



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – NPGA**

DIVA ESTER OKAZAKI ROWE

**MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS
E SUAS RELAÇÕES COM O
DESEMPENHO:
UM ESTUDO ENTRE DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM IES
PÚBLICAS E PRIVADAS**

**Salvador
2008**

DIVA ESTER OKAZAKI ROWE

**MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS E SUAS RELAÇÕES
COM O DESEMPENHO:
UM ESTUDO ENTRE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS**

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado da
Escola de Administração, da Universidade
Federal da Bahia, como requisito parcial para
a obtenção do grau de Doutor em
Administração.**

**Orientador: Prof. Dr. Antonio Virgilio
Bittencourt Bastos**

**Salvador
2008**

Escola de Administração - UFBA

R878 Rowe, Diva Ester Okazaki

Múltiplos comprometimentos e suas relações com o desempenho: um estudo entre docentes do ensino superior brasileiro em IES públicas e privadas / Diva Ester Okazaki Rowe. - 2008.
242 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Virgilio Bittencourt Bastos.
Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2008.

1. Múltiplos comprometimentos. 2. Desempenho. 3. Trabalho. 4. Ensino superior. 5. Enrincheiramento na carreira. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Bastos, Antonio Virgilio Bittencourt. III. Título.

CDU (658:005.32)

DIVA ESTER OKAZAKI ROWE

**MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS E SUAS RELAÇÕES
COM O DESEMPENHO:
UM ESTUDO ENTRE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS**

Tese para obtenção do grau de Doutor em Administração
Salvador, 18 de dezembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Virgilio Bittencourt Bastos (Orientador)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Carlos Alberto Freire Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profª. Dra. Sônia Regina Pereira Fernandes
Universidade Federal da Bahia

Profª. Dra. Janice Aparecida Janissek de Souza
Universidade Federal do Mato Grosso

Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta jornada, merece registro e destaque o apoio que recebi nesse período. Dizer obrigada a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, é muito pouco e não revela, plenamente, tudo aquilo que quero agradecer. Sejam, pois, estas palavras a expressão de minha gratidão por tudo aquilo que lhes devo. Assim, expresso meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente agradeço a **Deus**, pela força, pela luz e competências necessárias para a conclusão desta tarefa, pois sem ele nada seria possível.

Agradeço aos **amigos espirituais** e ao meu **anjo da guarda** pelas boas inspirações e iluminação para este trabalho.

Aos meus pais, **Heinz Rowe** e **Fusako Okazaki Rowe**, pelos anos de convivência que fomos impedidos de estar juntos e por terem superado, de bom grado, este período em que não lhes pude dar maior atenção.

Ao meu irmão preferido, **Simão Takeo Rowe**, pelo apoio incondicional.

A **Alexandre Gustavo Teixeira Moraes**, pelo apoio, estímulo, carinho, amor e paciência com que acompanhou todos os momentos da realização desta tese.

A **Ciliana Regina Colombo** e a **Vânia Medianeira Flores costa**, pela amizade, companheirismo e convívio fraterno durante a realização deste trabalho.

A **Airton Cardoso Caçado**, pela inestimável amizade, pelo acolhimento em Salvador e principalmente em sua casa, e por todos os conselhos e estímulos no âmbito profissional.

Ao Prof. **Luciano Zille**, meu professor da graduação da área de gestão de pessoas, que tanto me incentivou a cursar o doutorado em administração e por sempre me apoiar e acompanhar nesta caminhada.

À Prof^ª. **Telma Regina da Costa Guimarães Barbosa**, pelo apoio em minha caminhada acadêmica, desde minha graduação até meu ingresso no curso de doutorado.

Ao Prof. **Carlos Alberto Gonçalves**, por revisar meu projeto de entrada no doutorado, por sempre acompanhar o projeto do doutorado, sempre respondendo os meus *e-mails* rapidamente, por sempre tirar minhas dúvidas metodológicas e de estatística, por sempre discutir o meu projeto, virtualmente e pessoalmente, nos ENANPAD.

Também expresso minha gratidão ao Prof. **Carlos Alberto Freire Medeiros**, por sempre ter acompanhado esta pesquisa, ajudado na análise de dados, pelas suas sugestões na qualificação, em suma, pelo seu apoio constante ao longo desta caminhada.

À Prof^ª. **Sônia Regina Pereira Fernandes**, pelas sugestões na qualificação, que muito contribuíram para este trabalho final.

Ao professor **Marcos Emanuel Pereira**, pelo inestimável auxílio na análise estatística.

Agradeço a **Marcelo Porte**, colega do grupo de pesquisa do qual resultou este trabalho, por ser companheiro na *net* nas noitadas infundáveis, dos incontáveis finais de semana e dos inúmeros feriados, dedicando comigo o seu tempo em prol da coleta de dados desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. **Antonio Virgilio Bittencourt Bastos**, agradeço profundamente por ser um exemplo de vida, por ser um docente por vocação, pela sua paciência acadêmica, pela sua sempre disposição em orientar, encontrando tempo entre suas inúmeras atividades, para sempre dar a orientação e o apoio necessários, por compartilhar com generosidade seu conhecimento, sua amabilidade no relacionamento com os alunos, sua competência ímpar em seu papel de educador. Em suma, agradeço pela sua inestimável ajuda na elaboração deste trabalho.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Administração da UFBA** que me recebeu como aluna. À **secretaria** da pós-graduação do **NPGA/UFBA**, em especial a **Anaélia** e **Dacy**, pela cordialidade e prontidão em que atenderam às minhas solicitações, e a todo o corpo de funcionários do **NPGA/UFBA**.

A todos os meus colegas de doutorado, em especial, a **Yumara Vasconcelos**, pelo companheirismo durante o período da realização do Doutorado e a **Ana Paula Moreno Pinho Brito**, pela atenção e pela disponibilidade nos momentos mais difíceis durante a realização dos créditos do doutorado.

A todos os colegas do **ISP**, em especial ao **Igor Menezes**, pela sempre atenção. Á **Zezé**, pelos empréstimos de materiais nas ausências do Prof. Virgílio, por resolver tudo, pelo exemplar alto comprometimento e dedicação ímpar com o ISP e com todos os ispianos. Afinal, o que seria do ISP sem a Zezé?

Ao **Plínio Rafael Reis Monteiro** pela valiosa contribuição no processamento estatístico dos dados e pelas explicações estatísticas.

A Prof^a. **Vanilda Salignac Mazzoni** pela preciosa contribuição na correção da linguagem.

Finalmente, agradeço a todos os **docentes** de todo o Brasil que gentilmente dispuseram de seu tempo para responder as 178 questões do questionário da pesquisa, sem esta contribuição o desenvolvimento deste estudo não seria possível.

A todos que de uma forma ou de outra confiaram em mim e em meu trabalho, contribuindo com sugestões e apoio moral.

A todos vocês, minha sincera gratidão!!!

Minha vida é andar por este país
para ver se um dia eu descanso feliz
guardando as recordações
das terras onde passei
andando pelos sertões
e dos amigos que lá deixei.

Mar e terra,
inverno e verão,
mostro um sorriso,
mostro uma alegria,
mas eu mesmo não
e a saudade no coração.

A vida do viajante (Luiz Gonzaga e Hervê Cordovil)

RESUMO

Estudar como os múltiplos vínculos no trabalho influenciam o desempenho do trabalhador é o principal desafio teórico e empírico para este domínio de pesquisa hoje em dia. (BLAU, 2003; COHEN, 2003). Nesse contexto, a presente tese toma como foco a relação dos vínculos com o trabalho – organização e carreira - de docentes do ensino superior com o seu desempenho. Mais precisamente, esta tese objetiva analisar as influências dos vínculos com a carreira (entrenchamento e comprometimento) e do vínculo com a instituição empregadora (comprometimento organizacional) -, no desempenho de docentes do ensino superior, considerando os seus níveis de esforço instrucional e a sua produtividade acadêmica, nos contextos público e privado do ensino superior brasileiro. A escolha do docente de ensino superior como categoria para análise das relações entre comprometimento e desempenho se deve ao crescimento do número destes profissionais no Brasil, à importância do seu papel social e, sobretudo, a estreita relação entre a qualidade do seu desempenho e os resultados do processo educativo. A presente pesquisa é de natureza extensiva e de corte transversal. Através de uma coleta *on line* para abranger todo o território nacional, foi aplicado um questionário contendo um conjunto de escalas previamente validadas para o contexto brasileiro e com indicadores de fidedignidade elevados. Especificamente, a mensuração do entrenchamento na carreira foi realizada com a escala proposta e validada por Carson et al. (1995) e para a mensuração do comprometimento com a carreira se adotou a escala proposta e validada por Carson e Bedeian (1994), cada uma com 12 itens e três dimensões. Para o estudo do comprometimento organizacional, foi utilizada a escala proposta e validada por Medeiros (2003), que é formada por 28 itens e sete dimensões. Nesta pesquisa foram utilizados dois indicadores de desempenho docente: seu esforço instrucional, escala adaptada de Lopes et al. (2001), que é uma medida subjetiva, e também foi utilizada uma medida objetiva, que consiste no quantitativo de produção acadêmica, adaptado de Oliveira (1998). Obteve-se uma amostra de 635 docentes de 22 Estados e do Distrito Federal, de IES públicas e privadas. Os dados foram submetidos a análises descritivas, assim como foram realizadas análises multivariadas, especificamente, análises fatoriais e modelagens de equações estruturais. Os modelos parciais revelam que o comprometimento organizacional influencia mais o desempenho do docente do que os vínculos com a carreira. Nesta pesquisa ficou comprovada a influência que exercem todas as sete dimensões da escala de comprometimento organizacional no desempenho do docente, destacando-se a dimensão obrigação pelo desempenho, com o maior poder explicativo. Na análise multi-grupos entre IES públicas e privadas destaca-se como aspecto singular que nas IES públicas, quanto mais o docente planeja sua carreira (dimensão do comprometimento com a carreira), maior é o seu esforço instrucional. E o inverso ocorre com a dimensão do esforço instrucional denominada docente encorajador, de IES privadas: quanto mais este docente planeja sua carreira, menor é o seu esforço instrucional. Nos modelos globais, o entrenchamento na carreira e o comprometimento organizacional instrumental influenciam negativamente a produção acadêmica dos docentes e o comprometimento com a carreira influencia positivamente o esforço instrucional. Conclui-se então, que na amostra de docentes do ensino superior deste estudo, os vínculos com o trabalho influenciam seus desempenhos, demonstrando a relevância do comprometimento com a organização e do comprometimento com a carreira para o alcance de um desempenho superior dos docentes.

Palavras-chave: Múltiplos comprometimentos. Desempenho. Docente do ensino superior. Entrenchamento na carreira. Comprometimento com a carreira. Comprometimento organizacional.

ABSTRACT

Multiple commitment and its role in performance: a study of teachers in Brazilian private and public higher education establishments

The study of how the multiple links at work influence the performance of workers is the main theoretical and empirical challenge of research in this area today. (BLAU, 2003; COHEN, 2003). It is in this context that the focus of this work is the relationship between the links with work - organization and career - of further education teaching staff and their performance. To be more precise, this thesis attempts to analyze the influence of the links with the career (entrenchment and commitment) and with the institute that employs staff (organizational commitment) in the performance of teachers in higher education establishments considering their levels of institutional effort and their academic production in the private and public contexts of Brazilian higher education. The reason for taking the teacher in higher education as the object of analysis of the relationships between commitment and performance is due to the growth in the number of teachers in Brazil, their social roles and the strict relationship between the quality of their performance and the results of the educational process. This research is extensive and cross-sectional. Through an on-line collection of data to cover the whole country a questionnaire containing a set of scales previously validated for the Brazilian context with reliable indicators was applied. More specifically, a scale proposed and validated by Carson et al. (1995) to measure career entrenchment was used, and to measure career commitment a scale proposed and validated by Carson and Bedeian (1994), both with 12 items and 3 dimensions. For the study of organizational commitment a scale proposed and validated by Medeiros (2003) made up of 28 items and 7 dimensions was used. Two indicators for teaching performance were used: their teaching effort, scale adapted from Lopes et al. (2001) which is a subjective measurement, and an objective measurement which was to quantify scientific production adapted from Oliveira (1998). A sample of 635 teaching staff from 22 states and the Federal District of Brazil from both private and public higher education establishments was used. The data underwent descriptive analysis as well as multivariate analysis, in particular factorial analysis and structural equation modeling. The partial models reveal that organizational commitment influences the performance of the teacher more than links with career. In this research the influence exerted by all the seven dimensions of the organizational commitment scale on the performance of the teacher were confirmed, highlighting the role of the obligation to perform dimension. In the multi-group analysis between public and private higher education establishments, public ones revealed a particular trait: the more a teacher plans his/her career (career commitment dimension) the greater his/her instructional effort. The opposite occurs with the dimension instructional effort referred to as encouraging teacher of private higher education establishments: the more a teacher plans his/her career, the lower their instructional effort. In global models, career entrenchment and instrumental organizational commitment negatively influence the academic production of teaching staff while career commitment positively influences instructional effort. In conclusion, from the sample of teaching staff at higher education establishments in this study, links to their work influence their performance, demonstrating the relevance of commitment to the organization and career commitment in achieving greater performance from teachers.

Keywords: Multiple commitments. Performance. Higher education teaching staff. Career entrenchment. Career commitment. Organizational commitment.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – As dimensões da escala de comprometimento organizacional de Medeiros (2003) | 31 |
| Quadro 2 – Preditores do comprometimento com a carreira | 46 |
| Quadro 3 – Variáveis e suas relações com o comprometimento com a carreira | 48 |
| Quadro 4 – As dimensões do comprometimento com a carreira | 51 |
| Quadro 5 – As dimensões do entrincheiramento na carreira..... | 52 |
| Quadro 6 – Definições de comprometimento com a carreira e entrincheiramento na carreira | 53 |
| Quadro 7 – Preditores do entrincheiramento na carreira..... | 59 |
| Quadro 8 – Estudos nacionais de múltiplos comprometimentos | 66 |
| Quadro 9 - Consequentes do comprometimento no trabalho do pesquisador nacional .. | 74 |
| Quadro 10 – Estudos internacionais de múltiplos comprometimentos entre docentes e pesquisadores | 76 |
| Quadro 11 – Estudos internacionais de comprometimento no trabalho entre docentes . | 78 |
| Quadro 12 – Hipóteses da pesquisa | 98 |
| Quadro 13 – Objetivos, dimensões, instrumentos de mensuração e procedimentos de análise de dados | 111 |
| Quadro 14 – Medidas de qualidade de ajuste de modelagem de equações estruturais . | 119 |
| Quadro 15 – Avaliação dos relacionamentos hipotéticos..... | 195 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura 1 - Síntese dos conceitos de ocupação, profissão e carreira..... | 43 |
| Figura 2 – Modelo de entrincheiramento na carreira..... | 56 |
| Figura 3 – Matriz de entrincheiramento na carreira e satisfação na carreira | 57 |
| Figura 4 – Estrutura conceitual geral da pesquisa (framework) | 93 |
| Figura 5 – Vínculos com a carreira do docente: comprometimento e entrincheiramento | 127 |
| Figura 6 – Modelo de pesquisa: Comprometimento organizacional e esforço instrucional | 154 |
| Figura 7 – Modelo de pesquisa: Comprometimento organizacional e desempenho acadêmico | 158 |
| Figura 8 – Modelo de pesquisa: Vínculos com a carreira e esforço instrucional | 162 |
| Figura 9 – Modelo de pesquisa: Vínculos com a carreira e desempenho acadêmico..... | 165 |
| Figura 10 - Modelo da pesquisa completo: múltiplos vínculos com o trabalho e desempenho acadêmico..... | 186 |
| Figura 11 - Modelo da pesquisa completo: múltiplos vínculos com o trabalho e esforço instrucional..... | 191 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Validação da escala de comprometimento organizacional no Brasil..... | 29 |
| Tabela 2 – Correlações de variáveis antecedentes com as bases do comprometimento | 32 |
| Tabela 3 – Correlações de variáveis consequentes com as bases do comprometimento | 34 |
| Tabela 4 - Evolução da distribuição das IES públicas e privadas 1994 – 2003 | 84 |
| Tabela 5 - Distribuição das IES segundo o perfil institucional | 85 |
| Tabela 6 – Confiabilidade da escala de comprometimento de Medeiros (2003)..... | 104 |
| Tabela 7 – Confiabilidade da escala de entrincheiramento na carreira..... | 105 |
| Tabela 8 – Confiabilidade da escala de comprometimento de Blau (1985a)..... | 105 |
| Tabela 9 – Confiabilidade da escala de comprometimento de Carson e Bedeian (1994) | 106 |
| Tabela 10 – Características pessoais dos docentes | 121 |
| Tabela 11 – Características ocupacionais dos docentes | 122 |
| Tabela 12 – Os docentes participantes desta pesquisa por Estado e região do Brasil ... | 123 |
| Tabela 13 – Comprometimento entre docentes de IES pública e privada | 125 |
| Tabela 14 - Comprometimento e entrincheiramento entre docentes do sexo masculino e feminino | 128 |
| Tabela 15 - Comprometimento e entrincheiramento entre docentes das IES públicas e privadas | 129 |
| Tabela 16 - Comprometimento e entrincheiramento por titulação dos docentes..... | 130 |
| Tabela 17 - Correlações de Pearson entre as dimensões das escalas de comprometimento e de entrincheiramento na carreira | 132 |
| Tabela 18 – Análise fatorial das dimensões da escala de comprometimento organizacional | 134 |
| Tabela 19 – Produção acadêmica entre doutores e não doutores | 136 |
| Tabela 20 – Comparação da produção acadêmica com o estudo de Oliveira (1998) | 137 |
| Tabela 21 – Teste de controle pelas variáveis: números de orientandos de mestrado e doutorado, idade e última titulação | 139 |
| Tabela 22 – Produção acadêmica controlada por idade e quantidade de orientandos.. | 140 |
| Tabela 23 - Análise fatorial exploratória: esforço instrucional..... | 143 |

| | |
|--|------------|
| Tabela 24 - Avaliação da validade convergente..... | 146 |
| Tabela 25 - Avaliação da qualidade geral da mensuração | 148 |
| Tabela 26 - Avaliação da validade discriminante dos construtos | 150 |
| Tabela 27 - Avaliação das diferenças dos modelos por grupo de IES | 169 |
| Tabela 28 – Modelo de comprometimento com a organização e desempenho acadêmico: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas..... | 170 |
| Tabela 29 – Modelo dos vínculos com a carreira e desempenho acadêmico: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas..... | 171 |
| Tabela 30 – Modelo dos vínculos com a carreira e esforço instrucional: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas..... | 175 |
| Tabela 31 – Modelo de comprometimento com a organização e esforço instrucional: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas..... | 180 |
| Tabela 32 - Análise da normalidade das variáveis originais | 231 |
| Tabela 33 - Análise da normalidade das variáveis transformadas | 233 |
| Tabela 34 - Análise da multicolinearidade | 236 |
| Tabela 35 – Matriz de correlação dos construtos (valor p dentro dos parênteses) | 238 |
| Tabela 36 – Matriz de correlação dos construtos | 239 |
| Tabela 37 – Matriz de covariância dos construtos | 240 |
| Tabela 38 – Teste completo de controle pelas variáveis: números de orientandos de mestrado e doutorado, idade e última titulação | 241 |

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DE – Dedicção Exclusiva

ENANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEE – Modelagem de Equações Estruturais

PLS - *Partial Least Squares* - método de estimação por mínimos quadrados parciais

O&S – Revista Organizações & Sociedade

RAC - Revista de Administração Contemporânea

RAE - Revista de Administração de Empresas

RAUSP - Revista de Administração da Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 24 |
| 2.1 COMPROMETIMENTO NO TRABALHO | 24 |
| 2.1.1 Vínculo com a organização | 25 |
| <i>2.1.1.1 Comprometimento organizacional: bases, dimensões, antecedentes e consequentes</i> | <i>26</i> |
| <i>2.1.1.2 Comprometimento organizacional: um panorama dos avanços da pesquisa e desafios postos pela área</i> | <i>36</i> |
| 2.1.2 Vínculos com a carreira | 41 |
| <i>2.1.2.1 Comprometimento com a carreira</i> | <i>43</i> |
| <i>2.1.2.2 A mensuração do comprometimento com a carreira</i> | <i>48</i> |
| <i>2.1.2.3 Entrincheiramento na carreira</i> | <i>51</i> |
| <i>2.1.2.4 Pesquisas nacionais acerca do entrincheiramento na carreira</i> | <i>61</i> |
| 2.1.3 Múltiplos comprometimentos | 63 |
| <i>2.1.3.1 A díade comprometimento com a carreira e comprometimento organizacional</i> | <i>64</i> |
| <i>2.1.3.2 Consequentes dos múltiplos comprometimentos</i> | <i>69</i> |
| 2.1.4 Estudos de comprometimento no trabalho entre docentes e pesquisadores | 74 |
| 2.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E O SEU DOCENTE | 82 |
| 2.2.1 O ensino superior no Brasil: massificação e privatização | 82 |
| 2.2.2 Um panorama dos diversos tipos de instituições de ensino superior no Brasil | 85 |
| 2.2.3 O trabalho do docente de ensino superior | 87 |
| 3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO | 91 |
| 3.1 OBJETIVOS | 92 |
| 3.2 DESENHO CONCEITUAL GERAL DA PESQUISA E HIPÓTESES | 93 |

| | |
|--|------------|
| 4 MÉTODO | 100 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 100 |
| 4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS | 102 |
| 4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS | 107 |
| 4.4 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 108 |
| 4.4.1 Análise fatorial | 112 |
| 4.4.2 Modelagem de equações estruturais | 115 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 120 |
| 5.1 <i>CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E OCUPACIONAIS DOS DOCENTES</i> | 120 |
| 5.2 <i>VÍNCULOS COM O TRABALHO E DESEMPENHO: DADOS DESCRITIVOS</i> | 124 |
| 5.2.1 Comprometimentos com o trabalho docente: organizacional e com a carreira | 124 |
| 5.2.2 Vínculos com a carreira do docente: comprometimento e entrincheiramento | 126 |
| 5.2.2.1 <i>Vínculos com a carreira: dados descritivos</i> | 126 |
| 5.2.2.2 <i>Vínculos com a carreira: correlações entre suas escalas e suas dimensões</i> | 131 |
| 5.2.3 Agrupando as dimensões do comprometimento organizacional | 133 |
| 5.2.4 Produção acadêmica | 135 |
| 5.2.4.1 <i>Produção acadêmica: dados descritivos</i> | 136 |
| 5.2.4.2 <i>Teste de médias de produção acadêmica de doutores e não doutores com o controle da idade e do número de orientandos</i> | 137 |
| 5.3 <i>VÍNCULOS COM O TRABALHO E DESEMPENHO: TESTANDO OS MODELOS TEÓRICOS</i> | 141 |
| 5.3.1 Análise da qualidade da mensuração das escalas | 141 |
| 5.3.1.1 <i>Análise da dimensionalidade</i> | 142 |
| 5.3.1.2 <i>Validade de construto: convergente e discriminante</i> | 144 |
| 5.3.1.3 <i>Validade de construto: nomológica</i> | 151 |
| 5.3.2 Modelos parciais dos vínculos com o trabalho e o desempenho | 153 |
| 5.3.2.1 <i>Comprometimento organizacional e esforço instrucional</i> | 153 |
| 5.3.2.2 <i>Comprometimento organizacional e desempenho acadêmico</i> | 157 |
| 5.3.2.3 <i>Vínculos com a carreira e esforço instrucional</i> | 161 |
| 5.3.2.4 <i>Vínculos com a carreira e desempenho acadêmico</i> | 164 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.3 Modelos de comparação entre as dependências administrativas das IES: públicas e privadas | 167 |
| <i>5.3.3.1 Comparação da influência dos vínculos com o trabalho na produção acadêmica entre docentes de IES públicas e privadas</i> | <i>169</i> |
| <i>5.3.3.2 Comparação da influência dos vínculos com a carreira no esforço instrucional entre docentes de IES públicas e privadas</i> | <i>172</i> |
| <i>5.3.3.3 Comparação da influência do comprometimento com a organização no esforço instrucional entre docentes de IES públicas e privadas</i> | <i>177</i> |
| 5.3.4 Modelos completos dos múltiplos vínculos com o trabalho e o desempenho | 182 |
| <i>5.3.4.1 Modelo completo dos múltiplos vínculos com o trabalho e produção acadêmica ..</i> | <i>183</i> |
| <i>5.3.4.2 Modelo completo dos múltiplos vínculos com o trabalho e esforço instrucional ...</i> | <i>189</i> |
| <i>5.3.4.3 Teste de hipóteses da pesquisa</i> | <i>193</i> |
| 6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 196 |
| REFERÊNCIAS | 205 |
| APÊNDICES | 219 |
| Apêndice A – <i>E-mail</i> encaminhado aos docentes | 219 |
| Apêndice B – Questionário aplicado aos docentes..... | 220 |
| Apêndice C – Início de cada uma das partes do questionário na <i>Internet</i> | 224 |
| Apêndice D – Análise exploratória dos dados..... | 230 |
| Apêndice E – Matriz de correlação dos construtos | 238 |
| Apêndice F – Matriz de covariância dos construtos..... | 240 |
| Apêndice G – Teste completo de controle por orientações, idade e titulação..... | 241 |

1 INTRODUÇÃO

O comprometimento no trabalho, sob diferentes denominações, sempre esteve presente no universo organizacional como um requisito de bom desempenho, relações interpessoais adequadas, eficiência e eficácia individuais e organizacionais. Tal fato é que torna este construto relevante para a compreensão de como se articulam os vínculos dos trabalhadores com suas carreiras e organizações empregadoras, e como estes diversos vínculos influenciam o desempenho no trabalho.

Brito e Bastos (2001) mostram dois argumentos que afirmam a importância da pesquisa relacionada a comprometimento no trabalho. O primeiro destaca o fato de qualquer processo da organização implicar relações de compromisso entre os atores envolvidos em torno de metas, missão e os valores que os fundamentam. O segundo indica o comprometimento como um fator que potencializa as chances das organizações enfrentarem, com êxito, as transições e turbulências que marcam os contextos sociais em que se inserem. Estes dois argumentos levam a apontar o comprometimento do trabalhador como um fator estratégico para as organizações.

A pesquisa sobre comprometimento é promissora e continuará a apresentar avanços com as mudanças globais na tecnologia, na economia e nos valores, segundo Cohen (2003). Nesse sentido, Mowday (1998) destaca que o estudo do comprometimento organizacional pode ser mais interessante e promissor atualmente do que há três décadas, devido tanto às mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, quanto ao progresso das pesquisas deste fenômeno.

A premissa em comum, na maioria das pesquisas de comprometimento organizacional, é a de que um elevado nível deste vínculo contribui para que as organizações atinjam seus objetivos organizacionais e, conseqüentemente, melhores desempenhos. Assim, diversas práticas e políticas são adotadas pelas organizações com o objetivo de se obter um maior grau de comprometimento organizacional de seus trabalhadores. (MEDEIROS, 2003).

Os vínculos com a carreira têm se tornado, crescentemente, relevantes, face às mudanças do mundo do trabalho, como: reestruturação organizacional, aumento da percepção do trabalhador a respeito da insegurança do trabalho e o crescimento da força de trabalho. Nesse contexto, Blau (2003) e Cohen (2003) apontam que o foco primordial do comprometimento do trabalhador pode estar mudando da organização para a carreira.

Nas pesquisas atuais sobre a relação do trabalhador com a sua carreira, destacam-se, além do comprometimento, o entrincheiramento. Trata-se de dois construtos voltados para a explicação da persistência do trabalhador em um curso de ação que delimita a sua ocupação e os investimentos que faz, de forma a construir uma trajetória exitosa tanto no plano pessoal quanto dos resultados que gera para a sociedade.

Dentre estes vínculos com a carreira, a vertente mais antiga de pesquisa que utiliza o conceito de comprometimento na carreira enfatiza a importância deste vínculo por ser preditor de quanto o trabalhador investe no seu crescimento profissional, qual o seu desempenho extra para manter-se atualizado na profissão e responder às expectativas sociais que cercam o seu exercício profissional, segundo Bastos (1997).

Por outro lado, mais recentemente, surge o conceito de entrincheiramento, para abarcar uma postura estática e defensiva adotada pelo trabalhador, face às incertezas e inseguranças que marcam as transições no mundo do trabalho e que termina se constituindo em um obstáculo para investimento numa nova carreira. O entrincheiramento pode, então, ser entendido como uma resposta à realidade contemporânea do mundo do trabalho, segundo Baiocchi e Magalhães (2004). O entrincheiramento consiste na persistência na mesma linha de ação profissional por falta de opções de carreira, pela sensação de perda dos investimentos já realizados, ou pela percepção de uma consequência emocional muito alta em caso de mudança de carreira. Em síntese, estes dois vínculos se reportam a atitudes frente às carreiras que têm o potencial de gerar comportamentos muito distintos, com impactos pessoais, organizacionais e sociais expressivos.

O interesse em estudar os múltiplos comprometimentos, em seus diversos focos e bases, tem aumentado, calcado no pressuposto que vários comprometimentos preveem comportamentos melhor do que um comprometimento isoladamente. Essa pressuposição tem forte justificativa ao considerar que trabalhadores são comprometidos com mais de um foco, e em trabalhos distintos, diferentes focos podem ter efeitos distintos nos resultados do comportamento do trabalhador. (COHEN, 2003).

Nesse sentido, são apresentadas algumas lacunas e necessidades de estudos de comprometimento no trabalho apontadas por diversos autores, nacionais e do exterior, as quais esta tese busca atender.

Meyer e Allen (1997) abordam a necessidade de se conduzir estudos em que o *design* da pesquisa seja adequado para mostrar uma relação de causa e efeito. Futuros trabalhos deveriam assim, procurar a utilização de técnicas estatísticas avançadas, como a

modelagem de equações estruturais, que consegue apontar essas relações, segundo Medeiros et al. (2002).

Segundo Bastos (1995), parece ser irreversível a imposição de se investigar múltiplos comprometimentos simultaneamente, portanto, o estudo de comprometimento organizacional, por ser mais intensamente estudado, deveria ser integrado a vertentes de pesquisa que analisam o comprometimento frente a outros focos do contexto de trabalho, a exemplo de carreira e sindicato. Esta necessidade de que a pesquisa do comprometimento examine seus diferentes focos, também é levantada por Mowday, Porter e Steers (1982) e Meyer e Allen (1997). Nessa mesma linha, Medeiros et al. (2002) apontam a abordagem multidimensional, com múltiplos focos e bases, como uma busca para entender o trabalhador e seu vínculo com a organização de uma maneira mais complexa, sendo considerada um dos novos desafios para a pesquisa na área. De acordo com Cohen (2003), o comprometimento no trabalho pode ser melhor elucidado a partir de uma abordagem multidimensional e, conseqüentemente, proporcionar melhores preditores do comportamento, superando muitas limitações da tradicional pesquisa sobre comprometimento.

Meyer e Allen (1997) apontam que são necessários mais estudos dos componentes do comprometimento organizacional, apesar da atenção que já tem sido dispensada ao tema. Nesse sentido, faz-se relevante a aplicação da escala de comprometimento organizacional de Medeiros (2003), que apresenta sete dimensões latentes, para verificar sua consistência, inclusive testando-a em diferentes populações e contextos culturais, conforme indicação deste autor. Segundo Medeiros et al. (2002), o comprometimento organizacional, como variável de pesquisa, deve fazer parte de modelos mais complexos, que englobem variáveis organizacionais e desempenho.

Quanto aos vínculos com a carreira, Lee et al. (2000) sugerem o estudo da relação dos construtos comprometimento com a carreira e desempenho, tema ainda pouco explorado. No tocante ao outro vínculo com a carreira, o entrincheiramento, Carson et al. (1996) assinalam a necessidade de pesquisas que possam contribuir para um maior entendimento de entrincheiramento na carreira, como também verificar a sua relação com o desempenho. Blau (2001a), por sua vez, indica que se faz necessária a realização de estudo que abarque o comprometimento com a carreira e o entrincheiramento na carreira, assim como a necessidade de investigar os conseqüentes destes dois vínculos com a carreira. Sabendo-se que as motivações para tornar-se e permanecer entrincheirado podem ser significativas e efetivas para muitos sujeitos, cabe examinar, adicionalmente, as implicações práticas destes vínculos com a carreira, tanto para os trabalhadores quanto para as organizações, segundo Carson et al.

(1996). Scheible, Bastos e Rodrigues (2007) apontam que trabalhos futuros podem pesquisar as relações do comprometimento com a carreira e do entrenchamento na carreira com outros focos, a exemplo da organização.

Ressalta-se que no contexto internacional, segundo Somech e Bogler (2002), poucas pesquisas analisaram o comprometimento no trabalho entre docentes. Para verificar este estado da arte atual, realizou-se um mapeamento de artigos nas publicações internacionais dos últimos dez anos utilizando as palavras-chave *commitment(s) professor(s)*; *commitment(s) school(s)*, e *commitment(s) teacher(es)*, em 15 periódicos internacionais ligados ao tema da presente tese e disponíveis nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): a) *Academy of Management Review*; b) *Educational Administration Quarterly*; c) *Harvard Business Review*; d) *Human Relations*; e) *Human Resource Management Review*; f) *Journal of Applied Psychology*; g) *Journal of Educational Administration*; h) *Social Psychology of Education*; i) *Journal of Management*; j) *Journal of Occupational and Organizational Psychology*; k) *Journal of Vocational Behavior*; l) *Research in Higher Education*; m) *Social Forces*; n) *The journal of Social Psychology*, e o) *The International Journal of Educational Management*. Para esta busca, a análise foi realizada nos títulos, palavras-chave e *abstract* dos artigos.

Efetou-se também um mapeamento no âmbito nacional, nos artigos publicados nos Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD) a partir de 2002, abrangendo comprometimento no trabalho entre docentes. Para a década anterior, baseou-se no último estado da arte nacional de pesquisas acerca de comprometimento realizado por Medeiros et al. (2002). Esta busca limitou-se aos encontros da ANPAD porque os artigos publicados sobre comprometimento nas principais revistas brasileiras de administração - *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*; *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, *Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)*, e *Organizações & Sociedade (O&S)* -, geralmente são apresentados antes nos ENANPAD, além de ter sido o método utilizado por Medeiros et al. (2002).

A análise das publicações nacionais e internacionais revela pouca produção científica sobre o fenômeno comprometimento no trabalho entre docentes. Ressalta-se que no âmbito nacional, os trabalhos existentes foram desenvolvidos com o método de estudo de caso. Adicionalmente, nos dois contextos, nacional e internacional, não foi encontrada nenhuma pesquisa com o recorte pretendido por esta tese, explicitado a seguir.

Destaca-se que, adicionalmente ao fato de existirem poucos estudos de comprometimento no trabalho na categoria ocupacional docente, menos ainda quando se

delimita docente *do ensino superior*, não foi encontrada nenhuma pesquisa utilizando como consequente dos múltiplos comprometimentos no trabalho, simultaneamente, os indicadores autopercepção do docente quanto ao seu esforço instrucional, conjuntamente com a sua produção acadêmica. Esta é, portanto, a contribuição pretendida, além da necessidade de se estudar o compromisso do docente como emergindo de um contexto cada vez mais complexo e dinâmico, e em interação com aspectos individuais.

As Instituições de Ensino Superior (IES), como quaisquer outras organizações, para obterem sucesso em seus empreendimentos, também necessitam contar com pessoas dispostas a envidar esforços para a obtenção de melhores índices de desempenho. Nesse contexto, o comprometimento com o trabalho se reveste de grande importância no ensino superior, à medida que a IES ainda é, por excelência, o lugar de transmissão de conhecimento. É seu papel servir à comunidade de modo a oferecer serviços de qualidade, formando recursos humanos competentes. Para cumprir esta função social, a IES depende de diversos fatores, dentre eles o comprometimento de seu corpo de docentes e pesquisadores com o trabalho e com a Instituição, de acordo com Pena (1995). Além disso, há um crescente reconhecimento de que o comprometimento dos docentes é um dos fatores que determina a efetividade da escola, segundo Yong (1999).

A escolha por estudar a categoria docente se justifica pela necessidade de se acumular mais evidências sobre como o comprometimento no trabalho se manifesta em diferentes ocupações e regiões do país. Em particular, pela importância estratégica do docente nas IES, uma vez que eles são peças-chave nestas instituições, especificamente quanto à sua atuação na educação e na pesquisa. Essa categoria tem vivenciado um crescimento vertiginoso nos últimos anos pela expansão do ensino superior no Brasil, que é um dos países com uma das maiores redes de educação superior em termos mundiais: a maior da América do Sul e a sétima no mundo, enquanto que os Estados Unidos são a vigésima. (BRASIL, 2005).

Outro fator instigante, segundo Somech e Bogler (2002), consiste em que escolas têm dificuldades em observar docentes, avaliar seu desempenho e sua prática específica. Estamos, portanto, diante de um campo extremamente propício para explorar e submeter a teste vários conhecimentos acumulados na área, com possíveis impactos sobre um bem social da maior magnitude que é a educação.

Face às lacunas apontadas por diversos autores, juntamente com o mapeamento das publicações nacionais e internacionais, investigar as relações entre vínculo com a organização, vínculos com a carreira e desempenho representam uma importante contribuição para o avanço dos estudos de comportamento organizacional. Nesse sentido, a presente tese

propõe a análise da relação dos múltiplos comprometimentos – nos focos carreira e organização -, com o desempenho do docente de ensino superior.

Nesse cenário, um tema de pesquisa relevante no campo de comportamento organizacional emerge, condicionando a relação do trabalhador com a organização. Trata-se de desempenho do trabalhador, comprometimento organizacional e vínculos com a carreira. Dentro desse tema, um **problema** instigante de pesquisa se apresenta: *Como os docentes de ensino superior articulam seus vínculos com a carreira e com a organização e como estes impactam o seu desempenho?*

Os resultados obtidos com esta pesquisa podem ser relevantes para a gestão de IES, tanto públicas quanto privadas, para que, a partir disso, elas possam adequar sua forma de gerir seus docentes, possibilitando assim um maior comprometimento no trabalho do docente e conseqüentemente, um maior desempenho.

O desenvolvimento da presente tese está estruturado em seis capítulos. Após estas considerações introdutórias, o segundo capítulo apresenta o *referencial teórico*. Tendo em vista a necessidade de suporte teórico para este empreendimento, esse capítulo desenvolve, de uma forma geral, o marco teórico relacionado diretamente ao tema. Sua seção inicial vislumbra uma apresentação geral sobre comprometimento no trabalho, com o primeiro destaque para o vínculo com a organização. Em seguida os vínculos com a carreira – comprometimento e entrincheiramento - são abordados; formando estes tópicos, de vínculos com a organização e com a carreira, a base para a compreensão dos múltiplos comprometimentos, tratados na próxima seção. Para contextualizar a unidade de análise deste estudo, a próxima parte trata do docente de ensino superior e da IES.

O terceiro capítulo apresenta a *delimitação do objeto de estudo*, delineando-se os objetivos estabelecidos para este estudo, o desenho da pesquisa e as hipóteses. O quarto capítulo demonstra os *procedimentos metodológicos* utilizados. Para tanto, apresenta-se estruturado, de uma forma geral, em caracterização da pesquisa; instrumento de coleta de dados; procedimentos para a coleta de dados, e procedimentos para tratamento e análise dos dados.

No quinto capítulo, os *resultados* são apresentados e discutidos à luz do referencial teórico que consta neste trabalho. Esse capítulo está estruturado em três partes: inicia-se com as características pessoais e ocupacionais dos docentes. Em seguida os dados descritivos dos vínculos com o trabalho e desempenho são apresentados, finalizando com os testes dos modelos. Esta última seção apresenta, primeiramente, os modelos parciais dos vínculos com o trabalho e desempenho, na sequência os modelos multi-grupos entre IES

públicas e privadas estão demonstrados, terminando com a apresentação dos modelos completos dos múltiplos vínculos com o trabalho e desempenho.

Para encerrar, o último capítulo apresenta, a título de *conclusão*, uma síntese dos principais resultados, limitações do trabalho e perspectivas para pesquisas futuras. Assim, após essas considerações introdutórias, no próximo capítulo desenvolve-se o referencial teórico dos temas considerados mais centrais na presente tese.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste segmento do trabalho são apresentados os principais conceitos teóricos que fundamentam a investigação proposta. Para tanto, apresenta-se uma revisão de literatura sobre comprometimento, que trata do vínculo com a organização, do vínculo com a carreira, dos múltiplos comprometimentos, de seus conseqüentes e dos estudos de comprometimento entre docentes. Aborda-se também a instituição de ensino superior, apontando sua diversidade, e para finalizar, apresenta-se um panorama do trabalho do docente de ensino superior.

2.1 COMPROMETIMENTO NO TRABALHO

Comprometimento no trabalho significa “uma adesão, um forte envolvimento do indivíduo com variados aspectos do ambiente de trabalho”, segundo Bastos (1995, p. 2). O comprometimento apresenta múltiplos focos e bases. Morrow (1983) classifica o comprometimento em cinco focos: a) valores (ex.: ética protestante); b) organização (ex.: lealdade à companhia); c) carreira (ex.: identidade com a carreira); d) trabalho (ex.: envolvimento com o trabalho), e e) sindicato (ex.: lealdade para uma negociação unida). Em uma última revisão de taxonomia, Morrow (1993) retirou o foco sindicato, dividiu o comprometimento organizacional nas dimensões afetiva e instrumental, e mudou a denominação valor do trabalho para ética no trabalho. Trabalhadores podem ter comprometimentos mais elevados ou mais baixos em várias combinações destes focos, como indicativo do comprometimento global do trabalho.

De uma forma sintética, Bastos (2000) aponta que há múltiplos focos de comprometimento, que são entidades particulares, que podem funcionar como alvos deste vínculo do trabalhador – a exemplo da organização, sindicato, valores, profissão, trabalho, grupo de colegas, o conjunto de tarefas que executa, os objetivos ou metas do trabalho, entre outros. Aspectos fora do trabalho também influenciam esse vínculo do trabalhador, a exemplo de sua família, religião, partido político. Tais focos de comprometimento podem ser harmônicos ou conflitivos. Todos se constituindo em linhas de investigação próprias, embora partilhem problemas comuns e exista a consciência da necessidade de integrá-las.

Nesse sentido, esta tese propõe o estudo dos focos carreira e organização, devido a sua relevância e existência concomitante no vínculo do trabalhador com o seu trabalho e por

serem fontes tradicionalmente consideradas centrais para o exame dos níveis de apego vivenciados por trabalhadores inseridos em organizações. Segundo Bastos (1994), ao se buscar descrever como trabalhadores organizam e estruturam seus compromissos frente a diferentes focos do contexto de trabalho, assume-se mais claramente a necessidade de se lidar com uma unidade de análise mais próxima da complexidade natural do ser humano e dos contextos em que trabalha. Uma vez que não existe uma única fonte de apego em relação ao trabalho e múltiplos apegos podem aumentar a força do vínculo que o trabalhador apresenta em relação ao trabalho. Nesse contexto, o presente capítulo apresenta, em segmentos específicos, uma revisão da literatura de cada um dos dois focos que fazem parte do estudo proposto: organização e carreira.

2.1.1 Vínculo com a organização

Comprometimento organizacional é um estado psicológico que liga o trabalhador à organização, segundo Meyer e Allen (1991). Entendendo-se, portanto, que o comprometimento organizacional é formado pela qualidade e pela intensidade da relação entre trabalhador e organização. Meyer e Herscovitch (2001) complementam que o comprometimento influencia comportamento e pode levar à persistência em um modo de agir.

O grande interesse manifestado pelos estudiosos sobre comprometimento organizacional é assinalado por Allen e Meyer (2000), que apontam que entre as várias atitudes estudadas pelos psicólogos organizacionais, apenas a satisfação no trabalho foi alvo de maior atenção do que o comprometimento organizacional. Este grande interesse demonstrado pelos pesquisadores sobre este construto se baseia na evidência de que o comprometimento pode afetar diversas atitudes e comportamentos importantes do ponto de vista organizacional tais como: assiduidade, intenção de abandonar a organização, abandono efetivo, pontualidade, atitudes face à mudança, desempenho individual, comportamentos de cidadania organizacional e de negligência e desempenho organizacional.

Os estudos de satisfação e de motivação estão diminuindo, devido à dificuldade da sua mensuração, enquanto que os estudos de comprometimento aumentaram significativamente na década de 1980 e no início da década de 1990, em função de que ele apresenta uma base mais sólida, mais estável, mais perene, ou menos sujeita a flutuação e que seus resultados podem ser melhor percebidos na organização, podendo ser utilizado como instrumento gerencial para motivar trabalhadores, segundo Bastos (1994). Em sequência,

nesta última década, percebe-se que o tema comprometimento permanece na pauta dos pesquisadores de comportamento organizacional, influenciados pela existência de lacunas que persistem, apesar das intensas investigações e avanços da área, destacando-se a predominância do estudo do comprometimento organizacional.

2.1.1.1 Comprometimento organizacional: bases, dimensões, antecedentes e consequentes

O comprometimento organizacional tem implicação na resolução do trabalhador em permanecer nela, segundo Meyer e Allen (1991), e é composto por bases que se estabelece entre um trabalhador e a organização onde ele trabalha. O que diferencia estas bases é a descrição da natureza do estado psicológico, as quais eles denominaram de afetiva, instrumental e normativa. O estudo do comprometimento organizacional encontra-se largamente dominado pela abordagem *atitudinal/afetiva* que caracteriza o clássico trabalho de Mowday et al. (1982) vindo, a seguir, os estudos embasados na tradição iniciada por Becker (1960) e rotulada de *side-bets*, ou instrumental.

Bastos (1994, p. 43) complementa que

A perspectiva analítica consolidada no clássico trabalho de Mowday e colaboradores, aqui nomeada de afetiva, embora os autores a denominem de atitudinal, enfatiza a natureza afetiva do processo de identificação do indivíduo com os objetivos e valores da organização. As três dimensões utilizadas pelos autores para definição do construto ressaltam, nesta noção de identificação: a) forte crença e aceitação dos valores e objetivos da organização, b) o forte desejo de manter o vínculo com a organização e c) a intenção de se esforçar em prol da organização.

"Quando o comprometimento é assim definido, ele representa algo além da simples lealdade passiva a uma organização. Ele envolve uma relação ativa, na qual o trabalhador deseja dar algo de si próprio para contribuir para o bem-estar da organização" (MOWDAY et al., 1982, p.27). De acordo com Bastos (1994, p. 43), "nesta perspectiva atitudinal, o comprometimento seria um estado no qual o trabalhador se identifica com uma organização e seus objetivos e deseja manter-se como membro, de modo a facilitar a consecução desses objetivos".

Referente a segunda grande vertente, denominada de: instrumental, calculativa, continuação, *side-bets*, Bastos (1994, p. 43-44) assinala que

Nela, o comprometimento é visto como função das recompensas e custos associados com a condição de integrante da organização. O comprometimento com a organização, nesta perspectiva, é definido como a tendência a se manter nela engajado - uma linha consistente de atividade - devido aos custos associados à sua saída.

Medeiros e Enders (1997) complementam que o comprometimento instrumental com a organização é quando o trabalhador trabalha mais por necessidade e escassez de alternativas imediatas de emprego, do que porque quer e está disposto em se esforçar em prol da organização. Siqueira e Gomide Jr. (2004) acrescentam que este comprometimento é suscitado pela avaliação de resultados (posição alcançada na organização, acesso a certos privilégios ocupacionais, benefícios oferecidos a trabalhadores antigos, planos específicos de aposentadoria), conseqüentes aos investimentos do trabalhador e, concomitantemente, pela possibilidade percebida de perder, ou de não ter como repor, vantagens decorrentes dos investimentos, caso o trabalhador se desligue da organização.

Em síntese, as três bases do comprometimento organizacional são definidas por Meyer e Allen (1991) como:

- a) **Instrumental** – diz respeito ao comprometimento que decorre do reconhecimento dos custos em deixar a organização. Refere-se a uma situação onde os sujeitos permanecem porque precisam.
- b) **Afetiva** - refere-se ao comprometimento que resulta de um vínculo afetivo em relação à organização, com o sujeito identificando-se e envolvendo-se com ela. Nessa situação, o trabalhador permanece na organização porque quer.
- c) **Normativa** - quando o comprometimento reflete um sentimento de obrigação do sujeito em permanecer na organização. Este vínculo constitui-se em um conjunto de pensamentos no qual são reconhecidos obrigações e deveres morais para com a organização, que são acompanhados ou revestidos de sentimentos de culpa, incômodo, apreensão e preocupação quando o trabalhador pensa ou planeja se desligar da mesma.

Ressalta-se uma observação de Bastos (1994, p. 44) (que perdura até hoje, mais de uma década depois de sua tese) referente às duas perspectivas dominantes no estudo do comprometimento organizacional, afetiva e instrumental, que

Partilham uma estratégia metodológica comum: usam largamente estudos de corte-transversal, desenvolvem escalas para mensurar os diversos construtos envolvidos nos modelos teóricos submetidos a teste e recorrem à análise quantitativa dos dados obtidos. Em sendo assim, torna-se possível confrontar ou tentar integrar os resultados por elas gerados.

Os três estilos de vínculos derivam de processos psicológicos distintos: enquanto o comprometimento afetivo abarca ligações afetivas com a organização e insere-se no âmbito da afetividade, os comprometimentos instrumental/calculativo e normativo representam dimensões cognitivas particulares da relação entre trabalhador e organização.

O vínculo afetivo com a organização apresenta como consequência positiva menores taxas de rotatividade, absenteísmo e intenção de sair da organização bem como melhores indicadores de desempenho no trabalho, como avaliação de desempenho favorável e produtividade elevada. Enquanto que o compromisso instrumental com a organização não anula totalmente o prazer encontrado no trabalho, nem a possibilidade de o trabalhador se envolver com suas tarefas e manter com a organização compromissos afetivo e normativo. Entretanto, apresenta como consequência baixo desempenho. Por sua vez, o comprometimento normativo é capaz de predizer, de forma direta, níveis de satisfação no trabalho e comprometimento organizacional afetivo e, de forma indireta, por seu impacto sobre vínculos afetivos, comportamentos de cidadania organizacional. (SIQUEIRA; GOMIDE JR., 2004).

O modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991) foi validado no Brasil por Medeiros e Enders (1997) e Bandeira, Marques e Veiga (1999), com a utilização de técnicas multivariadas, como análise fatorial e análise de *cluster*. Medeiros e Enders (1997) verificaram a conceitualização do comprometimento na realidade brasileira, de modo especial para as pequenas empresas nos três setores de atividade econômica: indústria, comércio e serviço. Por sua vez, Bandeira, Marques e Veiga (1999) realizaram esse estudo em uma regional de uma organização de serviços do segmento público.

Entretanto, nestes dois estudos foram encontrados índices moderados de consistência interna para os três componentes da teoria e baixo percentual de variação total explicada, o que denota a existência de indicadores pouco adequados dentro do instrumento,

conforme apresenta a Tabela 1. Na verdade nenhuma das duas pesquisas formou as dimensões com os indicadores especificados pelo instrumento original.

Tabela 1 – Validação da escala de comprometimento organizacional no Brasil

| Escala de comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1991) | Medeiros e Enders (1997) | Bandeira et al. (1999) |
|---|---------------------------------|-------------------------------|
| Afetivo | $\alpha = 0,68$ | $\alpha = 0,68$ |
| Normativo | $\alpha = 0,70$ | $\alpha = 0,73$ |
| Instrumental | $\alpha = 0,61$ | $\alpha = 0,62$ |

FONTE: Elaborado pela autora

No estudo de Medeiros e Enders (1997) os itens relativos à avaliação do comprometimento normativo, apesar de terem apresentado o maior nível de consistência interna ($\alpha = 0,73$), apresentaram cargas fatoriais elevadas saturadas no componente comprometimento instrumental. Dando seguimento ao estudo, Medeiros et al. (1999) encontraram resultados distintos, obtendo um quarto componente o qual denominaram de afiliativo, após uma análise fatorial confirmatória, testando o instrumento de Meyer, Allen e Smith (1993) em quatro pesquisas reunidas. Portanto, Medeiros et al. (1999) sugerem o estudo de novos modelos para a mensuração do comprometimento organizacional, explorando novas dimensões latentes que possam existir, e concluem que a pesquisa na área deve procurar desenvolver instrumentos e indicadores adequados às diferentes culturas.

Para a construção de uma escala no contexto cultural brasileiro, Medeiros (2003) utilizou inicialmente 60 indicadores do comprometimento organizacional, formados com:

- a) o instrumento de Meyer, Allen e Smith (1993), composto de 18 itens, sendo seis de cada dimensão: afetiva, normativa e instrumental;
- b) o instrumento de O'Reilly e Chatman (1986) com 12 itens, sendo cinco indicadores de internalização dos valores organizacionais, três indicadores de identificação, que são baseados no desejo de afiliação com a organização, e quatro indicadores de submissão, que são baseados na submissão e em recompensas intrínsecas;
- c) um conjunto de 30 indicadores afetivos, normativos, instrumentais e afiliativos, construídos a partir de revisão teórica.

A partir destes 60 indicadores, Medeiros (2003) propôs e validou uma escala de comprometimento organizacional, com 28 itens e sete dimensões latentes: a) internalização de

valores e objetivos organizacionais; b) sentimento de obrigação em permanecer na organização; c) sentimento de obrigação pelo desempenho; d) sentimento de fazer parte; e) linhas consistentes de atividades; f) escassez de alternativas, e g) sentimento de falta de recompensas e oportunidades. A seguir, o Quadro 1 apresenta a descrição de cada dimensão, assim como sua base teórica.

continua

| Base e dimensão | Descrição e embasamento teórico |
|---|--|
| <p>Afetivo</p> <p>Internalização de valores e objetivos organizacionais</p> | <p>Representa uma das dimensões conceitualizadas por Mowday, Porter e Steers (1982, p. 27): “uma forte crença e a aceitação dos objetivos e valores da organização”. O fator denota o envolvimento causado pela congruência entre os valores individuais e organizacionais, como proposto por Kelman (1958), quando conceitualiza a base internalização, e também a introjeção dos valores organizacionais, proposta por Gouldner (1960). A dimensão também corrobora o que Etzioni (apud MOWDAY; PORTER; STEERS, 1982) chama de envolvimento moral, que está baseado na internalização dos objetivos, valores e normas da organização, sendo este envolvimento positivo e intenso na direção dos objetivos organizacionais.</p> |
| <p>Afiliativo/ integração</p> <p>Sentimento de fazer parte</p> | <p>O comprometimento afiliativo é distinto do comprometimento afetivo, como conceitualizado por Kelman (1958) e por Becker (1992). A dimensão também corresponde ao conceitualizado por Gouldner (1960) que identifica duas dimensões para o comprometimento, uma delas a dimensão <i>integração</i>, que é “o grau em que um trabalhador é ativo e se sente parte, em vários níveis, de uma organização em particular”. Gouldner (1960) afirma que se sentir parte de uma organização é diferente de introjectar características e valores organizacionais.</p> |
| <p>Normativo</p> <p>Sentimento de obrigação em permanecer na organização</p> | <p>Denota um sentimento de obrigação em permanecer. Meyer e Allen (1991) conceitualizam o comprometimento normativo como uma obrigação em permanecer na organização, e os trabalhadores com este vínculo permanecem na organização porque eles sentem que são obrigados.</p> |
| <p>Normativo</p> <p>Sentimento de obrigação pelo desempenho</p> | <p>Denota um sentimento de obrigação por parte do trabalhador em buscar atingir os objetivos organizacionais, bem como melhores resultados para a organização. Essa dimensão normativa vem ao encontro do proposto por Wiener (1982, p. 421), que conceitualiza o comprometimento como: “a totalidade das pressões normativas internalizadas para agir num caminho que encontre os objetivos e interesses organizacionais”. Segundo Wiener (1982), a visão normativa do comprometimento sugere um foco centrado nos controles normativos por parte das organizações, tais como normas e regulamentos ou ainda como uma missão forte e disseminada dentro da organização.</p> |

Conclusão

| | |
|---|---|
| Instrumental Sentimento de falta de recompensas e oportunidades | Denota um desequilíbrio na relação entre recompensas e contribuições, aliado a um sentimento de falta de oportunidade e reconhecimento por parte da organização. Esse sentimento pode ser traduzido pelo que coloca Etzioni (apud MOWDAY; PORTER; STEERS, 1982) quando define o envolvimento calculativo, que é baseado nas relações de troca que se desenvolvem entre o membro e sua organização. Para o autor, este envolvimento é uma relação de menor intensidade e ocorre quando o membro percebe equidade entre recompensas e contribuições, que no caso desses indicadores parece não ocorrer. |
| Base e dimensão | Descrição e embasamento teórico |
| Instrumental Linhas consistentes de atividades | Mostra o sentimento dos trabalhadores em se engajar em linhas consistentes de atividades. A dimensão vai ao encontro da teoria <i>side bets</i> , proposta por Becker (1960), onde o trabalhador permanece na organização devido aos custos e benefícios associados a sua saída, que seriam as trocas laterais, assim passa a se engajar em linhas consistentes de atividade para se manter no emprego. |
| Instrumental Escassez de alternativas | Representa a existência de poucas alternativas ao trabalhador caso venha a deixar a organização. Para Meyer e Allen (1991), o comprometimento instrumental é percebido como custos associados a deixar a organização, e os trabalhadores com comprometimento instrumental permanecem na organização porque precisam. |

Quadro 1 – As dimensões da escala de comprometimento organizacional de Medeiros (2003)

FONTE: Adaptado de Medeiros (2003)

Discorridas as bases e dimensões do vínculo com a organização, parte-se para a apresentação das relações dos antecedentes e consequentes deste vínculo, com base em algumas meta-análises.

Meyer et al. (2002) apresentam uma meta-análise¹ dos antecedentes, correlatos e consequentes do comprometimento organizacional de 155 amostras independentes, envolvendo 50.146 trabalhadores. Destaca-se que a correlação corrigida entre as bases afetiva e normativa é substancial ($r = .63$), sugerindo que há uma considerável sobreposição nestas duas bases. As correlações entre as bases do comprometimento organizacional e as variáveis demográficas são geralmente baixas, conforme demonstra a Tabela 2. Idade e tempo na organização, e tempo no cargo correlacionaram positivamente, embora com fraca intensidade, com todos os três componentes do comprometimento. Também se observa na Tabela 2 que as correlações envolvendo as variáveis de experiência no trabalho são geralmente muito mais forte do que as características pessoais, e correlacionam mais fortemente com a base afetiva.

¹ Meta-análise é um procedimento que envolve a agregação de coeficientes de correlação encontrados por diversos estudos, corrigindo-se a presença de artefatos estatísticos. Ela permite sumarizar resultados acumulados, testando a consistência desses achados.

Destaca-se que em todos os casos, o sinal da correlação (positivo/negativo) envolvendo o comprometimento instrumental foi oposto às bases afetiva e normativa.

Tabela 2 – Correlações de variáveis antecedentes com as bases do comprometimento organizacional

| Variáveis antecedentes | Correlações com as bases do comprometimento organizacional | | |
|--|--|-----------|--------------|
| | Afetiva | Normativa | Instrumental |
| Variáveis demográficas | | | |
| Idade | .15 | .12 | .14 |
| Gênero ^a | - .03 | - .02 | .01 |
| Educação | - .02 | .01 | - .11 |
| Tempo na organização | .16 | .17 | .21 |
| Tempo no cargo | .07 | .15 | .15 |
| Estado civil ^b | .09 | .00 | .04 |
| Variáveis referentes a experiências no trabalho | | | |
| Suporte organizacional | .63 | .47 | - .11 |
| Liderança transformacional | .46 | .27 | - .14 |
| Ambiguidade do papel | - .39 | - .21 | .10 |
| Conflito de papel | - .30 | - .24 | .13 |
| Variáveis referentes a alternativas/investimentos | | | |
| Alternativas | - .07 | - .08 | - .21 |
| Investimentos | .24 | .21 | .01 |
| Educação transferível | - .04 | - .07 | - .22 |
| Habilidades transferíveis | .17 | .13 | - .31 |

FONTE: Adaptado de Meyer et al. (2002)

^a Gênero está codificado mais baixo para homens.

^b Estado civil está codificado mais alto para casados.

O comprometimento instrumental correlaciona negativamente com a percepção de transferência de habilidades e de educação. Isto é, os trabalhadores que acreditam que suas habilidades e educação não podem ser transferidas facilmente para outra organização, apresentam comprometimento instrumental mais alto. Portanto, o tempo e a energia utilizados para adquirir conhecimentos e habilidades específicas para a organização pode ser uma forma de investimento com possibilidade de ser razoavelmente dispersada, segundo Meyer et al. (2002).

A disponibilidade de alternativas correlaciona mais fortemente com o comprometimento instrumental, assim como a transferência de educação e habilidades. Entretanto, as correlações envolvendo medidas gerais de investimentos, não apresentam este mesmo padrão: a correlação com a base afetiva ($r = .24$) e normativa ($r = .21$) são maiores do que a correlação com a base instrumental ($r = .01$).

A meta-análise de Mathieu e Zajac² (1990), assim como Meyer et al. (2002), demonstra que as variáveis demográficas têm um papel pequeno no desenvolvimento do comprometimento organizacional. Meyer et al. (2002) constataram que as variáveis referentes à experiência no trabalho apresentam relação mais forte (do que as variáveis demográficas), particularmente com o comprometimento afetivo. Estes resultados apoiam o argumento que tentativas para recrutar ou selecionar trabalhadores que podem ter predisposição a ser afetivamente comprometidos, são menos efetivas do que gerenciar cuidadosamente suas experiências seguida a sua admissão na organização.

Entre os correlatos, ressalta-se que Meyer et al. (2002) encontraram correlação muito alta ($r = .51$) entre o comprometimento organizacional afetivo e o comprometimento com a carreira, e afirmam que, embora forte, a correlação não tem magnitude suficiente para sugerir redundância de construto. Adicionalmente, apontam uma implicação prática para esta alta correlação: organizações podem se beneficiar dos esforços de alimentar o comprometimento com a carreira sem medo de arruinar o comprometimento organizacional.

A Tabela 3 apresenta as correlações da meta-análise de Meyer et al. (2002) entre as bases do comprometimento organizacional e variáveis consequentes. Observa-se que a correlação da performance do trabalho com a base afetiva ($r = .16$) e normativa ($r = .06$) são positivas, enquanto que com a base instrumental ($r = -.07$) a correlação é negativa. Ressalta-se que o comprometimento afetivo obteve uma maior correlação pela avaliação do supervisor ($r = .17$) do que com a performance auto-relatada ($r = .12$). Observa-se também que o comprometimento afetivo tem a correlação positiva mais forte com todas as variáveis destes comportamentos desejáveis no trabalho, enquanto o comprometimento instrumental não apresenta correlação, ou apresenta correlação negativa com os consequentes.

² Mathieu e Zajac (1990) fizeram uma meta-análise dos antecedentes, consequentes e correlatos do comprometimento organizacional. Nessa meta-análise, eles incluíram os resultados de 124 estudos, feitos com 174 amostras independentes, somando 52.000 sujeitos.

Tabela 3 – Correlações de variáveis consequentes com as bases do comprometimento organizacional

| Variáveis consequentes | Correlações com as bases do comprometimento organizacional | | |
|---|--|-----------|--------------|
| | Afetiva | Normativa | Instrumental |
| CONSEQUENTES PARA A ORGANIZAÇÃO | | | |
| <i>Turnover</i> | -.17 | -.16 | -.10 |
| Cognição relacionada à saída | -.56 | -.33 | -.18 |
| Ausência global | -.15 | .05 | .06 |
| Ausência avaliada pelo supervisor | -.22 | - | - |
| Ausência auto-relatada | -.11 | - | - |
| Ausência involuntária | -.09 | - | .06 |
| Ausência voluntária | -.22 | - | .04 |
| Performance do trabalho global | .16 | .06 | -.07 |
| Performance do trabalho auto-relatada | .12 | .07 | -.05 |
| Performance do trabalho avaliada pelo supervisor | .17 | - | -.08 |
| Cidadania organizacional | .32 | .24 | -.01 |
| Cidadania organizacional auto-relatada | .37 | .24 | .01 |
| Cidadania organizacional avaliada pelo supervisor | .27 | .22 | -.08 |
| CONSEQUENTES PARA O TRABALHADOR | | | |
| Estresse | -.21 | - | .14 |
| Conflito trabalho-família | -.20 | -.04 | .24 |

FONTE: Adaptado de Meyer et al. (2002)

A relação moderada entre focos de comprometimento examinados separadamente e resultados foi demonstrada na meta-análise de Mathieu e Zajac (1990), que examinou, por exemplo, comprometimento organizacional com atraso ($r = -.12$) e com *turnover* ($r = -.28$). Griffeth, Hom e Gaertner (2000) em sua meta-análise reportam uma correlação de $r = -.27$ do comprometimento organizacional com *turnover*, semelhante ao de Mathieu e Zajac (1990). Observa-se que estas relações não são fortes. Destaca-se que a baixa correlação entre comprometimento organizacional e seus consequentes levou Randall (1990) a questionar a utilidade de estudar o comprometimento organizacional.

Na meta-análise dos efeitos moderadores do *tempo na organização* e *tempo no cargo* na relação entre o comprometimento organizacional e a performance no trabalho, realizada com 27 amostras independentes que integram 3.630 trabalhadores, Wright e Bonett (2002) identificaram uma correlação média ponderada entre o comprometimento organizacional e consequentes no trabalho de $r = .14$, sugerindo uma fraca relação positiva. Esta correlação entre performance e comprometimento organizacional é idêntica a encontrada por Mathieu e Zajac (1990), $r = .135$. Mathieu e Zajac (1990), assim como Whight e Bonnet

(2002), explicam que a fraca correlação entre comprometimento organizacional e seus consequentes se deve ao fato que esta relação não é simples ou direta, mas moderada por outras variáveis, exemplificada por Wright e Bonnet (2002) como tempo (na organização e no cargo).

Wright e Bonnet (2002) identificaram que a correlação entre o comprometimento organizacional e a performance no trabalho é maior para trabalhadores que têm pouco tempo (na organização, no cargo) e decai exponencialmente com o passar do tempo. Nos trabalhadores com 35 anos (idade média das amostras desta meta-análise), a correlação entre comprometimento organizacional e performance no trabalho foi $r = .437$, $.161$ e $.041$, com um, cinco e 10 anos de tempo, respectivamente. Em suma, foi identificada uma correlação positiva moderadamente alta entre comprometimento organizacional e performance no trabalho para novos trabalhadores, que declina rapidamente com o passar do tempo.

Os resultados deste estudo de Wright e Bonnet (2002) sugerem que com controle pela idade média do trabalhador, o tempo (na organização, no cargo) tem um efeito moderador muito forte na correlação entre comprometimento organizacional e performance no trabalho. Este resultado sustenta a noção do efeito *lua de mel* (CROPANZANO; JAMES; KONOVSKY, 1993; VENINGA; SPRADLY, 1981), que é positivamente relacionada com o comprometimento e com a performance no trabalho. March e Simon (1958) notaram que os trabalhadores inicialmente vão para as organizações com certas necessidades, desejos e habilidades, esperando encontrar um ambiente de trabalho no qual possam usar suas habilidades e satisfazer suas necessidades.

Se uma organização providencia tais expectativas, a probabilidade de manter um alto nível de comprometimento e performance durante este período inicial pode ser prolongado. Alternativamente, quando a organização não é de confiança (do trabalhador) e falha ao providenciar aos trabalhadores tarefas desafiantes e significantes, isto pode levar ao decréscimo de ambos: comprometimento e performance (STEERS, 1997; STEERS; MOWDAY, 1981; WRIGH; BONETT, 1992). Face ao exposto, Wright e Bonett (2002) apontam que as organizações podem ter um tempo limitado de oportunidade para providenciar essas expectativas, e ressaltam que apesar dos resultados de sua meta-análise serem correlacionais, sugerem que aumentar o comprometimento organizacional entre os novos trabalhadores pode levar ao aumento da performance no trabalho.

Observa-se na Tabela 3 que o valor da correlação entre comprometimento e comportamento são modestas. Meyer et al. (2002) discorrem que estas correlações, entretanto, subestimam o verdadeiro impacto que cada componente do comprometimento pode ter no

comportamento. Como o comprometimento é um construto multidimensional, se cada componente exerce uma influência independente em uma específica tendência de comportamento, então a correlação entre algum único componente do comprometimento e a medida do comportamento é moderada por outros componentes. Por exemplo, considerando a relação entre comprometimento instrumental e intenção de *turnover*.

Trabalhador com alto comprometimento instrumental deveria pretender permanecer na sua organização empregadora para evitar custos associados com a saída da organização, indiferente ao seu nível de comprometimento afetivo ou normativo (isto é, alguma forma de comprometimento deveria ser suficiente para produzir uma intenção de permanecer). O inverso, entretanto, não é necessariamente verdadeiro. Baixo nível de comprometimento instrumental não deve levar a uma intenção de deixar a organização, a não ser que os comprometimentos afetivo e normativo também sejam baixos. Então, a correlação entre a base instrumental e a intenção de *turnover* é atenuada quando a amostra inclui trabalhadores que apresentam baixo comprometimento instrumental e alto afetivo ou normativo. Nota-se que não há uma linearidade ao considerar as interações entre os componentes do comprometimento para explicar porque as correlações com comportamento são modestas.

A correlação entre os comprometimentos afetivo e normativo é maior nos estudos realizados fora da América do Norte, levando Meyer et al. (2002) a sugerirem que estes construtos são relacionados de uma forma mais próxima em outras culturas (por exemplo, a diferença entre desejo e obrigação é menos distinta). Apontam também a possibilidade da maior sobreposição resultar de dificuldades na tradução.

Apresentadas as bases e as dimensões do comprometimento organizacional, como também as relações das variáveis antecedentes e consequentes com este vínculo, a próxima seção proporciona um olhar na evolução desta área e na agenda de pesquisa proposta por diversos autores para o comprometimento com a organização.

2.1.1.2 Comprometimento organizacional: um panorama dos avanços da pesquisa e desafios postos pela área

A pesquisa sobre comprometimento do trabalhador com o trabalho, tema que sempre esteve presente (através de múltiplos conceitos e termos) nas agendas de

pesquisadores e de profissionais ligados à gestão de organizações, torna-se relevante a partir dos anos 80, segundo Bastos (1995), que complementa:

A pesquisa sobre comprometimento cresceu em volume a partir de resultados que apontavam o baixo poder preditivo do construto satisfação (especialmente em relação a rotatividade e absentismo). Ela tem se caracterizado tanto por buscar os antecedentes que explicam distintos níveis de comprometimento, como também por utilizar tal construto para predizer outros aspectos do desempenho no trabalho, especialmente rotatividade e absentismo.

