



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL COMO
VARIÁVEIS PREDITORAS DO IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO
SUPERIOR.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Laércio André Gassen Balsan

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL COMO
VARIÁVEIS PREDITORAS DO IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO
SUPERIOR.**

por

Laércio André Gassen Balsan

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em
Administração, área de concentração em Gestão de Pessoas, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do grau
de
Mestre em Administração

Orientador: Prof^a. Dr^a. Vânia Medianeira Flores Costa

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

B196c Balsan, Laércio André Gassen
Comprometimento e entrincheiramento organizacional como variáveis
preditoras do impacto do treinamento no trabalho : um estudo de caso em uma
instituição pública de ensino superior / por Laércio André Gassen Balsan. – 2011.
187 f. ; il. ; 30 cm

Orientador: Vânia Medianeira Flores Costa
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Administração,
RS, 2011

1. Treinamento 2. Desenvolvimento 3. Comprometimento organizacional
4. Educação 5. Entincheiramento organizacional 6. Suporte a transferência de
treinamento 7. Impacto do treinamento no trabalho I. Costa, Vânia Medianeira
Flores II. Título.

CDU 658

Ficha catalográfica elaborada por Cláudia Terezinha Branco Gallotti – CRB 10/1109
Biblioteca Central UFSM

©2010

Todos os direitos autorais reservados a Laércio André Gassen Balsan. A reprodução de partes
ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

E-mail: laerciobalsan@yahoo.com.br

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Administração

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL COMO
VARIÁVEIS PREDITORAS DO IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO
SUPERIOR.**

elaborada por
Laércio André Gassen Balsan

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração

COMISSÃO EXAMINADORA:

Vânia Medianeira Flores Costa, Profª, Drª (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, Prof, Dr (UFBA)

Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, Profª, Drª (UFSM)

Santa Maria, 03 junho de 2011.

Dedico este trabalho a Fernanda, minha noiva querida, que sem dúvida alguma, mudou o meu destino. Nas horas difíceis e tristes, foi amiga e companheira, me trouxe conforto, soube me aconselhar, e o principal, me amadurecer, à força! Obrigado pelas noites de carinho, pelo seu olhar de motivação, pela realização dos sonhos e fantasias. Amor! Agradeço pelo amor sincero e verdadeiro, pelas correções ortográficas e por ter sido minha “leitora de testes”. Obrigado por ter me amado, me motivado, enfim, pela força que tu me destes.

AGRADECIMENTOS

Posso afirmar que a realização deste trabalho só foi possível devido à colaboração de várias pessoas, às quais gostaria de expressar minha gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de viver e por ter me guiado nessa jornada.

Aos meus pais, Laisa Guerdi Gassen Balsan e Lauri Elio Balsan, agradeço todo amor, compreensão e carinho.

Mãe, com a educação e os valores que me ensinaste, tive coragem de perseguir meus sonhos e objetivos. Sempre me disseste para ter calma e perseverança, e essas características me impulsionaram a seguir adiante, mesmo enfrentando algumas adversidades.

De uma forma muito especial, gostaria de agradecer à minha Orientadora, Vânia Medianeira Flores Costa, que me acompanhou por esses dois anos. Foi minha orientadora e meu ponto de referência; mas, acima de tudo, uma grande amiga. Durante esses anos, pude contar com sua dedicação, incentivo e confiança, o que me permitiu realizar esse sonho.

Ao Celso, Geneci, Samuel e Vinícius Vizzotto, uma grande família. Agradeço pelos churrascos de finais de semana, pela hospitalidade, afeto, incentivo e carinho. Pelos inúmeros conselhos financeiros, pelas canastras regadas a muito vinho e pelas partidas de Age of Empires. Ah!!!! Não poderia deixar de lembrar o pensamento positivo passado pela Geneci nos momentos difíceis. Ela sempre me dizia que as indulgências viriam. Obrigado pelos momentos felizes que passamos juntos!

Ao meu ex-chefe, professor Carlos Bolli Mota, que demonstrou extrema compreensão me permitindo a realização desse mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria, por seus questionamentos, reflexões e ensinamentos.

Gostaria também de agradecer a Prof. Clândia Maffini Gomes por ter me incentivado e me direcionado em um momento que eu estava apenas buscando informações sobre o programa.

Agradeço a Maria Elisa, por ter acreditado e me motivado, e acima de tudo por ter sido o ponto de partida dessa jornada. A semente já estava plantada, mas foram suas palavras de motivação que fizeram com que eu participasse da seleção do curso de mestrado.

Ao Prof. Luis Felipe Lopes pela valiosa contribuição no processamento dos dados e pelas explicações estatísticas.

Gostaria de agradecer também aos professores que participaram da banca de qualificação do meu projeto: Prof. Vírgilio Bastos e Prof^a. Lucia Madruga, pelas sugestões enriquecedoras oferecidas à minha pesquisa.

Em especial, ao professor Breno Diniz Pereira e Kelmara Mendes Vieira pela amizade, pelas diversas conversas e risadas. Pelo companheirismo e fraternidade.

Enfim, a todos os mestres, obrigado por terem me presenteado com o conhecimento e aprendizado. Vocês jamais serão esquecidos.

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao Juliano, Márcio, Simone, Eliete e Bia, com quem compartilhei momentos de alegria e superação.

Aos colegas de trabalho: Rafael Dias Mortari, Alexandre Javorsky, Aldeni Dutra e, especialmente, Rui Tiago de Moraes Alves, por ter me ajudado se mostrando um verdadeiro amigo. Posso dizer que é um prazer trabalhar ao lado de vocês.

Aos amigos, agradeço a amizade, a companhia e os incentivos ao meu crescimento pessoal e profissional.

Não poderia deixar de agradecer a Universidade Federal de Santa Maria, seus dirigentes e servidores, por terem oferecido todo suporte necessário a realização desta pesquisa. Ainda, gostaria de agradecer a colaboração inestimável daqueles que participaram como sujeitos desta pesquisa.

À secretaria da pós-graduação do PPGA/UFSM, pela prontidão com que atenderam às minhas solicitações.

Guardo, desse período, muitas lembranças e muitas pessoas. Aqueles, cujos nomes não foram citados, não se sintam injustiçados, pois com certeza, todos que de uma forma ou de outra colaboraram com a concretização deste sonho, serão lembrados de uma forma muito especial.

A todos vocês o meu abraço, a minha admiração...

...e meu Muito Obrigado!!!

Ouvir Estrelas

Ora (dizeis) ouvir estrelas!
Certo, perdeste o senso!
E eu vos direi, no entanto
Que, para ouví-las,
muitas vezes desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda noite,
enquanto a Via Láctea, como um pálio
aberto,
Cintila.
E, ao vir o sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas?
Que sentido tem o que dizem,
quando não estão contigo?"

E eu vos direi:
"Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir de entender estrelas"

(Olavo Bilac)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL COMO VARIÁVEIS PREDITORAS DO IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR.

AUTOR: LAÉRCIO ANDRÉ GASSEN BALSAN
ORIENTADORA: VÂNIA MEDIANEIRA FLORES COSTA
Santa Maria, junho de 2011.

Este trabalho foi desenvolvido com o propósito de investigar a influência do comprometimento e do entrincheiramento organizacionais, bem como das percepções dos servidores da UFSM acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre impacto do treinamento no trabalho. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva de caráter explicativo, valendo-se de metodologias quantitativas. A amostra da pesquisa foi composta por 392 servidores de uma Instituição Federal de Ensino Superior, aos quais foi aplicado um questionário elaborado a partir do modelo de auto-avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho de Abbad (1999) e do modelo de avaliação de Comprometimento e Entrincheiramento Organizacionais proposto por Bastos *et al* (2008). Os dados obtidos foram analisados por meio dos softwares Excel, SPSS e SAS. Foram realizadas estatísticas descritivas básicas, correlações e aplicação de modelos de regressão. Identificaram-se correlações positivas entre as dimensões de comprometimento e correlações positivas entre as dimensões de entrincheiramento. Também foram encontradas correlações positivas entre o impacto do treinamento no trabalho, suporte à transferência e comprometimento afetivo. O mais interessante foram as correlações negativas demonstradas entre impacto e as dimensões de entrincheiramento: Limitações de alternativas e Arranjos burocráticos. Ainda, as análises de regressão revelaram que o modelo com maior poder de predição do Impacto do treinamento no trabalho explicou sua variância em 25% pelas variáveis: Suporte à transferência de treinamento, Comprometimento afetivo e pela dimensão de entrincheiramento: Arranjos burocráticos (essa apresentou relação negativa). Ainda, a força preditiva do Suporte à transferência do treinamento sobre o comprometimento afetivo foi modesta estatisticamente, com apenas 10 % da variância explicada. Diante dos resultados obtidos, pode-se elaborar algumas sugestões estratégicas para o fortalecimento do impacto e dos vínculos que o funcionário desenvolve com a organização. Nesse sentido, as organizações poderiam atentar para o fato de que o suporte à transferência de treinamento e o comprometimento afetivo se constituem em preditores de impacto. Sendo assim, seria interessante que as organizações se preocupassem em proporcionar a seus membros um ambiente de trabalho caracterizado pelo apoio na busca por aperfeiçoamento, bem como para que seus colaboradores consigam transferir os novos conhecimentos para o setor de trabalho. Esse apoio fará com que os indivíduos se sintam mais comprometidos afetivamente.

Palavras-chave: Treinamento; Desenvolvimento; Educação; Comprometimento Organizacional; Entrincheiramento Organizacional; Suporte a transferência de treinamento; Impacto do treinamento no trabalho.

ABSTRACT

Master`s Dissertation
Administration Post-Graduation Program
Universidade Federal de Santa Maria

COMPROMETIMENTO E ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL COMO VARIÁVEIS PREDITORAS DO IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR.

AUTHOR: LAÉRCIO ANDRÉ GASSEN BALSAN
COORDINATOR: VÂNIA MEDIANEIRA FLORES COSTA
Santa Maria, jun, 2011

This work was developed with the aim to investigate the influence of organizational commitment and entrenchment, as well as the perceptions of servers at UFSM about organizational support for transfer of training on impact of training on the job. To this end, we carried out a descriptive explicative study, drawing on quantitative methodologies. The search sample consisted of 392 civil servants of a Federal Institution of Higher Education, to which a questionnaire was developed from a model of self-assessment of Training at Work of Abbad (1999) and model assessment of Commitment Organizational Entrenchment proposed by Bastos et al (2008). The data were analyzed using the software Excel, SPSS and SAS. Did basic descriptive statistics, correlation and application of regression models. We have identified positive correlations between dimensions of commitment and positive correlations between the dimensions of entrenchment. Were also found positive correlations between the impact of training on the job, support the transfer and affective commitment. The most interesting were a negative correlations demonstrated between impact and the dimensions of entrenchment: Limitations of alternatives and bureaucratic arrangements. Yet, regression analysis revealed that the model with higher predictive power of the impact of training on work explained its variance by 25% by the variables: Support to training transfer, Affective and entrenchment dimensions: bureaucratic arrangements (this was correlated negative). Still, the predictive strength of support for the transfer of training on the affective commitment was statistically modest, with only 10% of variance explained. Based on these results, we can draw some strategic suggestions for strengthening the impact and that the employee develops ties with the organization. In this sense, organizations could look to the fact that support the transfer of training and affective commitment constitute predictors of impact. Therefore, it is interesting that organizations become aware of its members to provide a work environment characterized by support in the search for improvement, as well as for its employees to be able to transfer new knowledge to the work section. This support will make individuals feel more committed emotionally.

Keywords: Training; Development; Education; Organizational Commitment; Organizational Entrenchment; Support the transfer of training; Impact of training on work

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Divisão conceitual da área de TD&E..... | 28 |
| Figura 2 - Ações de aprendizagem | 29 |
| Figura 3 - Princípios da Educação Aberta..... | 32 |
| Figura 4 – Condições necessárias ao desempenho competente..... | 34 |
| Figura 5 - Condições internas e externas à aprendizagem e ao desempenho competente..... | 35 |
| Figura 6 - O “quadro preto” dos efeitos do treinamento | 40 |
| Figura 7 - Níveis de avaliação proposto por Hamblin (1978)..... | 44 |
| Figura 8 - Níveis de avaliação de treinamento (adaptação de Hamblin, 1978) | 45 |
| Figura 9 - Ciclo de avaliação..... | 51 |
| Figura 10 - Modelo MAIS..... | 55 |
| Figura 11 - Componentes e subcomponentes do modelo MAIS. | 56 |
| Figura 12 - Representação esquemática dos componentes do modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT..... | 58 |
| Figura 13 - Sumarização da conceitualização dos componentes do modelo IMPACT. | 59 |
| Figura 14 - Modelo de avaliação de Suporte à Transferência de Treinamento. | 64 |
| Figura 15 - Abordagens conceituais e respectivas fontes teóricas na investigação do “Comprometimento Organizacional” | 69 |
| Figura 16 - Modelo de entrincheiramento na organização | 91 |
| Figura 17 – Fases da pesquisa | 94 |
| Figura 18 - Modelo de pesquisa | 96 |
| Figura 19 – Organograma da UFSM..... | 100 |
| Figura 20 - Representação do questionário..... | 104 |
| Figura 21 – Convenção das Siglas usadas na análise dos dados..... | 111 |

| | |
|--|-----|
| Figura 22 – Médias gerais dos construtos..... | 117 |
| Figura 23 – Percentual de indivíduos por nível de impacto..... | 118 |
| Figura 24 – Percentual de indivíduos por nível de Suporte Organizacional à transferência de treinamento..... | 120 |
| Figura 25 – Percentual de indivíduos por nível de Fatores Situacionais de apoio. . | 121 |
| Figura 26 – Percentual de indivíduos por nível de Suporte Material. | 122 |
| Figura 27 – Percentual de indivíduos por nível de conseqüências associadas ao uso de novas habilidades..... | 122 |
| Figura 28 – Percentual de indivíduos por nível de Comprometimento Afetivo. | 126 |
| Figura 29 – Percentual de indivíduos por nível de Comprometimento Instrumental. | 126 |
| Figura 30 – Percentual de indivíduos por nível de Comprometimento Normativo... | 127 |
| Figura 31 – Percentual de indivíduos por nível de Entrincheiramento Organizacional. | 128 |
| Figura 32 – Percentual de indivíduos por nível de Ajustamento à Posição Inicial... | 129 |
| Figura 33 – Percentual de indivíduos por nível de Limitação de Alternativas..... | 130 |
| Figura 34 – Percentual de indivíduos por nível de Arranjos burocráticos impessoais. | 130 |
| Figura 35 - Correlações entre as dimensões de Comprometimento Organizacional. | 134 |
| Figura 36 - Correlações entre Entrincheiramento Organizacional e respectivas dimensões..... | 135 |
| Figura 37 - Correlações entre Comprometimento e Entrincheiramento Organizacional. | 136 |
| Figura 38 - Correlações entre impacto e demais variáveis..... | 138 |
| Figura 39 – Relação entre Suporte à transferência de treinamento e Impacto do treinamento no trabalho..... | 140 |

| | |
|---|-----|
| Figura 40 – Relação entre Comprometimento Afetivo e Impacto do treinamento no trabalho. | 142 |
| Figura 41 – Relação entre Impacto do treinamento no trabalho e Entrincheiramento Organizacional. | 143 |
| Figura 42 – Relação entre Suporte à transferência do treinamento e Comprometimento Afetivo..... | 144 |
| Figura 43 - Gráfico de regressão dos resíduos padronizados para a variável dependente Impacto do treinamento no trabalho..... | 149 |
| Figura 44 - Gráfico de regressão dos resíduos padronizados para a variável Suporte à transferência do treinamento..... | 153 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Características da Amostra | 113 |
| Tabela 2 – Confiabilidade das escalas..... | 115 |
| Tabela 3 – Estatística geral dos construtos..... | 116 |
| Tabela 4 – Estatística geral dos itens de impacto do treinamento no trabalho..... | 119 |
| Tabela 5 – Estatística geral dos fatores de suporte à transferência..... | 123 |
| Tabela 6 – Estatística geral dos itens de suporte à transferência de treinamento. . | 124 |
| Tabela 7 – Estatística de Comprometimento Organizacional..... | 127 |
| Tabela 8 – Estatística geral dos Fatores de Entrincheiramento Organizacional. | 131 |
| Tabela 9 - Matriz de correlação entre os construtos. | 132 |
| Tabela 10 - Descrição das categorias | 139 |
| Tabela 11 – Tabela cruzada: Impacto do treinamento no trabalho X Comprometimento afetivo | 142 |
| Tabela 12 – Tabela cruzada: Impacto do treinamento no trabalho X Entrincheiramento Organizacional | 144 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Perspectivas dos conceitos de Treinamento, Desenvolvimento e Educação, segundo Eboli..... | 30 |
| Quadro 2 - Relação entre terminologias de níveis de treinamento..... | 44 |
| Quadro 3 - Níveis de Avaliação de Treinamento..... | 61 |
| Quadro 4 - Denominações, definições e itens integrantes dos quatro componentes da ECOC..... | 81 |
| Quadro 5 - Bases do comprometimento, itens integrantes e definição teórica do EBACO..... | 82 |
| Quadro 6 - Principais Bases do comprometimento organizacional..... | 83 |
| Quadro 7 – Retorno dos questionários..... | 103 |
| Quadro 8 – Análise dos dados por objetivo proposto..... | 109 |
| Quadro 9 – Convenção das categorias..... | 111 |
| Quadro 10 - Valores de F para o modelo de regressão..... | 146 |
| Quadro 11 - Análise de regressão com a variável Impacto do treinamento no trabalho, suporte à transferência de treinamento e os vínculos com a organização. | 147 |
| Quadro 12 - Tolerância e VIF para a variável de Impacto do treinamento no trabalho..... | 148 |
| Quadro 13 - Teste de normalidade dos resíduos..... | 149 |
| Quadro 14 - Valores de F para o modelo de regressão..... | 151 |
| Quadro 15 - Análise de regressão com a variáveis Suporte à transferência de treinametro e comprometimento afetivo..... | 152 |
| Quadro 16 - Teste de normalidade dos resíduos..... | 152 |
| Quadro 17 - Tolerância e VIF para a variável Suporte à transferência do trabalho..... | 153 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CHAs – Conhecimento, Habilidades e Atitudes.

CNTr - Centro Nacional de Treinamento do Sistema Telebrás.

EaD – Educação a Distância.

EBACO - Escala de Bases do comprometimento organizacional

EOCA - Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo

ECOC - Escala de Comprometimento Organizacional Calculativo

ECON - Escala de Comprometimento Organizacional Normativo

ESAFE - Escala de Avaliação de Fatores Externos.

ESAFI - Escala de Avaliação de Fatores Internos.

ESAIT - Escala de Avaliação do Impacto do Treinamento.

IMPACT - Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento.

KS - Kolmogorov-Smirnov

MAIS - modelo de avaliação integrado e somativo.

RH - Recursos Humanos.

SAT - Sistema de avaliação do treinamento da Telebrás.

T&D – Treinamento e Desenvolvimento.

TD&E – Treinamento, Desenvolvimento e Educação.

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria.

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 176 |
| ANEXO 2- Instrumento de coleta de dados..... | 177 |
| ANEXO 3 – Questionário de Comprometimento Organizacional (BASTOS, 1994). | 182 |
| ANEXO 4 - Validação do Modelo de Três Componentes (MEDEIROS E ENDERS, 1998). | 183 |
| ANEXO 5 - Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo (ECOAF) (SIQUEIRA, 2008, p. 78)..... | 184 |
| ANEXO 6 - Escala de Comprometimento Organizacional Calculativo (SIQUEIRA, 2008, p. 79). | 185 |
| ANEXO 7 - Escala de Comprometimento Organizacional Normativo (ECON) (SIQUEIRA, 2008, p. 80)..... | 186 |
| ANEXO 8 - Escala do comprometimento organizacional – EBACO (SIQUEIRA , 2008, p. 80). | 187 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | 11 |
| LISTA DE TABELAS | 14 |
| LISTA DE QUADROS..... | 15 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | 16 |
| LISTA DE ANEXOS..... | 17 |
| 1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 27 |
| 2.1 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO & EDUCAÇÃO: INCURSÃO CONCEITUAL..... | 27 |
| 2.1.2 Contextos e fatores que determinam a qualidade do TD&E..... | 34 |
| 2.2 ASPECTOS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO..... | 38 |
| 2.2.1 Kirkpatrick (1976) – O Modelo dos Quatro Níveis | 42 |
| 2.2.2 Hamblin (1978) – O modelo de cinco níveis..... | 43 |
| 2.2.2.1 Estratégias de avaliação propostas por Hamblin. | 51 |
| 2.2.3 O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo | 54 |
| 2.2.4 O modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento (IMPACT). | 57 |
| 2.2.5 Avaliação do suporte à Transferência de Treinamento. | 61 |
| 2.3 COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL – REVISÃO CONCEITUAL..... | 65 |
| 2.3.1 Enfoques dominantes..... | 70 |
| 2.3.1.1 O enfoque afetivo. | 70 |
| 2.3.1.2. O Enfoque Instrumental | 72 |
| 2.3.2 Outros enfoques..... | 74 |
| 2.3.2.1 O enfoque sociológico..... | 74 |
| 2.3.2.2. O enfoque normativo..... | 75 |
| 2.3.2.3 O enfoque comportamental..... | 76 |
| 2.3.3 A perspectiva multidimensional..... | 77 |
| 2.3.4 Comprometimento Organizacional: uma crítica ao modelo multidimensional | 83 |
| 2.4 ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL..... | 88 |
| 3 MÉTODO..... | 92 |
| 3.1 Caracterização e delineamento da Pesquisa..... | 92 |
| 3.2 Desenho da pesquisa..... | 94 |
| 3.3 Organização objeto de estudo | 96 |
| 3.4 População e amostra | 101 |

| | |
|---|------------|
| 3.5 Instrumento de Coletas de Dados..... | 103 |
| 3.6 Aspectos Éticos..... | 106 |
| 3.7 Coleta de Dados | 107 |
| 3.8 Análise dos dados..... | 108 |
| 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 112 |
| 4.1 Caracterização do perfil dos participantes | 112 |
| 4.2 Avaliação da confiabilidade das escalas | 114 |
| 4.3 Nível de Impacto do treinamento no trabalho, Suporte Organizacional à transferência do treinamento, Comprometimento Organizacional e Entrincheiramento Organizacional nos servidores da UFSM | 115 |
| 4.3.1 Impacto do treinamento no trabalho..... | 118 |
| 4.3.2 Suporte à transferência de treinamento. | 120 |
| 4.3.3 Comprometimento Organizacional..... | 125 |
| 4.3.4 Entrincheiramento Organizacional. | 128 |
| 4.4 Relação entre as variáveis..... | 131 |
| 4.4.1 Correlações envolvendo os construtos Comprometimento Organizacional e Entrincheiramento Organizacional. | 133 |
| 4.4.2 Correlações do Impacto do treinamento no trabalho e Suporte Organizacional com os demais vínculos com a Organização e suas dimensões. | 137 |
| 4.4.3 Análises de correspondência envolvendo o Suporte à transferência de treinamento e o Impacto do treinamento no trabalho com os Vínculos com a organização..... | 139 |
| 4.4.4 Comprometimento, Entrincheiramento e Suporte à transferência de treinamento como Antecedentes do Impacto do treinamento no trabalho | 145 |
| 4.4.5 Suporte à transferência de treinamento como antecedente do Comprometimento e do Entrincheiramento Organizacionais. | 151 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 155 |
| REFERÊNCIAS..... | 163 |
| ANEXOS | 175 |

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, o homem busca incessantemente meios para manter sua sobrevivência. Descobriu o fogo, a roda, viveu a descoberta do novo mundo, superou trágicas guerras, substituiu “forças musculares, humanas ou animais pelas energias anorgânicas da natureza, na instrumentalização do trabalho, nos processos de produção, transporte e comunicação” (BELTRÃO, 1972 apud ROSSATO *et al*, 2006).

Durante muitos anos, o homem foi considerado mero corolário do sistema fabril, mas séculos de história se passaram, e as últimas décadas foram marcadas por um progresso científico e tecnológico sem precedentes. O homem pisou a lua, extinguiu fronteiras, diminuiu distâncias, horas de trabalho, as transações tornaram-se planetárias, criou e fez muitos empregos desaparecerem. Ocorreu a morte do campesinato com a urbanização, houve a revolução da mulher, sendo esses apenas alguns preditores que fizeram a sociedade desenhar os traços de uma nova Era marcada pela busca do conhecimento. Estima-se que nos últimos 20 anos foram gerados mais conhecimentos científicos e tecnológicos do que em toda a história anterior da humanidade (PIRRÓ e LONGO , 1982 apud ROSSATO *et al*, 2006). Esses mesmos autores enfatizam que os conhecimentos científicos e tecnológicos têm duplicado a cada 10 anos e mais de 80% deles foram gerados após a segunda guerra mundial.

Esse novo foco no conhecimento trouxe consigo a necessidade de modificar a visão empreendedora e priorizar a valorização do principal capital das empresas: seus funcionários. O trabalho do homem finalmente foi reconhecido como fundamental para a sobrevivência e eficiência da organização. A interação entre o capital intelectual e o estrutural desenvolveu um ambiente organizacional de sucesso. O poder nestes novos tempos não está em deter conhecimento e sim em disseminá-lo (ESCORSIM *et al.*, 2005).

No transcorrer histórico, observa-se que foi com o advento do taylorismo que o treinamento apareceu como primeiro mecanismo formal de aquisição de conhecimento nas empresas. Todavia, o treinamento era mais entendido como uma “receita de bolo”, que deveria ser seguida pelo profissional sem questionamentos,

muitas vezes justificando sua caracterização como adestramento (LOIOLA, NÉRIS e BASTOS, 2006).

Na organização taylorista, a mera reprodução do trabalho e conhecimento era suficiente para um bom resultado nos negócios, e a relativa estabilidade do ambiente externo permitia a separação entre a concepção do trabalho e sua realização. À cúpula administrativa cabia a responsabilidade de analisar e interpretar o ambiente dos negócios e definir manuais e regras que deveriam ser seguidos por todos na empresa (EBOLI, 2002, p. 187).

Lawler (1994) apud Fleury (2002) explica que trabalhar com habilidades e requisitos definidos com base no sistema de cargos não atende às demandas de um mundo globalizado, devendo as organizações desenvolver pessoas com a combinação de capacidades complexas, para atender suas core competências.

Para tanto, é essencial a criação de um ambiente e de uma cultura organizacional cujos valores disseminados sejam propícios a processos de aprendizagem ativa e contínua que despertem e estimulem nas pessoas a busca pelo conhecimento (EBOLI, 2002). Nesse sentido, a gestão do conhecimento torna-se fundamental para o sucesso das empresas. Preocupadas, as organizações estão reconhecendo a rápida obsolescência do conhecimento e a necessidade de não só assimilar, mas também gerar conhecimentos.

Nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas. Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. [...]. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional [...] as áreas mais importantes da prática profissional encontram-se, agora, além das fronteiras convencionais da competência profissional. (SCHÖN, 2000, p.17-18).

Baseado na exposição de Schön (2000) é possível inferir que o mundo atual exige um trabalhador polivalente, preparado cognitivamente, competente para prever e resolver problemas. Assim, a qualificação dos profissionais, além de proporcionar um conhecimento técnico, deve garantir competências, habilidades e atitudes que favoreçam a resolução de problemas e propiciem uma interação com os objetivos da instituição e da sociedade, a qual se torna cada vez mais consciente dos seus direitos e exige qualidade no atendimento dos serviços prestados.

Essa exigência por maior qualidade é também percebida no setor público, que sofre pressões da sociedade, das empresas que querem se apropriar de uma fatia cada vez maior do mercado, e dos governantes, pois na concepção de muitos que estão alinhados à ideologia neoliberal, as privatizações parecem ser uma solução financeira (temporária); para outros, a desregulamentação é apenas um meio para introduzir competição, a qual, supostamente, aumenta a eficiência e a orientação aos usuários/clientes desses serviços (SCHON, 2000; FINGER e BRAND, 2001). Assim, servidores públicos qualificados e comprometidos são fundamentais para um melhor atendimento dessas exigências, principalmente pelo fato de que tem sido atribuída ao servidor público uma imagem de “ineficiência decorrente de um excessivo aparato burocrático e o baixo engajamento de seus dirigentes e servidores com o propósito maior dessas mesmas organizações” (MORAES, MARQUES e CORREIA, 1998, p.2).

Observa-se no campo organizacional a adoção de modelos gerenciais alternativos aos tradicionais, demandando trabalhadores e gestores dotados de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, o que significa novas competências. A capacidade de aprender permite renovar competências gerando impactos positivos sobre a competitividade e a sobrevivência das organizações (LOIOLA; NÉRIS e BASTOS, 2006). Segundo essa tendência, a temática do conhecimento, suas formas de geração, de difusão e de gestão, vêm se tornando centrais no campo dos estudos organizacionais. Nesse contexto, o treinamento, o desenvolvimento e a educação (TD&E) de pessoal surgem como questão pontual para a eficiência, ganhando espaço cada vez maior à medida em que afetam a capacidade da própria sobrevivência da organização. Além disso, tem-se acompanhado nas últimas décadas um avanço significativo na produção científica relacionada ao estudo do TD&E.

Fleury (2002) acrescenta que, países, empresas, pessoas com mais conhecimento são mais bem-sucedidos, produtivos e reconhecidos. Assim sendo, o processo de qualificação profissional é essencial a todo o ente, público ou não, e é destinado a adequar e elevar os padrões de desempenho das pessoas no trabalho. Ao desenvolver as pessoas, fortalece-se a capacidade de resposta da organização. E o aumento significativo das exigências sociais requer empresas mais preparadas, e treinar é a melhor solução (BOOG, 2002).

Além do TD&E, também despontam uma série de conceitos importantes para o entendimento de uma gama de comportamentos organizacionais, dentre eles os conceitos de comprometimento e entrincheiramento organizacionais (COSTA, 2007). Segundo Mowday e cols. (1982), comprometimento organizacional está relacionado aos níveis de desempenho de trabalho, absenteísmo e rotatividade dos empregados. Também está ligado ao bem estar no trabalho e com a satisfação com o mesmo (FERRAZ e SIQUEIRA, 2006).

O comprometimento organizacional, tanto no cenário internacional quanto nacional, mantêm-se entre os tópicos mais investigados no domínio do Comportamento Organizacional (BASTOS, 2009). Bastos *et al.* (2009) cita uma extensa agenda de pesquisa (Bastos, 1993,1996; Medeiros *et al.*, 2002; Mowday, 1998; Cohen, 2003) que sustenta e aprofunda a compreensão de questões conceituais, teóricas e empíricas ainda abertas na área. Inúmeras formas de comprometimento no trabalho têm sido investigadas, considerando-se os diferentes focos (organização, carreira, trabalho, profissão, objetivos, sindicato, entre outros) e as bases do comprometimento (afetivo, instrumental, calculativo, normativo, afiliativo, entre outras) (BASTOS ET AL., 2009). A esta diversidade, o autor agrega o fato de que a própria mensuração do construto não está devidamente equacionada, com uma pluralidade de escalas, nem sempre conceitualmente bem delimitadas.

Esse mesmo autor, ainda, acrescenta que os modelos multidimensionais do construto colocam dois grandes desafios para a pesquisa na área: um dos desafios está centrado na forma que os indivíduos articulam seus comprometimentos com os múltiplos focos ou unidades sociais às quais pertence; e, o outro questiona a redundância conceitual, sobreposição e limites pouco claros entre os múltiplos comprometimentos no trabalho. É com base na redundância conceitual que se destaca o construto de entrincheiramento, que representa uma forma de proteção, segurança, garantia de estabilidade, manutenção de seu *status quo* e evitação de outras perdas associadas à sua saída. Nesse contexto, o vínculo estabelecido entre indivíduo e organização não inclui desejo, mas sim uma necessidade. Ou seja, o trabalhador permanece na organização porque sua saída pode gerar danos maiores do que sua permanência na organização (RODRIGUES, 2009). Esse conceito sugere que nem todas as bases motivacionais para a permanência em uma organização devem ser englobadas pelo mesmo construto. O entrincheiramento

organizacional indica a possibilidade de que nem toda pessoa que permanece na organização está, na verdade, comprometida com ela (BASTOS, 2009).

Siqueira e Gomide Jr. (2004) afirmam que a compreensão do comprometimento que se estabelece com a organização proporcionaria o entendimento das diferentes atitudes e comportamentos tomados pelos indivíduos, bem como possibilitaria uma melhor compreensão da natureza dos processos psicológicos pelos quais as pessoas escolhem identificar-se com os objetivos da organização e a forma com que lhe atribuem significado (TEIXEIRA, 1994). Também pode ser definido como sendo um estado psicológico que liga o indivíduo à organização (MEYER e ALLEN, 1991).

A presente pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, que desempenha um papel fundamental na comunidade brasileira, pois dissemina conhecimento para todo o território nacional através do ensino, pesquisa e extensão (UFSM, 2009). Atenta às diretrizes governamentais relacionadas à qualidade dos serviços públicos, a UFSM prescreve em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2006-2010) e em seu Programa de Qualidade e Avaliação a necessidade de melhoria continuada do desempenho de seus servidores (PDI, 2005).

Com base nessas diretrizes, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Santa Maria procura traçar as políticas da Instituição para o desenvolvimento de seus Recursos Humanos, buscando intensificar a formação contínua dos servidores mediante cursos de capacitação e qualificação, visando à melhoria do desempenho institucional (UFSM, 2007).

Após a publicação da lei 11.091/2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, que determina a obtenção do incentivo à qualificação ao servidor que obtiver educação formal superior à exigida para o ingresso no cargo, tem se notado uma grande procura por parte dos servidores da UFSM por cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado. No entanto, se desconhece como isso está impactando no setor de trabalho ou se esses servidores estão mais comprometidos e/ou entrincheirados com a organização. Além disso, não se sabe como o suporte e apoio que receberam para se qualificarem atuam sobre o comportamento dessas pessoas.

Por outro lado, destaca-se que não só as organizações públicas como também as privadas podem se beneficiar desta pesquisa ao considerar todas as vantagens que a qualificação pode propiciar, bem como o entendimento dos aspectos psicológicos que atuam sobre um funcionário, fazendo com que o mesmo transfira mais o aprendido para o setor de trabalho. Servidores bem preparados e comprometidos se constituem em um elemento chave para os órgãos públicos atenderem as necessidades de uma comunidade que não prescinde de atos públicos em consonância com suas exigências, pois além de clientes, são os cidadãos que propiciam recursos ao erário por meio de tributos.

Assim, este trabalho visa trazer importante contribuição para a Universidade Federal de Santa Maria, bem como para outras instituições de ensino superior. Conforme Brandão e Bastos (1993), a compreensão dos determinantes do comprometimento se torna muito importante no caso das Universidades Públicas, as quais têm sofrido fortes questionamentos sobre seu desempenho e papel social. De acordo com o autor, o estudo sobre comprometimento pode gerar medidas que possibilitem ampliar o comprometimento de seus servidores a fim de reconquistarem sua imagem de instituição indispensável à comunidade e ao desenvolvimento do país. Além disso, salienta-se que:

As organizações públicas têm sido forçadas a encontrar maneiras de competir com o setor privado no recrutamento de talentos. Por razões políticas, uma organização pública não pode oferecer salários extremamente altos e “incentivos” exorbitantes. Uma organização pública pode, por outro lado, estimular um sentimento de orgulho no serviço público e fazer investimentos ativos no desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo (CANADÁ, 2001, p. 106).

Esta pesquisa foi alicerçada no desejo de incorporar novos saberes nas práticas de gestão de pessoal da UFSM, que possibilitam a apreensão de novos conhecimentos que entusiasmam os servidores, tornando-os mais comprometidos, o que também auxilia na compreensão das relações entre o indivíduo e a organização. Bem como, no entendimento do comportamento e razões que levam o indivíduo a impactar de forma mais ativa no setor de trabalho.

Diante do exposto, inspira-se no construto de Impacto do treinamento no trabalho proposto por Abbad (1999), e nos construtos de comprometimento e entrincheiramento organizacional proposto Bastos *et. al.* (2008), chegou-se à

seguinte inquietação: Qual a influência do comprometimento e do entrincheiramento organizacionais, bem como das percepções dos servidores acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre o impacto do treinamento no trabalho?

Visando responder a motivação inicial desse estudo, foi realizada uma pesquisa descritiva explicativa, de caráter quantitativo, cujo objetivo foi: investigar a influência do comprometimento e do entrincheiramento organizacionais, bem como das percepções dos servidores da UFSM acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre impacto do treinamento no trabalho. Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos que balizaram a realização deste estudo: (i) verificar os níveis de Comprometimento Organizacional, de entrincheiramento Organizacional, impacto do treinamento no trabalho e suporte a transferência dos servidores técnicos administrativos da UFSM; (ii) identificar a influência do Comprometimento Organizacional sobre o Impacto do treinamento no trabalho; (iii) analisar o poder de predição do entrincheiramento no trabalho sobre o Impacto do treinamento no trabalho; (iv) identificar a influência do suporte à transferência do treinamento sobre o comprometimento e sobre o entrincheiramento organizacionais.

Este trabalho está estruturado a partir de um referencial teórico apresentado no capítulo 2, em que é abordado o treinamento, o desenvolvimento e educação (TD&E) como um elemento transformador que visa à formação holística do profissional, proporcionando a aquisição de conhecimentos para uma atuação social, profissional e humanística. Além do TD&E, apresentou-se um breve ensaio teórico acerca do comprometimento e entrincheiramento organizacional, a fim de propiciar um entendimento dos construtos e as suas formas de avaliação.

No capítulo 3, apresenta-se a metodologia adotada nesta pesquisa, com enfoque para os espaços pesquisados, os sujeitos, a construção e utilização dos instrumentos para a coleta de informações, assim como os procedimentos para análise dos dados. Além disso, aborda-se o contexto local onde se realizou esta pesquisa, a fim de retratar uma breve caracterização sobre o universo em questão.

No capítulo 4, são apresentados e discutidos os resultados referentes à pesquisa, bem como, as principais evidências. Por fim, no capítulo 5, são feitas as considerações finais do estudo, sintetizando os principais achados, contribuições, limites e implicações para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar alguns conceitos que circundam a área de treinamento e desenvolvimento, bem como a temática dos vínculos do indivíduo com a organização.

É realizada uma incursão nos conceitos que estão intimamente ligados ao treinamento, desenvolvimento e educação no intuito de salientar as diferentes sinalizações teóricas e as dificuldades conceituais que estão ocorrendo em torno do TD&E e sobre o construto comprometimento organizacional o qual atualmente começa a ser estudado em conjunto com o conceito de entrincheiramento organizacional.

Dessa forma, este capítulo teórico serve de lastro para que se possa compreender a lógica do TD&E, do comprometimento e entrincheiramento organizacionais e suas possíveis relações.

2.1 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO & EDUCAÇÃO: INCURSÃO CONCEITUAL

Com o advento das Universidades Corporativas e da internet, os limites teóricos que separavam os conceitos de treinamento, educação e desenvolvimento estão se desfazendo aos poucos (VARGAS e ABBAD, 2006). O que vem causando muita confusão, fazendo que por diversas vezes, treinamento, desenvolvimento e educação sejam usados como sinônimos (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004). No entanto, os três elementos se referem a termos distintos (ABBAD, 1999).

De acordo com Ruas, Ghedine, Dutra e Dias (2005), é difícil desenvolver competências profissionais a partir dos sistemas de treinamento e formação convencionais. Por isso, os programas de treinamento devem ser desenvolvidos de forma a possuírem muitos cursos, diversas estratégias de ensino, práticas individuais e coletivas, formais e informais (VIEIRA e GARCIA, 2004). Ou seja, as demandas por capacitação e as exigências do mundo do trabalho fizeram com que os conceitos de Treinamento e Desenvolvimento não fossem mais suficientes para englobar todo o conjunto de ações de capacitação que são realizados nas organizações, sendo necessário acrescentar o conceito de Educação (ABBAD e

BORGES-ANDRADE, 2004; MOURÃO, 2009). Esse acréscimo conceitual se deve ao fato das organizações objetivarem uma formação continuada e integral aos seus participantes. Apesar de diferentes, quando combinadas as ações de instrução, treinamento, desenvolvimento e educação agilizam o processo de aprendizagem (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004).

Vargas e Abbad (2006) identificaram alguns conceitos relacionados com a área, os quais foram trabalhados em três grandes grupos, conforme a Figura 1.

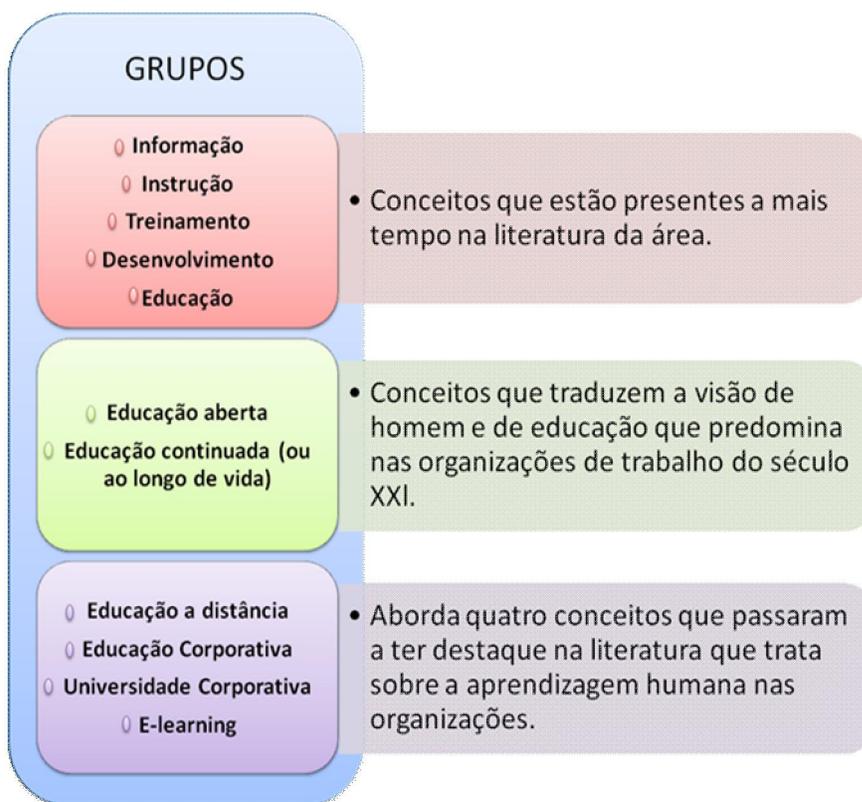


Figura 1 - Divisão conceitual da área de TD&E.

Fonte: Adaptado de Vargas e Abbad (2006).

Seguindo a seqüência proposta pelos autores, a **informação** reúne os módulos ou unidades organizados de conteúdo, que exercem o papel de memória ativa da organização oferecendo matérias de fácil utilização para a aprendizagem tais como: bibliotecas, banco de dados e portais (VARGAS e ABBAD, 2006). A **instrução** é uma forma mais complexa que a simples informação¹. São eventos de aprendizagem de curta duração, são aplicáveis em situações em que se objetiva o

¹ Ver Figura 2.

desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes simples e de aquisição rápida. O **treinamento**, por sua vez, reúne o conjunto de eventos educacionais de curta e média duração que servem para favorecer a aprendizagem de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) mais complexos que os desenvolvidos pela instrução, os quais exigem um dispêndio maior de tempo (HAMBLIN, 1978; GOLDSTEIN, 1991; BORGES-ANDRADE e ABBAD, 1996; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; VARGAS e ABBAD, 2006). Tal ação visa superar as deficiências dos funcionários, bem como, adaptar a mão de obra para novas funções e novas tecnologias que resultem em um melhor desempenho no setor de trabalho (HAMBLIN, 1978; GOLDSTEIN, 1991, BORGES-ANDRADE e ABBAD, 1996).

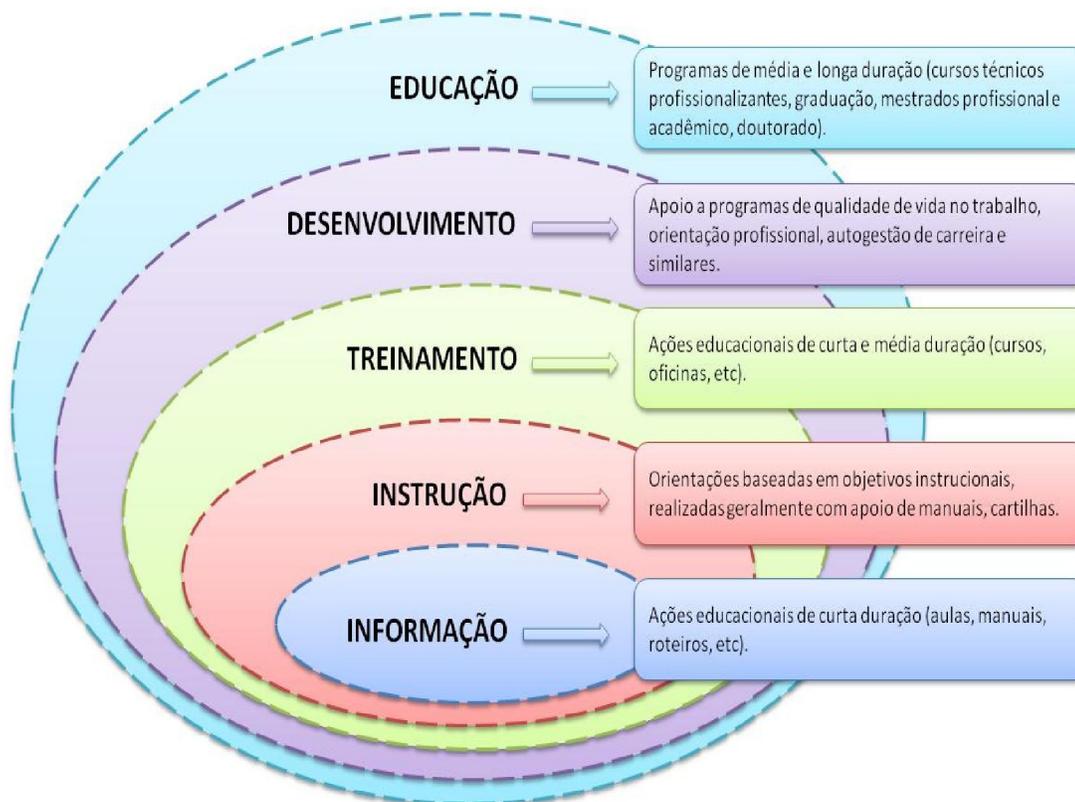


Figura 2 - Ações de aprendizagem
 Fonte: Vargas e Abbad (2006, p.143).

O **desenvolvimento** visa o crescimento pessoal do empregado (VARGAS e ABBAD, 2006). De mesmo modo, pode preparar a pessoa para posições mais

complexas em termos de abrangência, ou até mesmo, para carreiras distintas da que o empregado está atrelado (CARVALHO, 1999).

Já a **educação** inclui os eventos de média e longa duração (VARGA e ABBAD, 2006) que visam desenvolver conhecimentos vinculados aos negócios da empresa, em função da sua rápida obsolescência; e desenvolver uma cultura de aprendizagem (VIEIRA e GARCIA, 2004). Por ser mais ampla do que o treinamento e o desenvolvimento, proporciona uma formação e uma qualificação contínua aos empregados (VARGA e ABBAD, 2006). O quadro 1 traz algumas diferenciações conceituais entre treinamento, desenvolvimento e educação.

| TIPO | TREINAMENTO | DESENVOLVIMENTO | EDUCAÇÃO |
|-------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Objetivo | Desempenho | Capacitação | Formação |
| Foco | Tarefa | Carreira | Vida |
| Alcance | Curto Prazo | Médio Prazo | Longo Prazo |
| Orientação | Instruções | Políticas de Gestão | Valores |
| Competência | Conhecimento (saber fazer) | Habilidade (poder fazer) | Atitude (querer fazer) |
| Domínio | Psicomotor-Cognitivo | Cognitivo-Comportamental | Cognitivo-Comportamental |
| Tipo de problema | Bem estruturado | Mediamente estruturado | Pouco estruturado |

Quadro 1 - Perspectivas dos conceitos de Treinamento, Desenvolvimento e Educação, segundo Eboli.

Fonte: Silveira (2007, p.31).

Para facilitar o entendimento desses conceitos, alguns autores propuseram formas para clarear a conceitualização entre as diferentes ações de aprendizagem. Bastos (1991) sugere que uma das maneiras de diferenciar treinamento das demais ações de aprendizagem é pelos critérios da intencionalidade em produzir melhorias de desempenho e do controle exercido pela organização sobre o processo de treinamento. Nesse sentido, Nadler (1984) apud Abbad (1999), ensina que o **treinamento** visa apenas melhorar o desempenho no cargo que ocupa; a **Educação** refere-se ao incentivo de aprendizagem de novos conhecimentos que possibilitem ao empregado ocupar novos cargos na mesma organização e o **desenvolvimento** de pessoal é um conceito que se refere ao conjunto de experiências e oportunidades proporcionado pela organização, que possibilita um crescimento pessoal do empregado. Ou seja, objetiva tornar o empregado capaz de aprender sem direcioná-

lo por um caminho específico e determinado. Além disso, Nadler (1971) apud Hamblin (1978) ensina que treinamento é diferente de desenvolvimento, ao passo que o treinamento se ocupa de cargos atuais enquanto que o desenvolvimento poderá desenvolver o empregado para cargos futuros.

Outra forma de diferenciação dos conceitos seria pela duração da ação de aprendizagem. Dessa forma, a **instrução** são eventos de curta duração; o **treinamento** pode ser definido como sendo o conjunto de eventos instrucionais de curta e média duração; e, a **educação** como os programas ou os conjuntos de eventos instrucionais de média e longa duração que visam à formação e à qualificação profissional contínuas dos empregados (VARGAS e ABBAD, 2006).

Seguindo a divisão proposta por Vargas e Abbad (2006), no segundo grupo², são apresentados os conceitos de: Educação Aberta e Educação Continuada.

Vargas e Abbad (2006) dizem que o conceito de **educação aberta** é constantemente associado ao conceito de Educação a distância equivocadamente. Peters (2001) apud Vargas e Abbad (2006) esclarece que os conceitos não são sinônimos; mas se sobrepõem. Pois, a maioria das iniciativas de Educação Aberta é também de Educação à Distância. O autor esboça oito princípios que marcam a Educação Aberta, os quais estão apresentados na Figura 3: **princípio da igualdade**, o conhecimento deve ser acessível a todos; **princípio da igualdade de chances**: devem ser eliminadas as barreiras educacionais, tais como: renda insuficiente, ambiente social desfavorável ou o fato de alguém pertencer a grupos minoritários; **princípio da educação permanente e ubíqua**: esse método de estudo não está ligado nem a ciclos determinados de vida nem a locais e épocas fixas; **princípio do currículo aberto**: os programas de ensino devem ser adaptáveis às competências individuais; **princípio de estudo centrado no aluno**: a seqüência de estudo deve partir dos objetivos e interesses dos alunos, sendo elaborado com sua participação; **princípio de estudo autônomo**: devem ter situações em que o próprio aluno possa organizar seu estudo; **princípio do estudo por meio de comunicação e interação**: o estudo deve ser por meio da interação e discussão; e por fim, o **princípio da relação com a vida**: o estudo deve comprovar-se na prática do dia-a-dia.

² Ver Figura 1.