O estado da arte e a agenda de pesquisa acerca de comprometimento organizacional que foram realizados por Bastos (1993) obtiveram continuidade por Medeiros et al. (2002). Esse último estado da arte (MEDEIROS et al., 2002) aponta que a pesquisa do comprometimento vem progredindo, existindo no Brasil uma sólida pesquisa na área, com 34 trabalhos apresentados nos encontros da ANPAD no período entre 1993 a 2001, sendo 28 artigos empíricos e seis ensaios. Acerca do progresso da pesquisa de comprometimento organizacional, Mowday (1998) analisa os últimos vinte e cinco anos de pesquisa na área do comprometimento e também constata importantes avanços, destacando-se o estudo dos antecedentes do comprometimento organizacional. Segundo Mowday (1998), apesar do progresso considerável, o estudo do comprometimento organizacional é mais relevante do que há 25 anos, pois ainda há “diversas áreas em que a pesquisa sobre o comprometimento pode render dividendos importantes”. (MOWDAY, 1998, p. 396). Cohen (2003) aponta o foco comprometimento organizacional como o mais estudado.

Bastos (1993) assinala problemas metodológicos nesta tradição de pesquisa: predominância de estudos de corte-transversal; a ausência de construção de modelos causais mais ricos, e a pluralidade de medidas. Segundo Bastos (1993), “são problemas já reconhecidos e que fazem com que seus resultados não correspondam às expectativas e à quantidade de esforços já investidos pelos pesquisadores”.

Medeiros et al. (2002) indicam que a pesquisa sobre consequentes foi um pouco negligenciada, tendo apenas três artigos reportando entre o comprometimento organizacional e seus consequentes. Entre estes, dois são de Medeiros e Enders (1997 e 1998), que classificam os padrões de comprometimento organizacional com melhor desempenho nas organizações, quando avaliados por seus supervisores, em relação a um índice de performance formado por indicadores de desempenho; como também apontam variáveis pessoais que caracterizam os padrões de comprometimento estabelecidos. O outro estudo de consequente é o de Siqueira (2001), que apresenta relações entre o comprometimento organizacional e variáveis comportamentais ligadas à cidadania organizacional e à intenção de rotatividade.

Em face deste levantamento, Medeiros et al. (2002) indicam que a “pesquisa brasileira de comprometimento ainda deve continuar buscando o relacionamento entre o comprometimento organizacional e seus consequentes, numa maior escala, em relação à pesquisa dos antecedentes”.

Ainda referente à lacuna de pesquisas acerca de consequentes, Whight e Bonett (2002) apontam a necessidade de investigar especificamente como os efeitos moderadores de tempo (na organização, no cargo), idade e outras potenciais variáveis moderadoras interagem e contribuem na relação entre comprometimento e performance. O entendimento de como o comprometimento desenvolve e é mantido, como trabalhadores permanecem por mais tempo (na organização, no cargo) podem ser relevantes para melhor habilitar os gestores a construir e implementar um programa mais efetivo de plano de carreira.

Mathieu e Zajac (1990) sugerem que as pesquisas do comprometimento devem abranger uma ampla variedade de organizações, porque essa metodologia de pesquisa possibilita respostas a diversas questões de pesquisa ligadas às características organizacionais. Medeiros et al. (2002) verificaram que no Brasil poucos trabalhos atenderam a essa sugestão: Sá e Lemoine (1998 e 1999), que pesquisaram em 22 empresas industriais; Bastos, Correa e Lira (1998), que investigaram 42 indústrias de médio e grande porte, e os trabalhos de Medeiros e Enders (1997 e 1998), que pesquisaram em 201 pequenas e médias empresas. Tal metodologia permitiu a esses autores o estabelecimento de características organizacionais (SÁ; LEMOINE, 1998 e 1999); dimensões do escopo do trabalho (BASTOS; CORREA; LIRA, 1998), e de características pessoais (MEDEIROS; ENDERS, 1997 e 1998), que diferenciam as amostras estudadas.

Meyer e Allen (1997) abordam a pouca necessidade de se conduzir novos estudos que examinem correlações bivariadas, e, ao contrário, deve-se conduzir estudos em que o *design* da pesquisa seja adequado para mostrar uma relação de causa e efeito. Futuros trabalhos deveriam, assim, procurar a utilização de técnicas estatísticas avançadas, como a modelagem de equações estruturais, que consegue apontar essas relações, segundo Medeiros et al. (2002).

Segundo Meyer e Allen (1997), é necessário mais estudo dos componentes do comprometimento organizacional, apesar da atenção que já tem sido dispensada sobre o tema. Nos trabalhos brasileiros, a pesquisa unidimensional que considera apenas a perspectiva afetiva ainda é predominante, possuindo 50% dos trabalhos relatados. Foram sete (25%) estudos brasileiros empíricos desenvolvidos entre 1993 a 2001 sobre as bases do comprometimento afetivo, normativo e instrumental (MEDEIROS et al., 2002).

Meyer et al. (2002) ressaltam a importância de mais pesquisas sobre como se desenvolve o comprometimento instrumental, porque esta base ou não apresenta relação, ou apresenta relação negativa com comportamentos desejáveis no trabalho. O interesse neste estudo pode ser estimulado mais por um desejo de evitar o comprometimento instrumental, como tentativa de aumentar o comprometimento afetivo.

Segundo Mowday (1998), organizações que possuem valores e culturas fortes podem promover comprometimento entre seus trabalhadores, diferente de outras organizações. É preciso que estudos comparem amostras de distintas organizações, sem o que muitas das variáveis importantes na determinação do comprometimento não podem ser investigadas; muitos estudos limitam-se a uma única organização e correlacionam percepções das características organizacionais e níveis de comprometimento (BASTOS, 1993).

Mowday (1998) levanta novos caminhos para a pesquisa, indicando que apesar da diversidade de pesquisas que investigam sistemas de gestão de recursos humanos, caracterizados como de alta performance, falta ainda uma comprovação de hipótese de que o alto nível de comprometimento leve as organizações a possuírem um desempenho superior, em termos de rentabilidade.

Mowday (1998, p. 396) aponta cinco áreas como futura direção para a pesquisa do comprometimento organizacional:

- a) avançar na compreensão do processo através do qual determinados trabalhos e práticas organizacionais produzem comprometimento. Nesse sentido, Bastos (2000, p. 58) aponta a importância da “forma como a organização gerencia o processo de ajuste trabalhador – posto de trabalho, que deve permitir ao trabalhador o uso de suas habilidades e vocação, além de oferecer trabalhos mais enriquecidos”;
- b) verificar se o comprometimento pode ser uma variável interveniente, ligando os sistemas de recursos humanos ao desempenho empresarial;
- c) estabelecer claramente se o comprometimento organizacional é uma variável importante entre os sistemas de recursos humanos e os resultados organizacionais;
- d) verificar se o comprometimento organizacional é mais interessante em determinados ajustes organizacionais do que outros, em relação a obtenção de resultados financeiros positivos. Segundo Mowday (1998), é possível que o comprometimento do trabalhador às organizações resulte em maiores retornos positivos no setor de serviço da economia do que em, por exemplo, manufatura. É também possível que o comprometimento do trabalhador possa ter um papel mais

importante em ambiente caracterizado por mudança rápida e altamente competitivo do que em ambientes mais estáveis;

e) desenvolver novas metodologias de coleta e mensuração do comprometimento, em detrimento aos atuais sistemas de questionários, invasivos e caros, sugerindo a coleta eletrônica.

Segundo Bastos (1995, p. 58), “parece ser irreversível a imposição de se investigar múltiplos comprometimentos simultaneamente”. Nesse sentido, Bastos (1995, p. 58) aponta que “o estudo de comprometimento organizacional, por ser mais intensamente estudado, deveria ser integrado a vertentes de pesquisa que analisam o comprometimento frente a outros focos do contexto de trabalho, a exemplo de carreira e sindicato”. Sobre esta necessidade de que a pesquisa do comprometimento examine diferentes focos do comprometimento, é levantada por Mowday, Porter e Steers (1982), e Meyer e Allen (1997). Medeiros et al. (2002) apontam a abordagem multidimensional, com múltiplos focos e bases, como uma busca para entender os trabalhadores e seu vínculo com a organização de uma maneira mais complexa, sendo considerada um dos novos desafios para a pesquisa na área. Segundo Cohen (2003), o comprometimento no trabalho pode ser melhor elucidado a partir de uma abordagem multidimensional e, conseqüentemente, proporcionar melhores preditores do comportamento, superando muitas limitações da tradicional pesquisa sobre comprometimento.

Cohen (2003) indica a necessidade de estudar o comprometimento no trabalho em diversas culturas para assegurar que a medida dos múltiplos comprometimentos não seja afetada pela cultura, e, se forem, as implicações da cultura na medida devem ser consideradas, em uma pesquisa específica.

Com base nessa agenda apresentada, este trabalho almeja estudar como os múltiplos vínculos no trabalho influenciam o desempenho do trabalhador, em uma ampla variedade de organizações, utilizando a técnica estatística de modelagens de equações estruturais, por ser este o principal desafio teórico e empírico neste domínio de pesquisa hoje em dia.

Após esta revisão teórica do vínculo com a organização, que apresentou suas bases, dimensões, antecedentes, conseqüentes, avanços da área e propostas para direcionamento de novas pesquisas nesta área, a seção seguinte apresenta uma revisão da literatura acerca do vínculo com a carreira, que é o segundo foco estudado por esta tese.

2.1.2 Vínculos com a carreira

O conjunto de transformações pelas quais vem passando o mundo do trabalho aumenta a importância do comprometimento organizacional, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, estas mudanças também atuam no sentido de fragilizar o vínculo do trabalhador com a organização. Na organização tradicional, o compromisso baseava-se no vínculo entre uma pessoa e a organização; esperava-se que o funcionário fosse leal a seu patrão. A nova organização caracteriza-se por laços mais frágeis do trabalhador com ela e ligações mais fortes com a própria profissão ou equipe de projeto. (KANTER, 1997).

Gottlieb e Conkling (1995) compartilham a visão de Kanter (1997) em relação às mudanças organizacionais quando avaliam que as novas estruturas organizacionais e as expectativas do trabalho não apenas estão requerendo um trabalhador mais flexível e inteligente, mas também estão forçando o trabalhador a ter o máximo de controle sobre sua vida no trabalho e sobre a sua carreira. A lealdade à organização tornou-se um valor não usual, remanescente de um tempo mais tranquilo e amistoso; e a noção de comprometimento do trabalhador passou a requerer dedicação individual ao treinamento contínuo, atualização e troca de habilidades e perícias individuais.

Este cenário sócio-econômico contemporâneo afeta tanto organizações quanto trabalhadores, resultando em impactos nos relacionamentos destes atores, inclusive no aspecto construção de carreiras. Desta forma, os trabalhadores dificilmente conseguem sustentação para o desenvolvimento de suas carreiras em uma única organização (NUSSBAUM, 1991 apud CARSON; BEDEIAN, 1994). Em face desta realidade, o compromisso com a carreira pode fornecer significado e continuidade no trabalho aos trabalhadores, nestes tempos em que as organizações tornaram-se fluídas e incapacitadas a prover estabilidade no emprego (COLARELLI; BISHOP, 1990 apud CARSON; BEDEIAN, 1994), contribuindo para o fato de que a carreira representa o principal foco na vida de muitas pessoas (LEE et al., 2000; COHEN, 2003).

Carreira, segundo Bastos (1994, p. 61),

[...] abarca tanto as ocupações como as profissões e envolve a noção de sequência de trabalhos correlacionados a um determinado campo, ao longo de uma dimensão temporal. Termo originário do latim *carraria* (caminho, estrada para carruagem), é definido como um curso da vida profissional ou de emprego que oferece oportunidade para progresso e avanço no mundo.

Nesse sentido, Grzeda (1999) afirma que a carreira é vista como uma sequência de trabalhos correlacionados e que tem caráter temporal. Por possuir esta natureza sequencial, os processos que envolvem a carreira implicarão um conjunto de experiências do trabalhador que irão conduzi-lo a uma escala progressiva de comportamentos e atitudes necessários ao futuro da profissão. Greenhaus (2003), por sua vez, também integra carreira a tempo. Bastos (1994, p. 61) complementa que

carreira associa-se a uma perspectiva de ajustamento do trabalhador a uma ocupação escolhida, ou à imagem que dela possui. Esse processo de ajustamento implica em critérios, de onde nasce a noção de uma hierarquia, de escada ou de uma sequência de papéis com maiores responsabilidades dentro de uma ocupação.

Há diversos significados de carreira, dependendo da ótica, como do ponto de vista da organização, do trabalhador, econômica e ciências políticas. No âmbito *organizacional*, a carreira pode ser percebida dentro de uma sequência lógica de trabalho, permitindo que as organizações possam ter uma influência sobre seus trabalhadores com grande potencial individual, podendo assim se deslocar através dos níveis gerenciais, sintonizados com o futuro da organização. As organizações ofertam carreira como persuasão, objetivando o recrutamento de trabalhadores e a obtenção de sua força de trabalho. (PAVALKO, 1988; ADAMSON et al., 1998). Na ótica dos *trabalhadores*, a carreira pode ser entendida como um veículo que supre necessidades básicas, ou confere valor e *status* social. Em uma perspectiva *econômica*, a carreira pode ser vista, também, como veículo onde o capital humano é o resultado do acúmulo de experiência de vida e de instrução. E nas *ciências políticas*, a carreira consiste em uma sequência de esforço que potencializa os interesses pessoais, bem como a tentativa individual de obter poder, influência e *status*, segundo Adamson et al. (1998). Por sua vez, Greenhaus (2003) aponta que a carreira sofre influências da economia, da política, da cultura e do ambiente interpessoal.

Em suma, verifica-se que carreira é definida como abarcadora da profissão, ocupação e da vocação. Segundo Bastos (1994, p. 58-59), *profissão* “agrega como dimensão definidora, um conjunto de características na qual podem variar as ocupações”; já *ocupação* ou *vocação* “são considerados termos básicos que descrevem o domínio ou circunscrevem um conjunto de conhecimentos e habilidades relativos à produção de um bem ou prestação de um serviço”. Lee et al. (2000) exemplificam: a profissão de docente de biologia pode ter como ocupação biólogo ou docente de biologia. Do mesmo modo, um bacharel em administração (profissão) pode ter como ocupação: vendedor, supervisor, coordenador, gerente, diretor, consultor (nestes casos, pode fazer carreira na área de gestão organizacional, caso haja

persistência ao longo do tempo), como também pode ter como ocupação docente e pesquisador (nestes casos, pode fazer carreira na área educacional, caso haja persistência ao longo do tempo). Para um melhor entendimento, a Figura 1 demonstra o significado de ocupação, profissão e carreira.

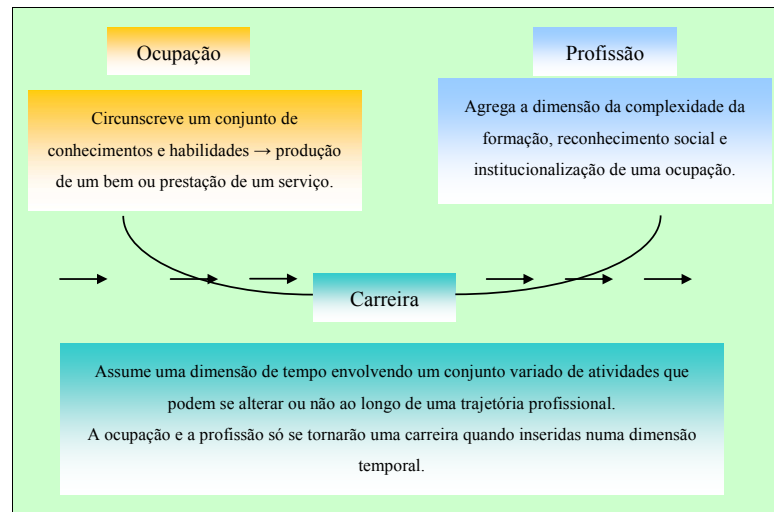


Figura 1 - Síntese dos conceitos de ocupação, profissão e carreira
 FONTE: Carvalho (2007)

É relevante destacar que uma ocupação e/ou profissão só se tornará uma carreira se esta assumir a dimensão de temporalidade. Após esta sucinta explanação sobre carreira, apresenta-se uma revisão da literatura acerca de comprometimento com a carreira e entrenchamento na carreira, que são os vínculos com a carreira integrantes do objeto de estudo da presente tese.

2.1.2.1 Comprometimento com a carreira

Autores como Bastos (1994) diferenciam os conceitos de carreira e profissão, evidenciando que o conceito de carreira é mais abrangente que o de profissão, pelo fato de que carreira envolve uma série de ocupações que pode não ser, necessariamente, chamada de profissão, conforme discussão apresentada na seção anterior. Entretanto, nas pesquisas de comprometimento os conceitos de carreira, ocupação e profissão são normalmente usadas como sinônimos (LEE et al., 2000; COHEN, 2003), o que muitas vezes traz confusões conceituais para esses estudos. Nesse sentido, Cooper-Hakim e Viswesvaram (2005)

apresentam que, dentre o comprometimento no trabalho, o foco carreira apresenta a seguinte dispersão conceitual: a) comprometimento profissional; b) comprometimento ocupacional; c) saliência de carreira; d) envolvimento com a carreira; e) profissionalismo; f) comprometimento ocupacional afetivo; g) comprometimento ocupacional de continuação, e h) comprometimento ocupacional normativo.

O comprometimento com a carreira, ou profissão, ou ainda ocupação, é, dentre os focos de comprometimento – organização, valores, carreira, trabalho e sindicato, como indicados por Morrow (1983) – aquele menos desenvolvido (ARYEE; TAN, 1992; BASTOS, 1994, CARSON; CARSON, 1997). Carson e Carson (1997) apontam que esta lacuna é particularmente problemática face à evidência que a estabilidade na carreira é motivada mais por vínculos de ordem econômica do que por vínculos ligados a emoções.

Blau (1985a, p. 280) define comprometimento com a carreira como “a atitude de um trabalhador em relação à sua profissão ou vocação”. Enquanto que para Hall (1971), indica o estado de motivação de um trabalhador para trabalhar em uma determinada carreira por ele escolhida. De uma forma análoga a Hall (1971), para Carson e Bedeian (1994) este vínculo consiste na motivação que alguém tem para trabalhar em sua vocação escolhida. Por sua vez, o comprometimento com a carreira é definido por Cooper-Hakim e Viswesvaram (2005) como uma dedicação ou compromisso de uma pessoa com sua profissão, ocupação ou carreira.

Lee et al. (2000, p. 800) conceituam comprometimento com a ocupação como “o *link* psicológico entre um trabalhador e sua ocupação, que é baseada na reação afetiva deste trabalhador para sua ocupação”. Assim, uma pessoa com alto comprometimento ocupacional se identifica fortemente e tem sentimentos positivos em relação a sua ocupação. Nesse sentido, Bastos (1994) complementa que o comprometimento está ligado à consistência de linha de ação e rejeição de alternativas possíveis.

O comprometimento com a carreira envolve o desenvolvimento de objetivos de carreira³, que pode acontecer ao longo de diversos empregos através da vida profissional do trabalhador. Como também envolve a identificação do trabalhador com sua carreira, assim como a expressão de seus valores profissionais e vocacionais. Portanto, um trabalhador que empregue energia e persista em seus objetivos pessoais de carreira poderá ser considerado possuidor de um alto nível de comprometimento (GOULET; SINGH, 2002).

³ Na literatura de comprometimento, a carreira não é entendida no sentido de uma progressão hierárquica dentro de uma mesma organização, e sim extrapola os limites de uma organização.

As pesquisas iniciais sobre carreira e profissão focaram muito em construtos teóricos afetivos como: motivação na carreira, satisfação com a carreira e satisfação com a promoção. Para London (1983), o conceito de motivação com a carreira é um construto amplo e abrangente que tem sido relacionado positivamente com resultados afetivos de/no trabalho. (NOE; NOE; BACHHUBER, 1990; LONDON, 1993). A satisfação na carreira e a satisfação com a promoção têm natureza afetiva e lidam com contentamento, prazer e preenchimento dentro de seus respectivos domínios. (GREENHAUS; CALLANAN, 1994).

Estudos nacionais e internacionais, que estão apresentados a seguir, identificaram associações entre o comprometimento com a carreira e seus distintos antecedentes, correlatos e consequentes. Em sequência, os achados mais relevantes destas relações estão discorridos.

Referente aos dados demográficos, Irving et al. (1997) informam que os homens tendem a apresentar maiores níveis de comprometimento com a carreira do que as mulheres, e reporta não ter encontrado relação entre idade ou nível educacional com comprometimento na carreira. No entanto, informa que Colarelli, Colarelli e Bishop (1990) encontraram correlação significativa entre educação e comprometimento com a carreira, indicando que níveis mais altos de educação propiciam mais flexibilidade para mudança de carreira do que treinamentos mais curtos e especializados, conforme Quadro 2. Por sua vez, Goulet e Singh (2002) afirmam que existe uma relação positiva de comprometimento com a carreira com nível educacional e hierarquia (natureza) do cargo, como também informa correlações positivas e fracas deste vínculo com idade e tempo de permanência na organização. Kidd e Green (2006) não encontraram nenhuma relação significativa entre as variáveis demográficas idade e gênero com as dimensões do comprometimento com a carreira: resiliência, identidade e planejamento de carreira.

Na meta-análise de comprometimento com a carreira, sumarizando os resultados de 60 estudos, Lee et al. (2000) identificaram uma mínima relação com as variáveis demográficas (idade $r = .067$; gênero $r = .008$; tempo na organização $r = .088$; tempo na carreira $r = .054$; educação $r = .034$; estado civil $r = .009$; número de dependentes $r = -.010$; renda $r = .173$).

| Antecedentes (dados demográficos e funcionais) | Relação com comprometimento | Referências |
|---|--|--|
| Sexo | Os homens tendem a apresentar maiores níveis de comprometimento com a carreira do que as mulheres. | Irving (1997); Lee et al. (2000). |
| Estado civil | Tende a ser maior entre as pessoas solteiras. | London (1983); Blau (1985b); Lee et al. (2000). |
| Escolaridade | Elevada escolaridade associa-se a níveis mais fortes de comprometimento com a carreira. | Colarelli, Colarelli e Bishop (1990); Matsui, Ohsawa e Onglatco (1991); Grover (1992); Carson e Bedeian (1994); Bastos (1997); Lee et al. (2000); Goulet e Singh (2002). |
| Idade | Quanto maior a idade associa-se a níveis mais fortes de comprometimento com a carreira. | Colarelli, Colarelli e Bishop (1990); Lee et al. (2000); Goulet e Singh (2002). |
| Tempo na profissão | Quanto maior o tempo na profissão, maior o comprometimento com a carreira. | Blau (1985b); Lee et al. (2000). |

Quadro 2 – Preditores do comprometimento com a carreira

FONTE: Elaborado pela autora

Wallace (1993) e Carson e Bedeian (1994) verificaram que o comprometimento com a carreira possui correlação positiva com o desempenho, com o comprometimento organizacional e com a busca de desenvolvimento de habilidades, e negativa com rotatividade e intenções de abandonar a carreira, não sendo considerado preditor da qualidade de trabalho, conforme se encontra sumarizado no Quadro 3.

A meta-análise de Lee et al. (2000) indica forte correlação ($r = .449$) entre comprometimento com a carreira e comprometimento organizacional afetivo e aponta que esta correlação é compatível com as reportadas nas últimas meta-análises ($r = .452$ em Wallace, 1988; $r = .438$ em Mathieu e Zajac, 1990). Lee et al. (2000) encontraram uma correlação fraca e inversa entre o comprometimento com a carreira e o comprometimento organizacional instrumental ($r = -.092$) e uma relação positiva e moderada entre o comprometimento com a carreira e o comprometimento organizacional normativo ($r = .341$). No entanto, Lee et al. (2000) alertam que como o comprometimento organizacional afetivo e

o normativo são frequentemente correlacionados, a correlação positiva entre o comprometimento com a carreira e o comprometimento normativo pode ser espúria.

Lee et al. (2000) verificaram que o comprometimento com a carreira foi moderadamente e positivamente correlacionado com avaliação de desempenho pelo supervisor ($r = .219$). E apontam que esta correlação é mais forte do que a correlação entre performance e comprometimento organizacional ($r = .135$ de MATHIEU e ZAJAC, 1990). Entretanto, alertam que este resultado deve ser interpretado com cautela devido ao pequeno número de estudos desta relação, cinco, e pelo tamanho desta amostra ($N = 746$).

Lee et al. (2000) constataram que o comprometimento afetivo com a carreira relaciona positivamente com envolvimento no trabalho ($r = .518$) e satisfação no trabalho ($r = .435$), assim como comprometimento organizacional afetivo ($r = .449$). A análise de moderadores adicionais indica que o trabalhador que trabalha em organizações nas quais seus objetivos e valores não são congruentes com sua profissão, a relação entre comprometimento organizacional e comprometimento com a carreira é mais fraco ($r = .227$) do que de trabalhadores em organizações nas quais há congruência entre seus objetivos e valores ($r = .484$). Exemplos de profissionais que trabalham em organizações em que há correspondência de objetivos e valores são enfermeiras em hospital e advogados em escritórios de advocacia. Se estes profissionais trabalham em outra organização (por exemplo, em uma indústria), eles podem não corresponder aos valores e objetivos da organização.

| Variáveis | Referências |
|---|---|
| Correlação positiva | |
| Desempenho | Wallace (1993); Carson e Bedeian (1994). |
| Avaliação de desempenho pelo supervisor | Lee et al. (2000). |
| Comprometimento organizacional | Wallace (1993); Carson e Bedeian (1994). |
| Comprometimento organizacional afetivo | Mathieu e Zajac (1990); Lee et al. (2000). |
| Comprometimento organizacional normativo | Lee et al. (2000). |
| Busca de desenvolvimento de habilidades. | Wallace (1993); Carson e Bedeian (1994). |
| Correlação negativa | |
| Comprometimento organizacional instrumental | Lee et al. (2000). |
| Rotatividade | Wallace (1993); Carson e Bedeian (1994). |
| Intenção de abandonar a carreira | Wallace (1993); Carson e Bedeian (1994); Kidd e Green (2006). |

Quadro 3 – Variáveis e suas relações com o comprometimento com a carreira

FONTE: Elaborado pela autora

Segundo Somech e Bogler (2002), o comprometimento com a carreira é necessário em parte porque profissionais de áreas tão diversas como medicina, militar e educação, têm que tomar decisões rapidamente, que não podem ser supervisionadas facilmente por terceiros e seus clientes não têm conhecimento suficiente para avaliar o serviço recebido. Especificamente quanto à docência, escolas têm dificuldades em observar docentes, avaliar sua performance e suas práticas específicas obrigatórias; portanto, docente comprometido com sua carreira é crucial para se obter um ensino de qualidade.

Esta seção apresentou a definição de comprometimento com a carreira, a relação deste vínculo com variáveis antecedentes, correlatas e consequentes. Em continuidade, o próximo segmento apresenta dois instrumentos de medida do comprometimento com a carreira.

2.1.2.2 A mensuração do comprometimento com a carreira

Destacam-se duas medidas para a mensuração do construto comprometimento com a carreira: a escala unidimensional de sete itens desenvolvida por Blau (1985a), e a escala de três dimensões e 12 itens desenvolvida por Carson e Bedeian (1994).

A escala de Blau (1985a) é o resultado do refinamento do modelo desenvolvido por London (1983). Três diferentes aspectos são considerados por London (1983): a) *persistência na carreira*, ou o grau em que o trabalhador é resistente às barreiras e dificuldades que afetam o seu trabalho e se sente competente pra controlar esses eventos, mantendo a direção definida para seu trabalho; b) *compreensão da carreira*, à medida que a pessoa possui percepções realísticas da sua carreira e como relaciona tais percepções com os seus objetivos; e c) *identidade com a carreira*, ou o grau de envolvimento pessoal com o seu trabalho, carreira ou profissão. Para Blau (1989), o comprometimento com a profissão envolve os componentes de *persistência* que é a resistência às barreiras e dificuldades de sua profissão e *identidade* que é o envolvimento pessoal com seu trabalho, profissão ou carreira propostos por M. London.

Blau (1985a) analisa os problemas conceituais do construto e sugere uma nova escala para mensurar o que ele denominou de *comprometimento com a carreira*. O conjunto de preditores utilizados por Blau (1985a) abrange três tipos de variáveis que fornecem suporte em graus e momentos distintos: comportamental, ao referir-se à livre escolha da carreira; o enfoque do papel das expectativas prévias não atendidas; e enfoque das trocas sociais, que aborda as experiências que afetam o comprometimento.

A escala de sete itens proposta por Blau (1985a) enfatiza a certeza sobre a escolha de sua profissão, focando a intensidade do desejo de permanecer na atividade escolhida ao invés de abandoná-la. Embora Blau (1985a) tenha referido que o comprometimento com a carreira compõe-se das dimensões de resiliência e identidade de carreira descritos no modelo de London (1983), a sua medida é unidimensional e não oferece cobertura à descrição do autor sobre estes aspectos. No aspecto de identidade, por exemplo, não oferece itens referentes ao desejo de crescimento e reconhecimento na área profissional. E a dimensão de resiliência não tem um registro claramente identificável nos itens do instrumento. (MAGALHÃES, 2005).

A medida de Blau (1985a) foi criticada por Carson e Bedeian (1994) em três pontos. Primeiro, quanto a sua validade do construto. Carson e Bedeian (1994, p. 239) asseveram a sobreposição desta medida com *cognições de evasão de carreira*, que pode ser devido a dois itens presentes na escala e que ambos enfatizam a intenção em permanecer em sua vocação: ‘Se eu pudesse escolher uma profissão diferente da minha, que pagasse o mesmo, eu provavelmente a escolheria’; e ‘Eu gosto demais da minha profissão para largá-la’. Carson e Bedeian (1994) apontam que esta sobreposição de intenção de permanecer e comprometimento com a carreira demonstram a necessidade de determinar a distinção

empírica e conceitual de comprometimento com a carreira e cognição de evasão de carreira, na escala de comprometimento com a carreira de Blau (1985a). Segundo, ao desenvolver sua escala, Blau (1985a) extraiu os melhores itens de dois instrumentos existentes, enfatizando atitudes de trabalho e orientação de carreira. Considera-se que este método é geralmente aceitável para gerar um conjunto inicial de itens, porém a seleção final de itens deve ser baseada em procedimentos sistemáticos de desenvolvimento, caso contrário não há segurança que uma medida pretendida possua validade de conteúdo. Terceiro, como a medida de Blau (1985a) foi desenvolvida pela extração dos melhores itens de dois instrumentos existentes, consequentemente, além da incerteza da validade de conteúdo, a correlação da medida de Blau pode representar estimativas infladas.

Apesar de tais críticas, os estudos sobre comprometimento com a carreira ou profissão são fortemente impactados pelos estudos de Blau (1985a), pois sua escala tem sido recomendada como possuidora de propriedades psicométricas adequadas (MORROW, 1993). No Brasil, essa escala foi traduzida e validada fatorialmente por Bastos (1994), que encontrou uma dimensão no instrumento e índice de confiabilidade muito satisfatório, 0,84, assim como Scheible (2004), que obteve 0,8511 de índice de confiabilidade.

Nos anos 1990 surge um modelo multidimensional, proposto por Carson e Bedeian (1994), que teve sua origem no modelo de London (1983). Neste modelo, a mensuração do construto comprometimento com a carreira utiliza uma escala de três dimensões e 12 itens proposta pelos mesmos pesquisadores. Esta escala possui três sub-escalas, com quatro itens cada uma, que mensuram dimensões de identidade, resiliência e planejamento de carreira, que se encontram descritos no Quadro 4.

| Dimensão | Descrição |
|--------------------------|--|
| Identidade | Identidade é o componente direcional do compromisso que incorpora as emoções da pessoa, é empregada para comprometimento com a carreira (COLARELLI; BISHOP, 1990) e comprometimento profissional (MORROW; WIRTH, 1989). Em síntese, é o apego emocional à própria carreira. |
| Planejamento de carreira | Planejamento de carreira, que é um componente de London (1983), é identificado como sendo pertinente a várias dimensões de carreira, sendo utilizado para comprometimento com a carreira (MORROW, 1983), como também para saliência de carreira (GREENHAUS, 1971). De acordo com London (1985), o planejamento de carreira reflete o componente energizante de comprometimento com a carreira. Em suma, planejamento de carreira é a determinação de necessidades de desenvolvimento e estabelecimento de metas de carreira. |
| Resiliência | Resiliência consiste no componente de persistência do comprometimento face à adversidade (LYDON; ZANNA, 1990), é a resistência a ruptura da carreira em face de adversidades. |

Quadro 4 – As dimensões do comprometimento com a carreira

FONTE: Elaborado pela autora a partir de Carson e Bedeian (1994)

A presente seção e a anterior discorreram acerca do comprometimento com a carreira, apresentando sua definição, correlações deste vínculo com suas variáveis antecedentes, correlatas e consequentes, assim como dois instrumentos para sua medida. Em seguida, a próxima seção apresenta o entrincheiramento na carreira, que é o segundo vínculo com a carreira eleito para estudo para a presente tese.

2.1.2.3 Entincheiramento na carreira

O conceito de entincheiramento na carreira proposto por Carson et al. (1995) consiste na ligação do trabalhador com a carreira, em função dos investimentos já feitos, bem como dos *preços* emocionais a serem pagos em caso de mudança, e à falta de caminhos profissionais alternativos, consistindo em uma abordagem multidimensional. Carson et al. (1996) descrevem o entincheiramento na carreira como uma *imobilidade* resultante de substancial investimento econômico e psicológico em uma carreira, o que torna difícil uma mudança de carreira.

O entincheiramento na carreira é conceitualizado por Carson et al. (1995) como um construto composto de uma estrutura com três componentes: a) investimentos acumulados em uma carreira com sucesso que seriam perdidos ou menos aproveitados com uma mudança na carreira (MEYER; ALLEN, 1984); b) custos emocionais antecipados com uma mudança

de carreira (HIRSCH, 1987); c) limitações de carreiras alternativas, percepção de perda de opções disponíveis com uma mudança de carreira ou opção em uma nova carreira, que estão descritos no Quadro 5.

| Dimensão | Descrição |
|-----------------------------------|---|
| Investimentos na carreira | Baseada nos estudos de Becker (1960), investimentos neste contexto referem-se a: tempo investido; dinheiro e/ou esforço relativo à capacitação profissional, bem como cargo e salário. Tendem a ser mais altos em carreiras que demandam mais conhecimentos específicos, portanto, níveis educacionais ou técnicos mais altos. |
| Custos emocionais | Também baseada nos estudos de Becker (1960), envolve questões sociais e psicológicas associadas à ruptura de relações interpessoais que uma mudança de carreira traria, como: perda da convivência com os colegas, quebra de vínculos profissionais, desconexão da área de atuação. Além disto, a escolha por uma carreira é um compromisso assumido publicamente. Portanto, sair deste compromisso pode custar emocionalmente, inclusive em termos de reconhecimento social. |
| Falta de alternativas de carreira | Os investimentos realizados e a visibilidade dos custos emocionais fazem com que não seja dada atenção suficiente às oportunidades de mudança de carreira. Com o passar do tempo, passa a existir um leque mais restrito destas alternativas, pois o conhecimento necessário para exercer a carreira torna-se mais específico, tanto no contexto da organização, como no contexto do trabalho em si. Idade, por exemplo, pode ser um fator de redução. Ou seja, é a percepção da própria obsolescência, da especificidade de treinamento. |

Quadro 5 – As dimensões do entrincheiramento na carreira

FONTE: Adaptado de Carson et al. (1995)

O entrincheiramento na carreira não é puramente definido por dimensões psicológicas, como é o caso do comprometimento com a carreira (conforme pode ser observado no Quadro 6), mas enquanto avaliações que o trabalhador faz a partir da perspectiva de continuação e permanência em uma ocupação, sobretudo pelas recompensas extrínsecas associadas com uma carreira e pelas prováveis perdas relacionadas com o abandono desta carreira. (CARSON et al., 1995).

| Comprometimento com a carreira | Entrincheiramento na carreira |
|--|--|
| Comprometimento com a carreira é a atitude de um trabalhador em relação à sua profissão ou vocação. (BLAU, 1985). | O entrincheiramento na carreira pode ser definido como um processo de estagnação na carreira no qual o sujeito não apresenta aspectos de adaptabilidade ou motivação para encontrar alternativas para o seu desenvolvimento profissional. (CARSON et al., 1995). |
| Comprometimento com a carreira consiste na motivação que alguém tem para trabalhar em sua vocação escolhida. (CARSON; BEDEIAN, 1994). | Entrincheiramento na carreira diz respeito à opção de continuar na mesma linha de ação profissional por falta de alternativas, pela sensação de perda dos investimentos já realizados, ou pela percepção de um preço emocional a pagar muito alto para mudar. (CARSON; BEDEIAN, 1994). |
| Comprometimento com a carreira é o <i>link</i> psicológico entre um trabalhador e sua ocupação, que é baseada na reação afetiva deste trabalhador para sua ocupação. (LEE; CARSWELL; ALLEN, 2000). | |

Quadro 6 – Definições de comprometimento com a carreira e entrincheiramento na carreira

FONTE: Elaborado pela autora

Sintomas de entrincheiramento podem incluir: desejo de evitar estigma social, medo que a idade e habilidades específicas limitem uma boa recolocação, falta de desejo de deixar privilégios já adquiridos, medo de perder com a troca, ou seja, o ceticismo sobre o potencial de ganhos financeiros fora da posição atual também pode ser considerado sintomático do entrincheiramento. Nesse sentido, há indicação empírica de que pessoas que seguem carreiras tradicionais ganham mais ao longo da vida do que pessoas que trocam de carreira (CARSON et al., 1995).

Trabalhadores que mudam de carreira perdem não somente investimentos financeiros, mas também esforços associados à obtenção de titulação acadêmica e de habilidades específicas à carreira. A mudança de carreira também envolve rompimentos difíceis na identidade própria, no *status* social e em relacionamentos interpessoais. Estes *side-bets* econômico e psicológico podem ser interpretados como custos irrecuperáveis ao contemplar decisões sobre mudança de carreira. O processo de investir e de manter a estabilidade sócio-psicológica desvia energia individual de fazer uma busca no ambiente de alternativas viáveis de carreira. Como os estímulos externos são ignorados, trabalhadores experimentam uma constrição em sua percepção de opções de carreira, e com o passar do tempo, estas alternativas diminuem (CARSON; CARSON, 1997).

Trabalhadores que investiram significativamente em: a) educação/treinamento; b) depreenderam esforços e tempo; e c) relacionamento interpessoal relacionado a sua carreira, provavelmente serão mais entrincheirados na carreira do que aqueles que não fizeram investimentos significantes, segundo Carson e Carson (1997).

Na seleção de carreira o trabalhador inicia o processo de investimento. Posteriormente, quantidade crescente de tempo, dinheiro e esforços vão sendo dedicados para treinamento e preparação da demanda da carreira (OSHERSON, 1980). Ressalta-se que os investimentos não param com educação. Após a capacitação inicial, trabalhadores motivados com a carreira continuam dispensando muita energia em sua vocação. Este esforço frequentemente resulta em oportunidades de trabalho enriquecidas, compensação mais alta e aumento da autoridade, que são fatores relacionados a cumprimento da função e satisfação (ARYEE; CHAY; MASTIGUE, 1994; ZEITZ, 1990). (CARSON et al. 1996).

A propensão ao risco também pode influenciar a habilidade do trabalhador a identificar alternativas de carreira, de acordo com Carson e Carson (1997). Aqueles que toleram riscos provavelmente evitam mais o entrincheiramento na carreira do que aqueles que têm aversão ao risco. Mudança de carreira é para trabalhador arrojado, pois uma nova carreira pode demandar sacrifícios profundos e também pode envolver aprendizagem e novas habilidades. Como fracasso pessoal é uma possibilidade, mudança de carreira abarca risco e alto amor próprio para tolerar potenciais retrocessos. Nesse sentido, oportunidades de carreira também podem ser limitadas por: a) energia focada na justificação, em detrimento de focar na procura de uma carreira alternativa; b) baixa motivação pessoal ou habilidade, e c) discriminação de idade. Além disso, fatores pessoais (como mudança no *status* da família) e econômicos (como taxa de desemprego) também são relacionados à percepção de alternativas de carreira.

Carson et al. (1996) pesquisaram a relação de entrincheiramento na carreira com a satisfação na carreira e propuseram o modelo de entrincheiramento na carreira (Figura 2) e a matriz de entrincheiramento na carreira e satisfação na carreira (Figura 3). Nestas Figuras pode ser visualizado que se os trabalhadores forem ambos, entrincheirados na carreira e insatisfeitos com a carreira, tornam-se *aprisionados* a sua carreira (STRUBE, 1988 apud CARSON et al., 1996). Entretanto, apenas porque os trabalhadores são entrincheirados não significa necessariamente que eles sejam insatisfeitos. Alguns podem estar satisfeitos com seu entrincheiramento, porque embora seja limitada a sua escolha da carreira, podem ser satisfeitos com seu desenvolvimento, segundo Bretz e Judge (1994 apud CARSON et al., 1996).

Segundo Carson e Carson (1997), trabalhadores entrincheirados na carreira que acreditam que custos excedem recompensas são mais prováveis de serem insatisfeitos do que aqueles que percebem que as recompensas são iguais ou maiores do que os custos.

Aqueles trabalhadores que não são entrincheirados evitam tornarem-se vinculados

instrumentalmente com a sua carreira escolhida. Esta flexibilidade pode resultar de uma carência de *side-bets* (como tempo no cargo/na carreira) ou uma espontaneidade em sacrificar o *side-bets* ao perceber alternativas de carreira como atrativas. Os não entrincheirados, por definição, são mais prováveis de realizarem mudança de carreira, conforme demonstram as Figuras 2 e 3. Entretanto, aqueles que são entrincheirados, incapazes de escolher outra carreira, são mais prováveis de renunciar a troca de carreira. Por causa deste processo, o desejo de mudar de carreira diminui enquanto o tempo no cargo/na carreira se acumula (CARSON; BEDEIAN, 1994).

Se trabalhadores entrincheirados estão satisfeitos ou resignados à sua situação (conforme ilustrações das Figuras 2 e 3), pode-se supor que isto não acarreta consequências importantes para os mesmos e seus empregadores. Estes trabalhadores, convictos da ausência de alternativas, aceitam a condição de entrincheiramento. Outros podem expressar o desejo de moverem-se lateralmente para outras posições de trabalho na mesma organização, que consideram oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, aqueles trabalhadores que percebem suas metas e sonhos profissionais sucumbirem num processo de entrincheiramento, vivem uma situação conflituosa em suas vidas. (CARSON et al., 1995). As organizações, por sua vez, acabam por colaborar para o surgimento de casos de entrincheiramento através de políticas de recursos humanos, como benefícios e salários, embora trabalhadores entrincheirados podem não representar problema para as organizações. Isto poderá acontecer quando não há como evoluírem em carreiras que ficam estagnadas ou decadentes, causando-lhes insatisfação. (CARSON et al., 1995).

Quando um trabalhador experimenta insatisfação na carreira, reações negativas de estresse podem ocorrer. O entrincheiramento na carreira pode criar sofrimento por causa do tédio e da monotonia como também com o excesso de aprendizagem na ocupação. O isolamento social pode também causar experiência de estresse, como trabalhadores que se isolam dos colegas por causa de sentimento de inferioridade. Na ausência de maneiras construtivas de tratar seu isolamento, trabalhadores entrincheirados em suas carreiras podem tornar-se ressentidos. A depressão resultante, com acompanhamento do pessimismo e da ruminação, pode induzir a consequências disfuncionais, segundo Carson e Carson (1997).

Por sua vez, trabalhadores não abalados emocionalmente têm maneiras alternativas de tratar estas situações. Uma escolha que eles têm é se auto-afirmarem no local de trabalho. Eles podem ser incentivados a ativamente e construtivamente tentar melhorar as circunstâncias, verbalizando seus interesses. Outra opção é focar suas energias para atividades

de lazer, que é uma fonte principal de satisfação psicológica. Naturalmente, ver a carreira como um *beco sem saída* também pode ser uma resposta racional. (CARSON et al., 1995).

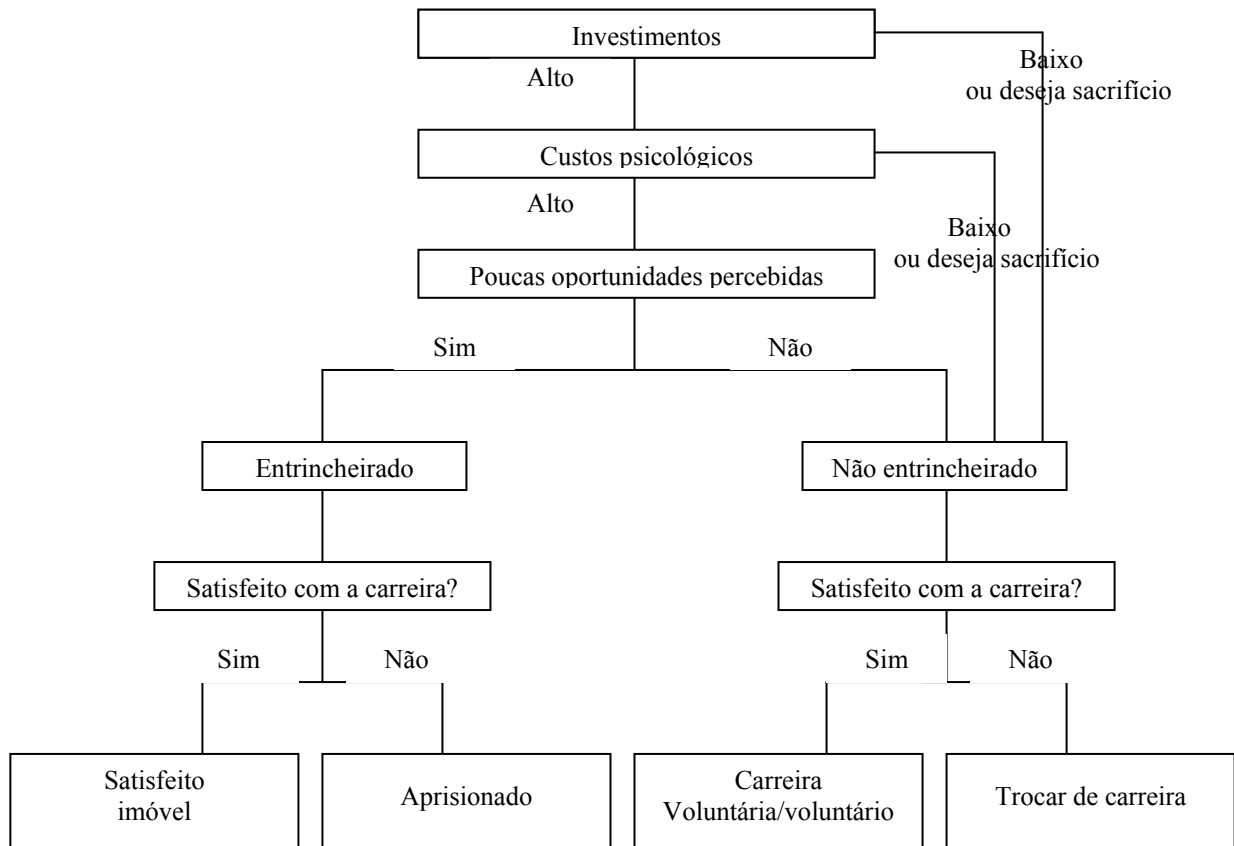


Figura 2 – Modelo de entrincheiramento na carreira
 FONTE: Carson et al. (1996)

Carson et al. (1996) apresentam um modelo de entrincheiramento na carreira, conforme pode ser visualizado na Figura 2, e também apresentam uma matriz de entrincheiramento e satisfação na carreira (Figura 3). Em síntese, essas duas Figuras demonstram o resultado do estudo teórico e empírico que Carson et al. (1996) realizaram acerca da relação do entrincheiramento com a satisfação na carreira, que resultou em quatro categorias de trabalhadores: o *satisfeito imóvel*, o *aprisionado*, o *carreira voluntária* e o *trocar de carreira*, cujas características estão discriminadas a seguir.

O *satisfeito imóvel* (entrincheirado) e o *voluntário* (não entrincheirado), ambos *satisfeitos com a carreira*, apresentam o mais alto nível de comprometimento com a carreira, o mais alto nível de comprometimento organizacional afetivo, o mais alto nível de satisfação no trabalho, mais tempo de carreira e mais experiência educacional do que as outras duas categorias, que não são satisfeitos com a carreira (aprisionado e trocar de carreira).

O *satisfeito imóvel* (entrincheirado e satisfeito com a carreira) apresenta o nível mais alto de comprometimento com a carreira e mais baixo nível de intenção de deixar a carreira do que as outras três categorias (aprisionado, mudança de carreira e carreira voluntária).

O *satisfeito imóvel* e o *aprisionado* (ambos entrincheirados) mostraram, significativamente, níveis mais elevados de compromisso organizacional instrumental (por causa de suas similaridades, ou seja, ambos são vínculos pelos *side-bets*), intenção mais baixa de deixar a carreira, e tempo no cargo/carreira mais longo do que aqueles com mais baixo entrincheiramento na carreira.

O *trocar de carreira* (não entrincheirado e não satisfeito com a carreira) apresenta o mais alto nível de intenção de deixar a carreira; o nível mais baixo de comprometimento com a carreira; o menor tempo na carreira e a menor experiência educacional.

| | | Satisfação na carreira | |
|----------------------------------|-------|---|--|
| | | Baixo | Alto |
| Entrincheiramento na carreira | Alto | Aprisionado Nível elevado de comprometimento organizacional instrumental. Baixa intenção de deixar a carreira. Longo tempo no cargo/carreira. | Satisfeito imóvel O mais alto nível de comprometimento com a carreira. Alto nível de comprometimento organizacional afetivo. Nível elevado de comprometimento organizacional instrumental. Longo tempo no cargo/carreira. Maior experiência educacional. Baixa intenção de deixar a carreira. |
| | Baixo | Trocar de carreira O mais alto nível de intenção de deixar a carreira. O nível mais baixo de comprometimento com a carreira. O menor tempo na carreira. A menor experiência educacional. | Carreira voluntária/ Voluntário Alto nível de comprometimento com a carreira e organizacional afetivo. Longo tempo no cargo/carreira. Maior experiência educacional. |

Figura 3 – Matriz de entrincheiramento na carreira e satisfação na carreira
 FONTE: Adaptado de Carson et al. (1996)

Analisando o estudo de Carson et al. (1996), verifica-se que o entrincheiramento na carreira independe do nível de comprometimento com a carreira. Ou seja, o

entrincheiramento e o comprometimento na carreira são vínculos distintos (mas não são opostos) e não são dependentes. Por exemplo, o *satisfeito imóvel*, que é entrincheirado, é a categoria que apresenta o nível mais alto de comprometimento com a carreira, enquanto o *trocar de carreira*, que não é entrincheirado, apresenta o nível mais baixo de comprometimento com a carreira. Carson et al. (1996) também demonstram que ser entrincheirado ou não na carreira, independe do nível de comprometimento organizacional afetivo (o *satisfeito imóvel* que é entrincheirado e o *voluntário* que não é entrincheirado, apresentam o mais alto nível de comprometimento organizacional afetivo). Em síntese, o entrincheiramento na carreira independe do comprometimento com a carreira e do comprometimento organizacional afetivo. Entretanto, o entrincheiramento na carreira está relacionado com o comprometimento organizacional instrumental.

Carson e Carson (1997) discorrem que extremos de entrincheiramento, ou seja, excessiva mobilidade de carreira, assim como o inverso, taxa de mobilidade muito baixa, não é bom. A alta mobilidade de carreira afeta a aprendizagem organizacional e como consequência a competitividade da organização, a perda da memória da organização, custos excessivos para gerenciar as pessoas (como recrutamento, seleção e treinamento) e *burnout* do trabalhador. Por outro lado, o excessivo entrincheiramento é causado por baixo nível de motivação e habilidades obsoletas, o que também não é bom nem para a organização e nem para o trabalhador.

Concernente a correlações do entrincheiramento, Cleveland e Shore (1992 apud CARSON et al., 1995) afirmam que “o entrincheiramento na carreira aumenta ao longo do tempo”. E que, conseqüentemente, tanto idade como tempo de permanência na carreira possuem correlação positiva com entrincheiramento, conforme pode ser visualizado no Quadro 7, que apresenta a relação de algumas variáveis antecedentes com o entrincheiramento.

Carson et al. (1995) indicam que as correlações de envolvimento no trabalho e comprometimento organizacional afetivo são mais positivas em relação a investimentos na carreira ($r = .48, .26$) e custos emocionais ($r = .47, .33$) *versus* falta de alternativas de carreira ($r = .06, -.04$). Cognição de mudança de carreira mostra relação negativa mais forte com investimentos na carreira ($r = .21$) e custos emocionais ($r = .39$) *versus* falta de alternativas de carreira ($r = .01$).

| Antecedentes | Relação com entrincheiramento | Referências |
|---------------------|---|---|
| Sexo | Os homens tendem a apresentar maiores níveis de entrincheiramento na carreira do que as mulheres. | Carson et al. (1995); Scheible e Bastos (2006). |
| Escolaridade | Elevada escolaridade associa-se a níveis mais fracos de entrincheiramento com a carreira. | Scheible e Bastos (2006). |
| Idade | Quanto maior a idade, maior o entrincheiramento na carreira. | Cleveland e Shore (1992), apud Carson et al. (1995). |
| Tempo na profissão | Quanto maior o tempo na profissão, maior o entrincheiramento na carreira. | Carson e Bedeian (1994); Cleveland e Shore (1992), apud Carson et al. (1995); Carson e Carson 1997. |

Quadro 7 – Preditores do entrincheiramento na carreira

FONTE: Elaborado pela autora

Referente à crítica quanto ao estudo de entrincheiramento de Carson et al. (1995), apresenta-se a de Blau (2001a), que examina comprometimento com a carreira (MEYER; ALLEN; SMITH, 1993) e entrincheiramento na carreira (CARSON et al., 1995). Nesta crítica, Blau (2001a) aponta que, embora Carson et al. (1995) forneçam evidências de que um modelo tridimensional enquadra-se melhor com os dados que obtiveram do que modelos de duas ou uma dimensão, não testaram o uso de uma dimensão representando falta de alternativas e uma outra combinando as duas outras (investimentos e custos emocionais). Blau (2001a) levanta, ainda, diversas questões em relação a este instrumento. A mais relevante diz respeito aos custos emocionais.

Blau (2001a) aponta que apesar do forte nível de confiabilidade, a subescala não especifica os tipos de custos emocionais (por exemplo: rompimento da rede de relacionamentos, medo em relação a uma nova ocupação etc.), como foi feito na subescala de investimentos, e isso ajudaria a criar um melhor entendimento desta dimensão. Aponta, ainda, inconsistência na forma como as frases são elaboradas, bem como considera que poderiam ser melhoradas. Blau (2001b) encontrou que o entrincheiramento na carreira pode ser melhor representado como um construto bidimensional, de custos acumulados com a ocupação (abarcando as dimensões custos emocionais e investimentos) e alternativas limitadas, do que o tridimensional proposto por Carson et al. (1995). Entretanto, Bedeian (2002) fez uma reanálise dos dados do estudo original de entrincheiramento de Carson et al. (1995) e não encontrou suporte para a referida constatação de Blau (2001b).

Segundo Blau (2001a), o entrincheiramento preconizado por Carson et al. (1995) se sobrepõe conceitualmente à dimensão instrumental do comprometimento com a carreira proposto por Meyer, Allen e Smith (1993), possuindo o mesmo arcabouço teórico que é o

trabalho de H. Becker, de 1960. Acrescentou, ainda, que a diferenciação entre as dimensões afetiva e normativa é fraca e que o comprometimento instrumental não deveria estar representado também pela intenção de ficar ou deixar a carreira. Conclui que os estudos de Carson et al. (1995) e Meyer, Allen e Smith (1993) são promissores e podem ajudar na compreensão e previsão de variáveis relacionadas ao trabalho. Em seguimento, Blau (2003) propõe uma visão integrativa do construto do comprometimento com o entrincheiramento: incluindo uma quarta dimensão para o comprometimento com a carreira, dividindo a dimensão instrumental em custos acumulados e alternativas limitadas. Para tal, ele testou as escalas de Meyer, Allen e Smith (1993) com foco na carreira na base afetiva (dimensão um) e normativa (dimensão dois); aglutinou as subescalas de investimentos na carreira e custos emocionais de Carson et al. (1995), retirando dois itens dos custos emocionais (dimensão três); e a sub escala de falta de alternativas (dimensão quatro). Pequenas alterações foram feitas no texto das sub escalas para prover maior clareza aos itens.

Em continuidade aos estudos de Blau (2001a, 2001b e 2003) que contestam o entrincheiramento na carreira, Blau e Holladay (2006) testaram a validade discriminante das quatro dimensões da medida de comprometimento com a carreira (afetivo, normativo, custos acumulados e alternativas limitadas) e encontraram suporte adicional para esta medida de Blau (2003): pelo menos uma correlação significativa foi observada entre cada dimensão do comprometimento e outra variável (tempo na carreira, escopo do trabalho, intenção de deixar a carreira e atividades de desenvolvimento profissional). Entretanto, a semelhança dos resultados das dimensões custos acumulados e alternativas limitadas na matriz de correlações com as outras variáveis deste estudo, conduziu Blau e Holladay (2006) à especulação alternativa que uma medida de dimensão para comprometimento instrumental com a carreira pode ser suficiente (sem a separação em custos acumulados e alternativas limitadas). Esta medida unidimensional apresenta um coeficiente *alpha* de .72, que, embora seja aceitável, é mais baixo do que quando separados nas duas dimensões: custos acumulados .87 e alternativas limitadas .91.

Após esta revisão teórica do entrincheiramento na carreira, que apresentou sua definição, dimensões, a relação do entrincheiramento com a satisfação na carreira e as críticas ao estudo do entrincheiramento, a próxima seção mostra os estudos nacionais de entrincheiramento na carreira.

2.1.2.4 Pesquisas nacionais acerca do entrincheiramento na carreira

Ressalta-se que todas as pesquisas internacionais de entrincheiramento na carreira que foram encontradas estão mencionadas na seção anterior. No levantamento do estado da arte do entrincheiramento no contexto nacional, foram encontrados apenas quatro estudos empíricos que pesquisaram o entrincheiramento na carreira, utilizando a escala de Carson et al. (1995): Baiocchi e Magalhães (2004); Magalhães (2005), Scheible e Bastos (2006) e Scheible, Bastos e Rodrigues (2007).

A pesquisa de Baiocchi e Magalhães (2004) investigou relações entre comprometimento com a carreira, entrincheiramento na carreira e motivação vital. Especificamente, esse estudo verificou se o entrincheiramento e o comprometimento com a carreira diferenciam-se na sua relação com a motivação vital, e examinou possibilidades de correlação entre estas variáveis. A identidade de carreira (dimensão de comprometimento) mostrou-se relacionada aos custos emocionais de uma mudança (dimensão de entrincheiramento); e a limitação de alternativas de carreira (dimensão de entrincheiramento) mostrou-se inversamente correlacionada com o planejamento (dimensão de comprometimento). Houve correlação baixa, mas significativa, entre comprometimento e entrincheiramento. A medida de motivação vital apresentou correlação elevada e positiva com o comprometimento com a carreira e nenhuma correlação com entrincheiramento.

Magalhães (2005) examinou as correlações entre identidade de carreira (dimensão de comprometimento) e custos emocionais (dimensão de entrincheiramento) em cada tipo vocacional em diversos estágios de vida e encontrou interação entre estágio de vida e personalidade vocacional para os escores de entrincheiramento na carreira. Na adultez média, as personalidades denominadas investigativas mostraram maior tendência ao entrincheiramento em comparação com as empreendedoras e realistas. Magalhães (2005) também investigou relações entre generatividade⁴ e atitudes de carreira (comprometimento com a carreira e entrincheiramento com a carreira). A generatividade correlacionou positivamente com o comprometimento e negativamente com o entrincheiramento.

Scheible e Bastos (2006) também utilizaram a escala de entrincheiramento de Carson et al. (1995), explorando o conceito de entrincheiramento na carreira em 217 profissionais de tecnologia da informação. Para tanto, determinaram a quantidade de dimensões em relação ao entrincheiramento para a amostra coletada através de análise

⁴ Generatividade reporta ao envolvimento do indivíduo com o bem-estar das próximas gerações e como deseja ser lembrado na posteridade.

fatorial, pois existem pesquisas (BLAU, 2001a, 2003) que apontam para duas e não três dimensões, como preconizam Carson et al. (1995). As relações entre comprometimento e entrincheiramento também foram investigadas, utilizando a abordagem multidimensional proposta por Meyer, Allen e Smith (1993) e a abordagem unidimensional de Blau (1985a), buscando contribuir para a visão integrativa do comprometimento com a carreira proposta por Blau (2003). Testaram a confiabilidade, que apresentou nível elevado, e pela análise fatorial desta escala, verificaram que ela se ajusta melhor a três dimensões originais da escala, na amostra utilizada, e concluíram que as cargas fatoriais significativas obtidas coadunam o trabalho de Carson et al. (1995).

Também identificaram relações significativas e negativas entre o entrincheiramento e a natureza do cargo ocupado (gerencial/operacional), concluindo que “à medida que os profissionais pesquisados galgam posições menos técnicas e mais gerenciais, eles percebem mais alternativas de carreira, diminuindo seu nível de entrincheiramento”. (SHEIBLE; BASTOS, 2006, p. 11). Encontraram, também, relações negativas entre a dimensão *custos emocionais* e as variáveis demográficas: faixa etária e escolaridade. Não foi encontrada relação com tempo de permanência na organização, ao contrário de pesquisas anteriores (CLEVELAND; SHORE, 1992 apud CARSON et al., 1995). O entrincheiramento se correlacionou de forma significativa e positiva com o comprometimento com a carreira, sendo mais forte a relação com a base instrumental.

Dando continuidade ao estudo de Sheible e Bastos (2006), Scheible, Bastos e Rodrigues (2007) realizam um aprofundamento da exploração do construto comprometimento com a carreira através de uma análise de suas relações com o conceito de entrincheiramento, e da comparação dos relacionamentos de ambos com desempenho no trabalho. Constatou-se redundância conceitual entre duas dimensões do entrincheiramento e os comprometimentos instrumental e normativo nessa amostra. Mais especificamente, a análise da dimensionalidade do comprometimento com a carreira atestou a sobreposição da dimensão investimentos na carreira do entrincheiramento com a base instrumental do comprometimento com a carreira. Já a dimensão custos emocionais se sobrepôs à base normativa. A dimensão falta de alternativas de carreira representa algo à parte do comprometimento com a carreira. Os resultados encontrados apontam para uma relação negativa desta dimensão com o desempenho conforme avaliado pelo superior hierárquico. Os resultados obtidos sugerem que o entrincheiramento é dado preponderantemente pela falta de alternativas de carreira. Foram encontradas relações negativas e significativas entre o entrincheiramento e comprometimento com a carreira com o desempenho relatado pelo superior, sugerindo que os trabalhadores cujo

foco principal de comprometimento é a carreira tendem a ser avaliados de forma negativa por seus superiores hierárquicos.

Esses poucos estudos desenvolvidos no contexto nacional ressaltam a necessidade de mais pesquisas que venham a explorar o entrincheiramento do trabalhador no contexto brasileiro, preenchendo a lacuna existente e necessária de relacionar tanto o comprometimento com a carreira com o entrincheiramento na carreira, quanto a relação destes vínculos com o desempenho.

As seções anteriores discorreram, separadamente, acerca do vínculo com a organização e do vínculo com a carreira, formando a base para uma melhor compreensão dos múltiplos comprometimentos, que são apresentados na seção consecutiva.

2.1.3 Múltiplos comprometimentos

Este segmento aborda os múltiplos comprometimentos: organizacional e com a carreira, demonstrando o estado da arte no contexto nacional que envolve pelo menos um destes focos, em seguida apresenta a relação dos múltiplos comprometimentos e os consequentes e finaliza com a agenda de pesquisa para múltiplos vínculos.

Os múltiplos comprometimentos permitem uma maior ênfase na questão das relações entre os diversos comprometimentos que o trabalhador pode experimentar e como eles se articulam na determinação do seu comportamento no trabalho. Segundo Bastos (1994, p. 85), o estudo dos múltiplos comprometimentos é “uma estratégia para trabalhar-se com múltiplos objetos de *apego* ou *comprometimento*, simultaneamente”.

Os múltiplos comprometimentos formam uma área de pesquisa relativamente nova, promissora e fascinante, representando melhor o apego entre o trabalhador e o trabalho, do que um comprometimento, separadamente. Com as mudanças velozes em quase todos os aspectos da vida, é muito simplista isolar um comprometimento e assumir que somente esta forma particular é relacionada para uma atitude ou comportamento no trabalho. Além disso, em um ambiente econômico e tecnológico que compele muitas organizações a reduzir a força de trabalho, a organização não pode ser o principal foco de comprometimento no trabalho para todos os trabalhadores. Muitos podem trocar seu comprometimento ou dividir entre outros focos, como carreira ou sindicato. (COHEN, 2003).

2.1.3.1 A *diáde comprometimento com a carreira e comprometimento organizacional*

O estudo clássico de Gouldner (1957, 1958) é pioneiro na pesquisa da relação do trabalhador com a sua carreira profissional e organização empregadora e defende a tese de incongruência entre estes dois vínculos. A idéia básica de Gouldner (1957, 1958) era de apenas um *continuum* de orientação de papel: cosmopolita-localista. Gouldner (1957) identificou três variáveis especificando a posição da pessoa neste *continuum*: comprometimento com as habilidades e valores profissionais, lealdade organizacional e grupo de referência. Os trabalhadores *cosmopolitas* têm baixos níveis de comprometimento com a organização e são muito envolvidos com a sua especialização, mantendo habilidades e valores da profissão, e têm um grupo externo como referência. Os trabalhadores *localistas* apresentam alto comprometimento com a organização e baixo com a profissão, e têm os colegas de trabalho como referência. Dando seguimento, Gouldner (1958) encontra seis padrões de relação entre os trabalhadores denominados cosmopolitas e localistas. Entre os localistas, encontrou os dedicados, verdadeiros burocratas, guardiões da casa e mais velhos, e entre os cosmopolitas, intrusos e construtores de império.

A primeira distinção entre os construtos *comprometimento com a profissão, com a organização e trabalho* foi realizada por Hall (1971). Ele partiu de observações de que um trabalhador poderia ser comprometido com a sua profissão e não ser comprometido com a organização e/ou com o trabalho. Segundo Hall (1971), um trabalhador poderia ser altamente comprometido com a sua profissão, não apresentando idênticos níveis de comprometimento nem com o seu trabalho, nem com a sua organização.

Há, na literatura, um conjunto de estudos que procuraram analisar conjuntamente o comprometimento com a carreira e a organização. Já no início da década de 1990, Wallace (1993) apresenta uma meta-análise que inclui vinte e cinco trabalhos relacionando o comprometimento com a carreira e com a organização, publicados entre 1969 e 1989. O primeiro objetivo do trabalho foi o de examinar a natureza da relação entre o comprometimento com a profissão e com a organização, sistematizando os resultados contraditórios que ora apontam para o conflito, ora para a possibilidade de conciliação. O segundo consistiu em analisar possíveis moderadores desta relação, tendo escolhido como tal quatro variáveis: o grau de profissionalização da ocupação (alto e baixo), a posição do trabalhador na organização (gerentes/supervisores e *staff* técnico), o tipo de ocupação (contadores e não contadores) e as diferentes formas de comprometimento com a carreira (em função de a meta-análise incluir diferentes estratégias e instrumentos para mensurar este

construto - comprometimento profissional, ocupacional, comprometimento com a carreira e saliência da carreira). Os resultados indicaram uma correlação moderadamente forte e positiva entre os dois tipos de comprometimento ($r = .42$). Essa relação, embora sempre positiva, pode variar de grau entre ocupações, de acordo com o grau de profissionalização e, dentro da organização, pela posição que o trabalhador ocupa. Wallace (1993) ressalva, no entanto, o fato do estudo não lidar com profissões estabelecidas tradicionalmente, como a medicina ou advocacia, e de não incluir como moderador o grau de burocratização ou o tamanho da organização, aspectos que são críticos na formulação clássica do dilema organização-profissão. (BASTOS, 1994). Por sua vez, Meyer et al. (2002) encontraram correlação muito alta ($r = .51$) entre o comprometimento organizacional afetivo e o comprometimento com a carreira.

Cohen (2003) assinala que no primeiro estágio de pesquisa acerca de múltiplos comprometimentos, os pesquisadores concentraram-se em similaridades e diferenças nos focos de comprometimento para evitar sobreposição de conceitos e medidas. Depois, eles buscaram discernir as inter-relações entre os focos de comprometimento, que foi um importante passo porque aumentou o entendimento conceitual de múltiplos comprometimentos. Ao mesmo tempo, os pesquisadores também examinaram as relações entre os focos de comprometimento e os consequentes, que também é uma importante área de pesquisa, com implicações relevantes para a validade preditiva dos múltiplos comprometimentos. Apesar destes avanços, mais pesquisas de múltiplos comprometimentos são essenciais.

Cohen (2003) chama a atenção para o estudo de múltiplos comprometimentos, no tocante ao foco comprometimento instrumental. Segundo Cohen (2003, p. 74), embora Morrow (1993) inclua comprometimento instrumental como um dos cinco focos de comprometimento no trabalho, uma importante questão é se a dimensão instrumental como operacionalizada por Meyer e Allen (1984) é parte do amplo construto de múltiplos comprometimentos. Os resultados acerca da validade discriminante desta forma não suporta sua inclusão como parte do construto de múltiplos comprometimentos. Assim como Cohen (2003), Solinger, Olffen e Roe (2008) ressaltam que sua forma é multidimensional e sobrepõe resultados; suas correlações, ou talvez falta de correlações, com muitas variáveis relacionadas ao trabalho, indicam que o comprometimento instrumental não é parte de uma escala de comprometimento geral de trabalho. Em suma, ao contrário de Morrow (1993), para quem comprometimento instrumental é uma forma de múltiplos comprometimentos, resultados empíricos mostram que esta forma não deve ser incluída em pesquisa de múltiplos

comprometimentos. Adicionalmente, Cohen (2003) indica três focos que devem ser incluídos na maioria dos estudos de múltiplos comprometimentos: organização, carreira e trabalho.