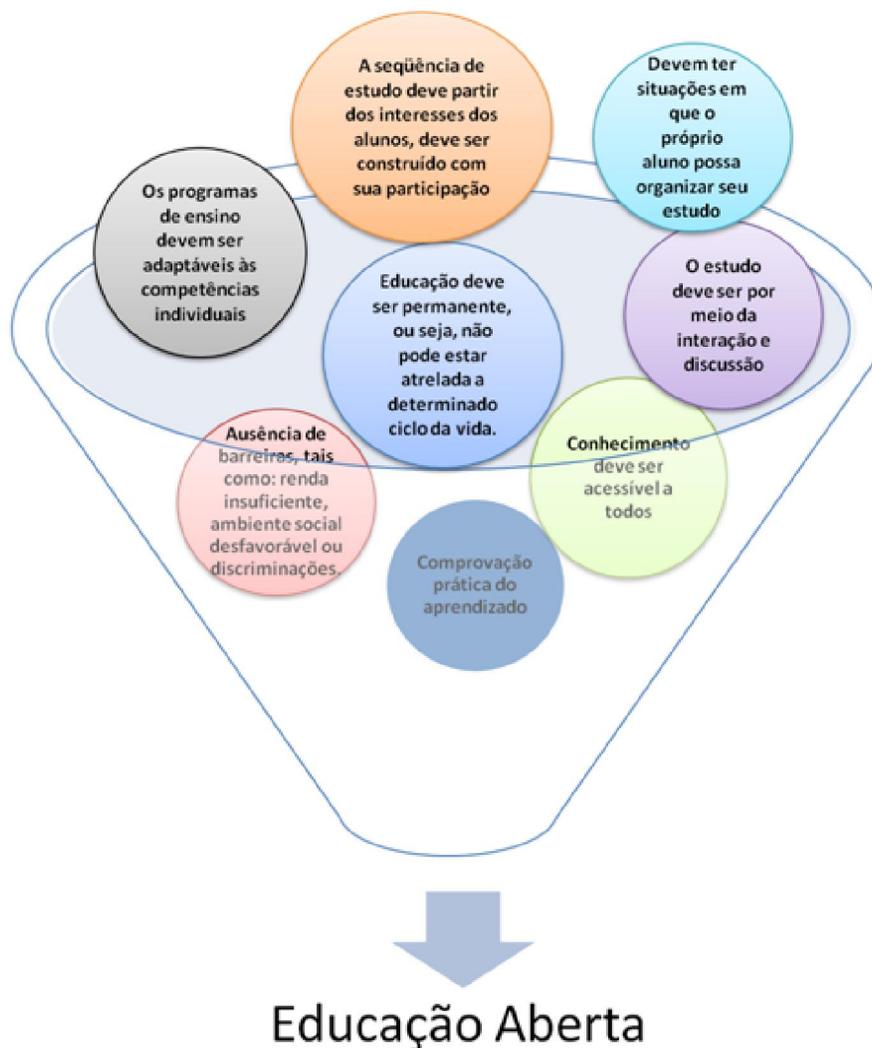


Figura 3 - Princípios da Educação Aberta.

Fonte: Adaptado de Peters (2001) apud Vargas e Abbad (2006, p.147-148).

De acordo com Tight (1999) apud Vargas e Abbad (2006), a **educação continuada** está mais atrelada à atualização e ao retreinamento, enquanto que a **educação ao longo da vida** possui um foco mais amplo e envolve toda a aprendizagem que acontece ao longo da vida do indivíduo. Na seqüência, passa-se a conceituar Educação Corporativa, Universidade Corporativa, educação à distância e *e-learning*.

Juntamente com o conceito de Educação Corporativa, surgiu o conceito de **Universidade Corporativa**, que é mais restritivo, pois nem toda organização precisa ou vai criar esse tipo de unidade educacional em sua estrutura (VARGAS e ABBAD, 2006). Éboli (2004) ensina que as Universidades Corporativas foram o grande marco

da passagem do tradicional centro de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) para uma preocupação mais ampla e abrangente: a educação de todos os colaboradores da organização. As Universidades Corporativas favorecem a aprendizagem contínua; e apesar de possuírem a denominação de “universidade”, na prática, o que se observa, não vai além do conceito já antigo de **escola corporativa**, pois, a maioria das universidades corporativas não realiza pesquisa (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004). A universidade corporativa, na realidade, é um processo organizacional que serve para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade de forma contínua objetivando os fins estratégicos da organização (MEISTER, 1999).

Um grande aliado das mudanças no sistema de TD&E tem sido o uso das novas tecnologias, em particular da internet, que deu força a **Educação a Distância** (CASTRO e FERREIRA, 2006). Belloni (2001) esclarece que, Educação a distância (EaD) é uma modalidade utilizada para transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, que se caracteriza pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente para disseminar material de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos geograficamente dispersos, ao mesmo tempo. Para Almeida (2003) na educação a distância o aprendizado pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador e internet). A EaD tende a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, uma vez que possibilita a individualização do estudo e respeita o ritmo do treinando, que poderá repetir uma atividade ou interrompê-la para retomar em outro momento (BELLONI, 2001; CASTRO e FERREIRA, 2006).

O **e-Learning**, por sua vez, é uma modalidade de educação à distância, que vem despontando como tendência atual de treinamento, aprendizagem e formação continuada no setor de trabalho. Essa modalidade possui suporte via internet e se desenvolveu a partir de necessidades de empresas relacionadas com o treinamento de seus funcionários, cujas práticas estão centradas na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos provenientes de várias fontes de informação visando incorporar práticas voltadas ao desenvolvimento de competências por meio da interação e colaboração entre os aprendizes (ALMEIDA, 2003).

2.1.2 Contextos e fatores que determinam a qualidade do TD&E

Para que um indivíduo tenha um desempenho competente ele precisa ter os conhecimentos essenciais à aquisição de Conhecimentos Habilidades e Atitudes (saber “o que e como”, saber “fazer” e saber “ser”), precisa de motivação (“querer” fazer) e por fim, precisa de condições ambientais adequadas (“poder” fazer) para adquirir, reter e aplicar novos Conhecimentos Habilidades e Atitudes (CHAs) em diferentes situações e contextos (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004). O desempenho é um conceito que exprime a idéia de ações humanas voltadas para metas, sendo excluídos desse conceito os comportamentos caracterizados como “hobbies”, automatismos, tiques e similares (ABBAD, 1999).

A Figura 4 esquematiza as idéias apresentadas anteriormente:

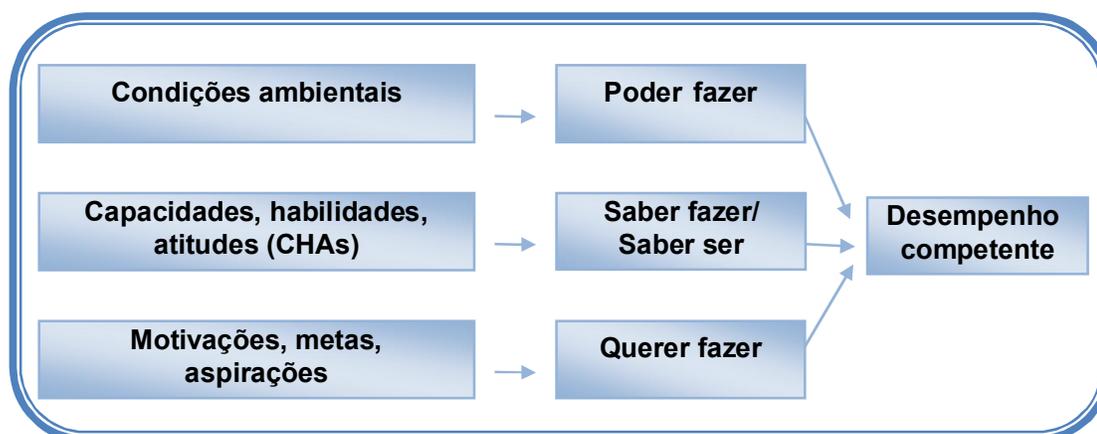


Figura 4 – Condições necessárias ao desempenho competente.

Fonte: Abbad; Borges-Andrade (2004, p.256).

Dentro desse conceito, Abbad (1999) comenta que o treinamento além de produzir efeitos favoráveis e permanentes, muitas vezes faz parte de programas de valorização de recursos humanos que é planejado para aumentar o comprometimento organizacional e a motivação. Sendo o impacto do treinamento no trabalho um conceito que compreende o desempenho e a motivação.

Ilustrando o exposto a autora ensina que para que o desempenho de um datilógrafo ocorra a contento, são necessários suporte organizacional (máquina de escrever ou microcomputador com processador de textos em condições de uso), domínio da tarefa (treinamento em datilografia e editoração) além de motivação para realizá-lo de acordo com as exigências da empresa, ou seja, os indivíduos

dependem de condições internas e externas (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Esses fatores estão resumidos na Figura 5:

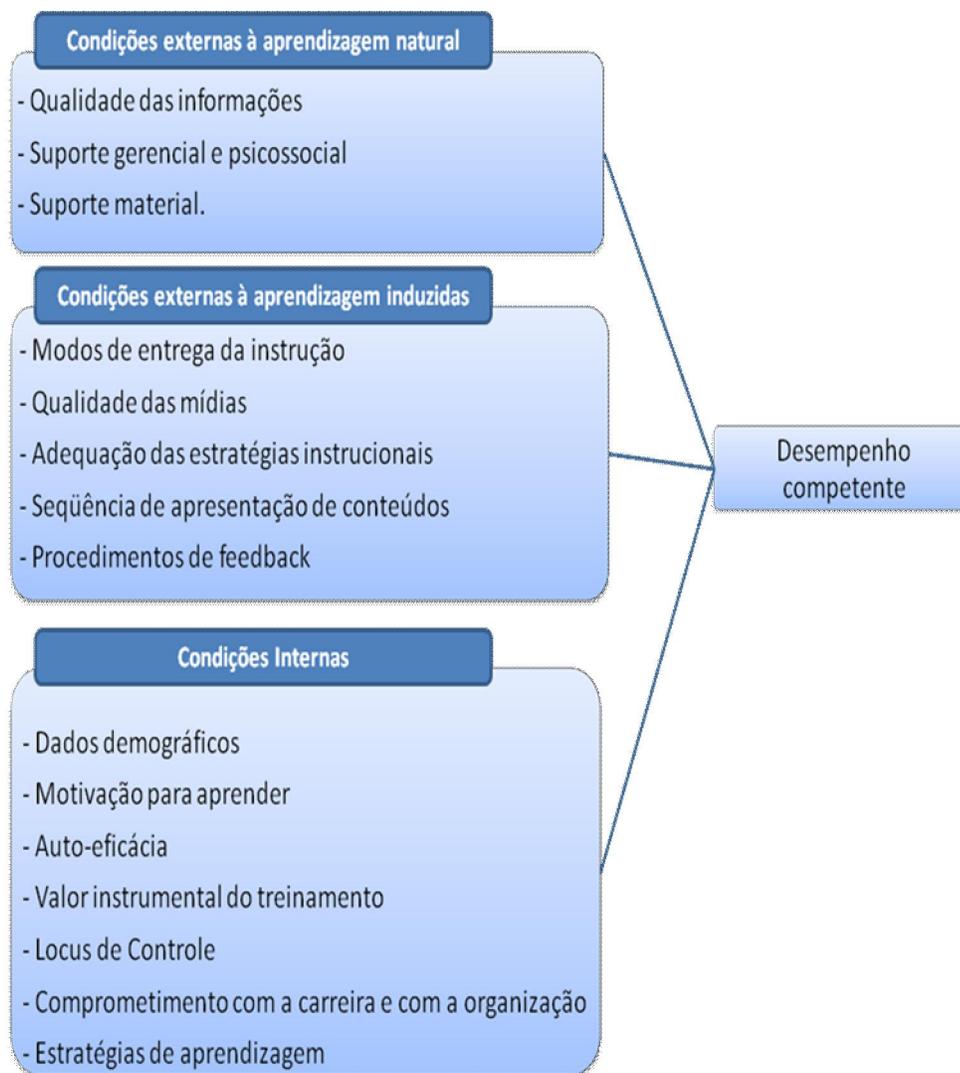


Figura 5 - Condições internas e externas à aprendizagem e ao desempenho competente.
 Fonte: Abbad; Borges-Andrade (2004, p.257).

Um dos preditores da aprendizagem é a **motivação para aprender**, que pode ser definida como o esforço e os engajamentos dos indivíduos em atividades voltadas para a aprendizagem (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Além da motivação, existe outro estado afetivo que se mostra após os TD&Es, constituindo o interesse do indivíduo em aplicar no trabalho os conteúdos aprendidos. O conceito de **auto-eficácia** explica muito sobre o sucesso dos participantes em treinamentos. Os indivíduos que deixam as atividades de TD&E com a crença de que irão

desempenhar com sucesso as tarefas, provavelmente enfrentam melhor aos desafios que se apresentarem (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Os autores explicam a Teoria de **Expectância** de Vroom, de 1964: o indivíduo formula expectativas a respeito de seu próprio comportamento, atribuindo um valor a cada um dos efeitos que seu comportamento possa resultar. Sob essa perspectiva, o TD&E constitui-se em valor especial para o indivíduo se tiver caráter de ferramenta para atingir determinado objetivo, como a promoção ou aumento de salário, por exemplo. A Teoria de Expectância sugere que a motivação de uma pessoa para tomar uma decisão está atrelada a três fatores: **valência**, que significa o quanto o indivíduo quer uma recompensa; **expectância**, a expectativa que seu esforço resultará no resultado esperado; e **instrumentalidade**, a estimativa de que determinado caminho conduzirá a uma recompensa. Esses três componentes, mesmo sendo conceitos distintos, medem a força motivacional.

Outro conceito, o **locus de controle**, vem sendo estudado como variável explicativa dos efeitos de TD&E (MENEZES, 2002 apud ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004). O *locus* de controle está intimamente ligado à motivação e à habilidade de aprender. Pessoas com *locus* de controle **externo** atribuem os resultados de seu trabalho a fatos que estão fora de seu alcance pessoal, como a ação de outras pessoas. Já as pessoas com *locus* de controle **interno** acreditam que seus atos são frutos de seus comportamentos. Assim, por acreditar que a aprendizagem estaria sob seu próprio controle, a pessoa teria maior motivação para aprender do que um indivíduo com *locus* de controle externo (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

O **comportamento afetivo com a organização e com a carreira** define o grau com que o trabalhador defende e está alinhado aos objetivos da organização, bem como seu anseio de permanência na mesma. Outro item que deve ser levado em conta é a **idade dos funcionários**. Vemos atualmente muitos empregados que já passaram dos 50 anos. E por vezes os mais idosos apresentam alguns efeitos negativos ao que se refere à motivação para aprender. As condições externas necessárias à aquisição, retenção e transferência de aprendizagem compreendem recursos materiais, financeiros e psicossociais. O conceito de **suporte à transferência** relaciona-se ao nível de apoio ambiental à participação em atividades de TD&E e ao uso eficaz das novas competências adquiridos durante o trabalho (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Conforme Abdad e Salorenzo (2001), o conceito de suporte à transferência enfoca algumas condições necessárias à transferência positiva de aprendizagem e avalia o quanto essas estão presentes no ambiente de trabalho do aprendiz. Esse conceito envolve duas dimensões: **o suporte psicossocial à transferência** (inclui o apoio gerencial ao TD&E, os fatores situacionais de apoio e as conseqüências associadas ao uso dos CHAs adquiridos) e o **suporte material**. **Apoio gerencial ao TD&E** é uma situação anterior ao TD&E e relaciona-se ao apoio recebido pelo aprendiz para participar de todas as práticas de TD&E. **Fatores situacionais de apoio** incluem o apoio gerencial, social dos pares e organizacional que o aprendiz recebe para aplicar no trabalho os CHAs adquiridos durante o TD&E; apoio recebido pela chefia imediata, na remoção de eventuais obstáculos à transferência de aprendizagem, e acesso às informações necessárias para a aplicação dos novos conhecimentos no ambiente de trabalho. **Conseqüências associadas ao uso de novos CHAs** referem-se ao aparecimento de reações favoráveis ou desfavoráveis de colegas, superiores hierárquicos, diante a tentativa do funcionário em aplicar os novos CHAs adquiridos. **Suporte material** evidencia a qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, assim como à adequação do local de trabalho para a aplicação dos novos CHAs, contribuindo para o sucesso dos programas de treinamento (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Além de todos esses itens, ou variáveis, dentro de uma visão sistêmica de TD&E, é necessário prestar atenção nas diferentes etapas de um programa de treinamento. Ou seja, dentro de um paradigma sistêmico, o TD&E é composto por três subsistemas interdependentes: avaliação das necessidades de treinamento; planejamento e execução; e avaliação de treinamento. Todos esses subsistemas são essenciais para o sucesso do treinamento (VARGAS E ABBAD (2006); BORGES- ANDRADE (2006a).

Apesar do recorrente discurso sobre a necessidade de alinhamento de ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) às estratégias e aos resultados designados para grupos e equipes de trabalho e para a organização como um todo, Avaliações de Necessidades de Treinamento (ANT) não têm sido realizadas de modo sistemático em ambientes organizacionais. Na prática, necessidades de treinamento em ambientes organizacionais são levantadas por meio de consultas a profissionais de determinadas áreas ou níveis hierárquicos sobre os cursos que gostariam de realizar ou através da escolha, em cardápios de cursos, das ações educacionais a serem realizadas (FERREIRA, ABBAD, PAGOTTO e MENESES, 2009, p. 3).

Para que os programas de treinamento não sejam incompatíveis com o contexto e com a realidade da organização, Abbad *et al* (2006) afirmam a necessidade de se realizar um levantamento de necessidades de treinamento. Desse modo, de acordo Borges-Andrade (2006a), o levantamento de necessidade de treinamento (LNT) seria a apuração das discrepâncias de desempenhos relacionadas à falta de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes. A linha de pesquisa sobre avaliação de necessidades de treinamento se caracteriza pelo diagnóstico em três níveis: organizacional, de tarefas e de pessoal. De acordo com o modelo proposto por Ostroff e Ford, em 1989, a Avaliação de Necessidade de Treinamento pode ser feita em três níveis: individual, de unidade e organizacional (ABBAD, 1999).

Borges-Andrade (2006a) afirma que o planejamento do treinamento serve para definir os objetivos instrucionais, em termos de desempenhos esperados, assim como os métodos instrucionais mais adequados para atender as necessidades de treinamento avaliadas.

Para Abbad *et al.* (2006), o planejamento instrucional é composto por seis etapas: redigir objetivos instrucionais; escolher a modalidade de entrega da instrução; estabelecer a seqüência do ensino; criar ou selecionar procedimentos instrucionais; definir critérios de avaliação de aprendizagem; e testar o plano ou desenho instrucional. Já Abbad, Pilati e Pantoja (2003) relatam que a semelhança entre a situação de treinamento e a realidade de trabalho facilitam a transferência de aprendizagem. Desse modo, esses autores, sugerem que os objetivos de ensino sejam claros e coerentes à natureza da atividade.

2.2 ASPECTOS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO

Segundo Goldstein (1991), a avaliação de treinamento é uma coleta de informações necessárias para tornar eficazes as decisões relacionadas à adoção e às modificações das atividades instrucionais. Tais informações devem servir para aprimorar os programas de treinamento. A avaliação possibilita estabelecer a validade de um programa instrucional por meio dos seus resultados no desempenho do empregado. O sucesso do treinamento deve propiciar ao empregado as habilidades exigidas pela tarefa, a fim de que esse alcance o desempenho desejado

no trabalho. Entretanto, se não for feita uma avaliação esses resultados, não serão evidenciados (ALVES e TAMAYO, 1993).

Contudo, a história da administração está repleta de exemplos em que as técnicas e procedimentos usados acabaram assumidos como objetivos em si. Às vezes, as técnicas são adotadas com o efeito da moda ou por razões as quais as pessoas não indagaram a sua utilização. As técnicas podem tornar-se fossilizadas, e podem evitar o atendimento das metas para as quais foram propostas (HAMBLIN, 1978). Esse mesmo autor ensina que não se pode viver sem as técnicas. O treinador sem técnica é um mero amador; o avaliador sem técnica também não é um profissional. O ideal é aquele avaliador ou treinador que possui um arcabouço de técnicas e consegue optar pela mais adequada para determinada situação, sem deixar-se dominar pelas mesmas.

Além de saber utilizar a técnica, Milioni (1999) salienta que uma das dificuldades encontradas pelo avaliador no momento da realização da avaliação é o medo que as pessoas sentem de que possa ocorrer algo negativo às carreiras ou em relação à permanência nos cargos, diante do desempenho nas “provas” ou “testes”.

Borges-Andrade (2002) acrescenta que a avaliação deveria comparar desempenhos pré e pós treinamento. Isso, contudo, por vezes, é inviável por ser fator de constrangimento em algumas culturas. Por outro lado, até mesmo os testes realizados após o treinamento são vistos de maneira imprópria. É comum ouvir pessoas dizendo que os dados expressos em números são mais reais, objetivos e precisos do que os dados expressos de maneira descritiva ou não quantitativa. Isso não é verdade, pois muitos dos principais dados acerca do efeito do treinamento não são medidos exatamente em termos numéricos. O único modo de descrever toda a verdade é descrevê-la em palavras. Para o autor, os efeitos totais de um programa de treinamento são impossíveis de descobrir, devendo haver sempre uma seleção, a qual pode ser estruturada ou não. Tal efeito é ilustrado na Figura 6.

O avaliador que confia inteiramente em técnicas sem estrutura, nem quantificação, colherá informações ao acaso em toda a volta do quadrado. Quando possui técnicas boas, é muito possível que ele descubra muitos dos principais efeitos do treinamento, mas não terá padrão contra o qual medir o programa de treinamento ou pelo qual poderá compará-lo a outros programas (HAMBLIN, 1978).

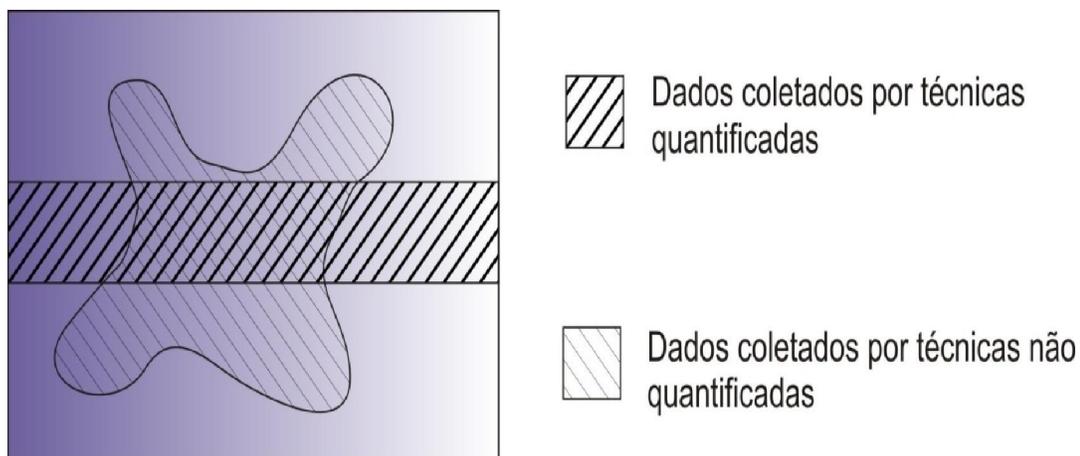


Figura 6 - O “quadro preto” dos efeitos do treinamento

Fonte: Hamblin (1978, p. 99).

De outro modo, o avaliador que confia inteiramente em técnicas quantificadas tem padrões de avaliação e comparação fixos; mas, como está arriscando de deixar passar despercebido informações essenciais ocorridas fora daquela faixa, poderá ele interpretar mal até mesmo as informações de que dispõe (HAMBLIN, 1978).

Para tanto, a determinação da técnica deve obedecer ao rigor científico:

(...) a avaliação é o único processo capaz de assegurar ao treinamento uma posição relevante perante a área-fim da empresa. Assim, a determinação da técnica deverá obedecer ao rigor científico, para se ter claramente definidos os objetivos do treinamento e da avaliação (Alves e Tamayo, 1993, p. 79).

Os métodos quantificados e não quantificados têm vantagens e desvantagens complementares, devendo sempre que possível ser usados em conjunto. O avaliador que se utiliza de técnicas qualitativas e quantitativas poderá obter vantagens combinando-as. Os padrões de avaliação e comparação são derivados de seus métodos quantificados; mas também seus métodos não quantificados para alertá-lo de qualquer acontecimento importante que está ocorrendo fora da faixa por ele escolhida, podendo ainda aproveitar-se dessas informações para interpretar seus dados quantificados e talvez revisar os seus métodos quantitativos (HAMBLIN, 1978).

Outro aspecto importantíssimo é o fato de que o avaliador de treinamento deve ter em mente que a avaliação transforma o contexto que está sendo avaliado. Esse fenômeno, chamado de efeito de Hawthorne, faz alusão à famosa pesquisa efetuada em 1930 na fábrica de Hawthorne, da Western Electric Company, na

América. Durante os estudos feitos em Hawthorne notou-se que as pessoas agiam de forma diferente justamente porque eram sujeitos da pesquisa (HAMBLIN, 1978).

Como o efeito de Hawthorne é inevitável, Hamblin (1978) sugere que se tire proveito dessa situação, ou seja, uma vez que a avaliação influencia o resultado do treinamento, ela pode ser usada como auxiliar no treinamento promovendo o aprendizado. Para se beneficiar do efeito de Hawthorne, o avaliador deve envolver os treinandos o máximo possível na avaliação do treinamento. Esse autor comenta ainda que a avaliação é o elo entre passos sucessivos dentro do processo de mudança, determinando o que deverá acontecer em seguida se adotar um sistema de extremidade mais aberta para avaliar, quase nunca será possível montar uma experiência de pesquisa controlada cientificamente ao fim da qual seja possível demonstrar que certas declarações sejam certas, outras erradas. Portanto torna-se necessário escolher um método muito mais discursivo, exploratório, sem a intenção de provar coisa alguma, mas simplesmente descobrir coisas novas. Esse objetivo tem a possibilidade de ser alcançado por meio de um sistema de descoberta que tenha a finalidade de criar um método de treinamento/avaliação integrado e contínuo (HAMBLIN, 1978).

Para Borges-Andrade (2006), a avaliação é a grande responsável pela melhoria constante do sistema TD&E. Corroborando tal entendimento, Abbad (1999) salienta que o processo de avaliação fornece a explicação dos resultados de um treinamento, possibilitando o aprimoramento do mesmo. Ou seja, para a autora, a avaliação se constitui em instrumento de melhoria e retroalimentação do processo instrucional.

A par desses conceitos e conscientes da importância da avaliação dos cursos formativos para que esses obtenham sucesso e os efeitos desejados, apresentam-se os modelos de avaliação de treinamento mais tradicionais da literatura internacional: o de KIRKPATRICK, 1976 e o de HAMBLIN, 1978, bem como os modelos de avaliação mais tradicionais da literatura nacional: o modelo de BORGES-ANDRADE, 1982; e o modelo proposto por ABBAD em 1999. No que se refere ao modelo de avaliação de impacto do treinamento no trabalho proposto por Abbad (1999), esse servirá de arrimo para o presente estudo. A escolha desse modelo se deve ao fato de que o objetivo deste trabalho não é avaliar a qualidade dos programas de Pós-Graduação, nem tampouco os cursos de graduação, mas

apenas verificar a influência do comprometimento e do entrenchamento organizacionais sobre o impacto do treinamento no trabalho.