Quando se trata de pesquisas nacionais, o Quadro 8 sintetiza os principais achados destas pesquisas envolvendo o comprometimento frente aos dois focos de interesse deste trabalho. Ressalta-se que este estado da arte foi realizado com base em Medeiros (2002) e a partir de 2002 foi efetuada uma busca nos encontros da ANPAD.

| Autores e ano | Variáveis estudadas nos múltiplos comprometimentos no Brasil |
|--------------------------------------|--|
| Bastos e Borges-Andrade (1995, 1999) | Identificaram padrões de comprometimento de trabalhadores frente aos múltiplos focos do comprometimento: organização, carreira/profissão e sindicato. |
| Medeiros e Enders (1997, 1998) | Identificaram padrões de comprometimento organizacional combinando os componentes do comprometimento organizacional afetivo, instrumental e normativo, onde esses padrões são caracterizados junto a características pessoais e de indicadores de performance do trabalho. |
| Bastos, Correa e Lira (1998) | Identificaram padrões de comprometimento frente à organização e profissão relacionando-os a variáveis pessoais e do contexto do trabalho. |
| Bandeira, Marques e Veiga (1999) | Relacionaram práticas de recursos humanos aos padrões de comprometimento organizacional. Verificaram que determinadas práticas estimulam o comprometimento normativo e afetivo. |
| Dias e Marques (2002) | Analisaram os múltiplos comprometimentos, nos focos organização e carreira, nas bases afetiva, normativa e instrumental de 179 supervisores, analistas e gerentes de uma grande organização do setor metal-mecânico. |
| Costa e Bastos (2005) | Analisaram os focos organização e trabalho nas bases afetiva e instrumental de 919 trabalhadores de 32 agroindústrias do pólo Juazeiro/Petrolina. Encontraram elevados níveis de comprometimento entre os dois focos e as duas bases. |
| Pilati e Borges-Andrade (2005) | Analisaram os comprometimentos organizacional, com a carreira e sindical, motivação para aprender, força motivacional, percepção de suporte à transferência de treinamento, reação ao treinamento, estratégias para aplicação no trabalho do aprendido em treinamento e efetividade do treinamento. |
| Scheible e Bastos (2005) | Examinaram as relações entre comprometimento frente à organização e carreira/profissão e seus desempenhos, à luz das práticas organizacionais de gestão do comprometimento, entre 104 profissionais de uma organização de desenvolvimento de <i>software</i> . |
| Abreu (2006) | Analisou os focos comprometimento com a carreira e organizacional, nas bases afetiva, instrumental e normativa dos gerentes gerais, gerentes de divisão, gerentes de seção e profissionais de nível superior de uma grande organização siderúrgica. Encontrou duplo comprometimento com a organização e com a carreira e um alto grau de comprometimento entre os quatro grupos pesquisados. |

Quadro 8 – Estudos nacionais de múltiplos comprometimentos

FONTE: Elaborado pela autora

Os autores Bastos, Correa e Lira (1998), Dias e Marques (2002), Scheible e Bastos (2005) e Abreu (2006) estudaram os focos **organização e carreira**, sendo os três últimos realizados com o método de estudo de caso. Bastos, Correa e Lira (1998) realizaram o estudo em indústrias de médio e grande porte. Investigaram como, simultaneamente, os trabalhadores articulam os seus vínculos – afetivos, cognitivos e comportamentais – com a organização e com a profissão/carreira. Obtiveram quatro padrões: duplo compromisso, duplo descompromisso, unilateral organização e unilateral profissão. Os resultados mostraram maior concentração de trabalhadores no padrão de duplo comprometimento, que é mediado pelo nível em que a profissão exercida é compatível com os interesses e a vocação individual e pelo nível em que o trabalhador encontra, na organização e no trabalho que realiza, condições propícias à realização profissional.

Dias e Marques (2002), ao estudarem os focos organização e carreira, constataram o predomínio do comprometimento afetivo e que os supervisores estavam essencialmente comprometidos com a organização, enquanto os gerentes e analistas estavam comprometidos com a organização e com a carreira. O nível salarial não se revelou estar diretamente relacionado com o nível de comprometimento. Verificou-se também que quanto maior o grau de atendimento da organização às expectativas dos trabalhadores, maior o nível de comprometimento. E que a satisfação com o cargo exercido está diretamente ligada ao nível de comprometimento estabelecido.

Scheible e Bastos (2005), ao analisarem o comprometimento no trabalho, verificaram que a percepção das práticas de gestão reporta-se aos pactos efetuados entre profissionais e chefia como: visibilidade, forma e estrutura. Constataram que a relação comprometimento-desempenho é mediada por diversos fatores, identificando a estrutura democrática do pacto como preditora de desempenho, sendo, em contrapartida, influenciada pelo comprometimento.

Bastos e Borges-Andrade (1995, 1999) e Pilati e Borges-Andrade (2005) estudaram, simultaneamente, o comprometimento com a **organização, carreira/profissão e sindicato**. Pilati e Borges-Andrade (2005) utilizaram o método de estudo de caso em uma instituição bancária para testar um modelo de avaliação de ações de capacitação entre 652 treinados, coletando dados em três momentos diferentes. Verificaram que variáveis afetivas e estratégias utilizadas pelo treinado, para aplicação do aprendido no trabalho estão relacionadas com a efetividade do treinamento. Nos estudos de Bastos e Borges-Andrade (1995-1999) ficaram evidentes as múltiplas possibilidades de integração e conflito entre comprometimentos assim como foram identificados antecedentes (fatores pessoais, da

natureza do trabalho e fatores organizacionais) que explicam a inclusão de trabalhos nos diferentes padrões de comprometimento.

Bastos e Borges-Andrade (1995) realizaram esse estudo em organizações de três estados brasileiros, nos focos organização, sindicato e carreira/profissão, juntamente com variáveis pessoais, da trajetória ocupacional, da natureza do trabalho e das políticas organizacionais de gestão de pessoas. Identificaram oito padrões de comprometimento ou formas como os trabalhadores estruturam seus vínculos diante dos três aspectos de seu mundo do trabalho, formando quatro pares antagônicos: anti-sindicato e sindicalista; profissional e profissional-sindicalista; descomprometido e comprometido; localista e descomprometido com a carreira.

Nessa mesma linha, Bastos e Borges-Andrade (1999) compararam padrões de comprometimento do trabalhador com os múltiplos focos do comprometimento (organização, carreira/profissão e sindicato). Esse estudo foi realizado em quatro contextos organizacionais, diferenciados quanto ao nível e ao tipo de inovação organizacional, implementada ou em fase de implementação, voltados para alteração em suas estruturas, organização do trabalho e práticas gerenciais (por exemplo, qualidade total e *just in time*). Um resultado obtido, é que a organização burocrática diferencia-se significativamente das demais organizações inovadoras pelo mais baixo comprometimento organizacional.

Medeiros e Enders (1997 e 1998) e Bandeira, Marques e Veiga (1999) estudaram os **padrões de comprometimento entre as bases do comprometimento organizacional**, ressaltando-se que Bandeira, Marques e Veiga (1999) utilizaram o método de estudo de caso.

É interessante notar que Costa e Bastos (2005) realizaram o único estudo nacional de múltiplos comprometimentos com os focos **organização e trabalho**.

Observa-se que entre os 11 estudos nacionais de múltiplos comprometimentos relacionados, cinco utilizaram o método de estudo de caso único e que os focos mais estudados são organização e carreira, com quatro estudos.

Faz-se necessário esclarecer que os estudos de múltiplos comprometimentos entre docentes estão apresentados mais adiante, na seção específica do estudo de comprometimento entre docentes. Em suma, o estudo dos padrões de comprometimento pode ajudar nos procedimentos de diagnóstico e intervenção organizacional, permitindo identificar a presença ou a ausência de comprometimento com determinado foco. Como, por exemplo, padrões de comprometimento baseados nos motivos do comprometimento podem diferenciar trabalhadores que são mais prováveis de permanecer na organização, mas que contribuem pouco. (COHEN, 2003).

A presente seção discorre acerca da díade comprometimento com a carreira e comprometimento organizacional, apresentando o estado da arte nacional de múltiplos comprometimentos, base para a seção seguinte apresentar os consequentes dos múltiplos comprometimentos.

2.1.3.2 Consequentes dos múltiplos comprometimentos

Quando comprometidas e devotadas ao seu trabalho, as pessoas estão dispostas a fazer sacrifício, a suportar condições de trabalho altamente exigentes, além de representarem modelos de atuação que outros membros podem imitar, segundo Goleman (2001).

O comprometimento tem implicações na assiduidade, no *turnover*, na pontualidade, nos comportamentos de cidadania organizacional, na aceitação de mudanças e no desempenho dos membros organizacionais. Segundo Bastos (1995, p. 50), “o comprometimento parece ser uma resposta do trabalhador a organizações que oferecem suporte para os seus objetivos de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, em um contexto de equidade no tratamento dos seus recursos humanos”.

Mowday (1998) argumenta que organizações que utilizam uma estratégia de aumentar o comprometimento do trabalhador obtêm vantagem competitiva sobre outras organizações que não seguem esta estratégia. E acrescenta que há evidências crescentes de que organizações que possuem alta performance, alto envolvimento e estratégias de recursos humanos de alto comprometimento, podem produzir retorno econômico superior. Nesta perspectiva, trabalhadores comprometidos são muito relevantes como um construto gerencial, uma vez que o comprometimento pode ser uma vantagem competitiva e conduzir a organização ao sucesso financeiro. Em outras palavras, trabalhadores comprometidos são altamente relevantes como uma estratégia competitiva.

De uma maneira geral, o comprometimento organizacional é considerado um fator-chave da competitividade e do desempenho organizacional. Inseridas em ambientes turbulentos, as organizações necessitam de pessoas dispostas a *irem além*, a adotarem comportamentos espontâneos em resposta a problemas inesperados, a fornecerem sugestões criativas e inovadoras para a resolução de problemas inéditos, a se identificarem com a organização. Acredita-se que estes e outros comportamentos benéficos à organização são melhor obtidos/intensificados por meio de trabalhadores que apresentam níveis altos de comprometimento organizacional.

Geralmente, os estudos nessa área confirmam a hipótese de que o alto nível de comprometimento provoca, por exemplo, menor rotatividade, baixo absenteísmo e melhoria do desempenho dos trabalhadores. Entretanto, faz-se relevante destacar que quanto a esse desempenho, os resultados mostram fracas correlações com o comprometimento, especialmente se ele é avaliado a partir do próprio produto do trabalho (DIAS, 2005), conforme já foi apresentado, detalhadamente, na seção que trata dos consequentes do comprometimento organizacional. Esta fraca relação se confirma na meta-análise de Mathieu e Zajac (1990), na qual entre os consequentes significativos do comprometimento organizacional está a maior produção, mas com correlação baixa. Esse resultado, em princípio, não é surpreendente por se saber que o produto do trabalho é consequência de um complexo de fatores situacionais e individuais.

Estes resultados não são diferentes da relação entre outros focos de comprometimento e seus consequentes. Lee et al. (2000), em sua meta-análise, também reportam baixa correlação entre comprometimento com a carreira e resultados, conforme já foi discorrido, de forma detalhada, na seção de comprometimento com a carreira. Assim como o comprometimento organizacional, o comprometimento com a carreira apresenta correlação mais alta com resultados atitudinais do que com resultados comportamentais. Por exemplo, Lee et al. (2000) encontraram correlação entre comprometimento com a carreira e intenção de *turnover* ocupacional de $r = -.62$, com intenção de *turnover* organizacional, $r = -.30$, e com *turnover*, $r = -.20$.

Esses dados exemplificam o problema enfrentado pelos acadêmicos de comprometimento, isto é, a fraca relação entre cada foco de comprometimento e os consequentes. Isto não é fácil para justificar a pesquisa em atitudes no trabalho que não prediz comportamento e que, de acordo com a teoria, é esperado prever. Isso tem levado alguns pesquisadores, como Cohen (2003), a considerar a possibilidade que examinar a relação entre múltiplos comprometimentos e consequentes melhora a predição de comportamentos no trabalho pelos múltiplos comprometimentos. A necessidade de estudar os múltiplos comprometimentos aumentou como resultado do baixo poder preditivo de cada comprometimento separadamente de comportamento relevante no trabalho, como performance, *turnover*, atraso e absenteísmo.

Faz-se relevante ressaltar que Wiener e Vardi (1980) realizaram o primeiro estudo da relação entre múltiplos comprometimentos e consequentes. Considerando que a escala utilizada por eles previa esforços e comprometimento, e que mais de um foco foi relacionado

para essas variáveis na maioria dos casos, tiveram sucesso em demonstrar a utilidade da aplicação de múltiplos comprometimentos para prever resultados.

A lógica ou teoria do por que focos de comprometimento deveriam ser relacionados a resultados segue o método da equidade. Trabalhadores que experimentam trocas positivas com a organização, trabalho ou grupo de trabalho, retribuem com altos níveis de comprometimento, que os movem a contribuir com a organização de outros modos, como baixo *turnover* e absenteísmo, ou melhor performance. Essa lógica pode ser considerada para a análise de múltiplos comprometimentos e indica que focos de comprometimento são um bom indicador da qualidade das experiências dos trabalhadores em seus trabalhos. (COHEN, 2003).

Estudos que examinaram a relação dos múltiplos comprometimentos e seus consequentes são categorizados por Cohen (2003) em dois grupos. O primeiro é aquele que utilizou um método direto para a relação entre os focos de comprometimento e os consequentes. Isto é, vários comprometimentos foram testados em sua relação com os consequentes, frequentemente por meio de análises estatísticas com múltiplas variáveis, particularmente regressão múltipla. O segundo, mais recente e mais complexo método, propõe e testa modelos com a relação entre focos de comprometimento e essa relação com os consequentes. O método usual é *path analysis* (análise de caminhos), ou seja, equações estruturais.

No método direto não se utiliza variável mediadora ou moderadora entre os focos de comprometimento e os consequentes. Na maioria dos casos esse método analisa a relação entre três ou mais focos de comprometimento juntos e um ou mais resultado do trabalho.

Há três vertentes conceituais que explicam o tipo de relação entre focos de comprometimento e resultados. A mais comum argumenta que focos de comprometimento se relacionam de forma diferente com vários resultados. Como diferentes comprometimentos no trabalho representam distintas atitudes, efeitos diferentes nos resultados de comportamento são esperados. O comportamento mais provável de ser afetado pelo comprometimento organizacional é um comportamento orientado para a organização como intenção de *turnover*, (MOWDAY et al., 1982), absenteísmo e comportamento de cidadania organizacional. Similarmente, o comportamento mais provável de ser afetado pelo envolvimento no trabalho consiste no comportamento orientado para a tarefa como comportamento de cidadania organizacional e performance. Comportamentos que são esperados de ser relacionado com o comprometimento com a carreira são: *a intenção de sair e saída efetiva da ocupação*. (COHEN, 2003).

Outra vertente aponta que a relação entre os focos de comprometimento e seus consequentes não é direta, mas mediada por intenções de comportamento. Embora essa pressuposição tenha raízes na literatura que examina a relação entre focos de comprometimento e consequentes de forma separada, também parece afetar a pesquisa da relação dos múltiplos comprometimentos e resultados. A origem está na evidência que a relação entre atitudes (focos de comprometimento) e comportamento (*turnover* e absenteísmo) não é direta. As pesquisas têm geralmente suportado a perspectiva que trabalhadores engajam em uma sequência ordenada hierarquicamente de retirada, onde atitudes declinantes (como intenção de *turnover*) precedem a retirada temporária (o absenteísmo) e estes episódios pressagiam a retirada permanente (*turnover*), segundo Farrell e Petersen (1984); Parasuraman (1982) e Rosse (1988).

A última vertente, de Vandenberg e Scarpello (1994), argumenta que alguns cenários podem avaliar uma ocupação mais ou menos que outros, e a força da relação do comprometimento com a carreira ou organizacional pode variar como função da ocupação. É necessário identificar as características moderadoras da ocupação e como elas influenciam a relação. Se o trabalhador é mais comprometido com a organização do que com a ocupação, é esperado que o comprometimento organizacional seja relacionado a resultados mais fortes de seu comportamento do que o comprometimento com a ocupação (SOMERS; BIRNBAUM, 1998).

O *link* fraco e inconsistente entre focos de comprometimento e resultados pode ser devido à falta de entendimento de como os construtos comprometimento no trabalho se relacionam. Modelos de inter-relações entre focos de comprometimento e sua relação com resultados pode evidenciar o desapontamento encontrado entre focos de comprometimento e resultados como atraso (RANDALL; COTE, 1991). Morrow (1993) argumenta que a principal questão que impede o entendimento do comprometimento no trabalho é se cada foco de comprometimento é independente, ou se são antecedentes ou consequentes de outros. A natureza da inter-relação entre focos de comprometimento tem que ser descoberta porque evidencia que um foco de comprometimento no trabalho pode moderar relações envolvendo outros focos sendo cumulativos (HUNT; MORGAN, 1994; WITT, 1993).

A seguir, são apontadas algumas lacunas existentes no campo do estudo dos múltiplos comprometimentos no trabalho. Segundo Cohen (2003), os focos de comprometimento são mais efetivos em prever atitudes do que comportamento. O interesse em estudar os múltiplos comprometimentos é devido ao pressuposto que vários focos prevêm consequentes melhor que um foco. Portanto, mais pesquisa é necessária para

confirmar a superioridade de múltiplos comprometimentos sobre um foco de comprometimento em prognosticar resultados. (COHEN, 2003; BISHOP et al., 2000).

Pesquisadores devem testar possíveis moderadores na relação entre focos de comprometimento e consequentes, como estágio na carreira, idade, ocupação, gênero, educação e etnia. Os efeitos dos moderadores podem ser diferentes entre os diversos focos de comprometimento. Futuros modelos de relação entre comprometimento e consequentes podem comparar modelo direto *versus* mediado, para examinar qual dos dois melhor se adequa aos dados, isto é, se a relação entre os focos de comprometimento e os consequentes é direta ou mediada por intenções de comportamento como intenção de sair, segundo Cohen (2003).

Mais pesquisa é necessária para verificar se os focos de comprometimento são inter-relacionados, e se algum foco de comprometimento é determinante ou consequente de outro. Adicionalmente, também podem ser testados efeitos interativos entre focos de comprometimento no trabalho e sua relação com resultados do trabalho. (COHEN, 2003).

Os padrões de comprometimento foram os primeiros estudos dos múltiplos comprometimentos, mesmo antes de Morrow (1983) introduzir o conceito de múltiplos comprometimentos, e os padrões talvez sejam a área mais interessante e inspiradora nos estudos de múltiplos comprometimentos. Caracterizar trabalhadores por padrões de comprometimento pode providenciar informações valiosas e práticas para os empregadores. Por exemplo, qual padrão de comprometimento tem o melhor ajuste para a organização em termos de comportamento do trabalhador no trabalho? Qual padrão de comprometimento é melhor do ponto de vista do bem-estar do trabalhador? É importante relacionar padrões de comprometimento com outras esferas extratrabalho, como filhos e casamento. Mais pesquisa se faz necessária para relacionar diferentes padrões a possíveis determinantes, e verificar a relação com os consequentes, de acordo com Cohen (2003).

Bastos (1997) aponta que a carreira é o foco menos desenvolvido enquanto Cohen (2003) complementa que atenção particular deve ser dispensada para o papel do comprometimento com a carreira em prever resultados.

Face ao exposto, evidencia-se que ainda há muitas lacunas no campo da pesquisa dos múltiplos comprometimentos. No caso específico da categoria ocupacional docente, Somech e Bogler (2002) afirmam que de docentes altamente comprometidos com sua escola é esperado engajamento em comportamentos que ajudem a organização a atingir seus objetivos, que exerçam considerável esforço e que permaneçam na organização. Surgindo, então, o

objeto de estudo desta tese: a relação dos múltiplos comprometimentos com seus consequentes, entre docentes de instituições do ensino superior.

2.1.4 Estudos de comprometimento no trabalho entre docentes e pesquisadores

Esta seção apresenta as pesquisas de comprometimento no trabalho entre docentes e pesquisadores, tanto as realizadas com apenas um foco, quanto as realizadas com múltiplos comprometimentos, em ambos os contextos: nacional e internacional.

Buscou-se estudos de comprometimento no trabalho entre pesquisadores para verificar a relação entre o comprometimento e a produção acadêmica, que é um dos objetivos desta tese. No contexto nacional foi encontrado apenas um, que é de Oliveira (1998), que desenvolveu um trabalho pioneiro no Brasil, que investigou a relação entre os níveis de comprometimento com a organização e com a carreira e produção acadêmica, utilizando nove indicadores: número de trabalhos publicados em periódicos nacionais e internacionais; número de teses e dissertações orientadas; número de livros publicados como autor principal, único autor, em co-autoria e editados, e número de projetos de pesquisa apoiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre pesquisadores com bolsas de produtividade no CNPq. Esse estudo encontrou influência do comprometimento somente em três variáveis: artigos publicados no Brasil, orientação de dissertações e a produção de livros. Ressalta-se que a influência encontrada é positiva, em todas estas três variáveis, conforme apresenta o Quadro 9.

| Comprometimento no trabalho | Consequentes |
|---|--|
| Influência significativa e positiva do comprometimento organizacional | Artigos no Brasil e Orientação de mestrado |
| Influência significativa e positiva do comprometimento com a carreira | Livros como editor |

Quadro 9 - Consequentes do comprometimento no trabalho do pesquisador nacional

FONTE: Adaptado de Oliveira (1998)

No contexto internacional, Kidd e Green (2006) realizaram uma pesquisa de comprometimento na carreira entre pesquisadores biomédicos com a titulação de doutor. Para tanto, realizaram uma pesquisa longitudinal, em dois momentos, com o intervalo de um ano. Para a mensuração do comprometimento com a carreira utilizaram a escala de Carson e

Bedeian (1994), com a particularidade que reduziram esta escala de 12 para nove itens, mantendo suas três dimensões: resiliência, identidade e planejamento de carreira. Como antecedentes do comprometimento com a carreira, utilizaram variáveis demográficas e relacionadas ao trabalho e como consequentes, a intenção de deixar a ciência. O gênero do pesquisador foi analisado como uma variável moderadora entre o comprometimento com a carreira e a intenção de deixar a ciência (consequente). Encontraram como principais resultados que o comprometimento instrumental com a organização se relacionou significativamente e negativamente com a dimensão planejamento de carreira. Nenhuma variável demográfica se relacionou com nenhum dos componentes do comprometimento com a carreira e nem com a intenção de deixar a ciência. As três dimensões do comprometimento com a carreira correlacionaram negativamente e significativamente com a intenção de deixar a ciência e os pesquisadores com os mais altos salários se mostraram menos propensos a deixar a ciência. Kidd e Green (2006) concluem que os pesquisadores valorizam remuneração, autonomia e tratamento justo no trabalho.

A seguir, apresentam-se no Quadro 10 os poucos estudos de múltiplos comprometimentos entre docentes e pesquisadores que constam no livro de Cohen (2003), destacando-se as principais variáveis estudadas.

| Autores e data | Variáveis estudadas nos múltiplos comprometimentos |
|-------------------------------|---|
| Docentes | |
| Tuma e 110 Grimes (1981) | Estudaram as relações entre os comprometimentos com a carreira e organizacional, com seus correlatos/determinantes e consequentes. A amostra foi composta de 393 docentes de dedicação exclusiva e administradores de uma grande universidade orientada para a pesquisa. Como correlatos/determinantes utilizaram uma lista de dados demográficos e experiência no trabalho, como gênero, escolaridade, se trabalhou em outras universidades, tempo no cargo, número de publicações, quantidade de reuniões, número de estudantes, percentual de tempo gasto em sala de aula e em pesquisa. Como consequentes, examinaram uma lista de atividades acadêmicas, incluídas publicações. Como principais resultados encontraram que o comprometimento com a carreira se relaciona com o número de publicações e uma relação negativa com o percentual de tempo gasto escrevendo para fora da academia. Referente ao comprometimento organizacional, encontraram relação com ter sido um gestor, com o percentual de tempo gasto em atividades administrativas, e uma relação negativa do tempo gasto em sala de aula. |
| Mueller e Lawler (1999) | Estudaram o comprometimento organizacional e com o sindicato. A amostra foi composta de 838 docentes do ensino elementar e secundário. Verificaram a relação dos comprometimentos com as variáveis oportunidades de promoção, justiça distributiva, suporte do supervisor, recursos inadequados, ambiguidade do papel, rotina, afetividade negativa, etnia, satisfação no trabalho e experiência do docente. |
| Boshoff e Mells (2000) | Estudaram os comprometimentos: organizacional, com a carreira, com o supervisor e o envolvimento no trabalho, relacionando com o consequente intenção de se demitir. A amostra de 382 trabalhadores foi composta de docentes, contadores e pessoal administrativo de escritório. O resultado de <i>path analysis</i> mostrou que o coeficiente <i>path</i> do comprometimento organizacional (-.40) e com a carreira (-.43) com a intenção de se demitir foi significativa, mas os outros dois caminhos não foram significantes. Concluíram que juntos, os focos de comprometimento explicam 56,2% da variação de intenção de se demitir. |
| Pesquisadores | |
| Jauch, Glueck e Osborn (1978) | Estudaram as relações entre os comprometimentos com a carreira e organizacional, com seus correlatos/determinantes e consequentes. A amostra foi composta de 84 pesquisadores das ciências básicas em uma grande universidade. Como consequentes, examinaram a produtividade da pesquisa acadêmica, medida de forma objetiva (produtividade da pesquisa) e de forma subjetiva (auto-avaliação). Verificaram que o comprometimento com a carreira contribuiu como única variância na produtividade objetiva ($r^2 = .05$) e não explica nenhuma variância na medida de produtividade subjetiva. Não encontraram nenhuma relação entre o comprometimento organizacional e as duas formas de medida de desempenho. |

Quadro 10 – Estudos internacionais de múltiplos comprometimentos entre docentes e pesquisadores

FONTE: Elaborado a partir de Cohen (2003)

No Quadro 10, percebe-se que tanto o trabalho de Tuma e 110 Grimes (1981), quanto o de Jauch, Glueck e Osborn (1978) encontraram relação entre o **comprometimento com a profissão e o número de publicações**, assim como o trabalho nacional de Oliveira

(1998). Entretanto, como pode ser visualizado no Quadro 9, enquanto Oliveira encontrou relação **entre o comprometimento organizacional e publicação**, o mesmo não aconteceu nos outros estudos (de TUMA e 110 GRIMES, 1981; e de JAUCH, GLUECK e OSBORN, 1978).

Realizou-se um mapeamento nas publicações internacionais dos últimos dez anos (a partir de 01/01/1997), utilizando as palavras-chave *commitment(s) professor(s)*; *commitment(s) school(s)*, e *commitment(s) teacher(es)*. Essa busca foi realizada em 15 periódicos internacionais ligados ao tema proposto para estudo por esta tese, que consiste no estudo do comprometimento no trabalho entre docentes e sua relação com consequentes, disponíveis nos periódicos da CAPES: a) *Academy of Management Review*; b) *Educational Administration Quarterly*; c) *Harvard Business Review*; d) *Human Relations*; e) *Human Resource Management Review*; f) *Journal of Applied Psychology*; g) *Journal of Educational Administration*; h) *Social Psychology of Education*; i) *Journal of Management*; j) *Journal of Occupational and Organizational Psychology*; k) *Journal of Vocational Behavior*; l) *Research in Higher Education*; m) *Social Forces*; n) *The Journal of Social Psychology*, e o) *The International Journal of Educational Management*, conforme se encontra mencionado na introdução deste projeto. Nessa investigação foram analisados títulos, palavras-chave e *abstract* dos artigos, sendo encontrados apenas sete, cujas variáveis estudadas estão discriminadas no Quadro 11. Dentre este levantamento, faz-se necessário salientar a pesquisa de Eckman (2004), que apesar de não ter sido realizada entre docentes, foi realizada entre diretores de escolas secundárias e estudou efeito de gênero, conflito de papel, comprometimento com o papel e satisfação no trabalho.

| Autores e data | Variáveis estudadas no comprometimento |
|-----------------------------|--|
| Mueller et al.(1999) | Analisaram o efeito da composição racial de docentes e de estudantes na satisfação no trabalho, no comprometimento com a escola e no comprometimento com a carreira, em 405 escolas de um grande sistema de escola urbana. |
| Hung e Liu (1999) | Investigaram os efeitos de permanecer na profissão no comprometimento com a carreira de docentes secundários em Hong Kong. |
| Somech e Bogler (2002) | Examinaram a relação do comprometimento organizacional e com a carreira com a participação na tomada de decisão e com o comportamento de cidadania organizacional, entre 983 docentes de escolas médias e secundárias, em Israel. |
| Gaziel (2004) | Verificou a contribuição de atributos pessoais, o comprometimento organizacional do docente, dois atributos organizacionais, clima e cultura de ausência na escola, em dois tipos diferentes de ausência do docente no trabalho: voluntário e involuntário, entre 200 docentes de escolas primárias de Jerusalém, Israel. |
| Park, Henkin e Egley (2005) | Investigaram a relação entre trabalho de equipe, confiança e comprometimento com a equipe de docente, em escolas primárias. |
| Bragger et al. (2005) | Verificaram entre 203 docentes de escolas primárias, medianas e secundárias que o comportamento de cidadania organizacional relaciona negativamente com conflito de trabalho-família e positivamente com a cultura trabalho-família, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional. Como principal resultado, encontraram que a cultura trabalho-família prediz tanto o comprometimento organizacional quanto o comportamento de cidadania organizacional e o comprometimento organizacional não media a relação entre a cultura trabalho-família e o comportamento de cidadania organizacional. |
| Conley, Muncey e You (2005) | Verificaram a relação entre os seguintes construtos: padrões de trabalho compreensíveis, avaliação satisfatória, ambiguidade de papel, esforço por desempenho, autonomia no trabalho, satisfação na carreira, comprometimento organizacional e percepções na efetividade da evolução do sistema. Esta pesquisa foi realizada em quatro escolas secundárias de dois municípios vizinhos do sul da Califórnia, totalizando 178 docentes. |

Quadro 11 – Estudos internacionais de comprometimento no trabalho entre docentes

FONTE: Elaborado pela autora

Ao realizar este estado da arte de comprometimento no trabalho entre docentes, também foi identificada a pesquisa de Schoroder (2008). Este estudo mensurou níveis de satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e religioso entre 835 trabalhadores, incluídos os docentes, de uma universidade religiosa privada. Este estudo de caso revelou que a maioria dos trabalhadores desta universidade está mais satisfeita com as relações com os estudantes e pares, e menos satisfeita com o salário e a política organizacional. Foi encontrada relação entre comprometimento organizacional com idade e nível educacional. Este estudo identificou correlação moderada entre comprometimento organizacional e satisfação no cargo.

O comprometimento religioso não teve um efeito mediador na relação entre satisfação no trabalho e comprometimento organizacional.

No Quadro 11, observa-se que apenas dois estudos foram realizados com **múltiplos comprometimentos**, ambos com os focos **comprometimento organizacional e com a carreira** (MUELLER et al., 1999 e SOMECH; BOGLER, 2002). As outras pesquisas estudaram apenas um foco de comprometimento no trabalho: predominando o **comprometimento organizacional**, com três artigos (GAZIEL, 2004; BRAGGER et al., 2005; CONLEY; MUNCEY; YOU, 2005); e os outros dois focos estudados de forma isolada são o **comprometimento com a carreira** com um artigo (HUNG; LIU, 1999), e o **comprometimento com a equipe** com um artigo (PARK; HENKIN; EGLEY, 2005).

No contexto nacional, poucos trabalhos foram encontrados nos periódicos e bancos de teses e dissertações, explorando o comprometimento organizacional e/ou com a carreira entre docentes do ensino superior. Os oito estudos identificados são dos seguintes autores: Pena (1995), Brito (1995), Vital (2002), Fanton (2002), Rego (2002), Sanches (2004), Chang Jr. et al. (2007), e Rowe e Bastos (2007b). Destaca-se que não foi encontrado nenhum estudo de comprometimento entre docentes do ensino básico ou secundário, ao contrário das pesquisas internacionais apresentadas anteriormente, que, apesar de poucas, utilizaram como amostra o docente do ensino básico e secundário, em sua grande maioria (com a exceção do estudo de Schoroder, 2008).

Brito (1995) estudou o comprometimento com a carreira e organizacional e o estresse no trabalho de docentes universitários, estudo esse realizado na Universidade Federal de Lavras – MG. O trabalho teve como hipótese central, que o aumento do comprometimento leva a um aumento do nível de estresse, ou seja, que trabalhadores altamente comprometidos estariam mais sujeitos ao estresse. Como resultados, foi encontrado elevado comprometimento com a carreira e organizacional, e baixo nível de estresse. Verificou-se correlação negativa entre a estrutura e o clima organizacional com o comprometimento organizacional. Não foi observada correlação entre o estresse e os escores de comprometimento.

Pena (1995) trabalhou com amostra de docentes das Faculdades de Ciências Econômicas (FACE) das universidades de Belo Horizonte, PUC-MG e UFMG, e incluiu a comparação entre comprometimento organizacional e com a carreira. Identificou dois padrões de comprometimento: duplo comprometimento e maior compromisso com a organização. Esses dois grupos mostraram diferenças quanto a valores no trabalho; os duplamente comprometidos buscam mais auto-realização e mais resultados intrínsecos do que extrínsecos.

Pena (1995) também relacionou valores (ética) no trabalho e comprometimento organizacional. A pesquisa mostrou que a ética de inspiração organizacional e a de inspiração humanista estão correlacionadas positivamente com o comprometimento organizacional, enquanto a ética de inspiração no lazer possui correlação negativa com este comprometimento.

Na Universidade do Amazonas (UA), Vital (2002) investigou as variáveis organizacionais que se relacionam ao comprometimento organizacional dos docentes substitutos. O principal resultado é que uma maior parcela da categoria investigada, mesmo sendo temporários, demonstrou ter um nível satisfatório de comprometimento com a UA. Este fato deve-se, de forma significativa, à presença de características organizacionais que favorecem a realização de muitas expectativas destes docentes.

Por sua vez, Fanton (2002) verificou a relação existente entre o comprometimento organizacional e a qualidade do ensino, segundo a percepção de docentes e alunos dos cursos de graduação da IES estudada. Os principais resultados da investigação identificam que os docentes com mais de seis anos de trabalho na IES e com menos de dois anos de trabalho são os mais comprometidos com a faculdade, o que possibilita concluir que a relação existente entre comprometimento organizacional e qualidade no ensino depende do tempo de serviço prestado em uma organização.

Rego (2002) mostra como cinco dimensões de justiça (distributiva das tarefas, distributiva das recompensas, procedimental, interpessoal e informacional) explicam o comprometimento afetivo dos docentes universitários. Foi recolhida uma amostra de 309 docentes oriundos de cinco instituições politécnicas e quatro universidades portuguesas. Obteve como principais resultados: a) os docentes mais afetivamente comprometidos com as suas instituições são os que denotam percepções de justiça interpessoal e procedimental mais positivas; b) as percepções de justiça interpessoal e de distribuição das tarefas reforçam ou atenuam os efeitos de outras facetas; c) as relações entre as percepções de justiça e o comprometimento são moderadas pela justiça agregada, sendo que os climas positivos de justiça reforçam os efeitos das percepções individuais de justiça; d) a dispersão de percepções também interfere no modo como as pessoas respondem às suas percepções de justiça, sendo que os contextos caracterizados por elevadas dispersões reforçam as respostas atitudinais às percepções de (in)justiça. O estudo aponta a necessidade de encarar a justiça como fenômeno de natureza individual e também contextual, e alerta para a eventualidade de os padrões reativos serem contingentes do tipo de atividade exercida ou organização.

Sanches (2004) estabeleceu relações entre os padrões de comprometimento com a organização e a carreira e os resultados da avaliação de desempenho dos docentes na percepção dos discentes, e explorou os fatores explicativos para os padrões de comprometimentos identificados, em uma universidade particular. Como resultados, encontrou que os docentes integrantes do padrão unilateralmente comprometido com a carreira e os unilateralmente comprometidos com a organização foram os que apresentaram maior relação com o melhor desempenho. Em consequência, os docentes integrantes dos padrões descomprometido com a carreira docente e descomprometido com a organização apresentaram menores índices de desempenho.

Chang Jr. et al. (2007) realizaram uma pesquisa entre 108 docentes do ensino superior de uma faculdade particular de Administração de Empresas de porte médio da região metropolitana de São Paulo. Como resultado, verificaram que o comprometimento afetivo não está associado ao desempenho do docente em sala de aula, mensurado por um instrumento de avaliação de docentes pelos alunos. Esse comprometimento está, sim, associado à retenção do docente na unidade de ensino.

Rowe e Bastos (2007b) realizaram um estudo intensivo de casos, envolvendo entrevistas com docentes da Universidade Federal da Bahia e de algumas instituições de ensino superior privadas de Salvador. Os resultados destas entrevistas, que destacam os focos organização e trabalho, estão apresentados através de mapas cognitivos, que ressaltam aspectos comuns (o trabalho em si como foco principal do vínculo) e singularidades que demarcam o conceito como utilizado nos dois contextos estudados (por exemplo, a maior ênfase na dimensão social entre os docentes da instituição pública). Em ambos os grupos, o comprometimento docente foi visto como tendo impactos muito positivos tanto no nível individual quanto organizacional.

Em comum, nota-se que todos estes estudos de comprometimento entre docentes encontrados nas publicações nacionais utilizaram estudo de caso. Predomina o estudo de caso único, com cinco trabalhos (BRITO, 1995; VITAL, 2002; FANTON, 2002; SANCHES, 2004; CHANG Jr. et al., 2007), seguido de três estudos de casos múltiplos (PENA, 1995; REGO, 2002; ROWE; BASTOS, 2007b), não abarcando uma amostra mais ampla e diversificada de docentes de diferentes contextos institucionais. A pesquisa de Rego (2002) retrata o contexto português, enquanto as outras pesquisas foram realizadas no Brasil. Verifica-se que quatro estudos focaram os **múltiplos comprometimentos**, dos quais, três (PENA, 1995, BRITO, 1995, e SANCHES, 1994) estudaram os focos **organização e carreira** enquanto que a pesquisa de Rowe e Bastos (2007b) elegeu os focos **organização e**

trabalho. Entre os quatro estudos que verificaram apenas um foco de comprometimento no trabalho (VITAL, 2002; FANTON, 2002; REGO, 2002; e CHANG Jr. et al. 2007), o foco eleito foi o **comprometimento organizacional**. Verifica-se também a inexistência de trabalhos relacionando os construtos múltiplos comprometimentos e desempenho do docente, sendo este na perspectiva simultânea de produção acadêmica (desempenho medido de forma objetiva) e esforço instrucional (desempenho medido de forma subjetiva), que justifica o objetivo da presente tese.

Esta primeira parte do referencial teórico discorreu sobre o comprometimento no trabalho, tratando do vínculo com a organização, do vínculo com a carreira, dos múltiplos comprometimentos, finalizando com a exposição dos estudos de comprometimento no trabalho entre docentes e pesquisadores. Em seguida, apresenta-se a última parte, que trata da IES e do docente de ensino superior.

2.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E O SEU DOCENTE

Nesta seção apresenta-se um panorama da instituição de ensino superior no Brasil e da ocupação do docente de ensino superior, que constituem a profissão escolhida para este estudo e sua organização empregadora, propiciando, assim, uma contextualização do ambiente nacional no qual ocorre a relação do comprometimento no trabalho do docente e uma caracterização do trabalho do docente de ensino superior.

2.2.1 O ensino superior no Brasil: massificação e privatização

A presente seção proporciona um olhar do início e da expansão do ensino superior nacional e apresenta a evolução da distribuição das instituições públicas e privadas no Brasil.

O início dos cursos superiores no Brasil ocorreu a partir de 1808, quando o rei e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Antes disso, os brasileiros que se interessavam por cursar universidades faziam-no em Portugal ou em outro país europeu. Havia uma preocupação muito grande da Coroa em relação à formação intelectual e política da elite brasileira, ela procurava de todas as formas manter o Brasil como colônia, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de ideais de independência, segundo Masetto (2001).

No entanto, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e a interrupção das comunicações com a Europa surgiu a necessidade de formação de profissionais que atendessem a essa nova situação e, por conseguinte, a exigência de criação de cursos superiores que se responsabilizassem por essa formação. Na década de 1820 criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito em Olinda – PE; a de Medicina em Salvador – BA; e a de Engenharia, no Rio de Janeiro. Posteriormente outros cursos foram criados como os de Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura. (MASETTO, 2001). Embora no Brasil tenha havido, durante o Império, escolas e faculdades profissionais, a universidade se formou tardiamente na primeira metade do século XX. (BRASIL, 2005).

A evolução do ensino superior na América Latina, a partir da segunda metade do século XX, foi marcada por um duplo processo: a massificação e a privatização. A massificação se traduziu pelo rápido crescimento das matrículas do ensino superior, que passou de um acesso fortemente elitizado (até 1950) para um contingente cinco vezes maior, em 1960 (1.640.000 estudantes). O salto mais importante ocorreu entre 1980 e 1990, quando o número de matrículas no ensino superior atingiu 6.447.000 mil estudantes. Essa massificação não ocorreu no Brasil com a mesma intensidade. Enquanto em alguns países a taxa de matrícula de 18 a 24 anos é superior a 20% da faixa etária (Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela); em outros fica entre 15% e 20% (Peru, Uruguai e Chile); e no Brasil a taxa é de 11% (abaixo da Bolívia, Colômbia e México). (BRASIL, 2005).

O processo de expansão das instituições privadas começou na América Latina entre 1950 e 1960, quando 25 instituições privadas foram fundadas, e no decênio seguinte esse número dobrou para 50. Até 1980 mantém-se relativo o equilíbrio entre os setores público e privado: 152 e 134 instituições, respectivamente. A grande explosão das instituições privadas teve lugar a partir da década de 1980, coincidindo com a crise da dívida externa que se abateu sobre a região. O número de instituições privadas fundadas é quatro vezes superior ao das públicas: 232 instituições privadas para somente 51 públicas. Nessa expansão houve um salto de 164 instituições, em 1960, para um número superior a mais de 6.500 em trinta anos. (BRASIL, 2005).

Ao analisar a expansão do ensino superior privado na América Latina, Trindade (2001) afirma que esta expansão relaciona-se com as políticas neoliberais que são adotadas nos países latino-americanos. Repercutiu na dinâmica das organizações universitárias públicas, como consequência do declínio de verbas para sua manutenção, e o estímulo à abertura de novas organizações privadas.

Gentili (2001, p.98) utiliza o termo *universidade na penumbra* para ilustrar a situação dos países da América Latina, que se caracteriza pelo *círculo vicioso da precarização e privatização do espaço público*, decorrente da reestruturação do ensino a partir de três eixos principais: o *ajuste da oferta*, que se configura como a redução da verba pública destinada à educação; a *reestruturação jurídica do sistema*, que implica a adoção de novas leis, decretos e medidas provisórias que alteram sua base normativa; e a *redefinição profunda do papel do Estado em matéria educativa* – o Estado passa a avaliar a qualidade do ensino, deixando de promovê-lo.

Especificamente quanto ao Brasil, a matrícula global das instituições privadas, que representava 40% em 1960, atinge 70% em 2005. A expansão das instituições privadas, embora existentes desde o início da República, teve dois surtos principais: o primeiro, no início dos anos 70, e o segundo, a partir de 1995, conforme Tabela 4, que apresenta a evolução da distribuição das Instituições públicas e privadas de 1994 a 2003. (BRASIL, 2005).

Tabela 4 - Evolução da distribuição das IES públicas e privadas 1994 – 2003

| Instituições (em %) | 1994 | 1998 | 2002 | 2003 |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Públicas | 25,6 | 21,5 | 11,9 | 11,1 |
| Privadas | 74,4 | 78,5 | 88,5 | 88,9 |

FONTE: Censo da Educação superior (2003, apud Brasil 2005)

Segundo Esteves (2004), nas décadas de 60 e 70, o setor privado se expandiu a partir do surgimento acelerado de instituições de pequeno porte, resultantes das antigas escolas secundárias.

Face à massificação e privatização do ensino superior, houve uma divisão do trabalho entre o setor público e o privado. Coube a este último, através de forte expansão, atender à demanda por educação superior de setores estudantis excluídos da forte seletividade das universidades federais. (BRASIL, 2005).

O Brasil é um dos países com uma das maiores redes de educação superior em termos mundiais: a maior da América do Sul e a sétima no mundo, enquanto que os Estados Unidos são a vigésima. (BRASIL, 2005). Porém, o sistema privado é extremamente complexo e diversificado. Denominam-se privadas, genericamente, desde instituições comunitárias e confessionais, nas quais lucro não é considerado um fim, até empresas educacionais com finalidade eminentemente lucrativa. Paradoxalmente, nesta última década, surgiram ou se expandiram instituições privadas de qualquer natureza que têm na qualidade do ensino o

principal referencial de suas ações, mas também cresceram desordenadamente empresas cujos objetivos, associados ao lucro, deixam em segundo plano os princípios didático-científicos que devem orientar as instituições. (BRASIL, 2005).

2.2.2 Um panorama dos diversos tipos de instituições de ensino superior no Brasil

Esta seção proporciona um olhar nas distintas instituições de ensino superior nacional, quanto a sua *organização acadêmica* e quanto a sua *dependência administrativa*, que consiste na classificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵.

De acordo com sua *organização acadêmica*, as IES se dividem em *Universidades* e *Não-Universidades* (Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores), e sua distribuição quantitativa encontra-se na Tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição das IES segundo o perfil institucional

| Instituições do ensino superior | Número | % |
|---|---------------|------------|
| Universidades | 163 | 8,7 |
| Centros universitários | 81 | 4,3 |
| Faculdades Integradas | 119 | 6,5 |
| Faculdades Isoladas, Escolas e Institutos | 1.403 | 75,5 |
| Centros de Educação Tecnológica | 93 | 5,0 |
| Total | 1.859 | 100 |

FONTE: Censo da Educação superior (2003 apud BRASIL, 2005)

Para ser considerada uma *Universidade* a IES precisa: a) desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão de forma indissociável; b) ter autonomia didática, administrativa e financeira, e c) congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado.

Já em instituições *Não-Universidades*, o profissional docente, não necessariamente, precisa atuar de forma indissociável em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Nos *Centros Universitários*, exercer atividades de docência significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais área de conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Já as *Faculdades Integradas* representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Os

⁵ Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Institutos Superiores ou *Escolas Superiores* atuam, em geral, em uma área de conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do Conselho Nacional de Educação (CNE) para expandir sua área de atuação.

Assim, conforme o tipo de IES em que o docente atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua em uma instituição isolada, num centro universitário, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem a pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência do ensino superior.

De acordo com sua *dependência administrativa*, as IES são classificadas em públicas e privadas. *Públicas* são as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público, que podem ser federais, estaduais e/ou municipais. As IES *privadas* consistem nas que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Enquadram-se nas quatro seguintes categorias: a) *particulares* em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentam as características apresentadas a seguir; b) *comunitárias*, assim entendidas aquelas que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de docentes e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; c) *confessionais*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas, e d) *filantrópicas*, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

A divisão de IES entre públicas e privadas apresenta um fator condicionante muito importante sobre a docência do ensino superior. Via de regra, a maioria das pesquisas científicas é produzida nas instituições públicas. Todavia, hoje, esta afirmação está tendendo a sofrer alterações pelo alto investimento que as instituições particulares estão realizando para o desenvolvimento da atividade investigativa no seu cerne. Entretanto, a implantação da cultura da pesquisa na instituição não é uma ocorrência de fácil transformação, pois implica o desenvolvimento de massa crítica cujo período de formação é longo, ou a contratação de docentes com linhas de pesquisa já em desenvolvimento. Por outro lado, implica também a implantação de infra-estrutura necessária, o fomento ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsas até o apoio a projetos, concessão de horas na carga horária do docente para atividades de pesquisa. (MOROSINI, 2000).

Faz-se relevante destacar o regime de trabalho do docente de ensino superior, uma vez que não há uma homogeneidade do perfil desta categoria profissional em relação ao número de horas de trabalho na instituição. Esse fato pode ser confirmado pelo trabalho de Morosini (2000), onde a autora fez uma análise da distribuição docente no sistema de educação superior brasileiro utilizando o banco de dados *Censo do Ensino Superior MEC/Inep* (1998). A autora relata que 44,4% dos docentes têm regime integral, 33,7% são horistas, e 21,9% regime parcial. Para as universidades, há um predomínio do regime de trabalho tempo integral (55,6%), e para as não-universidades, o de horista (59,4%). Para Morosini, o que realmente observa-se é a diferença entre público e privado. No público, normalmente, o docente não trabalha por aula-hora, como no privado, ele tem um período de tempo dedicado a atividades que são de não *sala de aula*: atividades de pesquisa ou de extensão. Já nas particulares, embora os docentes tenham horas para as atividades fora de sala de aula, os docentes de tempo integral correspondem a 24% dos horistas.

2.2.3 O trabalho do docente de ensino superior

Esta seção proporciona um olhar na diversidade do trabalho do docente de ensino superior, enfatizando o ensino e a pesquisa, com a apresentação da ótica de complementação entre estas atividades.

A ação docente implica em tomar partido frente à realidade social, em ter melhor compreensão do ensino e em saber usar as possibilidades que lhe são oferecidas para criar nos alunos o espírito de luta, a favor de uma sociedade mais justa e mais democrática. Para tanto, é necessário ao docente ter, além de conhecimentos sobre planejamento, metodologia, materiais didáticos e avaliação, uma postura crítica quanto aos aspectos social, político, econômico e cultural. (GUTIERREZ, 1988). Bordas (1976) complementa que cabe ao docente oportunizar e facilitar o desenvolvimento intelectual do aluno, possibilitando-lhe desenvolver os controles emocionais, as habilidades de relacionamento pessoal, a imaginação e a criatividade.

Shulman (1986) aponta que o docente é visto como um profissional dotado de razão, um ator que toma decisões, faz julgamentos, no contexto complexo e incerto da sala de aula. Suas ações são guiadas por pensamentos, julgamentos e decisões.

Especificamente quanto ao docente de ensino superior, Franco (2000) o caracteriza, sob diversos pontos de vista:

- *Sob o ponto de vista situacional*, é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade brasileira, seja ela pública ou privada, com um sólido sistema de pós-graduação e com a presença de grupos consolidados de pesquisa. É, também, o que trabalha em uma IES isolada e na qual o ensino é a própria razão de ser. É tanto o que trabalha na universidade orientada para o mercado como o que atua na instituição comunitária ancorada no seu meio.
- *Sob o ponto de vista institucional*, é aquele cujo plano de trabalho dispõe de horários para a pesquisa, mas é também aquele cujas horas em ensino são tantas que não sobra espaço para investigações, às vezes, nem sequer para preparar suas aulas.
- *Sob o ponto de vista político*, é o que vive as tensões da própria área de conhecimento, não raras vezes impregnada de corporativismo, acrescidas das tensões das demais áreas na luta por espaços e financiamentos.
- *Sob o ponto de vista profissional*, é o que privilegia a universidade como espaço de trabalho, mas também o que está inserido em um contexto profissional com suas demandas específicas. É aquele profissional permanentemente avaliado, desde o ingresso na carreira, através de concursos, de avaliações sistemáticas para a ascensão profissional, da submissão de trabalhos em eventos, da apresentação de projetos para financiamentos e de relatórios de atividades e de pesquisa.
- *Sob o ponto de vista do avanço do conhecimento*, é o que se insere no processo produtivo que perfaz o avanço, colaborando de alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço quando não alienado das revoluções que se operam no mundo circundante. Vale lembrar que é inegável que as várias áreas do conhecimento tenham sofrido mudanças de base no seu modo de encarar a busca da verdade e nos conhecimentos sobre seus respectivos objetos de estudo.

A pedagogia do ensino superior no Brasil é exercida por docentes que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas. Pode-se dizer que o docente de ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituições, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da IES e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões.

Especificamente quanto a atividades de ensino, são aquelas que podem ser expressas pelo esforço e o comprometimento do docente de ensino superior com: aulas (de pós-graduação e de graduação); preparação de disciplinas (antigas e novas); atendimento ao aluno; orientações (de estágios, de projetos de iniciação científica, de teses e dissertações); participação em bancas examinadoras de estágio supervisionado, iniciação científica, defesas de mestrado e defesas de doutorado. (FEHR; NASCIMENTO, 1990). Entretanto, Moita (2002) ressalta que os resultados do bom trabalho pedagógico em nível de graduação nem sempre se refletem em termos dos resultados mais aparentes da atividade de pesquisa, que são as publicações científicas e a participação em atividades típicas da *comunidade acadêmica*.

No que se refere à pesquisa, o CRUB (2001) explicita que o compromisso de uma instituição com a sua vocação universitária revela-se através do dinamismo de suas atividades de pesquisa. Então, as informações sobre a produção científica, técnica e artística dos docentes em termos de volume e natureza dos veículos de sua divulgação são importantes. As variáveis que representam estes indicadores podem ser obtidas no próprio currículo *lattes* do docente utilizado pelo CNPq para suas avaliações, que são os quantitativos de artigos publicados em periódicos científicos especializados nacionais ou estrangeiros com corpo editorial; artigos de divulgação científica, tecnológica e artística; comunicações em congressos científicos; inovações tecnológicas, com ou sem patente obtida; livros e capítulos de livros publicados; teses e dissertações orientadas; filmes, vídeos ou audiovisuais de divulgação científica. Ressalta-se que os periódicos científicos são um meio eficiente de registro, controle de qualidade e divulgação dos resultados da ciência.

De acordo com a LDB, a educação superior tem por finalidade, além daquela de formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa e promover a divulgação deste conhecimento científico que constitui patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. (BRASIL, 1996).

O papel da academia é criar e disseminar conhecimento na sociedade. Ou seja, a academia não é somente ensinar, e a pesquisa tem função tão importante quanto o ensino, segundo Baruch e Hall (2004). Nesse sentido, Zeichner (1993) defende, quanto à relação entre a pesquisa e o ensino, que os docentes devem ser "consumidores críticos dessa investigação", capazes de se tornarem participantes de sua criação. Demo (1993) acrescenta: "[...] pesquisa funda o ensino e evita que este seja simples repasse copiado. Ensinar continua função importante da escola e da universidade [...] Quem pesquisa tem o que ensinar [...] Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar".

É preparando o bom pesquisador que se prepara o bom docente universitário. Para Severino (1999), o docente universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa, pois o elemento básico de sua atividade profissional é a construção do conhecimento. Nesse sentido, Moita (2002) caracteriza o docente universitário como quem, tendo conquistado espaço acadêmico através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Por sua vez, Baruch e Hall (2004) apontam que a mensuração da segurança e da auto-avaliação de um docente no mercado de trabalho na academia é composta pela produtividade em pesquisa e as habilidades escolares.

A produtividade de docentes/pesquisadores e seu impacto na sociedade vêm ganhando crescente importância, não só no âmbito das agências de fomento e das universidades, que necessitam quantificar os efeitos de sua atuação no sistema nacional de ciência e tecnologia, como também entre o público e a mídia, que almejam conhecer quão bem aplicados têm sido os recursos públicos. (MOITA, 2002).

Apesar destas intempéries, a produção científica brasileira tem dado claras demonstrações de crescimento, tanto em número quanto em qualidade. O Brasil apresenta índices de crescimento na produção científica superiores à média americana e da comunidade européia e este potencial de crescimento científico do Brasil está ancorado na excelente e bem distribuída pós-graduação do país. (BRASIL, 2005).

Finaliza aqui o referencial teórico, que em sua primeira seção discorreu acerca do comprometimento no trabalho e em seguida apresentou um panorama da instituição de ensino superior, abordando sua expansão, privatização e a diversidade de IES existentes no contexto nacional, finalizando com um olhar no trabalho do docente de ensino superior. Esta revisão da literatura proporciona a base para a delimitação do objeto de estudo, que se encontra na próxima seção.

3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Apesar da extensa quantidade de pesquisas sobre comprometimento no trabalho, percebe-se a lacuna existente acerca da relação de comprometimento no trabalho com seus consequentes. Nesse sentido, o diferencial desta pesquisa consiste em estudar como os trabalhadores articulam seus múltiplos comprometimentos no trabalho, em seus diversos focos e bases, relacionando esses comprometimentos com seu desempenho. Para tanto, a pesquisa toma como unidade de análise uma categoria ocupacional pouco investigada neste tópico clássico de comportamento organizacional: o docente de ensino superior.

Esta escolha se deve principalmente a dois fatores. Primeiramente, porque ocupações específicas têm culturas próprias e contextos singulares de trabalho, o que permite verificar se esta categoria em especial traz algo de novo para a compreensão de um importante tópico da agenda de estudos sobre o comprometimento no trabalho. Em segundo lugar, porque quem escolhe a docência tem uma relação especial com sua ocupação, apresentando um vínculo estreito com esta vocação, pois docência, historicamente, tem sido vista como sinônimo de sacerdócio, de vocação. Por outro lado, as relações e condições de trabalho do docente de ensino superior se transformaram intensamente na última década com o crescimento do segmento privado de educação. As relações de trabalho embutidas neste novo cenário desafiam a investigação sobre os seus possíveis impactos no vínculo tanto com a organização empregadora quanto, especialmente, com a sua carreira ou profissão.

Assim, o presente estudo busca estudar em uma categoria ocupacional tradicionalmente importante e que tem crescido fortemente no Brasil contemporâneo, uma questão teórica e empírica de grande relevância para a compreensão do papel de diferentes comprometimentos sobre níveis de desempenho de trabalhadores.

Para a delimitação do objeto de estudo, faz-se necessário resgatar o problema de pesquisa desta tese: *Como os docentes de ensino superior articulam seus vínculos com a carreira e com a organização e como estes impactam o seu desempenho?*

Neste segmento são apresentados os objetivos, o desenho da pesquisa e as hipóteses deste estudo.

3.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

Em termos gerais, este estudo objetiva analisar as influências dos múltiplos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, no desempenho dos docentes de instituições do ensino superior, comparando como estes docentes articulam esses vínculos com o seu desempenho acadêmico, nos contextos público e privado do ensino superior brasileiro.

Objetivos específicos

- a) Determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam o esforço instrucional;
- b) determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam a produção acadêmica;
- c) determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrincheiramento - que explicam o esforço instrucional;
- d) determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrincheiramento - que explicam a produção acadêmica;
- e) comparar os modelos explicativos do desempenho de docentes de instituições públicas e privadas, explorando como características peculiares de tais contextos podem afetar o desempenho docente;
- f) determinar as dimensões dos múltiplos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam a produção acadêmica dos docentes de instituições do ensino superior;
- g) determinar as dimensões dos múltiplos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam o esforço instrucional dos docentes de instituições do ensino superior.

Colocados os objetivos que visam a responder o problema da pesquisa, a seguir delinea-se o escopo geral do estudo.

3.2 DESENHO CONCEITUAL GERAL DA PESQUISA E HIPÓTESES

Com base nos pressupostos teóricos acerca dos múltiplos comprometimentos no trabalho, a Figura 4 apresenta a estrutura conceitual geral da pesquisa que ilustra a relação entre os vínculos no trabalho, nos focos organização e carreira, com seus consequentes.

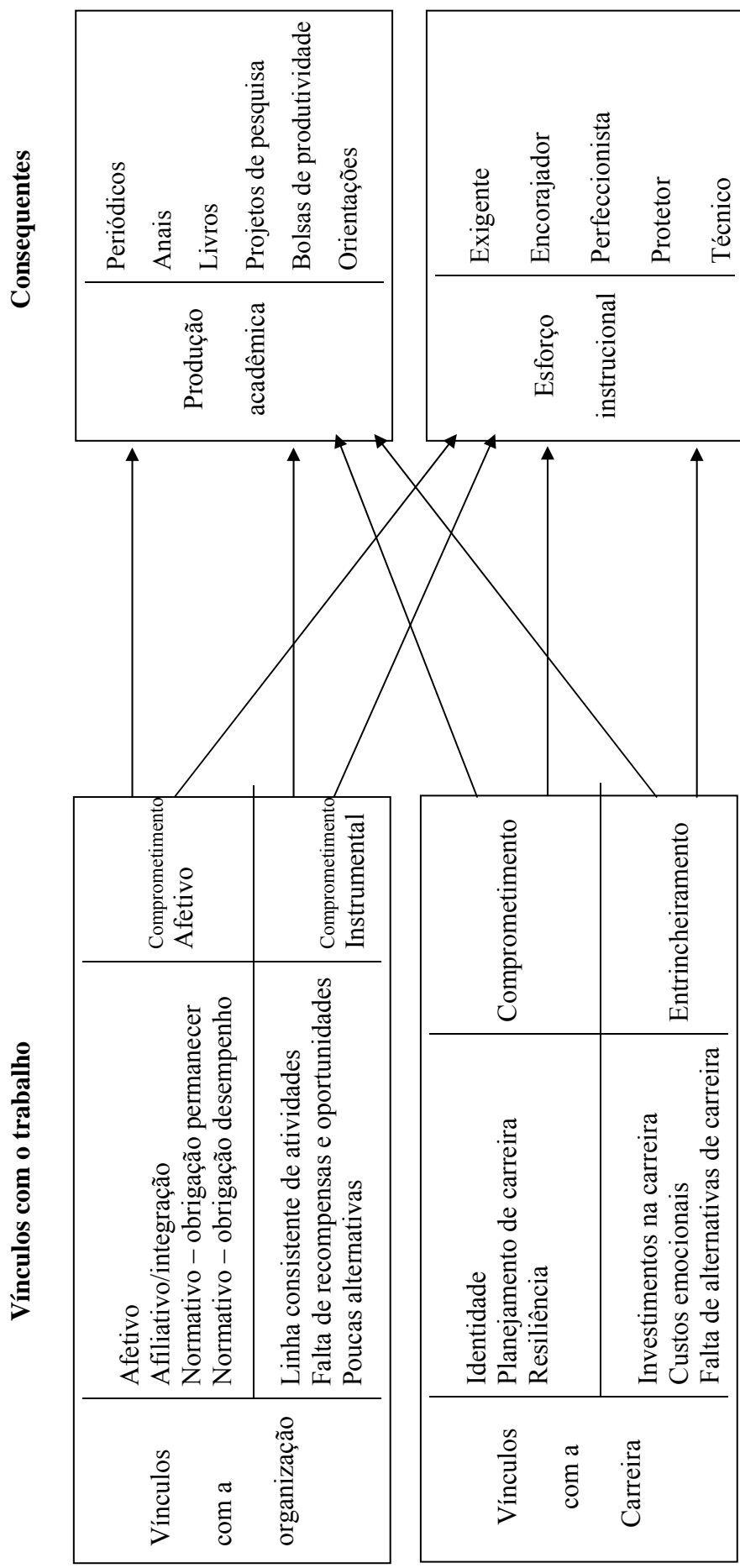


Figura 4 – Estrutura conceitual geral da pesquisa (framework)

FONTE: Elaborado pela autora

Conforme pode ser observado na Figura 4, o desenho conceitual da pesquisa mostra um conjunto de variáveis e suas supostas relações. Faz-se necessário retomar, de uma forma bem sucinta, as conceituações das variáveis da pesquisa para facilitar a compreensão das relações destas variáveis estudadas. Portanto, na sequência, apresentam-se as definições, iniciando com os vínculos com o trabalho, que são as variáveis antecedentes deste estudo. *Comprometimento organizacional* é um estado psicológico que liga o indivíduo à organização. *Comprometimento com a carreira* é a atitude de um indivíduo em relação à sua profissão ou vocação. *Entrincheiramento na carreira* é a opção de continuar na mesma linha de ação profissional por falta de opções, pela sensação de perda dos investimentos já realizados, ou pela percepção de um preço emocional a pagar muito alto para mudar.

Como consequentes dos vínculos com o trabalho, esta pesquisa utilizou dois indicadores distintos do desempenho no trabalho: produção acadêmica e esforço instrucional. *Produção acadêmica* consiste na quantidade de trabalhos escritos e de orientações do docente. Sendo, portanto, um indicador objetivo, cujos dados quantitativos foram coletados pela própria autora no *lattes* de cada participante. *Esforço instrucional* é o empenho do docente nas atividades relacionadas ao ensino. É um indicador subjetivo, que foi mensurado pela própria auto-avaliação do docente, ao responder a escala de esforço instrucional. Apresentadas as variáveis da pesquisa, a seguir, mostram-se as hipóteses testadas nesta tese.

Hipóteses

Em função do que até aqui foi exposto, este estudo trabalha com as hipóteses que estão apresentadas a seguir. Destaca-se que os objetivos específicos também estão expostos para uma melhor visualização da relação das hipóteses com cada objetivo.

Objetivo a - Determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam a produção acadêmica.

H1 A influência das dimensões do comprometimento organizacional na produção acadêmica do docente varia de acordo com cada dimensão.

H1a: Existe relação positiva entre o comprometimento organizacional afetivo e a produção acadêmica.

H1b: Existe relação positiva entre a obrigação em permanecer e a produção acadêmica.

H1c: Existe relação positiva entre a obrigação pelo desempenho e a produção acadêmica.

H1d: Existe relação positiva entre o sentimento de fazer parte e a produção acadêmica.

H1e: Existe relação negativa entre o sentimento de falta de recompensas e oportunidades e a produção acadêmica.

H1f: Existe relação negativa entre o sentimento de linha consistente de atividades e a produção acadêmica.

H1g: Existe relação negativa entre a escassez de alternativas e a produção acadêmica.

Objetivo b - Determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam o esforço instrucional.

H2 As dimensões do comprometimento organizacional que influenciam diretamente o esforço instrucional se comportam de maneira diferente, com influência positiva e negativa.

H2a: Existe relação positiva entre o comprometimento organizacional afetivo e o esforço instrucional.

H2b: Existe relação positiva entre a obrigação em permanecer e o esforço instrucional.

H2c: Existe relação positiva entre a obrigação pelo desempenho e o esforço instrucional.

H2d: Existe relação positiva entre o sentimento de fazer parte e o esforço instrucional.

H2e: Existe relação negativa entre o sentimento de falta de recompensas e o esforço instrucional.

H2f: Existe relação negativa entre o sentimento de linha consistente de atividades e o esforço instrucional.

H2g: Existe relação negativa entre a escassez de alternativas e o esforço instrucional.

Objetivo c - Determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrenchamento - que explicam a produção acadêmica.

H3 As dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrenchamento – influenciam a produção acadêmica do docente do ensino superior.

H3a: Existe relação positiva entre a identidade e a produção acadêmica.

H3b: Existe relação positiva entre o planejamento de carreira e a produção acadêmica.

H3c: Existe relação positiva entre a resiliência e a produção acadêmica.

H3d: Existe relação negativa entre os investimentos na carreira e a produção acadêmica.

H3e: Existe relação negativa entre os custos emocionais e a produção acadêmica.

H3f: Existe relação negativa entre a falta de alternativas de carreira e a produção acadêmica.

Objetivo d - Determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrenchamento - que explicam o esforço instrucional.

H4 A influência das dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrenchamento – no esforço instrucional do docente do ensino superior brasileiro varia de acordo com cada dimensão.

H4a: Existe relação positiva entre a identidade e o esforço instrucional.

H4b: Existe relação positiva entre o planejamento de carreira e o esforço instrucional.

H4c: Existe relação positiva entre a resiliência e o esforço instrucional.

H4d: Existe relação negativa entre os investimentos na carreira e o esforço instrucional.

H4e: Existe relação negativa entre os custos emocionais e o esforço instrucional.

H4f: Existe relação negativa entre a falta de alternativas de carreira e o esforço instrucional.

Objetivo e - Comparar os modelos explicativos do desempenho de docentes de instituições públicas e privadas, explorando como características peculiares de tais contextos podem afetar o desempenho docente.

H5 Há diferenças significativas nos níveis de produção acadêmica e esforço instrucional de docentes do ensino superior de instituições públicas e privadas que são explicadas por diferentes dimensões dos vínculos com o trabalho apresentados por seus docentes.

Objetivo f - Determinar as dimensões dos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam a produção acadêmica dos docentes de instituições do ensino superior.

H6 As dimensões dos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora – que influenciam diretamente a produção acadêmica do docente do ensino superior, o faz de maneira diferente, com influência positiva e negativa.

H6a: Existe relação positiva entre o comprometimento com a carreira e a produção acadêmica do docente do ensino superior.

H6b: Existe relação negativa entre o entrenchamento na carreira e a produção acadêmica do docente do ensino superior.

H6c: Existe relação positiva entre o comprometimento organizacional afetivo e a produção acadêmica do docente do ensino superior.

H6d: Existe relação negativa entre o comprometimento organizacional instrumental e a produção acadêmica do docente do ensino superior.

Objetivo g - determinar as dimensões dos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam o esforço instrucional dos docentes de instituições do ensino superior.

H7 A influência das dimensões dos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora – no esforço instrucional do docente do ensino superior varia de acordo com cada dimensão.

H7a: Existe relação positiva entre o comprometimento com a carreira e o esforço instrucional do docente do ensino superior.

H7b: Existe relação negativa entre o entrenchamento na carreira e o esforço instrucional do docente do ensino superior.

H7c: Existe relação positiva entre o comprometimento organizacional afetivo e o esforço instrucional do docente do ensino superior.

H7d: Existe relação negativa entre o comprometimento organizacional instrumental e o esforço instrucional do docente do ensino superior.

Em seguida, o Quadro 12 apresenta um resumo das hipóteses, segundo padrão usual para utilização de modelagens de equações estruturais.

| Hipótese | Relacionamento Hipotético |
|---|----------------------------------|
| H1a: Comprometimento organizacional afetivo -> Produção acadêmica | Positivo |
| H1b: Obrigação em permanecer -> Produção acadêmica | Positivo |
| H1c: Obrigação pelo desempenho -> Produção acadêmica | Positivo |
| H1d: Sentimento de fazer parte -> Produção acadêmica | Positivo |
| H1e: Sentimento de falta de recompensas e oportunidades -> Produção acadêmica | Negativo |
| H1f: Sentimento de linha consistente de atividades -> Produção acadêmica | Negativo |
| H1g: Escassez de alternativas -> Produção acadêmica | Negativo |
| H2a: Comprometimento organizacional afetivo -> Esforço instrucional | Positivo |
| H2b: Obrigação em permanecer -> Esforço instrucional | Positivo |
| H2c: Obrigação pelo desempenho -> Esforço instrucional | Positivo |
| H2d: Sentimento de fazer parte -> Esforço instrucional | Positivo |
| H2e: Sentimento de falta de recompensas e oportunidades -> Esforço instrucional | Negativo |
| H2f: Sentimento de linha consistente de atividades -> Esforço instrucional | Negativo |
| H2g: Escassez de alternativas -> Esforço instrucional | Negativo |
| H3a: Identidade -> Produção acadêmica | Positivo |
| H3b: Planejamento de carreira -> Produção acadêmica | Positivo |
| H3c: Resiliência -> Produção acadêmica | Positivo |
| H3d: Investimentos na carreira -> Produção acadêmica | Negativo |
| H3e: Custos emocionais -> Produção acadêmica | Negativo |
| H3f: Falta de alternativas de carreira -> Produção acadêmica | Negativo |
| H4a: Identidade -> Esforço instrucional | Positivo |
| H4b: Planejamento de carreira -> Esforço instrucional | Positivo |
| H4c: Resiliência -> Esforço instrucional | Positivo |
| H4d: Investimentos na carreira -> Esforço instrucional | Negativo |
| H4e: Custos emocionais -> Esforço instrucional | Negativo |
| H4f: Falta de alternativas de carreira -> Esforço instrucional | Negativo |
| H6a: Comprometimento com a carreira -> Produção acadêmica | Positivo |
| H6b: Entrincheiramento na carreira -> Produção acadêmica | Negativo |
| H6c: Comprometimento organizacional afetivo -> Produção acadêmica | Positivo |
| H6d: Comprometimento organizacional instrumental -> Produção acadêmica | Negativo |
| H7a: Comprometimento com a carreira -> Esforço instrucional | Positivo |
| H7b: Entrincheiramento na carreira -> Esforço instrucional | Negativo |
| H7c: Comprometimento organizacional afetivo -> Esforço instrucional | Positivo |
| H7d: Comprometimento organizacional instrumental -> Esforço instrucional | Negativo |

Quadro 12 – Hipóteses da pesquisa

FONTE: Elaborado pela autora

O presente capítulo discorreu acerca da escolha da categoria ocupacional docente de ensino superior para esta pesquisa; em seguida, apresentou os objetivos pretendidos por esta tese, o desenho geral da pesquisa e as hipóteses que orientam a presente pesquisa. Esta

delimitação do objeto de estudo permite as escolhas metodológicas, que se encontram descritas na próxima seção.