2.2.1 Kirkpatrick (1976) – O Modelo dos Quatro Níveis

Aproximadamente há trinta anos, meados de 1959 e 1960, Kirkpatrick publicou uma série de artigos em que apresentou e descreveu um modelo para medir a efetividade do treinamento. Esse modelo é composto por quatro níveis: reações, aprendizado, mudança de comportamento e resultados (ALLIGER e JANAK, 1989). Posteriormente, a estrutura teórica proposta por Kirkpatrick foi modificada por Hamblin (1978), que dividiu o nível de resultados em **mudança organizacional** e **valor final**.

Kirkpatrick (1993) ensina que as **reações** dos treinandos indicam suas percepções em relação ao treinamento. O segundo nível, o nível da **aprendizagem**, representa o *quantun* de conhecimentos ensinados foi aprendido durante o processo instrutório, ou seja, fornece informações acerca do nível de assimilação dos conteúdos ensinados durante o treinamento. A avaliação de **mudança de comportamento** refere-se ao quanto um indivíduo mudou seu comportamento no cargo devido ao treinamento. Dessa forma, alguns critérios devem ser relacionados ao se avaliar a mudança de comportamento do treinando, tais como: motivação para mudar, reconhecendo suas limitações a fim de melhorá-las; clima de trabalho que permita essa mudança e oportunidades para aplicar os novos conhecimentos e novas idéias.

O último nível apresentado por Kirkpatrick (1976), **resultados**, mensura o quanto o treinamento foi capaz de atingir os resultados esperados, como por exemplo, redução de acidentes em serviço, redução de rotatividade nos cargos, aumento da produtividade, dentre outros. Para Kirkpatrick (1996), a avaliação de resultados é a melhor forma de se avaliar um programa de treinamento. Para o autor, mesmo com a dificuldade para se avaliar os resultados, essa etapa não pode ser negligenciada. Para medir os resultados produzidos pelo treinamento, vários indicadores podem ser usados: critérios de produtividade, redução de queixas de funcionários, redução de custos e aumento de lucratividade. Contudo, é necessário que seja feita uma comparação entre os indicadores obtidos na fase de

levantamento de necessidades com os indicadores obtidos após o treinamento (KIRKPATRICK, 1993). No modelo apresentado por Kirkpatrick (1976), os quatro níveis possuem uma articulação de interdependência funcionando em seqüência. Nesse ínterim, quando um nível for favorável, o próximo nível também será afetado de maneira favorável e assim sucessivamente (CLEMENT, 1982).

Alliger e Janak (1989) citam que, de acordo com a teoria de Kirkpatrick, os níveis apresentados no seu modelo estão intimamente ligados por uma relação de causalidade entre si. Contudo, Alliger e Janak (1989) ressaltam que o modelo de Kirkpatrick contém problemas, pois os níveis de avaliação não acrescentariam informações de um nível para outro formando uma hierarquia. Além disso, para os autores, não é possível afirmar que exista causalidade entre os níveis do modelo.

Corroborando a afirmação, Salas e Cannon-Bowers (2001) salientam que o modelo de Kirkpatrick apresenta alguns pontos fracos. Dessa forma, há uma necessidade de desenvolver mais medidas de diagnósticos e relação de existência de causa e efeito entre os níveis de avaliação. Bohlander, Snell e Sherman (2003) aduzem que uma reação positiva do treinando não garante a eficiência do processo instrutório. Essa reação somente terá significado quando for capaz de se traduzir em comportamento gerador de resultados.

Decenzo e Robbins (1999) salientam que, muitas vezes, gostar de um programa de treinamento pode estar atrelado à capacidade de entreter desse programa. Nesse sentido, a satisfação dos treinandos com o programa parece não ter sentido, a menos que o objetivo desse treinamento seja entreter os participantes.

A partir do modelo apresentado por Kirkpatrick surge outro modelo, o de Hamblin (1978), também muito referenciado quando a temática é a avaliação de treinamento e desenvolvimento.

2.2.2 Hamblin (1978) – O modelo de cinco níveis

Em seu modelo, Hamblin (1978) amplia a dimensão **resultados** apresentada por Kirkpatrick, em 1976.



Figura 7 - Níveis de avaliação proposto por Hamblin (1978)

Fonte: Adaptado de Hamblin (1978).

Assim sendo, o modelo proposto por Hamblin (1978) apresenta cinco níveis de efeito de treinamento, que também são os cinco níveis de estabelecimento de objetivos e de avaliação. Os quais são denominados de: reações, aprendizado, comportamento no cargo, organização e valor final.

O Quadro 2 proposto por Hamblin (1978) mostra a relação entre as terminologias utilizadas entre Hamblin (1978), Kirkpatrick (1967) e Warr, Bird e Rackham (1970).

| | HAMBLIN (1978) | KIRKPATRICK (1967) | WARR, BIRD E RACKHAM (1970) |
|---------|------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Nível 1 | Reações | Reações | Reações |
| Nível 2 | Aprendizado | Aprendizado | Aprendizado |
| Nível 3 | Comportamento no cargo | Comportamento no cargo | Intermediário |
| Nível 4 | Organização | Resultado | Definitivo |
| Nível 5 | Valor definido | | |

Quadro 2 - Relação entre terminologias de níveis de treinamento

Fonte: Hamblin (1978, p. 30).

Os termos aprendizado, comportamento no cargo e organização são usados por Hamblin (1978) no lugar de imediato, intermediário e final, pois segundo o próprio autor, é preferível nomear esses estágios. Além disso, a terminologia apresentada por Warr, Bird e Rackham é ilusória, pois o aprendizado nem sempre acontece de imediato.

Assim como Kirkpatrick, Hamblin (1978) supôs uma corrente de causa e efeito ligando os quatro níveis de efeitos do treinamento. Ou seja, o treinamento causa reações que provocam aprendizado; que provoca mudanças de comportamento no cargo; que provocam modificações na organização que provocam transformações na consecução dos objetivos finais. Segundo Hamblin (1978) é possível que essa corrente se rompa em qualquer um de seus elos. Nesse sentido, um treinando pode reagir muito corretamente, mas sem aprender nada; ou terá aprendido, sem aplicar o conhecimento adquirido; ou mudará seu comportamento no emprego, sem que isso afete os lucros ou outros objetivos finais.

Nesse contexto, a tarefa do avaliador é descobrir se os elos da corrente se mantiveram todos intactos. Ou deverá ter condições de descrever qual dos elos se partiu e por qual motivo, bem como ter condições de sugerir a maneira de consertá-lo (HAMBLIN, 1978).

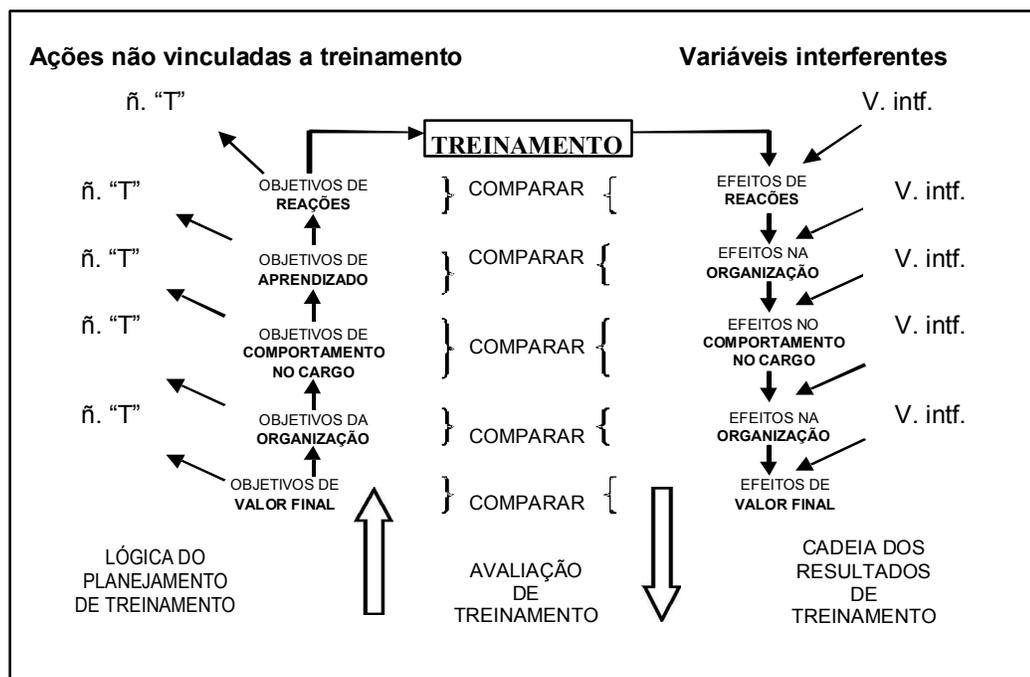


Figura 8 - Níveis de avaliação de treinamento (adaptação de Hamblin, 1978)

Fonte: Borges-Andrade (2002).

De acordo com o exposto, parece correto afirmar que o primeiro efeito do treinamento será produzir **reações** nos treinandos. Tais reações são altamente complexas podendo variar no decorrer do tempo. Essas reações são as mais diversas possíveis, desde satisfação com o treinamento, desânimo ou indiferença. Os participantes reagem ao conteúdo ministrado, ao treinador, ao método utilizado no ensino e até mesmo ao local utilizado para a realização do treinamento. Essas reações são afetadas por um acontecimento passado e outros que esperam acontecer em um futuro próximo, e por seu humor ou estado de espírito atual. Observa-se que uma vez que as reações são tão complexas e mudam tanto, torna-se impossível mapear todos os fatos que as precedem. Portanto, é necessário ser seletivo e decidir quais aspectos das reações se tem interesse de investigar, bem como, a maneira que desejamos que os treinandos reajam ao treinamento (HAMBLIN, 1978).

Seguindo o diagrama apresentado na Figura 8, percebe-se que primeiro são estipulados os objetivos de reações, depois ocorre o treinamento e a seguir são avaliados os efeitos das mesmas. Todavia, não faz sentido executar essa seqüência de atividades a menos que os dados da avaliação possam ser aproveitados para a determinação de outros objetivos de reações para mais um pouco de treinamento (HAMBLIN, 1978).

Segundo Hamblin (1978), a aplicação das escalas de avaliação de reação durante o treinamento possibilitam ao treinador aperfeiçoar o método utilizado diariamente. Além disso, é possível avaliar as reações após o treinamento. Esse tipo de avaliação por objetivo principal aperfeiçoar o curso seguinte em vez de orientar o curso atual. Observa-se que as reações a longo prazo estão mais ligadas à retenção do aprendizado e às mudanças de comportamento no cargo do que às reações a curto prazo (HAMBLIN, 1978).

Ainda, é possível criar instrumentos para avaliar as expectativas das pessoas antes do início de um programa de treinamento, as quais poderão ser comparadas com as reações de avaliação pós-treinamento. Além disso, as respostas obtidas podem ser utilizadas para se estabelecer os objetivos de reações (HAMBLIN, 1978).

O treinamento é executado não só para proporcionar reações ao treinando, mas também para que os mesmos possam **aprender** (nível 2 do modelo). Isso é, fazer com que os participantes adquiram a capacidade de se comportarem de maneiras novas. Nesse sentido, podemos avaliar o treinamento adquirindo

informações sobre a quantidade e o tipo de conhecimentos adquiridos pelo treinando (HAMBLIN, 1978). Ou seja, dimensão do aprendizado tanto em Hamblin (1978) como em Kirkpatrick (1976) preocupa-se em avaliar o quanto um programa de treinamento foi capaz de transferir conhecimento a seus participantes.

Hamblin (1978) ressalta o fato de que as pessoas estão propensas a adquirir toda a sorte de conhecimentos imprevistos, inestruturados e insignificantes, Sendo necessário a determinação de quais objetivos de aprendizado se deseja avaliar, que por sua vez, determinarão os critérios pelos quais avaliamos o aprendizado. Desse modo, a avaliação do aprendizado poderá ser usada para retroalimentar o processo de treinamento e estipular novos objetivos de aprendizado.

Hamblin (1978) divide o aprendizado em Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), sendo que, geralmente, os objetivos de aprendizado dentro de um programa de treinamento visam ao aprimoramento de todas as três áreas (CHA). Desse modo, é essencial a aplicação de uma combinação de técnicas que avaliam as três áreas.

A forma mais completa para se avaliar os **conhecimentos** é por meio da avaliação programada. O que caracteriza a instrução programada é o fato de que o treinando recebe uma parte de informações, as quais são testadas através de uma pergunta objetiva. O problema da instrução programada é que ela não lida muito bem com as habilidades e atitudes (HAMBLIN, 1978).

Na maioria dos treinamentos industriais, os objetivos de **habilidades** são mais importantes do que os objetivos de conhecimentos. Isso significa que a importância do conhecimento geralmente reside no fato de ser condição prévia na aquisição de habilidades. Assim, ao avaliarmos habilidades estamos também avaliando conhecimentos. No entanto, ao avaliarmos o conhecimento adquirido não sabemos se houve aquisição de habilidades (HAMBLIN, 1978).

Como as habilidades são geralmente aprendidas na prática, é interessante que elas sejam avaliadas também dentro de uma situação prática. Além disso, o instrumento de avaliação deve ser construído sob medida para adaptar-se ao tipo de habilidade que se deseja avaliar (HAMBLIN, 1978).

Para formular objetivos de **atitudes**, Hamblin (1978) afirma ser muito útil lembrar a distinção feita por Rokeach (1968), que diferencia as atitudes para com objetos, incluem-se as pessoas; e atitudes para com as situações. O comportamento

de um indivíduo é resultado da interação de ambos os tipos de atitudes assim como de suas habilidades e conhecimentos.

Hamblin (1978) ensina que o **aprendizado** depende das **reações**, ou seja, as pessoas que reagem negativamente deixarão de aprender adequadamente. No entanto, para que se possa atender aos objetivos de aprendizado de um programa de treinamento, é necessária a satisfação de três condições:

- Os treinando precisam ter aptidão básica (inteligência, personalidade, destreza...) para poder adquirir os conhecimentos, habilidades e atitudes desejados;
- O estado de aprendizagem existente dos treinandos precisa ser compatível com as suposições feitas nos objetivos de treinamento;
- A reação ao treinamento deve ser favorável. Os treinandos precisam gostar do treinamento. E ainda: boas reações são uma condição necessária, mas não suficiente para o bom aprendizado.

Observa-se que a terceira condição de Hamblin (1978) foi contestada por Alliger e Janak (1989) e Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), que não conseguiram confirmar empiricamente a relação de interdependência entre reação e aprendizado.

Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) ainda salientam o fato de que a aprendizagem dos participantes muitas vezes pode estar fortemente relacionada com as características da clientela e com o nível de suporte organizacional recebido, constituindo-se em mais uma situação em que o treinamento não tem capacidade de intervir.

Os objetivos de aprendizado são esboçados, por se acreditar, que certos tipos de aprendizado são úteis para certos tipos de cargo. Tal nível de avaliação é observado simplesmente em termos do comportamento terminal dos treinandos. Ou seja, a sua capacidade de, ao deixarem o curso, se portarem de certas maneiras, não importando se continuaram se portando assim no exercício de seu cargo (HAMBLIN, 1978).

O próximo nível de avaliação do modelo proposto por Hamblin (1978) é o **comportamento no cargo**. De acordo com o autor, mais uma vez, não é possível determinar se todas as mudanças de comportamento no cargo foram afetadas pelo treinamento, de modo é necessário ser seletivo, estabelecendo os objetivos de comportamento no cargo. Além disso, poderão ocorrer problemas de transferência

de conhecimento, ou seja, não se tem certeza de que os conhecimentos adquiridos durante o treinamento são transferidos ao setor de trabalho (HAMBLIN, 1978).

Para se avaliar o comportamento podem ser usados: a observação dos funcionários treinados, entrevistas com os funcionários ou seus superiores hierárquicos e avaliações de desempenho (KIRKPATRICK, 1993).

A atitude que é “certa na situação de treinamento” nem sempre é a mesma das “esperadas no setor de trabalho”. Disso decorre que, para avaliar os efeitos do treinamento sobre o comportamento no cargo, também deverá ser avaliado os efeitos do treinamento sobre a aprendizagem, pois, caso contrário, não se saberá se qualquer falha em mudar o comportamento no cargo será resultado de falhas em aprender ou de transferir o aprendizado para o cargo (HAMBLIN, 1978).

Hamblin (1978) afirma que além dos indicadores diferenciarem em termos de comportamento e resultados, seu nível de complexidade varia em largura e profundidade. No nível de **profundidade**, o foco da avaliação está estritamente previsto no programa de treinamento. Dessa forma, a coleta de dados se limita a questionar os conhecimentos e habilidades adquiridas durante o treinamento ou o seu impacto no trabalho. O outro nível de avaliação objetiva verificar se o que foi adquirido no treinamento está tendo impacto em dimensões individuais que vão além das diretamente relacionadas com os conhecimentos, habilidades e atitudes prescritos nos treinamentos.

Milione (1999) acrescenta que é possível ser feito um estudo junto aos funcionários que passaram pelo programa de treinamento a fim de obter indicadores dessas mudanças. Nesse sentido, a idéia é que ninguém melhor do que o ocupante do cargo para compreender as transformações de seu próprio comportamento em razão do treinamento recebido. Segundo Borges-Andrade (2002), existe a possibilidade das perguntas serem respondidas pelos próprios treinandos (auto-avaliação), pelos supervisores, colegas ou clientes (heteroavaliação), ou pela combinação desses.

Sayles (1964) apud Hamblin (1978) salienta que os funcionários não podem ser avaliados pelos resultados das empresas, pois esses levam muito tempo para aparecer, bem como a ligação entre os resultados e as ações dos indivíduos estão longe de ser claros. Dessa forma, se os administradores desejam avaliar seus funcionários, devem fazer no nível de comportamento no cargo. Além disso, Sayles argumenta que quando os funcionários são avaliados em termos de resultados,

tendem a se sentir inibidos de iniciar novas tarefas e relacionamentos (HAMBLIN, 1978).

Por vezes, se torna interessante ir além do comportamento dos treinandos no cargo e estudar os efeitos de quaisquer mudanças comportamentais sobre o funcionamento da firma e, a partir daí, procurar descobrir se o treinamento foi eficiente em termos dos critérios finais ou pelos quais a empresa deseja avaliar suas atividades (HAMBLIN, 1978).

Para isso, tem-se o próximo nível de avaliação do modelo proposto por Hamblin (1978), **organização**, que objetiva medir as mudanças que o treinamento possa ter provocado na organização ou em suas unidades (BORGES-ANDRADE, 2002).

Assim sendo, avalia-se os efeitos do treinamento sobre a mudança comportamental dos treinandos em seu cargo, os quais Hamblin (1978) denomina de efeitos de organização. A fim de avaliar seletivamente este nível, é necessário que se estabeleça os objetivos da organização (O4 do ciclo de avaliação)³.

Por fim, também é possível avaliar o treinamento levando-se em consideração os critérios finais da empresa, aos quais ela julga sua eficácia, seu sucesso ou fracasso, denominado por Hamblin (1978) de efeitos de **valor final** (E5) e objetivos de valor final (O5). Em organizações inseridas no sistema capitalista, provavelmente esses critérios finais sejam econômicos: a empresa julga seu sucesso em termos de lucros financeiros. A pergunta a ser feita é: “Serão os benefícios financeiros resultantes do treinamento maiores do que o custo financeiro do treinamento?” (HAMBLIN, 1978, p. 40-41).

Em certos tipos de organizações, no entanto, outros critérios poderão ser de importância maior do que o critério financeiro. Como exemplo, Hamblin (1978) cita: hospitais, escolas, prisões, polícia, exército, órgãos públicos, os quais provavelmente darão prioridade a alguma espécie de medição de benefício humano em lugar de critérios puramente financeiros.

Para Hamblin (1978), a avaliação no nível 5 será feita sob o propósito de medir o quanto as mudanças ocorridas no nível 4 contribuíram para aumentar o lucro da empresa. O autor explica que não existe um ponto fixo para se entrar no ciclo de avaliação proposto por ele, sendo possível entrar em qualquer ponto. Do

³ Ver Figura 9.

mesmo modo, não há um ponto fixo de saída pelo simples fato de abandonar uma atividade ou pelo fato de as atividades tomarem um rumo diferente ao treinamento (flechas do lado esquerdo do modelo proposto por Hamblin (1978) ver Figura 9).

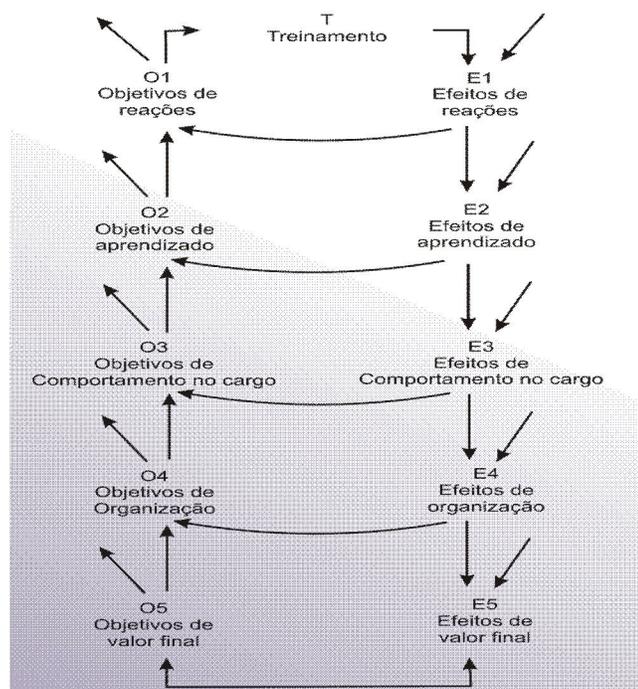


Figura 9 - Ciclo de avaliação.

Fonte: Hamblin (1978), apêndice, p. 277

2.2.2.1 Estratégias de avaliação propostas por Hamblin.

Hamblin (1978) descreve seis tipos de estratégias para avaliar o treinamento:

1. Começando em O5: o sistema de valor final.
2. Começando em O4: o sistema de desenvolvimento da empresa.
3. Começando em O3: o sistema de relacionamento ao cargo.
4. Começando em O2: o sistema concentrado no aprendizado.
5. Começando em O1: o sistema concentrado nas reações.
6. Começando em T: o sistema concentrado no treinamento.

Esses tipos estratégicos se distinguem pelo seu ponto de partida dentro do ciclo de avaliação; mas cada um dos tipos estratégicos contém um número de opções sobre o curso a seguir em torno do diagrama apresentado. Assim, o número de estratégias de avaliação possíveis é muito grande. Nesse sentido, deve-se optar

entre as diferentes estratégias a mais passível de produzir resultados dentro de uma situação específica (HAMBLIN, 1978).

O ponto mais sensato para se entrar em seu ciclo de avaliação seria começar pelos objetivos de valor final (O5). O treinamento seria apenas um meio para se chegar a um fim. Dessa forma, o treinamento não deveria nunca ser promovido a menos que seu papel em fomentar os objetivos finais da empresa estivesse nitidamente estabelecido (HAMBLIN, 1978).

Para exemplificar, Hamblin (1978) utiliza uma firma com objetivos estritamente financeiros, ou mais especificamente, uma firma que fabrica uma variedade de produtos que são vendidos diretamente ao público de porta em porta. Em uma companhia com essa característica, a força de vendas seria uma importante determinante lucrativa da firma. Caso a administração achasse que a força de vendas estivesse aquém da eficiência máxima, seria formulado um objetivo de valor final como segue: “o objetivo consiste em melhorar a eficiência da força de vendas no decorrer de determinado período, conforme medido pelos seguintes critérios financeiros”. (p.60).

Além de um objetivo claro, o ideal também é ter uma meta de melhoria do critério adotado e uma data para se alcançar tal objetivo. Decididos os objetivos finais, a administração deve examinar de que modo atingirá tais fins. Provavelmente, serão necessárias mudanças específicas de comportamento no cargo, sendo que, possivelmente, haverá a necessidade de mudar a seleção, promoção definição do cargo, os esquemas de avaliação e incentivo, e que a companhia teria de desviar-se do diagrama na linha que sai de O3, dando a volta até E3, em todas essas áreas. No entanto, a mudança mais importante partiria do treinamento dos empregados da empresa. Especificados os objetivos de aprendizado, a empresa terá de delinear o treinamento, partindo da especificação dos objetivos de reação (O1) e os critérios pelos quais as reações serão avaliadas (HAMBLIN, 1978).

Para o autor, os objetivos do treinamento são: objetivos de reações (O1), objetivos de aprendizado (O2), objetivos de comportamento no cargo (O3), objetivos organizacionais (O4) e objetivos finais (O5)⁴.

⁴ Ver Figura 9.

Os **Objetivos de reações (O1)** servem para estimular o alto índice de envolvimento e interesse, ao final de cada reunião de treinamento longe do cargo, e ao final de cada semana de treinamento no cargo (HAMBLIN, 1978).

Já os **Objetivos de aprendizado (O2)**, possibilitam a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas em relação ao cargo que ocupam. Todos os testes para avaliar os CHAs adquiridos no treinamento são aplicados em intervalos especificados durante o treinamento e repetidos mais tarde, para medir a retenção do ensino. Infelizmente não basta que o treinando tenha aprendido algo, é necessário que o mesmo aplique esse aprendizado no cargo. Assim sendo, para que um programa de treinamento tenha sucesso surgem os **Objetivos de comportamento no cargo (O3)**, os quais devem ser avaliados por observação de incidentes especificados no cargo em que a aplicação das habilidades será medida por auto-avaliações feita pelos superiores dos treinandos, que serão feitas em intervalos especificados e após o término de todo o treinamento (HAMBLIN, 1978).

Havendo mudança no comportamento no cargo o próximo passo é garantir que determinado setor da empresa tome certas direções específicas, ou seja, alcance os **Objetivos Organizacionais (O4)**, que serão avaliados por meio de relatórios escritos, após um período determinado depois do treinamento (um ano, por exemplo). Por fim, os **Objetivos finais (O5)** são mais específicos que os objetivos organizacionais (O4) e são o maior motivador do treinamento.

Hamblin (1978) aconselha que os níveis de avaliação antecedentes devam ser avaliados com maior frequência do que os níveis de avaliação seguintes. Ou seja, a avaliação de reações deve ser efetuada em intervalos mais frequentes do que a avaliação de aprendizado.

Outro ponto de partida para se entrar no ciclo proposto por Hamblin (1978) seria começar pelo sistema relacionado ao cargo (O3). Segundo o autor, por meio da avaliação do comportamento no cargo (E3) obtém-se uma realimentação, não só sobre os defeitos do programa de treinamento como também sobre as mudanças no conteúdo do cargo. É possível descobrir que o treinamento foi ineficaz, não por haver fracassado em atender aos objetivos, mas pelos objetivos tornarem-se inadequados (HAMBLIN, 1978).

De mesmo modo, pode-se começar um treinamento para o qual não foram estabelecidos objetivos certos e procurar avaliá-lo. Ou seja, nesse caso, a avaliação começará pelo sistema concentrado no treinamento (T). Hamblin (1978) explica que

não concorda, mas afirma que muitos dirão que um treinamento nunca deverá ser efetuado a menos que se tenha objetivos definidos; outros dirão que embora possa ser permissível executar treinamentos dessa natureza é impossível avaliá-lo. Quanto à primeira suposição, Hamblin (1978) ensina que muitas vezes, mesmo quando se fez uma tentativa para estabelecer objetivos de treinamento, esses por sua vez são vagos e imprecisos, porque é sabido que boa parte das informações necessárias para estabelecer objetivos precisos só se tornará disponível durante o programa de treinamento. Além do mais, a instituição de objetivos precisos inibe a flexibilidade do programa de treinamento. Ainda, em certos casos, não é possível estabelecer objetivos precisos mesmo durante o programa de treinamento, porque a utilidade do conteúdo ministrado só se tornará clara depois do término do treinamento.

De acordo com Carvalho e Abbad (2006), os modelos de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) apresentam níveis de avaliação que possuem relação linear, seqüencial e apresentam alta correlação entre eles. No entanto, muitas pesquisas têm chegado a resultados diferentes, não encontrando relação direta entre os níveis. Nesse sentido, Carvalho (2003) ressalta que há uma tendência na área de utilização de modelos que integrem, além desses níveis de avaliação, outras variáveis que possam elucidar o fracasso ou o sucesso dos programas de TD&E.

Mesmo assim, os modelos de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) fundamentaram outros modelos, tais como: o modelo de avaliação integrado e somativo (MAIS), elaborado por Borges-Andrade em 1982, e o modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho (IMPACT), elaborado por Abbad (1999) que serão apresentados a seguir.

2.2.3 O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo

O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) proposto por Borges-Andrade, em 1982, refere-se ao processo de planejar, obter e analisar informações, visando fornecer subsídios úteis para decidir sobre a adoção ou rejeição de um programa de ensino. O objetivo de um modelo **somativo** é analisar um programa já desenvolvido, a fim de verificar a capacidade desse em produzir resultados (BORGES-ANDRADE, 2006b).

Modelos **específicos**, de acordo com Borges-Andrade (2006b), visam investigar a relação existente entre as variáveis descritas nos modelos genéricos. O autor acrescenta que os modelos **genéricos** e **específicos** são complementares, pois segundo o autor, os modelos específicos fornecem retroalimentação para o modelo genérico. Além desses, existe outra categoria de modelos. Os modelos **formativos** que se caracterizam pela contínua coleta de dados durante o programa instrucional.

Além de somativo, o MAIS é considerado um modelo **genérico**, pois visa descrever as variáveis presentes no sistema de TD&E que influenciam a avaliação (BORGES-ANDRADE, 2006b).

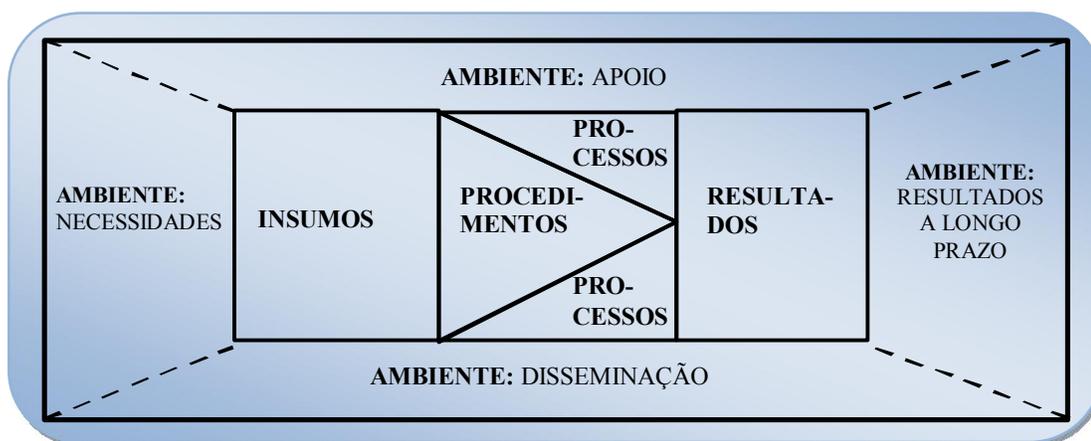


Figura 10 - Modelo MAIS
Fonte: Borges-Andrade (1982).

O modelo proposto por Borges-Andrade (1982) foi elaborado a partir da estrutura proposta por Briggs e Gagné (1976), e ainda com base no modelo de Stufflebeam (1978), o qual desenvolveu o modelo CIPP, aplicável na avaliação de qualquer sistema. Esse modelo foi montado sobre um enfoque de avaliação somativa, que perdura por algum tempo após o programa de treinamento. O CIPP operacionaliza quatro componentes fundamentais: contexto, insumo, processo e produto. Expandindo o modelo de Stufflebeam, Borges-Andrade definiu cinco componentes fundamentais: insumo, procedimento, processos, resultados e ambiente (ALVES e TAMAYO, 1993). A Figura 10 apresenta graficamente a representação do modelo de Borges-Andrade (1982).

Dentro do modelo MAIS os componentes e subcomponentes que estão dispostos juntos (separados por linhas ou pontilhados), principalmente no sentido

esquerdo-direito, seriam aqueles que teriam maiores chances de sujeição. A Figura 11 resume os conceitos apresentados no modelo MAIS.

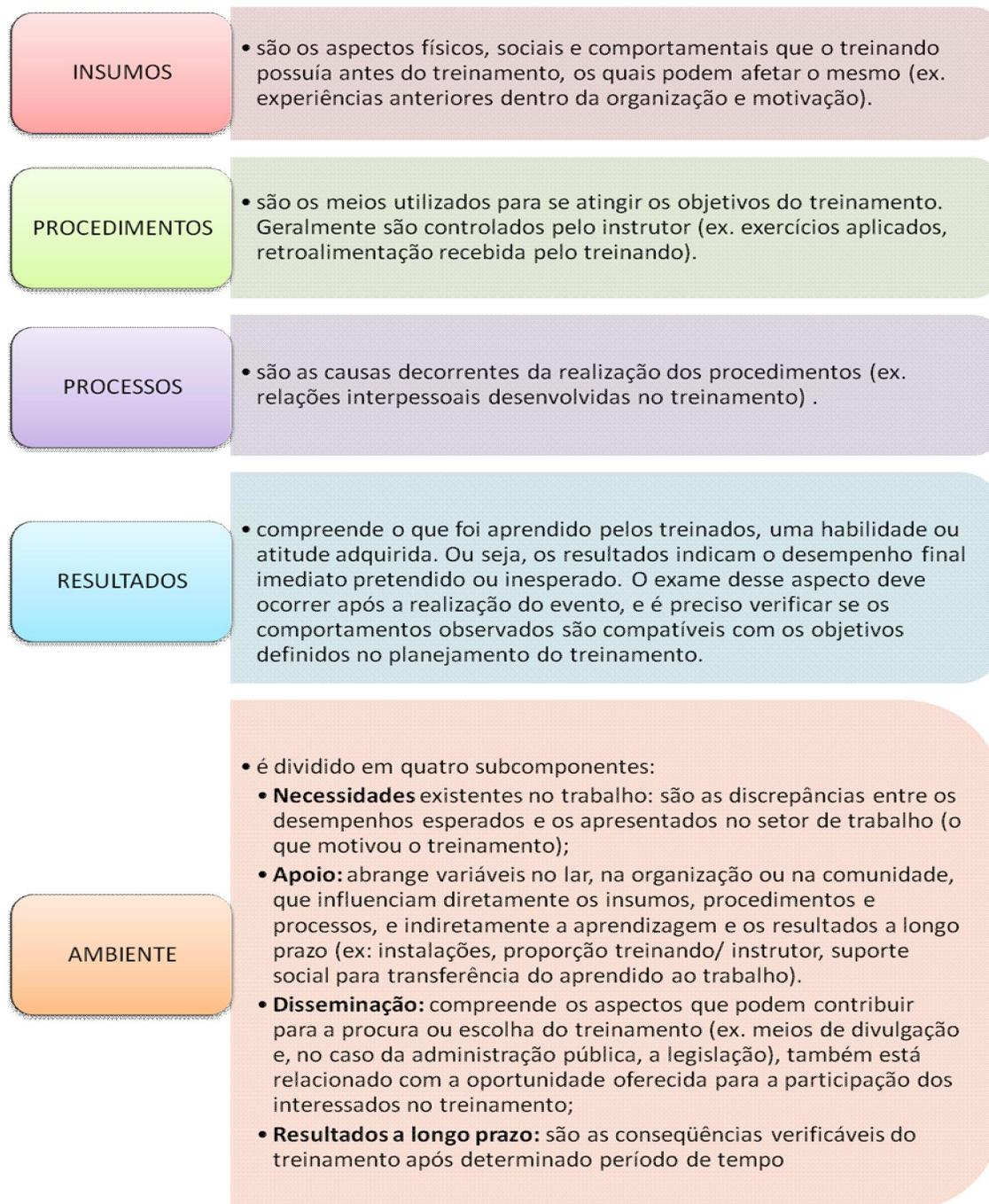


Figura 11 - Componentes e subcomponentes do modelo MAIS.

Fonte: Adaptado de Borges-Andrade (2002).

Ao observar mais atentamente o modelo de avaliação de Borges-Andrade (1982) nota-se uma significativa mudança em relação aos Modelos de Kirkpatrick

(1967) e Hamblin (1978), pois aquela considerou na avaliação do treinamento o contexto em que se inserem os treinandos, antes e depois do treinamento.

Na seqüência, será abordado um dos trabalhos mais importantes sobre impacto do treinamento no trabalho, o qual foi fruto de uma pesquisa realizada em uma instituição pública por Abbad, em 1990.

2.2.4 O modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento (IMPACT).

O modelo de Abbad (1999), como a própria autora salienta, não pretende avaliar resultados ou valor final do treinamento, mas observar os efeitos produzidos pelo treinamento nos níveis pertencentes ao indivíduo treinado: reação, aprendizagem e transferência de treinamento.

O modelo de avaliação IMPACT proposto por Abbad (1999) foi fortemente influenciado pelo modelo de avaliação somativa (MAIS) de Borges-Andrade (1982), pelo modelo de processo de transferência de Baldwin e Ford (1988), pelo modelo de influências motivacionais de Noé (1986) e de Noé e Schimitt (1986), bem como pelas orientações teóricas e metodológicas da avaliação de treinamento da Telebrás (SAT) de Alves e Tamayo (1993) (ABBAD, 1999).

Esse modelo compreende a análise do valor preditivo de múltiplas variáveis e integra, em uma única abordagem, a avaliação de três diferentes níveis de avaliação. A principal variável critério do modelo proposto por Abbad (1999) é o **Impacto do treinamento no trabalho**, que envolve os conceitos de transferência de treinamento e desempenho no trabalho. O impacto do treinamento é medido em termos da transferência de treinamento e da influência do treinamento sobre o desempenho posterior do participante do treinamento (ABBAD, 1999). Desse modo, a autora conceitua **transferência do treinamento** como a aplicação correta no setor de trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas durante o processo instrutório.

A transferência de treinamento pode ser **positiva** quando os comportamentos aprendidos no treinamento facilitam o desempenho do indivíduo na tarefa de transferência. Já a transferência é **negativa** quando os comportamentos aprendidos dificultam o desempenho na tarefa de transferência. E por fim, a transferência é **zero**

quando a aprendizagem da tarefa ensinada no treinamento não afeta o desempenho na tarefa de transferência (ABBAD, 1999).

O conceito de transferência, na linguagem técnica da psicologia, teve seu uso revisado, acrescentando-se ao seu uso comum a noção de transferência de aprendizagem, transporte de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades de uma situação ou tarefa para outra (ABBAD, 1999, p. 31).

O modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT – é constituído por sete componentes: (1) percepção de suporte organizacional; (2) características de treinamento; (3) características da clientela; (4) reação; (5) aprendizagem; (6) suporte à transferência e (7) impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, 1999).

A Figura 12 mostra a representação esquemática do modelo teórico da pesquisa proposta por Abbad (1999).

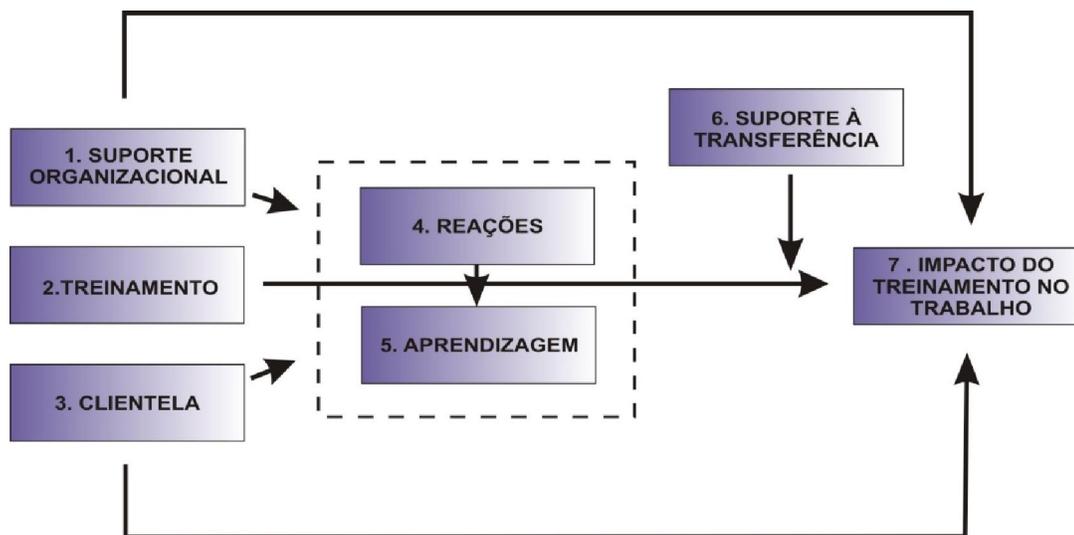


Figura 12 - Representação esquemática dos componentes do modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT.

Fonte: Abbad (1999), p. 99.

A Figura 13 sumariza a conceitualização dos sete componentes e apresenta separadamente a definição de suas dimensões, bem como dos componentes **Suporte Organizacional e Suporte à Transferência** para um melhor entendimento de seus conceitos.

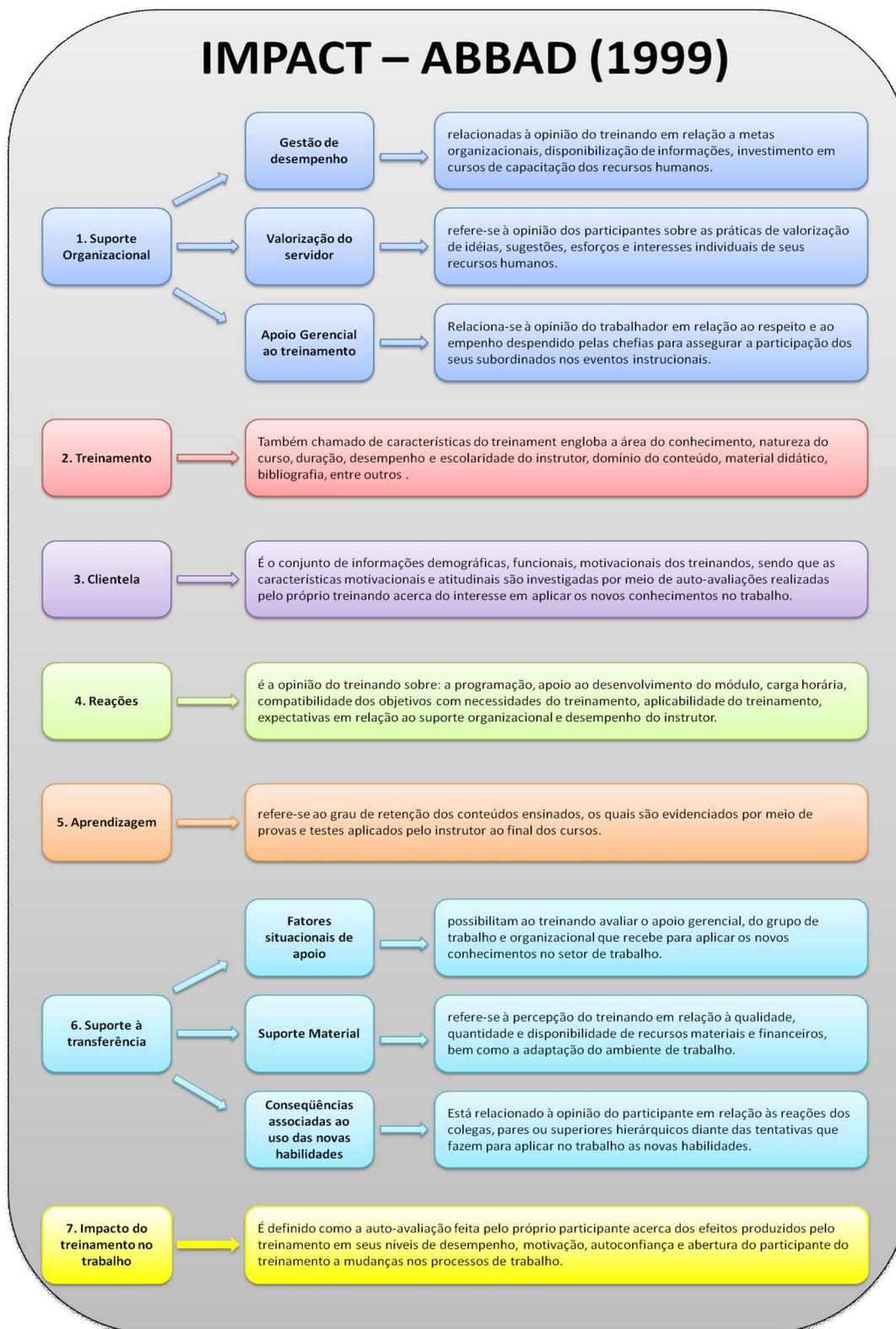


Figura 13 - Sumarização da conceitualização dos componentes do modelo IMPACT.
 Fonte: Adaptado de Abbad (1999).

As **características da clientela** são tratadas por Borges-Andrade (1982) em seu modelo MAIS como componentes **Insumos**, onde são identificados sexo, idade, localização geográfica, escolaridade e ocupação atual do servidor.

De acordo com Abbad (1999) dentro do quarto item do modelo, **reação**, os itens relacionados à **programação**, os quais representam a opinião do participante em relação à clareza da definição de objetivos, a compatibilidade dos conteúdos, a carga horária e o conteúdo programático. Corresponde, em parte, aos fatores de **procedimentos** do modelo MAIS de Borges-Andrade (1982) e de **planejamento** em Lima e Borges-Andrade (1985).

Os elementos do **apoio ao desenvolvimento do módulo** relacionam-se a opinião do treinando em relação à qualidade da sala de aula, do material didático. Essa definição é parte do conceito de **apoio** do modelo MAIS de Borges-Andrade (1982) (ABBAD, 1999).

Segundo Abbad (1999), os resultados referentes ao impacto em sua pesquisa confirmam as idéias de Broad (1982) de que a transferência de treinamento é influenciada pelo suporte dado pela organização e pelos gerentes antes, durante e depois do treinamento. Os dados obtidos por Abbad (1999) também sugerem que as percepções de suporte organizacional influenciam as auto-avaliações de impacto do treinamento no trabalho. Sugere também que um ambiente não propício também restringe a aplicação das novas habilidades aprendidas durante o treinamento no setor de trabalho (ABBAD, 1999).

Abbad (1999) conclui que, para se obter melhores resultados, devem estar associados ao treinamento estratégias organizacionais de valorização de pessoal, remoção de obstáculos na execução dos objetivos de trabalho. E indica o estabelecimento de práticas de aprendizagem contínua, citando que, para Tracey, Tannenbaum e kavanagh (1995), tal conceito refere-se à idéia de um ambiente de trabalho em que os trabalhadores compartilham de uma percepção de que a aprendizagem é valorizada no dia-a-dia da organização.

Nos resultados obtidos por Abbad (1999), a autora destaca que falta correlação entre aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. Segundo Abbad (1999), esses resultados questionam algumas propostas teóricas de Kirkpatrick (1976 e 1977) e Hamblin (1978), entre as quais todos os níveis de avaliação são correlacionados entre si.

Tendo por base a explanação dos modelos de avaliação do treinamento supracitados, o quadro 3 sistematiza uma representação, dos conceitos consolidados:

| | Kirkpatrick (1976) | Hamblin (1978) | Borges- Andrade (1982) | Alves e Tamayo (1990) | Abbad (1999) |
|-----------------------------------|-----------------------|-------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------|
| REAÇÕES | X | X | X | X | X |
| APRENDIZADO | X | X | X | X | X |
| COMPORTAMENTO | X | X | X | X | X |
| SUORTE A TRANSFERENCIA | | | X | | X |
| MUDANÇA NA ORGANIZAÇÃO | | X | | | X |
| RESULTADO | X | X | X | X | |

Quadro 3 - Níveis de Avaliação de Treinamento

Fonte: Ampliado de Inocente (2006).

Foram discutidos brevemente os sistemas de avaliação propostos por Kirkpatrick (1976), Hamblin (1978), Borges-Andrade (1982) e Abbad (1999). Dentro desse ensaio acerca dos modelos teóricos de avaliação de treinamento, não há o objetivo de esgotar a discussão especialmente por não se tratar do foco desse trabalho. Apesar de evidenciar-se uma série de conceitos, passaremos para o modelo de avaliação do suporte à transferência de treinamento.

2.2.5 Avaliação do suporte à Transferência de Treinamento.

De acordo com as experiências de Abbad e Sallorenzo (2001) na área de construção e validação de uma medida de Suporte à Transferência de Treinamento, vários estudos vêm indicando que as variáveis psicossociais de apoio ao uso de novas habilidades no trabalho são importantes preditoras de transferência de treinamento e de tecnologia. Para esses autores, as mais modernas abordagens de treinamento vêm enfatizando a importância da criação, nos ambientes organizacionais, de um clima de aprendizagem contínua. Ressaltam que há fortes evidências empíricas mostrando, por exemplo, que uma nova habilidade aprendida

em treinamento não é, muitas vezes, transferida para o trabalho, por falta de apoio organizacional.

Abbad e Sallorenzo (2001) salientam que saber e querer fazer alguma coisa de modo eficaz ou inovador não são condições suficientes à transferência positiva de treinamento e de quaisquer outras formas de instrução, educação e formação de pessoal.

Abbad e Sallorenzo (2001) citam Alves e Tamayo (1993), Borges-Andrade (1982), Borges-Andrade e Abbad (1994; 1996), Campbell (1988), Lima e Borges-Andrade (1985), Abbad, Lima e Veiga (1996), Peters e O'Connor (1980), Eisenberger *et al.* (1986), Einsenberger, Fasolo e LaMastro (1990) e Roullier e Goldstein (1993) como exemplos da literatura que vem sugerindo que variáveis do contexto organizacional são importantes preditoras de impacto de treinamento no trabalho.

Abbad e Sallorenzo (2001) ressaltam que, nas abordagens tradicionais de avaliação de treinamento de Kirkpatrick (1976; 1977) e de Hamblin (1978), as variáveis-critérios **reações, aprendizagem, desempenho no cargo e resultados** mantêm entre si forte relacionamento positivo. As autoras, contudo, ressaltam que, de acordo com os estudos de Alliger e Janak (1989), esses relacionamentos nem sempre são significativos, pois os resultados de algumas pesquisas demonstram que, mesmo o participante tendo demonstrado satisfação e obtido boa pontuação na avaliação de aprendizagem, nem sempre aplica no trabalho suas novas habilidades adquiridas. Para Abbad e Sallorenzo (2001), isso ocorre não necessariamente por falta de memória ou deficiência no treinamento, mas porque faltaram oportunidades para colocar os conhecimentos adquiridos em prática.

Percebe-se que certos fatores organizacionais influenciam a transferência de treinamento e os níveis de eficácia do mesmo. Como por exemplo: o nível de estímulo e aprovação ao uso de novas tecnologias de trabalho e disposição para investir em programas de capacitação de pessoal, políticas organizacionais de treinamento e desenvolvimento de pessoal, políticas de incentivos, remuneração e qualidade estrutural do ambiente de trabalho (ABBAD e SALLORENZO, 2001).

Dessa forma, verifica-se a necessidade de um clima organizacional favorável para garantir o sucesso do treinamento. O “clima para transferência” envolve apoio social, material, financeiro e gerencial, e medidas comportamentais de impacto do treinamento no trabalho. Ainda, variáveis como práticas organizacionais de gestão,

valorização de recursos humanos, levantamento de necessidades de treinamento, investimento em capacitação pessoal, apoio à participação integral dos empregados ou funcionários em eventos instrucionais e similares, também podem exercer influência sobre os resultados do treinamento (ABBAD e SALLORENZO, 2001; GOLDSTEIN, 1991).

Os estudos relacionando as percepções de suporte organizacional e os resultados de treinamento são muito escassos, e não há consenso entre os pesquisadores sobre quais deveriam ser as variáveis organizacionais de interesse e em que nível de análise deveriam ser estudadas. Dessa forma, destaca-se a importância do uso do feedback e o estabelecimento de objetivos de trabalho e técnicas de autogerenciamento a fim de favorecer tanto a manutenção das habilidades a longo prazo como a transferência de treinamento, visto que o treinamento sozinho não é capaz de garantir impacto positivo e duradouro no desempenho da pessoa treinada, sendo necessária a adoção de estratégias de gestão pós-treinamento. O comprometimento gerencial com programas de treinamento é fator relevante para a garantia de impacto. Todavia, variáveis sociais e culturais sobre o desempenho também possuem importância no alcance do impacto desejado. O clima ou suporte à transferência é um componente crítico nos estudos das variáveis, uma vez que as pessoas não são capazes de aplicar no cargo as habilidades aprendidas no treinamento se não contarem com um clima de apoio ao uso dos comportamentos aprendidos no treinamento (ABBAD e SALLORENZO, 2001).