4 MÉTODO

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Para tanto, inicialmente apresenta-se o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados adotado e o procedimento escolhido para a coleta de dados. Em seguida, apresenta o método empregado para tratamento e análise dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Existem diferentes técnicas para conhecer e avaliar a percepção ou o comportamento dos trabalhadores dentro do contexto das ciências sociais empíricas. Os três principais métodos utilizados para tal fim são: a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real (observação); b) criar situações artificiais e observar o comportamento em face das tarefas definidas para essas situações (experimento); e c) perguntar às pessoas sobre o que fazem e pensam (*survey*), segundo Menezes (2006).

A pesquisa *Survey*, segundo Creswell (2003) e Visser, Krosnick e Lavrakas (2000), consiste em um estudo de campo específico, promovendo uma descrição quantitativa de dados que pertencem a uma amostra de uma população adequadamente definida. Para tal, usualmente se faz uso de questionário, que é muitas vezes confundido com o *survey*, e é o instrumento utilizado no *survey*. Ou seja, enquanto o *survey* é uma técnica de investigação, o questionário é a ferramenta que consubstancia esta técnica. Günther (1999) define questionário como sendo um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mensura sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação bibliográfica.

Para esta pesquisa, o *survey* foi escolhido como a técnica mais adequada ao se buscar a compreensão de como os trabalhadores estabelecem vínculos com o seu trabalho. Além disso, a adoção de *survey* se justifica a partir do objetivo de comparar os resultados desta pesquisa com outros estudos acerca do tema, sabendo-se que esta é a principal técnica utilizada para mensurar o fenômeno comprometimento no trabalho.

A maioria dos pesquisadores que utiliza o método *survey* prefere o *e-mail* devido ao crescente uso de computadores, juntamente com a rapidez e o baixo custo de enviar e receber *e-mail*, independente do tamanho da amostra. (SIMSEK, 1999). Especificamente

quanto à pesquisa sobre comprometimento no trabalho, Mowday (1998) sugere a facilitação do processo de aplicação de questionário, com a utilização da *Internet*, em detrimento do sistema tradicional de aplicação de questionário com papel e lápis, que é caro.

Em seu estudo empírico, Kiesler e Sproull (1986) encontraram menos itens incompletos no *survey* por *e-mail* do que impresso no papel e encontraram respostas similares entre estes dois tipos, porém mais respostas indesejáveis socialmente por *e-mail*. Em outro estudo, Sproull (1986) encontrou que não houve diferença na natureza das respostas vindas dos participantes dos dois métodos. Diferença nas extremidades de respostas foi, entretanto, mais encontrada no *survey* por *e-mail*, do que no papel. Ayidiya e Mckee (1990) sugerem que como *survey* por correio, *survey por e-mail* pode gerar menos participação na pesquisa por causa da ausência de pesquisadores. Por outro lado, autores como Kiesler, Zubrow e Moses (1985) e Sproull e Kiesler (1986), apontam que a comunicação mediada pelo computador geralmente faz saber pouca informação social, então seus respondentes sentem menos preocupação do que quando respondem em outros métodos de *survey*, como pessoalmente ou por telefone. Entretanto, a taxa de resposta de *survey* por *e-mail* é mais baixa do que por correio e do que aplicada pessoalmente e não garante o anonimato, o que pode representar uma dificuldade em questões mais delicadas. Outra desvantagem, é que constituir uma amostra representativa para o *survey* por *e-mail* é uma tarefa complexa pelo fato que usuários de computador compartilham características demográficas similares: a maioria dos usuários de computador é jovem, bem educada e tem renda acima da média. (SIMSEK, 1999).

Diferentemente da abordagem realizada pessoalmente ou por telefone, o *e-mail* não requer a acessibilidade imediata do respondente. Consequentemente, o participante do *survey* por *e-mail* pode ler e responder de acordo com a sua conveniência. Isto pode aumentar a qualidade das respostas por dar ao respondente a liberdade de pensar sobre suas propensões e opiniões. *Surveys* por *e-mail* não requerem o uso de papel, que representa não somente uma economia, mas também é ecologicamente correto e evita erros ao se tentar decifrar as respostas escritas à mão pelos respondentes. Adicionalmente, *survey* por *e-mail* pode ser muito útil quando a amostra é dispersa geograficamente, de acordo com Simsek (1999).

Nosek, Banaji e Greenwald (2002) relatam que existe um grande número de pesquisadores que vem utilizando a *Internet* como uma via de obtenção de dados e, para tal, padrões metodológicos devem ser considerados, como o tratamento dado aos participantes, à segurança da obtenção e da transmissão dos dados, bem como validade interna e externa. A utilização das *surveys* como uma dessas vias de obtenção de dados vem elevando-se rapidamente, segundo Couper, Traugott e Lamias (2001).

Para este estudo, optou-se em aplicar o *survey* por *e-mail* porque docente de ensino superior é uma categoria ocupacional que além do alto nível de escolaridade, geralmente tem acesso e utiliza *e-mail*, tanto em casa quanto nas próprias instituições de ensino, o que justifica a sua adoção, além de ser o melhor método de *survey* para atingir docentes de ensino superior em todo o Brasil, de uma forma rápida e com baixo custo operacional.

Em suma, para o alcance dos objetivos delineou-se um estudo transversal, quantitativo, descritivo e explicativo, de forma a proporcionar a análise da natureza e da dinâmica do comprometimento no trabalho e seu impacto no desempenho. Descritiva porque busca explicitar as características de determinada população ou de determinado fenômeno, podendo também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Explicativa porque procura tornar o fenômeno sob investigação, inteligível, justificando os motivos e os fatores que contribuem para a sua ocorrência, segundo Vergara (2007). Este estudo toma como **unidade de análise** o trabalhador, que envolve o docente de ensino superior.

4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os docentes participantes desta pesquisa responderam a, no mínimo, 178 questões, conforme pode ser visualizado no próprio instrumento que se encontra no Apêndice B. Esta variação ocorreu pela situação específica de cada docente, como a quantidade de vínculo empregatício, pois a cada vínculo o questionário solicitou os dados da IES empregadora e deste vínculo de trabalho. Também há variação de respostas na etapa seis, que trata da produção acadêmica referente aos últimos seis anos, que possibilita a escolha entre preencher as informações solicitadas e/ou fornecer o nome completo, permitindo, assim, a consulta no *currículo lattes* de sua produção acadêmica, pela pesquisadora.

O questionário encontra-se dividido em diversas partes, conforme discriminação a seguir:

- a) segmento um – dados pessoais;
- b) segmento dois – dados ocupacionais;
- c) segmento três – vínculo com a organização (comprometimento organizacional);
- d) segmento quatro – características como docente (esforço instrucional);
- e) segmento cinco – vínculo com a carreira (comprometimento com a carreira, com o trabalho e entrincheiramento na carreira);

f) segmento seis – produção acadêmica.

O questionário foi formado por diversas escalas. Os itens para levantamento dos dados demográficos e ocupacionais foram elaborados para fins desta pesquisa, que são: idade, gênero, estado civil, última titulação, área de atuação, tempo de serviço, Estado, natureza da IES (pública ou privada), regime de trabalho (DE, tempo parcial, horista), e se ocupa cargo de chefia.

Para o estudo do **comprometimento organizacional** foi escolhida a escala proposta e validada por Medeiros (2003) no contexto nacional, que tem 28 itens, formato Likert⁶ de seis pontos e é formada por sete dimensões latentes, que estão discriminadas na Tabela 6, com seus respectivos *alphas* originais e *alphas* da validação desta escala por alguns estudos.

Os resultados relativos à análise fatorial desta escala na amostra do presente estudo, que utilizou para a extração dos fatores o método dos componentes principais com *eigenvalue* maior que um e a rotação oblíqua, revela a mesma estrutura original com sete dimensões, cada uma com quatro itens. Os sete fatores da escala explicam 71,04% da variância total. Quanto à confiabilidade da medida, obteve-se um *alpha* de Cronbach de 0,80, considerado por Hair et al. (2005) como um índice elevado e satisfatório. Os *alpha* de Cronbach por fator variam bastante, embora a maioria se situe acima de .80, como pode ser visto na Tabela 6. Apenas a dimensão normativa (obrigação por desempenho) encontra-se abaixo de um nível aceitável para a pesquisa. Os resultados relativos a esta dimensão do comprometimento, no entanto, são mantidos no estudo, em função de se tratar de uma primeira pesquisa que utiliza tal modelo de comprometimento entre docentes, assumindo, então, um caráter exploratório.

⁶ A escala do tipo Likert é uma escala de medidas com categorias de respostas que vão do extremo grau de discordância ou desacordo ao extremo nível de concordância ou acordo, sendo que o respondente deve apresentar a intensidade de sua avaliação frente a cada um de uma série de itens.

Tabela 6 – Confiabilidade da escala de comprometimento de Medeiros (2003)

| Dimensões latentes da escala de comprometimento organizacional de Medeiros (2003) | Alpha de Cronbach | | | | | |
|---|-------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------|--|---|
| | ESTA PESQUISA | Original: Medeiros (2003) | Rowe e Bastos (2007a) | Cavalcante e Medeiros (2007) | Marques, Medeiros, França e Ribeiro (2007) | Bastos, Siqueira, Medeiros e Menezes (2007) |
| Afetivo - internalização de valores e objetivos organizacionais | 0,87 | 0,78 | 0,87 | 0,64 | 0,83 | 0,84 |
| Normativo - sentimento de obrigação em permanecer na organização | 0,90 | 0,72 | 0,90 | 0,81 | 0,91 | 0,87 |
| Normativo - sentimento de obrigação pelo desempenho | 0,60 | 0,63 | 0,60 | 0,72 | 0,79 | 0,77 |
| Afiliativo/integração – sentimento de fazer parte | 0,88 | 0,80 | 0,88 | 0,80 | 0,83 | 0,80 |
| Instrumental - linhas consistentes de atividades | 0,71 | 0,58 | 0,71 | 0,61 | 0,56 | 0,65 |
| Instrumental - escassez de alternativas | 0,82 | 0,47 | 0,82 | 0,77 | 0,69 | 0,73 |
| Instrumental – sentimento de falta de recompensas e oportunidades | 0,84 | 0,52 | 0,84 | 0,60 | 0,74 | 0,59 |

FONTE: Elaborado pela autora

A mensuração do **entrincheiramento na carreira** foi realizada com a escala de 12 itens e três dimensões, proposta e validada por Carson et al. (1995), com sete pontos, para homogeneizar com as demais de vínculo com a carreira, facilitando a comparação entre os resultados. Ressalta-se que esta escala original tem cinco pontos.

Os resultados da análise fatorial dos 12 indicadores da escala de **entrincheiramento na carreira**, utilizando-se para a extração dos fatores o método dos componentes principais com *eigenvalue* maior que um e a rotação varimax, revela a mesma estrutura original com três dimensões, cada uma com quatro itens. A matriz de correlação entre os itens apresenta determinante de 0,003, KMO de 0,84 e teste de esfericidade de Bartlett com significância de 0,000. As três dimensões da escala explicam 69,68% da variância total. Quanto à confiabilidade da medida, obteve-se um *alpha* de Cronbach de 0,84, considerado por Hair et al. (2005) como um índice elevado e satisfatório. Os *alphas* de Cronbach por fator se situam acima de 0,82. A Tabela 7 apresenta-se os *alphas* de Cronbach da escala de entrincheiramento na carreira obtidos nesta pesquisa, comparando-os com a pesquisa original e outros estudos realizados no Brasil. Ressalta-se que foram encontrados apenas três estudos brasileiros.

Tabela 7 – Confiabilidade da escala de entrincheiramento na carreira

| Escala de entrincheiramento na carreira de Carson et al. (1995) e suas dimensões | Alpha de Cronbach | | | | |
|--|-------------------|--------------------------------|-------------------|------------------|--------------------------|
| | ESTA PESQUISA | Original: Carson et al. (1995) | Jardim (2002) | Magalhães (2005) | Scheible e Bastos (2006) |
| Escala de entrincheiramento na carreira | 0,84 | 0,88 | 0,85 | 0,84 | 0,84 |
| Suas três dimensões | | | | | |
| Custos emocionais | 0,82 | 0,88 | Não apresen ta | 0,73 | 0,82 |
| Falta de alternativas de carreira | 0,88 | 0,85 | | 0,72 | 0,86 |
| Investimentos na carreira | 0,82 | 0,77 | | 0,75 | 0,83 |

FONTE: Elaborado pela autora

O **comprometimento com a carreira** foi mensurado por meio da escala de sete itens proposta e validada por Blau (1985a), apresentando-se na Tabela 8, além da confiabilidade encontrada por este estudo original, os *alphas* de quatro estudos que validaram esta escala no contexto nacional, assim como desta pesquisa. No presente estudo, a matriz de correlação entre os itens desta escala apresenta determinante de 0,104, KMO de 0,833 e teste de esfericidade de Bartlett com significância de 0,000. O seu único fator explica uma variância de 48,58%. A confiabilidade desta escala mostra-se elevada, com coeficiente *alpha* de Cronbach de 0,81.

Tabela 8 – Confiabilidade da escala de comprometimento de Blau (1985a)

| Escala de comprometimento com a carreira | Alpha de Cronbach | | | | | |
|--|-------------------|-------------------------|---------------|---------------|-----------------|--------------------------|
| | ESTA PESQUISA | Original: (Blau (1985a) | Bastos (1992) | Bastos (1994) | Scheible (2004) | Scheible e Bastos (2006) |
| Blau (1985a) | 0,81 | 0,84 | 0,85 | 0,83 | 0,85 | 0,87 |

FONTE: Elaborado pela autora

Para a mensuração do comprometimento com a carreira, além da escala de Blau (1985a), também se adotou a escala proposta e validada por Carson e Bedeian (1994), de 12 itens e três dimensões. A opção pela utilização de duas escalas, uma unidimensional e outra multidimensional, se deu pela constatação de que a maioria dos estudos do comprometimento com a carreira utiliza mais a escala unidimensional afetiva (LEE et al., 2000).

A análise fatorial dos 12 indicadores da escala de **comprometimento com a carreira** de Carson e Bedeian (1994) adotou para a extração dos fatores o método dos componentes principais com *eigenvalue* maior que um e a rotação varimax, revelando a

mesma estrutura original com três dimensões. A matriz de correlação entre os itens apresenta determinante de 0,009, KMO de 0,78 e teste de esfericidade de Bartlett com significância de 0,000. As três dimensões da escala explicam 67,36% da variância total. Quanto à confiabilidade geral da medida, os resultados podem ser vistos na Tabela 9 que discrimina os *alphas* da escala de comprometimento com a carreira de Carson e Bedeian (1994), também os comparando com os *alphas* encontrados nesta pesquisa e nos outros três estudos que foram realizados no contexto nacional. Tais *alphas*, embora ligeiramente mais baixos do que os da escala de entrincheiramento, revelam-se bastante aceitáveis e promissores, pois segundo Hair et al. (2005), o limite inferior para o *alpha* de Cronbach geralmente aceito é de até 0,70, apesar de poder diminuir para 0,60 em pesquisa exploratória.

Tabela 9 – Confiabilidade da escala de comprometimento de Carson e Bedeian (1994)

| Escala de comprometimento com a carreira de Carson e Bedeian (1994) | Alpha de Cronbach | | | | |
|---|-------------------|-----------------------------------|---------------|------------------|-------------------------------------|
| | ESTA PESQUISA | Original: Carson e Bedeian (1994) | Jardim (2002) | Magalhães (2005) | Scheible, Bastos e Rodrigues (2007) |
| Escala de comprometimento com a carreira | 0,79 | 0,81 | 0,84 | 0,82 | 0,82 |
| Suas três dimensões | | | | | |
| Identidade | 0,78 | 0,79 | Não apresenta | 0,75 | 0,76 |
| Resiliência | 0,86 | 0,79 | | 0,72 | 0,82 |
| Planejamento de carreira | 0,75 | 0,85 | | 0,76 | 0,80 |

FONTE: Elaborado pela autora

Para mensurar o *desempenho* do trabalho do docente foram adotados dois indicadores: um objetivo, o quantitativo de produção acadêmica, e o outro indicador subjetivo, uma escala de auto-avaliação do esforço instrucional do docente. Esta escolha se justifica no intuito de se apreender da melhor forma possível o desempenho do docente do ensino superior.

A *escala de produção acadêmica* utilizada nesta pesquisa foi adaptada de Oliveira (1998) e consiste na quantidade de produção acadêmica no período de 2001 a 2006, coletados no *currículo lattes* de cada docente participante desta pesquisa. Ressalta-se que os dados da produção acadêmica foram coletados pela própria autora, no intuito de se evitar qualquer tipo de viés. Esta escala é formada pelos quantitativos de: artigos publicados em periódicos (nacionais e internacionais); artigos completos em anais de congressos (nacionais e

internacionais); teses, dissertações e monografias de especialização orientadas e concluídas; livros publicados; coordenação de projetos de pesquisa e bolsa de produtividade acadêmica, conforme pode ser melhor visualizado no Apêndice B.

Na literatura não foi encontrada uma escala de auto-avaliação do docente do ensino superior de seu *esforço instrucional* que envolvesse aspectos de preparação de aulas; dinâmicas das aulas; relacionamento com os discentes e exigência de estudos dos discentes. Na busca de uma escala já validada que atendesse estes requisitos, foi encontrada uma escala de avaliação do esforço instrucional do docente do ensino superior de Lopes et al. (2001), avaliação esta para ser realizada pelo discente. A partir desta escala que foi devidamente validada, realizou-se uma adaptação para uma escala de auto-avaliação do docente de seu esforço instrucional, que foi utilizada nesta pesquisa. Esta escala pode ser vista no Apêndice B.

Esta seção apresentou as diversas escalas que compõem o instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Na sequência, os procedimentos adotados para coletar os dados são explicitados.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para viabilizar a coleta de dados em todo o território nacional, que é uma grande área geográfica, principalmente se compararmos a dimensão do Brasil com o tamanho de outros países, como também para facilitar o acesso aos docentes de todos os tipos de IES, esta pesquisa utilizou a coleta *on-line*. A sua aplicação via *Internet* pode ter dois caminhos: o envio do questionário por *e-mail*, ou hospedar o questionário em uma página na *Internet* e enviar um *e-mail* com o *link* do questionário, sendo este o procedimento utilizado para esta pesquisa.

Após o término da elaboração e da formatação do instrumento de coleta de dados, ele foi hospedado em uma página da *Internet*, que envolveu vários testes e ajustes da página e do banco de dados. Após sanar todas as inconsistências, houve a divulgação do endereço eletrônico desta página para o pré-teste, que foi realizado em outubro de 2006, com 15 docentes de IES públicas e 15 docentes de IES privadas. A escolha de participantes do pré-teste ocorreu entre docentes conhecidos de diversas IES e de diversas áreas, dando-se ênfase aos docentes com mais experiência em pesquisa acadêmica, para se obter o melhor *feedback* possível. Após a análise do resultado deste pré-teste, referente tanto ao instrumento quanto à

página da *Internet*, foram realizados alguns poucos ajustes necessários. Em seguida e no corrente mês, iniciou-se a coleta de dados.

A solicitação para o docente de ensino superior participar desta pesquisa foi realizada através de um *e-mail* explicativo dos seus fins acadêmicos, contendo o *link* do endereço da página da *Internet* hospedeira do questionário (o texto deste *e-mail* encontra-se no Apêndice A). Esta pesquisa foi divulgada no *site* de relacionamentos *Orkut*, em diversas comunidades de docentes de IES de todo o Brasil. Do mesmo modo, ainda no ambiente acadêmico, foi encaminhada para sindicatos, reitorias, departamentos, coordenações e secretarias, solicitando sua divulgação, de forma a repassar para os *e-mails* dos docentes. Assim como foram rastreadas listas de *e-mails* de docentes através do *site* de busca *Google* também foram realizadas buscas de *e-mails* na página da Capes. O referido convite para participar da pesquisa ainda solicitava que o próprio docente o encaminhasse para sua lista de docentes de ensino superior. Desta forma, obteve-se a participação de 635 docentes de IES de todas as áreas do conhecimento e de toda a extensão do Território Nacional.

Salienta-se que os dados da produção acadêmica dos docentes que responderam o questionário foram coletados pela própria pesquisadora na plataforma de *currículo lattes* do CNPq. Esta centralização ocorreu com o intuito de se evitar viés.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O sistema de coleta de dados adotado não permitiu *missing values*⁷, pois o instrumento desta pesquisa, hospedado em uma página na *Internet*, ficou dividido em sete segmentos e para prosseguir para o segmento seguinte, somente era possível após responder todos os itens, além de que os dados do respondente somente poderiam ser salvos após completar todo o questionário. Logo, a primeira análise necessária dos dados foi de *outliers*, pela inexistência de *missing values* no banco de dados.

A validação do instrumento de pesquisa foi realizada pela análise fatorial, e a confiabilidade de consistência interna, pelo *alpha* de Cronbach. Conforme Malhotra (2006), a confiabilidade mostra até que ponto uma escala produz resultados consistentes.

Os dados quantitativos foram importados para um banco de dados do *Statistical Package for Social Sciences* versão 15.0 (SPSS), permitindo que o grupo de docentes, como

⁷ *Missing values* são informações não disponíveis para um caso/sujeito que se pretende estudar, onde outras variáveis foram coletadas.

um todo, fosse tomado como uma unidade de análise. Estes dados foram submetidos a análises descritivas, geral e por grupos entre IES públicas e privadas; assim como foram realizadas análises multivariadas (NORUSIS, 1999; HAIR JR. et al., 2005) para estabelecer relações entre variáveis da pesquisa, conforme se encontra detalhado no Quadro 13.

Para facilitar a compreensão das relações das variáveis deste estudo, o Quadro 13 apresenta as principais variáveis utilizadas, relacionadas com os objetivos, instrumentos escolhidos e seus respectivos procedimentos de análise de dados, proporcionando uma visão sintética de como o desenho da pesquisa foi operacionalizado na investigação empírica.

continua

| Objetivos específicos | Dimensões | Instrumentos | Análise de dados |
|--|---|---|---|
| Determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam a produção acadêmica. | Comprometimento organizacional Produção acadêmica | Escala de Comprometimento Organizacional (MEDEIROS, 2003). Escala de produção acadêmica, adaptada de Oliveira (1998). | Análise fatorial das escalas; análise de consistência interna pelo <i>alpha</i> de Cronbach; Modelagem de equações estruturais. |
| Determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam o esforço instrucional. | Comprometimento organizacional Esforço instrucional | Escalas de comprometimento organizacional apresentada anteriormente. Escala de esforço instrucional do docente, adaptada da escala de avaliação do docente pelo discente (LOPES et al., 2001), para auto-avaliação do docente. | Análise fatorial das escalas; análise de consistência interna pelo <i>alpha</i> de Cronbach; Modelagem de equações estruturais. |
| Determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrincheiramento - que explicam a produção acadêmica. | Comprometimento com a carreira Entrincheiramento na carreira Produção acadêmica | Escala de comprometimento com a carreira de Carson e Bedeian (1994). Escala de entrincheiramento na carreira de Carson et al. (1995). Escala de produção acadêmica apresentada anteriormente. | Análise fatorial das escalas; análise de consistência interna pelo <i>alpha</i> de Cronbach; Modelagem de equações estruturais. |
| Determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrincheiramento - que explicam o esforço instrucional. | Comprometimento com a carreira Entrincheiramento na carreira Esforço instrucional | Escalas de comprometimento e entrincheiramento na carreira e de esforço instrucional apresentadas anteriormente. | Modelagem de equações estruturais. |

Conclusão

| Objetivos específicos | Dimensões | Instrumentos | Análise de dados |
|--|---|--|------------------------------------|
| Comparar os modelos explicativos do desempenho de docentes de instituições públicas e privadas, explorando como características peculiares de tais contextos podem afetar o desempenho docente. | Utilização de todas as dimensões apresentadas anteriormente. | Utilização de todos os instrumentos apresentados anteriormente. | Análise multi grupos. |
| Determinar as dimensões dos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam a produção acadêmica dos docentes de instituições do ensino superior. | Utilização de todas as dimensões apresentadas anteriormente, com exceção do esforço instrucional. | Utilização de todos os instrumentos apresentados anteriormente, com exceção da escala de esforço instrucional. | Modelagem de equações estruturais. |
| Determinar as dimensões dos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam o esforço instrucional dos docentes de instituições do ensino superior. | Utilização de todas as dimensões apresentadas anteriormente, com exceção da produção acadêmica. | Utilização de todos os instrumentos apresentados anteriormente, com exceção da escala de produção acadêmica. | Modelagem de equações estruturais. |

Quadro 13 – Objetivos, dimensões, instrumentos de mensuração e procedimentos de análise de dados

FONTE: Elaborado pela autora

Após o Quadro 13 apresentar os instrumentos de mensuração utilizados para apreender as variáveis e os respectivos procedimentos de análise de dados para alcançar cada objetivo deste estudo, as duas seções seguintes apresentam duas técnicas multivariadas utilizadas: análise fatorial e modelagem de equações estruturais.

4.4.1 Análise fatorial

A análise fatorial, juntamente com a teoria pertinente, é um dos métodos de análise de dados mais importantes no processo de validação de um instrumento, dado que é responsável pela demonstração da quantidade de fatores (aspectos discerníveis do construto), da adequação dos itens em relação aos fatores encontrados e da variância explicada pelos fatores (MENEZES, 2006).

Uma boa análise fatorial deve possuir fatores simples e interpretáveis, segundo Norusis (1999). Para a realização desta análise multivariada, Kass e Tinsley (1979) sugerem que uma amostra de validação deve conter um mínimo de 100 sujeitos por fator medido ou entre cinco a 10 sujeitos por item do instrumento. Por sua vez, Reis (1997) e Hair Jr. et al. (2005) indicam que para se encontrar bons testes de adequação para a análise fatorial, o número de observações deve ser de, no mínimo, cinco vezes a quantidade de variáveis, não devendo ser feito com menos de 100 sujeitos. Além disso, segundo Stevens (1992), com uma amostra de mais de 200 participantes, o *scree plot* da análise fatorial fornece um critério suficientemente confiável para a seleção dos fatores.

Hair Jr. et al. (2005) afirmam que as hipóteses subjacentes à análise fatorial são mais conceituais do que estatísticas. Do ponto de vista conceitual, a hipótese básica da análise fatorial é a de que no conjunto de indicadores escolhidos/testados existem as dimensões latentes que se deseja obter/identificar. Assim, é de responsabilidade do pesquisador se assegurar de que os fatores extraídos são conceitualmente válidos (HAIR JR. et al., 2005).

Uma forma de se averiguar a aplicabilidade da análise fatorial, ou seja, o nível de confiança que se pode esperar dos dados para a obtenção de uma análise fatorial bem sucedida, é utilizando-se os testes de esfericidade de Bartlett e o teste de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O teste KMO apresenta valores normalizados entre 0,0 e 1,0 e mostra qual é a proporção da variância que os itens possuem em comum. Valores próximos de 1,0 indicam que o método de análise fatorial é perfeitamente adequado para o tratamento dos dados, enquanto valores inferiores a 0,5 apontam para uma inadequação do método, segundo Field (2005). Por sua vez, o teste de esfericidade de Bartlett é baseado na distribuição estatística não-paramétrica qui-quadrado e testa a hipótese nula de que a matriz de correlação é uma matriz identidade (cuja diagonal é 1,0 e todas as outras variáveis iguais a zero), isto é, que não há correlação entre as variáveis, segundo Pereira (2004). Este teste fornece um valor de qui-quadrado igual a 1767,992, com 55 graus de liberdade (*df – degrees of freedom*). O valor do qui-quadrado inferior a 1767,992 ou com nível de significância

superior a 0,05 indica que os dados não são adequados para o tratamento com o método em questão e que a hipótese nula não poderá, assim, ser rejeitada. Isso apontaria para uma inviabilidade na correlação entre as variáveis utilizadas no modelo, de acordo com Menezes (2006).

Estando aprovados os valores dos testes de adequação da amostra e de esfericidade, deve-se suceder a um estudo das comunalidades (*communalities*) dos itens, que nada mais são do que a proporção da variância de uma variável explicada pela estrutura de um fator. O valor da comunalidade, também chamado de variância comum, é dado pela soma dos quadrados das covariâncias de uma variável com os fatores comuns. Logo, a comunalidade mede o percentual de variância de uma variável, explicada por todos os fatores em conjunto; pode ser interpretada, assim, como a confiabilidade de um indicador (MENEZES, 2006).

É o tamanho da comunalidade que definirá a qualidade da representação comportamental do traço latente pelas variáveis observáveis (itens do teste). Portanto, quando uma variável possui uma baixa comunalidade é possível que o modelo fatorial não esteja funcionando adequadamente, devendo ser removida, assim, do modelo. De acordo com Hair Jr. et al. (2005), valores de comunalidade inferiores a 0,60 sugerem uma baixa covariância entre os itens do teste e seus fatores, servindo de um forte indicador para se pensar em aumentar a amostra ou na eliminação de variáveis. No entanto, na prática, os valores da comunalidade estão sob a dependência da interpretabilidade dos fatores, ou seja, do modelo teórico subjacente ao delineamento dos fatores. Isso significa que pode ser encontrado um valor bastante elevado de comunalidade de uma variável para com um fator, como por exemplo, de 0,80. No entanto, o fator o qual a variável se encontra saturada, teoricamente, não deveria estar relacionado a ela, o que apontaria para uma exclusão de um item com elevada comunalidade. Por outro lado, um baixo valor de comunalidade, tal como de 0,20, ao ser diretamente pertinente ao seu fator, deveria ser mantido no modelo fatorial pelas suas aproximações com o modelo teórico adotado. É nesse sentido que se pode dizer que o coeficiente de comunalidade, por si, não é tão importante quanto à extensão com que um item desempenha seu papel na interpretação do fator, não obstante esse papel seja mais importante quanto maior for o valor da comunalidade, segundo Menezes (2006).

Há uma série de critérios para se decidir acerca do número de fatores que devem ser extraídos/considerados em uma análise fatorial, sendo mais comum o critério do eigenvalor. Considerando-se que cada variável contribui com um valor de um, que é o valor dela mesma tomada isoladamente, para a explicação de um determinado fator; é usual se aceitar somente aqueles fatores que possuem um eigenvalor maior que um, de acordo com

Hair Jr. et al. (2005). Esse critério é o que foi empregado neste trabalho, na escala do esforço instrucional.

Outro critério é a especificação, *a priori*, do número de fatores que devem ser extraídos. Assim, o programa estatístico fornece apenas aquele número de fatores solicitados/especificados. Este método é utilizado quando o pesquisador possui referencial teórico sobre o assunto ou evidências anteriores que deseje validar. No presente estudo, este critério foi utilizado nas escalas de comprometimento organizacional, comprometimento com a carreira e entrincheiramento na carreira.

Hair Jr. et al. (2005) também apontam a porcentagem da variância total explicada pelos fatores como um critério a ser adotado. Este deve ser utilizado quando se deseja explicar uma determinada proporção esperada, geralmente no campo das ciências naturais. No campo das ciências sociais, a porcentagem da variância explicada pode ser até inferior a 60%, como afirmam os autores.

Pode-se também traçar uma reta sobre os pontos que representam os últimos fatores e eliminar todos que estejam sob esta reta, a partir de um gráfico de linha que possua no eixo y os eigenvalores e no eixo x os fatores extraídos da análise. Ou seja, é o gráfico *scree plot*. (HAIR Jr. et al., 2005).

Segundo Menezes (2006), também é necessário comparar a quantidade de fatores extraídos a partir dos métodos analíticos com o número de fatores da teoria subjacente, a qual garantirá a interpretabilidade do número dos fatores e dos itens neles saturados.

A validade e a confiabilidade das escalas têm um papel preponderante para diagnósticos precisos. Portanto, foram realizadas técnicas estatísticas multivariadas de correlação e análise fatorial para fins do estudo do parâmetro de validade; e análise de consistência interna dos fatores, calculando-se o coeficiente *alpha* de Cronbach para cada dimensão (CRONBACH, 1951) para estudo da confiabilidade da medida. Segundo Menezes (2006), valores de *alpha* de Cronbach entre 0,80 e 0,90 são os mais recomendados para validação de medidas psicométricas, sendo que valores superiores a 0,90 apontam para a possibilidade de ambiguidade entre os itens, visto que o grau de covariância entre os itens pode demonstrar a medida do mesmo atributo do construto. É como se os itens do teste não avaliassem o atributo no *continuum* do construto, sendo tão parecidos que praticamente estariam avaliando o mesmo fenômeno. Já valores inferiores a 0,70 sugerem um baixo nível de consistência interna entre os itens do teste, ao considerar uma fraca relação entre a variância de cada item em específico e a variância total dos escores do teste.

Medeiros (2003) ressalta que tachar pessoas, ou atribuir rótulos de comprometidos, motivados e satisfeitos é bastante delicado na pesquisa comportamental e na utilização desses instrumentos pelas organizações. Por conseguinte, é de extrema importância a seleção adequada de critérios para a produção e validação de escalas no campo da administração.

4.4.2 Modelagem de equações estruturais

Também foi realizada análise baseada em modelagem de equações estruturais, por meio do *software* AMOS, para verificar as relações de causas e efeitos, do impacto dos múltiplos comprometimentos no desempenho dos docentes. Conforme Hair Jr. et al. (2005), equações estruturais têm sido utilizadas em quase todos os campos de estudo. A razão para esse fato está calcada em dois elementos: primeiro, porque provê um método para lidar com múltiplos relacionamentos simultaneamente e igualmente eficiência estatística; segundo, porque provê sua habilidade em avaliar os relacionamentos de forma abrangente para uma transição da análise exploratória para a confirmatória. Tal transição corresponde a grandes esforços em todos os campos de estudo de modo a desenvolver uma visão mais sistemática e holística dos problemas. Esses esforços requerem a habilidade de testar uma série de relacionamentos de um modelo em larga escala, um conjunto de princípios fundamentais ou uma teoria.

A principal diferença entre a modelagem de equações estruturais e regressão múltipla, análise fatorial, análise multivariada de variância, análise de discriminante e outras técnicas multivariadas é que a modelagem de equações estruturais examina uma série de relações de dependência ao mesmo tempo, ou seja, significa que a variável dependente em uma equação pode ser independente em outra, enquanto as outras técnicas permitem apenas examinar somente uma relação de cada vez. (HAIR Jr. et al., 2005).

A modelagem de equações estruturais é uma extensão de algumas técnicas multivariadas, especialmente análise de regressão múltipla e análise fatorial, e testa um conjunto de relacionamentos de dependência, que é verificado empiricamente através de um modelo que operacionaliza uma teoria. O propósito do modelo é proporcionar uma representação dos relacionamentos a serem examinados, sendo formalizado através de um diagrama de caminhos ou de um conjunto de equações estruturais. Hair Jr. et al. (2005)

afirmam que a teoria deve ser a base para a construção do diagrama de caminhos ou, na montagem das equações, a inclusão ou a omissão de relacionamentos.

Nestes relacionamentos propostos, através das equações ou do diagrama de caminhos, podem emergir conceitos não observados anteriormente, sendo essa também uma característica da modelagem de equações estruturais apontada por Hair Jr. et al. (2005). Ressalta-se que esta técnica também tem a habilidade de incorporar dimensões latentes na análise. Uma variável latente é uma variável hipotética e que não pode ser observada diretamente, somente pode ser medida através de variáveis manifestas ou observáveis.

Segundo Hair Jr. et al. (2005), a modelagem de equações estruturais compartilha três premissas básicas com as outras técnicas multivariadas de análise de dados: independência das observações, amostra aleatória de respondentes e linearidade de todos os relacionamentos. Além destas, a modelagem de equações estruturais é mais sensível para com as características distribucionais dos dados, particularmente em relação à normalidade multivariada ou uma forte curtose.

Hu e Bentler (1995) argumentam que o método de estimação de máxima verossimilhança deve ser preferencialmente utilizado na avaliação dos modelos, porque é o método de estimação que produz melhores resultados nos diversos índices de ajustes utilizados para a avaliação na modelagem por equações estruturais. Segundo Wonnacott e Wonnacott (1981), esta estimativa de máxima verossimilhança procura estimar o valor da população que melhor se adapta à amostra, isto é, o valor hipotético da população que possa gerar a amostra observada com maior probabilidade do que qualquer outro.

A modelagem por equações estruturais realiza a avaliação do ajuste total do modelo utilizando uma das medidas de qualidade de ajuste de três tipos, segundo Hair Jr. et al (2005):

- a) *medidas de ajuste absoluto*: para verificar o ajuste global do modelo: Qui-quadrado (χ^2); índice de qualidade do ajuste (*goodness of fit index* GFI); raiz quadrada da média dos quadrados dos erros de aproximação (*root mean square error of approximation* - RMSEA);
- b) *medidas de ajuste incremental*: para a comparação entre o modelo proposto e um outro, *especificado pelo pesquisador*: índice ajustado de qualidade de ajuste (*adjusted goodness of fit index* - AGFI); índice de Tucker-Lewis (*non-normed fit index* - NNFI ou TLI); índice de ajuste normalizado (*normed fit index* - NFI); índice comparativo de ajuste (*comparative fit index* - CFI);

c) *medidas de ajuste parcimonioso*: para adequar as medidas de ajuste de forma a fornecer uma comparação entre modelos com número diferente de parâmetros estimados, tendo como proposta determinar a magnitude do ajuste resultante de cada parâmetro estimado. O objetivo básico dessas medidas é verificar se o ajuste do modelo foi obtido através de um superajuste dos dados devido à grande quantidade de parâmetros a serem estimados. Assim, tais medidas relacionam a qualidade do ajuste do modelo ao número necessário de parâmetros a serem estimados para obter esse nível de ajuste. Depreende-se disso que níveis maiores de parcimônia são desejados. Dentre estas medidas, pode-se mencionar: índice de parcimônia de ajuste normalizado (*parsimonious normed fit index* - PNFI), e índice de qualidade de ajuste parcimonioso (*parsimonious goodness-of-fit index* - PGFI).

Na sequência, o Quadro 14 apresenta as medidas de ajuste utilizadas neste estudo.

continua

| Medidas de ajuste de equações estruturais | Definições |
|--|---|
| Qui-quadrado (χ^2) | Mostra a discrepância global entre os dados originais e as estimativas do modelo, servindo como base para testar se o modelo reproduz perfeitamente as relações entre as variáveis analisadas. Tal condição ocorre quando a significância for maior que 0,05. Esta estatística é facilmente inflada especialmente quando o modelo é complexo e os dados não seguem uma distribuição normal. |
| Graus de liberdade (G.l) | Representa a complexidade do modelo em relação ao volume de dados originais, sendo a base para comparação do ajuste geral do modelo. |
| Raiz quadrada da média dos quadrados dos erros de aproximação (<i>root mean square error of approximation - RMSEA</i>) | Medida semelhante à RMSR, diferindo no sentido em que a discrepância das matrizes é medida em relação à população e não à amostra. Portanto, o valor é representativo da qualidade de ajuste que seria esperada se o modelo fosse estimado na população. Valores que variam de 0,05 a 0,08 são considerados aceitáveis. |
| Índice de qualidade do ajuste (<i>goodness of fit index GFI</i>) | Representa uma medida global do percentual de variância da matriz de dados explicada pelo modelo, sendo considerado adequado quando próximo ou maior que 0,90 (TABACHINICK; FIDEL, 2001). |
| Índice ajustado de qualidade de ajuste (<i>adjusted goodness of fit index - AGFI</i>) | O AGFI pondera o ajuste global (GFI) pelos graus de liberdade do modelo, sendo usado para comparar modelos rivais. Valores maiores ou iguais a 0,90 indicam níveis aceitáveis de ajuste. |
| Índice de ajuste normalizado (<i>normed fit index - NFI</i>) | Compara o modelo proposto ao modelo nulo (que assume que nenhuma variável estaria correlacionada). Hu e Bentler (1995) alertam que o NFI não é um bom índice para amostra pequena. Valores maiores ou iguais a 0,90 indicam níveis aceitáveis de ajuste. |
| Índice comparativo de ajuste (<i>comparative fit index - CFI</i>) | Também compara o modelo proposto ao modelo nulo, se apresenta como especialmente válido para modelos em construção e se mostra especialmente robusto no caso de violação de pressupostos de normalidade e seu valor ideal é acima de 0,90. |
| Índice de Tucker-Lewis (<i>non-normed fit index - NNFI ou TLI</i>) | Combina uma medida de parcimônia em um índice comparativo entre os modelos proposto e nulo. Valores maiores ou iguais a 0,90 indicam níveis aceitáveis de ajuste. |
| Qui-quadrado normalizado (χ^2/gl) | Esta medida é outra forma de ponderar a discrepância do modelo por sua complexidade, sendo considerado bom quando for menor que 3. |
| Hoelter | Este índice mostra qual o tamanho mínimo da amostra que tornaria o modelo não significativo (ajuste perfeito dos dados). |
| Índice de qualidade de ajuste parcimonioso (<i>parsimonious goodness-of-fit index - PGFI</i>) | Esse índice modifica o GFI, ajustando-o sob o aspecto de parcimônia do modelo. Valores mais altos indicam maior parcimônia do modelo. |

conclusão

| Medidas de ajuste de equações estruturais | Definições |
|---|--|
| Índice de parcimônia de ajuste normalizado (<i>parsimonious normed fit index</i> - PNFI) | Esse índice utiliza em seu cálculo o número de graus de liberdade necessário para se obter um certo nível de ajuste. É uma medida usada para comparar modelos alternativos, com diferentes graus de liberdade. Não há recomendações de níveis aceitáveis de ajuste. No entanto, diferenças de 0,06 a 0,09 podem indicar diferenças substanciais entre os modelos alternativos. |
| Índice de ajuste relativo (<i>relative fit index</i> - RFI) e índice de ajuste incremental (<i>incremental fit index</i> - IFI) | Estes índices comparam o modelo em relação a um modelo que fala que não existe nenhuma relação entre as variáveis do estudo. Usualmente o ideal é ter valores acima de 0,90 para se ter modelos adequados. |
| Índice de ajuste comparativo ponderado pela parcimônia (<i>parsimony adjusted comparative fit index</i> - PCFI) | É um índice comparativo e consiste no CFI ajustado para a complexidade do modelo. |

Quadro 14 – Medidas de qualidade de ajuste de modelagem de equações estruturais

FONTE: Elaborado pela autora

Hu e Bentler (1995) afirmam que diversas medidas de qualidade de ajuste vêm sendo desenvolvidas recentemente e que o pesquisador deve aplicar múltiplas medidas para ter consenso da aceitabilidade do modelo proposto. Hair Jr. et al. (2005) apontam que o exame mais óbvio na modelagem por equações estruturais é o exame da significância dos coeficientes estimados, como também do erro padrão.

Este capítulo descreve o caminho trilhado pela presente pesquisa para atingir seus objetivos, que consiste no instrumento de coleta de dados adotado, no procedimento eleito para esta coleta e os métodos utilizados para a análise de dados. No próximo capítulo, os resultados deste estudo são apresentados e discutidos à luz da base conceitual e teórica apresentada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo inicia com a apresentação das características pessoais e ocupacionais dos docentes, em seguida apresentam-se os dados descritivos dos vínculos com o trabalho e desempenho, para na sequência demonstrar os modelos estudados. Nesta seção, primeiramente apresentam-se os modelos parciais por vínculo de trabalho – instituição e carreira -, em seguida demonstra-se a comparação de modelos entre docentes de IES públicas e privadas, para na sequência apresentar os modelos completos, que abrangem todos os vínculos com o trabalho, de uma forma conjunta, com o desempenho docente.

Faz-se relevante ressaltar que os dados coletados foram submetidos primeiramente a *análise exploratória*, que envolveu avaliação da normalidade, *outliers*, análise de linearidade e análise de multicolinearidade. Esta primeira etapa necessária à boa aplicação das técnicas multivariadas encontra-se no Apêndice D. A seção seguinte apresenta os dados pessoais e ocupacionais dos docentes participantes desta pesquisa.

5.1 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E OCUPACIONAIS DOS DOCENTES

Participaram desta pesquisa 635 docentes de todas as regiões do Brasil, de 201 diferentes IES, das quais 65 são públicas e 136 são IES privadas. Na maioria destas 201 IES, apenas um docente participou desta pesquisa. Destaca-se que a maior participação por instituição foi da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 76 docentes, seguida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com 48, e a Universidade de Brasília (UNB) apresenta a terceira maior participação, com 26 docentes. Entre os docentes participantes desta pesquisa, 55,1% têm vínculo empregatício com IES pública e 44,9% com IES privada. A *idade* média é de 43 anos, sendo que os dois docentes mais jovens participantes desta pesquisa possuem 22 anos, ambos do sexo masculino e solteiros, sendo um graduado que atua na área de Ciências Sociais Aplicadas de uma IES pública e o outro especialista que atua na área de Ciências da Saúde, de uma IES privada. O docente participante desta pesquisa que possui a maior idade é do sexo feminino com 70 anos, separada, obteve o doutorado em 1996 e atua na área de Ciências da Saúde, em uma IES privada. Conforme pode ser visualizado na Tabela 10, quanto ao *gênero*, há um equilíbrio

entre professores e professoras participantes desta pesquisa; 60% dos docentes são casados e 50,7% são doutores.

Tabela 10 – Características pessoais dos docentes

| Dados pessoais | Total | | Públicas | | Privadas | |
|-----------------------------------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Sexo | | | | | | |
| Masculino | 315 | 49,6 | 175 | 50,0 | 140 | 49,1 |
| Feminino | 320 | 50,4 | 175 | 50,0 | 145 | 50,9 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100,0 | 285 | 100,0 |
| Idade | | | | | | |
| Até 30 anos | 80 | 12,6 | 27 | 7,7 | 53 | 18,6 |
| Entre 31 a 40 anos | 193 | 30,4 | 87 | 24,9 | 106 | 37,2 |
| Entre 41 a 50 anos | 191 | 30,1 | 123 | 35,1 | 68 | 23,9 |
| Entre 51 a 60 anos | 139 | 21,9 | 96 | 27,4 | 43 | 15,1 |
| Entre 61 a 70 anos | 32 | 5,0 | 17 | 4,9 | 15 | 5,3 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100,0 | 285 | 100,0 |
| Estado civil | | | | | | |
| Solteiro | 150 | 23,6 | 64 | 18,3 | 86 | 30,2 |
| Casado | 381 | 60,0 | 217 | 62,0 | 164 | 57,5 |
| Viúvo | 4 | 0,6 | 2 | 0,6 | 2 | 0,7 |
| Separado | 76 | 12,0 | 53 | 15,1 | 23 | 8,1 |
| Outro | 24 | 3,8 | 14 | 4,0 | 10 | 3,5 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100,0 | 285 | 100,0 |
| Última titulação concluída | | | | | | |
| Graduação | 14 | 2,2 | 6 | 1,7 | 8 | 2,8 |
| Especialização | 72 | 11,3 | 14 | 4,0 | 58 | 20,4 |
| Mestrado | 227 | 35,7 | 94 | 26,9 | 133 | 46,7 |
| Doutorado | 247 | 38,9 | 176 | 50,3 | 71 | 24,9 |
| Pós-doutorado | 75 | 11,8 | 60 | 17,1 | 15 | 5,3 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100,0 | 285 | 100 |

FONTE: Dados da pesquisa

Os dados relativos à *titulação* revelam que entre os mestres e doutores, 70% obtiveram sua última formação recentemente, a partir do ano 2000. Estes dados mostram diferenças importantes entre os dois contextos, de pública e privada, como se constata na Tabela 10. Na amostra do presente estudo, o contexto da instituição privada apresenta 67,1% de docentes com especialização e mestrado, enquanto a pública conta com 30,9% de especialistas e mestres. Verifica-se o inverso quando se analisa doutores e pós-doutores: a pública apresenta mais do que o dobro de docentes com esta qualificação profissional (67,4%) do que a IES privada (30,2%), evidenciando uma qualificação superior, particularmente para a

pesquisa. Há, portanto, uma clara diferenciação entre os contextos público e privado de ensino superior quanto ao nível de qualificação do seu corpo docente. Embora não se tem aqui uma amostra nacional representativa, os dados possivelmente refletem esta diferenciação na escala da população de docentes de ensino superior.

Conforme apresenta a Tabela 11, 36,4% dos docentes que participaram desta pesquisa atuam na área de Ciências Sociais Aplicadas e 25,4% na área de Ciências Humanas. Eles apresentam uma média de 9,6 anos de tempo de serviço na IES, sendo que 49,3% dos docentes estão vinculados a IES há, no máximo, 5 anos. 73,9% dos docentes não ocupavam nenhum cargo de chefia em sua instituição quando participaram desta pesquisa.

Tabela 11 – Características ocupacionais dos docentes

| Dados ocupacionais | Total | | Públicas | | Privadas | |
|--|-------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Área de atuação dos docentes | | | | | | |
| Ciências sociais aplicadas | 231 | 36,4 | 107 | 30,6 | 124 | 43,5 |
| Ciências humanas | 161 | 25,4 | 89 | 25,4 | 72 | 25,3 |
| Ciências da saúde | 87 | 13,7 | 51 | 14,6 | 36 | 12,6 |
| Ciências exata e da terra | 49 | 7,7 | 25 | 7,1 | 24 | 8,4 |
| Engenharias | 37 | 5,8 | 29 | 8,3 | 8 | 2,8 |
| Ciências biológicas | 26 | 4,1 | 20 | 5,7 | 6 | 2,1 |
| Linguística, letras e artes | 18 | 2,8 | 12 | 3,4 | 6 | 2,1 |
| Ciências agrárias | 17 | 2,7 | 13 | 3,7 | 4 | 1,4 |
| Outras | 9 | 1,4 | 4 | 1,1 | 5 | 1,8 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100,0 | 285 | 100,0 |
| Cargo de chefia/coordenação | | | | | | |
| Sim, ocupa cargo de chefia/coordenação | 166 | 26,1 | 108 | 30,9 | 58 | 20,4 |
| Não ocupa cargo de chefia/coordenação | 469 | 73,9 | 242 | 69,1 | 227 | 79,6 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100,0 | 285 | 100,0 |
| Tempo de serviço na IES em anos | | | | | | |
| Até 5 anos | 313 | 49,3 | 121 | 34,7 | 192 | 67,4 |
| Entre 6 a 10 anos | 106 | 16,8 | 47 | 13,4 | 59 | 20,8 |
| Entre 11 a 15 anos | 68 | 10,6 | 59 | 16,9 | 9 | 3,3 |
| Entre 16 e 20 anos | 42 | 6,6 | 29 | 8,3 | 13 | 4,7 |
| Entre 21 a 25 anos | 38 | 6,0 | 35 | 10,0 | 3 | 1,1 |
| Mais de 26 anos | 68 | 10,7 | 59 | 16,7 | 9 | 2,7 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100 | 285 | 100 |

FONTE: Dados da pesquisa

Como esperado, os dois contextos analisados apresentam perfis bem diferenciados no tocante à natureza do *vínculo empregatício* dos docentes. Entre os integrantes da amostra desta pesquisa, 82,6% dos docentes de IES pública trabalham sob regime de dedicação

exclusiva, enquanto que os demais trabalham no regime integral (40 horas) e parcial (20 horas). Uma situação bem diferente é encontrada entre os docentes de instituição privada, onde 52,3% são horistas, 10,5% trabalham tempo parcial (20 horas), 33,3% tempo integral (40 horas) e apenas 3,9% dedicação exclusiva. Destaca-se o fato de que entre os 285 docentes de instituição privada desta amostra, 28,8% trabalham em mais de uma IES. Entre os docentes horistas, 7,6% trabalham até 5 horas semanais; 23,5% trabalham entre 6 a 10 horas semanais e 19% entre 11 a 15 horas semanais.

Tabela 12 – Os docentes participantes desta pesquisa por Estado e região do Brasil

| Estado e região onde o docente trabalha | Total | | Públicas | | Privadas | |
|---|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Região nordeste | 252 | 39,7 | 163 | 46,7 | 89 | 31,4 |
| Alagoas | 7 | 1,1 | 6 | 1,7 | 1 | 0,4 |
| Bahia | 162 | 25,5 | 87 | 24,9 | 75 | 26,3 |
| Ceará | 8 | 1,3 | 8 | 2,3 | - | - |
| Maranhão | 1 | 0,2 | - | - | 1 | 0,4 |
| Paraíba | 4 | 0,6 | 3 | 0,9 | 1 | 0,4 |
| Pernambuco | 16 | 2,5 | 9 | 2,6 | 7 | 2,5 |
| Rio Grande do Norte | 50 | 7,9 | 48 | 13,7 | 2 | 0,7 |
| Sergipe | 4 | 0,6 | 2 | 0,6 | 2 | 0,7 |
| Região sudeste | 208 | 32,7 | 71 | 20,3 | 137 | 48,1 |
| Espírito Santo | 2 | 0,2 | 1 | 0,3 | 1 | 0,4 |
| Minas Gerais | 101 | 15,9 | 28 | 8,0 | 73 | 25,6 |
| Rio de Janeiro | 50 | 7,9 | 16 | 4,6 | 34 | 11,9 |
| São Paulo | 55 | 8,7 | 26 | 7,4 | 29 | 10,2 |
| Região centro-oeste | 90 | 14,1 | 50 | 14,2 | 40 | 14,1 |
| Distrito Federal | 49 | 7,7 | 27 | 7,7 | 22 | 7,7 |
| Goiás | 10 | 1,6 | 7 | 2,0 | 3 | 1,1 |
| Mato Grosso do Sul | 11 | 1,7 | 5 | 1,4 | 6 | 2,1 |
| Mato Grosso | 20 | 3,1 | 11 | 3,1 | 9 | 3,2 |
| Região sul | 52 | 8,2 | 36 | 10,3 | 16 | 5,7 |
| Paraná | 10 | 1,6 | 7 | 2,0 | 3 | 1,1 |
| Rio Grande do Sul | 32 | 5,0 | 21 | 6,0 | 11 | 3,9 |
| Santa Catarina | 10 | 1,6 | 8 | 2,3 | 2 | 0,7 |
| Região norte | 33 | 5,2 | 30 | 8,6 | 3 | 1,1 |
| Acre | 1 | 0,2 | - | - | 1 | 0,4 |
| Amazonas | 2 | 0,3 | 2 | 0,6 | - | - |
| Pará | 4 | 0,6 | 4 | 1,1 | - | - |
| Tocantins | 26 | 4,1 | 24 | 6,9 | 2 | 0,7 |
| Total | 635 | 100,0 | 350 | 100,0 | 285 | 100,0 |

FONTE: Dados da pesquisa

Ressalta-se que esta pesquisa obteve participantes de 22 Estados e do Distrito Federal, conforme apresenta a Tabela 12, com a região nordeste com o maior número de participantes, destacando-se o estado da Bahia pela quantidade de docentes que responderam esta pesquisa. Ressalta-se que apesar de não ter docentes dos Estados do Amapá, Piauí, Rondônia e Roraima participando desta pesquisa, houve divulgação nestes estados, entretanto, sem qualquer sucesso. A próxima seção apresenta as análises preliminares dos vínculos com o trabalho.

5.2 VÍNCULOS COM O TRABALHO E DESEMPENHO: DADOS DESCRITIVOS

Embora a questão e as hipóteses da pesquisa envolvam o teste de modelos teóricos que tomam os vínculos com a organização e carreira como preditores de desempenho docente, esta seção apresenta os dados descritivos das principais variáveis do modelo, de modo a fornecer ao leitor uma visão global dos níveis de comprometimento organizacional e com a carreira, entrincheiramento na carreira e produtividade acadêmica da amostra de docentes que participou da pesquisa. Tais dados permitirão uma compreensão mais clara das relações entre os construtos investigados.

5.2.1 Comprometimentos com o trabalho docente: organizacional e com a carreira

Esta seção apresenta as médias dos comprometimentos no trabalho: o comprometimento com a carreira mensurado pela escala de Blau (1985) e o comprometimento organizacional mensurado pela escala de Medeiros (2003). Estes resultados encontram-se na Tabela 13, que diferencia os dois contextos analisados e apresenta o nível de significância das diferenças observadas.

Um primeiro resultado interessante é que, apesar dos altos escores de comprometimento com a carreira de todos os docentes (média próxima ao ponto 6 de uma escala de 7 pontos), há uma diferença estaticamente significativa ($F=6,68$; $p=0,01$) que revela que os docentes de instituições públicas são mais comprometidos com sua *carreira* do que os docentes de IESs privadas.

Quanto ao comprometimento organizacional, os dados revelam que dentre suas sete dimensões latentes, os docentes do ensino superior apresentam um maior

comprometimento na dimensão *obrigação pelo desempenho* (média de 5,47), que é de base normativa e que apresenta a menor variabilidade (desvio padrão de 0,51) dentro da amostra. Na realidade, este elevado escore nesta dimensão indica, adicionalmente, a força do vínculo com a sua carreira ou profissão. O comprometimento com a instituição de ensino revela-se em um sentimento de obrigação em ter um bom desempenho no seu trabalho como docente.

Tabela 13 – Comprometimento entre docentes de IES pública e privada

| Comprometimento | Média | | | F | Sig. |
|---|---------|---------|--------|--------|-------|
| | Pública | Privada | Total | | |
| <i>Comprometimento com a carreira (Blau, 1985)</i> | 6,1733 | 5,9697 | 6,0739 | 6,680 | 0,010 |
| <i>Comprometimento organizacional (Medeiros, 2003)</i> | | | | | |
| <i>Instrumental CO – falta de recompensas e oportunidades</i> | 1,9314 | 2,2986 | 2,6130 | 16,727 | 0,000 |
| <i>Instrumental CO – linha consistente de atividades</i> | 3,1217 | 3,7546 | 3,4307 | 39,140 | 0,000 |
| <i>Instrumental CO – poucas alternativas</i> | 2,5372 | 2,6924 | 2,6130 | 2,330 | 0,127 |
| <i>Afetiva CO – internalização de valores</i> | 4,2066 | 4,0418 | 4,1261 | 2,832 | 0,093 |
| <i>Afiliativa/integração CO – fazer parte</i> | 4,4184 | 4,5177 | 4,4669 | 1,124 | 0,289 |
| <i>Normativa CO – permanecer na organização</i> | 3,5204 | 3,7286 | 3,6221 | 2,472 | 0,116 |
| <i>Normativa CO – obrigação pelo desempenho</i> | 5,4637 | 5,4879 | 5,4755 | 0,306 | 0,580 |

FONTE: Dados da pesquisa

CO = Comprometimento organizacional

Há, também, um forte vínculo afetivo e afiliativo, ambos com médias superiores a 4, em uma escala de 6 pontos. Em contrapartida, é frágil o vínculo de base instrumental nas três subdimensões avaliadas pela escala. Apenas na dimensão *linha consistente de ação* o escore médio é próximo ao ponto médio da escala.

Quando se comparam os dois contextos institucionais, verifica-se, ainda na Tabela 13, que os docentes de instituições privadas apresentam maior nível de comprometimento organizacional *instrumental* em duas dimensões latentes, do que os docentes de públicas, verificando-se uma diferença mais forte na dimensão *linha consistente de atividades*, que expressa atitudes referentes à permanência na IES empregadora. De forma congruente, os docentes das IES privadas percebem maior falta de recompensas e oportunidades e menos alternativas para deixar a organização, o que amplia a força de um vínculo instrumental. Todas estas diferenças são estatisticamente significativas, como revelam os dados da Tabela 13.

Estas diferenças na intensidade dos tipos de comprometimento com a organização parecem bem compatíveis com a natureza dos contratos de trabalhos existentes nestas instituições. Vínculos empregatícios que asseguram maior estabilidade no trabalho e um contexto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão caracterizam a maioria das IES públicas, em oposição às instituições privadas. Neste sentido, tais diferenças podem explicar um vínculo mais instrumental entre os docentes de IES privadas que têm as suas expectativas de realização profissional menos viabilizadas do que os colegas das IES públicas.

5.2.2 Vínculos com a carreira do docente: comprometimento e entrincheiramento

A presente seção discorre sobre os dois vínculos com a carreira: comprometimento e entrincheiramento. Para tanto, apresenta-se dividida em duas partes: a primeira apresenta as médias por dimensões das escalas destes vínculos, em seguida demonstra estes vínculos entre os gêneros, na sequência mostra os vínculos com a carreira entre IES públicas e privadas, finalizando com a demonstração do cruzamento destes vínculos com a última titulação do docente. A última parte desta seção apresenta as correlações entre as escalas e as dimensões dos vínculos com a carreira.

5.2.2.1 Vínculos com a carreira: dados descritivos

Esta seção apresenta as análises dos vínculos com a carreira: comprometimento e entrincheiramento. Para tanto, foram utilizadas a escala de entrincheiramento na carreira de Carson et al. (1995) e a escala de comprometimento com a carreira de Carson e Bedeian (2004). No geral, os docentes participantes deste estudo revelaram níveis bem mais expressivos de comprometimento do que de entrincheiramento com a sua carreira, conforme se percebe na Figura 5. Há, no geral, um maior envolvimento afetivo e identificação com a carreira que se traduzem em nível positivo moderadamente forte (5,6 em uma escala de sete pontos) do que um vínculo de permanência que é mantido por falta de alternativas ou elevados custos associados ao abandono da carreira (escore médio de 3,9, ligeiramente abaixo do ponto médio da escala utilizada).

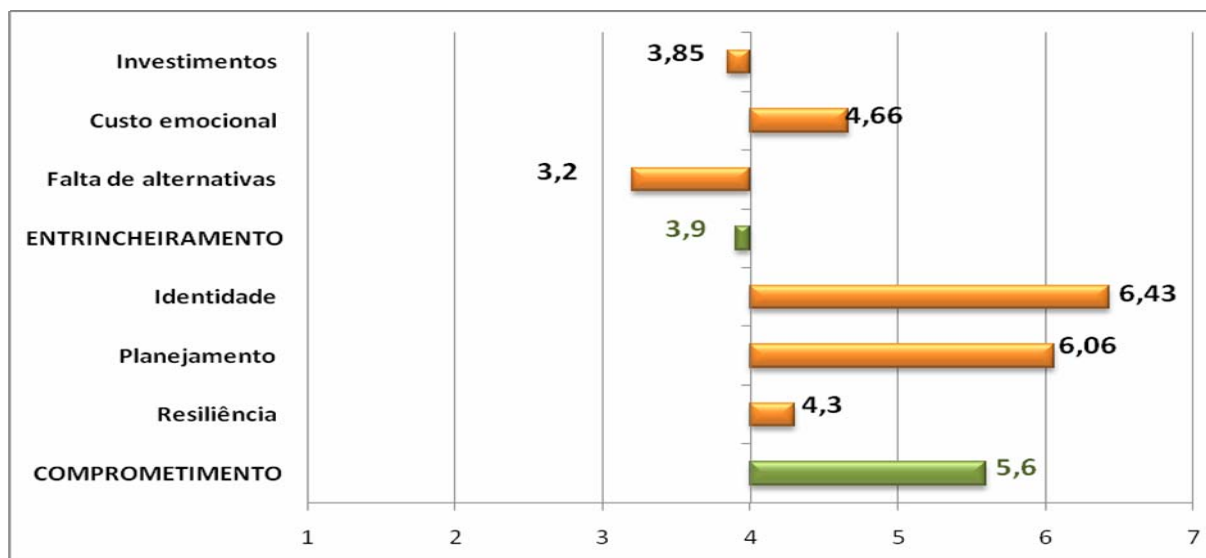


Figura 5 – Vínculos com a carreira do docente: comprometimento e entrincheiramento

FONTE: Dados da pesquisa

Tanto a média do construto *comprometimento* quanto as de suas dimensões constituintes encontram-se acima do ponto intermediário da escala⁸, que é o ponto 4, o que não acontece com a medida de entrincheiramento, com exceção da sua dimensão *custos emocionais*, conforme demonstra a Figura 5.

Ao serem examinados os escores das diferentes dimensões que integram cada construto, verificam-se, no entanto, alguns resultados que merecem observação. O escore médio de comprometimento com a carreira é bem mais expressivo nas dimensões de *planejamento e identidade*; a dimensão *resiliência*, com escore próximo ao ponto médio da escala, diferencia das demais dimensões, indicando que o alto comprometimento do docente com sua carreira não implica altos níveis de *resiliência* ou capacidade de enfrentar adversidades para nela se manter.

Da mesma forma, a dimensão *custos emocionais* tem um comportamento diferente dos outros dois que integram o construto de entrincheiramento. Ou seja, a aprisionamento à carreira é decorrente, em maior grau, dos custos emocionais consequentes do abandono do que da falta de alternativas ou outros investimentos já feitos. Este resultado se revela congruente com o maior nível de comprometimento, revelando que só a existência de um vínculo afetivo pode justificar o mais elevado custo emocional com a saída da carreira.

Em que medida estas tendências gerais da amostra se revelam quando se consideram seus diversos segmentos? Na Tabela 14 encontram-se os resultados do cruzamento das medidas pela variável *gênero*.

⁸ Escala de 1 a 7, o ponto intermediário é o 4.

Tabela 14 - Comprometimento e entrincheiramento entre docentes do sexo masculino e feminino

| Dimensões | Média | | | F | Sig. |
|--|-------------|-------------|-------------|-------|-------|
| | Masculino | Feminino | Total | | |
| Comprometimento com a carreira | 5,64 | 5,56 | 5,60 | 1,747 | 0,187 |
| <i>Resiliência</i> | 4,49 | 4,12 | 4,30 | 7,90 | 0,005 |
| <i>Planejamento de carreira</i> | 6,01 | 6,12 | 6,06 | 1,79 | 0,180 |
| <i>Identidade</i> | 6,42 | 6,43 | 6,43 | 0,009 | 0,926 |
| Entrincheiramento na carreira | 3,79 | 4,01 | 3,90 | 5,83 | 0,016 |
| <i>Falta de alternativas de carreira</i> | 3,06 | 3,33 | 3,20 | 5,30 | 0,022 |
| <i>Custo emocional</i> | 4,51 | 4,80 | 4,66 | 5,51 | 0,019 |
| <i>Investimentos na carreira</i> | 3,79 | 3,90 | 3,85 | 0,68 | 0,407 |

FONTE: Dados da pesquisa

Na medida de comprometimento com a carreira, a única diferença estatisticamente significativa entre homens e mulheres se encontra frente à dimensão *resiliência*, encontrando-se o sexo masculino com uma média superior ao feminino. Isso denota que os homens são mais persistentes em sua carreira ao se depararem com adversidades do que as mulheres.

No que se refere aos níveis de entrincheiramento, com exceção da dimensão *Investimentos na carreira*, há diferenças estatisticamente significativa entre professores e professoras. Pode-se afirmar, por exemplo, que as mulheres desta amostra percebem menos alternativas de carreira do que os homens. Segundo Carson et al. (1995), os esforços para a) manter os investimentos na carreira e b) minimizar os custos emocionais desvirtuam a energia de realizar uma busca de alternativas viáveis de carreira. Como os estímulos externos são ignorados, as oportunidades de carreira não são notadas.

Outra dimensão de entrincheiramento que também apresentou diferença estatisticamente significativa foi *custo emocional*, com o sexo feminino apresentando uma média superior ao masculino, retratando que as mulheres participantes deste estudo teriam mais dificuldades, do ponto de vista emocional, ao realizar uma mudança de carreira. Apesar da dimensão *investimentos na carreira* não apresentar diferença significativa estatisticamente quanto ao gênero, demonstrando que não há diferença quanto ao tempo e dinheiro investido na profissão, a escala total de *entrincheiramento* na carreira apresentou diferença, com a média do sexo feminino ligeiramente superior ao masculino, demonstrando que as mulheres estão um pouco mais entrincheiradas em suas carreiras do que os homens. Tais resultados são diferentes dos encontrados por Carson et al. (1995) e Scheible e Bastos (2006), que encontraram que os homens tendem a apresentar maiores níveis de entrincheiramento na carreira do que as mulheres. Destaca-se que este último estudo foi realizado entre profissionais de tecnologia da informação.

Uma segunda variável que poderia estar associada a distintos níveis de comprometimento e entrincheiramento é a natureza da Instituição de Ensino em que trabalha o docente. A expectativa é que os contextos público e privado diferem fortemente no tocante às condições oferecidas ao docente de ensino superior no tocante à sua carreira. Enquanto as instituições públicas fornecem estabilidade e oportunidades de qualificação continuada, no setor privado não há estabilidade para o trabalho dos seus docentes. Os dados desta análise, constantes na Tabela 15, revelam que a natureza da instituição não influencia no vínculo do docente com a sua carreira, seja na análise por dimensões ou na escala total, tanto no *comprometimento com a carreira* quanto no *entrincheiramento na carreira*.

Tabela 15 - Comprometimento e entrincheiramento entre docentes das IES públicas e privadas

| Dimensões | Média | | | F | Sig. |
|--|-------------|-------------|-------------|-------|-------|
| | Pública | Privada | Total | | |
| Comprometimento com a carreira | 5,61 | 5,58 | 5,60 | 0,246 | 0,620 |
| <i>Resiliência</i> | 4,33 | 4,26 | 4,30 | 0,315 | 0,575 |
| <i>Planejamento de carreira</i> | 6,08 | 6,04 | 6,06 | 0,201 | 0,654 |
| <i>Identidade</i> | 6,42 | 6,44 | 6,43 | 0,071 | 0,790 |
| Entrincheiramento na carreira | 3,94 | 3,85 | 3,90 | 0,952 | 0,330 |
| <i>Falta de alternativas de carreira</i> | 3,21 | 3,19 | 3,20 | 0,028 | 0,868 |
| <i>Custo emocional</i> | 4,67 | 4,65 | 4,66 | 0,017 | 0,896 |
| <i>Investimentos na carreira</i> | 3,95 | 3,72 | 3,85 | 2,984 | 0,085 |

FONTE: Dados da pesquisa

A seguir, foi feito o cruzamento entre os dois construtos de vínculos com a carreira e o nível mais elevado de titulação docente, cujos dados encontram-se na Tabela 16.