Por outro lado verifica-se que as condições necessárias à transferência e ao desempenho eficaz no trabalho são coincidentes em muitos aspectos, uma vez que restrições nos recursos materiais e financeiros, por exemplo, podem tanto afetar o desempenho quanto a transferência de aprendizagem. Em muitas situações de trabalho, pessoas dispostas e capazes de realizar com sucesso uma tarefa podem ter seu desempenho não tão satisfatório se o ambiente de trabalho não propiciar ao empregado os meios e as condições necessárias para que isso ocorra (PETERS e O'CONNOR, 1980 apud ABBAD e SALLORENZO, 2001). Essas restrições ambientais dificultam ou até mesmo impedem a transferência de treinamento. Por isso, se faz necessária a construção de medidas válidas e confiáveis que possibilitem o diagnóstico desses problemas (ABBAD e SALLORENZO, 2001).

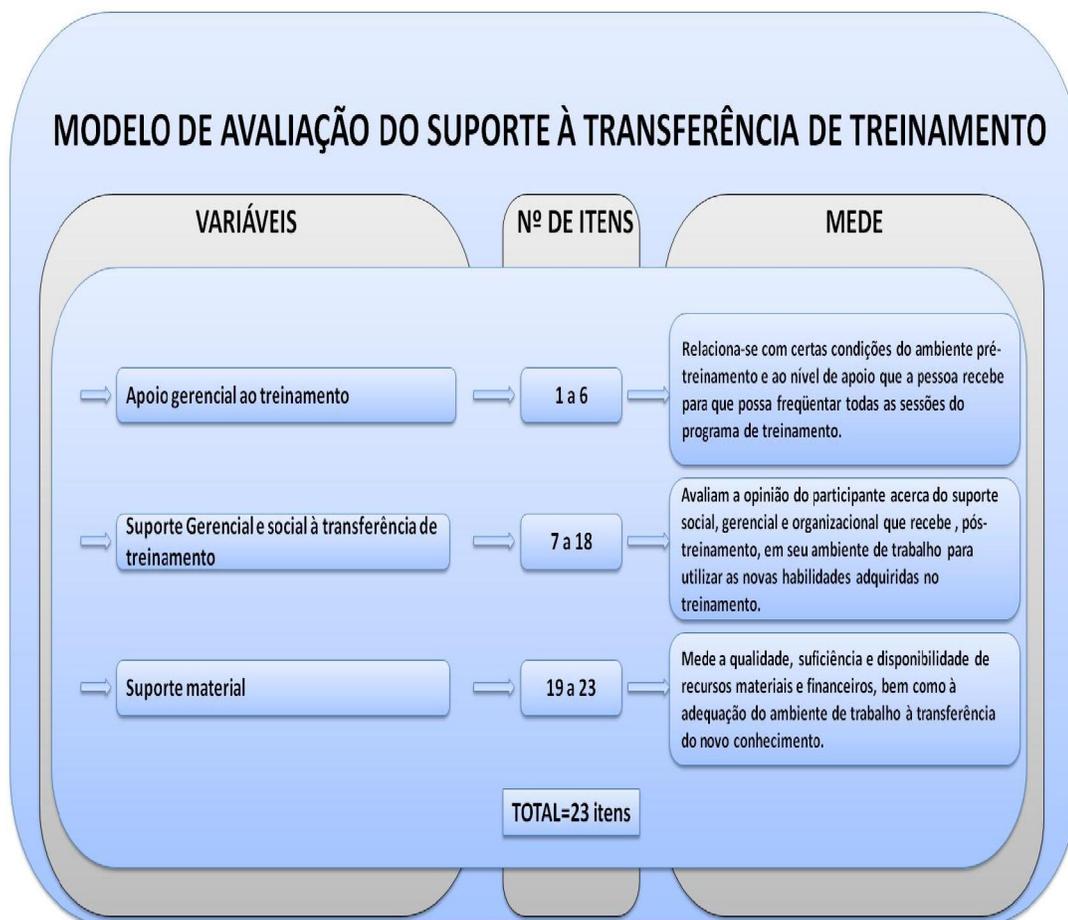


Figura 14 - Modelo de avaliação de Suporte à Transferência de Treinamento.
 Fonte: Adaptado de Abbad e Salorenzo (2001).

Por fim, Abbad e Salorenzo (2001) concluíram que as condições materiais de Suporte à Transferência nem sempre são necessárias para o uso das novas habilidades. Para as autoras, esse é o caso de certas habilidades gerenciais pertencentes ao domínio atitudinal que não dependem de recursos materiais. No entanto, existem situações em que esse apoio é condição necessária, sem a qual o comportamento não ocorre. Um exemplo específico seriam as habilidades que dependem de equipamentos de informática e software específicos.

Além disso, as autoras afirmam que é necessário que a organização como um todo propicie o suporte à transferência. Nesse sentido, é preciso criar um ambiente organizacional facilitador da aprendizagem contínua, como sugerem Tracey, Tannenbaum e Kavanagh (1995). Esse ambiente deve propiciar múltiplas oportunidades, bem como, autonomia para que os membros da organização decidam o seu próprio caminho de crescimento e desenvolvimento (Ibidem).

Finalizando, cabe lembrar que avaliar é determinar a valia ou o valor de alguma coisa. Nesse sentido, avaliar constitui-se no ato de julgar se valeu ou não a pena em termos de algum critério de valor, à luz da informação disponível. Dessa forma, pode-se avaliar o treinamento sobre diversas perspectivas, podendo ser avaliado em termos de objetivos finais (aumentar o lucro da empresa, por exemplo), ou também em termos de objetivos intermediários (HAMBLIN, 1978)

A avaliação não deve ser considerada um fim em si mesma, mas um meio com o objetivo de aperfeiçoar o treinamento que, por sua vez, se traduz em uma forma para melhorar o desempenho geral. A finalidade da avaliação é o controle. Tal controle conduzirá à tomada de decisões e à ação fundamentadas em um processo em que as falhas e os fracassos são corrigidos por meio de uma realimentação negativa, enquanto os sucessos são ampliados por meio de uma realimentação positiva. Além de controlar, a avaliação pode proporcionar informação de simplificação, que ajuda o treinador e os treinandos a perceberem novas oportunidades, aumentando, assim, sua liberdade de ação (HAMBLIN, 1978).

De posse do conhecimento que permeia a avaliação de treinamento, passa-se a análise do conceito de comprometimento organizacional.

2.3 COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL – REVISÃO CONCEITUAL

Ao longo de sua vida, o indivíduo desenvolve diversos vínculos com pessoas, grupos e organizações. Uma dos vínculos criados pelo indivíduo com a organização é o comprometimento organizacional (BASTOS *et. al*, 2008; RODRIGUES, 2009).

Observa-se que esse vínculo é benéfico tanto para a organização como para o empregado comprometido, pois o conceito de comprometimento organizacional está ligado ao bem estar no trabalho e com a satisfação com o mesmo (FERRAZ e SIQUEIRA, 2006). No entanto, as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais têm enfraquecido esse vínculo (MOWDAY, PORTER e STEERS, 1982).

Assim sendo, compreender essa relação que se estabelece com a organização proporcionaria o entendimento das diferentes atitudes e comportamentos tomados pelos indivíduos (SIQUEIRA e GOMIDE Jr., 2004), bem como, possibilitaria uma melhor compreensão da natureza dos processos psicológicos pelos quais as pessoas escolhem identificar-se com os objetivos da

organização e a forma com que lhe atribuem significado (TEIXEIRA, 1994), a fim de se predizer comportamentos relevantes para o contexto organizacional (COHEN, 2003), tais como: o absenteísmo, a rotatividade e o desempenho (SIQUEIRA e GOMIDE Jr., 2004).

Mesmo que só o comprometimento organizacional não garanta o sucesso e o alcance dos objetivos de uma empresa, Muller *et al.* (2005) advogam que um funcionário comprometido se esforçará mais para atingir os objetivos da organização.

Embora com raízes bem mais antigas, as pesquisas sobre comprometimento organizacional começam a ter um crescimento a partir da década de setenta, tornando-se o construto mais investigado em comportamento organizacional (BASTOS, SIQUEIRA, MEDEIROS e MENEZES, 2008). No Brasil, foi a partir da década de oitenta que se iniciaram os estudos acerca da temática, ganhando forças na década de 1990 (MOTA e FOSSÁ, 2006).

Para Mowday *et al.* (1979, p. 225), comprometimento organizacional é “um estado no qual um indivíduo se identifica com uma organização particular e com seus objetivos, desejando manter-se afiliado a ela com vistas a realizar tais objetivos”. Assim sendo, comprometimento seria o grau de envolvimento com uma determinada organização (MOWDAY *et al.*, 1982). Mowday, Porter e Steers (1982, p. 27) definem comprometimento como “a força relativa da identificação e envolvimento de um indivíduo com uma organização particular”.

Destarte, o comprometimento organizacional vislumbra a dedicação e o apoio fornecido pelo empregado à organização independentemente de recompensas. Em miúdos, o indivíduo comprometido não poupará esforços em atingir os objetivos organizacionais independente da situação em que se encontra a empresa. Ele se esforçará independente da existência de possibilidades de promoções e benefícios (BROW, 1996; COSTA, 2007). Ou seja, o sujeito comprometido se preocupa com o sucesso da organização a qual está atrelado (SIQUEIRA, 1995). Nesse sentido, comprometimento organizacional exprime engajamento e significa o desejo do indivíduo em permanecer no trabalho, a identificação do mesmo com a empresa, e o empenho em beneficiar a organização (STECCA, 2001; COSTA, 2007).

Bastos (1994) apud Costa (2007) conceitua comprometimento dizendo que o mesmo envolve desejo de permanecer; sentimento de orgulho por pertencer à

organização; identificação, apego, envolvimento aos valores, engajamento, empenho e esforço.

No entendimento de Kanter (1968), comprometimento é a disposição para ceder energia e lealdade aos sistemas sociais de modo que interesses individuais se atrelam aos padrões sociais de comportamento. Na concepção de Mowday *et al.* (1982), o comprometimento apresenta três dimensões básicas: uma forte crença e aceitação dos valores e objetivos da organização; um desejo de exercer considerável esforço em seu favor e a vontade de manter-se como seu membro.

Em geral, existem diversas definições de comprometimento, mas todas assumem que esse é uma força estabilizadora resultante de um estado ou esquema mental que direciona e restringe o comportamento do indivíduo a determinado curso de ação relevante para um ou mais objetivos (MEYER e HERSCOVITCH, 2001).

Bastos, Brandão e Pinho (1996) conceitualizam comprometimento como sendo o grau em que o empregado internaliza as características da organização. Podendo ser gerado em três bases: **complecência ou troca** – o comportamento decorre em função das recompensas específicas; **identificação ou afiliação** – o membro da organização sente orgulho de pertencer à organização e mantém uma boa relação com os seus valores; **internalização** – o envolvimento se apóia em valores e objetivos pessoais e organizacionais.

Mesmo com diversos conceitos Meyer e Allen (1991) propõem um modelo multidimensional para definir comprometimento organizacional, esse modelo apresenta três idéias: a noção de contratos afetivos entre os indivíduos e a organização; os custos percebidos pelo indivíduo na decisão de deixar a organização; e, a idéia de obrigação em permanecer como membro da organização. Siqueira e Gomide Jr. (2004) ensinam que os diversos conceitos decorrem da diversidade de concepções apresentadas na literatura, fazendo com que surjam diferentes compreensões sobre o estado psicológico e as dimensões sociais, bem como sobre quais resultados organizacionais que o comprometimento poderia influenciar.

Marco importante da consciência desse quadro é o trabalho de Morrow (1983), que identificara vinte e nove conceitos e medidas relacionadas ao comprometimento. Em seu estudo, a autora organiza tal diversidade em cinco grandes focos de comprometimento: valores, organização, carreira, trabalho e sindicato (BASTOS, SIQUEIRA, MEDEIROS e MENEZES, 2008).

Antes de Morrow (1983), outros autores já haviam observado pouca concordância na conceitualização de comprometimento. Mowday *et al.* (1982) já haviam listado dez diferentes definições oriundas das pesquisas sobre comprometimento organizacional, demonstrando a falta de consenso em relação à definição de comprometimento.

Além disso, Bastos (1994) explica que, no estágio atual em que se encontra a pesquisa acerca da temática, não existem respostas conclusivas em relação aos modelos concorrentes para se estudar o comprometimento organizacional. Desse modo, o autor salienta que o que se tem buscado é formular uma tipologia de comprometimentos. Bastos (1994), em sua explanação, diz que Oliver, em 1990, afirmara que os pesquisadores na área têm definido uma variedade de tipos de comprometimento: de acordo com as suas conseqüências (Kanter, 1972, apud Oliver, 1990), seus antecedentes (Etzioni, 1975; Angle e Perry, 1983), seus focos ou alvos (Morrow, 1983), ou uma mistura de todos esses elementos (Mowday *et al.*, 1982).

Embora a multidimensionalidade do comprometimento organizacional possa ocorrer devido à complexidade da organização, a maior parte da pesquisa sobre comprometimento voltou-se para as formas de comprometimento a partir dos processos psicológicos que se encontram em sua base (BASTOS, SIQUEIRA, MEDEIROS e MENEZES, 2008). Como possui distintas abordagens do construto, surgem diferentes conceitos e diferentes métodos de mensuração (BASTOS, 1993).

Costa (2000) aponta que a diversidade de conceitos de comprometimento é proveniente da sociologia, psicologia e teorias organizacionais. A Figura 15 sintetiza as principais abordagens de comprometimento organizacional, bem como a trajetória de construção dos principais enfoques identificados por Bastos (1993) na literatura científica sobre comprometimento.

Bastos (1994) salienta a importância do trabalho de Etzioni (1975) por fornecer a base inicial para três das cinco vertentes de pesquisa sobre comprometimento identificadas por ele.

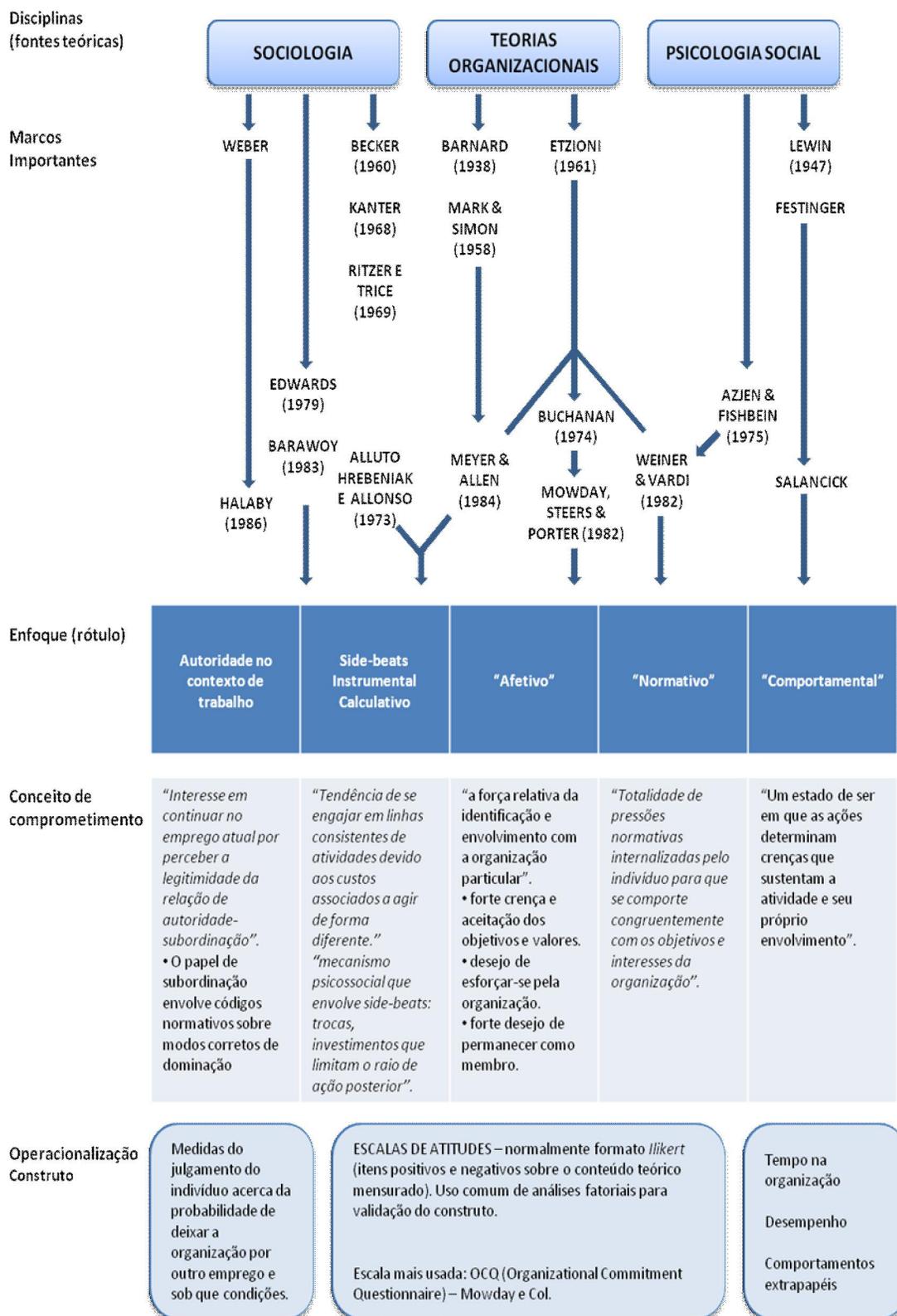


Figura 15 - Abordagens conceituais e respectivas fontes teóricas na investigação do "Comprometimento Organizacional".

Fonte: Bastos (1993, p. 55).

Bastos (1994) ensina que, de acordo com Etzioni, a obediência e possíveis conflitos decorrem do envolvimento ou identificação do indivíduo com a organização. Isso varia de acordo com a estratégia utilizada pela organização para controlar o desempenho individual.

O peso das vertentes apresentados na Figura 15 são bastante diferenciados quando considerado a quantidade de estudos gerados. Dessa forma, em seu estudo, Bastos (1994) aponta as cinco principais abordagens: a) atitudinal/afetiva; b) instrumental/side-belts; c) sociológica; d) normativa e e) comportamental.

A seguir, será tratado de forma mais detalhada as abordagens dominantes e após os demais enfoques que, segundo Bastos (1994), apresentam impacto reduzido em termos de quantidade de estudos.

2.3.1 Enfoques dominantes

Os enfoques dominantes, segundo Bastos (1994) são aquelas vertentes de pesquisa que apresentam um maior peso ao se considerar o volume de estudos gerados, são eles: o enfoque afetivo e o enfoque instrumental.

O enfoque que domina o estudo sobre comprometimento organizacional é a abordagem **atitudinal/afetiva** advinda do estudo de Mowday *et al.*(1982). A seguir, em segundo lugar, aparecem os estudos embasados na tradição iniciada por Becker (1960), os **sidebets** ou **instrumental** (BASTOS, 1994).

2.3.1.1 O enfoque afetivo.

As raízes do enfoque afetivo proposto por Mowday *et al.* (1982) encontram-se nos trabalhos de A. Etzioni, o qual relaciona os mecanismos utilizados pelas organizações para obtenção de obediência a padrões de envolvimento gerados entre os trabalhadores. Enquanto isso, o trabalho de Buchanan (1974) assume como elemento central a idéia de identificação de valores (BASTOS, 1993)⁵.

Medeiros, Albuquerque, Siqueira e Marques (2003) acrescentam que o enfoque afetivo foi o que dominou a literatura do comprometimento organizacional por maior tempo. De acordo com Martins e Paz (2000), mesmo com diversos tipos

⁵ Ver figura 15

de comprometimento organizacional, os tipos mais comuns de comprometimento nos estudos recentes são o afetivo e o calculativo.

Para Bastos (1994) o predomínio da abordagem afetiva decorre da maestria com que Mowday *et al.* descreveram toda a pesquisa que os antecederam, bem como a definição do construto que originou uma escala com elevada qualidade psicométrica.

Além disso, em 1979, Mowday *et al.* desenvolveram um questionário com 15 itens, denominado Questionário de Comprometimento Organizacional (*Organizational Commitment Questionnaire - OCQ*) composto de uma combinação de 80 aspectos afetivos frente à organização e intenções comportamentais que servem para medir o comprometimento atitudinal ou afetivo. Observa-se que, embora existam três dimensões teóricas subjacentes no OCQ, a escala criada foi concebida como unidimensional.

Desde sua criação, esse instrumento tornou-se o mais utilizado na medição de comprometimento organizacional (Mathieu e Zajac, 1990 apud Medeiros, Albuquerque, Siqueira e Marques, 2003). Ele foi validado a partir de um banco de dados com 2.563 empregados e obteve um índice de consistência interna ou Alpha de Cronbach igual a 0,90. O questionário proposto por Mowday Porter e Steers conta ainda com uma versão reduzida, contemplando 9 itens (FIELDS, 2002). Posteriormente, esse instrumento foi validado no Brasil por Borges-Andrade, Afanasief e Silva (1989), com um $\alpha = 0,80$ (MEDEIROS, ALBUQUERQUE, SIQUEIRA e MARQUES, 2003). Em 1994, Bastos validou uma escala reduzida, contendo 9 itens⁶.

A perspectiva unidimensional proposta por Mowday e cols (1979) pode ser caracterizada por três dimensões: a crença e aceitação dos valores e objetivos da organização; o desejo de esforçar-se em favor da organização; e a vontade de permanecer membro da organização.

O comprometimento afetivo é resultado da ligação emocional do trabalhador com a organização. Desse modo, indivíduos afetivamente comprometidos contribuirão com maior vigor para a organização, resultando em menor turnover, baixo absenteísmo e maior produtividade. Já os indivíduos instrumentalmente

⁶ Ver anexo 3.

comprometidos não farão mais do que o mínimo necessário (REGO e SOUTO, 1994).

A Abordagem Afetiva baseia-se em um desejo de permanecer na organização e um interesse em se esforçar em prol dela. Os indivíduos criam uma relação de apego e envolvimento com a organização (MEYER e ALLEN, 1990).

Para Siqueira e Gomide Jr. (2004, p. 314):

A base afetiva assenta-se nas teorias psicológicas sobre ligações afetivas e na concepção de atitudes, refletindo o entendimento de que o indivíduo desenvolve uma forte identificação com a organização e nutre por ela sentimentos e afetos positivos ou negativos.

Para Mowday *et al.* (1982), o comprometimento afetivo pode ser identificado por meio da aceitação dos valores, normas e objetivos da organização, por meio do forte desejo de manter o vínculo com a organização e através da disposição de despende esforços em favor da organização. Siqueira e Gomide Júnior (2004) corroboram dizendo que o componente afetivo ocorre quando os valores organizacionais são internalizados, ou quando o indivíduo se identifica com os objetivos organizacionais e quando se envolve com os papéis de trabalho.

Resumindo, comprometimento afetivo é aquele que se caracteriza pelo envolvimento do indivíduo pela organização. O comprometimento afetivo se destaca quando os indivíduos sentem que estão sendo tratados de modo justo, respeitador e apoiador pela organização (REGO e SOUTO, 2002). Além disso, é o preditor mais importante das intenções de saída (JAROS, 1997).

2.3.1.2. O Enfoque Instrumental

A segunda grande vertente, de acordo com Bastos (1994), é denominada de: instrumental, calculativo, continuação ou sidebets. Na perspectiva instrumental, o comprometimento é entendido como uma relação que está em função das recompensas e custos associados à condição de integrante da organização. De acordo com Bastos (1993), essa vertente se apóia nos estudos de Becker (1960). Para Becker (1960), essa subcategoria de comprometimento pode ser traduzida por trocas laterais, ou seja, para Becker (1960) e Meyer e Allen (1991), o indivíduo permanece na empresa devido aos custos e benefícios associados à sua saída.

O enfoque de Becker foi operacionalizado, inicialmente pelos estudos de Ritzer e Trice (1969)⁷, por Alluto, Herbiniak e Alonso (1973), que desenvolveram escalas que avaliam a probabilidade de um indivíduo deixar a organização caso recebesse incentivos fora dela. Na atualidade, esse pensamento une-se a uma corrente oriunda das teorias organizacionais, com antecedentes nos pensamentos de Barnard, March e Simon. De acordo com esses autores, os vínculos podem ser obtidos quando a organização satisfaz as necessidades trazidas pelo trabalhador (BASTOS, 1993).⁸

Para Guimarães (2007), essa dimensão do comprometimento é decorrente de uma avaliação positiva dos resultados dos investimentos do funcionário, bem como a possibilidade percebida de perder ou não ter como repor vantagens decorrentes dos investimentos feitos na organização, caso tivesse que desligar-se dela. Segundo Medeiros *et al.* (2003), a dimensão do comprometimento instrumental é apoiada nos estudos de Becker (1960), que a reconhece como uma tendência do indivíduo engajar-se em “linhas consistentes de atividades”. Bastos (1993) exemplifica uma linha consistente de ação, como a permanência de um indivíduo na organização e como *side-bets* (trocas laterais) os múltiplos investimentos realizados pelo indivíduo que dificultam o abandono da organização. Para essa dimensão, qualquer fato que cause um aumento nos custos, associados ao indivíduo deixar a organização, pode ser considerado como um antecedente do comprometimento (MEYER e ALLEN, 1991). Para Bastos (1994), esse tipo de comprometimento decorre de um balanço das expectativas de trocas entre o sujeito e a organização, afirmando que a distinção básica desse enfoque com relação ao enfoque afetivo fica clara com a afirmação de Meyer, Allen e Gattaly (1990) quando falam que os empregados comprometidos afetivamente ficam na organização porque **querem**, enquanto que os empregados com forte comprometimento instrumental ficam na organização porque **necessitam** (BASTOS, 1994, COSTA, 2007). Jaros (1997) ensina que esse tipo de comprometimento reflete duas dimensões distintas (altos sacrifícios e poucas alternativas), podendo aumentar ou diminuir a intenção de saída do trabalhador (JAROS, 1997, COSTA, 2007).

⁷ Ver figura 15

⁸ Ver figura 15

2.3.2 Outros enfoques

Além do comprometimento afetivo e do comprometimento instrumental, outras três abordagens foram identificadas no estudo feito por Bastos (1994). São elas: sociológica, normativa e comportamental.

2.3.2.1 O enfoque sociológico

Para a Abordagem Sociológica o comprometimento é um vínculo que se desenvolve a partir do controle, da subordinação e da dominação. Desse ponto de vista, o trabalhador não apresenta um vínculo de amor ou financeiro; mas sim uma percepção de legitimidade regimental do empregador embasando o controle e a subordinação. Com origem na Sociologia, esse enfoque apresenta influência dos pensamentos de Beker, Halaby (1986), que reúnem as idéias de Weber e de teóricos marxistas como Edwards e Burrawoy (BASTOS, 1994)⁹.

Halaby e Weaklien (1989) investigaram duas perspectivas acerca da influência do grau de controle exigido nas atividades realizadas pelos trabalhadores sobre o apego. De acordo com a primeira perspectiva, um maior controle por parte do trabalhador sobre o trabalho ampliaria o apego do trabalhador à empresa. Já a negação desse controle aumentaria a resistência à dominação sob a forma de absenteísmo e rotatividade. Ou seja, sem um sentimento de controle, o trabalho significaria simplesmente a obtenção de salário (significado instrumental) (BASTOS, 1994).

De acordo com a segunda perspectiva, quanto maior fosse o controle, menor seria o apego à organização, pois trabalhadores com maior autonomia teriam mais alternativas fora da empresa. Os autores desse estudo, concluíram que os dois efeitos se contrabalançam, sugerindo a necessidade de rever os significados que os trabalhadores atribuem ao controle dos seus processos de trabalho (BASTOS, 1994).

⁹ Ver figura 15

2.3.2.2. O enfoque normativo

Esse enfoque, de acordo com Bastos (1993), nasce da intersecção entre a teoria organizacional de Etzioni e a Psicologia Social, especialmente dos trabalhos de Azjen e Fishbein (1980). Os estudos de Wiener e Vardi trabalham com os conceitos de sistemas culturais e motivacionais na determinação do comportamento humano (BASTOS, 1993).

Essa abordagem de comprometimento se deve a um sentimento de obrigação de retribuir o que a organização fez ou faz, bem como se deve a uma idéia geral de que o empregado deve ser leal à sua organização e não ficar mudando de empresa (BASTOS, 1994, MEYER e ALLEN, 1991).

Wiener (1982) conceitua o comprometimento como pressões normativas internalizadas para agir num caminho em direção aos objetivos e interesses organizacionais. Essas pressões normativas geralmente são provenientes da cultura da empresa, que impõe sua ação e seu comportamento na organização (MEDEIROS *et al.*, 2003).

Bastos (1994) explica que Wiener e Vardi trabalham com os conceitos de sistemas culturais e motivacionais na determinação do comportamento humano nas organizações. Segundo Wiener e Vardi, a cultura é definida como o conjunto de valores partilhados que produzem pressões normativas sobre os membros. Essas pressões se ligam ao sistema de recompensas (motivação instrumental) para influenciar o comportamento.

A cultura organizacional pode atuar diretamente no sentido de produzir membros “comprometidos” exercendo uma influência estável e de longo prazo sobre o comprometimento no trabalho (WIENER, 1982). Para Wiener (1982), essa visão normativa está voltada para controles, normas e regulamentos, ou uma missão difundida dentro da organização, predispondo o indivíduo a se comportar segundo padrões internalizados.

Esse conceito que trata das pressões normativas exercendo poder de mudança comportamental no indivíduo surge da interface entre os sistemas cultural e motivacional aproximando-se do conceito de norma subjetiva apresentado por Azjen e Fishbein (BASTOS, 1993).

Medeiros e Enders (1998, p. 71) corroboram dizendo que o comprometimento normativo é "resultado de pressões normativas, geralmente da cultura da empresa, que impõem sua ação e o comportamento na organização".

Em suma, no componente normativo acredita-se que a cultura organizacional possua uma conseqüência direta no comprometimento dos membros de uma organização (ALLEN e MEYER, 1990).

De acordo com Bastos (1993), dois elementos do modelo teórico proposto por Wiener e Vardi merecem destaque, quais sejam: as pressões internalizadas, as quais são representadas por comportamentos que são caracterizados pelo sacrifício pessoal, pela persistência, e pela preocupação pessoal; e, os valores e normas partilhadas, os quais atuam sobre o sistema de recompensas da organização.

Ou seja, nessa abordagem teórica articulam-se dois planos de análise: o organizacional, através do conceito de cultura, e o individual por meio da motivação comportamental (BASTOS, 1994). Por fim, os indivíduos normativamente ligados à organização tendem a contribuir positivamente para a organização. Contudo, os sentimentos de obrigação não demonstram o mesmo entusiasmo e envolvimento que o apresentado por um indivíduo com laço afetivo (REGO e SOUTO, 2004).

2.3.2.3 O enfoque comportamental

De acordo com a abordagem Comportamental, os indivíduos tendem a se comportarem, ao longo do tempo, da mesma maneira, resultando em um lento e consistente crescimento do vínculo comportamental e psicológico do indivíduo em relação à organização. O comprometimento seria observável em comportamentos que vão além das expectativas normatizadas pela organização. Essa abordagem apresenta suas bases na teoria da dissonância cognitiva proposta por Festinger, na teoria da autopercepção de D. Bem, encontrando sua formulação inicial no trabalho de Kiesler (1971, *apud* Meyer e Allen, 1988) (BASTOS, 1994).

Alguns dos indicadores desse tipo de comprometimento seriam a qualidade no desempenho das tarefas, o tempo de serviço e a assiduidade. Contudo, esse comprometimento não pode ser observado diretamente. Ou seja, para mensurá-lo é preciso utilizar itens que descrevam comportamentos e não crenças ou simples verbalizações (BASTOS, 1994).

2.3.3 A perspectiva multidimensional

A utilização dos modelos multidimensionais iniciou-se depois que alguns pesquisadores perceberam que os modelos unidimensionais, mais do que tipos de comprometimento, eram componentes presentes no vínculo psicológico entre indivíduo e organização. O primeiro trabalho com uma perspectiva multidimensional, foi o de Kelman (1958), o qual apresentara três componentes de comprometimento, sendo eles: **submissão**, **Identificação** e **Internalização**. De acordo com Kelman (1958), **submissão**, seriam os comportamentos adotados pelos indivíduos objetivando: recompensas, aprovação do grupo e para evitar punições. **Identificação** seriam os comportamentos adotados pelo indivíduo a fim de obter um bom relacionamento com as pessoas e com a organização. Já **integração** ocorre quando o indivíduo se comporta em consonância com o seu sistema de valores (MEDEIROS *et. al.*, 2003).

Depois de Kelman (1958), Gouldner em 1960, sugeriu duas dimensões de comprometimento: a **integração** e a **introjeção**. **Integração** é o grau com que o indivíduo é ativo e se sente parte, em diversos níveis, de uma organização. Por outro lado, **introjeção** está ligada ao grau com que o indivíduo incorpora qualidades e valores organizacionais aprovados à sua própria imagem. Em 1961, Etzioni sugeriu uma classificação em que o envolvimento do empregado pode assumir três formas: **envolvimento moral**: baseado na internalização dos objetivos, valores e normas da organização; **envolvimento calculativo**: baseado nas relações de troca entre o indivíduo e organização; e **envolvimento alienativo**: baseado na coerção. Já em 1968, Kanter sugeriu a existência de três bases do comprometimento: **coesão**, **continuação** e **controle**. Essas três bases formam propostas, pois de acordo com Kanter (1968), o comprometimento é um processo que provém das características organizacionais e das experiências individuais (MEDEIROS *et. al.*, 2003). **Coesão** seria o vínculo do indivíduo com as relações sociais da organização e ações que reforçam a coesão do grupo. **Continuação** está ligada a investimentos e sacrifícios pessoais, o que desencoraja o indivíduo a deixar a organização. E por fim, **controle** está relacionado à adesão de normas organizacionais, as quais modelam o comportamento individual a fim de atingir os interesses da empresa. (KANTER, 1968).

O'Reilly e Chatman, em 1986 desenvolveram um instrumento de mensuração para as três bases conceituadas de comprometimento propostas por Kelman (1958), além disso em seus estudos propuseram a necessidade de uma maior avaliação do modelo por eles proposto, bem como da dimensionalidade do comprometimento (Medeiros *et al.* 2003).

A intensa investigação sobre as bases do comprometimento a partir da década de oitenta veio a consolidar o modelo tridimensional de Meyer, Allen e colaboradores como aquele que veio substituir o modelo proposto por Porter nos anos setenta, em termos de dominância na pesquisa sobre comprometimento organizacional (BASTOS, SIQUEIRA, MEDEIROS e MENEZES, 2008).

Rego e Souto (2004) ressaltam que embora existam vários modelos, o mais generalizado é o proposto por Meyer e Allen (afetivo, instrumental e normativo). De mesmo modo, Costa (2007) repisa dizendo que as dimensões começam a serem mais estudadas a partir do modelo de três componentes, proposto por Meyer e Allen (1991), que se destaca nessa concepção e torna-se objeto de contínua investigação na área (COSTA, 2007).

De acordo com Costa (2007), enquanto numa perspectiva unidimensional o comprometimento organizacional é visto como uma atitude global frente à organização, em uma visão multidimensional o comprometimento é dividido em componentes que podem se referir a diversos focos como, por exemplo, os definidos por Reichers (1985): trabalho, chefia, alta administração. Ou, o comprometimento pode ser decomposto em três temas de comprometimento organizacional definidos por Meyer e Allen (1991), os quais dizem respeito às dimensões conceituadas como: Afetiva, Instrumental e Normativa, que têm como fator comum a visão do empregado com a organização e implicações na decisão de continuar ou não como membro da mesma.

A primeira dimensão do modelo proposto por Meyer e Allen (1991), denominada Afetiva, refere-se ao contrato emocional do empregado, a partir da sua identificação e envolvimento com a organização (MEYER e ALLEN, 1991). Na percepção de Baía *et al.* (2006), essa dimensão está relacionada com a identificação do indivíduo com a organização, por meio do estabelecimento de vínculos emocionais, sendo expresso por intermédio de sentimentos como: gostar e desejar se esforçar em prol da mesma. Assim, percebe-se que essa dimensão do

comprometimento resulta para a organização em uma maior satisfação no trabalho (SIQUEIRA e GOMIDE JR., 2004).

Meyer e Allen (1991) resumem suas abordagens de comprometimento dizendo que o comprometimento afetivo é aquele que se refere à identificação emocional para com a organização. Nesse sentido, indivíduos que possuem forte comprometimento afetivo permanecem como membros da organização porque eles assim querem; aqueles que possuem forte comprometimento instrumental permanecem na organização porque precisam e/ou necessitam; e, por fim, funcionários que possuem um forte comprometimento normativo permanecem pois sentem que devem permanecer como membros da organização, refletindo, assim, um sentimento de obrigação em permanecer na mesma.

Os sentimentos de querer fazer parte e sentir-se obrigado a fazer parte podem não ser totalmente independentes. Contudo, os efeitos do comprometimento normativo teriam duração mais curta do que os advindos do comprometimento afetivo (MEYER e ALLEN, 1991).

De acordo com Meyer e Allen (1997) o relacionamento entre trabalhador e organização pode se refletir em vários graus nas três bases. Ou seja, de acordo os autores, é possível encontrar num mesmo indivíduo mais de uma das dimensões do comprometimento como, por exemplo: uma forte necessidade (instrumental), uma forte obrigação (normativo) e um baixo desejo (afetivo) de permanecer na empresa, sugerindo a possibilidade de existir diversas combinações entre os três componentes.

O modelo proposto por Meyer e Allen (1991) e, após, por Meyer, Allen e Smith (1993) é uma medida contendo 24 itens que posteriormente, foi reduzido para 18 itens versando sobre diversas situações, visando medir o grau de comprometimento (MEYER, ALLEN e SMITH, 1993). A versão reduzida é dividida em três sub-escalas: **Comprometimento Afetivo** (itens 2, 5, 8, 10, 14 e 17), **Comprometimento Instrumental** (itens 3, 6, 9, 12, 16 e 18), **Comprometimento Normativo**, (itens 1, 4, 7, 11, 13 e 15).

Esse questionário foi validado no Brasil por Medeiros e Enders (1998). possuindo um número menor de itens (13 itens). Os itens são apresentados na forma de assertivas, tendo como opções de respostas 05 (cinco) níveis de comprometimento, variando de discordo totalmente a concordo totalmente. As sub-escalas desse modelo se constitui da seguinte forma: **Comprometimento Afetivo**

(itens 1, 2, 3, 4 e 5), **Comprometimento Instrumental** (itens 10, 11, 12 e 13), **Comprometimento Normativo**, (itens 6, 7, 8 e 9)¹⁰. O modelo validado no Brasil por Medeiros e Enders (1998) encontrou índices de consistência interna moderados 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.

O direcionamento proposto por Meyer e Allen (1991) que, de acordo com Medeiros e Albuquerque (2005), é um dos mais aceitos no meio acadêmico traz as três dimensões teóricas (afetiva, instrumental e normativa), que de acordo com Medeiros e Enders (1998) são as de maior importância nos estudos de comprometimento organizacional. Contudo o modelo tridimensional por Meyer e Allen vem sendo questionado por diversos autores, os quais têm questionado essa tridimensionalidade surgindo um debate acadêmico que questiona se o comprometimento afetivo e normativo devem ser considerados como componentes diferentes ou não (REGO e SOUTO, 2004).

Estudos apontam sistematicamente para a alta correlação entre as bases normativa e afetiva (Cooper-Hakim e Viswesvaran, 2005). Além disso, de acordo com Rego e Souto (2004), alguns autores discutem se o comprometimento instrumental deve ser considerado um construto unidimensional ou bidimensional (dividido em: percepção de sacrifícios causados pela saída da organização; e percepção da falta de alternativas atrativas de empregos fora da empresa).

Todas essas questões, de acordo com Siqueira e cols. (2008), trazem um problema de confiabilidade dos instrumentos, como também de validade para o construto. Com base nas críticas, Siqueira e cols (2008) desenvolveram três escalas de comprometimento organizacional: a Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo (ECOAF), a Escala de Comprometimento Organizacional Calculativo (ECOC) e a Escala de Comprometimento Organizacional Normativo (ECON). Sendo cada uma das três, desenvolvidas para um tipo específico de comprometimento organizacional (SIQUEIRA, 2008).

A Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo (ECOAF)¹¹ é uma medida unidimensional, que objetiva avaliar a intensidade com que um funcionário fortalece os sentimentos positivos e negativos frente à empresa (Ibidem). Esta escala é composta por 18 itens e, com o objetivo de propor uma forma reduzida para o ECOAF

¹⁰ Ver Anexo 4.

¹¹ Ver Anexo 5.

foram selecionados 5 itens que detinham correlações item-total mais elevadas (Ibidem).

A Escala de Comprometimento Organizacional Calculativo (ECOC)¹², visa avaliar as perdas ou custos associados ao rompimento das relações de trabalho com a organização (SIQUEIRA, 2008). Esta escala é composta por 15 itens, que compõem os conceitos de perdas sociais no trabalho, perdas de investimentos feitos na organização, perdas das retribuições organizacionais e perdas profissionais, conforme o Quadro 4 (SIQUEIRA, 2008).

| Denominações | Definições | Itens |
|--|---|--------------------|
| Perdas sociais no trabalho | Crenças de que perderia a estabilidade no emprego o contato de amizade com os colegas de trabalho e a liberdade de realizar o trabalho | 3, 4, 5 e 6 |
| Perdas de investimentos feitos na organização | Crenças de que perderia os esforços feitos para chegar onde está na empresa, tempo dedicado e investimentos feitos na empresa. | 2, 7 e 8 |
| Perdas de retribuições organizacionais | Crença de que perderia um salário bom e benefícios oferecidos pela empresa | 1, 11 e 12 |
| Perdas profissionais | Crenças de que prejudicaria a carreira, demoraria a ser respeitado em outra empresa, perderia o prestígio de ser empregado daquela empresa, demoraria a se acostumar com novo trabalho e jogaria fora o esforço empreendido para a aprendizagem das tarefas atuais. | 9, 10, 13, 14 e 15 |

Quadro 4 - Denominações, definições e itens integrantes dos quatro componentes da ECOC.
Fonte: Siqueira (2008, p. 58).

A Escala de Comprometimento Organizacional Normativo (ECON)¹³ é uma escala unidimensional com sete itens que objetiva avaliar as crenças dos funcionários acerca de suas obrigações morais para com a organização (SIQUEIRA, 2008).

Em 2005, Medeiros *et. al.* desenvolveram a Escala de Bases do comprometimento organizacional (EBACO)¹⁴, contendo 28 itens avaliados em uma escala likert de sete pontos, com o objetivo de ampliar o entendimento acerca do

¹² Ver anexo 6

¹³ Ver anexo 7

¹⁴ Ver anexo 8

tema. Os autores identificaram sete bases do comprometimento organizacional, conforme Quadro 5 (SIQUEIRA, 2008).

| Base | Definição | Fundamentação | itens |
|---|--|---|-----------------|
| Obrigação em permanecer | Crença de que tem uma obrigação em permanecer; de que se sentiria culpado por deixar; e de que tem uma obrigação oral com as pessoas da organização. | Normativo – Meyer e Allen (1991) | 1, 2, 3 e 4 |
| Afetiva | Crença e identificação com a filosofia, os valores e objetivos organizacionais | Comprometimento Afetivo – Mowday, Porter e Steers (1982); Congruência de valores – Kelman (1958); Introjeção – Gouldner (1960); Envolvimento moral – Etzioni (apud Mowday, Porter e Steers (1982); Adesão – Th venet (apud S  e Lemoine, 1998). | 5, 6, 7 e 8 |
| Afiliativa | Crença que é reconhecido pelos colegas como membro do grupo e da organização. | Identificação – Kelman (1958); Integração – Gouldner (1960); Identificação – Becker (1992); Coesão – Kanter (apud Mowday, Porter e Steers 1982); Afiliativa – Medeiros e Enders (1999). | 9, 10, 11 e 12 |
| Escassez de alternativas | Crença de que possui poucas alternativas de trabalho se deixar a organização. | Continuação – Meyer e Allen (1991) | 13, 14, 15 e 16 |
| Obrigação pelo desempenho | Crença de que deve se esforçar em benefício da organização e que deve buscar cumprir suas tarefas e atingir aos objetivos da organização | Pressões normativas – Wiener (1982) e Jaros et. al. (1993); Controle – Kanter (apud Mowday, Porter e Steers, 1982) | 17, 18, 19 e 20 |
| Linha consistente de atividade | Crença de que deve manter certas atitudes e regras da organização com o objetivo de se manter na mesma. | Trocas Laterais – Becker (1960); Hrebiniack e Alluto (1972) | 21, 22, 23 e 24 |
| Falta de recompensas e oportunidades | Crença de que o esforço extra em benefício da organização deve ser recompensado e de que a mesma deve lhe dar mais oportunidades. | Envolvimento calculativo – Etzioni; Oportunidade – Th venet; Recompensas – Becker (1992) | 25, 26, 27 e 28 |

Quadro 5 - Bases do comprometimento, itens integrantes e definição teórica do EBACO
Fonte: Siqueira (2008, p 62-63)

2.3.4 Comprometimento Organizacional: uma crítica ao modelo multidimensional

Os estudos acerca do comprometimento organizacional tinham por meta englobar fatores internos bem como fatores externos da organização, viabilizando uma maior generalização do construto, o que resultou em medidas e conceitos distintos, uma vez que as pesquisas realizadas não observaram alguns cuidados imprescindíveis (BASTOS, 1994; MORROW, 1983; REICHERS) apud RODRIGUES, 2009). Além disso, foram englobados diversos conceitos que abarcam dimensões atitudinais e comportamentais, provocando uma ampliação do construto comprometimento organizacional (RODRIGUES, 2009). Tal fato provocou confusão conceitual e falta de clareza em relação às suas bases, antecedentes e conseqüentes (Mowday, 1998).

Além do grande número de modelos de comprometimento organizacional, existem pontos em comum entre os mesmos, uma vez que, se percebe que há semelhanças de características entre as bases do comprometimento identificadas pelos estudiosos. De acordo com Swailles (2002), os mais importantes conceitos encontrados na literatura em relação aos modelos e às bases do comprometimento podem ser sintetizados consoante o Quadro 6.

| Bases do comprometimento | Origens |
|---|--|
| Comprometimento Atitudinal/Afetivo (Baseado na aceitação dos objetivos da organização) | Etzioni (1961): Moral Kanter (1968): coesão Mowday <i>et al.</i> (1982): afetivo O'Reilly e Chatman (1986): Internalização. |
| Continuação/Calculativo/Instrumental (Baseado em fatores sociais e econômicos) | Becker (1960): Side-bets Kanter (1968): Continuação Meyer e Allen (1984): Continuação Mowday <i>et al.</i> (1982): Afetivo O'Reilly and Chatman (1986): Submissão |
| Comprometimento Normativo (sentimentos de lealdade e obrigação; dívida moral). | Allen and Meyer (1990): Normativo Kanter (1968): Controle O'Reilly e Chatman (1986): Identificação |

Quadro 6 - Principais Bases do comprometimento organizacional

Fonte: Adaptado de Swailles (2002)

Osigweh (1989) relata que a dilatação desenfreada do construto comprometimento resultou em um esticamento do conceito causando problemas em sua aplicação prática. O autor frisa que construtos e medidas muito alargados podem interferir na precisão, na validade e na credibilidade científica. A despeito disso, Rodrigues (2009) cita uma série de modelos multidimensionais do comprometimento que estão sendo publicados e divulgados, dentre os quais o modelo tridimensional de Meyer e Allen (1991), o qual foi formulado com o intuito de expandir o conceito por meio da inclusão de facetas provenientes de estudos diferentes acerca do comprometimento organizacional.

O modelo tridimensional proposto por Meyer e Allen vem sendo discutido por vários estudiosos, os quais questionam se o comprometimento afetivo e normativo devem ser tratados como integrantes distintos ou não. Ainda, há investigadores que argumentam se o comprometimento instrumental deve ser entendido como um construto unidimensional ou bidimensional, esse último dividido em “percepção de sacrifícios causados pela saída da organização” e “percepção da falta de alternativas atrativas de empregos fora da empresa” (REGO e SOUTO, 2004)

Os estudos acerca do comprometimento organizacional tinham por meta englobar fatores internos bem como fatores externos da organização, viabilizando uma maior generalização do construto, o que resultou em medidas e conceitos distintos, uma vez que as pesquisas realizadas não observaram alguns cuidados imprescindíveis (BASTOS, 1994; MORROW, 1983; REICHERS, 1985 apud RODRIGUES, 2009). Além disso, foram englobados diversos conceitos que abarcam dimensões atitudinais e comportamentais, provocando uma ampliação do construto comprometimento organizacional (RODRIGUES, 2009). Tal fato provocou confusão conceitual e falta de clareza em relação às suas bases, antecedentes e conseqüentes (Mowday, 1998).

A autora ressaltou alguns pontos: os dois conceitos possuem base teórica parecida (Becker, 1960) e apresentam subdimensões também semelhantes (sacrifícios pessoais/ custos acumulados e limitação de alternativas); os dois construtos revelam uma atitude do trabalhador em face de um comportamento (permanecer na organização), configurando um liame material e uma continuação na organização por necessidade e não por opção; ambos os conceitos representam ligações positivas entre si (Carson *et al.*, 1995 e Scheible e Bastos, 2006) e

negativas com variáveis de desempenho (Cooper-Hakim e Viswesvaran, 2005; Medeiros, 2003; Scheible *et al.*, 2007), consideradas atitudes desejáveis do indivíduo. Todas essas características levam alguns autores (Bastos *et al.* 2009; Rodrigues, 2009) a indagar se tais construtos não estariam se reportando a um mesmo fenômeno psicossocial.

Blau (2001) questionou a possibilidade de integrar os dois construtos. Baseados na semelhança entre as subdimensões do comprometimento de continuação e as dimensões do entrincheiramento na carreira, Blau e Holladay (2006) desenvolveram um trabalho pugnando pela integração dos construtos em questão. Para tanto, empregaram como meio de mensuração do comprometimento de continuação a escala de entrincheiramento produzida por Carson *et al.* (1995), e como medida das bases afetiva e normativa, a escala adaptada de Meyer *et al.*, 1993 (RODRIGUES, 2009).

O produto do estudo proporciona base de sustentação para uma medida de quatro dimensões do comprometimento, com a inserção da dimensão limitação de alternativas. Todavia, não decide sobre a divisão do comprometimento de continuação em “custos acumulados/sacrifícios pessoais” e “limitação de alternativas”, tendo em vista que não foi efetuada uma confrontação com a escala de base de continuação de Meyer *et al.* (1993) (Ibidem).

Dessa forma, Bastos *et al.* (2008) e Rodrigues (2009), partindo de um pressuposto de integração das subdimensões do comprometimento de continuação ao entrincheiramento, propõem que o entrincheiramento trata-se de um vínculo instrumental do trabalhador com a carreira ou organização, enquanto o comprometimento representa um liame afetivo. E, além disso, sugerem que o comprometimento poderia ser tratado como um construto unidimensional.

Bastos *et al.* (2009), também organizou um conjunto de argumentos em defesa da reconstrução e maior demarcação da definição de comprometimento, excluindo o componente de continuação de tal construto. Desse modo, a permanência ou não do indivíduo na empresa deve ser tratada como uma consequência do comprometimento, e não como uma dimensão que compõe o construto, tendo em vista que a continuação do profissional na organização pode ser explicada por muitas variáveis que vão além do construto comprometimento.

Rodrigues (2009) salienta que a dimensão do comprometimento de permanência carece de validade e confiabilidade, uma vez que os resultados diferem no decorrer da pesquisa e que a escala pode não estar medindo apenas o comprometimento, como também um antecedente, a limitação de alternativas. Ressalta-se que a base de permanência do trabalhador na organização se comporta de forma distinta das outras, exceto para duas variáveis: intenção de abandonar a organização ou rotatividade.

Deve-se observar que as quatro variáveis com as quais o comprometimento de continuação relaciona-se de forma positiva podem ser classificadas como indesejáveis: comportamento de negligência, absenteísmo, conflito família-trabalho e estresse. O atual dissenso acerca da definição de comprometimento dificulta a resolução de algumas questões, tendo em vista a existência da hipótese de que o comprometimento de continuação possui ligação negativa com variáveis desejáveis. Dessa forma, a base de continuação seria coerente apenas se o comprometimento organizacional fosse tomado estritamente como um preditor de permanência (RODRIGUES, 2009).