Tabela 16 - Comprometimento e entrincheiramento por titulação dos docentes

| Dimensões | Média | | | | | F | Sig. |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------|
| | Doutor | Mestre | Esp. | Grad. | Total | | |
| Comprometimento com a carreira | 5,57 | 5,55 | 5,69 | 5,99 | 5,60 | 1,451 | 0,216 |
| Resiliência | 4,33 | 4,15 | 4,52 | 4,83 | 4,30 | 1,231 | 0,292 |
| Planejamento de carreira | 5,97 | 6,09 | 6,06 | 6,37 | 6,06 | 1,487 | 0,204 |
| Identidade | 6,42 | 6,42 | 6,50 | 6,76 | 6,43 | 1,300 | 0,269 |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | 4,09 | 3,82 | 3,73 | 3,43 | 3,90 | 3,199 | 0,013 |
| Falta de alternativas de carreira | 3,24 | 3,26 | 3,19 | 2,83 | 3,20 | 1,075 | 0,368 |
| Custo emocional | 4,81 | 4,53 | 4,63 | 4,80 | 4,66 | 1,128 | 0,342 |
| <i>Investimentos na carreira</i> | 4,22 | 3,67 | 3,37 | 2,66 | 3,85 | 6,847 | 0,000 |

FONTE: Dados da pesquisa

Apenas a medida de entrincheiramento mostrou diferença estatisticamente significativa quando se comparam os diferentes níveis de titulação do docente. O docente com doutorado encontra-se mais entrincheirado em sua carreira (média de 4,09) do que o docente apenas com o mestrado (média de 3,82), a especialização (média de 3,73) e a graduação (média de 3,43). Esta diferença significativa se deve, sobretudo, ao impacto da dimensão *investimentos na carreira*, frente à qual as diferenças entre os níveis de titulação é ainda mais expressiva. Verifica-se, então, que quanto maior a titulação do docente, mais ele se encontra entrincheirado em sua carreira, devido a ter feito mais investimento, que concomitantemente o torna mais especialista em sua opção de carreira, convertendo as alternativas mais restritas e que, juntas, em uma mudança de carreira, acarretam, sem sobra de dúvida, um custo emocional. Este resultado coaduna com o apontamento dos autores da escala de entrincheiramento, pois segundo Carson e Carson (1997), indivíduos que investiram significativamente em: a) educação/treinamento; b) deprenderam esforços e tempo; e c) relacionamento interpessoal relacionado a sua carreira, provavelmente serão mais entrincheirados na carreira do que aqueles que não fizeram investimentos significantes. Faz-se relevante destacar que nesta pesquisa não foi encontrada relação entre nível educacional e comprometimento com a carreira, assim como os resultados encontrados por Irving et al. (1997).

Os resultados apresentados nesta seção são importantes pela novidade da informação no nosso contexto: o comprometimento supera os níveis de entrincheiramento, confirmando expectativas de que a escolha da docência é, ainda em grande medida, guiada

por uma forte identificação com a profissão. Igualmente, o fato de se verificar que níveis mais elevados de titulação levam a maior entrincheiramento na carreira fortalece uma importante vertente de investigação sobre os vínculos no trabalho, que destaca a importância dos investimentos feitos para a manutenção de um determinado curso de ação. A seção seguinte apresenta as correlações entre as dimensões das escalas de comprometimento e entrincheiramento na carreira.

5.2.2.2 Vínculos com a carreira: correlações entre suas escalas e suas dimensões

Por estar lidando com dois construtos, em princípio distintos, sobre a natureza do vínculo do docente com a sua carreira, foram realizadas análises de correlação para explorar as proximidades entre os construtos comprometimento e entrincheiramento na carreira. Os resultados das correlações de Pearson, que estão apresentados na Tabela 17, mostram fortes e significativas correlações positivas entre as três dimensões e o respectivo construto que integram. A correlação entre comprometimento e entrincheiramento, no entanto, é fraca, porém significativa e, mais importante, trata-se de uma correlação negativa, confirmando a expectativa teórica de que se trata de vínculos distintos. Esta relação inversa revela a diferença destes dois construtos na amostra aqui estudada. Esta correlação não é mais forte em função do padrão de correlações entre as dimensões que integram os dois construtos, o que se discute a seguir. Verifica-se, por exemplo, que a dimensão *identidade* (comprometimento com a carreira) está associada positivamente a escala total de *entrincheiramento* em função da correlação positiva que possui com uma das suas dimensões – *custo emocional*. Este resultado também foi encontrado por Baiocchi e Magalhães (2004).

Tabela 17 - Correlações de Pearson entre as dimensões das escalas de comprometimento e de entrincheiramento na carreira

| Escalas | Comprometimento com a carreira | | | Comprometimento com a carreira | Etrincheiramento na carreira | | |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
| | Resiliência | Planejamento | Identidade | | Falta de alternativas | Custo emocional | Investimento de carreira |
| Planejamento | ,222** | | | | | | |
| Identidade | ,214** | ,286** | | | | | |
| COMPROMETIMENTO | ,837** | ,652** | ,549** | | | | |
| Falta de alternativas | -,107** | -,113** | -,039 | -,131** | | | |
| Custo emocional | ,044 | ,124** | ,262** | ,156** | ,268** | | |
| Investimento de carreira | -,259** | -,101* | ,012 | -,216** | ,306** | ,369** | |
| ENTRINCHEIRAMENTO | -,152** | -,041 | ,106** | -,091* | ,686** | ,738** | ,789** |

FONTE: Dados da pesquisa.

NOTAS: ** - Correlação significativa ao nível de 0,01 (2-tailed)

* - Correlação significativa ao nível de 0,05 (2-tailed)

Os resultados indicam correlação positiva e significativa entre a dimensão *identidade* com a carreira (que é um componente emocional do comprometimento com a carreira) e a dimensão *custos emocionais* associados à perspectiva de uma mudança de carreira (entrincheiramento na carreira), que é um componente psico-social. Este resultado também foi encontrado por Carson et al. (1995), Scheible, Bastos e Aguiar (2007) e por Baiocchi e Magalhães (2004). Ou seja, o trabalhador altamente identificado com a sua carreira tende a se entrincheirar devido ao receio de sofrer as conseqüências emocionais resultantes de uma ameaça a sua identidade profissional no caso de uma mudança de carreira. Na realidade, a dimensão custos emocionais apresenta, diferente dos dois outros que integram a medida de entrincheiramento, correlações positivas com as dimensões de comprometimento. Apenas com a dimensão *resiliência* a correlação não é significativa. Esta associação positiva entre custos emocionais e comprometimento já fora relatada na pesquisa original de Carson et al. (1995).

As dimensões *falta de alternativas* e *investimento de carreira* (entrincheiramento na carreira) se correlacionam significativamente e negativamente com as dimensões *resiliência* e *planejamento* (comprometimento com a carreira), o que explica a correlação negativa entre os dois construtos, embora baixa, como apresentado na Tabela 17. Teoricamente, a dimensão *planejamento* (comprometimento com a carreira) é o inverso da dimensão *falta de alternativas* (entrincheiramento na carreira) e nesta amostra a correlação encontrada é negativa. O mesmo ocorre entre as dimensões *resiliência* (comprometimento com a carreira) e a dimensão *falta de alternativas* (entrincheiramento na carreira). Ressalta-se que estas correlações negativas entre *falta de alternativas* e *investimento de carreira* com

resiliência, assim como a correlação negativa entre *falta de alternativas e planejamento*, também foram encontradas no estudo de Carson et al. (1995).

Apesar das críticas de Blau (2001 e 2003) referente à escala de entrincheiramento na carreira, verifica-se na Tabela 17 que ao se utilizar a escala de comprometimento com a carreira de Carson e Bedeian (1994) conjuntamente com a escala de entrincheiramento na carreira de Carson et al. (1995), não há sobreposição de dimensão entre estas duas medidas, demonstrando, assim, que, se utilizando desta forma, são construtos diferentes. Levando-se em conta que segundo Cohen (2003, p. 295), índices acima de 0,70 indicam de forma indubitável que há redundância conceitual, verifica-se na Tabela 17 que nenhuma correlação entre dimensões destas duas escalas se deu acima de 0,70 (somente entre dimensões e sua escala, o que já era esperado). A partir destes resultados de correlações que demonstram que os vínculos comprometimento e entrincheiramento na carreira são diferentes, optou-se em utilizar estas duas medidas distintas de vínculos com a carreira para testar os modelos de vínculos com a carreira e desempenho, que estão apresentados na seção vínculos com o trabalho e desempenho: testando os modelos teóricos.

5.2.3 Agrupando as dimensões do comprometimento organizacional

Realizou-se uma análise fatorial entre as sete dimensões latentes da escala de comprometimento organizacional de Medeiros (2003), visando a encontrar uma estrutura mais enxuta para facilitar os testes dos modelos globais desta tese. Assim, decidiu-se submeter a uma análise fatorial as sete dimensões que emergiram da primeira análise realizada, buscando identificar fatores de segunda ordem latentes. A análise fatorial foi efetuada pelo método de componentes principais, rotação Varimax e a extração de fatores por *eigenvalues* maior que 1. Encontrou-se KMO de 0,633 e teste de esfericidade de Bartlett com significância de 0,000. As dimensões da escala de Medeiros (2003) formaram duas dimensões, conforme Tabela 18.

Tabela 18 – Análise fatorial das dimensões da escala de comprometimento organizacional

| Dimensões latentes da escala de comprometimento organizacional | Componentes | |
|---|-------------|-------|
| | 1 | 2 |
| Afetiva – Internalização de valores e objetivos organizacionais | 0,793 | |
| Afiliativa/integração – Sentimento de fazer parte | 0,787 | |
| Normativa – Sentimento de obrigação em permanecer na organização | 0,631 | |
| Normativa – Sentimento de obrigação pelo desempenho | 0,554 | |
| Instrumental – linha consistente de atividades | | 0,778 |
| Instrumental – Sentimento de falta de recompensas e oportunidades | | 0,734 |
| Instrumental – poucas alternativas | | 0,689 |

FONTE: Dados da pesquisa

Em síntese, os resultados expostos na Tabela 18 revelam que subjacente às sete dimensões iniciais, há duas grandes dimensões ou eixos fundamentais que unem, em um, o vínculo afetivo e normativo e em outro os vínculos instrumentais. Este achado é congruente com Kelman e Hamilton (1989 apud KELMAN 2006) em sua pesquisa de políticas nacionais, na qual verificaram que há duas fontes de comprometimento do indivíduo com o sistema político: *afetiva e instrumental*. Segundo estes autores, os trabalhadores são sentimentalmente apegados ao Estado quando eles o percebem representando e refletindo a população e sua própria identidade étnica e cultural. Por outro lado, os trabalhadores são instrumentalmente apegados ao Estado quando eles compreendem o Estado suprindo as necessidades e interesses da população e suas próprias. No nível social, a distinção afetiva e instrumental é remanescente de Durkheim (1947 apud KELMAN 2006), de sua distinção entre a solidariedade mecânica da sociedade mais tradicional e a solidariedade orgânica da sociedade mais industrializada.

Dando continuidade aos estudos das fontes de apego, Kelman (2006) distingue dois tipos de interesses pessoais que governam as reações das pessoas em situações nas quais são influenciadas por terceiros. De um lado, as reações podem ser governadas por preocupações instrumentais, como assegurar a obtenção de recompensas e evitar punições, corroborando com as expectativas dos papéis de uma pessoa em uma relação recíproca, e maximizando os valores desta pessoa. Por outro lado, as reações podem ser governadas por preocupações de automanutenção, como administrar a imagem pública da pessoa, corroborando com um modelo de papéis, e confirmando o seu autoconceito. Segundo Kelman (2006), estes dois tipos de preocupações, a automanutenção e a instrumental, correspondem, no nível individual, às respectivas bases do comprometimento: afetiva e instrumental.

O resultado da presente análise fatorial coaduna com os achados de Kelman e Hamilton (1989) e de Kelman (2006), uma vez que a dimensão 1, denominada de afetivo, é composto pelas dimensões afetiva, afiliativa e normativa, enquanto que a dimensão 2, nomeada de instrumental, é composta pelas dimensões instrumentais. Ou seja, as sete dimensões latentes da escala de Medeiros (2003) se agruparam em duas dimensões distintas, que mostram a proximidade entre as bases afetiva e normativa, enquanto evidencia a base instrumental como distinta das outras bases.

Os docentes apresentam diferenças referentes ao seu comprometimento no trabalho, o que pode ser influenciado pela diferença entre estas IES, como o regime de trabalho. Não se trata, aqui, de se afirmar qualquer relação de causalidade, o que não é permitido pelo desenho da pesquisa. Os docentes de instituições públicas tanto possuem uma formação acadêmica superior, quanto apresentam um maior nível de comprometimento com a carreira, do que os docentes de IESs privadas, apesar de ambos apresentarem um alto comprometimento com a carreira. Outra diferença que se destaca, é o maior nível de comprometimento organizacional instrumental do docente de IES privada, do que o de pública. Este vínculo instrumental é favorecido pela instabilidade e pelo regime de trabalho horista, que em muitos casos, incentiva o docente a ter mais de um vínculo empregatício.

Este resultado obtido da análise fatorial realizada com as dimensões da escala de Medeiros (2003), onde emergiu sua simplificação em afetivo e instrumental, posteriormente foi utilizado para testar os modelos globais de modelagens de equações estruturais, que estão apresentados na seção denominada modelos completos dos múltiplos vínculos com o trabalho e o desempenho.

A próxima seção apresenta o teste de médias de produção de doutores e não doutores, que foi realizado com o controle da idade e do número de orientandos, para também se verificar se esta pesquisa não foi espúria na análise da produção acadêmica.

5.2.4 Produção acadêmica

Esta seção está dividida em duas partes: a primeira apresenta média, desvio-padrão e frequência da produção acadêmica entre doutores e não doutores e compara estes resultados com os resultados de Oliveira (1998). A última parte apresenta o teste de médias de produção de doutores e não doutores, controlando a idade e o número de orientandos.

5.2.4.1 Produção acadêmica: dados descritivos

Para a realização do teste de médias de produção de *doutores* e *não doutores* controlando a idade e o número de orientandos de mestrado e de doutorado, teste este que está demonstrado na seção seguinte, primeiramente foram agrupados os doutores e pós-doutores e denominados de *doutores* e também foram agrupados os docentes cuja última titulação é formada por graduação, especialização e mestrado, ou seja, todos que ainda não têm o curso de doutorado devidamente concluído, e foram denominados de *não doutores*. Na etapa seguinte, foram feitas as análises descritivas da produção acadêmica, que estão apresentadas na Tabela 19.

Tabela 19 – Produção acadêmica entre doutores e não doutores

| Produção acadêmica | Doutores/ não doutores | Média | Desvio padrão | Quantitativo |
|---|-------------------------------|--------------|----------------------|---------------------|
| Periódico nacional | Não doutor | ,99 | 2,375 | 313 |
| | Doutor | 5,24 | 5,163 | 322 |
| | Total | 3,14 | 4,560 | 635 |
| Periódico internacional | Não doutor | ,10 | ,476 | 313 |
| | Doutor | 1,19 | 1,771 | 322 |
| | Total | ,65 | 1,412 | 635 |
| Anais nacionais | Não doutor | 1,81 | 3,734 | 313 |
| | Doutor | 5,32 | 6,242 | 322 |
| | Total | 3,59 | 5,447 | 635 |
| Anais internacionais | Não doutor | ,57 | 1,651 | 313 |
| | Doutor | 2,51 | 3,480 | 322 |
| | Total | 1,55 | 2,901 | 635 |
| Livros | Não doutor | ,30 | ,862 | 313 |
| | Doutor | 1,19 | 1,666 | 322 |
| | Total | ,75 | 1,403 | 635 |
| Coordenação de projeto de pesquisa | Não doutor | ,16 | ,480 | 313 |
| | Doutor | 1,04 | 1,275 | 322 |
| | Total | ,60 | 1,063 | 635 |
| Bolsa de produtividade acadêmica | Não doutor | 1,04 | ,200 | 313 |
| | Doutor | 1,34 | ,475 | 322 |
| | Total | 1,19 | ,396 | 635 |

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: Não doutor – docentes cuja última titulação consiste em graduação, especialização e mestrado.

Doutor – docentes cuja última titulação consiste em doutorado e pós-doutorado.

Faz-se relevante comparar os resultados da produção acadêmica dos doutores deste estudo com a pesquisa de Oliveira (1998), pesquisa esta mencionada no referencial

teórico, que foi realizada com 1.079 pesquisadores doutores beneficiários do CNPq e vinculados a instituições de ensino superior e/ou pesquisas brasileiras.

Tabela 20 – Comparação da produção acadêmica com o estudo de Oliveira (1998)

| Produção acadêmica | Média | |
|--------------------------------|---|---|
| | Doutores desta pesquisa: produção no período de 2001 a 2006 | Oliveira (1998): produção no período de 1992 a 1996 |
| Periódico nacional | 5,24 | 6,55 |
| Periódico internacional | 1,19 | 7,07 |
| Livros | 1,19 (englobando autor principal, único autor, co-autoria e editor) | Autor principal 0,17 |
| | | Único autor 0,22 |
| | | Co-autoria 0,75 |
| | | Editor 0,27 |
| | | TOTAL = 1,41 |

FONTE: Elaborado pela autora

Conforme pode ser visualizado na Tabela 20, o presente estudo encontrou uma média de publicação em periódicos, tanto nacional quanto internacional, menor do que a quantidade média encontrada no estudo de Oliveira, o que demonstra a importância do beneficiamento de órgãos de fomento à pesquisa para que haja uma maior produção acadêmica. Ressalta-se que a relação auxílio financeiro apresenta dois sentidos: publica-se mais porque se recebe auxílios externos e estes são recebidos porque se publica mais.

5.2.4.2 Teste de médias de produção acadêmica de doutores e não doutores com o controle da idade e do número de orientandos

Um ponto da investigação deste estudo buscou verificar se as diferenças entre os níveis de publicação de doutores e não doutores permanecem diferentes mesmo quando controlamos a idade e o número de orientandos de doutorado e mestrado. A pergunta se torna especialmente pertinente porque nos modelos de equações estruturais (modelos estes apresentados a *posteriori*) observa-se que um fator que exerce peso expressivo sobre o número de publicações em anais e periódicos é o número de orientações. Deste modo, seria possível o fato de docentes doutores serem os únicos que têm orientandos e a análise poderia estar viesada no sentido de que o efeito da orientação sobre as publicações sejam devidas unicamente a diferenças no número de orientandos e por consequência devido a diferenças na titulação.

Deste modo buscou-se identificar se existem diferenças na publicação dos docentes doutores e não doutores quando se controla o efeito da idade e do número de orientandos de mestrado e doutorado. Caso uma análise desta natureza apure que ao controlar o efeito do número de orientações concluídas e a idade, o efeito da titulação deixe de ser significativo, isto implicaria dizer que o efeito observado da orientação sobre a publicação no modelo deve-se unicamente ao fato de somente doutores terem orientandos de mestrado e doutorado. Neste caso, poderia se afirmar que a correlação entre orientação e publicação observada no modelo é espúria, pois deixaria de existir caso se controle a titulação dos docentes.

Tentando responder a estas perguntas aplicou-se a análise multivariada de covariância, avaliando diferenças de doutores e não doutores para as variáveis periódico nacional, periódico internacional, anais nacionais, anais internacionais, livros, coordenação de projetos e bolsas, quando se controla o efeito da idade e do número de orientandos. Os resultados mostram diferenças significativas entre doutores e não doutores quando se controla o efeito destas variáveis (Tabela 21).

Tabela 21 – Teste de controle pelas variáveis: números de orientandos de mestrado e doutorado, idade e última titulação

| Fonte de controle | Variável dependente | Soma de quadrados tipo III | G. l. | Quadrado médio | F | Sig. | Eta quadrado parcial | Parâmetro de não centralidade | Poder observado |
|-------------------------|-------------------------|----------------------------|-------|----------------|---------|------|----------------------|-------------------------------|-----------------|
| Orientação de doutorado | Periódico nacional | 931,181 | 1 | 931,181 | 73,974 | ,000 | ,105 | 73,974 | 1,000 |
| | Periódico internacional | 133,217 | 1 | 133,217 | 90,051 | ,000 | ,125 | 90,051 | 1,000 |
| | Anais nacionais | 50,845 | 1 | 50,845 | 2,065 | ,151 | ,003 | 2,065 | ,300 |
| | Anais internacionais | 6,872 | 1 | 6,872 | 1,078 | ,300 | ,002 | 1,078 | ,179 |
| | Livros | 12,349 | 1 | 12,349 | 7,614 | ,006 | ,012 | 7,614 | ,787 |
| | Coordenação de projetos | 2,343 | 1 | 2,343 | 2,546 | ,111 | ,004 | 2,546 | ,357 |
| Orientação de mestrado | Bolsas | 471 | 1 | 471 | 3,543 | ,060 | ,006 | 3,543 | ,468 |
| | Periódico nacional | 766,673 | 1 | 766,673 | 60,905 | ,000 | ,088 | 60,905 | 1,000 |
| | Periódico internacional | ,048 | 1 | ,048 | ,032 | ,857 | ,000 | ,032 | ,054 |
| | Anais nacionais | 1333,710 | 1 | 1333,710 | 54,159 | ,000 | ,079 | 54,159 | 1,000 |
| | Anais internacionais | 701,085 | 1 | 701,085 | 109,981 | ,000 | ,149 | 109,981 | 1,000 |
| | Livros | 15,601 | 1 | 15,601 | 9,619 | ,002 | ,015 | 9,619 | ,872 |
| Idade | Coordenação de projetos | 7,905 | 1 | 7,905 | 8,588 | ,004 | ,013 | 8,588 | ,833 |
| | Bolsas | 385 | 1 | 385 | 2,895 | ,089 | ,005 | 2,895 | ,397 |
| | Periódico nacional | 16,407 | 1 | 16,407 | 1,303 | ,254 | ,002 | 1,303 | ,207 |
| | Periódico internacional | 10,035 | 1 | 10,035 | 6,783 | ,009 | ,011 | 6,783 | ,739 |
| | Anais nacionais | 58,578 | 1 | 58,578 | 2,379 | ,124 | ,004 | 2,379 | ,337 |
| | Anais internacionais | 20,392 | 1 | 20,392 | 3,199 | ,074 | ,005 | 3,199 | ,431 |
| Última titulação | Livros | 36,603 | 1 | 36,603 | 22,567 | ,000 | ,035 | 22,567 | ,997 |
| | Coordenação de projetos | 1,938 | 1 | 1,938 | 2,105 | ,147 | ,003 | 2,105 | ,305 |
| | Bolsas | ,008 | 1 | ,008 | ,061 | ,805 | ,000 | ,061 | ,057 |
| | Periódico nacional | 467,712 | 1 | 467,712 | 37,155 | ,000 | ,056 | 37,155 | 1,000 |
| | Periódico internacional | 79,930 | 1 | 79,930 | 54,030 | ,000 | ,079 | 54,030 | 1,000 |
| | Anais nacionais | 461,336 | 1 | 461,336 | 18,734 | ,000 | ,029 | 18,734 | ,991 |
| Coordenação de projetos | Anais internacionais | 67,579 | 1 | 67,579 | 10,601 | ,001 | ,017 | 10,601 | ,902 |
| | Livros | 12,792 | 1 | 12,792 | 7,887 | ,005 | ,012 | 7,887 | ,801 |
| | Bolsas | 57,784 | 1 | 57,784 | 62,781 | ,000 | ,091 | 62,781 | 1,000 |
| | Bolsas | 6,674 | 1 | 6,674 | 50,246 | ,000 | ,074 | 50,246 | 1,000 |

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: G. l. Graus de liberdade.

Este teste completo encontra-se no apêndice G.

Na Tabela 21 mostra-se que prevalecem diferenças entre doutores e não doutores (variável última titulação) mesmo quando se controla o efeito das variáveis idade e número de orientandos. Isto significa dizer que os doutores têm maior publicação que os não doutores em todas as variáveis analisadas, mesmo quando se supõe que doutores e não doutores tenham a mesma idade média e mesmo número de orientandos. Na Tabela 22 observam-se as diferenças significativas entre os grupos com os controles pelas variáveis idade e número de orientandos.

Tabela 22 – Produção acadêmica controlada por idade e quantidade de orientandos

| Produção acadêmica | Doutores/ não doutores | Média | Erro padrão | Intervalo de confiança (95%) | |
|---|---------------------------|----------|-------------|---------------------------------|-------|
| | | | | LI | LS |
| Periódico nacional | Não doutor | 2,074(a) | ,225 | 1,632 | 2,515 |
| | Doutor | 4,183(a) | ,221 | 3,749 | 4,618 |
| Periódico internacional | Não doutor | ,210(a) | ,077 | ,058 | ,361 |
| | Doutor | 1,082(a) | ,076 | ,933 | 1,231 |
| Anais nacionais | Não doutor | 2,528(a) | ,315 | 1,910 | 3,146 |
| | Doutor | 4,623(a) | ,309 | 4,016 | 5,231 |
| Anais internacionais | Não doutor | 1,148(a) | ,160 | ,833 | 1,462 |
| | Doutor | 1,950(a) | ,157 | 1,640 | 2,259 |
| Livros | Não doutor | ,573(a) | ,081 | ,414 | ,731 |
| | Doutor | ,922(a) | ,079 | ,766 | 1,077 |
| Coordenação de projeto de pesquisa | Não doutor | ,229(a) | ,061 | ,109 | ,348 |
| | Doutor | ,970(a) | ,060 | ,853 | 1,088 |
| Bolsa de produtividade | Não doutor | 1,066(a) | ,023 | 1,021 | 1,111 |
| | Doutor | 1,318(a) | ,023 | 1,273 | 1,363 |

FONTE: Dados da pesquisa

(a) - As covariâncias desta análise consideram os seguintes valores: orientação doutorado = ,18; orientação mestrado = 2,32; idade = 43,09.

LI – Limite inferior.

LS – limite superior.

Deste modo conclui-se que o efeito da *orientação* sobre a *publicação* não se deve unicamente a diferenças da titulação, mas também devido a outros fatores não considerados no modelo, como por exemplo: tempo de estudo, maturidade acadêmica, experiência profissional. Assim, não é possível afirmar que o fato de unicamente doutores terem orientandos (de doutorado e de mestrado, sabendo-se que mestrado acadêmico não tem como pré-requisito que o orientador seja doutor) seja o responsável pelo elevado efeito da orientação sobre a publicação.

Cabe salientar que o número de orientandos de mestrado e doutorado exerce maior efeito sobre a publicação em anais e periódicos do que a titulação (observa-se na Tabela 21 que o valor do R^2 parcial – eta quadrado parcial para orientação de mestrado e orientação de doutorado é maior que o eta quadrado para última titulação), o que significa que possivelmente o efeito da orientação sobre a publicação seria menor caso fossem testados modelos somente com docentes doutores, mas necessariamente um modelo similar somente com docentes não doutores não seria passível de teste. Após estas análises, partiu-se para os testes dos modelos, que são os objetivos centrais desta tese e estão apresentados na próxima seção.

5.3 VÍNCULOS COM O TRABALHO E DESEMPENHO: TESTANDO OS MODELOS TEÓRICOS

Esta seção apresenta os testes dos modelos, mostrando inicialmente os modelos parciais para em seguida mostrar as diferenças destes testes entre docentes de IES públicas e privadas, finalizando com os testes dos modelos completos, atingindo-se, assim, o objetivo deste estudo. Ressalta-se que primeiramente se faz necessário realizar a análise da qualidade de mensuração das escalas utilizadas antes de se realizar as modelagens de equações estruturais. Portanto, a seção seguinte demonstra as avaliações das propriedades psicométricas das escalas.

5.3.1 Análise da qualidade da mensuração das escalas

Pela qualidade da mensuração entende-se a congruência entre os dados empíricos e a teoria subjacente. Para atestar tal premissa faz-se necessário empreender um processo analítico que visa averiguar evidências da confiabilidade e da validade da mensuração (NETEMEYER et al., 2003, p.1). Tratam das seguintes etapas de avaliação de propriedades psicométricas das escalas: dimensionalidade, confiabilidade e validade das medidas, que estão apresentadas na sequência.

5.3.1.1 Análise da dimensionalidade

A análise da dimensionalidade indica o grau em que escalas medem causas comuns, ou seja, o número de fatores latentes em cada escala (NETEMEYER et al., 2003, p.18). Conforme usualmente sugerido, foi feita a Análise Fatorial Exploratória, segundo sugestão de Hair Jr. et al. (2005, p.129) e Tabachnick e Fidel (2001, p.585). Utilizou-se a extração por componentes principais, com o intuito de verificar a possibilidade de redução das variáveis, com perda mínima de informação (MALHOTRA, 2006, p.507). Partindo da premissa de que se trata de dimensões latentes correlacionadas, caso usual nas ciências sociais, usou-se a rotação *direct oblimin*. (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994, p.514).

A fim de definir o número de fatores foi empregado o critério de Kaiser (retêm-se fatores com autovalor superior a 1). A qualidade da solução foi avaliada pela medida KMO de adequação da amostra (deve ser superior a 0,6) e pela extração de pelo menos 50% da variância total dos dados na AFE (HAIR Jr. et al., 2005, p.114; TABACHNICK e FIDEL, 2001, p.644). Neste tópico apresentam-se resultados somente da escala de esforço instrucional, por ser a única não validada em estudos anteriores com outras amostras, pois esta escala foi adaptada especificamente para este estudo, conforme detalhamento no capítulo método.

Tabela 23 - Análise fatorial exploratória: esforço instrucional

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

FONTE: Dados da pesquisa

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

Variância extraída 60%.

Medida KMO = 0,848.

O fator 1 da escala de esforço instrucional foi denominado de docente técnico, o fator 2 de docente protetor, o fator 3 de docente exigente, o fator 4 de docente perfeccionista e o fator 5 de docente encorajador.

Para verificar se as variáveis da escala de desempenho acadêmico poderiam ser agrupadas, foram realizadas análises fatoriais com estes indicadores. Ressalta-se que as dimensões publicação em periódicos, publicação em anais, orientação de doutorado e de mestrado e coordenação de projetos de pesquisa e bolsa de produtividade acadêmica

mostraram resultados coerentes, mas foi necessário excluir os indicadores de publicação de livros e orientação de especialização que não convergiram adequadamente em seus fatores de interesse.

5.3.1.2 Validade de construto: convergente e discriminante

Para avaliar se as medidas obtiveram resultados favoráveis em termos de sua confiabilidade e validade, procedeu-se a avaliação do grau em que o instrumento de pesquisa é livre do erro total por meio da análise da validade e confiabilidade destas medições (CHURCHILL; IACOBUCCI, 2002, p. 413). Distingue-se a confiabilidade da validade pelo tipo de erro que se busca analisar: enquanto na confiabilidade o objetivo é identificar fontes de erros aleatórios (afetam cada medida de maneira aleatória), na validade identifica-se especialmente a presença de erros sistemáticos que afetam todos os indicadores de maneira uniforme. (NETEMEYER et al., 2003, p. 71).

Assim, procedeu-se a avaliação da validade de construto que tem por última instância a busca pela correspondência entre o instrumento concebido e os construtos teóricos (NETEMEYER et al., 2003, p. 76). A validade de construto tem três componentes: a validade convergente, a validade discriminante e a validade nomológica.

Técnicas de modelagem de equações estruturais (MEE) são usualmente sugeridas para averiguar a validade do instrumento e modelo de pesquisa (FORNELL; LACKER, 1981), pois conseguem lidar com problemas de mensuração complexos e múltiplos relacionamentos de dependência entre construtos em uma única ferramenta (TABACHNICK e FIDEL, 2001, p. 655). Salienta-se que nas Ciências Sociais o termo equações estruturais quase sempre se refere à análise de estruturas de covariância por meio de procedimentos de máxima verossimilhança (HAENLEIN; KAPLAN, 2004, p. 283), implementados em programas como LISREL e AMOS.

Inicialmente, para testar a validade das escalas, testou-se a validade de construto por meio da Análise Fatorial Confirmatória de cada conjunto de variáveis de maneira isolada. O primeiro componente da validade de construto é a *validade convergente* que indica se existem correlações fortes que permitam inferir que os construtos medem o mesmo construto latente. Bagozzi et al. (1991, p. 422) sugerem usar a análise fatorial confirmatória, identificando se as cargas fatoriais dos construtos são significativas ao nível de 5% ou 1% (através de testes t unicaudais com t crítico $t_{\alpha/2=5\%}=1,65$ ou $t_{\alpha/2=1\%}=2,33$). Bollen (1989)

sugere que as cargas fatoriais sejam superiores a 0,63, indicando que os construtos compartilham mais de 40% de variância com seus construtos de interesse, pois o quadrado das cargas fatoriais corresponde à variância extraída dos indicadores. Para estimação do modelo empregou-se o método de máxima verossimilhança, pois dado os desvios moderados da normalidade (medidas de assimetria e curtose inferiores a 3 em módulo) e a amostra é relativamente grande (maior que 500) os vieses deste método frente aos métodos teoricamente robustos a desvios da normalidade (por exemplo: estimação assintoticamente livre de distribuição - ADF) são ínfimos (TABACHNICK; FIDEL, 2001). Assim, em sequência, procedeu-se ao tratamento da validade de construto das medidas.

Tabela 24 - Avaliação da validade convergente

| Indicador | Construto | continua | | | |
|-----------------|--|------------------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| | | Regressão ^a | Erro ^b | Valor t ^c | Padrão ^d |
| C ORG 03 | Afetivo | 1,18 | 0,04 | 29,03 | 0,91 |
| C ORG 02 | | 1,11 | 0,05 | 20,23 | 0,72 |
| C ORG 01 | | 0,94 | 0,05 | 20,00 | 0,71 |
| C ORG 04 | | 1,05 | 0,04 | 27,15 | 0,88 |
| C ORG 07 | Obrigação em permanecer na organização | 1,49 | 0,06 | 23,96 | 0,81 |
| C ORG 06 | | 1,43 | 0,06 | 24,26 | 0,82 |
| C ORG 05 | | 1,39 | 0,06 | 24,92 | 0,83 |
| C ORG 08 | | 1,59 | 0,06 | 27,89 | 0,89 |
| C ORG 11 | Obrigação pelo desempenho | 0,43 | 0,03 | 17,04 | 0,79 |
| C_ORG_10 | | 0,23 | 0,02 | 13,31 | 0,57 |
| C_ORG_09 | | 0,45 | 0,04 | 11,82 | 0,56 |
| C ORG 18 | Falta de recompensas e oportunidades | 0,96 | 0,05 | 20,02 | 0,73 |
| C ORG 19 | | 1,00 | 0,05 | 21,87 | 0,78 |
| C ORG 20 | | 1,02 | 0,04 | 26,01 | 0,89 |
| C_ORG_23 | Linha consistente de atividade | 0,89 | 0,07 | 13,55 | 0,59 |
| C ORG 24 | | 1,06 | 0,07 | 15,85 | 0,70 |
| C ORG 21 | | 1,10 | 0,07 | 16,35 | 0,71 |
| C ORG 26 | Escassez de alternativas | 1,00 | 0,04 | 22,35 | 0,78 |
| C ORG 27 | | 1,40 | 0,05 | 27,91 | 0,91 |
| C ORG 28 | | 1,14 | 0,05 | 24,49 | 0,84 |
| C ORG 15 | Afiliação | 0,92 | 0,04 | 26,32 | 0,86 |
| C ORG 14 | | 1,08 | 0,04 | 28,27 | 0,90 |
| C ORG 13 | | 1,11 | 0,04 | 26,99 | 0,87 |
| C_ORG_16 | | 0,91 | 0,06 | 16,25 | 0,61 |
| CA CB 04 | Identidade | 0,58 | 0,03 | 20,31 | 0,73 |
| CA CB 02 | | 0,58 | 0,02 | 26,96 | 0,90 |
| CA CB 01 | | 0,60 | 0,03 | 23,32 | 0,81 |
| CA CB 07 | Planejamento de carreira | 1,04 | 0,04 | 25,42 | 0,90 |
| CA CB 06 | | 0,85 | 0,05 | 18,16 | 0,69 |
| CA_CB_05 | | 0,94 | 0,06 | 16,17 | 0,62 |
| CA_CB_08 | | 0,82 | 0,05 | 15,69 | 0,60 |
| CA CB 11 | Resiliência | 1,80 | 0,06 | 29,80 | 0,93 |
| CA CB 10 | | 1,71 | 0,06 | 27,76 | 0,89 |
| CA_CB_09 | | 1,04 | 0,07 | 14,41 | 0,55 |
| CA_CB_12 | | 1,57 | 0,06 | 24,62 | 0,82 |

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: a) O peso de regressão corresponde ao valor da estatística não-padronizada.

b) O erro padrão é o erro da estimativa não-padronizada.

c) O valor t é a razão entre o peso não-padronizado pelo seu erro padrão.

d) O peso padronizado indica a correlação entre o indicador e o construto latente: valores acima de 0,63 indicam um percentual de variância explicada no limite de 40% (BOLLEN, 1989).

Valores em negrito estão abaixo desse limite.

C-ORG – Escala de comprometimento organizacional.

CA-CB - escala de comprometimento com a carreira.

Tabela 24 - Avaliação da validade convergente

| Indicador | Construto | Regressão ^a | Erro ^b | Valor t ^c | conclusão |
|-----------------|--|------------------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| | | | | | Padrão ^d |
| EICCB 02 | Investimentos na carreira | 1,68 | 0,08 | 21,78 | 0,79 |
| EICCB 03 | | 1,50 | 0,07 | 21,31 | 0,77 |
| EICCB 04 | | 1,41 | 0,08 | 17,15 | 0,65 |
| EICCB 01 | | 1,56 | 0,08 | 19,93 | 0,73 |
| ECECB 02 | Custos emocionais | 1,27 | 0,07 | 19,14 | 0,70 |
| ECECB 03 | | 1,61 | 0,07 | 23,50 | 0,82 |
| ECECB 01 | | 1,73 | 0,07 | 25,47 | 0,88 |
| EPACB 01 | Falta de alternativas de carreira | 1,35 | 0,06 | 23,35 | 0,80 |
| EPACB 02 | | 1,52 | 0,05 | 28,45 | 0,91 |
| EPACB 03 | | 1,40 | 0,06 | 25,24 | 0,84 |
| EPACB 04 | | 1,12 | 0,06 | 18,84 | 0,69 |
| E INS 01 | Docente exigente | 0,52 | 0,04 | 12,79 | 0,72 |
| E INS 16 | | 0,58 | 0,05 | 12,70 | 0,71 |
| E INS 10 | Docente encorajador | 0,47 | 0,03 | 17,33 | 0,76 |
| E INS 14 | | 0,42 | 0,02 | 16,82 | 0,73 |
| E INS 02 | Docente perfeccionista | 0,51 | 0,03 | 18,17 | 0,71 |
| E INS 11 | | 0,61 | 0,03 | 21,41 | 0,83 |
| E INS 13 | | 0,40 | 0,03 | 14,75 | 0,60 |
| E INS 03 | | 0,57 | 0,03 | 16,91 | 0,69 |
| E INS 04 | Docente protetor | 0,38 | 0,03 | 14,80 | 0,61 |
| E INS 08 | | 0,57 | 0,03 | 16,86 | 0,69 |
| E INS 17 | Docente técnico | 0,47 | 0,03 | 14,67 | 0,61 |
| E INS 07 | | 0,44 | 0,03 | 15,86 | 0,65 |
| E INS 05 | | 0,34 | 0,02 | 13,78 | 0,57 |
| E INS 12 | | 0,33 | 0,03 | 13,21 | 0,55 |
| E INS 15 | | 0,46 | 0,03 | 16,16 | 0,65 |
| PC DOUTO | Orientação de mestrado e doutorado | 0,31 | 0,02 | 13,12 | 0,56 |
| PC MEST | | 3,05 | 0,19 | 16,33 | 0,73 |
| PC COORD | Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos | 0,93 | 0,05 | 18,55 | 0,88 |
| PC BOLSA | | 0,30 | 0,02 | 16,50 | 0,75 |
| PC ANAIS | Publicação em anais | 4,01 | 0,25 | 15,75 | 0,74 |
| PC ANA A | | 2,50 | 0,14 | 17,58 | 0,86 |
| PC PER N | Publicação em periódicos | 3,80 | 0,20 | 18,89 | 0,83 |
| PC PER I | | 0,77 | 0,06 | 13,10 | 0,55 |

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: a) O peso de regressão corresponde ao valor da estatística não-padronizada.

b) O erro padrão é o erro da estimativa não-padronizada.

c) O valor t é a razão entre o peso não-padronizado pelo seu erro padrão.

d) O peso padronizado indica a correlação entre o indicador e o construto latente: valores acima de 0,63 indicam um percentual de variância explicada no limite de 40% (BOLLEN, 1989).

Valores em negrito estão abaixo desse limite.

EICCB, ECECB e EPACB – escala de entrincheiramento na carreira.

E_INS – escala de esforço instrucional.

PC – escala de produção acadêmica.

Na Tabela 24 mostram-se os indicadores que passaram no teste mínimo de validade, isto é, apresentam cargas significativas com seus construtos e detêm uma parcela razoável de variância compartilhada com seus construtos (próximo a 40%). Configurando a qualidade geral da mensuração das medidas, decidiu-se por calcular as medidas de confiabilidade composta (*Composite Reliability - CC*) e variância média extraída (*Average Variance Extracted - AVE*), tal como sugerem Fornell e Larcker (1981, p.45). Os resultados apontados na Tabela 25 correspondem aos obtidos para as medidas parciais dos construtos.

Tabela 25 - Avaliação da qualidade geral da mensuração

| CONSTRUTOS | Variância média extraída - AVE | Confiabilidade composta - CC |
|--|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Identidade | 0,67 | 0,86 |
| Planejamento de carreira | 0,51 | 0,80 |
| Resiliência | 0,66 | 0,88 |
| Investimentos na carreira | 0,54 | 0,83 |
| Custos emocionais | 0,65 | 0,84 |
| Falta de alternativas de carreira | 0,66 | 0,89 |
| Orientação de mestrado e doutorado | 0,42 | 0,60 |
| Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos | 0,67 | 0,80 |
| Publicação em anais | 0,64 | 0,78 |
| Publicação em periódicos | 0,50 | 0,65 |
| Afetivo | 0,66 | 0,88 |
| Obrigação em permanecer na organização | 0,70 | 0,90 |
| Obrigação pelo desempenho | 0,42 | 0,68 |
| Falta de recompensas e oportunidades | 0,64 | 0,84 |
| Linha consistente de atividade | 0,45 | 0,71 |
| Escassez de alternativas | 0,71 | 0,88 |
| Afiliativo | 0,67 | 0,89 |

FONTE: dados da pesquisa

As medidas de adequação da medição ficaram, de forma geral, acima dos patamares aceitos de 0,60 para CC (HAIR Jr. et al., 2005) e 0,40 para AVE (FORNELL; LARCKER, 1981, p.45). Deste modo, é possível afirmar que a operacionalização conceitual dos construtos foram boas, com as medições demonstrando validade geral.

Continuando a avaliação da *validade de construto* procedeu-se a avaliação da *validade discriminante*; que consiste em verificar se escalas que deviam medir construtos distintos efetivamente são capazes neste sentido (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994, p. 286). Quando não ocorre distinção entre as mensurações dos construtos pode-se apontar que as questões como sendo um conjunto homogêneo ou representam indicadores de um mesmo

construto latente (NETEMEYER et al., 2003, p. 77). Para avaliar essa condição aplicou-se o método sugerido por Fornell e Larcker (1981, p. 46) que consiste na comparação da variância média extraída dos indicadores dos construtos com a variância compartilhada entre os construtos teóricos (o R^2 é obtido por meio da correlação dos escores estimados no AMOS 5.0). Quando duas escalas concebidas para mensurar construtos distintos compartilham mais variância entre si do que compartilham entre seus indicadores, ter-se-ia a violação da validade discriminante. Lembra-se que por questões de simplicidade do modelo teórico procedeu-se a análise fatorial confirmatória por blocos de variáveis de modo que se testa a validade discriminante somente dentre as variáveis que compõem o mesmo conjunto de variáveis e supostamente mais relacionadas. Esses resultados encontram-se na Tabela 26.

Tabela 26 - Avaliação da validade discriminante dos construtos

| Construto A | Construto B | R2 | AVE-A | AVE-B | Con. |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| Afetivo | Obrigação em permanecer | 0,12 | 0,66 | 0,70 | Ok |
| | Obrigação desempenho | 0,14 | 0,66 | 0,42 | Ok |
| | Falta recomp. e oportunid. | 0,01 | 0,66 | 0,64 | Ok |
| | Linha consist. de atividade | 0,00 | 0,66 | 0,45 | Ok |
| | Escassez de alternativas | 0,04 | 0,66 | 0,71 | Ok |
| | Afiliativo | 0,28 | 0,66 | 0,67 | Ok |
| Obrigação em permanecer na organização | Obrigação desempenho | 0,03 | 0,70 | 0,42 | Ok |
| | Falta recomp. e oportunid. | 0,01 | 0,70 | 0,64 | Ok |
| | Linha consist. de atividade | 0,02 | 0,70 | 0,45 | Ok |
| | Escassez de alternativas | 0,02 | 0,70 | 0,71 | Ok |
| | Afiliativo | 0,08 | 0,70 | 0,67 | Ok |
| Obrigação pelo desempenho | Falta recomp. e oportunid. | 0,11 | 0,42 | 0,64 | Ok |
| | Linha consist. de atividade | 0,00 | 0,42 | 0,45 | Ok |
| | Escassez de alternativas | 0,06 | 0,42 | 0,71 | Ok |
| | Afiliativo | 0,16 | 0,42 | 0,67 | Ok |
| Falta de recompensas e oportunidades | Linha consist. de atividade | 0,16 | 0,64 | 0,45 | Ok |
| | Escassez de alternativas | 0,06 | 0,64 | 0,71 | Ok |
| | Afiliativo | 0,00 | 0,64 | 0,67 | Ok |
| Linha consistente de atividade | Escassez de alternativas | 0,10 | 0,45 | 0,71 | Ok |
| | Afiliativo | 0,00 | 0,45 | 0,67 | Ok |
| Escassez de alternativas | Afiliativo | 0,04 | 0,71 | 0,67 | Ok |
| Orientação de mestrado e doutorado | Bolsa prod. e coord. proj. | 0,23 | 0,42 | 0,67 | Ok |
| | Publicação em anais | 0,40 | 0,42 | 0,64 | Ok |
| | Publicação em periódicos | 0,83 | 0,42 | 0,50 | Sem validade |
| Bolsa prod. acadêmica e coord. projetos | Publicação em anais | 0,08 | 0,67 | 0,64 | Ok |
| | Publicação em periódicos | 0,26 | 0,67 | 0,50 | Ok |
| Publicação em anais | Publicação em periódicos | 0,19 | 0,64 | 0,50 | Ok |
| Identidade | Planejamento de carreira | 0,12 | 0,67 | 0,51 | Ok |
| | Resiliência | 0,08 | 0,67 | 0,66 | Ok |
| | Investimentos na carreira | 0,00 | 0,67 | 0,54 | Ok |
| | Custos emocionais | 0,10 | 0,67 | 0,65 | Ok |
| | Falta de alternativas car. | 0,00 | 0,67 | 0,66 | Ok |
| Planejamento de carreira | Resiliência | 0,07 | 0,51 | 0,66 | Ok |
| | Investimentos na carreira | 0,01 | 0,51 | 0,54 | Ok |
| | Custos emocionais | 0,01 | 0,51 | 0,65 | Ok |
| | Falta de alternativas car. | 0,01 | 0,51 | 0,66 | Ok |
| Resiliência | Investimentos na carreira | 0,08 | 0,66 | 0,54 | Ok |
| | Custos emocionais | 0,00 | 0,66 | 0,65 | Ok |
| | Falta de alternativas car. | 0,01 | 0,66 | 0,66 | Ok |
| Investimentos na carreira | Custos emocionais | 0,24 | 0,54 | 0,65 | Ok |
| | Falta de alternativas car. | 0,12 | 0,54 | 0,66 | Ok |
| Custos emocionais | Falta de alternativas car. | 0,08 | 0,65 | 0,66 | Ok |

FONTE: dados da pesquisa

AVE-A e AVE-B correspondem à variância média extraída dos construtos A e B.

R2 é o quadrado da correlação entre os construtos.

Con. – Conclusão.

Considerando o percentual de variância compartilhada entre construtos (quadrado do coeficiente de correlação) e a variância média extraída, a única violação da validade discriminante ficou para os construtos publicação e orientação de mestrado e doutorado. Interessante notar que tratam de indicadores diferentes que representam aspectos objetivos e distintos do desempenho. Tal condição implica na impossibilidade de se tratar de medidas que se referem a uma única causa latente. Neste caso a explicação mais provável é que exista uma relação de dependência, supostamente do construto orientação para a publicação, pois na prática os docentes tendem a orientar primeiro seus alunos para somente depois publicarem. Deste modo argumenta-se que não se trata de uma confusão dos instrumentos de medida, mas sim de uma correlação entre os construtos. Deste modo, sugere-se que houve o atendimento da validade discriminante.

5.3.1.3 Validade de construto: nomológica

Como último componente da validade de construto tem-se a validade nomológica, que visa identificar se os relacionamentos teoricamente previstos são suportados pelos dados empíricos (NETEMEYER et al., 2003, p. 82). Parte-se para identificar se as hipóteses propostas nos modelos obtêm suporte nos dados empíricos sendo este o critério mais relevante para a qualidade da teoria subjacente. Para testar os modelos, foi aplicado o método de máxima verossimilhança (empregado também na etapa de validade convergente e discriminante).

Para implementar uma solução de MEE deve-se definir a relação entre as variáveis observadas (indicadores) e latentes (construtos), denominada de modelo de mensuração. Em sequência deve-se estabelecer o modelo estrutural definindo quais as relações hipotéticas entre os construtos. No entanto, este procedimento apresenta sérias limitações à medida que aumenta o tamanho da amostra ou observa-se desvios da normalidade multivariada. Quando tais situações ocorrem observa-se uma inflação da estatística qui-quadrado e consequente penalização do ajuste do modelo (KLINE, 1998, p. 128), além de aumentarem as chances de ocorrerem soluções impróprias, tais como variâncias de erro negativas (TABACHNICK; FIDEL, 2001, p. 692). Neste estudo, os desvios da normalidade são moderados, mas a complexidade do modelo (número de variáveis por elementos na amostra) poderá penalizar negativamente o modelo, especialmente em termos de suas medidas de ajuste. (MOOIJART; MONTFORT, 2004, p. 1).

Para os testes dos dois modelos completos desta pesquisa seriam necessários 3.741 respondentes para atingir um número adequado para os testes dos modelos, pois segundo Tabachnick e Fidel (2001, p. 660), calcula-se pela fórmula: $k(k+1)/2$, sendo k = o número de variáveis do modelo e neste caso, $86 \times 87 / 2 = 3.741$. Como alternativa para minimizar este problema tratou-se de desagregar o modelo em testes parciais tais como sugerem Li e Calantone (1998). Devido ao tamanho da amostra e ao grande número de parâmetros a estimar no modelo conceitual da pesquisa, optou-se por realizar testes de equações estruturais com os construtos em modelos menores. Após fazer os modelos menores, para testar estruturalmente todo o modelo, procedeu-se a simplificação, reduzindo os indicadores de cada construto (agrupando-os de forma somatória em um único indicador por escala) e mesmo assim foi preciso utilizar o PLS para testar os dois modelos completos.

O uso de construtos implementado por itens sumarizados foi adotado e sugerido por diversos autores como forma de reduzir a complexidade dos modelos e adequá-los à relação de variáveis/ número de observações de amostra, como, por exemplo, por Li e Calantone (1998), Calantone, Schmidt e Song (1996), Price, Arnould e Tierney (1995), e Cavusgil e Zou (1994). Nesse sentido, deve-se optar por testes de modelos parciais através da redução do número de parâmetros a estimar, seguindo uma das possibilidades: a) redução do número de variáveis endógenas; b) redução do número de variáveis exógenas; c) redução do número de indicadores; d) redução do número de correlações entre variáveis latentes; e) redução dos caminhos (conexões entre variáveis). Observa-se que, com o objetivo de testar as hipóteses, podem-se criar submodelos teoricamente representativos, com menos parâmetros a estimar, o que foi realizado neste estudo.

Esta etapa de validade nomológica inicialmente apresenta os testes de quatro modelos distintos, um modelo parcial para cada conjunto de variáveis independentes e dependentes. Segue-se com a análise multigrupos entre docentes de IES públicas e privadas, para então apresentar os modelos gerais. Para tanto, procede-se aos testes dos modelos em tópicos separados, na sequência.

5.3.2 Modelos parciais dos vínculos com o trabalho e o desempenho

Inicialmente apresentam-se os modelos parciais, que relacionam cada vínculo com o trabalho – carreira e instituição empregadora – com cada indicador de desempenho – esforço instrucional e produção acadêmica. Essa ordem de apresentação permite a verificação da influência de cada vínculo, separadamente, no desempenho do docente do ensino superior participante desta pesquisa, que é relevante para o entendimento dos modelos globais, que são apresentados a *posteriori*.

5.3.2.1 Comprometimento organizacional e esforço instrucional

Neste ponto testa-se o modelo referente ao esforço instrucional e comprometimento organizacional. Os resultados do modelo estrutural foram traduzidos em diagramas que visam a uma melhor apresentação dos resultados do estudo (Figura 6).

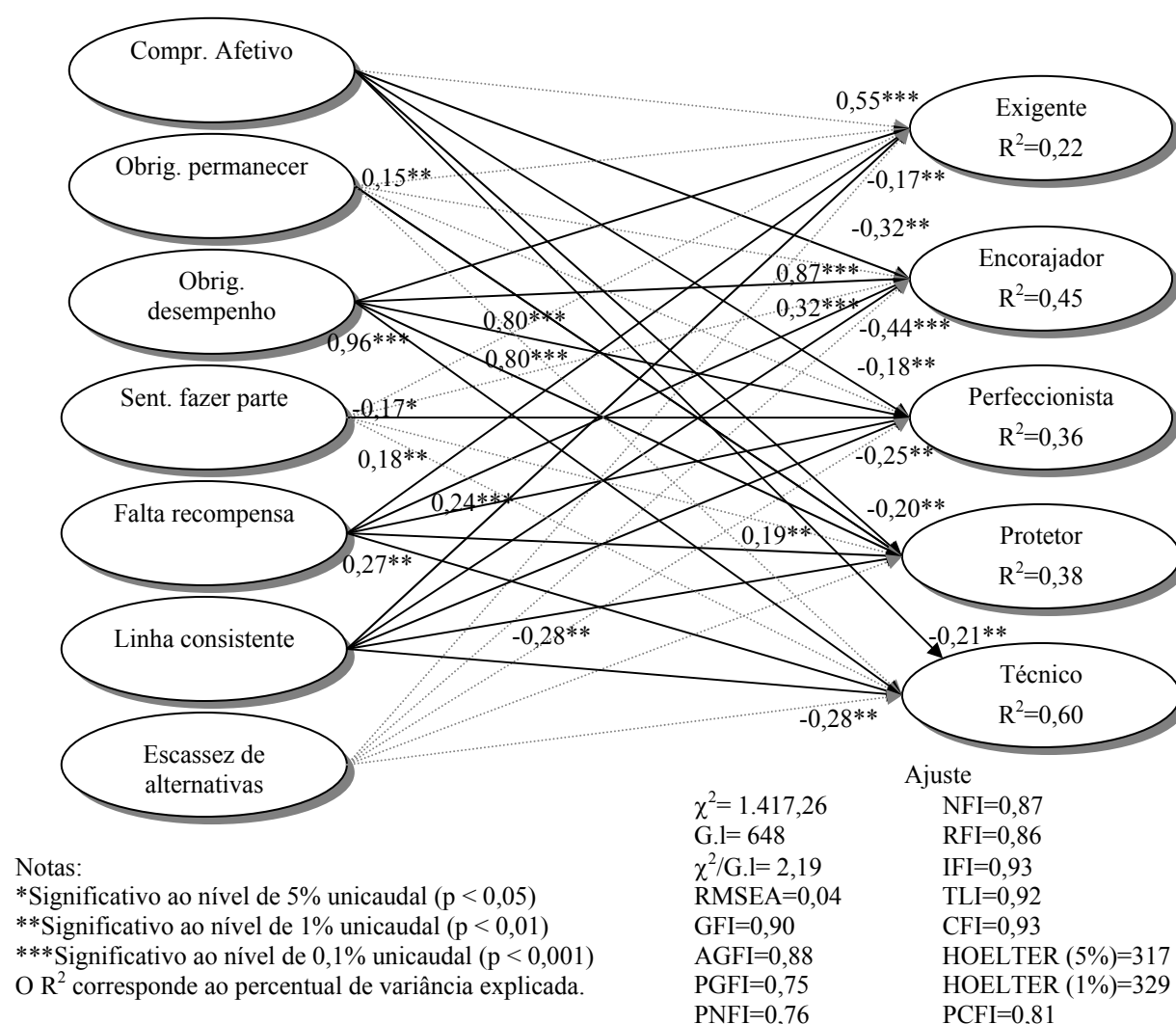


Figura 6 – Modelo de pesquisa: Comprometimento organizacional e esforço instrucional

FONTE: dados da pesquisa

Na Figura 6 observam-se os pesos padronizados da regressão dos construtos independentes sobre os construtos dependentes. Esses pesos podem ser usados para identificar quais variáveis exercem efeito sobre os construtos finais do modelo, e pode ser usado para comparar o efeito relativo de um ou mais construtos independentes sobre os construtos finais. Aqueles construtos marcados com * indicam que a relação é significativa ao nível de 5%, ** 1%, *** 0,1%. As setas pontilhadas e em tonalidade clara são caminhos não significativos dos modelos. O modelo apresentou um ajuste razoável (índices gerais na casa de 0,90; $RMSEA < 0,08$ e $\chi^2/G.I < 3$) e um bom poder preditivo especialmente para as dimensões *técnico* e *encorajador* do esforço instrucional.

A dimensão do esforço instrucional denominada docente técnico se destaca por ser a que é mais explicada pelo comprometimento organizacional (60%), explicação esta

formada por quatro dimensões deste vínculo, a saber: afetivo, obrigação pelo desempenho, falta de recompensas e oportunidades e linha consistente de atividades.

Neste modelo de comprometimento organizacional e esforço instrucional, observa-se que a dimensão **obrigação pelo desempenho** (de base *normativa*) exerce o maior poder explicativo em todas as dimensões do esforço instrucional: docente técnico (0,96); docente encorajador (0,87); docente protetor (0,80); docente perfeccionista (0,80) e docente exigente (0,55). Estes dados demonstram que quanto mais o docente acreditar que deve buscar atingir os objetivos da IES, que tem obrigação em desempenhar bem sua função na IES, que deve se esforçar para que a IES tenha os melhores resultados possíveis e que tem a obrigação de sempre cumprir suas tarefas, maior será o esforço instrucional deste docente. Portanto, este comprometimento normativo com a organização, obrigação pelo desempenho, merece uma maior atenção das IES, pois é a dimensão da escala de comprometimento organizacional que mais impacta o esforço instrucional do seu docente. Estas relações positivas entre esta dimensão normativa e o desempenho estão de acordo com o resultado da meta-análise de Meyer et al. (2002), que encontraram correlação positiva entre o desempenho e a base normativa de $r = .16$. Para Kanter (apud MOWDAY; PORTER; STEERS, 1982), o sentimento de obrigação pelo desempenho é um comprometimento de controle, onde os vínculos de um membro às normas de uma organização moldam seu comportamento em uma direção desejada, neste caso em particular aos objetivos da organização e na direção dos melhores resultados possíveis.

A dimensão **falta de recompensas e oportunidades**, que pertence à base *instrumental*, também merece atenção das IES, tendo em vista que, especificamente, representa a dedicação do docente à IES e depende de quanto este docente recebe em troca. A menos que seja recompensado de alguma maneira, o docente não vê razões para despender esforços extras em benefício desta IES e a quantidade do esforço despendido pelo docente para a IES é decorrência do quanto este docente está recebendo em troca. Na Figura 6 podemos verificar que esta dimensão influencia positivamente todas as dimensões do esforço instrucional: docente técnico (0,27); encorajador (0,32); protetor (0,19); perfeccionista (0,24) e exigente (0,18). Esse resultado evidencia a relevância das recompensas e oportunidades para um maior desempenho do docente e coaduna com o apontamento de Etzioni (apud MOWDAY; PORTER; STEERS, 1982) quando define o envolvimento calculativo, que é baseado nas relações de troca que se desenvolvem entre o trabalhador e sua organização. Para o autor, este envolvimento é uma relação de menor intensidade e ocorre quando o trabalhador percebe equidade entre recompensas e contribuições.

Essa dimensão falta de recompensas e oportunidades se aproxima do conceito de oportunidade, proposto por Thévenet (apud SÁ; LEMOINE, 1998), que ocorre quando as organizações oferecem às pessoas oportunidades que correspondem às suas expectativas. Esta dimensão também corrobora o proposto por Becker (1992), que afirma que o comprometimento pode ocorrer quando o trabalhador adota atitudes e comportamentos para obter recompensas específicas ou para evitar punições.

A dimensão **linha consistente de atividades**, que é da base *instrumental*, revela que quando o docente permanece na IES com a finalidade de manter seu emprego por necessidade, menor é o seu esforço instrucional, impacto este que varia de acordo com a dimensão do esforço instrucional: exigente -0,17; encorajador -0,44; perfeccionista -0,25; protetor -0,28, e técnico -0,28. Esses dados revelam que quanto maior este vínculo instrumental com a IES, menor é o esforço instrucional despendido pelo docente. Portanto, para a IES torna-se mais interessante que seus docentes tenham o nível mais baixo possível deste vínculo, o que possibilita um maior desempenho desses docentes. Ou seja, para as IES o melhor é evitar o vínculo instrumental. Estes resultados coadunam com o apontamento de Meyer et al. (1989): a base instrumental do comprometimento organizacional ocasiona efeitos danosos ao desempenho. Faz-se relevante ressaltar que Medeiros e Enders (1997) afirmam que o comprometimento instrumental com a organização é quando o trabalhador trabalha mais por necessidade e escassez de alternativas imediatas de emprego, do que porque quer e está disposto em se esforçar em prol da organização.

Interessante notar que a dimensão **escassez de alternativas**, da base *instrumental*, não é preditor efetivo de nenhuma dimensão da escala de esforço instrucional, demonstrando que a escassez de alternativas de trabalho não influencia o esforço instrucional do docente da amostra desta pesquisa.

Percebe-se na Figura 6 que as três dimensões do comprometimento organizacional que explicam todas as dimensões da escala de esforço instrucional são: obrigação pelo desempenho (normativo), falta de recompensas e linha consistente de atividades (ambos instrumentais). Em suma, o comprometimento organizacional influencia significativamente o desempenho do esforço instrucional do docente do ensino superior.

5.3.2.2 *Comprometimento organizacional e desempenho acadêmico*

Utilizando o mesmo procedimento de avaliação dos resultados do modelo anterior, procede-se ao teste do modelo desempenho acadêmico e comprometimento organizacional. Para conceber esse modelo levou-se em conta os resultados da análise de validade discriminante em que o construto publicação de periódicos deve ser visto como um construto dependente da orientação e coordenação de projetos/bolsa de produtividade de pesquisa. De fato, argumenta-se que uma lógica similar deverá prevalecer para o construto publicação em anais, pois a orientação possivelmente é uma das condições que leva a uma maior propensão a publicação de artigos em eventos científicos. Notadamente, cabe ressaltar que, para além da plausibilidade conceitual, a tentativa de processar o modelo com *publicação* e *anais* como construtos de mesmo nível que orientação e projetos gera estimativas de erros negativas, uma evidência notável da má especificação e impossibilidade de testar este modelo segundo esta lógica (JORESKOG; SORBOM, 1989). Assim, procede-se ao teste do modelo de pesquisa propriamente dito, cujos resultados podem ser vistos na Figura 7.

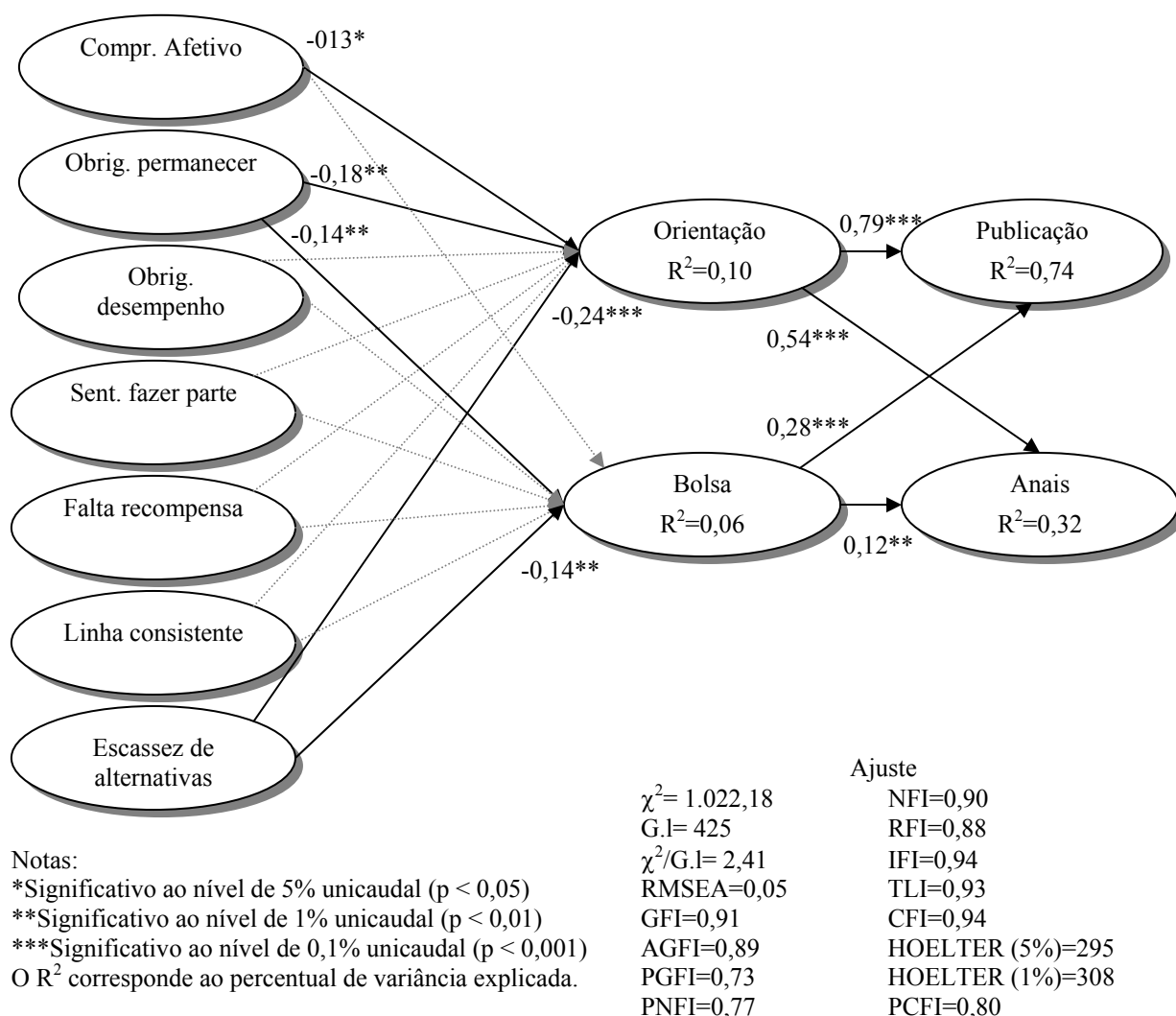


Figura 7 – Modelo de pesquisa: Comprometimento organizacional e desempenho acadêmico
 FONTE: dados da pesquisa

Para este modelo observa-se um poder explicativo moderado para os construtos orientação e bolsa/coordenação de projetos, enquanto o poder explicativo dos construtos publicação em periódicos e anais revela-se como bom. O ajuste do modelo também foi considerado bom e as variáveis que exerceram impacto sobre o desempenho foram escassez de alternativas, obrigação em permanecer e comprometimento afetivo. Essas relações moderadas encontradas entre as dimensões do comprometimento organizacional e o desempenho acadêmico coadunam com os resultados da meta-análise de Wright e Bonett (2002), que encontraram uma correlação média ponderada de $r = .14$ entre o comprometimento organizacional e consequentes no trabalho, e que é idêntica a encontrada na meta-análise de Mathieu e Zajac (1990), de $r = .135$. Mathieu e Zajac (1990), assim como Wright e Bonett (2002), explicam que a fraca correlação entre comprometimento organizacional e seus consequentes se deve ao fato que esta relação não é simples e direta,

mas moderada por outras variáveis, exemplificada por Wright e Bonnet (2002) como tempo (na organização e no cargo).

Ressalta-se que acerca do valor da correlação entre comprometimento e comportamento serem modestas, Meyer et al. (2002) discorrem que estas correlações, entretanto, subestimam o verdadeiro impacto que cada componente do comprometimento pode ter no comportamento. Como o comprometimento é um construto multidimensional, se cada componente exerce uma influência independente em uma específica tendência de comportamento, então a correlação entre algum único componente do comprometimento e a medida do comportamento é moderada por outros componentes. Por exemplo, considerando a relação entre comprometimento instrumental e intenção de *turnover*. Trabalhador com alto comprometimento instrumental deveria pretender permanecer na sua organização empregadora para evitar custos associados com a saída da organização, indiferente ao seu nível de comprometimento afetivo ou normativo (isto é, alguma forma de comprometimento deveria ser suficiente para produzir uma intenção de permanecer). O inverso, entretanto, não é necessariamente verdadeiro. Baixo nível de comprometimento instrumental não deve levar a uma intenção de deixar a organização, a não ser que os comprometimentos afetivo e normativo também sejam baixos. Então, a correlação entre a base instrumental e a intenção de *turnover* é atenuada quando a amostra inclui trabalhadores que apresentam baixo comprometimento instrumental e alto afetivo ou normativo. Nota-se que não há uma linearidade ao considerar as interações entre os componentes do comprometimento para explicar por que as correlações com comportamento são modestas.

Observa-se na Figura 7 que a dimensão **obrigação em permanecer** (base normativa) do comprometimento organizacional é um preditor negativo de orientação de mestrado e doutorado, como também de bolsa de produtividade acadêmica e de coordenação de projeto. Isto indica que quanto mais o docente se sente obrigado em permanecer na IES, menos ele orienta dissertações e teses e menos ele coordena projeto de pesquisa e adquire bolsa de produtividade de pesquisa. Meyer e Allen (1991) conceitualizam o comprometimento normativo como uma obrigação em permanecer na organização, e os empregados com este vínculo permanecem na organização porque eles sentem que são obrigados.

A dimensão instrumental **escassez de alternativas** é preditora negativa de orientação de mestrado e doutorado, assim como de bolsa de produtividade acadêmica e de coordenação de projeto. Esse resultado demonstra que quanto mais o docente se vincula com a organização devido à falta de alternativas de trabalho, menos orienta e menos coordena

projeto de pesquisa e menos adquire bolsa de produtividade acadêmica. Esse resultado da influência negativa da dimensão escassez de alternativas no desempenho também foi encontrado por Medeiros (2003), ao verificar as relações existentes entre características organizacionais, dimensões do comprometimento organizacional e o desempenho de hotéis, por modelagem de equações estruturais. Esses resultados coadunam com o apontamento de Siqueira e Gomide Jr. (2004), de que o comprometimento instrumental apresenta como consequência baixo desempenho. No modelo desse estudo, as outras duas dimensões da base instrumental, *falta de recompensas e oportunidades* e *linha consistente de atividades* não apresentam relação com o desempenho acadêmico, coadunando com o resultado da meta-análise de Meyer et al. (2002), de que o comprometimento instrumental não apresenta correlação ou apresenta correlação negativa com os consequentes.

Em síntese, nos dois modelos, de comprometimento organizacional e esforço instrucional (Figura 6) e comprometimento organizacional e desempenho acadêmico (Figura 7), evidenciam-se o impacto de todas as sete dimensões da escala de comprometimento organizacional no desempenho do docente. Por exemplo, a dimensão escassez de alternativas não demonstrou influência no esforço instrucional, mas influencia significativamente o desempenho acadêmico. As dimensões obrigação pelo desempenho, sentimento de fazer parte, falta de recompensas e oportunidades e linha consistente de atividades, não exercem influência no desempenho acadêmico, mas influenciam significativamente o esforço instrucional do docente (Figura 6). Percebe-se também que o esforço instrucional é mais explicado pelas dimensões do comprometimento organizacional do que o desempenho acadêmico.

O **comprometimento organizacional afetivo**, no primeiro modelo (Figura 6), diferentemente do esperado, apresentou influência negativa em quatro dimensões do esforço instrucional, e no segundo modelo (Figura 7) não apresentou relação com bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projeto, e apresentou, como no primeiro modelo, relação negativa com orientação de doutorado e mestrado. Vale mencionar que no caso específico do docente do ensino superior, Chang Jr. et al. (2007) não encontraram associação entre o comprometimento afetivo do docente pela IES estudada e o seu desempenho em sala de aula, avaliado pelos discentes, entretanto encontraram associação entre este vínculo e a retenção do docente nesta IES. Ressalta-se que Medeiros e Enders (1998) verificaram na análise de oito padrões de comprometimento organizacional que o padrão de comprometimento afetivo obteve a quarta melhor média de desempenho. Embora a literatura

sobre comprometimento organizacional indique correlações positivas entre a base afetiva e desempenho, os resultados desse estudo diferem da literatura.

Nos dois modelos (Figuras 6 e 7) há relações baixas, negativas e estatisticamente significativas entre o comprometimento organizacional afetivo e o desempenho. Nesse estudo foram adotados dois diferentes desempenhos: a auto-avaliação do docente de seu esforço instrucional e sua produção acadêmica. Portanto, não é possível generalizar e afirmar que o comprometimento organizacional afetivo do docente do ensino superior não se relacione positivamente e significativamente com nenhum desempenho, pois esse estudo não verificou outros desempenhos, como a avaliação do discente, a avaliação do docente pelo seu superior, tampouco a cidadania organizacional, por não fazerem parte da delimitação deste estudo. A produção acadêmica pode ser influenciada pelo próprio ego do docente, de sua vontade de ser conhecido no meio acadêmico. O esforço instrucional pode ser influenciado pelo reconhecimento do aluno e dos superiores do docente, como coordenador de curso, chefe de departamento. O comprometimento com a carreira é maior do que o comprometimento organizacional nesta amostra de docentes. Isto é explicado pelo grau de estudo, já que o docente do ensino superior é altamente qualificado (alto grau de escolaridade). O que pode refletir neste resultado de influência baixa, mas negativa do comprometimento organizacional afetivo no desempenho do docente, são as características organizacionais das IES. Enquanto nas privadas o docente não espera muito de sua IES, como estabilidade, nas públicas a relação IES/docente é distante, até mesmo pelo tamanho da IES pública, também influenciado pela burocracia.

5.3.2.3 Vínculos com a carreira e esforço instrucional

Neste tópico trata-se do modelo que relaciona os vínculos com a carreira, formados pelo comprometimento e pelo entrenchamento na carreira, com esforço instrucional, tal como expresso na Figura 8.

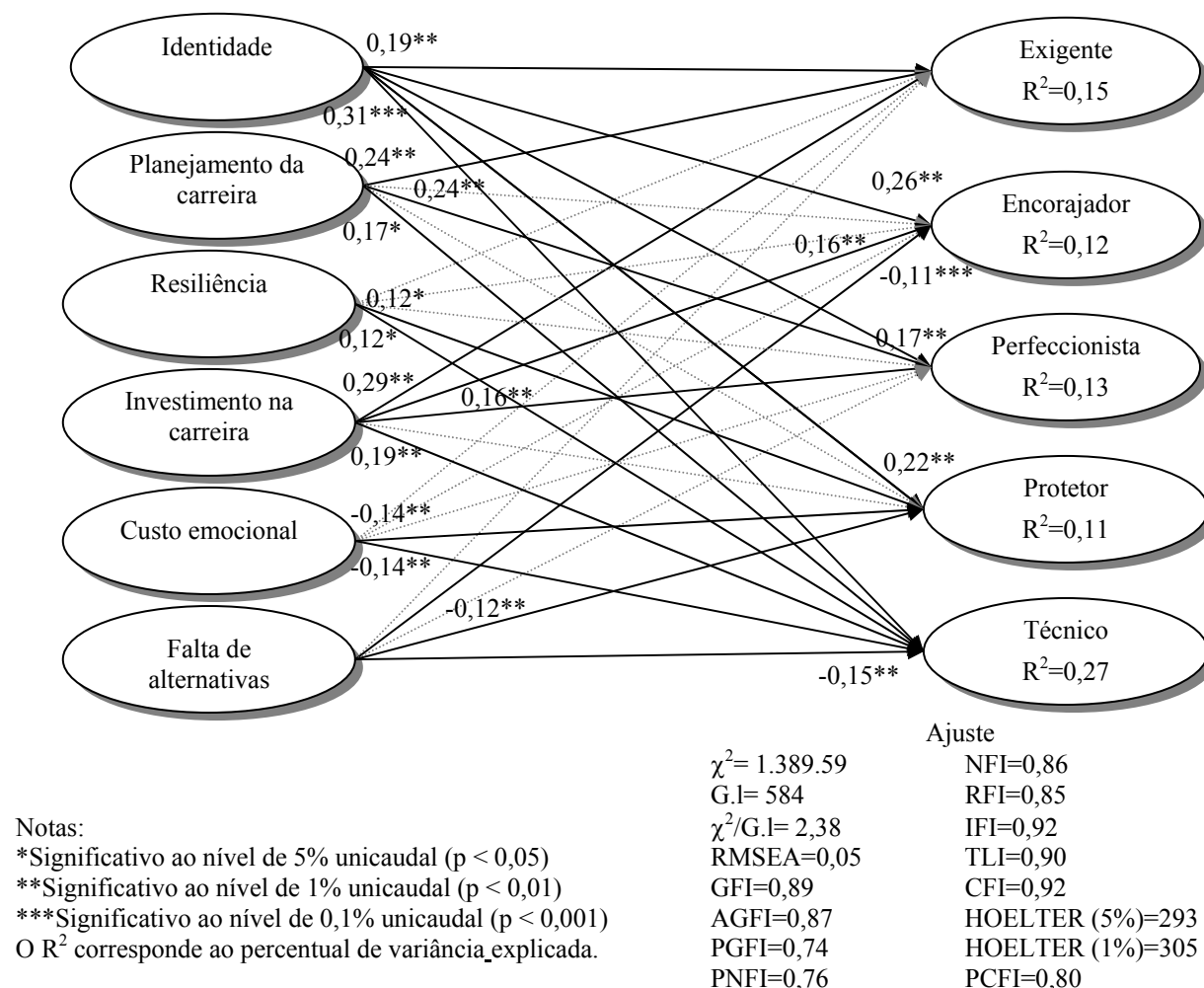


Figura 8 – Modelo de pesquisa: Vínculos com a carreira e esforço instrucional
 FONTE: dados da pesquisa

Nesse modelo nota-se que o poder explicativo das dimensões dos vínculos com a carreira, para explicar o esforço instrucional, é menor do que no caso anterior, que demonstra a relação do comprometimento organizacional com o esforço instrucional (Figura 6). Denota-se também ajuste inferior, o que indica que o modelo tem menor capacidade de reproduzir os dados originais da pesquisa. Deste modo, pode-se dizer que, considerando ambos os critérios, os vínculos com a carreira (comprometimento e entrenchamento na carreira) parecem ser um elemento com menor capacidade de explicação do esforço instrucional do que o comprometimento organizacional.

Na Figura 8 observa-se que a dimensão **identidade**, que representa a identificação do docente com a sua carreira, a sua ligação emocional com a sua carreira e o grande significado pessoal da carreira para este docente, influencia o esforço instrucional positivamente e significativamente, com índices que variam de acordo com a dimensão do

esforço instrucional: exigente 0,19; encorajador 0,26; perfeccionista 0,17; protetor 0,22; técnico 0,31. Essa dimensão *afetiva* é a única deste modelo que influencia todas as dimensões da escala de esforço instrucional.

A relação positiva e moderada encontrada entre o comprometimento afetivo com a carreira (identidade) e o desempenho (esforço instrucional) está de acordo com Ellemers e van den Heuvel (1998) que sustentam não ser o comprometimento com a carreira um preditor confiável para o desempenho das pessoas, pois existem diversos mediadores e moderadores desta relação.

A dimensão **planejamento da carreira** (comprometimento com a carreira) influencia positivamente e significativamente três dimensões do esforço instrucional: exigente (0,24), perfeccionista (0,24) e técnico (0,17), conforme pode ser visualizado na Figura 8. Ressalta-se que Scheible, Bastos e Rodrigues (2007) encontraram correlação significativa e positiva entre planejamento da carreira e desempenho avaliado pelo superior hierárquico ($r = ,191$). Estes resultados corroboram que quanto mais o trabalhador leva em conta o seu desenvolvimento profissional, possuindo uma estratégia para atingir seus objetivos de carreira, maior é o desempenho deste trabalhador.

A terceira dimensão da escala de comprometimento com a carreira, a **resiliência**, significa a percepção de que os desgastes associados à atividade profissional não são demasiados ou prejudiciais à vida pessoal. Refere-se, portanto, à capacidade para tolerar aspectos desagradáveis da atividade profissional e perceber os aspectos positivos como compensadores destas dificuldades. Esta dimensão influencia, positivamente e significativamente, apenas duas dimensões do esforço instrucional: o docente protetor (0,12) e o docente técnico (0,12).

De uma maneira geral, esse modelo (Figura 8) comprova a teoria que o comprometimento com a carreira leva a um maior desempenho (como, por exemplo, Wallace, 1993; Carson e Bedeian, 1994 e Lee et al. 2000). Verifica-se que as três dimensões do comprometimento com a carreira - identidade, planejamento da carreira e resiliência - influenciam, positivamente e significativamente, o desempenho do esforço instrucional do docente participante deste estudo.

Investimentos na carreira, que é uma dimensão de *entrincheiramento* na carreira, influenciam significativamente e positivamente as seguintes dimensões do esforço instrucional: exigente (0,29); encorajador (0,16); perfeccionista (0,16) e técnico (0,19). Esses resultados demonstram que quanto mais esses docentes investem tempo e dinheiro à capacitação profissional, a tendência é o aumento de seu desempenho no esforço instrucional.

Ressalta-se que o docente do ensino superior é um profissional altamente qualificado, que dedica, consideravelmente, tempo e dinheiro em prol de sua carreira. Destaca-se que Carson et al. (1995) apontam que o trabalhador entrincheirado pode não representar problema para as organizações.

Na amostra deste estudo, a dimensão **falta de alternativas de carreira**, do vínculo *entrincheiramento* na carreira, influencia negativamente e significativamente três dimensões do esforço instrucional do docente: encorajador (-0,11), protetor (-0,12) e técnico (-0,15), afetando de forma negativa o desempenho desses docentes, de acordo com a apresentação da Figura 8. Os resultados demonstram que quanto mais os docentes percebem menos opções disponíveis em caso de mudança de carreira, devido sua experiência e formação, menor é o seu desempenho. Ressalta-se que, neste sentido, Scheible, Bastos e Rodrigues (2007) encontraram correlação negativa ($r = -,269$) entre esta dimensão do entrincheiramento, falta de alternativas, e o desempenho avaliado pelo superior hierárquico.

Na análise dos dois modelos parciais que verificam as explicações do esforço instrucional pelos vínculos com o trabalho (Figuras 6 e 8), nota-se que a dimensão do esforço instrucional denominada **docente técnico** se destaca por ser a dimensão que é mais explicada pelos vínculos com o trabalho. Percebe-se que esta dimensão é explicada em 60% por seu vínculo com a organização (Figura 6) e que também é explicada em 27% pelos vínculos com a carreira (Figura 8). Essa análise também demonstra a relevância dos vínculos com o trabalho para o bom desempenho – esforço instrucional – do docente.

5.3.2.4 Vínculos com a carreira e desempenho acadêmico

Este modelo mostra o grau do desempenho acadêmico sendo impactado pelo comprometimento e entrincheiramento na carreira, tal como expresso na Figura 9.

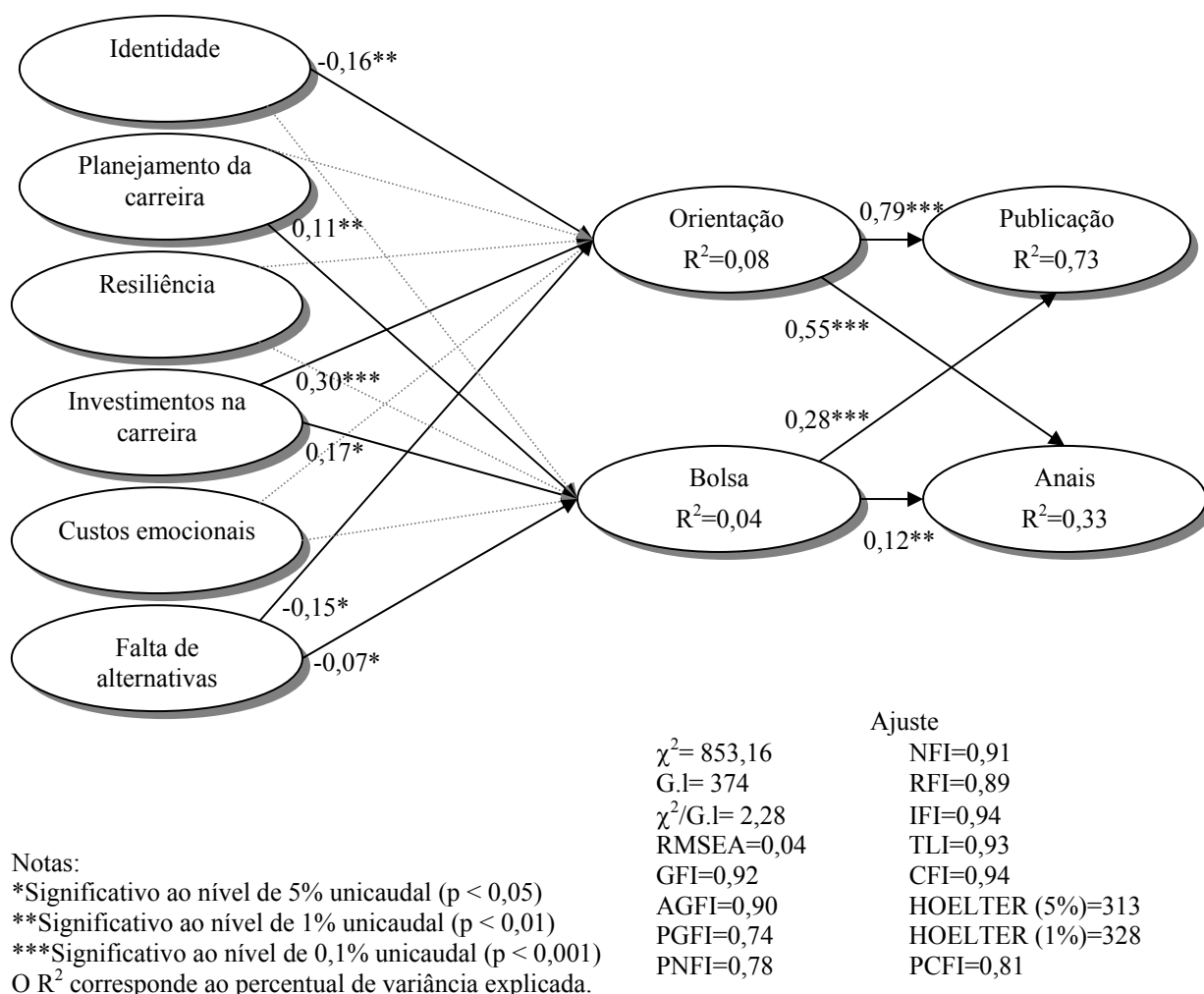


Figura 9 – Modelo de pesquisa: Vínculos com a carreira e desempenho acadêmico

FONTE: dados da pesquisa

Na Figura 9 pode-se dizer que o modelo explicativo do desempenho acadêmico apresenta um poder preditivo moderado dos construtos orientação de mestrado e doutorado e projeto/bolsa de pesquisa. Ademais apresenta um ajuste superior ao modelo que explica o desempenho pelo indicador esforço instrucional a partir do comprometimento e entrenchamento na carreira (Figura 8). Por outro lado, verificando os dois modelos explicativos da produção acadêmica - o primeiro, que explica essa produção acadêmica pelo comprometimento organizacional (Figura 7), e o segundo, que explica a produção acadêmica pelos vínculos com a carreira (Figura 9) - nota-se que este tem um menor poder explicativo de produção acadêmica (orientação 8% e bolsa 4%) do que aquele (orientação 10% e bolsa 6%), conforme Figura 7.

Interessante notar que o modelo dos vínculos com a carreira e desempenho acadêmico (Figura 9) tem no **investimento na carreira** o antecedente com maior preditivo de

orientação de dissertação e tese e bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos de pesquisa. Analisando-se esta dimensão do entrincheiramento na carreira nos modelos expressos nas Figuras 8 e 9, infere-se que quanto mais o docente investe tempo e dinheiro em sua carreira, maior é o seu desempenho, tanto pelo esforço instrucional (com exceção da dimensão protetor) quanto pelo desempenho acadêmico. Ou seja, os investimentos acumulados em uma carreira, que seriam perdidos ou menos aproveitados com uma mudança de carreira (MEYER; ALLEN, 1984), no caso dos docentes do ensino superior participantes deste estudo, se revertem em mais desempenho. O caso destes docentes é explicado por Carson et al. (1996), quando apontam que alguns podem estar satisfeitos com seu entrincheiramento e com seu desenvolvimento. Coadunam com este resultado o apontamento de Carson et al. (1995), de que o fato do trabalhador estar entrincheirado em sua carreira não acarreta, necessariamente, em consequentes não bons para este trabalhador e/ou para sua organização empregadora, pois o trabalhador entrincheirado pode estar satisfeito ou resignado à sua situação e pode aceitar a condição de entrincheiramento.

Ainda se tratando do entrincheiramento na carreira, verifica-se na Figura 9 que sua dimensão **falta de alternativas de carreira**, que denota a percepção de poucas opções de carreira no caso de uma mudança de carreira, influencia negativamente a produção acadêmica, tanto no tocante à orientação de mestrados e doutorandos quanto à bolsa de produtividade e coordenação de projeto.

Nos dois modelos apresentados acerca da relação do vínculo com a carreira e consequentes, observa-se que a influência do **comprometimento afetivo com a carreira (identidade)** foi diferente, dependendo do indicador de desempenho utilizado. No modelo do vínculo com a carreira e esforço instrucional (Figura 8), a base afetiva se relaciona com todas as dimensões da escala de esforço instrucional de forma positiva e significativa, enquanto que no modelo de vínculo com a carreira e produção acadêmica (Figura 9), a dimensão afetiva influencia orientação de forma negativa. Ressalta-se que resultado semelhante foi encontrado por Scheible, Bastos e Rodrigues (2007), que encontraram correlação negativa entre o comprometimento afetivo com a carreira e o desempenho avaliado pelo superior ($r = -,025$) e positivo com a auto-avaliação ($r = .119$).

Segundo Ricketta (2002) e Scheible (2004), a relação entre comprometimento e desempenho não é direta, pois existem diversos fatores que moderam esta relação. Por sua vez, Ellemers e van den Heuvel (1998) alertam para o fato de que comprometimento não prediz desempenho na tarefa.

Interessante notar que nos dois modelos de produção acadêmica (Figuras 7 e 8), os comprometimentos afetivos, tanto com a organização quanto com a carreira, não explicam o conseqüente bolsa de produtividade em pesquisa e coordenação de pesquisa.

Em síntese, observando os quatro modelos (Figuras 6, 7, 8 e 9), observa-se que o comprometimento organizacional influencia mais o desempenho (nesta pesquisa avaliado pelo auto-relato do esforço instrucional e desempenho acadêmico) do que o vínculo com a carreira. Estes resultados sugerem que a IES que busca fortalecer o vínculo do seu docente com a própria IES, influencia de forma positiva o desempenho do seu docente, tanto no aspecto do esforço instrucional quanto no desempenho acadêmico.

5.3.3 Modelos de comparação entre as dependências administrativas das IES: públicas e privadas

Existem várias situações em que o pesquisador deseja saber se o modelo especificado comporta-se de forma similar ao ser testado em grupos diferentes. Kline (1998) explica que a maneira mais simples de se resolver essa questão seria testar os grupos separadamente e depois inspecionar as soluções, por meio das estimativas não-padronizadas. No entanto, o autor adverte que existe uma forma mais sofisticada de se fazer isso, usando a análise multigrupos. De uma maneira geral, pretende-se nesta seção responder a algumas questões formuladas por Byrne (1994), como, por exemplo, se a estrutura do modelo adotado é a mesma nos diferentes grupos; se a força das relações entre os construtos especificados no modelo estrutural é equivalente nos diferentes grupos.

Com o intuito de identificar perspectivas distintas para docentes vinculados à IES públicas e privadas foi utilizada a modelagem de equações estruturais com uma análise multigrupos. Este procedimento consiste em uma ferramenta adequada para comparar modelos para populações supostamente distintas: na prática avalia-se a hipótese nula de que as amostras são provenientes da mesma população (TABACHNICK; FIDEL, 2001). A rejeição da hipótese nula significa que há diferença entre os grupos. Por outro lado, se a hipótese nula não for rejeitada, os grupos são considerados equivalentes. Byrne (1994) argumenta que todos os testes de invariância devem se iniciar com o teste global da igualdade da estrutura de covariância entre os grupos. Em outras palavras, o teste da hipótese nula

$H_0: \Sigma_1 = \Sigma_2 = \dots = \Sigma_G$ em que Σ é a matriz de covariância da população e G é o número de grupos.

A intenção da análise multigrupos é avaliar diferenças nos parâmetros, por meio de comparação do ajuste global em situações em que são impostas restrições (igualdades) quanto a características do modelo estrutural e de mensuração, possibilitando identificar pontos em que as duas populações são distintas (NETEMEYER et al., 2003). Trata-se de uma tentativa de verificar em que parâmetros os grupos se distinguem (KLINE, 1998), tal qual uma interação entre variável do grupo e as relações especificadas pelo modelo (relação de moderação). O método consiste em ajustar k modelos diferentes, verificando a igualdade das matrizes e parâmetros nos modelos estudados. (NETEMEYER et al., 2003).

Inicialmente ajustou-se um modelo irrestrito, em que todos os parâmetros foram forçados à igualdade, exceto os relacionamentos entre construtos latentes (modelo estrutural). Em sequência propôs-se um modelo em que sua totalidade (estrutural e de mensuração) é considerado equivalente (modelo restrito). Calculando a diferença entre o ajuste qui-quadrado destes modelos (restrito *versus* irrestrito), tem-se uma idéia do quanto a imposição de restrições ao modelo implicou em uma piora do ajuste global. Aplica-se um teste de qui-quadrado para esta diferença, considerando a diferença de graus de liberdade entre os modelos. Verificando a distribuição da diferença qui-quadrado pode-se verificar a significância que testa se a adição de restrições ao modelo básico piora significativamente o modelo a ponto de dizer que houve uma piora significativa no ajuste do modelo. Caso isto ocorra, pode-se dizer que os grupos têm parâmetros diferentes em termos das relações entre construtos.

Em outras palavras, o objetivo do teste entre grupos é avaliar se as relações entre os construtos do modelo (valores de beta) são diferentes entre os grupos 1 e 2. Essas diferenças são verificadas por meio do teste da razão da verossimilhança (diferença do qui-quadrado). Inicialmente se testa se todos os coeficientes beta do grupo 1 são estatisticamente iguais aos do grupo 2 ou se pelo menos um beta é diferente entre os grupos. Ou seja:

H0: beta (grupo 1) = beta (grupo 2)

H1: pelo menos um beta é diferente entre os grupos.

Para isso, calcula-se o qui-quadrado e os respectivos graus de liberdade do modelo básico e do modelo em que foi forçada a igualdade dos betas nos dois grupos (modelo beta igual). Em seguida, calcula-se a diferença entre os qui-quadrados e graus de liberdade, obtendo-se o valor-p do teste. Com base nos valores obtidos, rejeitou-se H0, ou seja, há diferenças entre os grupos. Comparando os modelos conforme este método, sugerido por Gosling et al., (2006), chegou-se as seguintes conclusões (Tabela 27).

Tabela 27 - Avaliação das diferenças dos modelos por grupo de IES

| MODELOS | RESTRICÇÕES | χ^2 | gl | Dif χ^2 | Dif. Gl. | Sig. |
|--|-------------|----------|------|--------------|----------|------|
| Vínculo com a carreira e desempenho acadêmico | BASE | 1860,40 | 839 | | | |
| | BETA | 1820,20 | 835 | 40,20 | 4,0 | 0,00 |
| | GAMA | 1848,90 | 827 | 11,50 | 12,0 | 0,53 |
| Vínculo com a carreira e esforço instrucional | BASE | 2288,60 | 1287 | | | |
| | GAMA | 2213,60 | 1257 | 79,80 | 35 | 0,00 |
| Comprometimento organizacional e desempenho acadêmico | BASE | 2199,82 | 953 | | | |
| | BETA | 2159,60 | 949 | 40,22 | 4 | 0,00 |
| | GAMA | 2180,30 | 939 | 19,52 | 14 | 0,15 |
| Comprometimento organizacional e esforço instrucional | BASE | 2501,50 | 1430 | | | |
| | GAMA | 2453,90 | 1399 | 47,60 | 31 | 0,03 |

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: a restrição a matriz GAMA indica igualdades nas relações entre os construtos que impactam sobre as variáveis dependentes do modelo.

A matriz BETA indica igualdades nas relações entre as dimensões do construto desempenho acadêmico.

Os modelos revelam diferenças nos construtos exógenos para todos os grupos de variáveis analisadas. Para salientar os pontos em que ocorrem tais discrepâncias, as Tabelas 28, 29, 30 e 31, apresentadas na sequência, demonstram estas diferenças por meio de índices padronizados em cada grupo.

5.3.3.1 Comparação da influência dos vínculos com o trabalho na produção acadêmica entre docentes de IES públicas e privadas

Para os dois modelos testados que relacionam os vínculos com o trabalho e o desempenho acadêmico entre docentes de IES públicas e privadas (Tabelas 28 e 29), as diferenças remetem aos pesos exercidos pela orientação e pela coordenação (projetos e bolsas) sobre a publicação em anais e periódicos. No caso de docentes vinculados a instituições privadas, as variáveis bolsa de produtividade acadêmica, coordenação de projeto de pesquisa e orientação de mestrados e doutorandos, exercem um forte impacto sobre a publicação em anais de congressos, explicando 47% destas publicações, sendo considerável a diferença no caso de docentes de IES públicas: 16%. Observa-se também que nas IES públicas, estas variáveis (bolsa de produtividade acadêmica, coordenação de projeto de pesquisa e orientação de mestrados e doutorandos) têm maior impacto sobre a publicação em periódicos (92%) do que nas IES privadas (85%), apesar desta diferença ser menos expressiva.

Tabela 28 – Modelo de comprometimento com a organização e desempenho acadêmico: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas

| CONSTRUTOS | | GRUPO DE IES | |
|--|--|--------------|----------|
| INDEPENDENTES | DEPENDENTES | PÚBLICAS | PRIVADAS |
| Comprometimento organizacional | Produção acadêmica | | |
| Afiliativa | Bolsa de | 0,13* | 0,13* |
| Escassez de alternativas | produtividade | -0,14* | -0,14* |
| Obrigação pelo desempenho | acadêmica e | -0,07 | -0,07 |
| Linha consistente de atividade | coordenação de | 0,00 | 0,00 |
| Obrigação em permanecer | projetos | -0,12* | -0,12* |
| Falta de recompensas | R ² públicas = 0,04 | -0,04 | -0,04 |
| Afetiva | R ² privadas = 0,04 | -0,04 | -0,04 |
| Afiliativa | ORIENTAÇÕES | 0,12* | 0,12* |
| Escassez de alternativas | (mestrado e | -0,23*** | -0,23*** |
| Obrigação pelo desempenho | doutorado) | -0,01 | -0,01 |
| Linha consistente de atividade | | 0,03 | 0,03 |
| Obrigação em permanecer | R ² públicas = 0,09 | -0,17*** | -0,17*** |
| Falta de recompensas | R ² privadas = 0,09 | 0,01 | 0,01 |
| Afetiva | | -0,16** | -0,16** |
| Produção acadêmica | Produção acadêmica | | |
| Orientações de mestrado e doutorado | Publicação em anais | 0,38*** | 0,64*** |
| Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos | R ² públicas = 0,16 R ² privadas = 0,47 | 0,12* | 0,21* |
| Orientações de mestrado e doutorado | Publicação em periódicos | 0,93*** | 0,87*** |
| Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos | R ² públicas = 0,92 R ² privadas = 0,85 | 0,21*** | 0,26* |

FONTE: Dados da pesquisa

*Significativo ao nível de 5% unicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% unicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% unicaudal ($p < 0,001$).

R² - percentual de variância explicada.

Na Tabela 29 nota-se as diferenças entre IES públicas e privadas quando se trata do vínculo com a carreira e do desempenho acadêmico.

Tabela 29 – Modelo dos vínculos com a carreira e desempenho acadêmico: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas

| CONSTRUTOS | | GRUPO DE IES | |
|--|--------------------------------|--------------|----------|
| INDEPENDENTES | DEPENDENTES | PÚBLICAS | PRIVADAS |
| Vínculos com a carreira | Produção acadêmica | | |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | | | |
| Investimentos na carreira | Bolsa de produtividade | 0,13* | 0,13* |
| Custos emocionais | acadêmica e | 0,05 | 0,05 |
| Falta de alternativas de carreira | coordenação de | -0,09 | -0,09 |
| <i>Comprometimento com a carreira</i> | | | |
| Identidade | projetos | -0,03 | -0,03 |
| Planejamento de carreira | R ² públicas = 0,04 | 0,11* | 0,11* |
| Resiliência | R ² privadas = 0,04 | -0,06 | -0,06 |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | | | |
| Investimentos na carreira | ORIENTAÇÕES | 0,26*** | 0,26*** |
| Custos emocionais | (mestrado e | -0,02 | -0,02 |
| Falta de alternativas de carreira | doutorado) | -0,14** | -0,14** |
| <i>Comprometimento com a carreira</i> | | | |
| Identidade | R ² públicas = 0,07 | -0,15* | -0,15* |
| Planejamento de carreira | R ² privadas = 0,07 | 0,09 | 0,09 |
| Resiliência | | 0,05 | 0,05 |
| Produção acadêmica | Produção acadêmica | | |
| Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos | Publicação em anais | | |
| Orientações de mestrado e doutorado | R ² públicas = 0,17 | 0,12* | 0,22* |
| | R ² privadas = 0,48 | 0,39*** | 0,65*** |
| Orientações de mestrado e doutorado | Publicação em | | |
| Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos | periódicos | 0,93*** | 0,87*** |
| | R ² públicas = 0,92 | 0,21*** | 0,26* |
| | R ² privadas = 0,83 | | |

FONTE: Dados da pesquisa

*Significativo ao nível de 5% unicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% unicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% unicaudal ($p < 0,001$).

R² - percentual de variância explicada.

Este modelo expresso na Tabela 29 demonstra que os padrões encontrados neste modelo e no anterior (Tabela 28) são similares, tal como já seria esperado, já que os testes de diferença qui-quadrado mostram que somente as relações entre os construtos de produção acadêmica são diferentes. Deste modo, as similaridades entre os modelos precedentes apresentados seriam esperadas. Esses resultados simplesmente refletem a diferença da estrutura das IES públicas e privadas quanto à pesquisa. Isto significa que como as IES públicas são mais voltadas para a pesquisa, publicam mais em periódicos, que são publicações mais consistentes do que as de congressos. Na sequência, as diferenças entre a relação do esforço instrucional com o vínculo com a carreira estão apresentadas.

5.3.3.2 Comparação da influência dos vínculos com a carreira no esforço instrucional entre docentes de IES públicas e privadas

No modelo demonstrado na Tabela 30 apresentam-se grandes diferenças entre os modelos estruturais de docentes de IES públicas e privadas, que se mostra tanto nas diferenças dos pesos dos construtos que têm sinais similares dentre os grupos quanto nas mudanças expressivas de sinais nas relações entre construtos, cujas peculiaridades estão apresentadas na sequência.

A dimensão do esforço instrucional denominada docente **encorajador** consiste no encorajamento dos alunos a participarem das discussões em aula, expressando abertamente suas idéias. Na IES *pública* esta dimensão é explicada em 15% pelos vínculos com a carreira, somente pelas dimensões planejamento de carreira e identidade, ambos de comprometimento com a carreira, de forma positiva. Esse dado comprova a teoria de que quanto mais comprometido com a sua carreira, maior o desempenho do trabalhador. Na IES *privada*, esta dimensão docente encorajador é explicada em 18% pelos vínculos com a carreira, com a influência de todas as dimensões, mais especificamente com a influência das três dimensões do comprometimento com a carreira e das três dimensões do entrincheiramento na carreira. Vale ressaltar que esta dimensão do esforço instrucional é a única que é influenciada por todos os vínculos com a carreira.

É curioso notar que quanto mais o docente de IES privada planeja sua carreira, possuindo uma estratégia para atingir seus objetivos profissionais, ou seja, quanto mais o docente cujo esforço instrucional denomina-se encorajador estabelece estratégias e metas para o seu desenvolvimento na carreira, menor é seu esforço instrucional. Observa-se na Tabela 30 que ocorre o inverso com o docente de IES pública: a influência do planejamento de carreira (comprometimento com a carreira) na dimensão do esforço instrucional denominada docente encorajador é positiva.

Nota-se que enquanto a resiliência não apresenta poder explicativo significativo no esforço instrucional encorajador do docente de IES públicas, ocorre o inverso no docente de IES privadas, demonstrando que nestes docentes, a resistência à ruptura da carreira em face de adversidades influencia positivamente seu desempenho. Observa-se também que no docente de IES privadas, quanto mais ele percebe a falta de alternativas de carreira no caso de uma transição e quanto mais percebe a magnitude do dano emocional implicado no caso de uma mudança na carreira, devido ao seu apego ao seu trabalho, menos ele se empenha em seu esforço instrucional, na dimensão docente encorajador. Quanto mais o docente de IES privada

percebe perda de investimentos em educação na sua área de atuação, perda do tempo de dedicação à mesma e prejuízos financeiros decorrentes de uma mudança de carreira, mais ele se empenha no esforço instrucional denominado docente encorajador.

A dimensão do esforço instrucional denominada docente **exigente** consiste na exigência de uma carga elevada de estudos e trabalho, levando seus alunos a estudar muito. Na IES pública este esforço instrucional é explicado em 13% pelos vínculos com a carreira, enquanto que na IES privada, esta explicação é significativamente maior: 21%. Na IES pública, planejamento de carreira e identidade influencia positivamente o esforço instrucional docente exigente (assim como influencia a dimensão docente encorajador). No docente de IES pública, a falta de alternativas de carreira tem um poder explicativo negativo no esforço instrucional exigente. Neste esforço instrucional em docentes de IES privada, o poder explicativo dos vínculos com a carreira vem das dimensões identidade e investimentos na carreira. Essas dimensões também fazem parte da explicação da dimensão do esforço instrucional denominada docente encorajador, nas IES privadas.

A dimensão do esforço instrucional nomeada docente **protetor** consiste em ouvir os problemas de cada aluno, dar a eles uma atenção individualizada, se preocupar com suas dificuldades e se dispor a ajudar os alunos. Observa-se na Tabela 30 que tanto nas IES privadas quanto nas públicas, a explicação deste esforço instrucional vindo de vínculos com a carreira é de 13%, entretanto, há diferença na formação das dimensões explicativas. No docente de IES pública, somente a dimensão identidade explica o esforço instrucional docente protetor, enquanto que no docente de IES privada, além de identidade, resiliência e investimentos na carreira também influenciam positivamente. Ressalta-se que o esforço instrucional docente protetor em IES pública é o único tipo de esforço instrucional que é explicado apenas por uma dimensão dos vínculos com a carreira.

Enquanto que 14% do esforço instrucional docente **perfeccionista** são explicados pelos vínculos com a carreira em IES públicas, nas privadas esta explicação é maior: 22%. O esforço instrucional docente perfeccionista consiste no planejamento de forma bem detalhada das disciplinas, na preparação de cada aula cuidadosamente com antecedência, esquematizando de maneira ordenada as atividades das aulas. Este esforço instrucional na IES pública é explicado positivamente por duas dimensões do comprometimento com a carreira (identidade e planejamento de carreira) e negativamente por uma dimensão de entrincheiramento (investimentos na carreira). Observa-se na Tabela 30 que as dimensões explicativas do esforço instrucional docente perfeccionista em IES privadas são diferentes, além da diferença dos índices das dimensões: identidade e investimentos na carreira

influenciam positivamente enquanto custos emocionais e falta de alternativas de carreira influenciam negativamente. Curiosamente, a dimensão investimentos na carreira (entrenchamento na carreira) influencia negativamente o esforço instrucional docente perfeccionista de IES públicas, enquanto influencia positivamente este esforço nas IES privadas.

O esforço instrucional docente **técnico** se destaca nesta análise por apresentar a maior diferença percentual entre docente de IES pública e privada (40% e 26%, respectivamente) e por ser o esforço instrucional com o maior percentual explicativo pelos vínculos com a carreira. Este esforço instrucional apresenta como características procurar esclarecer o conteúdo através de exposições dos itens; desenvolver as habilidades dos alunos para analisar questões referentes ao assunto; proporcionar conhecimentos aos alunos, que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro e faz bom uso de exemplos e ilustrações. Neste esforço instrucional em IES pública, identidade e planejamento de carreira influenciam positivamente, e falta de alternativas de carreira influencia negativamente. Curiosamente, são as mesmas dimensões explicativas do esforço instrucional docente exigente também em IES pública. Quanto ao esforço instrucional docente técnico em IES privada, sua explicação é formada pelas dimensões identidade, resiliência e investimentos na carreira, de forma positiva, e pelos custos emocionais, de forma negativa.

Tabela 30 – Modelo dos vínculos com a carreira e esforço instrucional: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas

| CONSTRUTOS | | GRUPO DE IES | |
|---|--------------------------------------|--------------|----------|
| INDEPENDENTES: vínculos com a carreira | DEPENDENTES: esforço instrucional | PÚBLICAS | PRIVADAS |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | | | |
| Investimentos na carreira | DOCENTE ENCORAJADOR | -0,12 | 0,34*** |
| Custos emocionais | | 0,07 | -0,25** |
| Falta de alternativas de carreira | | -0,04 | -0,18* |
| <i>Comprometimento com a carreira</i> | | | |
| Resiliência | R ² públicas = 0,15 | -0,06 | 0,23** |
| Planejamento de carreira | R ² privadas = 0,18 | 0,17* | -0,26* |
| Identidade | | 0,26*** | 0,27* |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | | | |
| Investimentos na carreira | DOCENTE EXIGENTE | 0,02 | 0,47*** |
| Custos emocionais | | -0,02 | -0,18 |
| Falta de alternativas de carreira | | -0,16* | -0,02 |
| <i>Comprometimento com a carreira</i> | | | |
| Resiliência | R ² públicas = 0,13 | 0,01 | 0,17 |
| Planejamento de carreira | R ² privadas = 0,21 | 0,20** | 0,12 |
| Identidade | | 0,18* | 0,20* |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | | | |
| Investimentos na carreira | DOCENTE PROTETOR | -0,14 | 0,29*** |
| Custos emocionais | | -0,02 | -0,15 |
| Falta de alternativas de carreira | | -0,09 | -0,15 |
| <i>Comprometimento com a carreira</i> | | | |
| Resiliência | R ² públicas = 0,13 | -0,01 | 0,24** |
| Planejamento de carreira | R ² privadas = 0,13 | 0,12 | -0,04 |
| Identidade | | 0,24*** | 0,18* |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | | | |
| Investimentos na carreira | DOCENTE PERFECCIONISTA | -0,17* | 0,43*** |
| Custos emocionais | | 0,04 | -0,26** |
| Falta de alternativas de carreira | | -0,02 | -0,16* |
| <i>Comprometimento com a carreira</i> | | | |
| Resiliência | R ² públicas = 0,14 | -0,02 | 0,07 |
| Planejamento de carreira | R ² privadas = 0,22 | 0,27*** | 0,17 |
| Identidade | | 0,12** | 0,24* |
| <i>Entrincheiramento na carreira</i> | | | |
| Investimentos na carreira | DOCENTE TÉCNICO | -0,11 | 0,44*** |
| Custos emocionais | | 0,02 | -0,26** |
| Falta de alternativas de carreira | | -0,16** | -0,13 |
| <i>Comprometimento com a carreira</i> | | | |
| Resiliência | R ² públicas = 0,40 | 0,00 | 0,25*** |
| Planejamento de carreira | R ² privadas = 0,26 | 0,29*** | 0,17 |
| Identidade | | 0,36*** | 0,21* |

FONTE: Dados da pesquisa

*Significativo ao nível de 5% unicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% unicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% unicaudal ($p < 0,001$).

R² - percentual de variância explicada.

Apresenta-se a análise de um olhar nas dimensões de comprometimento com a carreira, neste modelo multi grupos (Tabela 30). Em comum, destaca-se a influência positiva e significativa da dimensão **identidade** (comprometimento com a carreira), demonstrando que quanto maior é a importância da atividade profissional para o autoconceito do docente, maior é o seu esforço instrucional, independentemente do tipo do esforço instrucional e do tipo de IES que este docente esteja vinculado: pública ou privada.

Curiosamente, **resiliência** (comprometimento com a carreira) não influencia o esforço instrucional do docente de IES pública, conforme demonstra a Tabela 30, enquanto que no docente de IES privada, resiliência ora não exerce influência significativa (esforço instrucional exigente e perfeccionista), ora exerce influência significativa e positiva (esforço instrucional encorajador, protetor e técnico). Portanto, para o esforço instrucional docente encorajador, protetor e técnico de docentes vinculados a IES privada, a capacidade para tolerar aspectos desagradáveis da atividade profissional e perceber os aspectos positivos como compensadores destas dificuldades, influenciam positivamente seus esforços instrucionais.

Planejamento de carreira (comprometimento com a carreira) somente influencia negativamente o esforço instrucional docente encorajador no grupo de IES privadas. Entretanto, nos docentes de IES públicas, o planejamento de carreira somente não influencia positivamente o esforço instrucional docente protetor. Portanto, de uma maneira geral, podemos afirmar que nas IES públicas (com exceção do esforço instrucional docente protetor) quanto mais o docente planeja sua carreira, determinando suas necessidades de desenvolvimento e estabelecendo metas de carreira, maior é o seu esforço instrucional. E o inverso ocorre com o esforço instrucional docente encorajador no docente de IES privadas: quanto mais ele planeja sua carreira, menos ele encoraja seus alunos a participarem das discussões em aula, expressando abertamente suas idéias. Interessante notar que no modelo da Figura 8 que expressa o modelo estrutural entre os vínculos com a carreira e o esforço instrucional, a dimensão planejamento de carreira não tem poder explicativo no esforço instrucional denominado encorajador. Entretanto, nesta análise multi grupo expresso na Tabela 30, verifica-se que esta dimensão planejamento de carreira influencia o esforço instrucional docente encorajador, porém, nas IES públicas esta influência é positiva, enquanto nas IES privadas, esta influência é negativa. Ressalta-se que por serem influências contrárias, na análise conjunta entre IES públicas e privadas demonstrada na Figura 8, elas não são significativas, pois se anulam com uma positiva (IES públicas) e outra negativa (IES privadas).

Destaca-se uma apreciação das dimensões do entrincheiramento na carreira, nesse modelo de vínculo com a carreira e esforço instrucional (Tabela 30). Observa-se que a dimensão **falta de alternativas de carreira** (entrincheiramento na carreira), ora não exerce influência significativa ora exerce influência significativa e negativa, demonstrando que quanto mais o docente percebe a falta de disponibilidade e de diversidade de opções de carreira no caso de uma transição, menor é o seu esforço instrucional (IES públicas: esforço instrucional exigente e técnico; IES privadas: esforço instrucional encorajador e perfeccionista).

Custos emocionais (entrincheiramento na carreira) não são explicativos de nenhuma dimensão do esforço instrucional entre docentes de IES pública. Quanto aos docentes de IES privadas, ou não é significativo (esforço instrucional exigente e protetor), ou é significativo e negativo (esforço instrucional encorajador, perfeccionista e técnico). Esses dados revelam que quanto mais o docente de IES privada percebe que uma mudança de carreira pode acarretar ruptura de relações interpessoais, como perda de convivência com os colegas e do reconhecimento social, menor é o seu esforço instrucional denominado encorajador, perfeccionista e técnico.

A dimensão **investimentos na carreira** (entrincheiramento na carreira) entre docentes de IES públicas somente exerce influência no esforço instrucional docente perfeccionista, sendo esta influência negativa. Entre docentes de IES privadas, esta dimensão explica positivamente parcela considerável de todos os tipos de esforço instrucional. Esse dado demonstra que quanto mais o docente de IES privada investe dinheiro, tempo e esforço relativo à sua capacitação profissional, maior é o seu esforço instrucional. Em suma, de uma maneira geral, observa-se que **as dimensões de entrincheiramento** influenciam mais o esforço instrucional do docente de IES privadas do que de docentes de IES públicas.

Em sequência apresenta-se o modelo de comprometimento com a organização e esforço instrucional (Tabela 31).

5.3.3.3 Comparação da influência do comprometimento com a organização no esforço instrucional entre docentes de IES públicas e privadas

Mais uma vez as diferenças expressas entre os modelos mostram-se deveras significativas demonstrando que para o caso do esforço instrucional nota-se diferenças fortes entre as dimensões que levam a determinadas posturas instrucionais por parte dos docentes

que atuam em ambas as instituições: públicas e privadas. Destaca-se que há dimensões do comprometimento organizacional que explicam um tipo de esforço instrucional em um grupo e não explicam no outro grupo, como por exemplo, a explicação do esforço instrucional docente exigente de IES pública é formada pela dimensão falta de recompensas e oportunidades, enquanto este esforço instrucional em docentes de IES privada não é explicado por esta dimensão falta de recompensas e oportunidades.

Observando as Tabelas 30 e 31 nota-se que o esforço instrucional é mais explicado pelas dimensões do comprometimento organizacional do que pelos vínculos com a carreira. Enquanto que os vínculos com a carreira têm um poder explicativo que varia de 13 a 40% do esforço instrucional, o comprometimento organizacional explica entre 22 a 65% do esforço instrucional.

Nas IES públicas, o comprometimento organizacional **afetivo** somente é significativo na explicação do esforço instrucional docente técnico, sendo que é negativo; enquanto que no grupo de docentes de IES privadas, esse comprometimento organizacional afetivo é significativo e negativo na explicação dos esforços instrucionais: encorajador, protetor e técnico. Inicialmente, este resultado parece contraditório, mas a realidade é outra. Esta dimensão denominada por Medeiros (2003) de *internalização de valores e objetivos organizacionais* denota o envolvimento causado pela congruência entre os valores individuais e organizacionais, e também a introjeção dos valores organizacionais. Envolve a internalização dos objetivos, valores e normas da organização, sendo este envolvimento positivo e intenso na direção dos objetivos organizacionais. Esta internalização dos valores da organização ocorre quando estes são coerentes com o que os trabalhadores valorizam ou consideram como desejável.

Ressalta-se que em algumas IES privadas há particularidades distintas de IES públicas que precisam ser levadas em conta para ser possível entender o resultado desta pesquisa que é contrário à teoria: o comprometimento afetivo com a organização leva a um menor desempenho. Destaca-se que muitos docentes têm como objetivo profissional a educação e o aprendizado de seus alunos, se sentindo com a obrigação de levar seus alunos a apreenderem o conhecimento que a disciplina sob sua responsabilidade abrange.

Entretanto, há IES privadas que têm como objetivo somente o lucro, e nestes casos muitos docentes não compartilham deste objetivo institucional, pois vai contra sua formação ética e moral. Rowe e Bastos (2007b) revelam essa desconexão, apontando que há docentes de IES privadas que não têm apoio e respaldo de suas instituições para ensinar e avaliar o aluno, adequadamente. Há IES privadas que solicitam ao docente que ‘alivie’ a

cobrança do aluno. Muitas destas IES se preocupam em ‘agradar’ seus alunos, de forma, às vezes, contrária aos princípios éticos do educador, da sua ideologia, do sentimento de responsabilidade do docente. Como por exemplo, ter que alterar a nota, para o aluno não ser reprovado. Há docentes que não compactuam com atitudes como estas de certas IES privadas, se tornando céticos em relação ao sistema das IES privadas. Com um olhar sobre este fato, torna-se claro por que em alguns tipos de esforço instrucional, o comprometimento organizacional afetivo do docente de IES privada influencia negativamente o esforço instrucional: porque em muitos casos, os objetivos da IES privada não abarcam um bom esforço instrucional. Por outro lado, destaca-se que nas IES públicas não existe este problema, o que permite a seus docentes focarem mais no ensino, na pesquisa e na extensão, com maior liberdade e autonomia em seu trabalho, do que seus colegas que trabalham em IES privadas.

A dimensão **afiliativa** somente se mostra significativa e negativa em alguns tipos de esforço instrucional nos docentes de IES públicas: encorajador, protetor e perfeccionista.

A dimensão **obrigação pelo desempenho**, que é da base *normativa*, denota um sentimento de obrigação por parte do indivíduo em buscar atingir os objetivos organizacionais, bem como melhores resultados para a organização (MEDEIROS, 2003). Nessa pesquisa, essa dimensão se destaca por ser a de maior peso e também por ser a dimensão que influencia todos os tipos de esforço instrucional, em ambos os grupos: IES públicas e privadas. Ou seja, o que mais explica o esforço instrucional dos docentes é a obrigação que eles sentem em desempenhar bem suas funções na IES, procurando se esforçar para que a IES tenha os melhores resultados possíveis.

Tabela 31 – Modelo de comprometimento com a organização e esforço instrucional: comparação por grupo de docentes - IES públicas e privadas

| CONSTRUTOS | | GRUPO DE IES | |
|---|--------------------------------------|--------------|----------|
| INDEPENDENTES: comprometimento organizacional | DEPENDENTES: esforço instrucional | PÚBLICAS | PRIVADAS |
| Falta de recompensas | | 0,31*** | 0,28*** |
| Linha consistente de atividade | DOCENTE | -0,48*** | -0,21* |
| Escassez de alternativas | ENCORAJADOR | 0,09 | 0,18* |
| Afiliativa | | -0,18* | 0,09 |
| Obrigação pelo desempenho | R ² públicas = 0,42 | 0,80*** | 0,79*** |
| Obrigação em permanecer | R ² privadas = 0,44 | 0,03 | 0,19* |
| Afetiva | | -0,14 | -0,46*** |
| <hr/> | | | |
| Falta de recompensas | | 0,25** | 0,12 |
| Linha consistente de atividade | DOCENTE | -0,17 | -0,12 |
| Escassez de alternativas | EXIGENTE | -0,08 | 0,15 |
| Afiliativa | | -0,06 | 0,01 |
| Obrigação pelo desempenho | R ² públicas = 0,25 | 0,51*** | 0,59*** |
| Obrigação em permanecer | R ² privadas = 0,22 | -0,02 | 0,07 |
| Afetiva | | 0,01 | -0,1 |
| <hr/> | | | |
| Falta de recompensas | | 0,23** | 0,15* |
| Linha consistente de atividade | DOCENTE | -0,29*** | -0,26** |
| Escassez de alternativas | PROTETOR | 0,07 | 0,24*** |
| Afiliativa | | -0,24*** | -0,02 |
| Obrigação pelo desempenho | R ² públicas = 0,40 | 0,80*** | 0,78*** |
| Obrigação em permanecer | R ² privadas = 0,43 | 0,09 | 0,27*** |
| Afetiva | | -0,03 | -0,32*** |
| <hr/> | | | |
| Falta de recompensas | | 0,28*** | 0,17* |
| Linha consistente de atividade | DOCENTE | -0,26** | -0,16 |
| Escassez de alternativas | PERFECCIONISTA | 0,08 | 0,12 |
| Afiliativa | | -0,26*** | -0,11 |
| Obrigação pelo desempenho | R ² públicas = 0,37 | 0,78*** | 0,76*** |
| Obrigação em permanecer | R ² privadas = 0,35 | -0,02 | 0,14 |
| Afetiva | | -0,12 | -0,16 |
| <hr/> | | | |
| Falta de recompensas | | 0,29*** | 0,25*** |
| Linha consistente de atividade | DOCENTE | -0,26** | -0,3** |
| Escassez de alternativas | TÉCNICO | -0,1 | 0,26*** |
| Afiliativa | | -0,03 | -0,01 |
| Obrigação pelo desempenho | R ² públicas = 0,62 | 0,94*** | 0,97*** |
| Obrigação em permanecer | R ² privadas = 0,65 | -0,05 | 0,14 |
| Afetiva | | -0,19* | -0,19* |

FONTE: Dados da pesquisa

*Significativo ao nível de 5% unicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% unicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% unicaudal ($p < 0,001$).

R² - percentual de variância explicada.

A outra dimensão de base *normativa* desta escala de Medeiros (2003) é a **obrigação em permanecer**, que se destaca nessa análise multi grupo por se revelar

significativa e positiva somente na explicação de dois tipos de esforço instrucional em docentes de IES privadas: encorajador e protetor. Os dados revelam que quanto mais estes docentes ‘não deixam a IES porque têm uma obrigação moral com as pessoas desta IES e em permanecer nela; mesmo se fosse vantagem, ele sente que não seria certo deixar sua IES; se sentiria culpado se deixasse a IES’; maior é o seu esforço instrucional.

A dimensão **escassez de alternativas**, da base *instrumental*, abarca a percepção de que teria poucas alternativas de trabalho se deixasse a IES, portanto não deixaria este emprego agora devido à falta de oportunidade de trabalho. Esta dimensão faz parte da explicação do esforço instrucional denominado encorajador, protetor e técnico, porém, somente nas IES privadas, demonstrando que quanto mais estes docentes percebem escassez de alternativas de trabalho, mais eles se desempenham no seu esforço instrucional. Tudo leva a crer que este maior desempenho resulta do receio de perder seu trabalho, tendo em vista que suas alternativas de trabalho são escassas. Para Meyer e Allen (1991), o comprometimento instrumental é percebido como custos associados a deixar a organização, e os empregados com comprometimento instrumental permanecem na organização porque precisam.

A dimensão **falta de recompensas e oportunidades**, da base *instrumental*, abrange: a dedicação do docente a IES depende do quanto ele receba em troca; a menos que seja recompensado de alguma maneira, o docente não vê razões para despender esforços extras em benefício da IES, e a quantidade do esforço que o docente despender na IES é uma decorrência do quanto ele esteja recebendo em troca. Esta dimensão se destaca nesta análise multi grupos devido a não ser explicativa somente do esforço instrucional docente exigente de IES privadas, sendo parte explicativa, portanto, com esta exceção, de todos os outros tipos de esforços instrucionais, de ambos os grupos: públicos e privados. Isto significa que em ambos os contextos, IES públicas e privadas, os docentes valorizam o reconhecimento e as oportunidades no seu ambiente de trabalho e essas características levam a um maior esforço instrucional por parte dos docentes participantes desta pesquisa.

Os dados demonstram que a efetividade do comprometimento requer mão dupla. Ou seja, o que a organização faz para aumentar o comprometimento do seu trabalhador reflete no fortalecimento do vínculo do indivíduo. Especificamente, neste caso, requer que o docente perceba um comprometimento da instituição para com o próprio docente. Porém, isto não ocorre plenamente nas IES privadas, uma vez que os docentes não têm total autonomia e estabilidade em seu trabalho. E, por sua vez, a gestão de pessoas das IES públicas também deixa a desejar, por exemplo, ao não punir o docente que não se engaja plenamente nas atividades de seu departamento e nem por premiar os docentes que participam ativamente.

A Tabela 31 evidencia que todas as dimensões do comprometimento organizacional fazem-se relevantes na explicação do esforço instrucional. Destaca-se o esforço instrucional denominado exigente, em docentes de IES privada, que é explicado por apenas uma dimensão do comprometimento organizacional: obrigação pelo desempenho. Por outro lado, o esforço instrucional protetor, nos docentes de IES privada, é explicado por seis dimensões do comprometimento organizacional (com exceção da dimensão afiliativa). Portanto, conclui-se pela relevância de todas as sete dimensões do comprometimento organizacional para explicar o esforço instrucional do docente participante desta pesquisa.

A seção seguinte apresenta dois modelos gerais que abrangem todos os vínculos com o trabalho: comprometimento organizacional, comprometimento com a carreira e entrenchamento na carreira, com o desempenho dos docentes.

5.3.4 Modelos completos dos múltiplos vínculos com o trabalho e o desempenho

Como o teste dos dois modelos completos usando técnicas de estimação por modelagem de equações estruturais tradicionais (análise de estruturas de covariância, por meio de procedimentos de máxima verossimilhança) ficou limitado devido à complexidade destes modelos (número de variáveis observadas e construtos), conforme já foi abordado na seção que trata da validade convergente e discriminante do construto, adotou-se como alternativa o método de estimação por mínimos quadrados parciais (*partial least squares - PLS*). (HAENLEIN; KAPLAN, 2004).

O teste completo do modelo necessitaria de uma amostra superior a obtida neste estudo, de maneira que testar o modelo desejado inviabilizou o uso de modelos estruturais de máxima verossimilhança. De fato, a grande complexidade do modelo em relação ao número de observações na amostra gerou um resultado inadmissível (TABACHNICK; FIDEL, 2001), pois o construto produção apresentou variância de erro negativa.

O PLS é uma técnica preditiva e adequada para a análise de relações entre mais de uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes. A técnica utiliza a variância explicada em lugar da covariância, possibilitando uma análise mais individualizada das variações (influências) de uma variável sobre a outra. Usando o PLS a necessidade do tamanho da amostra é menor, além do procedimento não fazer qualquer suposição sobre a normalidade dos dados obtidos. Chin (1998) sugere que o tamanho da amostra mínimo a ser aplicado em um estudo com PLS seja de 10 a 5 vezes o bloco de indicadores do construto

com maior número de indicadores ou o construto que tem maior número de variáveis independentes.

Buscando representar as dimensões dos construtos de segunda ordem aplicou-se o procedimento de desagregação parcial sugerido por Bagozzi e Heatherton (1994), que consiste em agrupar os indicadores referentes a uma faceta do construto de modo a refletir o número de indicadores dos fatores de segunda ordem do modelo. Essa estratégia tem a vantagem de garantir uma estrutura parcimoniosa para análise dos resultados. Trata-se de agrupar, por meio da média aritmética simples, os indicadores dos construtos referentes a cada dimensão dos construtos. Desse modo foi possível reduzir o número de variáveis observadas no modelo e minimizar o problema de complexidade do modelo, com uma estrutura mais enxuta que facilita a sua interpretação.

Faz-se relevante resgatar que anteriormente (na seção denominada agrupando as dimensões do comprometimento organizacional) consta a descrição da análise fatorial que foi realizada entre as sete dimensões latentes da escala de comprometimento organizacional de Medeiros (2003), tendo como resultado o agrupamento em duas, que foram denominadas de comprometimento afetivo e comprometimento instrumental. Portanto, para testar os modelos completos adotou-se este resultado: o comprometimento instrumental é formado pelas três dimensões instrumentais e o comprometimento afetivo é formado por quatro dimensões: afetiva, afiliativa e duas normativas. Este resultado é congruente com os achados de Kelman e Hamilton (1989 apud KELMAN 2006) e de Kelman (2006), que o vínculo com a organização apresenta estas duas bases distintas: afetiva e instrumental. Assim, usando a estratégia de PLS foi possível testar a validade dos modelos completos da pesquisa, utilizando-se a simplificação da escala de Medeiros (2003) em afetiva e instrumental. Os resultados estão apresentados nas Figuras 10 e 11.

5.3.4.1 Modelo completo dos múltiplos vínculos com o trabalho e produção acadêmica

No modelo representado na Figura 10 observa-se que o **comprometimento instrumental** com a organização apresentou efeito significativo sobre a orientação de mestrands e doutorands e bolsas de produtividade de pesquisa e coordenação de projetos de pesquisa, sempre com um efeito negativo. Isto significa que aquele docente que se vê com poucas alternativas de trabalho caso venha a deixar a organização e que se engaja em linhas consistentes de atividade para se manter no emprego, não orienta ou participa de projetos mais

que os demais docentes. Destaca-se que, segundo Siqueira e Gomide Jr. (2004), o compromisso instrumental com a organização não anula totalmente o prazer encontrado no trabalho, nem a possibilidade de o trabalhador manter com a organização compromissos afetivo e normativo.

Observa-se na Figura 10 que o **entrincheiramento na carreira**, assim como o comprometimento instrumental, apresenta efeito significativo e negativo nos indicadores de produção acadêmica. Por sua vez, o **comprometimento afetivo** influencia negativa e significativamente apenas a orientação, de forma semelhante ao modelo do comprometimento organizacional e desempenho acadêmico (Figura 6).

Comparando-se este modelo completo (Figura 10) com os modelos parciais: comprometimento organizacional e produção acadêmica (Figura 7) e os vínculos com a carreira e produção acadêmica (Figura 9), observa-se que bolsas de produtividade de pesquisa e coordenação de projetos de pesquisa, que são explicados pelos modelos parciais por 6% pelo comprometimento organizacional e em 4% pelos vínculos com a carreira, nesse modelo completo a explicação conjunta do comprometimento organizacional e vínculos com a carreira, aumentaram para 7% (Figura 10). Entretanto, a explicação de orientação, que pelo comprometimento organizacional é explicado em 10% e pelos vínculos com a carreira é explicado em 8%, nesse modelo completo, abrangendo todos os vínculos com o trabalho, esta explicação encontrada foi de 9%, conforme pode ser visualizado na Figura 10. Destaca-se que a publicação em periódicos nos modelos parciais encontrou-se uma explicação acima de 70%, já no modelo completo esta explicação é de 41% e a publicação em anais de congresso nos modelos parciais é explicado em mais de 30%, no modelo completo esta explicação é de 18%. Salienta-se como uma limitação desta comparação a troca do método para fazer os modelos: enquanto os modelos parciais foram realizados por equações estruturais, pelo AMOS, este modelo completo foi feito pelo PLS.

Destaca-se que Oliveira (1998) realizou análise de regressão múltipla para a variável dependente *orientação de doutorado* e encontrou quatro variáveis como preditoras contribuindo conjuntamente com 21,9% de sua variância: tempo de doutorado, região geográfica, tipo de instituição e cargo de chefia. Referente ao tempo de doutorado, pesquisadores que há mais tempo obtiveram o título de doutor orientam mais alunos no nível de doutorado. Encontrou também que os pesquisadores das regiões sul e sudeste atuam mais na orientação de alunos de doutorado do que os das demais regiões. Quanto ao tipo de instituição, pesquisadores ligados a universidades tendem a orientar e formar mais alunos de doutorado do que aqueles vinculados a outros tipos de instituições de pesquisa/ensino.

Encontrou também que o exercício de cargo de chefia está relacionado a uma maior produtividade de orientação de doutorado. Ressalta-se que na análise, o comprometimento organizacional não se mostrou preditor de orientação de doutorado.

De forma análoga, Oliveira (1998) fez análise de regressão para *orientação de mestrado* e encontrou 15,5% de sua variância formada pelas variáveis dependentes: tipo de instituição, tempo de doutorado, idade, comprometimento organizacional e cargo de chefia. Na variável comprometimento organizacional, a relação positiva com orientação de mestrado aponta para o fato de que os mais comprometidos com sua instituição de vínculo são também os que mais orientam e formam alunos de mestrado.

Faz-se relevante destacar que dentre nove variáveis de produtividade acadêmica⁹ analisadas por regressão múltipla, referente aos vínculos com a carreira, Oliveira (1998) encontrou comprometimento com a carreira como preditor unicamente de livros como editor e comprometimento organizacional como preditor de artigos no Brasil e orientação de mestrado. Destaca-se que Oliveira (1998) encontrou maiores índices de explicação para a orientação de doutorado (21,9%) e orientação de mestrado (15,5%). Na pesquisa, no modelo completo testado pelo PLS, as explicações variam de 7% (bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos de pesquisa) a 41% (publicação em periódicos), conforme pode ser observado na Figura 10. Nos modelos parciais essa explicação varia de 4 a 74%, conforme demonstram as Figuras 7 e 9.

Jauch, Glueck e Osborn (1978) estudaram as relações entre o comprometimento organizacional e com a carreira entre pesquisadores em uma grande universidade. Como consequentes, examinaram a produtividade da pesquisa acadêmica, medida de forma objetiva (produtividade da pesquisa) e de forma subjetiva (auto-avaliação). Verificaram que o comprometimento com a carreira contribuiu como única variância na produtividade objetiva ($r = .05$) e não explica nenhuma variância na medida de produtividade subjetiva, e não encontraram nenhuma relação entre o comprometimento organizacional e as duas formas de medida de desempenho. Tuma e 110 Grimes (1981) estudaram as relações entre o comprometimento organizacional e com a carreira entre docentes de uma grande universidade orientada para a pesquisa e encontraram que o comprometimento com a carreira se relaciona com o número de publicações. Em suma, os dois estudos encontraram relação entre o

⁹ Oliveira (1998) estudou a seguinte produção acadêmica: artigos no Brasil, artigos no exterior, orientação de doutorado, orientação de mestrado, livros autor principal, livros único autor, livros em co-autoria, livros como editor e projetos de pesquisa.

comprometimento com a carreira e o número de publicações, mas a relação não foi encontrada entre comprometimento organizacional e publicações.

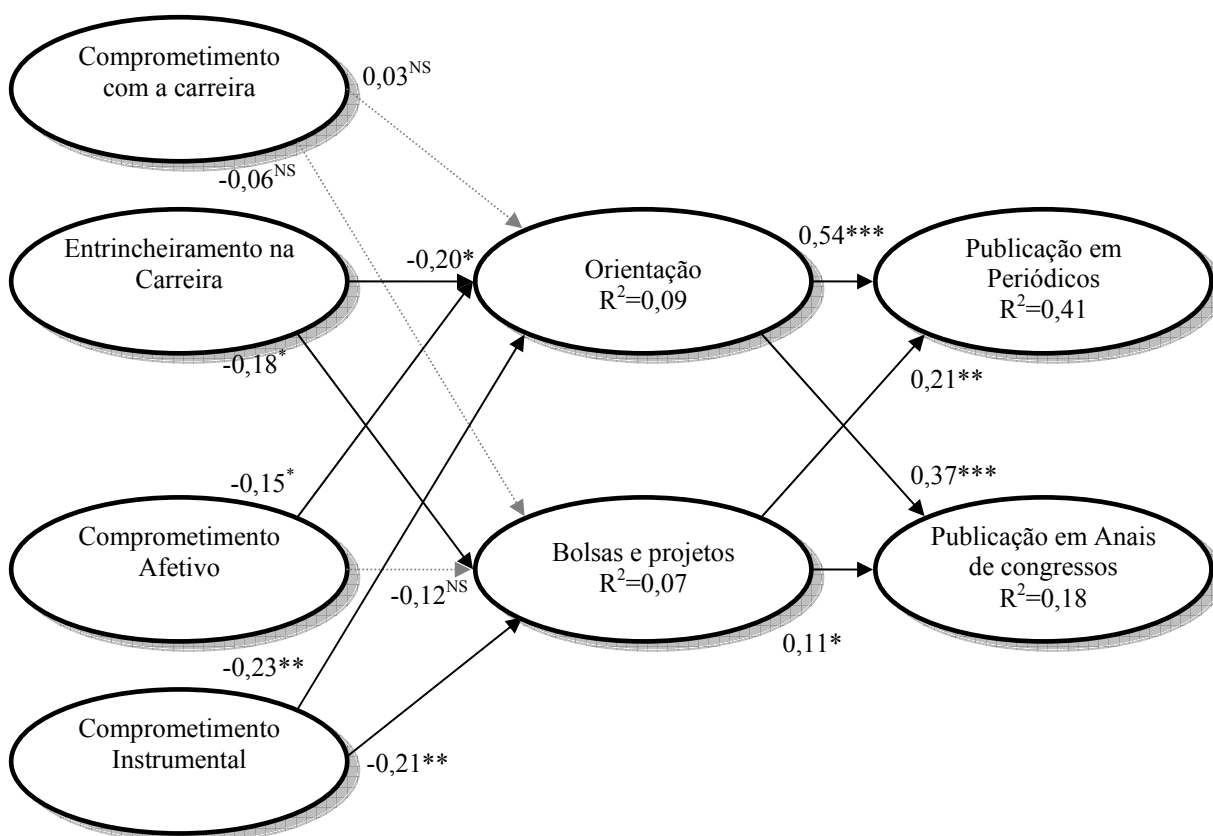


Figura 10 - Modelo da pesquisa completo: múltiplos vínculos com o trabalho e desempenho acadêmico.

FONTE: Dados da pesquisa

*Significativo ao nível de 5% unicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% unicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% unicaudal ($p < 0,001$).

R^2 - percentual de variância explicada.

Faz-se relevante apontar que Rowe e Bastos (2007b) realizaram uma pesquisa qualitativa entre docentes do ensino superior, encontrando como conseqüente do comprometimento no trabalho a produção acadêmica e a melhor estruturação da pesquisa somente entre os docentes de IES pública. Ou seja, os docentes de IES privadas não fizeram nenhuma menção acerca da produção acadêmica ser um conseqüente do comprometimento.

Ressalta-se que a explicação da produção acadêmica pelos vínculos com o trabalho encontrada por esse modelo é moderada, pois existem outros fatores que também a explicam, como a intensidade da dedicação de tempo a estas atividades, mencionada por Borges-Andrade (1991). Fox (1983) aponta que a produção acadêmica é influenciada não somente por seus comportamentos e atitudes, mas também pelas atividades de seus colegas de trabalho. A constante discussão sobre descobertas e problemas estimula o envolvimento nas

pesquisas, uma vez que mantém aceso o interesse por essa atividade, além de promover recompensas e reforço àqueles que nela progredem. Nessa mesma linha, Borges-andrade, Guimarães e Afanasieff (1990) demonstram que a contribuição para o avanço do conhecimento está correlacionada em maior grau com variáveis ligadas ao intercâmbio intra-organizacional e comunicação entre pares.

Rodgers e Maranto (1989) mencionam que a reputação da instituição é um antecedente de produtividade: pesquisadores inseridos em instituições de prestígio submetem mais textos à publicação. Segundo Clark e Centra (1985), a qualidade do programa de PhD influencia o desempenho no trabalho, que por sua vez exerce influência na produtividade acadêmica. Oliveira (1998) encontrou como melhores preditores de produtividade acadêmica variáveis associadas à senioridade do pesquisador, como idade, tempo de serviço e tempo de titulação.

Como preditores de publicações, Borges-Andrade (1994) aponta: comunicação externa e usuários de pesquisa; experiências em papéis e atividades organizacionais, e recompensas relacionadas ao papel de pesquisador, como prêmios e auxílios financeiros. Borges-Andrade (1994) indica, ainda, que os pesquisadores que afirmaram que, caso houvesse oportunidade, sairiam da organização, eram os que mais publicavam. Provavelmente porque, além da visão de carreira longa, têm privilegiada visão sobre o mundo que os cerca e as oportunidades guardadas por este. Suas publicações são o modo como mantêm relações com esse mundo e buscam reconhecimento externo. Na visão deste autor, o comprometimento dos pesquisadores deve ser muito maior com sua carreira do que com sua organização. Ressalta-se que no estudo de Oliveira (1998) os pesquisadores são mais comprometidos com a carreira, apesar de serem comprometidos com a organização. Nesse mesmo sentido, na pesquisa, os docentes apresentam um maior comprometimento com a carreira do que com a organização, destacando-se que são bastante comprometidos com a organização, conforme se encontra detalhado na seção vista previamente, denominada de comprometimento com o trabalho docente: organizacional e com a carreira.

Neste estudo não foi realizada a seguinte análise, mas supõe-se que a produção acadêmica tem relação direta com a reputação institucional, em especial para aquelas instituições que possuem cursos de pós-graduação e que são avaliadas pela CAPES, inclusive em termos de quantitativos de produtividade acadêmica. Assim, docentes que são mais comprometidos com a instituição à qual estão vinculados podem ser mais preocupados com a imagem de sua organização e tender a fortalecê-la através de sua contribuição na formação de pessoal em nível de pós-graduação e na publicação de trabalhos acadêmicos.

Nesta pesquisa, como indicador de produção acadêmica foi utilizado o quantitativo de publicação em periódicos nacionais e internacionais; publicação em anais de congressos nacionais e internacionais; orientações de teses e dissertações; coordenação de projetos de pesquisa e bolsa de produtividade acadêmica, no período de 2001 a 2006. Como resultados destes indicadores existem muitos valores iguais a zero, que são influenciados por fatores diversos. Como por exemplo, muitas IES privadas não incentivam a produção acadêmica e nem têm cursos de mestrado e doutorado. Muitos docentes de IES privadas são remunerados por hora/aula, trabalhando sob o regime horista, portanto, buscam o maior número possível de aulas, restando pouco tempo para dedicar à pesquisa acadêmica. Ou seja, este sistema acaba por desestimular a publicação em periódicos e em anais ao levar o docente a assumir o máximo possível de aulas em sala de aula. Há docentes de IES privadas que exercem a docência como um trabalho ‘bico’, quer dizer, trabalham durante o dia com outra atividade e à noite lecionam para complementar sua renda. Há docentes que prestam consultoria e nem todos transformam estas consultorias em publicação acadêmica.

Na amostra deste estudo há docentes recém mestres, que ainda não tiveram tempo hábil para uma produção acadêmica. Existem docentes que são altamente comprometidos com a organização e com a carreira, mas publicam pouco, como por exemplo, os que estão cursando o doutorado e realizando os créditos obrigatórios, o que também dificulta a produção acadêmica, porque as disciplinas demandam muito tempo e nem todas resultam em publicações, devido a carga de seminários e provas.

Há docentes que têm uma produção acadêmica expressiva anteriormente a 2001, mas não apresenta produção no intervalo de tempo abrangido por esta pesquisa, dentre as causas, podem ser apontadas como exemplo: docentes cuja última titulação foi obtida há muito tempo e que deixaram de produzir devido a ter se acomodado, motivado em parte pela estabilidade no trabalho proporcionada pelas IES públicas. Também há docentes em cargos de chefia (como chefe de departamento, por exemplo) e uma grande parte do tempo deste docente em cargo de chefia é gasta nestas posições administrativas, afastando estes docentes do contexto da pesquisa durante a ocupação destes cargos. Curiosamente na amostra desta pesquisa, 26,1% dos participantes ocupavam cargo de chefia quando responderam à pesquisa, o que também influencia a baixa produção acadêmica.

Faz-se necessário destacar que nem toda atividade do docente resulta em produção acadêmica, como por exemplo: preparação das disciplinas; as aulas propriamente ditas; participação em bancas examinadoras de estágio supervisionado, iniciação científica, defesas

de mestrado e defesas de doutorado. As orientações de estágio supervisionado e de monografias, por sua vez, dificilmente resultam em produção acadêmica.

Vale ressaltar que, segundo a LDB (BRASIL, 1996), a organização acadêmica da IES se divide em universidades e não-universidades: centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. Referente à pesquisa, a universidade precisa desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Já em instituições não-universitárias o docente não precisa atuar de forma indissociável em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Assim, conforme o tipo de IES em que o docente atua, sofre diferentes pressões. Se atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência tem um forte condicionante de investigação. Já se atua em uma instituição isolada, num centro universitário, sua visão de docência tem um forte condicionante de ensino sem a pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. Portanto, a cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve tem seus reflexos na docência do ensino superior. Destaca-se que esta pesquisa foi realizada indiscriminadamente entre todos os tipos de IES: universidades e não-universidades, o que também corrobora para o alto número de zeros nos indicadores de produção acadêmica.

Além do mais, outras esferas da vida, como a pessoal, também afeta o desempenho acadêmico. Por exemplo, há docentes que priorizam mais a esfera familiar, seja por opção ou por necessidade como mãe com filho pequeno, ente doente, por exemplo.

Após a explanação de fatores diversos que influenciam a produção acadêmica, os resultados do modelo de esforço instrucional são apresentados em seguida.

5.3.4.2 Modelo completo dos múltiplos vínculos com o trabalho e esforço instrucional

Considerando o modelo global de esforço instrucional, os comprometidos com a carreira (que se identificam com ela e que planejam sua carreira) apresentam um maior esforço instrucional do que os docentes não comprometidos com a carreira. Nota-se que o percentual de variância explicada pelos construtos é deverás baixo, demonstrando que existem outros fatores não considerados que podem ser responsáveis pelo perfil instrucional e produtividade dos docentes.

Neste modelo global (Figura 11), somente o comprometimento com a carreira se mostra significativo na influência do esforço instrucional. Comparando com o modelo parcial de vínculos com a carreira (Figura 8), nota-se que as explicações do esforço instrucional neste

modelo global são bem menores do que do modelo parcial. Entretanto, numa análise mais cuidadosa, percebe-se que no modelo parcial, tanto o comprometimento com a carreira quanto o entrenchamento na carreira influenciam significativamente o esforço instrucional, sendo, portanto, a causa do maior percentual explicativo.

Ressalta-se que Chang Jr. et al. (2007) realizaram uma pesquisa entre docentes de uma faculdade e verificaram que o comprometimento afetivo não está associado ao desempenho do docente em sala de aula, que foi mensurado por um instrumento de avaliação de docentes pelo aluno. Resultado este similar ao do presente estudo, que não encontrou influência do comprometimento afetivo no esforço instrucional, conforme demonstra a Figura 11.

Rowe e Bastos (2007b), ao entrevistarem docentes do ensino superior, levantaram entre os consequentes do comprometimento no trabalho, a atualização e a qualidade do ensino, que nada mais são do que parte do esforço instrucional da presente pesquisa. Ou seja, Rowe e Bastos (2007b) verificaram que na percepção dos docentes, o comprometimento no trabalho leva a um maior esforço instrucional.

Faz-se relevante apontar que Cohen (2003) chama a atenção para o estudo de múltiplos comprometimentos, no tocante ao foco comprometimento instrumental. Segundo Cohen (2003, p. 74), embora Morrow (1993) inclua comprometimento instrumental como um dos cinco focos de comprometimento no trabalho, uma importante questão é se a dimensão instrumental é parte do amplo construto de múltiplos comprometimentos. Assim como Cohen (2003), Solinger, Olffen e Roe (2008) ressaltam que sua forma é multidimensional e sobrepõe resultados; suas correlações, ou talvez falta de correlações, com muitas variáveis relacionadas ao trabalho, indicam que o comprometimento instrumental não é parte de uma escala de comprometimento geral de trabalho. Especificamente neste estudo, nota-se que o comprometimento instrumental com a organização influencia negativamente a produção acadêmica (Figura 10) e não influencia o esforço instrucional (Figura 11), o que vem a corroborar a afirmação de autores como Cohen (2003) e Solinger, Olffen e Roe (2008), demonstrando que talvez o melhor seria não incluir o comprometimento instrumental nos estudos de múltiplos comprometimentos.

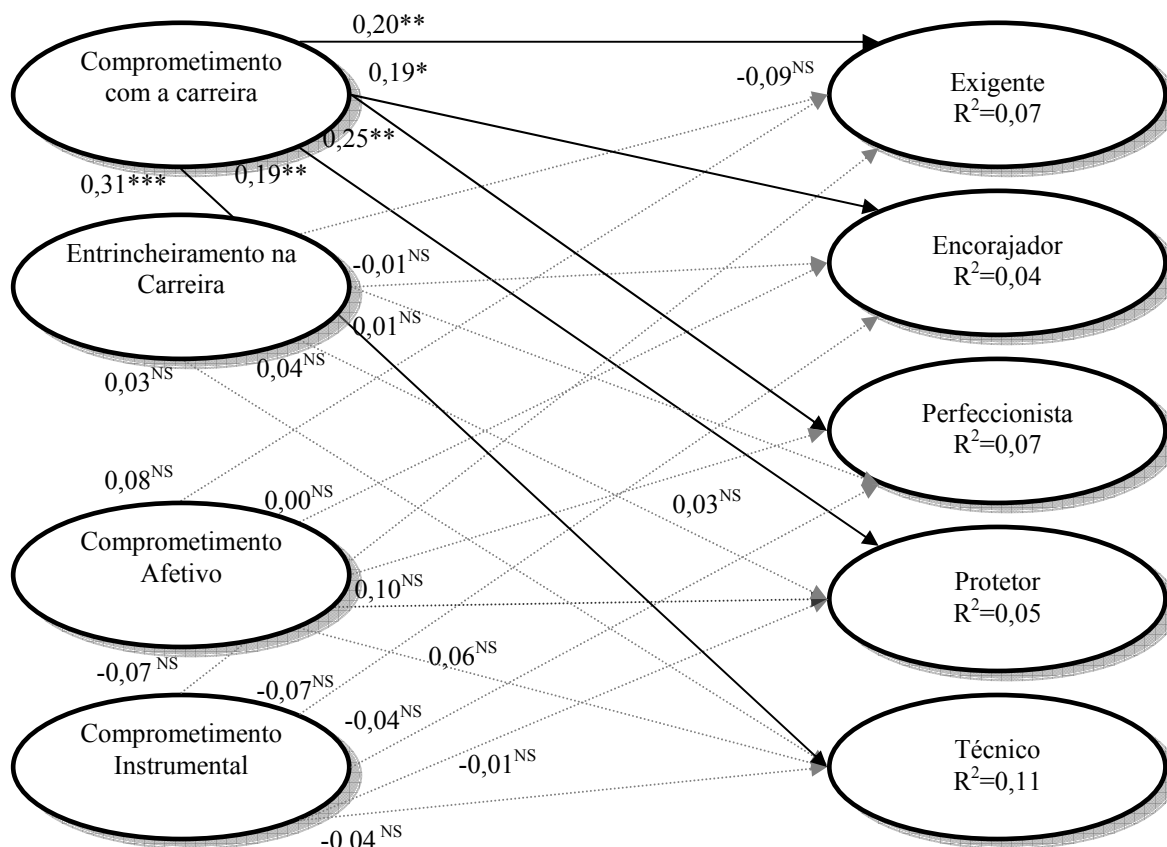


Figura 11 - Modelo da pesquisa completo: múltiplos vínculos com o trabalho e esforço instrucional.

FONTE: Dados da pesquisa

*Significativo ao nível de 5% unicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% unicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% unicaudal ($p < 0,001$).

R² - percentual de variância explicada.

Interessante notar que enquanto nesse modelo dos vínculos com o trabalho e o esforço instrucional (Figura 11) somente o comprometimento com a carreira apresenta significância estatística, no modelo anterior (Figura 10) são os outros vínculos com o trabalho (entrincheiramento na carreira, comprometimento afetivo com a organização e comprometimento instrumental com a organização) que apresentam significância estatística entre sua relação e o desempenho acadêmico. Conclui-se que, no caso dos docentes do ensino superior aqui estudados, os vínculos com o trabalho influenciam significativamente seus desempenhos. Todos estes resultados encontrados afirmam a relevância do comprometimento com a organização e do comprometimento com a carreira para o alcance de um desempenho superior do trabalhador.

Faz-se relevante apontar o estudo de Moraes (2004), que investigou a relação entre o comprometimento com a carreira e a organização, entre docentes, com o desempenho de alunos em escolas baianas. Para tanto, constituiu um modelo explicativo do desempenho dos

alunos utilizando dois níveis de análise: a organização e os alunos, com modelos de regressão multinível. Na análise de correlação bivariada de Pearson encontrou correlação positiva e significativa entre o comprometimento com a escola com didática e relação com os alunos ($r = ,260$ e $,249$, respectivamente). Encontrou também correlação positiva e significativa entre o comprometimento com a carreira e disciplina e didática ($r = ,189$ e $,176$, respectivamente).

Partindo para modelo multinível explicativo de desempenho, inicialmente Morais (2004) construiu um modelo com poucas variáveis: a estimativa do desempenho dos alunos pelas variáveis: gestão escolar, comprometimento do diretor (organização e carreira) e o comprometimento com a carreira do docente. Como resultado, obteve que todas estas variáveis têm relação positiva com o desempenho, com resultados significativos acima de 99% de confiança e com significância $< 0,01$. Com este modelo, Morais (2004) comprova que o comprometimento organizacional e com a carreira implicam diretamente nos níveis de desempenho.

Ao testar o segundo modelo, Morais (2004) utilizou muitas variáveis: do aluno (rede de ensino, turno, sexo, idade, falta às aulas, interrupção do estudo, escolaridade do pai e da mãe e presença de livros em casa); do diretor (liderança – que foi mensurada pela auto-avaliação, comprometimento com a carreira, fortalecimento da equipe, escolha da profissão, interrupção das atividades na escola, carência de pessoal, falta de recursos financeiros e problemas disciplinares na escola); e variáveis do docente (gestão escolar, comprometimento com a carreira e com a organização, escolha externa da profissão, escolha interna da profissão, abertura, disciplina em sala de aula, profissionalismo, didática e relação com os alunos). Destaca-se que neste segundo modelo, bastante amplo, o comprometimento com a carreira do docente não se revelou significativo. Talvez neste segundo modelo este vínculo deixasse de ser significativo devido à complexidade do modelo.

De uma maneira geral, na estatística, é comum a ocorrência de variáveis que são significativas em modelos menores não serem significativas estatisticamente ao comporem modelos maiores, devido à complexidade do modelo, com grande número de variáveis. Os resultados da pesquisa de Morais (2004) fazem induzir, juntamente com os resultados dos modelos completos da presente tese (Figuras 10 e 11), que, provavelmente, ao aumentar o tamanho do modelo, variáveis que são significativas em modelos menores, podem deixar de ser significativas, devido ao aumento do número de variáveis. Portanto, um maior aprofundamento desta questão fica como sugestão de estudo futuro.

5.3.4.3 Teste de hipóteses da pesquisa

Os diversos modelos realizados permitem a verificação das hipóteses nos escopos estruturais dos construtos envolvidos em cada um deles. A seguir, o Quadro 15 apresenta os resultados dos relacionamentos hipotéticos verificados por esta pesquisa.

Continua

| Hipótese | Relacionamento Hipotético | Resultado Obtido |
|---|----------------------------------|-------------------------|
| H1a: Comprometimento organizacional afetivo -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada* |
| H1b: Obrigação em permanecer -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada* |
| H1c: Obrigação pelo desempenho -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada |
| H1d: Sentimento de fazer parte -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada |
| H1e: Sentimento de falta de recompensas e oportunidades -> Produção acadêmica | Negativo | Rejeitada |
| H1f: Sentimento de linha consistente de atividades -> Produção acadêmica | Negativo | Rejeitada |
| H1g: Escassez de alternativas -> Produção acadêmica | Negativo | Confirmada |
| H2a: Comprometimento organizacional afetivo -> Esforço instrucional | Positivo | Rejeitada* |
| H2b: Obrigação em permanecer -> Esforço instrucional | Positivo | Confirmada |
| H2c: Obrigação pelo desempenho -> Esforço instrucional | Positivo | Confirmada |
| H2d: Sentimento de fazer parte -> Esforço instrucional | Positivo | Rejeitada* |
| H2e: Sentimento de falta de recompensas e oportunidades -> Esforço instrucional | Negativo | Rejeitada** |
| H2f: Sentimento de linha consistente de atividades -> Esforço instrucional | Negativo | Confirmada |
| H2g: Escassez de alternativas -> Esforço instrucional | Negativo | Rejeitada |
| H3a: Identidade -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada* |
| H3b: Planejamento de carreira -> Produção acadêmica | Positivo | Confirmada |
| H3c: Resiliência -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada |
| H3d: Investimentos na carreira -> Produção acadêmica | Negativo | Rejeitada** |
| H3e: Custos emocionais -> Produção acadêmica | Negativo | Rejeitada |
| H3f: Falta de alternativas de carreira -> Produção acadêmica | Negativo | Confirmada |
| H4a: Identidade -> Esforço instrucional | Positivo | Confirmada |
| H4b: Planejamento de carreira -> Esforço instrucional | Positivo | Confirmada |
| H4c: Resiliência -> Esforço instrucional | Positivo | Confirmada |
| H4d: Investimentos na carreira -> Esforço instrucional | Negativo | Rejeitada** |
| H4e: Custos emocionais -> Esforço instrucional | Negativo | Confirmada |
| H4f: Falta de alternativas de carreira -> Esforço instrucional | Negativo | Confirmada |
| H6a: Comprometimento com a carreira -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada |
| H6b: Entrincheiramento na carreira -> Produção acadêmica | Negativo | Confirmada |
| H6c: Comprometimento organizacional afetivo -> Produção acadêmica | Positivo | Rejeitada* |
| | | |

Conclusão

| | | |
|--|----------|-------------------|
| H6d: Comprometimento organizacional instrumental - > Produção acadêmica | Negativo | Confirmada |
| H7a: Comprometimento com a carreira -> Esforço instrucional | Positivo | Confirmada |
| H7b: Entrincheiramento na carreira -> Esforço instrucional | Negativo | Rejeitada |
| H7c: Comprometimento organizacional afetivo -> Esforço instrucional | Positivo | Rejeitada |
| H7d: Comprometimento organizacional instrumental - > Esforço instrucional | Negativo | Rejeitada |

Quadro 15 – Avaliação dos relacionamentos hipotéticos

FONTE: Elaborado pela autora

NOTAS: * - Existe relação, mas negativa.

** - Existe relação, mas positiva.

Hipóteses H1 demonstradas na Figura 7.

Hipóteses H2 demonstradas na Figura 6.

Hipóteses H3 demonstradas na Figura 9.

Hipóteses H4 demonstradas na Figura 8.

Hipóteses H6 demonstradas na Figura 10.

Hipóteses H7 demonstradas na Figura 11.

Após essa exposição dos resultados, que apresentou o teste dos modelos parciais, as diferenças das relações dos múltiplos vínculos com o trabalho e o desempenho entre docentes de IES públicas e privadas para então apresentar os modelos completos, que envolvem todos os vínculos com o trabalho em conjunto e o desempenho, o próximo capítulo finaliza este trabalho, apresentando as conclusões, as limitações e uma possível agenda de pesquisa.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta tese teve como questão básica *Como os docentes do ensino superior articulam seus vínculos com a carreira e com a organização e como estes impactam o seu desempenho?* a qual orientou as decisões metodológicas para a análise dos possíveis impactos dos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora - no desempenho do docente do ensino superior. A importância desta questão de pesquisa se revela em sua contribuição para a lacuna existente no campo de estudos de comprometimento no trabalho. Até então a pesquisa sobre comprometimento dedicou maiores esforços para identificar os preditores de comprometimento do que para avaliar as suas consequências ou possíveis impactos. No Brasil, como foi apresentado no decorrer deste trabalho, são poucos os trabalhos voltados a preencher esta lacuna. Assim, a principal contribuição deste trabalho consiste em gerar novos conhecimentos sobre essa importante relação de comprometimento e desempenho no trabalho.

O presente estudo também contribui para o avanço do conhecimento acerca da relação dos múltiplos vínculos no trabalho, que aparecem de forma isolada na maioria dos estudos, com o desempenho do trabalhador. Como aponta a literatura, verificar como os múltiplos vínculos no trabalho influenciam o desempenho do trabalhador consiste na principal lacuna de investigação a ser desenvolvida. Destaca-se que este tema ainda foi pouco explorado, especialmente no cenário nacional. Segundo uma orientação das agendas disponíveis na área, como por exemplo, Medeiros et al. (2002), Cohen (2003), Scheible, Bastos e Rodrigues (2007), o trabalho não se limitou na análise de apenas um vínculo, escolhendo-se dois: carreira e organização. Mais especificamente, para atender esta lacuna, a presente pesquisa verificou a influência do vínculo com a organização e dos vínculos com a carreira - comprometimento e entrincheiramento na carreira - no desempenho do docente do ensino superior.

Outro aspecto importante a ser destacado é que na execução da presente pesquisa foram utilizadas ferramentas estatísticas multivariadas avançadas, que asseguram a qualidade das medidas utilizadas, ao mesmo tempo em que submetem a teste rigoroso modelos teóricos complexos sobre os fenômenos estudados.

O estudo do docente de ensino superior ganha importância em um cenário de forte crescimento dessa categoria ocupacional, pela significativa expansão desse segmento de ensino, tanto no nível de graduação como na pós-graduação. Adicionalmente, por ser uma

atividade na área de serviços, a qualidade do desempenho é fortemente determinada pela capacitação e motivação do indivíduo para com o seu trabalho. Em síntese, compreender a relação dos vínculos do trabalho com o desempenho pode ser uma contribuição relevante para equacionar problemas educacionais existentes. O fato de investigar tais fenômenos entre docentes do ensino superior, de instituições públicas e privadas e com uma amostra de abrangência nacional, garante a este estudo um caráter precursor que pode abrir linhas de investigação promissoras.

Visando a melhor apreensão do desempenho do docente do ensino superior, foram utilizados dois indicadores bem distintos: o esforço instrucional, que é uma escala de auto-avaliação do docente, consistindo, portanto, num indicador subjetivo, e o quantitativo de produção acadêmica, coletado no *currículo lattes* de cada docente, que é um indicador objetivo. Os indicadores de desempenho foram adotados porque a educação superior tem por finalidade, além daquela de formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa e promover a divulgação deste conhecimento acadêmico, comunicando o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. O papel da academia é criar e disseminar conhecimento na sociedade, sendo que a produção do conhecimento é a origem do ensino e da extensão. Em suma, a função da academia não é somente ensinar, e a pesquisa também é tão importante quanto o ensino, fazendo parte, portanto, dos indicadores de desempenho deste estudo: a produção acadêmica e o esforço instrucional. Na sequência, apresentam-se as considerações finais acerca de cada objetivo específico da presente tese.

No delineamento desta pesquisa, consta como primeiro objetivo específico: determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam o esforço instrucional. Desta análise, vale ressaltar que a dimensão obrigação pelo desempenho exerce o maior poder explicativo do esforço instrucional. Portanto, o comprometimento normativo com a organização merece uma maior atenção das IES, pois é a dimensão da escala de comprometimento organizacional que mais impacta o esforço instrucional do seu docente. A dimensão linha consistente de atividades revela que quanto maior este vínculo instrumental com a IES, menor é o esforço instrucional despendido pelo docente. Portanto, para a IES é interessante evitar o vínculo instrumental.

O segundo objetivo específico consiste em determinar as dimensões do comprometimento organizacional que explicam a produção acadêmica. Nesse modelo, a dimensão instrumental escassez de alternativas é preditora negativa de orientação de mestrado e doutorado, assim como de bolsa de produtividade acadêmica e de coordenação de projeto.

Este resultado demonstra que quanto mais o docente se vincula com a organização devido à falta de alternativas de trabalho, menos orienta e menos coordena projeto de pesquisa e menos adquire bolsa de produtividade acadêmica. Em síntese, nesses dois modelos, de comprometimento organizacional e esforço instrucional e comprometimento organizacional e desempenho acadêmico, ficou comprovada a influência que exercem todas as sete dimensões da escala de comprometimento organizacional no desempenho do docente.

Este trabalho apresentou como terceiro objetivo específico: determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrincheiramento - que explicam o esforço instrucional. A dimensão identidade influencia positivamente o esforço instrucional. Esta dimensão afetiva é a única deste modelo que influencia todas as dimensões da escala de esforço instrucional. De uma maneira geral, este modelo comprova a teoria de que o comprometimento com a carreira leva a um maior desempenho. Verifica-se que as três dimensões do comprometimento com a carreira - identidade, planejamento da carreira e resiliência - influenciam positivamente o esforço instrucional do docente participante deste estudo. A dimensão investimentos na carreira (entrincheiramento na carreira) influencia positivamente o esforço instrucional, demonstrando que quanto mais o docente investe tempo e dinheiro à capacitação profissional, a tendência é o aumento de seu esforço instrucional.

Vale ressaltar que a dimensão do esforço instrucional denominada docente técnico se destaca por ser o esforço instrucional que é mais explicado pelos vínculos com o trabalho - explicado em 60% por seu vínculo com a organização e em 27% pelos vínculos com a carreira.

O quarto objetivo específico foi delimitado em: determinar as dimensões dos vínculos com a carreira – comprometimento e entrincheiramento - que explicam a produção acadêmica. Neste modelo, o investimento na carreira é o antecedente com maior poder preditivo de orientação de dissertação e tese, bolsa de produtividade científica e coordenação de projetos de pesquisa. Este estudo permite inferir que quanto mais o docente investe tempo e dinheiro em sua carreira, maior é o seu desempenho, tanto no esforço instrucional quanto no desempenho acadêmico. Ou seja, os investimentos acumulados em uma carreira que seriam perdidos ou menos aproveitados com uma mudança de carreira, no caso dos docentes do ensino superior participantes deste estudo, se revertem em maior desempenho. Ainda tratando-se do entrincheiramento, sua dimensão falta de alternativas de carreira, que denota a percepção de poucas opções de carreira no caso de uma mudança de carreira, influencia negativamente a produção acadêmica, tanto no tocante a orientação de mestrados e doutorandos quanto à bolsa de produtividade e coordenação de projeto. Em síntese, nos quatro

modelos parciais, observa-se que o comprometimento organizacional influencia mais o desempenho do docente do que os vínculos com a carreira.

O quinto objetivo específico desta pesquisa consistiu em comparar os modelos explicativos do desempenho de docentes de instituições públicas e privadas, explorando como características peculiares de tais contextos podem afetar o desempenho docente. Esse trabalho buscou verificar as diferenças e semelhanças entre os contextos público e privado em que se inserem as IES, porque a natureza dos contratos de trabalhos existentes nestas instituições apresenta características bem distintas. Vínculos empregatícios que asseguram maior estabilidade no trabalho e um contexto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão caracterizam a maioria das IES públicas, em oposição às instituições privadas.

Desta análise, destaca-se a influência positiva da dimensão identidade (comprometimento com a carreira), demonstrando que quanto maior é a importância da atividade profissional para o autoconceito do docente, maior é o seu esforço instrucional, independentemente da dimensão do esforço instrucional e do tipo de IES que este docente esteja vinculado: pública ou privada. Curiosamente, resiliência (comprometimento com a carreira) não influencia o esforço instrucional do docente de IES pública, enquanto que no docente de IES privada exerce influência positiva. Esta influência demonstra que a capacidade para tolerar aspectos desagradáveis da atividade profissional e perceber os aspectos positivos como compensadores destas dificuldades, influenciam positivamente os esforços instrucionais no contexto privado. Nas IES públicas, quanto mais o docente planeja sua carreira (comprometimento com a carreira), maior é o seu esforço instrucional. E o inverso ocorre com a dimensão do esforço instrucional denominada docente encorajador de IES privadas: quanto mais o docente planeja sua carreira, menor é o seu esforço instrucional encorajador.

Custos emocionais (entrancheamento na carreira) não são explicativos de nenhuma dimensão do esforço instrucional entre docentes de IES pública. Quanto aos docentes de IES privadas, ou não é significativo (dimensões exigente e protetor), ou é significativo e negativo (dimensões encorajador, perfeccionista e técnico), evidenciando que quanto mais estes docentes de IES privadas (cujos esforços instrucionais consistem em encorajadores, perfeccionistas e técnicos) percebem que uma mudança de carreira pode acarretar ruptura de relações interpessoais, como perda de convivência com os colegas e do reconhecimento social, menor é o seu esforço instrucional.

Entre docentes de IES públicas, a dimensão investimentos na carreira (entrancheamento na carreira) somente exerce influência no docente perfeccionista, sendo essa influência negativa, enquanto que entre docentes de IES privadas, essa dimensão explica

positivamente todas as dimensões do esforço instrucional. Este dado demonstra que quanto mais o docente de IES privada investe dinheiro, tempo e esforço relativo a sua capacitação profissional, maior é o seu esforço instrucional. De uma maneira geral, observa-se que as dimensões de entrincheiramento influenciam mais o esforço instrucional do docente de IES privadas, do que de docentes de IES públicas.

A dimensão obrigação pelo desempenho (comprometimento organizacional) se destaca por ser a de maior peso e também por ser a dimensão que influencia todas as dimensões do esforço instrucional, em ambos os grupos: IES públicas e privadas. Ou seja, o que mais explica o esforço instrucional dos docentes, é a obrigação que eles sentem em desempenhar bem suas funções na IES, procurando se esforçar para que a IES tenha os melhores resultados possíveis.

Todas as dimensões do comprometimento organizacional, em síntese, mostram-se relevantes na explicação do esforço instrucional, portanto, conclui-se pela relevância de todas as sete dimensões do comprometimento organizacional para explicar o esforço instrucional dos docentes da amostra desta pesquisa.

Esse estudo delimitou como seu sexto objetivo específico: determinar as dimensões dos múltiplos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam a produção acadêmica dos docentes de instituições do ensino superior. No teste deste modelo evidencia-se que o entrincheiramento na carreira e o comprometimento organizacional instrumental influenciam negativamente a produção acadêmica dos docentes, comprovando que estes vínculos devem ser evitados entre os trabalhadores, porque acarretam um menor desempenho.

Determinar as dimensões dos múltiplos vínculos com o trabalho – carreira e instituição empregadora -, que, de forma conjunta, explicam o esforço instrucional dos docentes de instituições do ensino superior, consiste no último objetivo específico desta pesquisa. Este modelo global demonstra que o comprometimento com a carreira do docente influencia positivamente seu esforço instrucional.

Conclui-se que no caso dos docentes do ensino superior aqui estudados, os vínculos com o trabalho influenciam significativamente seus desempenhos. Todos os resultados encontrados neste estudo afirmam a relevância do comprometimento com a organização e do comprometimento com a carreira para o alcance de um desempenho superior do trabalhador.

Com a apresentação dos resultados obtidos para cada objetivo específico, este trabalho chega ao fim, respondendo ao problema científico desta pesquisa. Embora os

achados não tenham revelado relações de grande intensidade entre os vínculos com o trabalho e o desempenho, essas relações são significativas, merecendo, portanto, mais investigação em outros contextos. Esse resultado, de influência moderada, não é surpreendente por se saber que o produto do trabalho é consequência de um complexo de fatores situacionais e individuais. Ou seja, é concebível que o desempenho acadêmico e o esforço instrucional não possam ser explicados unicamente pela natureza e intensidade dos vínculos com a carreira e com a organização.

Em síntese, o presente trabalho evidencia a relevância dos múltiplos comprometimentos do docente do ensino superior no contexto nacional para o seu desempenho docente, corroborando a importância dos vínculos com o trabalho para o desempenho do trabalhador, pressuposto este com poucas evidências empíricas, até então.

É importante salientar, no entanto, que os resultados aqui apresentados não podem, de forma automática, ser tomados como representativos do universo de docentes do ensino superior no Brasil, categoria extremamente ampla e não abrangida, por métodos mais rigorosos de amostragem. Ressalta-se que a amostra desta pesquisa não tem garantia de aleatoriedade e nem assegura uma representatividade em proporção adequada todos os docentes existentes em suas peculiaridades. No entanto, considerando que a preocupação deste estudo é a relação entre os fenômenos antes não investigados, a amostra obtida é suficiente para as análises realizadas.

Limitações da pesquisa

Existem muitos valores iguais a zero nos indicadores de produção acadêmica e tal resultado tende a minimizar as correlações estimadas no estudo quando comparadas as que possivelmente seriam obtidas na população, atenuando os valores encontrados para patamares inferiores aos que seriam obtidos em estudo com amostras ainda maiores. Em casos de variáveis desta natureza uma alternativa viável é testar o modelo usando a matriz assintótica de covariância e correlações polichoricas e estimando o modelo por meio do método de mínimos quadrados ponderados (WLS), que são não viesados quando as variáveis observadas apresentam distribuições assimétricas (como neste caso). No entanto, como tais procedimentos requerem amostras ainda maiores e produzem erros padrão e estimativas de ajuste viesadas quando o modelo é complexo (mais de 20 indicadores) e como a amostra deste estudo é inferior a 2.000 casos, preferiu-se não usar este procedimento. Notadamente, o teste

usando esta alternativa poderá mostrar se haveriam mudanças positivas nos caminhos deste modelo em estudos futuros. (TABACHNICK; FIDEL, 2001). Em suma, o tamanho da amostra limitou a possibilidade de outras análises.

Ressalta-se que os poucos estudos semelhantes que foram identificados na literatura nacional e internacional, limitaram a comparação dos resultados. Apesar de suas limitações, este estudo procurou contribuir para o estado da arte no Brasil no que se refere a estudos envolvendo os vínculos com o trabalho nessa população específica de docente do ensino superior.

Uma possível agenda de pesquisa

O estudo não se esgota aqui. Pelo contrário, em função de outras possibilidades de pesquisa que não foram tratadas neste trabalho, continuar é preciso. Por isso, são apresentadas, a seguir, algumas sugestões para pesquisas futuras.

Por questões de restrição do tamanho da amostra, não foram testados os dois modelos estruturais completos da pesquisa pelo pacote estatístico AMOS. Pode-se, no futuro, com amostras maiores buscar testar modelos abrangentes de forma estrutural pelo AMOS ou LISREL, tendo-se, assim, índices de ajustes que permitam decisões mais seguras estatisticamente sobre a qualidade dos modelos testados.

Também é relevante a continuação desta pesquisa, coletando mais dados para verificar a influência dos vínculos com o trabalho no desempenho do docente de ensino superior, por área de conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; e Linguística, Letras e Artes. Desta forma, será possível verificar se há diferenças de produção acadêmica entre as áreas do conhecimento, com aprofundamento das particularidades de cada área.

Destaca-se a necessidade de analisar se a produção acadêmica tem relação direta com a reputação institucional, em especial para aquelas instituições que possuem cursos de pós-graduação e que são avaliadas pela CAPES, inclusive em termos de quantitativos de produtividade acadêmica. Assim, pode-se verificar se docentes mais comprometidos com o seu trabalho são mais preocupados com a imagem de sua organização e se tendem a fortalecê-la através de sua contribuição na formação de pessoal em nível de pós-graduação e na publicação de trabalhos acadêmicos. Também são necessários mais estudos para que se

verifique a possibilidade da influência da senioridade e da formação do docente na produtividade acadêmica.

É necessário que se continuem os estudos empíricos com essa população específica para que sejam verificadas quais as consequências e implicações práticas dos vínculos com o trabalho, como outros consequentes do comprometimento organizacional, comprometimento com a carreira e entrenchamento na carreira entre docentes do ensino superior.

Estudos subsequentes poderiam examinar o impacto das variáveis organizacionais nas relações entre os vínculos com o trabalho com a produtividade acadêmica. Os fatores que influenciam a atração, a retenção e o desempenho dos docentes do ensino superior poderiam ser explorados. Sugere-se também o estudo da influência dos padrões dos múltiplos comprometimentos no desempenho do docente do ensino superior, relacionando com outras esferas extratrabalho, como filhos e casamento.

Ao longo deste estudo verificou-se a necessidade de futuros estudos quantitativos dos múltiplos comprometimentos com amostras grandes e suficientes para o teste de modelos complexos, formados com muitas variáveis. Sugere-se também uma averiguação mais aprofundada das variáveis adotadas e que não apresentarem significância estatística em modelos complexos, como a verificação de sua significância em modelos reduzidos, para poder analisar acerca de algumas variáveis que não são significativas em modelos maiores, mas que em modelos reduzidos, são significativas.

Além destas indicações de pesquisas quantitativas, sugere-se também a continuação e complementação desta pesquisa com uma abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas com os docentes da UFBA, UFRN e UNB que participaram desta pesquisa, pois estas foram as IES com os maiores números de participação, respectivamente: 76, 48 e 26 docentes. Pode-se, também, avaliar o desempenho destes docentes na perspectiva de seus discentes e/ou superiores.

Esse estudo adiciona questionamentos acerca de tratar o vínculo instrumental como comprometimento. A literatura já aponta de forma sistemática que o vínculo instrumental apresenta relações com preditores e com consequentes bastante diferentes do que o vínculo afetivo. O presente estudo fortalece essas evidências, assim, um ponto interessante na agenda futura da área seria aprofundar as análises que permitam decidir se a base instrumental é uma dimensão do comprometimento ou outro vínculo.

Em síntese, o presente trabalho, além de permitir ampliar o conhecimento das relações entre diferentes comprometimentos e desempenho no trabalho, abre perspectivas de

novos estudos que façam avançar mais ainda o conhecimento científico sobre este importante tópico do campo de estudos organizacionais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. C. de. Avaliação do grau de comprometimento dos gerentes e profissionais de nível superior de uma grande empresa siderúrgica. In: XXX ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: 2006. CD-ROM.
- ADAMSON, S. J.; DOHERTY, N.; VINEY, C. The meanings of career revisited: implications for theory and practice. **British Journal of Management**, v. 9, p. 251-259, 1998.
- ALLEN, N. J.; MEYER, J. P. Construct validation in organizational behavior research: the case of organizational commitment. In: GOFFIN, R. D.; HELMES, E. (Ed.). **Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy**. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, Boston, 2000. p. 285-314.
- ARYEE, S.; TAN, K. Antecedents and outcomes of career commitment. **Journal of Vocational Psychology**, v. 40, n. 3, p. 288-305, 1992.
- BAGOZZI, R. P.; YI, Y.; PHILIPS, L. W. Assessing construct validity in organizational research. **Administrative Science Quarterly**, v.36, n. 3, p. 421-458, Sept, 1991.
- BAGOZZI, R.P., HEATHERTON, T.F. A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem. **Structural Equation Modeling**, 133, p.35-67, 1994.
- BAIOCCHI, A.; MAGALHÃES, M. Relações entre processos de comprometimento, entrenchamento e motivação vital em carreiras profissionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 1, p. 63-71. 2004.
- BANDEIRA, M. L.; MARQUES, A. L.; VEIGA, R. T.. As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: um estudo na ECT/MG. In: XXIII ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: 1999. CD-ROM.
- BARUCH, Y.; HALL, D. T. The academic career: a model for future careers in other sectors? **Journal of Vocational Behavior**, v. 64, p. 241-262. 2004.
- BASTOS, A. V. B. Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 4, out./dez. 2000.
- _____. A escolha e o comprometimento com a carreira: um estudo entre profissionais e estudantes de administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, jul./set. 1997.
- _____. Comprometimento no trabalho: o estado da arte e uma possível agenda de pesquisa. **Cadernos de Psicologia**, Brasília, v.1, 1995.

BASTOS, A. V. B. **Múltiplos comprometimentos no trabalho**: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

_____. Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 33, n. 3, mai./jun. 1993.

_____. Medidas de comprometimento no contexto de trabalho: um estudo preliminar de validade discriminante. **Psico**, v. 24, n. 2, p. 29-48, 1992.

BASTOS, A. V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E. Padrões de comprometimento com o trabalho em diferentes contextos organizacionais. In: XXIII ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: 1999. CD-ROM.

_____. Comprometimento no trabalho: identificando padrões de comprometimento do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. In: XIX ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1995, João Pessoa. **Anais...** Rio de Janeiro: 1995.

BASTOS, A. V. B.; CORREA, N. C. N.; LIRA, S. B. Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. In: XXII ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: 1998. CD-ROM.

BECKER, H. S. Notes on the concept of commitment. **The American Journal of Sociology**, v. 66, n. 1, p. 32-40, 1960.

BECKER, T. E. Foci and bases of commitment: are they distinctions worth making? **Academy of Management Journal**, v. 35, n. 1, p. 232-244, 1992.

BEDEIAN, A. Issues in the dimensional structure of career entrenchment. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, n. 75, p. 247-250, 2002.

BLAU, G. Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 76, p. 469-488, 2003.

_____. On assessing the construct validity of two multidimensional constructs: occupational commitment and occupational entrenchment. **Human Resource Management Review**, v. 11, p. 279-298, 2001a.

_____. Testing the discriminant validity of occupational entrenchment. **Journal of Occupational Psychology**, n. 74, p. 85-93, 2001b.

_____. Testing the generalizability of a career commitment measure and its impacts on employee turnover. **Journal of Vocational Psychology**, v. 35, p. 88-103, 1989.

_____. The measurement and prediction of career commitment. **Journal of Occupational Psychology**, v. 58, p. 277-288, 1985a.

BLAU, G. Relationship of extrinsic, intrinsic and demographic predictors to various types of withdrawal behaviors. **Journal of Applied Psychology**, v. 70 (3), 442-450. 1985b.

BLAU, G.; HOLLADAY, E. B. Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure. **Journal of Occupational Psychology**, n. 79, p. 691-704, 2006.

BISHOP, J. W.; SCHOTT, K. D.; BURROUGHS, S. M. Support, commitment, and employee outcomes in a team environment. **Journal of Management**, n. 26, p. 1113-1132, 2000.

BOLLEN, K. A. **Structural equations with latent variables**. New York: John Willey & Sons, 1989.

BORDAS, B. Pesquisando o ensinar e aprendendo a pesquisar. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 06, 1976.

BORGES-ANDRADE, J. E. Preditores individuais e ambientais da produção do pesquisador. **Revista de administração**, n. 29, v. 4, p. 64-72, 1994.

_____. Diagnóstico global da EMBRAPA: a produção do pesquisador e seus preditores individuais e de ambientes psicossocial e externo. **SEA/EMBRAPA**, 1991.

BORGES-ANDRADE, J. E.; GUIMARÃES, T. A.; AFANASIEFF, R. S. Qualidade da pesquisa e ambiente organizacional. **Revista de Administração**, v. 25, n. 1, p. 61-69, 1990.

BRAGGER, J. D.; et al. Work-family conflict, work-family culture, and organizational citizenship behavior among teachers. **Journal of Business and psychology**, v. 20, n. 2, winter 2005.

BRASIL. **Anteprojeto de lei da educação superior de 29 de julho de 2005**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 29 jul. 2005.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

BRITO, A. P. M. P.; BASTOS, A. V. B. O *schema* de ‘trabalhador comprometido’ e gestão do comprometimento: um estudo entre gestores de uma organização petroquímica. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 8, n. 22, 2001.

BRITO, V. G. P. **Comprometimento e stress no trabalho**: um estudo do vínculo professor-universidade. 1995. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

BYRNE, B. **Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows**. London: Sage Publications, 1994

CARSON, K.; BEDEIAN, A. Career commitment: construction of a measure and examination of its psychometric properties. **Journal of Vocational Behavior**, v.44, p. 237-262, 1994.

CALANTONE, R. J.; SCHMIDT, J.; SONG, M. X. Controlable factors of new product success: a cross-national comparison, **Marketing Science**, n. 15, v. 4, p. 341-58, 1996.

CARSON, K. D.; CARSON, P. P. Career entrenchment: a quiet march toward occupational death? **Academy Of Management Executive**, v. 11, n. 1, p. 62-75, Feb. 1997.

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

CARSON, K. D., et al. A career entrenchment model: theoretical development and empirical outcomes. **Journal of Career Development**, v. 22, n. 4, p. 273-286, Summer, 1996.

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

CAVALCANTE, C. E.; MEDEIROS, C. A. F. Desenho do trabalho voluntário e comprometimento organizacional: um estudo nas organizações não governamentais. In.: I EnGPR – Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de trabalho. ANPAD. 2007.Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007. CD-ROM.

CAVUSGIL, S. T.; ZOU, S. Marketing strategy-performance relationship: na investigation of the empirical link in export market ventures. **Journal of Marketing**, n. 58, Jan., p. 1-21, 1994.

CHANG JR., J. et al. Comprometimento organizacional afetivo como estratégia operacional no setor de ensino: uma abordagem baseada no modelo Resource-based view – RBV. In.: I EnGPR – Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de trabalho. ANPAD. 2007.Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007. CD-ROM.

CHIN, W. W. Issues and opinion on structure equation modeling. **MIS Quarterly**, v. 22, n. 1, vii-xvi, 1998.

CHURCHILL, G. IACOBUCCI, D. **Marketing research: methodological foundations**. 8. ed. Orlando: Harcourt College Publishers, 2002.

CLARK, M. J.; CENRA, J. A. Influences on the career accomplishments of Ph.D's. **Research in Higher Education**, n. 23, v. 3, p. 256-269, 1985.

COHEN, A. **Multiple commitments in workplaces: an integrative approach**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

CONLEY, S.; MUNCEY, D. E.; YOU, S. Standards-based evaluation and teacher career satisfaction: a structural equation modeling analysis. **J Pers Eval Educ**, v. 18, p. 39-65, 2005.

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

COUPER, M. P.; TRAUGOTT, M.W.; LAMIAS, M.J. Web survey design and administration. **Public Opinion Quartely**, v. 65, p. 230-253, 2001.

COSTA, F. M.; BASTOS, A. V. B. Múltiplos comprometimentos no trabalho: os vínculos dos trabalhadores de organizações agrícolas. In: XXIX ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2005, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: 2005. CD-ROM.

CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed method approaches. London: Sage Publications, Inc. 2003.

CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v.3, n. 16, p. 297-334, 1951.

CRUB, Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. In: **AVALIAÇÃO**: revista da rede de avaliação institucional da educação superior, mar. 2001.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1993.

DIAS, D. V. **Valores organizacionais, modelos e práticas de gestão de pessoas e comprometimento organizacional**: um estudo em empresas selecionadas do setor siderúrgico mineiro. 2005. 388 f. Tese (Doutorado em Administração) - CEPEAD/FACE/, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DIAS, D de S.; MARQUES, A. L. Múltiplos comprometimentos: um estudo com profissionais e gerentes de uma grande empresa do setor metal-mecânico. . In: XXVI ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. 2002, Salvador. **Anais** Rio de Janeiro: 2002. CD-ROM.

ECKMAN, E. W.; Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction for female and male high school principals, **Educational Administration Quarterly**, v. 40, n. 03, p. 366-387, Aug 2004.

ELLEMERS, N.; van den HEUVEL, D. Career-oriented versus team-oriented commitment and behavior at work. **Journal of applied psychology**, v. 83, n. 5, p. 717-730, 1998.

ESTEVES, M.F.D.P. **Estresse psíquico em professores do ensino superior privado**: um estudo em Salvador-BA. 2004. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

FANTON, M. G. **Comprometimento organizacional e qualidade no ensino**: O Caso da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – Paraná. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FARRELL, D.; PETERSEN, J. C. Commitment, absenteeism and turnover of new employees: a longitudinal study. **Human Relations**, n. 37, p. 681-692, 1984.

FEHR, M., NASCIMENTO, F. **Avaliação Docente**: Rumo à Quantificação do Trabalho Acadêmico. Educação Brasileira v. 12, n. 24, 1990.

FIELD, A. **Discovering statistics using SPSS**. London: Sage, 2005.

FORNELL, C., LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, 18, p. 39-50, Feb., 1981.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**, Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

GAZIEL, H. H. Predictors of absenteeism among primary school teachers. **Social psychology of education**, v. 7, p. 421-434, 2004.

GENTILI, P. Universidades na penumbra. O círculo vicioso da precarização e privatização do espaço público. In: _____. (Org.) **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOSLING, M.; GONCALVES, C. A.; DINIZ, L. C. de O. Análise experimental de estratégias de relacionamento no ensino privado: um estudo multigrupos. In: XXX ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: 2006. CD-ROM.

GOTTLIEB, M. R.; CONKLING, L. **Managing the workplace survivors: organizational downsizing and the commitment gap**. Westport, Connecticut: Quorum Books, 1995.

GOULDNER, A. W. Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles – II. **Administrative Science Quarterly**, v. 2, p. 444-480, 1958.

_____. Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles - I. **Administrative Science Quarterly**, v. 2, p. 281-306, 1957.

GOULET, L.; SINGH, P. Career Commitment: A Reexamination and an Extension. **Journal of Vocational Behavior**, v.61, p.73-91, 2002.

GREENHAUS, J.H. Career dynamics. In: BORMAN, W.C.; ILGEN, D. R.; KLIMOSKI, R. J. (Ed.) WEINER, I.B. (editor-in-chief). **Handbook of psychology**. Industrial and Organizational Psychology. v. 12, 2003.

GREENHAUS, J. H. An investigation of the role of career salience in vocational behavior. **Journal of Vocational Behavior**, v. 1, p. 209-216, 1971.

GREENHAUS, J. H.; CALLANAN, G. A. **Career Management**. Fort Worth, TX: Dryden, 1994.

GRIFFETH, R. W.; HOM, P. W.; GAERTNER, S. A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: update, moderator test, and research implications of the next millennium. **Journal of Management**, n. 26, p. 463-488, 2000.

GROVER, S. L. The effect of increasing education on individual professional behavior and commitment. **Journal of Vocational Psychology**, v. 40, p. 1-13, 1992.

GRZEDA, M. M. Re-conceptualizing career change: a career development perspective. **Career Development International**, v. 4, n. 6, p. 305-311, 1999.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In.: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília, DF: LabPAM/IBAPP, 1999, p. 197-226.

GUTIERREZ. Avaliação do professor. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1, n. 2, p. 89-102, 1988.

HAENLEIN, M., KAPLAN, A.M. A beginner's guide to partial least squares (PLS) analysis, **Understanding statistics**, n. 3, v. 4, p. 283-297, 2004.

HALL, D. T. A theoretical model of career subidentity development in organizational setting. **Organizational Behavior and Human Review**, v. 6, p. 50-76, 1971.

HAIRJR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.
HIRSCH, P. **Pack your own parachute: how to survive mergers, takeovers, and other corporate disasters**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.

HU, L.; BENTLER, P. M. Evaluating model fit. In: HOYLE, R. H. **Structural equation modeling**. London: Sage Publications, 1995.

HUNG, A.; LIU, J. Effects of stay-back on teachers' professional commitment. **The International Journal Of Educational Management**, v. 13, n. 5, p. 226-240, 1999.

HUNT, S. D.; MORGAN, R. M. Commitment: one of many commitments or key mediating construct? **Academy of Management Journal**, n. 37, v. 6, p. 1568-1587, 1994.

IRVING, P.; COLEMAN, D.; COOPER, C. Further assessments of a three component model of occupational commitment: generalizability and differences across occupations. **Journal of Applied Psychology**, v. 82, n. 3, p.444-452, 1997.

JARDIM, F. **Relações entre prioridades axiologias e comprometimento com a carreira**. 2002. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2002.

JÖRESKOG, K. G.; SÖRBOM, D. **LISREL® 7 A guide to the program and applications**. 2nd ed. Uppsala, Sweden. SPSS. Inc1989.

KANTER, R. M. Recolocando as pessoas no cerne da organização do futuro. In: HESSELBEIN, H.; GOLDSMITH, M.; BECKARD, R. **A organização do futuro: como preparar hoje as empresas do futuro**. São Paulo: Futura, 1997.

KASS, R. A., TINSLEY, H. E. A. Factor analysis. **Journal of Leisure Research**, n. 11, p. 120-138, 1979.

KELLOWAY, E.K. **Using LISREL for structural equation modeling**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

KELMAN, H. C. Interests, relationships, identities: three central issues for individuals and groups in negotiating their social environment. **Annu. Rev. Psychol.** v. 57, p. 1-26. 2006.

KIDD, J. M.; GREEN, F. The careers of research scientists: predictors of three dimensions of career commitment and intention to leave science. **Personnel Review**, v. 35, n. 3, p. 229-251, 2006.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. New York: The Guilford Press, 1998

LEE, K.; CARSWELL, J.; ALLEN, N. A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person and work-related variables. **Journal of Applied Psychology**, v. 85, p. 799-811. 2000.

LI, T.; CALANTONE, R. J. The impact of market knowledge competence on new product advantage: conceptualization and empirical examination. **Journal of Marketing**, v. 62, p. 13-19, Oct., 1998.

LONDON, M. Toward a theory of career motivation. **Academy of Management Review**, v. 8, p. 620-630, 1983.

_____. Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 66, p. 55-69, 1993.

LOPES, E. J.; VECTORE, C.; GOMIDE JR, S.; MARQUES, S. L.; MARTINS, M. C. F. Características psicométricas da escala de avaliação do planejamento e execução do trabalho do professor. In: II Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 2001, Salvador. **Anais...** São Paulo: Sonopress-Rimo Ind. e Comércio Fonográfica Ltda, 2001. p. 1.

MAGALHÃES, M. de O. **Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: generatividade e carreira profissional**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Organizations**. New York: Wiley, 1958.

MARQUES, G. M.; MEDEIROS, C. A. F.; FRANÇA, A. G. C. de; RIBEIRO, M. F. G. Estilos de liderança e comprometimento organizacional: uma aplicação do multifactor leadership questionnaire (MLQ) no Brasil. In.: I EnGPR – Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de trabalho. ANPAD. 2007.Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007. CD-ROM.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 9-26.

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.

MATSUI, T.; OHSAWA, T.; ONGLATCO, M. L. U. Personality and career commitment among Japanese female clerical employees. **Journal of Vocational Psychology**, v. 38 n. 3, p. 351-360, 1991.

MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento organizacional**: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras. 2003. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEDEIROS, C. A. F. et al. Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. In: XXVI ENANPAD – Encontro Nacional Dos Programas De Pós-Graduação Em Administração. 2002, Salvador. **Anais** Rio de Janeiro: 2002. CD-ROM.

MEDEIROS, C. A. F.; et al. Três (ou quatro?) componentes do comprometimento organizacional. In: XXIII ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: 1999. CD-ROM.

MEDEIROS, C. A. F.; ENDERS, W. T. Padrões de comprometimento organizacional e suas características pessoais: como são os comprometidos e os descomprometidos com as organizações. In: XXII ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: 1998. CD-ROM.

_____. Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional de Meyer e Allen: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional e suas relações com a performance no trabalho. In: XXI ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1997, Rio das Pedras. **Anais...** Rio de Janeiro: 1997. CD-ROM.

MENEZES, I. G. **Escala de intenções comportamentais de comprometimento organizacional (EICCO)**: concepção, desenvolvimento, validação e padronização. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

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

_____. A three-component conceptualization of organization commitment. **Human Resource Management Review**, v. 1, n. 1, p. 61-89, 1991.

_____. The side-bet theory of organizational commitment: some methodological considerations, **Journal of Applied Psychology** v. 69, p. 372-378, 1984.

MEYER, J. P.; ALLEN, N.; SMITH, C. Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. **Journal of Applied Psychology**, n. 78, p. 538-551, 1993.

MEYER, J. P. et al. 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. et al. Organizational commitment and job performance: it's the nature of the commitment that counts. **Journal of Applied Psychology**, v. 74, n. 1, p. 152-156, 1989.

MEYER, J. P.; HERSCOVITCH, L. Commitment in the workplace toward a general model. **Human Resource Management Review**, v. 11, n. 3, p. 299-326, 2001.

MINGOTTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MOITA, M. H. V. **Um modelo para avaliação da eficiência técnica de professores universitários utilizando Análise de Envoltória de Dados: o caso dos professores da área de engenharias**. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MORAIS, J. H. M. de. **Comprometimento e desempenho organizacional: um estudo hierárquico multinível (HLM) no sistema público de ensino da Bahia**. 2004. 278f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MOOIJART, A.; MONTFORT, K. V. Statistical power in path models for small sample sizes. In: MONTFORT, K. V. et al. **Recent developments on structural equation models**, p.1-11, Kluwer Academic, 2004.

MOROSINI, M. C., Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). **Professor do Ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MORROW, P. C. **The theory and measurement of work commitment**. London: Jai Press Inc., 1993.

_____. Concept redundancy in organizational research: the case of work commitment. **Academy of Management Review**, v. 8, n. 3, p. 486-500, 1983.

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

MOWDAY, R. T.; PORTER, L.W.; STEERS, R. M. **Employee-Organization linkages - the Psychology of commitment, absenteeism, and turnover**. New York: Academic Press, 1982.

MUELLER, C. W.; et al. The effects of group racial composition on job satisfaction, organizational commitment, and career commitment. **Work and Occupations**, v. 26, n. 2, p. 187-219, May 1999.

NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling procedures: issues and applications**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

- NOE, R. A., NOE, A. W.; BACHHUBER, J. A. An investigation of the correlates of career motivation. **Journal of Vocational Behaviour**, v. 37, p. 340-356, 1990.
- NORUSIS, M. J. **SPSS 9.0 guide to data analysis**. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1999.
- NOSEK, B. A.; BANAJI, M.R.; GREENWALD, A. G. E-Research: ethics, security, design, and control in psychological research on the internet. **Journal of Social Issues**, n. 58, v. 1, p. 161-176, 2002.
- NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. **Psychometric Theory**. 3 ed. New York: McGrawHill, 1994.
- OLIVEIRA, M. A. P. S. **Comprometimento organizacional e com a carreira: influência sobre a produção acadêmica de pesquisadores brasileiros**. 1998. 163f.. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- O'REILLY, CA; CHATMAN, J. Organizational commitment and psychology attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. **Journal of Applied Psychology**, v.71, p.492-499, 1986.
- PARASURAMAN, S. Predicting turnover intentions and turnover behavior: a multivariate analysis. **Journal of Vocational Behavior**, n. 21, p. 111-121, 1982.
- PARK, S.; HENKIN, A. B.; EGGLEY, R. Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. **Journal of educational administration**, v. 43, n. 5, p. 462-479, 2005.
- PAVALKO, R. M. **Sociology of occupations and professions**. 2 ed. F.E.; Peacock Publishers, 1988. p. 121-171.
- PENA, R. P. M. **Ética e comprometimento organizacional nas universidades de Belo Horizonte: face a face com as FACE's**. 1995. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- PEREIRA, J. C. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Comprometimento no trabalho: motivação e estratégia de aplicação como preditores de efetividade de treinamento. In: XXIX ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2005, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: 2005. CD-ROM.
- PRICE, L. L.; ARNOULD, E. J.; TIERNEY, P. Going to extremes: managing service encounters and assessing provider performance. **Journal of Marketing**, n. 59, Apr., p. 83-97, 1995.
- RANDALL, D. M. The consequences of organizational commitment: methodological investigation. **Journal of Organizational Behavior**, n. 11, p. 361-378, 1990.

RANDALL, D. M.; COTE, J. A. Interrelationships of work commitment constructs. **Work and Occupation**, n. 18, p. 194-211, 1991.

REGO, A. Comprometimento afectivo dos membros organizacionais: o papel das percepções de justiça. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 6, n. 2, p. 209-241, maio/ago. 2002.

REIS, E. **Estatística multivariada aplicada**. Lisboa: Silabo, 1997.

RIKETTA, M. Attitudinal and organizational commitment and job performance: a meta-analysis. **Journal of Organizational Behavior**, v. 23, p. 257-266, 2002.

RODGERS, R. C.; MARANTO, C. L. Causal models of publishing productivity in psychology. **Journal of Applied Psychology**, n. 74, v. 4, p. 636-649, 1989.

ROSSE, J. G. Relations among lateness, absence, and turnover: is there a progression of withdrawal? **Human Relations**, n. 41, p. 517-531, 1988.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Organização e/ou carreira? comparando docentes de IESs públicas e privadas quanto à estrutura de seus vínculos de comprometimento no trabalho. In: XXXI ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007a. CD-ROM.

_____. Comprometimento no trabalho: explorando o conceito, seus antecedentes e conseqüentes entre docentes universitários. In: I EnGPR – Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de trabalho. ANPAD. 2007, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007b. CD-ROM.

SÁ, M. A. D.; LEMOINE, C. O estilo de liderança como fator de comprometimento na empresa. In: XXII ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: 1998. CD-ROM.

SANCHES, E. N. **Organização e carreira**: padrões de comprometimento de docentes universitários e a relação com o desempenho no ensino. 2004. 224f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCHEIBLE, A. C. F.; BASTOS, A. V. B.; RODRIGUES, A. C. de A. Comprometimento e entrincheiramento: integrar ou reconstruir? Uma exploração das relações entre estes construtos à luz do desempenho. In: XXXI ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007. CD-ROM.

SCHEIBLE, A. C. F.; BASTOS, A. V. B. Comprometimento na carreira: explorando o conceito de entrincheiramento. In: XXX ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: 2006. CD-ROM.

_____. Práticas de gestão democrática como mediador da relação entre comprometimento e desempenho. In: XXIX ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 2005, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: 2005. CD-ROM.

SCHEIBLE, A. C. F.. **Comprometimento no trabalho**: um estudo de caso de suas relações com desempenho e práticas de gestão. 2004. Dissertação (Mestrado profissional em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SCHRODER, R. **Job satisfaction and organizational commitment for private university employees**: the relationship between job satisfaction, organizational/ religious commitment, and demographics for employees of a private religious university. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2008.

SEVERINO, A.J. **A universidade, a pós-graduação e a produção do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.if.ufrj.br/~apg/severino.html>>, 1999.

SOLINGER, O. N.; OLFFEN, W. V.; ROE, R. A. Beyond the three-component model of organizational commitment. **Journal of Applied Psychology**, v. 93, n. 1, p. 70-83, 2008.

SHULMAN, L. **Paradigms and researcher programs in the study of teaching**: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Org) *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SIMSEK, Z. Sample surveys via electronic mail: a comprehensive perspective. **Revista de Administração de Empresa - RAE**, v. 39, n. 1, p. 77-83, 1999.

SIQUEIRA, M. M. M.; GOMIDE JR, S. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

SOMECH, A.; BOGLER, R. Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. **Educational Administration Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 555-577, Oct. 2002.

SOMERS, M. J.; BIRNBAUM, D. Work-related commitment and job performance: it's also the nature of the performance that counts. **Journal of Organizational Behavior**, n. 19, p. 621-634, 1998.

STEVENS, J. P. **Applied multivariate statistics for social sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.

TABACHINIK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 3 ed. New York: HarperCollins, 2001.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: Gentili, P. (Org.) **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez. 2001. p. 13-44.

VANDENBERG, R. G.; SCARPELLO, V. A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitments to the occupation and the organization. **Journal of Organizational Behavior**, n. 15, p. 535-547, 1994.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VISSER, P.; KROSNICK, J.; LAVRAKAS, P. Survey research. In.: REIS, H; JUDD, C. (Ed.). **Handbook of research methods and social personality psychology**. 2000. p. 223-247.

VITAL, M. S. **Comprometimento organizacional**: o caso dos professores substitutos da Universidade do Amazonas. 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

WALLACE, J. E. Professional and organizational commitment: compatible or incompatible? **Journal of Vocational Behavior**, v.42, p.333-349, 1993.

WIENER, Y. Commitment in organizations: a normative view. **Academy of Management Review**, v 7, n 3, p 418-28, 1982.

WIENER, Y.; VARDI, Y. Relationships between job, organization and work outcomes: an integrative approach. **Organizational Behavior and Human Performance**, n. 26, p. 81-96, 1980.

WITT, L. A. Reactions to work assignments as predictors of organizational commitment: the moderating effect of occupational identification. **Journal of Business Research**, n. 26, p. 17-30, 1993.

WONNACOTT, T. H.; WONNACOTT, R. J. **Estatística aplicada à economia e à administração**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

WRIGHT, T. A.; BONETT, D. G. The moderating effects of employee tenure on the relation between organizational commitment and job performance: a meta-analysis. **Journal of applied psychology**, v. 87, n. 6, p. 1183-1190, 2002.

YONG, B. C. S. The career commitment of primary teachers in Brunei Darussalam: perceptions of teaching as a career. **Research in Education: an Interdisciplinary International Research Journal**, n. 62, p. 1-9, Nov. 1999.

ZEICHNER, K.M. O professor como prático reflexivo. In.: **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. p. 13-28.

APÊNDICES

APÊNDICE A – E-MAIL ENCAMINHADO AOS DOCENTES

Caro (a) Professor(a),

Estamos desenvolvendo um amplo estudo buscando compreender a relação que o professor universitário possui com vários aspectos da sua vida no trabalho - a sua carreira, profissão e organização empregadora - e como tais vínculos se relacionam com a sua qualidade de vida em geral, engajamento na atividade docente e o seu bem estar subjetivo.

Trata-se de um estudo com a finalidade estritamente acadêmica de subsidiar a elaboração de tese e dissertação de mestrado dos Programas de Pós-Graduação em Administração e de Psicologia da Universidade Federal da Bahia e de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa está sendo orientada pelos Professores Antonio Virgilio Bittencourt Bastos (UFBA), Carlos Alberto Medeiros (UFRN) e Sonia Regina Pereira Fernandes (UFBA).

Para atingirmos uma ampla amostra de abrangência nacional, nossa equipe já colocou à disposição dos professores o questionário para ser acessado através da Internet. O questionário está na página:

<http://www.syx.com.br/pesquisa>

Sabemos o quanto o tempo disponível é escasso para todos nós. No entanto, solicitamos a sua colaboração, pois dela depende o êxito deste estudo que irá ampliar a nossa compreensão sobre o trabalho docente no Brasil. Aproveitamos a oportunidade para fazer-lhes outro pedido: se possível, repassar este e-mail para sua lista de professores universitários.

Quaisquer dúvidas, tanto em relação à pesquisa quanto ao preenchimento, podem entrar em contato com: marcelo_porte@hotmail.com ou divarowe@gmail.com.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Diva Ester Okazaki Rowe
Doutoranda em Administração UFBA
(71) 3203-7010
(71) 9964-9763
<http://www.syx.com.br/pesquisa>

PARTE 3 – VÍNCULO COM A ORGANIZAÇÃO

LEVANDO EM CONTA O SEU SENTIMENTO EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO NÚMERO 1 (QUESTÃO ANTERIOR), RESPONDA AS AFIRMATIVAS ABAIXO DE ACORDO COM A ESCALA A SEGUIR:

| | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 – Discordo Totalmente | 4 – Concordo Pouco |
| 2 – Discordo Muito | 5 – Concordo Muito |
| 3 – Discordo Pouco | 6 – Concordo Totalmente |

| | |
|--|-------------|
| Desde que me juntei a esta IES, meus valores pessoais e os da instituição têm se tornado mais similar. | 1 2 3 4 5 6 |
| A razão de eu preferir esta IES em relação a outras é por causa do que ela simboliza, de seus valores. | 1 2 3 4 5 6 |
| Eu me identifico com a filosofia desta IES. | 1 2 3 4 5 6 |
| Eu acredito nos valores e objetivos desta IES. | 1 2 3 4 5 6 |
| Eu não deixaria minha IES agora porque eu tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui. | 1 2 3 4 5 6 |
| Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha IES agora. | 1 2 3 4 5 6 |
| Eu me sentiria culpado se deixasse minha IES agora. | 1 2 3 4 5 6 |
| Acredito que não seria certo deixar minha IES porque tenho uma obrigação moral em permanecer aqui. | 1 2 3 4 5 6 |
| Procuró sempre atingir os objetivos da IES. | 1 2 3 4 5 6 |
| Eu tenho obrigação em desempenhar bem minha função na IES. | 1 2 3 4 5 6 |
| Procuró me esforçar para que a IES tenha os melhores resultados possíveis. | 1 2 3 4 5 6 |
| Sinto-me obrigado a sempre cumprir minhas tarefas. | 1 2 3 4 5 6 |
| Nesta IES, eu sinto que faço parte do grupo. | 1 2 3 4 5 6 |
| Sou reconhecido por todos na IES como um membro do grupo. | 1 2 3 4 5 6 |
| Sinto que meus colegas me consideram como membro da equipe de trabalho. | 1 2 3 4 5 6 |
| Fazer parte do grupo é o que me leva a lutar por esta IES. | 1 2 3 4 5 6 |
| O quanto eu me esforço pelos objetivos desta IES é proporcional a quanto será minha recompensa. | 1 2 3 4 5 6 |
| Minha dedicação a esta IES depende do quanto eu receba em troca. | 1 2 3 4 5 6 |
| A menos que eu seja recompensado de alguma maneira, eu não vejo razões para despende esforços extras em benefício desta IES. | 1 2 3 4 5 6 |
| A quantidade do esforço que despendo nesta IES é uma decorrência do quanto eu esteja recebendo em troca. | 1 2 3 4 5 6 |
| Procuró não transgredir as regras aqui, pois assim sempre mantereí meu emprego. | 1 2 3 4 5 6 |
| Na situação atual, ficar com minha IES é na realidade mais uma necessidade do que um desejo. | 1 2 3 4 5 6 |
| Para conseguir ser recompensado aqui é necessário expressar a atitude certa. | 1 2 3 4 5 6 |
| Farei sempre o possível em meu trabalho para me manter neste emprego. | 1 2 3 4 5 6 |
| Se eu decidisse deixar minha IES agora, minha vida ficaria bastante desestruturada. | 1 2 3 4 5 6 |
| Eu acho que teria poucas alternativas se deixasse esta IES. | 1 2 3 4 5 6 |
| Uma das conseqüências negativas de deixar esta IES seria a escassez de alternativas imediatas de trabalho. | 1 2 3 4 5 6 |
| Não deixaria este emprego agora devido à falta de oportunidades de trabalho. | 1 2 3 4 5 6 |

PARTE 4 – CARACTERÍSTICAS COMO DOCENTE

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE CADA UM DESSES ASPECTOS OCORRE, ASSINALANDO COM UM X O NÚMERO QUE MELHOR REPRESENTA SUA OPINIÃO.

| | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1 – Nunca ocorre | 4 – Frequentemente ocorre |
| 2 – Raramente ocorre | 5 – Sempre ocorre |
| 3 – Algumas vezes ocorre | 6 – Não se aplica |

COMO PROFESSOR(A), EM SALA DE AULA...

| | |
|--|-------------|
| Meus alunos têm que estudar muito. | 1 2 3 4 5 6 |
| Preparo cada aula cuidadosamente com antecedência. | 1 2 3 4 5 6 |
| Ouçó os problemas de cada aluno. | 1 2 3 4 5 6 |
| Disponho a ajudar os alunos. | 1 2 3 4 5 6 |

| | |
|--|-------------|
| Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro. | 1 2 3 4 5 6 |
| Procuo esclarecer o conteúdo através de exposições dos itens. | 1 2 3 4 5 6 |
| Desenvolvo as habilidades dos meus alunos, para analisar questões referentes ao assunto. | 1 2 3 4 5 6 |
| Dou aos meus alunos uma atenção individualizada. | 1 2 3 4 5 6 |
| Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais. | 1 2 3 4 5 6 |
| Encorajo os alunos a participarem das discussões em aula. | 1 2 3 4 5 6 |
| Planejo de forma bem detalhada, as minhas disciplinas. | 1 2 3 4 5 6 |
| Faço bom uso de exemplos e ilustrações. | 1 2 3 4 5 6 |
| Esquematizo de maneira ordenada as atividades das minhas aulas. | 1 2 3 4 5 6 |
| Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas idéias. | 1 2 3 4 5 6 |
| Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências. | 1 2 3 4 5 6 |
| Exijo de meus alunos uma carga elevada de estudos e trabalhos. | 1 2 3 4 5 6 |
| Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno. | 1 2 3 4 5 6 |

PARTE 5 - VÍNCULO COM A CARREIRA

A SUA RELAÇÃO COM A PROFISSÃO QUE EXERCE (DOCÊNCIA)

A seguir você encontrará uma série de sentenças que procuram descrever o significado de vários aspectos do seu mundo de trabalho. Indique no espaço, assinalando com um X o número que corresponde à sua posição frente ao item, utilizando a seguinte escala:

| | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1- Discordo plenamente | | 5- Concordo levemente |
| 2- Discordo muito | 4- Não discordo, nem concordo | 6- Concordo muito |
| 3- Discordo levemente | | 7- Concordo plenamente |

| | |
|---|---------------|
| Se eu pudesse escolher uma profissão diferente da minha, que pagasse o mesmo, eu provavelmente a escolheria. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu desejo, claramente, fazer minha carreira na profissão que escolhi. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Se eu pudesse fazer tudo novamente, eu não escolheria trabalhar na minha profissão atual. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Mesmo que eu tivesse todo o dinheiro que necessito sem trabalhar, eu, provavelmente, continuaria exercendo a minha profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu gosto demais da minha profissão para largá-la. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Esta minha profissão é a ideal para trabalhar o resto da vida. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu me sinto desapontado por ter escolhido a minha profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Meu tipo de profissão é uma parte importante de quem eu sou. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu não possuo objetivos específicos para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Os custos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o sacrifício pessoal vale a pena. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu já investi muito tempo em minha profissão para mudar agora. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Seria muito custoso para mim mudar de profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu tenho muito dinheiro investido em minha profissão/carreira para mudar agora. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Uma mudança de profissão significaria perder um investimento razoável em capacitação. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida. | 1 2 3 4 5 6 7 |

| | |
|--|---------------|
| Devido à minha experiência e formação, existem alternativas atraentes disponíveis para mim em outras profissões. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Eu estou satisfeito porque tenho muitas alternativas disponíveis em caso de mudança de profissão. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Se eu deixasse minha profissão, sentiria que não teria alternativas razoáveis. | 1 2 3 4 5 6 7 |

Atribua pontos para indicar a importância que as seguintes áreas têm na sua vida (a soma deve dar 100 pontos):

- a) _____ Meu lazer (hobbies, esportes, recreação e contatos com amigos)
b) _____ Minha comunidade (organizações voluntárias, sindicatos, organizações políticas)
c) _____ Minha religião (atividades e crenças religiosas)
d) _____ Meu trabalho
e) _____ Minha família
Total = 100 pontos

PARTE 6 - PRODUÇÃO ACADÊMICA

Prezado professor, caso para você seja mais cômodo, por favor informe seu nome completo para que possamos coletar estes dados na plataforma LATTES. Uma vez inserido seu nome, as questões referentes à produção acadêmica podem ser desconsideradas ficando a seu critério responder ou não.

NOME COMPLETO _____

CONSIDERANDO SUA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 2001/2006, PREENCHA OS CAMPOS A SEGUIR:

| Número de Trabalhos Científicos Publicados, em PERIÓDICOS com corpo editorial: | | Número de Trabalhos COMPLETOS em ANAIS Publicados: | |
|--|----------------|--|----------------|
| Nacionais | Internacionais | Nacionais | Internacionais |
| | | | |

| Número de Teses/Dissertações/Monografias (concluídas) que orientou nesse período: | | |
|---|----------|----------------|
| Doutorado | Mestrado | Especialização |
| | | |

| Número de livro(s) publicado(s) como: | | | | Número de Projetos de pesquisa que coordena na atualidade | Possui bolsa de produtividade acadêmica? | |
|---------------------------------------|-----------|--------------------|-------------|---|--|--|
| Único autor(a) | Editor(a) | Autor(a) principal | Co-Autor(a) | | Não | Sim. Qual a instituição mantenedora dessa bolsa? |
| | | | | | | |

Agradeço sua valiosa colaboração!
Muito obrigado!

APÊNDICE C – INÍCIO DE CADA UMA DAS PARTES DO QUESTIONÁRIO NA INTERNET

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window with the address bar displaying <http://www.syx.com.br/pesquisa/>. The browser's menu bar includes 'Arquivo', 'Editar', 'Exibir', 'Favoritos', 'Ferramentas', and 'Ajuda'. The address bar contains the URL and a search box. The main content area has a blue background and displays the following text:

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NPGA/ UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA/ UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI/ UFBA

Obs: Verifique se seu browser está atualizado. Testado no Internet Explorer e no FireFox

Dúvidas: marcelo_porte@hotmail.com

Below this text is a navigation bar with tabs labeled 'Parte 1' through 'Parte 7'. The 'Parte 1' tab is selected. The main form area is titled 'DADOS PESSOAIS' and contains the following fields:

DADOS PESSOAIS

E-Mail

Idade

Sexo
Feminino

Estado Civil

Última formação concluída
Mestrado

At the bottom of the form, it says: 'Sistema desenvolvido pela SyX Expert: uraquitan.lima@terra.com.br'

The Windows taskbar at the bottom shows the 'Iniciar' button, several open applications including 'Pesquisa Tese', and the system tray with the time '22:36'.

http://www.syx.com.br/pesquisa/ - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.syx.com.br/pesquisa/ Ir Links

WEBSHOTS Search My Homepage Upload

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NPGA/ UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA/ UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI/ UFBA

Obs: Verifique se seu browser está atualizado. Testado no Internet Explorer e no FireFox

Dúvidas: marcelo_porte@hotmail.com

| Parte 1 | Parte 2 | Parte 3 | Parte 4 | Parte 5 | Parte 6 | Parte 7 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|

DADOS OCUPACIONAIS

Área de atuação
.:Área de Atuação.:

Instituição 1
Instituição de Ensino Superior (IES) com vínculo empregatício

Nome da IES

Localização da IES
 (UF)

Natureza
.:Natureza.:

Tempo de serviço
 (Anos)

Regime de trabalho
.:Regime de Trabalho.:

Ocupa atualmente cargo de chefia/coordenação?
.:Chefia.:

Instituição 2
Instituição de Ensino Superior (IES) com vínculo empregatício

Concluído Internet

Iniciar Pesquisa Tese http://www.syx.com... Microsoft Office ... PT 22:37

http://www.syx.com.br/pesquisa/ - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.syx.com.br/pesquisa/ Ir Links

WEBSHOTS Search My Homepage Upload

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NPGA/ UFBA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA/ UFRN
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI/ UFBA

Obs: Verifique se seu browser está atualizado. Testado no Internet Explorer e no FireFox

Dúvidas: marcelo_porte@hotmail.com

| Parte 1 | Parte 2 | Parte 3 | Parte 4 | Parte 5 | Parte 6 | Parte 7 |
|---|---------|---------|----------------------|---------|---------|---------|
| VÍNCULO COM A ORGANIZAÇÃO | | | | | | |
| Levando em conta o seu sentimento em relação à instituição número 1 (questão anterior), responda as afirmativas abaixo: | | | | | | |
| Desde que me juntei a esta IES, meus valores pessoais e os da instituição têm se tornado mais similares. | | | <input type="text"/> | | | |
| A razão de eu preferir esta IES em relação a outras é por causa do que ela simboliza, de seus valores. | | | <input type="text"/> | | | |
| Eu me identifico com a filosofia desta IES. | | | <input type="text"/> | | | |
| Eu acredito nos valores e objetivos desta IES. | | | <input type="text"/> | | | |
| Eu não deixaria minha IES agora porque eu tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui. | | | <input type="text"/> | | | |
| Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha IES agora. | | | <input type="text"/> | | | |
| Eu me sentiria culpado se deixasse minha IES agora. | | | <input type="text"/> | | | |
| Acredito que não seria certo deixar minha IES porque tenho uma obrigação moral em permanecer aqui | | | <input type="text"/> | | | |

Concluído Internet

Iniciar Pesquisa Tese http://www.syx.com... Microsoft Office ... PT 22:38

http://www.syx.com.br/pesquisa/ - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço d:/

WEBSHOTS Search My Homepage Upload

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NPGA/ UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA/ UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI/ UFBA

Obs: Verifique se seu browser está atualizado. Testado no Internet Explorer e no FireFox

Dúvidas: marcelo_porte@hotmail.com

| Parte 1 | Parte 2 | Parte 3 | Parte 4 | Parte 5 | Parte 6 | Parte 7 |
|--|---------|---------|---------|----------------------|---------|---------|
| CARACTERÍSTICAS COMO DOCENTE | | | | | | |
| Indique a frequência com que cada um desses aspectos ocorre: | | | | | | |
| COMO PROFESSOR(A) EM SALA DE AULA... | | | | | | |
| Meus alunos têm que estudar muito. | | | | <input type="text"/> | | |
| Preparo cada aula cuidadosamente com antecedência. | | | | <input type="text"/> | | |
| Ouço os problemas de cada aluno. | | | | <input type="text"/> | | |
| Disponho a ajudar os alunos. | | | | <input type="text"/> | | |
| Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro. | | | | <input type="text"/> | | |
| Procuo esclarecer o conteúdo através de exposições dos itens. | | | | <input type="text"/> | | |
| Desenvolvo as habilidades dos meus alunos, para analisar questões referentes ao assunto. | | | | <input type="text"/> | | |

Concluído

Internet

Iniciar Pesquisa Tese http://www.syx.com... Microsoft Office ... PT 22:40

http://www.syx.com.br/pesquisa/ - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço d:/

WEBSHOTS Search My Homepage Upload

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NPGA/ UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA/ UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI/ UFBA

Obs: Verifique se seu browser está atualizado. Testado no Internet Explorer e no Firefox

Dúvidas: marcelo_porte@hotmail.com

| Parte 1 | Parte 2 | Parte 3 | Parte 4 | Parte 5 | Parte 6 | Parte 7 |
|--|---------|---------|---------|---------|----------------------|---------|
| <p>VÍNCULO COM A CARREIRA – A sua relação com a profissão que exerce (docência)</p> <p>A seguir, você encontrará uma série de sentenças que procuram descrever o significado de vários aspectos do seu mundo de trabalho. Selecione a opção que corresponde sua posição frente ao item, utilizando a seguinte escala:</p> | | | | | | |
| Se eu pudesse escolher uma profissão diferente da minha, que pagasse o mesmo, eu provavelmente a escolheria. | | | | | <input type="text"/> | |
| Eu desejo, claramente, fazer minha carreira na profissão que escolhi. | | | | | <input type="text"/> | |
| Se eu pudesse fazer tudo novamente, eu não escolheria trabalhar na minha profissão atual. | | | | | <input type="text"/> | |
| Mesmo que eu tivesse todo o dinheiro que necessito sem trabalhar, eu, provavelmente, continuaria exercendo a minha profissão. | | | | | <input type="text"/> | |
| Eu gosto demais da minha profissão para largá-la. | | | | | <input type="text"/> | |
| Esta minha profissão é a ideal para trabalhar o resto da vida. | | | | | <input type="text"/> | |
| Eu me sinto desapontado por ter escolhido a minha profissão. | | | | | <input type="text"/> | |
| Minha profissão é uma parte importante de quem eu sou. | | | | | <input type="text"/> | |

Concluído

Internet

Iniciar Pesquisa Tese http://www.syx.com... Microsoft Office ... PT 22:41

http://www.syx.com.br/pesquisa/ - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço d:/

WEBSHOTS Search My Homepage Upload

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - NPGA/ UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA/ UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI/ UFBA

Obs: Verifique se seu browser está atualizado. Testado no Internet Explorer e no FireFox

Dúvidas: marcelo_porte@hotmail.com

| Parte 1 | Parte 2 | Parte 3 | Parte 4 | Parte 5 | Parte 6 | Parte 7 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <p>PRODUÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>Prezado professor, caso para você seja mais cômodo, por favor informe seu nome completo para que possamos coletar estes dados na plataforma LATTES. Uma vez inserido seu nome, as questões referentes à produção científica podem ser desconsideradas ficando a seu critério responder ou não.</p> <p>NOME COMPLETO <input type="text"/></p> <p>Considerando sua produção científica de 2001/2006, preencha os campos a seguir:</p> <p>Número de Trabalhos Científicos Publicados, em PERIÓDICOS com corpo editorial:</p> <p>Nacionais <input type="text"/></p> <p>Estrangeiros <input type="text"/></p> <p>Número de Trabalhos COMPLETOS em ANAIS Publicados:</p> <p>Nacionais <input type="text"/></p> <p>Estrangeiros <input type="text"/></p> <p>Número de Teses/Dissertações/Monografias (concluídas) que orientou nesse período:</p> <p>Doutorado <input type="text"/></p> <p>Mestrado <input type="text"/></p> | | | | | | |

Concluído

Internet

Iniciar Pesquisa Tese http://www.syx.com... Microsoft Office ... PT 22:45

APÊNDICE D – ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS DADOS

Análise exploratória

A primeira etapa requerida a uma análise bem sucedida é o aprofundamento nas características dos dados, avaliando desvios que podem distorcer conclusões e levar a erros gerais de interpretação. (TABACHNICK; FIDEL, 2001, p.56). Trata-se, portanto, de um exame exaustivo dos requisitos necessários à boa aplicação das técnicas multivariadas aplicadas.

Dados ausentes

Dados ausentes emergem pela recusa por parte de um respondente em fornecer uma resposta ou pela inexistência da informação pertinente. Neste estudo, não foram encontrados dados ausentes na medida em que o instrumento e procedimentos de pesquisa impediam que o docente deixasse de responder alguma questão.

Avaliação da normalidade

Os procedimentos de inferência empregados no estudo partem da suposição de que os dados seguem uma distribuição normal. Pela análise dos histogramas e diagramas Q-Q de normalidade, notam-se claros desvios à normalidade univariada, o que veio a ser confirmado com a aplicação de testes para os parâmetros de assimetria e curtose bem como o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S). Deste modo conclui-se pela ausência de normalidade nos dados empregados, tal como atesta a Tabela 32. Entretanto, como a amostra é relativamente grande (maior que 200) e os desvios são moderados (medidas de assimetria e curtose inferiores a 1 em módulo para grande parte das variáveis) pode-se dizer que os métodos tradicionais de estimação de modelos de equações estruturais máxima verossimilhança (*maximum likelihood* - ML) e mínimos quadrados generalizados (*generalized least squares* – GLS) são relativamente robustos nesta pesquisa. (TABACHNICK; FIDEL, 2001).

Tabela 32 - Análise da normalidade das variáveis originais

| VARIÁVEIS | ASSIMETRIA | | | | CURTOSE | | | | K-S |
|----------------------|------------|------|--------|-------------|---------|------|-------|-------------|-------------|
| | EST | ERRO | Z | SIG | EST | ERRO | Z | SIG | |
| c_org_01_AFE1 | -0,71 | 0,10 | -7,31 | 0,00 | -0,22 | 0,19 | -1,15 | 0,25 | 0,00 |
| c_org_02_AFE2 | -0,70 | 0,10 | -7,18 | 0,00 | -0,57 | 0,19 | -2,93 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_03_AFE3 | -0,91 | 0,10 | -9,41 | 0,00 | 0,22 | 0,19 | 1,15 | 0,25 | 0,00 |
| c_org_04_AFE4 | -1,04 | 0,10 | -10,77 | 0,00 | 0,83 | 0,19 | 4,27 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_05_NORM1 | -0,58 | 0,10 | -6,02 | 0,00 | -0,87 | 0,19 | -4,52 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_06_NORM2 | -0,41 | 0,10 | -4,19 | 0,00 | -1,18 | 0,19 | -6,10 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_07_NORM3 | 0,05 | 0,10 | 0,55 | 0,58 | -1,50 | 0,19 | -7,72 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_08_NORM4 | 0,00 | 0,10 | 0,04 | 0,97 | -1,41 | 0,19 | -7,30 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_09_DES1 | -0,90 | 0,10 | -9,23 | 0,00 | 0,48 | 0,19 | 2,50 | 0,01 | 0,00 |
| c_org_10_DES2 | -1,41 | 0,10 | -14,52 | 0,00 | -0,02 | 0,19 | -0,09 | 0,93 | 0,00 |
| c_org_11_DES3 | -1,50 | 0,10 | -15,46 | 0,00 | 1,31 | 0,19 | 6,79 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_12_DES4 | -1,57 | 0,10 | -16,20 | 0,00 | 2,15 | 0,19 | 11,10 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_13_AFI1 | -1,02 | 0,10 | -10,53 | 0,00 | 0,76 | 0,19 | 3,94 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_14_AFI2 | -1,01 | 0,10 | -10,44 | 0,00 | 0,89 | 0,19 | 4,59 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_15_AFI3 | -0,93 | 0,10 | -9,59 | 0,00 | 0,50 | 0,19 | 2,61 | 0,01 | 0,00 |
| c_org_16_AFI4 | -0,52 | 0,10 | -5,33 | 0,00 | -0,66 | 0,19 | -3,42 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_17_INST.REC1 | 0,37 | 0,10 | 3,80 | 0,00 | -1,03 | 0,19 | -5,34 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_18_INST.REC2 | 0,77 | 0,10 | 7,92 | 0,00 | -0,53 | 0,19 | -2,75 | 0,01 | 0,00 |
| c_org_19_INST.REC3 | 1,04 | 0,10 | 10,70 | 0,00 | 0,20 | 0,19 | 1,03 | 0,30 | 0,00 |
| c_org_20_INST.REC4 | 1,05 | 0,10 | 10,86 | 0,00 | 0,15 | 0,19 | 0,76 | 0,45 | 0,00 |
| c_org_21_INST.BAS1 | 0,09 | 0,10 | 0,92 | 0,36 | -1,16 | 0,19 | -5,97 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_22_INST.BAS2 | 0,68 | 0,10 | 6,99 | 0,00 | -0,71 | 0,19 | -3,69 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_23_INST.BAS3 | -0,03 | 0,10 | -0,32 | 0,75 | -1,16 | 0,19 | -5,99 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_24_INST.BAS4 | -0,44 | 0,10 | -4,52 | 0,00 | -0,89 | 0,19 | -4,57 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_25_INST.ESC1 | -0,04 | 0,10 | -0,41 | 0,68 | -1,30 | 0,19 | -6,70 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_26_INST.ESC2 | 1,05 | 0,10 | 10,80 | 0,00 | 0,21 | 0,19 | 1,07 | 0,29 | 0,00 |
| c_org_27_INST.ESC3 | 0,66 | 0,10 | 6,82 | 0,00 | -0,68 | 0,19 | -3,50 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_28_INST.ESC4 | 0,96 | 0,10 | 9,89 | 0,00 | -0,05 | 0,19 | -0,25 | 0,80 | 0,00 |
| esf. instrucional_01 | -0,37 | 0,10 | -3,86 | 0,00 | 0,06 | 0,19 | 0,30 | 0,77 | 0,00 |
| esf. instrucional_02 | -0,81 | 0,10 | -8,37 | 0,00 | 0,44 | 0,19 | 2,28 | 0,02 | 0,00 |
| esf. instrucional_03 | -0,40 | 0,10 | -4,10 | 0,00 | -0,59 | 0,19 | -3,04 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_04 | -0,88 | 0,10 | -9,11 | 0,00 | -0,24 | 0,19 | -1,22 | 0,22 | 0,00 |
| esf. instrucional_05 | -0,23 | 0,10 | -2,37 | 0,02 | -0,62 | 0,19 | -3,19 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_06 | -0,72 | 0,10 | -7,44 | 0,00 | -0,45 | 0,19 | -2,30 | 0,02 | 0,00 |
| esf. instrucional_07 | -0,57 | 0,10 | -5,89 | 0,00 | 0,34 | 0,19 | 1,78 | 0,07 | 0,00 |
| esf. instrucional_08 | -0,13 | 0,10 | -1,37 | 0,17 | -0,42 | 0,19 | -2,15 | 0,03 | 0,00 |
| esf. instrucional_09 | -0,57 | 0,10 | -5,83 | 0,00 | -0,63 | 0,19 | -3,26 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_10 | -1,00 | 0,10 | -10,31 | 0,00 | -0,04 | 0,19 | -0,22 | 0,82 | 0,00 |
| esf. instrucional_11 | -0,85 | 0,10 | -8,75 | 0,00 | 0,27 | 0,19 | 1,41 | 0,16 | 0,00 |
| esf. instrucional_12 | -0,35 | 0,10 | -3,64 | 0,00 | -0,68 | 0,19 | -3,49 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_13 | -0,43 | 0,10 | -4,47 | 0,00 | -0,75 | 0,19 | -3,86 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_14 | -1,10 | 0,10 | -11,37 | 0,00 | 0,22 | 0,19 | 1,16 | 0,25 | 0,00 |
| esf. instrucional_15 | -0,25 | 0,10 | -2,58 | 0,01 | -0,21 | 0,19 | -1,09 | 0,27 | 0,00 |
| esf. instrucional_16 | 0,02 | 0,10 | 0,20 | 0,84 | -0,15 | 0,19 | -0,79 | 0,43 | 0,00 |
| esf. instrucional_17 | -0,56 | 0,10 | -5,76 | 0,00 | -0,38 | 0,19 | -1,94 | 0,05 | 0,00 |

FONTE: dados da pesquisa

EST - estimativa do parâmetro de curtose ou assimetria; ERRO - erro padrão da estimativa.

Valor Z é o teste Z da estimativa contra 0 (razão EST/ERRO).

SIG - significância deste teste.

c_org – escala de comprometimento organizacional.

esf. Instrucional – escala de esforço instrucional.

continua

Tabela 32 - Análise da normalidade das variáveis originais

| VARIÁVEIS | ASSIMETRIA | | | | CURTOSE | | | | conclusão |
|---------------|------------|------|--------|-------------|---------|------|-------|-------------|-------------|
| | EST | ERRO | Z | SIG | EST | ERRO | Z | SIG | K-S |
| ca_cb_01_FI1 | -1,31 | 0,10 | -13,54 | 0,00 | 1,60 | 0,19 | 8,24 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_02_FI2 | -0,89 | 0,10 | -9,17 | 0,00 | -0,28 | 0,19 | -1,42 | 0,15 | 0,00 |
| ca_cb_03_FI3 | 1,36 | 0,10 | 14,00 | 0,00 | 0,26 | 0,19 | 1,37 | 0,17 | 0,00 |
| ca_cb_04_FI4 | -1,39 | 0,10 | -14,36 | 0,00 | 1,65 | 0,19 | 8,53 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_05_FPC1 | 1,60 | 0,10 | 16,46 | 0,00 | 1,71 | 0,19 | 8,85 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_06_FPC2 | -1,66 | 0,10 | -17,13 | 0,00 | 2,58 | 0,19 | 13,31 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_07_FPC3 | 1,65 | 0,10 | 16,96 | 0,00 | 1,93 | 0,19 | 9,97 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_08_FPC4 | 1,93 | 0,10 | 19,89 | 0,00 | 2,94 | 0,19 | 15,18 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_09_FR1 | -0,35 | 0,10 | -3,66 | 0,00 | -1,20 | 0,19 | -6,18 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_10_FR2 | 0,06 | 0,10 | 0,62 | 0,53 | -1,38 | 0,19 | -7,11 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_11_FR3 | 0,11 | 0,10 | 1,09 | 0,28 | -1,41 | 0,19 | -7,26 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_12_FR4 | 0,25 | 0,10 | 2,53 | 0,01 | -1,34 | 0,19 | -6,91 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_01_IC1 | 0,03 | 0,10 | 0,28 | 0,78 | -1,45 | 0,19 | -7,51 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_02_IC2 | -0,15 | 0,10 | -1,58 | 0,11 | -1,44 | 0,19 | -7,41 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_03_IC3 | 0,29 | 0,10 | 3,00 | 0,00 | -1,24 | 0,19 | -6,43 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_04_IC4 | -0,24 | 0,10 | -2,47 | 0,01 | -1,44 | 0,19 | -7,44 | 0,00 | 0,00 |
| ecceb_01_CE1 | -0,47 | 0,10 | -4,86 | 0,00 | -1,09 | 0,19 | -5,65 | 0,00 | 0,00 |
| ecceb_02_CE2 | 0,47 | 0,10 | 4,84 | 0,00 | -1,06 | 0,19 | -5,49 | 0,00 | 0,00 |
| ecceb_03_CE3 | -0,39 | 0,10 | -3,98 | 0,00 | -1,17 | 0,19 | -6,06 | 0,00 | 0,00 |
| ecceb_04_CE4 | 0,34 | 0,10 | 3,51 | 0,00 | -1,18 | 0,19 | -6,07 | 0,00 | 0,00 |
| epacb_01_FA1 | -0,92 | 0,10 | -9,44 | 0,00 | -0,17 | 0,19 | -0,87 | 0,39 | 0,00 |
| epacb_02_FA2 | -0,56 | 0,10 | -5,81 | 0,00 | -0,75 | 0,19 | -3,88 | 0,00 | 0,00 |
| epacb_03_FA3 | -0,32 | 0,10 | -3,35 | 0,00 | -0,88 | 0,19 | -4,53 | 0,00 | 0,00 |
| epacb_04_FA4 | 0,81 | 0,10 | 8,38 | 0,00 | -0,27 | 0,19 | -1,41 | 0,16 | 0,00 |

FONTE: dados da pesquisa

EST - estimativa do parâmetro de curtose ou assimetria.

ERRO - erro padrão da estimativa.

Valor Z é o teste Z da estimativa contra 0 (razão EST/ERRO).

SIG - significância deste teste.

ca_cb – escala de comprometimento com a carreira.

eiccb, ecceb e epacb – escala de entrincheiramento na carreira.

Com o intuito de sanar tais problemas, tentou-se, como sugerem Hair Jr. et al. (2005, p.73) e Tabachnick e Fidel (2001, p.80), transformar as variáveis, a fim de obter dados mais coerentes com a hipótese de normalidade. As fórmulas empregadas (X^2 ; X^3 ; $\ln X$; $\text{LOG}_{10} X$; X^Y e $1/X$) se tornaram incapazes de sanar o problema de maneira genérica.

Tabela 33 - Análise da normalidade das variáveis transformadas

continua

| VARIÁVEIS | ASSIMETRIA | | | | CURTOSE | | | | K-S |
|----------------------|------------|------|--------|-------------|---------|------|-------|-------------|-------------|
| | EST | ERRO | Z | SIG | EST | ERRO | Z | SIG | |
| c_org_01_AFE1 | 0,02 | 0,10 | 0,22 | 0,83 | -0,58 | 0,19 | -3,00 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_02_AFE2 | 0,40 | 0,10 | 4,13 | 0,00 | -0,82 | 0,19 | -4,24 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_03_AFE3 | -0,21 | 0,10 | -2,12 | 0,03 | -0,62 | 0,19 | -3,19 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_04_AFE4 | 0,26 | 0,10 | 2,72 | 0,01 | -0,53 | 0,19 | -2,73 | 0,01 | 0,01 |
| c_org_05_NORM1 | -0,41 | 0,10 | -4,19 | 0,00 | -1,03 | 0,19 | -5,34 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_06_NORM2 | 0,44 | 0,10 | 4,54 | 0,00 | -1,15 | 0,19 | -5,92 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_07_NORM3 | 0,49 | 0,10 | 5,10 | 0,00 | -1,11 | 0,19 | -5,75 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_08_NORM4 | 0,50 | 0,10 | 5,17 | 0,00 | -1,01 | 0,19 | -5,20 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_09_DES1 | -0,51 | 0,10 | -5,21 | 0,00 | -0,47 | 0,19 | -2,40 | 0,02 | 0,00 |
| c_org_10_DES2 | -1,41 | 0,10 | -14,52 | 0,00 | -0,02 | 0,19 | -0,09 | 0,93 | 0,00 |
| c_org_11_DES3 | -1,24 | 0,10 | -12,80 | 0,00 | 0,05 | 0,19 | 0,25 | 0,80 | 0,00 |
| c_org_12_DES4 | -0,73 | 0,10 | -7,48 | 0,00 | -0,74 | 0,19 | -3,81 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_13_AFI1 | -0,28 | 0,10 | -2,92 | 0,00 | -0,75 | 0,19 | -3,90 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_14_AFI2 | -0,26 | 0,10 | -2,65 | 0,01 | -0,61 | 0,19 | -3,14 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_15_AFI3 | -0,37 | 0,10 | -3,78 | 0,00 | -0,63 | 0,19 | -3,24 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_16_AFI4 | -0,30 | 0,10 | -3,07 | 0,00 | -0,83 | 0,19 | -4,26 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_17_INST.REC1 | 0,37 | 0,10 | 3,80 | 0,00 | -1,03 | 0,19 | -5,34 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_18_INST.REC2 | 0,46 | 0,10 | 4,77 | 0,00 | -1,09 | 0,19 | -5,62 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_19_INST.REC3 | 0,55 | 0,10 | 5,69 | 0,00 | -0,97 | 0,19 | -5,01 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_20_INST.REC4 | 0,59 | 0,10 | 6,04 | 0,00 | -0,85 | 0,19 | -4,40 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_21_INST.BAS1 | 0,28 | 0,10 | 2,91 | 0,00 | -1,03 | 0,19 | -5,30 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_22_INST.BAS2 | 0,36 | 0,10 | 3,71 | 0,00 | -1,19 | 0,19 | -6,13 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_23_INST.BAS3 | -0,50 | 0,10 | -5,13 | 0,00 | -0,97 | 0,19 | -5,01 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_24_INST.BAS4 | -0,44 | 0,10 | -4,52 | 0,00 | -0,89 | 0,19 | -4,57 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_25_INST.ESC1 | 0,50 | 0,10 | 5,14 | 0,00 | -0,97 | 0,19 | -5,00 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_26_INST.ESC2 | 0,54 | 0,10 | 5,53 | 0,00 | -0,91 | 0,19 | -4,69 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_27_INST.ESC3 | 0,32 | 0,10 | 3,31 | 0,00 | -1,14 | 0,19 | -5,90 | 0,00 | 0,00 |
| c_org_28_INST.ESC4 | 0,48 | 0,10 | 4,92 | 0,00 | -1,06 | 0,19 | -5,49 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_01 | -0,21 | 0,10 | -2,14 | 0,03 | -0,16 | 0,19 | -0,84 | 0,40 | 0,03 |
| esf. instrucional_02 | -0,39 | 0,10 | -4,03 | 0,00 | -0,76 | 0,19 | -3,91 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_03 | -0,27 | 0,10 | -2,82 | 0,00 | -0,79 | 0,19 | -4,08 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_04 | -0,56 | 0,10 | -5,72 | 0,00 | -1,27 | 0,19 | -6,58 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_05 | -0,23 | 0,10 | -2,37 | 0,02 | -0,62 | 0,19 | -3,19 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_06 | -0,53 | 0,10 | -5,42 | 0,00 | -1,06 | 0,19 | -5,48 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_07 | -0,12 | 0,10 | -1,24 | 0,22 | -0,72 | 0,19 | -3,69 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_08 | -0,13 | 0,10 | -1,37 | 0,17 | -0,42 | 0,19 | -2,15 | 0,03 | 0,03 |
| esf. instrucional_09 | -0,49 | 0,10 | -5,08 | 0,00 | -0,81 | 0,19 | -4,17 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_10 | -0,68 | 0,10 | -6,98 | 0,00 | -1,12 | 0,19 | -5,81 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_11 | -0,47 | 0,10 | -4,90 | 0,00 | -0,82 | 0,19 | -4,21 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_12 | -0,35 | 0,10 | -3,64 | 0,00 | -0,68 | 0,19 | -3,49 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_13 | -0,43 | 0,10 | -4,47 | 0,00 | -0,75 | 0,19 | -3,86 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_14 | -0,81 | 0,10 | -8,31 | 0,00 | -0,97 | 0,19 | -5,01 | 0,00 | 0,00 |
| esf. instrucional_15 | -0,11 | 0,10 | -1,09 | 0,28 | -0,38 | 0,19 | -1,96 | 0,05 | 0,05 |
| esf. instrucional_16 | 0,02 | 0,10 | 0,20 | 0,84 | -0,15 | 0,19 | -0,79 | 0,43 | 0,43 |
| esf. instrucional_17 | -0,44 | 0,10 | -4,52 | 0,00 | -0,64 | 0,19 | -3,31 | 0,00 | 0,00 |

FONTE: dados da pesquisa

EST - estimativa do parâmetro de curtose ou assimetria. ERRO - erro padrão da estimativa.

Valor Z é o teste Z da estimativa contra 0 (razão EST/ERRO).

SIG - significância deste teste.

c_org – escala de comprometimento organizacional.

esf. Instrucional – escala de esforço instrucional.

Tabela 33 - Análise da normalidade das variáveis transformadas

| VARIÁVEIS | conclusão | | | | | | | | |
|---------------|------------|------|-------|-------------|---------|------|-------|-------------|-------------|
| | ASSIMETRIA | | | | CURTOSE | | | | K-S |
| | EST | ERRO | Z | SIG | EST | ERRO | Z | SIG | |
| ca_cb_01_FI1 | -0,75 | 0,10 | -7,72 | 0,00 | -0,46 | 0,19 | -2,38 | 0,02 | 0,00 |
| ca_cb_02_FI2 | -0,64 | 0,10 | -6,64 | 0,00 | -1,01 | 0,19 | -5,24 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_03_FI3 | -0,67 | 0,10 | -6,91 | 0,00 | -1,11 | 0,19 | -5,75 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_04_FI4 | -0,82 | 0,10 | -8,42 | 0,00 | -0,34 | 0,19 | -1,76 | 0,08 | 0,00 |
| ca_cb_05_FPC1 | -0,45 | 0,10 | -4,63 | 0,00 | -1,12 | 0,19 | -5,80 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_06_FPC2 | -0,56 | 0,10 | -5,76 | 0,00 | -0,51 | 0,19 | -2,64 | 0,01 | 0,00 |
| ca_cb_07_FPC3 | -0,60 | 0,10 | -6,15 | 0,00 | -0,97 | 0,19 | -5,00 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_08_FPC4 | -0,75 | 0,10 | -7,74 | 0,00 | -0,71 | 0,19 | -3,68 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_09_FR1 | 0,15 | 0,10 | 1,52 | 0,13 | -1,16 | 0,19 | -5,99 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_10_FR2 | 0,57 | 0,10 | 5,85 | 0,00 | -0,80 | 0,19 | -4,12 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_11_FR3 | 0,58 | 0,10 | 5,99 | 0,00 | -0,86 | 0,19 | -4,42 | 0,00 | 0,00 |
| ca_cb_12_FR4 | 0,60 | 0,10 | 6,23 | 0,00 | -0,98 | 0,19 | -5,08 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_01_IC1 | 0,48 | 0,10 | 4,90 | 0,00 | -1,17 | 0,19 | -6,05 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_02_IC2 | -0,55 | 0,10 | -5,71 | 0,00 | -1,13 | 0,19 | -5,81 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_03_IC3 | 0,46 | 0,10 | 4,78 | 0,00 | -1,07 | 0,19 | -5,51 | 0,00 | 0,00 |
| eiccb_04_IC4 | 0,53 | 0,10 | 5,51 | 0,00 | -1,03 | 0,19 | -5,32 | 0,00 | 0,00 |
| ececb_01_CE1 | -0,47 | 0,10 | -4,86 | 0,00 | -1,09 | 0,19 | -5,65 | 0,00 | 0,00 |
| ececb_02_CE2 | 0,47 | 0,10 | 4,84 | 0,00 | -1,06 | 0,19 | -5,49 | 0,00 | 0,00 |
| ececb_03_CE3 | 0,42 | 0,10 | 4,35 | 0,00 | -1,12 | 0,19 | -5,80 | 0,00 | 0,00 |
| ececb_04_CE4 | 0,51 | 0,10 | 5,27 | 0,00 | -1,01 | 0,19 | -5,21 | 0,00 | 0,00 |
| epacb_01_FA1 | -0,33 | 0,10 | -3,45 | 0,00 | -0,88 | 0,19 | -4,54 | 0,00 | 0,00 |
| epacb_02_FA2 | 0,45 | 0,10 | 4,63 | 0,00 | -0,67 | 0,19 | -3,45 | 0,00 | 0,00 |
| epacb_03_FA3 | -0,32 | 0,10 | -3,35 | 0,00 | -0,88 | 0,19 | -4,53 | 0,00 | 0,00 |
| epacb_04_FA4 | 0,38 | 0,10 | 3,87 | 0,00 | -0,78 | 0,19 | -4,02 | 0,00 | 0,00 |

FONTE: dados da pesquisa

EST - estimativa do parâmetro de curtose ou assimetria.

ERRO - erro padrão da estimativa.

Valor Z é o teste Z da estimativa contra 0 (razão EST/ERRO).

SIG - significância deste teste.

ca_cb – escala de comprometimento com a carreira.

eiccb, ececb e epacb – escala de entrincheiramento na carreira.

Considerando tais desvios da normalidade univariada, tem-se, por consequência uma violação necessária da normalidade multivariada. (MINGOTI, 2005, p.50).

Outliers

Os *outliers* são respondentes que fogem dos padrões da amostra, seja pela falta de coerência ou por apresentar notas extremas (HAIR JR. et al., 2005, p.64). Nestes casos, podem incorrer distorções no estudo de modo que se sugere uma avaliação e tratamento adequado de tais casos antes de proceder à análise (KLINE, 1998, p.78). No estudo, procedeu-

se a uma análise do grau em que diferem das normas para as variáveis analisadas (TABACHNICK; FIDEL, 2001, p.70).

Considerando cada variável de maneira isolada, identificando *outliers* univariados (KLINE, 1998, p.79), procedeu-se ao cálculo dos valores discrepantes segundo o intervalo Z, considerando um valor α de 1%, ou seja, *outliers* são os casos que tem valores $|Z| > 2,58$ (TABACHNICK; FIDEL, 2001, p.67). Usando este critério em três estágios seqüenciais, 852 respostas individuais foram progressivamente substituídas por valores menos ofensivos para as escalas empregadas, tal como sugerido por Kline (1998).

Para os *outliers* multivariados, casos com uma combinação muito peculiar de respostas, se empregou a distância de Mahalanobis (D^2) (KLINE, 1998, p.79), onde 34 casos com probabilidade inferior a 0,1% foram classificados como *outliers* (TABACHNICK; FIDEL, 2001, p.68). Na intenção de garantir a maior generalidade possível ao modelo de pesquisa, tais casos foram mantidos no modelo de pesquisa, posteriormente avaliados quanto ao grau em que distorcem as conclusões em cada modelo estudado.

Análise de linearidade

Como este estudo se baseia na análise de correlações, aplicou-se o coeficiente de *pearson* e a avaliação dos *scatter plots* para avaliar o grau de relação entre as variáveis do estudo, especialmente desvios em relação a associações lineares, quadráticos ou cúbicos. No entanto, não se tornou visível nenhuma discrepância em relação à linearidade segundo a significância dos coeficientes de correlação ou análise de 30 diagramas de dispersão selecionados aleatoriamente. Por tal razão pode-se aceitar que os indicadores seguem padrões lineares de associação. (NORUSIS, 1999, p.458).

Análise de multicolinearidade

A multicolinearidade representa um meio de avaliar a redundância entre as medidas do estudo, conforme sugerem Kline (1998, p. 77) e Tabachnick e Fidel (2001, p. 84). Os métodos sugeridos consistem em avaliar se existem correlações superiores a 0,90 em módulo ou se as variáveis compartilham mais de 90% de variância com as demais ($VIF > 10$). Casos extremos desta natureza não foram detectados neste estudo.

Tabela 34 - Análise da multicolinearidade

| VARIÁVEIS | TOLERÂNCIA | continua |
|----------------------|------------|----------|
| | | VIF |
| c_org_01_AFE1 | 0,45 | 2,21 |
| c_org_02_AFE2 | 0,47 | 2,14 |
| c_org_03_AFE3 | 0,28 | 3,59 |
| c_org_04_AFE4 | 0,34 | 2,94 |
| c_org_05_NORM1 | 0,34 | 2,97 |
| c_org_06_NORM2 | 0,35 | 2,87 |
| c_org_07_NORM3 | 0,32 | 3,11 |
| c_org_08_NORM4 | 0,26 | 3,80 |
| c_org_09_DES1 | 0,60 | 1,66 |
| c_org_10_DES2 | 0,60 | 1,68 |
| c_org_11_DES3 | 0,51 | 1,98 |
| c_org_12_DES4 | 0,69 | 1,45 |
| c_org_13_AFI1 | 0,27 | 3,75 |
| c_org_14_AFI2 | 0,25 | 3,96 |
| c_org_15_AFI3 | 0,28 | 3,58 |
| c_org_16_AFI4 | 0,48 | 2,08 |
| c_org_17_INST.REC1 | 0,55 | 1,83 |
| c_org_18_INST.REC2 | 0,39 | 2,55 |
| c_org_19_INST.REC3 | 0,39 | 2,57 |
| c_org_20_INST.REC4 | 0,32 | 3,11 |
| c_org_21_INST.BAS1 | 0,54 | 1,85 |
| c_org_22_INST.BAS2 | 0,49 | 2,04 |
| c_org_23_INST.BAS3 | 0,61 | 1,65 |
| c_org_24_INST.BAS4 | 0,52 | 1,93 |
| c_org_25_INST.ESC1 | 0,62 | 1,62 |
| c_org_26_INST.ESC2 | 0,33 | 3,02 |
| c_org_27_INST.ESC3 | 0,25 | 4,01 |
| c_org_28_INST.ESC4 | 0,30 | 3,36 |
| esf. instrucional_01 | 0,59 | 1,70 |
| esf. instrucional_02 | 0,52 | 1,92 |
| esf. instrucional_03 | 0,55 | 1,83 |
| esf. instrucional_04 | 0,58 | 1,72 |
| esf. instrucional_05 | 0,60 | 1,65 |
| esf. instrucional_06 | 0,63 | 1,58 |
| esf. instrucional_07 | 0,57 | 1,75 |
| esf. instrucional_08 | 0,54 | 1,85 |
| esf. instrucional_09 | 0,59 | 1,70 |
| esf. instrucional_10 | 0,56 | 1,78 |
| esf. instrucional_11 | 0,46 | 2,19 |
| esf. instrucional_12 | 0,56 | 1,79 |
| esf. instrucional_13 | 0,52 | 1,93 |
| esf. instrucional_14 | 0,56 | 1,79 |
| esf. instrucional_15 | 0,57 | 1,77 |
| esf. instrucional_16 | 0,59 | 1,70 |
| esf. instrucional_17 | 0,60 | 1,66 |

FONTE: dados da pesquisa.

c_org – escala de comprometimento organizacional.

esf. Instrucional – escala de esforço instrucional.

Tabela 34 - Análise da multicolinearidade

| VARIÁVEIS | TOLERÂNCIA | conclusão |
|---|------------|-----------|
| | | VIF |
| ca_cb_01_FI1 | 0,34 | 2,97 |
| ca_cb_02_FI2 | 0,28 | 3,53 |
| ca_cb_03_FI3 | 0,69 | 1,46 |
| ca_cb_04_FI4 | 0,39 | 2,54 |
| ca_cb_05_FPC1 | 0,41 | 2,44 |
| ca_cb_06_FPC2 | 0,41 | 2,41 |
| ca_cb_07_FPC3 | 0,29 | 3,47 |
| ca_cb_08_FPC4 | 0,47 | 2,13 |
| ca_cb_09_FR1 | 0,57 | 1,76 |
| ca_cb_10_FR2 | 0,26 | 3,80 |
| ca_cb_11_FR3 | 0,24 | 4,18 |
| ca_cb_12_FR4 | 0,41 | 2,44 |
| eiccb_01_IC1 | 0,47 | 2,13 |
| eiccb_02_IC2 | 0,40 | 2,53 |
| eiccb_03_IC3 | 0,43 | 2,32 |
| eiccb_04_IC4 | 0,55 | 1,80 |
| ececb_01_CE1 | 0,34 | 2,98 |
| ececb_02_CE2 | 0,43 | 2,32 |
| ececb_03_CE3 | 0,36 | 2,81 |
| ececb_04_CE4 | 0,66 | 1,52 |
| epacb_01_FA1 | 0,34 | 2,91 |
| epacb_02_FA2 | 0,28 | 3,52 |
| epacb_03_FA3 | 0,33 | 3,04 |
| epacb_04_FA4 | 0,46 | 2,15 |
| Produção acadêmica - periódico nacional | 0,43 | 2,34 |
| Produção acadêmica - periódico internacional | 0,62 | 1,62 |
| Produção acadêmica - anais nacionais | 0,47 | 2,11 |
| Produção acadêmica - anais internacionais | 0,46 | 2,18 |
| Produção acadêmica – orientação de doutorado | 0,59 | 1,69 |
| Produção acadêmica – orientação de mestrado | 0,48 | 2,07 |
| Produção acadêmica – orientação de especialização | 0,75 | 1,33 |
| Produção acadêmica - livros | 0,68 | 1,48 |
| Produção acadêmica – coordenação de projeto de pesquisa | 0,46 | 2,19 |
| Produção acadêmica – bolsa de produtividade acadêmica | 0,49 | 2,04 |

FONTE: dados da pesquisa

ca_cb – escala de comprometimento com a carreira.

eiccb, ececb e epacb – escala de entrincheiramento na carreira.

APÊNDICE E – MATRIZ DE CORRELAÇÃO DOS CONSTRUTOS
Tabela 35 – Matriz de correlação dos construtos (valor p dentro dos parênteses)

| | FI | FPC | FR | EICCB | ECECB | EPACB | OR | BP | ANA | PL | AFET | OB PERM | OB DES | FALT REC | LIN CONS | ESC ALT | AFIL |
|----------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|------|
| FI | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FPC | 0,32 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| FR | 0,23 (p<0,001) | 0,23 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | |
| EICCB | 0,04 (0,37) | -0,09 (0,02) | -0,26 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | | | | | | | |
| ECECB | 0,29 (p<0,001) | 0,12 (p<0,001) | 0,06 (0,16) | 0,39 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | | | | | | |
| EPACB | -0,04 (0,29) | -0,1 (0,01) | -0,09 (0,03) | 0,31 (p<0,001) | 0,28 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | | | | | |
| OR | -0,05 (0,26) | 0 (0,95) | 0,02 (0,66) | 0,15 (p<0,001) | 0,04 (0,34) | -0,04 (0,26) | 1,00 | | | | | | | | | | |
| BP | 0,02 (0,59) | 0,04 (0,27) | -0,04 (0,29) | 0,12 (p<0,001) | 0,07 (0,1) | -0,02 (0,64) | 0,34 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | | | |
| ANA | -0,09 (0,02) | 0,03 (0,39) | -0,01 (0,77) | 0,09 (0,02) | 0 (0,97) | -0,07 (0,09) | 0,45 (p<0,001) | 0,23 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | | |
| PL | -0,05 (0,18) | 0,02 (0,54) | 0,01 (0,89) | 0,13 (p<0,001) | 0,02 (0,57) | -0,03 (0,44) | 0,56 (p<0,001) | 0,4 (p<0,001) | 0,36 (p<0,001) | 1,00 | | | | | | | |
| AFET | 0,19 (p<0,001) | 0,11 (0,01) | 0,22 (p<0,001) | -0,02 (0,67) | 0,11 (p<0,001) | -0,04 (0,26) | -0,05 (0,25) | 0 (0,95) | 0,06 (0,13) | -0,07 (0,09) | 1,00 | | | | | | |
| OB | 0,15 (p<0,001) | 0,08 (0,04) | 0,1 (0,01) | 0,08 (0,06) | 0,21 (p<0,001) | -0,04 (0,32) | -0,12 (p<0,001) | -0,09 (0,02) | -0,1 (0,01) | -0,12 (p<0,001) | 0,33 (p<0,001) | 1,00 | | | | | |
| PERM | 0,29 (p<0,001) | 0,21 (p<0,001) | 0,16 (p<0,001) | -0,07 (0,08) | 0,02 (0,6) | -0,11 (p<0,001) | -0,03 (0,49) | -0,02 (0,69) | -0,01 (0,8) | -0,02 (0,67) | 0,35 (p<0,001) | 0,17 (p<0,001) | 1,00 | | | | |
| DES | -0,22 (p<0,001) | -0,07 (0,1) | -0,12 (p<0,001) | 0,12 (p<0,001) | -0,04 (0,27) | 0,03 (0,52) | 0,01 (0,89) | -0,07 (0,07) | 0,05 (0,17) | -0,07 (0,1) | -0,09 (0,03) | -0,09 (0,02) | -0,23 (p<0,001) | 1,00 | | | |
| FALT REC | 0,01 (p<0,001) | 0,08 (0,05) | -0,12 (p<0,001) | 0,16 (p<0,001) | 0,02 (0,59) | 0,02 (0,55) | -0,1 (0,01) | -0,12 (p<0,001) | -0,05 (0,21) | -0,08 (0,05) | 0,04 (0,3,6) | 0,1 (0,01) | 0,09 (0,03) | 0,33 (p<0,001) | 1,00 | | |
| LIN | 0,71 (0,05) | 0,05 (0,20) | -0,22 (p<0,001) | 0,24 (p<0,001) | 0,09 (0,03) | 0,34 (p<0,001) | -0,15 (p<0,001) | -0,13 (p<0,001) | -0,08 (0,04) | -0,15 (p<0,001) | -0,2 (p<0,001) | -0,14 (p<0,001) | -0,19 (p<0,001) | 0,23 (p<0,001) | 0,26 (p<0,001) | 1,00 | |
| CONS | -0,09 (0,02) | -0,20 (0,18) | -0,22 (p<0,001) | 0,24 (p<0,001) | 0,09 (0,03) | 0,34 (p<0,001) | -0,15 (p<0,001) | -0,13 (p<0,001) | -0,08 (0,04) | -0,15 (p<0,001) | -0,2 (p<0,001) | -0,14 (p<0,001) | -0,19 (p<0,001) | 0,23 (p<0,001) | 0,26 (p<0,001) | 0,06 (p<0,001) | 1,00 |
| ESC ALT | 0,27 (p<0,001) | 0,18 (p<0,001) | 0,27 (p<0,001) | 0,02 (0,61) | 0,12 (p<0,001) | -0,07 (0,07) | 0,03 (0,39) | 0,04 (0,28) | -0,02 (0,61) | -0,01 (0,72) | 0,5 (p<0,001) | 0,31 (p<0,001) | 0,34 (p<0,001) | -0,03 (0,44) | 0,06 (0,12) | -0,15 (p<0,001) | 1,00 |
| AFIL | | | | | | | | | | | | | | | | | |

FONTE: dados da pesquisa

NOTAS: Os valores das correlações foram obtidos a partir das médias simples dos fatores.

FI – identidade; FPC – planejamento de carreira; FR – resiliência. Estes fatores são da escala de comprometimento com a carreira.

EICCB – investimentos na carreira; ECECB – custos emocionais; EPACB – falta de alternativas de carreira. Estes fatores são da escala de enriquecimento na carreira.

OR – orientação de mestrado e doutorado; BP - Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos; ANA – publicação em anais; PL – publicação em periódicos. Estes fatores são da escala de produção acadêmica.

AFET – afetivo; OB PERM – obrigação em permanecer na organização; OB DES – obrigação pelo desempenho; FALT REC – falta de recompensas e oportunidades; LIN CONS – linha consistente de atividade; ESC ALT – escassez de alternativas; AFIL – afiliativa. Estes fatores são da escala de comprometimento organizacional.

Tabela 36 – Matriz de correlação dos construtos

| | FI | FPC | FR | EICCB | ECECB | EPACB | OR | BP | ANA | PL | AFET | OB PERM | OB DES | FALT REC | LIN CONS | ESC ALT | AFIL |
|-------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|----------|----------|---------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|------|
| FI | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FPC | 0,32*** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| FR | 0,23*** | 0,23*** | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| EICCB | 0,04 | -0,09* | -0,26*** | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| ECECB | 0,29*** | 0,12** | 0,06 | 0,39*** | 1 | | | | | | | | | | | | |
| EPACB | -0,04 | -0,10* | -0,09* | 0,31*** | 0,28*** | 1 | | | | | | | | | | | |
| OR | -0,05 | 0,00 | 0,02 | 0,15*** | 0,04 | -0,04 | 1 | | | | | | | | | | |
| BP | 0,02 | 0,04 | -0,04 | 0,12** | 0,07 | -0,02 | 0,34*** | 1 | | | | | | | | | |
| ANA | -0,09* | 0,03 | -0,01 | 0,09* | 0 | -0,07 | 0,45*** | 0,23*** | 1 | | | | | | | | |
| PL | -0,05 | 0,02 | 0,01 | 0,13** | 0,02 | -0,03 | 0,56*** | 0,4*** | 0,36*** | 1 | | | | | | | |
| AFET | 0,19*** | 0,11** | 0,22*** | -0,02 | 0,11** | -0,04 | -0,05 | 0 | -0,06 | -0,07 | 1 | | | | | | |
| OB | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | |
| PERM | 0,15*** | 0,08* | 0,1** | 0,08 | 0,21*** | -0,04 | -0,12** | -0,09* | -0,1* | -0,12** | 0,33*** | 1 | | | | | |
| OB | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | |
| DES | 0,29*** | 0,21*** | 0,16*** | -0,07 | 0,02 | -0,11** | -0,03 | -0,02 | -0,01 | -0,02 | 0,35*** | 0,17*** | 1 | | | | |
| FALT | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | |
| REC | -0,22*** | -0,07 | -0,12** | 0,12** | -0,04 | 0,03 | 0,01 | -0,07 | 0,05 | -0,07 | -0,09* | -0,09* | -0,23*** | 1 | | | |
| LIN | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | |
| CONS | 0,01 | 0,08 | -0,12** | 0,16*** | 0,02 | 0,02 | -0,10* | -0,12** | -0,05 | -0,08* | 0,04 | 0,1* | 0,09* | 0,33*** | 1 | | |
| ESC | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| ALT | -0,09* | -0,20*** | -0,22*** | 0,24*** | 0,09* | 0,34*** | -0,15*** | -0,13*** | -0,08* | -0,15*** | -0,2*** | -0,14*** | -0,19*** | 0,23*** | 0,26*** | 1 | |
| AFIL | 0,27*** | 0,18*** | 0,27*** | 0,02 | 0,12** | -0,07 | 0,03 | 0,04 | -0,02 | -0,01 | 0,5*** | 0,31*** | 0,34*** | -0,03 | 0,06 | -0,15*** | 1 |

FONTE: dados da pesquisa

NOTAS: Os valores das correlações foram obtidos a partir das médias simples dos fatores.

*Significativo ao nível de 5% bicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% bicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% bicaudal ($p < 0,001$).

FI – identidade; FPC – planejamento de carreira; FR – resiliência. Estes fatores são da escala de comprometimento com a carreira.

EICCB – investimentos na carreira; ECECB – custos emocionais; EPACB – falta de alternativas de carreira. Estes fatores são da escala de entricheiramento na carreira.

OR – orientação de mestrado e doutorado; BP - Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos; ANA – publicação em anais; PL – publicação em periódicos. Estes fatores são da escala de produção acadêmica.

AFET – afetivo; OB PERM – obrigação em permanecer na organização; OB DES – obrigação pelo desempenho; FALT REC – falta de recompensas e oportunidades; LIN CONS – linha consistente de atividade; ESC ALT – escassez de alternativas; AFIL – afiliativa. Estes fatores são da escala de comprometimento organizacional.

APÊNDICE F – MATRIZ DE COVARIÂNCIA DOS CONSTRUTOS

Tabela 37 – Matriz de covariância dos construtos

| | FI | FPC | FR | EICCB | ECECB | EPACB | OR | BP | ANA | PL | AFET | OB PERM | OB DES | FALT REC | LIN CONS | ESC ALT | AFIL |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|-----------|-------------|-------------|------------|------|
| FI | 0,40 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FPC | 0,21 | 1,05 | | | | | | | | | | | | | | | |
| FR | 0,23 | 0,38 | 2,66 | | | | | | | | | | | | | | |
| EICCB | 0,04 | -0,16 | -0,73 | 2,87 | | | | | | | | | | | | | |
| ECECB | 0,30 | 0,20 | 0,15 | 1,10 | 2,79 | | | | | | | | | | | | |
| EPACB | -0,04 | -0,15 | -0,21 | 0,76 | 0,68 | 2,05 | | | | | | | | | | | |
| OR | -0,06 | 0,01 | 0,06 | 0,56 | 0,14 | -0,14 | 4,95 | | | | | | | | | | |
| BP | 0,01 | 0,03 | -0,05 | 0,14 | 0,07 | -0,02 | 0,51 | 0,46 | | | | | | | | | |
| ANA | -0,22 | 0,13 | -0,07 | 0,61 | -0,01 | -0,37 | 3,82 | 0,60 | 14,52 | | | | | | | | |
| PL | -0,09 | 0,07 | 0,02 | 0,58 | 0,10 | -0,12 | 3,32 | 0,72 | 3,69 | 7,15 | | | | | | | |
| AFET | 0,14 | 0,13 | 0,40 | -0,03 | 0,21 | -0,07 | -0,12 | 0,00 | -0,26 | -0,20 | 1,31 | | | | | | |
| OB PERM | 0,15 | 0,13 | 0,26 | 0,20 | 0,54 | -0,09 | -0,41 | -0,09 | -0,59 | -0,49 | 0,59 | 2,41 | | | | | |
| OB DES | 0,08 | 0,10 | 0,12 | -0,05 | 0,02 | -0,07 | -0,03 | 0,00 | -0,02 | -0,02 | 0,18 | 0,12 | 0,21 | | | | |
| FALTREC | -0,15 | -0,07 | -0,21 | 0,23 | -0,08 | 0,04 | 0,01 | -0,05 | 0,22 | -0,19 | -0,11 | -0,15 | -0,11 | 1,17 | | | |
| LINCONS | 0,01 | 0,10 | -0,24 | 0,33 | 0,04 | 0,04 | -0,27 | -0,10 | -0,23 | -0,26 | 0,05 | 0,19 | 0,05 | 0,43 | 1,47 | | |
| ESCALT | -0,07 | -0,26 | -0,45 | 0,51 | 0,19 | 0,61 | -0,43 | -0,11 | -0,38 | -0,50 | -0,29 | -0,27 | -0,11 | 0,31 | 0,39 | 1,57 | |
| AFIL | 0,19 | 0,20 | 0,47 | 0,04 | 0,21 | -0,11 | 0,08 | 0,03 | -0,08 | -0,04 | 0,62 | 0,53 | 0,17 | -0,04 | 0,08 | -0,20 | 1,16 |

FONTE: dados da pesquisa

NOTAS: Os valores das correlações foram obtidos a partir das médias simples dos fatores.

*Significativo ao nível de 5% bicaudal ($p < 0,05$).

**Significativo ao nível de 1% bicaudal ($p < 0,01$).

***Significativo ao nível de 0,1% bicaudal ($p < 0,001$).

NOTAS: Os valores das correlações foram obtidos a partir das médias simples dos fatores.

FI – identidade; FPC – planejamento de carreira; FR – resiliência. Estes fatores são da escala de comprometimento com a carreira.

EICCB – investimentos na carreira; ECECB – custos emocionais; EPACB – falta de alternativas de carreira. Estes fatores são da escala de entrenchamento na carreira.

OR – orientação de mestrado e doutorado; BP - Bolsa de produtividade acadêmica e coordenação de projetos; ANA – publicação em anais; PL – publicação em periódicos. Estes fatores são da escala de produção acadêmica.

AFET – afetivo; OB PERM – obrigação em permanecer na organização; OB DES – obrigação pelo desempenho; FALT REC – falta de recompensas e oportunidades; LIN CONS – linha consistente de atividade; ESC ALT – escassez de alternativas; AFIL – afiliativa. Estes fatores são da escala de comprometimento organizacional.

APÊNDICE G – TESTE COMPLETO DE CONTROLE POR ORIENTAÇÕES, IDADE E TITULAÇÃO

Tabela 38 – Teste completo de controle pelas variáveis: números de orientandos de mestrado e doutorado, idade e última titulação

| Fonte | Variável dependente | Soma de quadrados tipo III | G. 1 | Quadrado médio | F | Sig. | Eta quadrado parcial | Parâmetro de não centralidade | Poder observado |
|-------------------------|-------------------------|----------------------------|------|----------------|---------|------|----------------------|-------------------------------|-----------------|
| Corrected Model | Período nacional | 5255,535(a) | 4 | 1313,884 | 104,376 | ,000 | ,399 | 417,504 | 1,000 |
| | Período internacional | 332,091(b) | 4 | 83,023 | 56,121 | ,000 | ,263 | 224,484 | 1,000 |
| | Anais nacionais | 3295,322(c) | 4 | 823,830 | 33,454 | ,000 | ,175 | 133,816 | 1,000 |
| | Anais internacionais | 1318,877(d) | 4 | 329,719 | 51,724 | ,000 | ,247 | 206,896 | 1,000 |
| | Livros | 225,359(e) | 4 | 56,340 | 34,736 | ,000 | ,181 | 138,943 | 1,000 |
| | Coordenação de projetos | 135,933(f) | 4 | 33,983 | 36,922 | ,000 | ,190 | 147,689 | 1,000 |
| | Bolsas | 15,494(g) | 4 | 3,874 | 29,163 | ,000 | ,156 | 116,652 | 1,000 |
| | Intercept | 207,753 | 1 | 207,753 | 16,504 | ,000 | ,026 | 16,504 | ,982 |
| | Período nacional | 32,745 | 1 | 32,745 | 22,135 | ,000 | ,034 | 22,135 | ,997 |
| | Anais nacionais | 485,948 | 1 | 485,948 | 19,733 | ,000 | ,030 | 19,733 | ,993 |
| Orientação de doutorado | Anais internacionais | 83,600 | 1 | 83,600 | 13,115 | ,000 | ,020 | 13,115 | ,951 |
| | Livros | 8,519 | 1 | 8,519 | 5,253 | ,022 | ,008 | 5,253 | ,629 |
| | Coordenação de projetos | 16,670 | 1 | 16,670 | 18,111 | ,000 | ,028 | 18,111 | ,989 |
| | Bolsas | 40,263 | 1 | 40,263 | 303,126 | ,000 | ,325 | 303,126 | 1,000 |
| | Período nacional | 931,181 | 1 | 931,181 | 73,974 | ,000 | ,105 | 73,974 | 1,000 |
| | Período internacional | 133,217 | 1 | 133,217 | 90,051 | ,000 | ,125 | 90,051 | 1,000 |
| | Anais nacionais | 50,845 | 1 | 50,845 | 2,065 | ,151 | ,003 | 2,065 | ,300 |
| | Anais internacionais | 6,872 | 1 | 6,872 | 1,078 | ,300 | ,002 | 1,078 | ,179 |
| | Livros | 12,349 | 1 | 12,349 | 7,614 | ,006 | ,012 | 7,614 | ,787 |
| | Coordenação de projetos | 2,343 | 1 | 2,343 | 2,546 | ,111 | ,004 | 2,546 | ,357 |
| Orientação de mestrado | Bolsas | ,471 | 1 | ,471 | 3,543 | ,060 | ,006 | 3,543 | ,468 |
| | Período nacional | 766,673 | 1 | 766,673 | 60,905 | ,000 | ,088 | 60,905 | 1,000 |
| | Período internacional | ,048 | 1 | ,048 | ,032 | ,857 | ,000 | ,032 | ,054 |
| | Anais nacionais | 1333,710 | 1 | 1333,710 | 54,159 | ,000 | ,079 | 54,159 | 1,000 |
| | Anais internacionais | 701,085 | 1 | 701,085 | 109,981 | ,000 | ,149 | 109,981 | 1,000 |
| | Livros | 15,601 | 1 | 15,601 | 9,619 | ,002 | ,015 | 9,619 | ,872 |
| | Coordenação de projetos | 7,905 | 1 | 7,905 | 8,588 | ,004 | ,013 | 8,588 | ,833 |
| | Bolsas | ,385 | 1 | ,385 | 2,895 | ,089 | ,005 | 2,895 | ,397 |

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: G. 1. Graus de liberdade.

a) $R^2 = ,399$ (R^2 ajustado = ,395)

e) $R^2 = ,181$ (R^2 ajustado = ,175)

b) $R^2 = ,263$ (R^2 ajustado = ,258)

f) $R^2 = ,190$ (R^2 ajustado = ,185)

c) $R^2 = ,175$ (R^2 ajustado = ,170)

g) $R^2 = ,156$ (R^2 ajustado = ,151)

d) $R^2 = ,247$ (R^2 ajustado = ,242)

continua

| Fonte | Variável dependente | Soma de quadrados tipo III | G. I | Quadrado médio | F | Sig. | Eta quadrado parcial | Parâmetro de não centralidade | conclusão Poder observado |
|------------------|-------------------------|----------------------------|------|----------------|--------|------|----------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Idade | Periódico nacional | 16,407 | 1 | 16,407 | 1,303 | ,254 | ,002 | 1,303 | ,207 |
| | Periódico internacional | 10,035 | 1 | 10,035 | 6,783 | ,009 | ,011 | 6,783 | ,739 |
| | Anais nacionais | 58,578 | 1 | 58,578 | 2,379 | ,124 | ,004 | 2,379 | ,337 |
| | Anais internacionais | 20,392 | 1 | 20,392 | 3,199 | ,074 | ,005 | 3,199 | ,431 |
| | Livros | 36,603 | 1 | 36,603 | 22,567 | ,000 | ,035 | 22,567 | ,997 |
| | Coordenação de projetos | 1,938 | 1 | 1,938 | 2,105 | ,147 | ,003 | 2,105 | ,305 |
| | Bolsas | ,008 | 1 | ,008 | ,061 | ,805 | ,000 | ,061 | ,057 |
| Última titulação | Periódico nacional | 467,712 | 1 | 467,712 | 37,155 | ,000 | ,056 | 37,155 | 1,000 |
| | Periódico internacional | 79,930 | 1 | 79,930 | 54,030 | ,000 | ,079 | 54,030 | 1,000 |
| | Anais nacionais | 461,336 | 1 | 461,336 | 18,734 | ,000 | ,029 | 18,734 | ,991 |
| | Anais internacionais | 67,579 | 1 | 67,579 | 10,601 | ,001 | ,017 | 10,601 | ,902 |
| | Livros | 12,792 | 1 | 12,792 | 7,887 | ,005 | ,012 | 7,887 | ,801 |
| | Coordenação de projetos | 57,784 | 1 | 57,784 | 62,781 | ,000 | ,091 | 62,781 | 1,000 |
| | Bolsas | 6,674 | 1 | 6,674 | 50,246 | ,000 | ,074 | 50,246 | 1,000 |
| Erro | Periódico nacional | 7930,424 | 630 | 12,588 | | | | | |
| | Periódico internacional | 931,994 | 630 | 1,479 | | | | | |
| | Anais nacionais | 15514,222 | 630 | 24,626 | | | | | |
| | Anais internacionais | 4015,998 | 630 | 6,375 | | | | | |
| | Livros | 1021,828 | 630 | 1,622 | | | | | |
| | Coordenação de projetos | 579,853 | 630 | ,920 | | | | | |
| | Bolsas | 83,680 | 630 | ,133 | | | | | |
| Total | Periódico nacional | 19460,000 | 635 | | | | | | |
| | Periódico internacional | 1534,000 | 635 | | | | | | |
| | Anais nacionais | 26996,000 | 635 | | | | | | |
| | Anais e internacionais | 6869,000 | 635 | | | | | | |
| | Livros | 1604,000 | 635 | | | | | | |
| | Coordenação de projetos | 948,000 | 635 | | | | | | |
| | Bolsas | 1004,000 | 635 | | | | | | |
| Corrected Total | Periódico nacional | 13185,959 | 634 | | | | | | |
| | Periódico internacional | 1264,085 | 634 | | | | | | |
| | Anais nacionais | 18809,543 | 634 | | | | | | |
| | Anais internacionais | 5334,876 | 634 | | | | | | |
| | Livros | 1247,187 | 634 | | | | | | |
| | Coordenação de projetos | 715,786 | 634 | | | | | | |
| | Bolsas | 99,175 | 634 | | | | | | |

FONTE: Dados da pesquisa NOTA: G. I. Graus de liberdade.