Solinger *et al.* (2008) e Herrbach, (2005) acreditam que a base de continuação deve ser desintegrada do comprometimento organizacional, uma vez que afirmam que esse conceito seria melhor representado como um fenômeno puramente afetivo. Cabe salientar que o comprometimento de continuação poderia estar ligado à permanência do trabalhador na organização, mas não necessariamente a atitudes desejáveis advindas de um empregado comprometido com a organização (RODRIGUES, 2009). Ou seja, ele pode estar permanecendo no trabalho devido a uma necessidade.

Inspirada em estudos iniciados no campo das carreiras, para a qual o modelo tridimensional já havia sido utilizado (Meyer *et al.*, 1993), e com uma meta de estabelecer uma diretriz para levar adiante as investigações sobre o vínculo de continuação, Rodrigues (2009) observou que esse modelo apresenta incongruências, que podem ser verificadas tanto quando o foco é a organização, como também quando o foco é a carreira. Entretanto, a autora verificou em Blau (2003); Scheible, Bastos e Rodrigues (2007), que os estudos sobre carreira têm traçado novos percursos, buscando soluções para a base de continuação,

englobando trabalhos acerca dos limites teóricos e empíricos entre essa base e o entrincheiramento na carreira.

Após analisar a produção científica e a revisão teórica nesta seara, a despeito de haver grande número de estudos acerca do comprometimento, ainda subsiste confusão conceitual, mormente no que se refere à validade de seu modelo tridimensional. Rodrigues (2009) salienta que, hodiernamente, alguns estudiosos têm destacado algumas inconsistências empíricas nas investigações, principalmente naquelas que se valem do modelo tridimensional. Nessa senda, a base de continuação é o principal foco dos estudos, tendo em vista que apresenta relações esmorecidas, nulas ou negativas com comportamentos desejáveis do indivíduo, em oposição ao que foi verificado com as bases afetiva e normativa.

A autora destaca que, nas investigações organizacionais, os estudiosos têm discutido acerca de conflitos conceituais e empíricos do comprometimento, mas quase nada tem sido proposto no sentido de resolver esses impasses. No campo das carreiras, no intuito de resolver esse problema, foi proposto redimensionar o construto do comprometimento organizacional, abarcando o fator de continuação ao “entrincheiramento na carreira”, levando em consideração que ambos possuem a mesma base teórica (*side bets*) e revelam muitas correlações entre si e com as mesmas variáveis (Scheible *et al.*, 2007).

Por essa razão, afirma Rodrigues (2009), é adequado contestar se o construto de entrincheiramento seria uma das prováveis soluções para as questões relacionadas ao modelo tridimensional do comprometimento, de acordo com o raciocínio utilizado nas pesquisas de carreira. Colocando de outra forma, especula-se se a base de continuação poderia vir a fazer parte do “entrincheiramento organizacional”. Assim, Bastos *et al.* (2009) e Rodrigues (2009) sugerem o conceito de entrincheiramento organizacional com base nos conceitos aplicados à carreira.

Bastos *et al.* (2009) e Rodrigues (2009) argumentam que o comprometimento não é a permanência por necessidade, por obrigação; não é a continuação na linha de ação devido à perda de investimentos ou sacrifícios pessoais em caso de mudança; comprometimento tampouco é a permanência no emprego pela falta de outras opções de trabalho. Entende-se que esses fatores são prováveis vínculos estabelecidos entre o profissional e a organização, mas que não integram o conceito de comprometimento organizacional.

A fim de compreender melhor esse tipo de ligação entre o indivíduo e a organização, a seguir é apresentado o conceito de Entrincheiramento Organizacional que, até as pesquisas de Bastos *et al.* (2009) e Rodrigues (2009), foi estudado com foco na carreira.

2.4 ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL

Rodrigues (2009) construiu um quadro teórico no intuito de definir o “entrincheiramento organizacional”, o qual foi criado com base no construto “entrincheiramento na carreira” proposto por Carson *et al.*, (1995) e seus fatores, e em investigações anteriores na seara das organizações, que englobam as bases para o entrincheiramento propostas por Mowday *et al.* (1982) e a teoria dos side bets de Becker (1960). Partindo do exame teórico desses estudos e da definição sugerida para o entrincheiramento organizacional, a primeira hipótese da autora foi argumentar que o construto em questão é composto pelos fatores “ajustamentos à posição social”, “arranjos burocráticos impessoais” e “limitação de alternativas”, sendo, dessa forma, tridimensional.

No decorrer da revisão de literatura, a autora observou que a discussão acerca das incongruências conceituais e empíricas do comprometimento organizacional girou em torno da pertinência da base de continuação, principalmente. Além de todas as incoerências causadas por essa base na estrutura teórica do comprometimento, a autora verificou que esse conceito está voltado para a noção de permanência por necessidade e sua estrutura fatorial, formada pelas subdimensões “sacrifícios pessoais” e “limitação de alternativas”, as quais se aproximam conceitualmente do “entrincheiramento organizacional”. Adendo, estudos dirigidos no campo das carreiras já visualizaram vestígios de sobreposição entre esses construtos. Tomando por base esse raciocínio, a segunda hipótese da autora foi demonstrar que o entrincheiramento na organização se sobrepõe conceitual e empiricamente à base de continuação do comprometimento organizacional (RODRIGUES, 2009).

Para Rowe e Bastos (2008), entrincheiramento é o comportamento profissional do indivíduo que persiste em determinada linha de ação, tendo em vista não haver outras opção de carreira, pela sensação de perda de investimentos já

realizados, bem como pela percepção de que a mudança de emprego ocasionará grandes abalos emocionais.

Pode-se afirmar que o profissional entrincheirado permanece na organização por necessidade e não por querer, por gostar. O indivíduo projeta na empresa um meio de se proteger, de se sentir seguro, pois possui estabilidade e status social. Dessa forma, o trabalhador entrincheirado pressente que sua saída da organização lhe causará graves danos, e por isso permanece trabalhando, e não pelo fato de desejar contribuir para o crescimento da empresa (RODRIGUES, 2009; BASTOS *et al.*, 2009).

Para Carson e Bedeian (1994), a decisão de seguir no mesmo ramo profissional por escassez de possibilidades, pelo sentimento de que estaria perdendo os investimentos já efetuados, ou pela sensação de custo emocional muito alto em caso de alternância de linha de ação profissional, são abordagens que englobam o conceito de entrincheiramento.

É relevante estudar o motivo de o profissional tornar-se ou manter-se entrincheirado, pois essas motivações implicam algumas conseqüências negativas para a organização, uma vez que indivíduos entrincheirados e descontentes com seu trabalho não contribuirão, não se esforçarão, não estarão engajados nos projetos da empresa para a qual trabalham, podendo comprometer o crescimento e os rendimentos da empresa (CARSON, CARSON e BEDEIAN, 1995).

Entrincheiramento, de acordo com Carson *et al.* (1995), foi definido como a tendência de um profissional a continuar em seu trabalho devido aos investimentos realizados, aos custos emocionais associados à mudança e à sensação de haver escassas opções fora de sua área de atuação. O indivíduo tende a não mudar de emprego pelo receio de ser estigmatizado devido ao seu afastamento, o medo de perder seu prestígio profissional, de reduzir seu salário após o afastamento e até mesmo pelas dificuldades associadas às limitações de empregabilidade.

Rodrigues (2009), Bastos *et al.* (2009) e Bastos *et al.* (2008) transportaram o conceito de entrincheiramento na carreira para o âmbito organizacional. A utilização de duas das categorias de side bets propostas por Becker (1960) e a consciência de poucas alternativas são bases aptas a demonstrar as razões pelas quais um profissional pode ter a sensação de estar preso à organização:

Ajustamentos à posição social: tanto o profissional quanto a organização realizam investimentos a fim de que determinada atividade seja bem desenvolvida. O trabalhador se adapta à posição em que se encontra (BECKER, 1960 apud RODRIGUES, 2009). O comportamento do indivíduo é fixado de acordo com o papel social exigido. Em uma organização, o profissional desenvolve suas atividades de acordo com a posição que ocupa e o que é esperado para sua função. Assim, fica em posição confortável e tem certeza do seu desempenho, continuando na empresa.

Rodrigues (2009) exemplifica os ajustamentos como treinamentos para o aperfeiçoamento de trabalhos determinados, o que poderia ocasionar, com o passar do tempo, a sensação de que tudo o que fora aprendido e treinado nos últimos anos estaria voltado para as atividades específicas desenvolvidas naquela organização. Ainda, a posição alcançada na empresa influenciaria as atitudes tomadas e os contatos profissionais estabelecidos, fazendo com que o indivíduo seja reconhecido pelo seu rendimento e por sua função na organização, o que seria perdido se o trabalhador abandonasse a empresa.

Arranjos burocráticos pessoais: é a permissibilidade de uma situação devido a aspectos práticos envolvidos. O profissional teme, com a mudança de atividade profissional, perder a estabilidade obtida, os ganhos financeiros e os benefícios adquiridos, como planos de saúde, odontológicos, previdência, aposentadoria, entre outros (Ibidem).

Limitação de alternativas: o indivíduo possui a sensação de estar entrincheirado na empresa devido à ausência de alternativas, pois verifica que não há espaço no mercado de trabalho, sua idade não está dentro do parâmetro profissional procurado pelas outras empresas, seus conhecimentos não seriam adequados ou suficientes para atuar em outra organização e, portanto, não seria aceito em outro trabalho.

Para a autora, o entrincheiramento na organização poderia ser conceituado como a disposição natural do trabalhador a continuar na organização devido a prováveis perdas de investimentos e a custos referentes à sua saída, como também à sensação de que há limitadas opções de emprego em outras organizações.

De acordo com Rodrigues (2009) o indivíduo entrincheirado se mantém na organização por possuir um vínculo de necessidade; não há espontaneidade em sua

permanência. O trabalhador fica ligado à organização por não acreditar que haja outra opção de ofício que atenda as suas necessidades e expectativas.

Com base em diversas considerações, as quais se procurou mencionar neste trabalho, Rodrigues (2009) propôs um modelo esquemático do entrincheiramento na organização, conforme demonstrado a seguir:

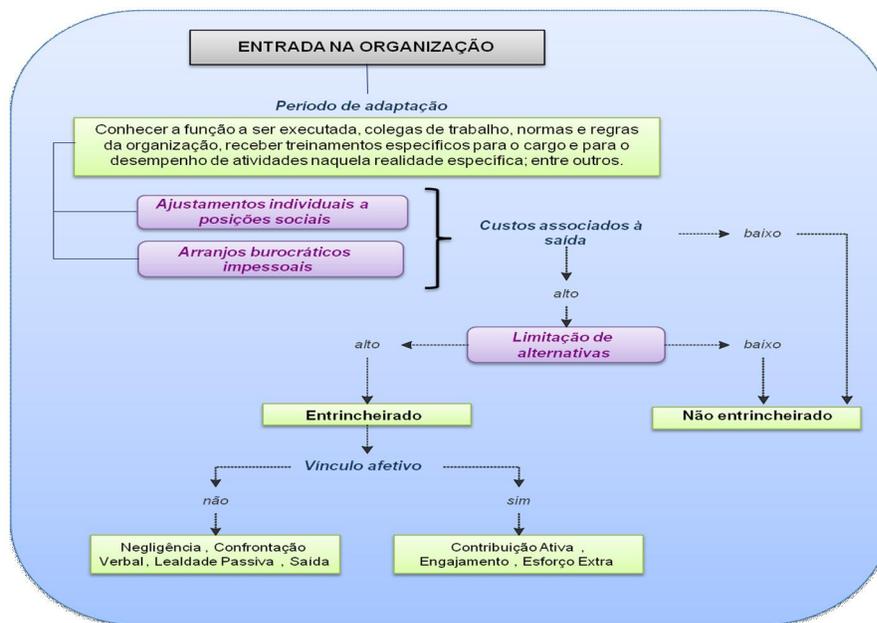


Figura 16 - Modelo de entrincheiramento na organização

Fonte: Rodrigues (2009), p71

No capítulo seguinte apresentar-se-á a utilização dos instrumentos e os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

3 MÉTODO

Neste capítulo apresentam-se alguns aspectos teóricos que serviram de arrimo para a abordagem adotada e os processos metodológicos que conduziram o desenvolvimento da pesquisa, a fim de se atingir os objetivos propostos. Este capítulo apresenta o instrumento de coleta de dados, define e justifica o método, a organização objeto do estudo, a população, a amostra, o instrumento de coleta de dados, os aspectos éticos e os procedimentos de análise dos dados.

Cabe salientar que na realização de uma pesquisa é preciso confrontar os dados, as evidências e as informações sobre determinado tema com o saber teórico acumulado a respeito dele. O problema é que os fatos, os dados, as evidências e as informações não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

3.1 Caracterização e delineamento da Pesquisa

No intuito de atender aos objetivos delineados nesse estudo, realizou-se uma pesquisa descritiva explicativa, de caráter quantitativo. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), os estudos descritivos medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado, ou seja, em um estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e mede-se ou coleta-se informação sobre cada uma delas, para assim descrever o que se pesquisa.

Triviños (1987) reforça afirmando que o estudo descritivo visa expor com precisão fatos e fenômenos. Além disso, tais estudos visam à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2002; VERGARA, 2006), sem ter o compromisso de explicar tais fenômenos, embora essa descrição sirva de base para tal explicação (VERGARA, 2006). Ou seja, descreve a realidade como ela é, sem se preocupar em modificá-la, apenas traz um novo conhecimento a respeito do tema ao meio acadêmico (GIL, 2002).

Este estudo também se classifica como sendo quantitativo, pois mensura variáveis predeterminadas buscando averiguar sua influência sobre outras variáveis

(CHIAZZOTI, 2003). Ainda, a pesquisa quantitativa busca quantificar os dados e generalizar os resultados da amostra para a população alvo (MALHOTRA, 2006).

No que se refere à estratégia de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, o qual, de acordo com Gil (2002), permite uma análise profunda e exaustiva de determinado fato ou fenômeno. Além disso, o estudo de caso, no entendimento de Yin (2006), objetiva a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando não se consegue estabelecer claramente os limites entre o fenômeno e o contexto.

O formato de estudo de caso foi escolhido por representar a melhor alternativa metodológica, pois permite a retenção de características significativas e holísticas de eventos da vida real, como processos administrativos e organizacionais. Perguntas do tipo “como?” e “por quê?” refletem uma preocupação explicativa que, em ciências sociais, requer uma abordagem ampla, a mais completa possível, e que analisa fatos que se desenvolvem ao longo do tempo (YIN, 2006).

Vale ressaltar que, sendo um estudo de caso, a discussão estará limitada ao contexto da organização estudada.

Richardson (1999) e Bruyne *et al.* (1977) explicam que esse método permite descrever a complexidade de determinado problema e analisar em maior profundidade o comportamento dos indivíduos, tendo como foco um ambiente em particular (EISENHARDT, 1989).

Muitas são as críticas feitas ao método de estudo de caso por não permitir uma generalização científica. Contudo, na visão de Yin (2006), estudos de casos podem ser usados para atingir vários objetivos: fornecer descrição, testar teorias, ou gerar teorias. Ainda, Roesch (1999) defende como sendo o ponto forte do estudo de caso a sua capacidade de explorar processos sociais que se desenvolvem no interior das organizações, cujo caráter define o ambiente organizacional.

Desta forma, com a utilização de tais meios verificou-se a influência do comprometimento e do entrenchamento organizacionais, bem como as percepções dos servidores da UFSM acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre impacto do treinamento no trabalho.

3.2 Desenho da pesquisa.

O desenvolvimento do estudo baseou-se no processo de pesquisa sugerido por Hair *et al.* (2005), o qual compreende três fases: formulação, execução e análise. A fase de formulação teve como foco a definição da problemática, dos objetivos e da justificativa, o estado da arte e a apresentação dos modelos teóricos relativos à avaliação de treinamento, comprometimento e entrincheiramento organizacionais. A fase de execução contemplou a definição das estratégias e o método de pesquisa, caracterização da organização objeto de estudo da população e da amostra, aspectos éticos e o trabalho de campo propriamente dito. Por fim, a etapa analítica, contemplou o exame e a formulação dos resultados, e conclusões do estudo.

Para uma melhor compreensão dessas fases, a Figura 17 apresenta uma síntese da trajetória do estudo.

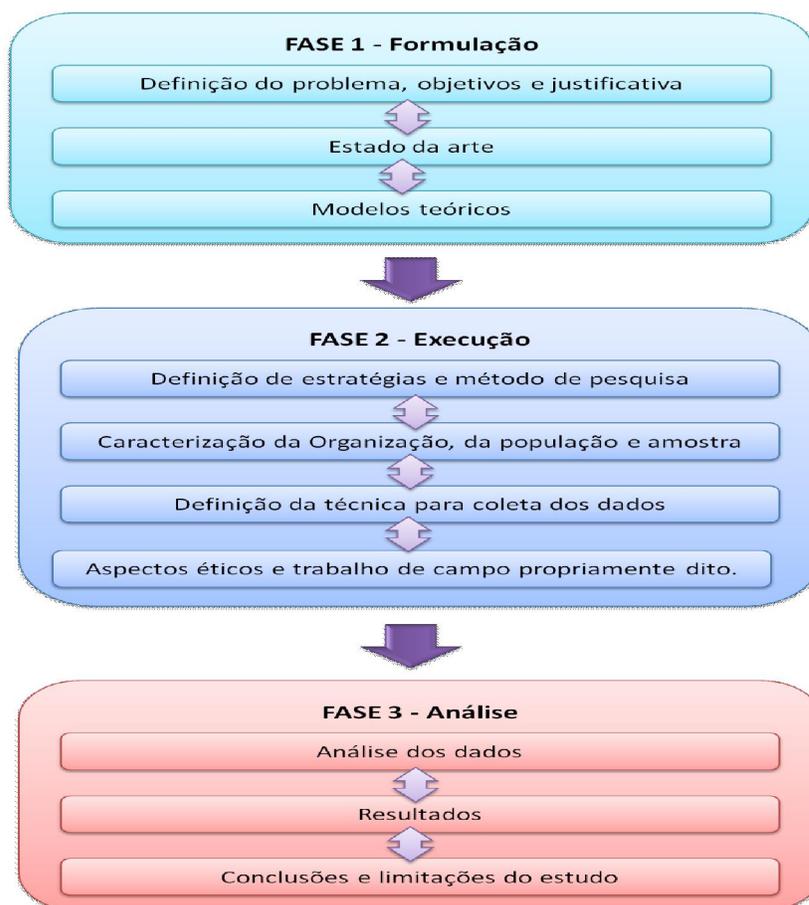


Figura 17 – Fases da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor

Na fase de formulação, identificou-se a importância de se estudar a temática que permeia a avaliação de treinamento, bem como o assunto que envolve comprometimento e entrincheiramento organizacionais.

A partir da suposição básica do estudo, qual seja: pessoas mais comprometidas tendem a impactar de forma mais efetiva no setor de trabalho após seus cursos de graduação e/ou pós-graduação; enquanto pessoas entrincheiradas não conseguem a mesma efetividade de impacto daquelas comprometidas, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa:

Qual a influência do comprometimento e do entrincheiramento organizacionais, bem como das percepções dos servidores acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre o impacto do treinamento no trabalho?

Com base na literatura apresentada, foram definidas cinco hipóteses gerais:

H1: O Comprometimento Organizacional influencia positivamente o Impacto do Treinamento no Trabalho (amplitude) após seus cursos.

H2: O Entincheiramento influencia negativamente o impacto do treinamento no trabalho.

H3: O Suporte à Transferência ao Treinamento influencia positivamente o Comprometimento Organizacional.

H4: Quanto maior o suporte à transferência ao treinamento maior será o entincheiramento Organizacional.

H5: O Suporte à transferência de treinamento afeta o Impacto do treinamento no trabalho.

Com base nessas concepções e hipóteses, a fase de execução, baseou-se no modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), proposto por Abbad (1999), e no modelo de avaliação de Comprometimento e Entincheiramento proposto por Bastos *et al.* (2009), com a finalidade de identificar a

influência do comprometimento e do entrincheiramento organizacionais, bem como as percepções dos servidores da UFSM acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento sobre impacto do treinamento no trabalho.

Para facilitar o entendimento, apresenta-se o desenho de pesquisa, como base para consecução dos objetivos propostos, como ilustra a Figura 18:

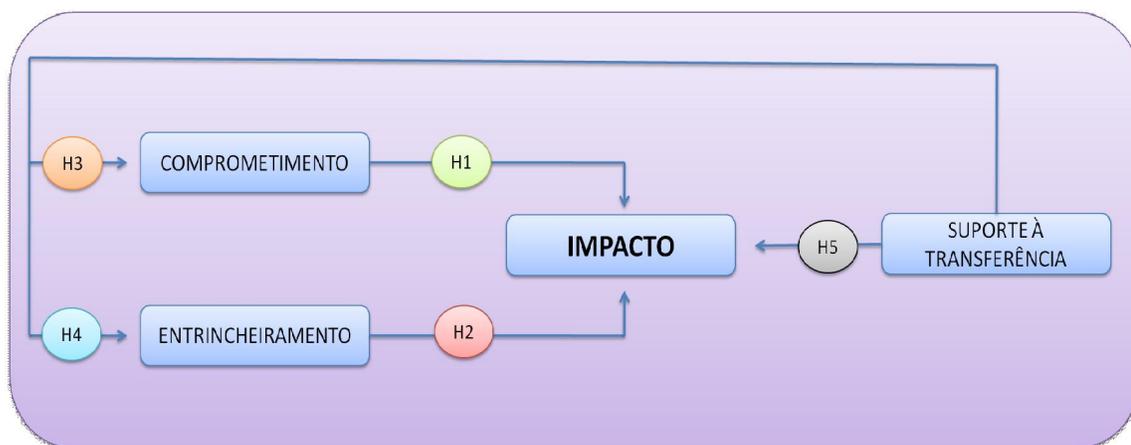


Figura 18 - Modelo de pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3 Organização objeto de estudo

A organização escolhida para a realização desse estudo é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A escolha da Instituição deve-se aos seguintes fatores: por ser essa a primeira Instituição Pública de Ensino Superior do interior do Brasil; pelo crescimento que vem despontando no cenário nacional, devido ao processo de expansão universitária que está ocorrendo, por meio da ampliação do número de vagas, criação de novos cursos, implantação de cursos à distância e instituição de novos pólos de Ensino em outras regiões do Estado do Rio Grande do Sul; e pela importância que representa para a região onde está situada com relação ao papel social que desempenha.

A Universidade Federal de Santa Maria foi fundada por José Mariano da Rocha Filho sendo instalada em 18 de março de 1961, com sua sede na cidade de Santa Maria, pólo de uma importante região agropecuária. A cidade de Santa Maria

está localizada no centro geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, distante 290 Km da capital Porto Alegre (UFSM, 2007).

A inauguração da UFSM alavancou a expansão do ensino superior para o interior do Brasil que teimara em ser mantido como privilégio de ricos ou, ao menos, daqueles que haviam tido a felicidade de nascer em uma capital (UFSM, 2000).

Além disso, a universidade tem um papel inalienável na geração e disseminação de conhecimento com sérias e irreversíveis influências em todo seu papel no sistema educacional, assim como sua importância na preparação de recursos humanos para o desenvolvimento da nação (SCHUCH JR, 1995 b).

A concepção de organização vigente teve origem na reforma universitária de 1968. Com a reforma, a UFSM adotou a estrutura de centros como unidades, para abraçar incondicionalmente as orientações do consultor americano Rudolph Atcon. A partir da reforma universitária, todas as universidades federais tiveram que se adaptar às imposições por ela traçadas. A extinção das cátedras e a criação de departamentos para agregar disciplinas afins como a menor fração da estrutura foi uma das medidas mais significativas que ocorreu (SCHUCH JR, 1995 b).

Foi no estatuto de 1970 que a UFSM extinguiu as faculdades e institutos, criando oito centros, constituídos por departamentos. Com essa estrutura, a UFSM passou a ter os três níveis de administração (superior, intermediário e inferior), passando a ter um arranjo homogêneo e com os três níveis organizacionais, tudo perfeitamente alinhado com a concepção burocrática de organização (SCHUCH JR, 1995).

A Portaria Ministerial 801, de 27 de abril de 2001, aprovou a atual estrutura definida no Estatuto da Universidade, a qual contempla oito unidades universitárias, quais sejam: o Centro de Ciências Naturais e Exatas, o Centro de Ciências Rurais, o Centro de Ciências da Saúde, o Centro de Educação, o Centro de Ciências Sociais e Humanas, o Centro de Tecnologia, o Centro de Artes e Letras e o Centro de Educação Física e Desportos.

Em 2005, o Conselho Universitário aprovou a criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM – CESNORS. Dessa forma, a UFSM passou a ser composta de nove unidades universitárias.

A criação do CESNORS tem como meta alavancar o crescimento da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, objetivando a ampliação da educação pública de nível superior. A criação da Unidade Descentralizada de Educação Superior da

UFSM, em Silveira Martins – UDESSM, aprovada em 2008, possui exatamente o mesmo objetivo: expandir a educação pública superior, com o conseqüente desenvolvimento dessa região.

O Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria também fazem parte da atual estrutura da Universidade (UFSM, 2009).

Além desses órgãos, a universidade conta com órgãos suplementares para dar apoio às atividades de Ensino (nas modalidades de graduação, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, atualização, extensão, sequenciais e técnico-profissionalizante), pesquisa (com a função de buscar novos conhecimentos e técnicas e também ao cultivo da atitude científica, a qual é indispensável a uma completa formação de nível superior), e extensão (com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da comunidade) (UFSM, 2001)¹⁵.

Os órgãos suplementares são: Biblioteca Central, Centro de Processamento de Dados, Coordenadoria de Comunicação Social, Departamento de Arquivo Geral, Editora da UFSM, Usina de beneficiamento de leite, Hospital Universitário, Hospital de Clínicas Veterinárias, Imprensa Universitária, Museu Educativo Gama d'Eça, Orquestra Sinfônica, Planetário, Rádio Universidade e Restaurante Universitário (UFSM, 2001).

O Hospital Universitário de Santa Maria - HUSM – é responsável pela prestação de serviços na área da saúde, em todas as especialidades médicas. Ainda, possibilita aos estudantes de graduação e pós-graduação, Residência Médica, Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia e Fonoaudiologia, a atuação prática e aprendizado nas dependências da instituição.

O Pronto-Socorro Regional, inaugurado em 2002, agregou mais 40 leitos ao HUSM, ampliando a assistência terciária, o ensino e a educação dos profissionais da rede do SUS, além de possibilitar o aumento das pesquisas na área da saúde. Vale ressaltar que 2.500 projetos de pesquisa e de extensão são desenvolvidos em seus laboratórios, grupos de pesquisa, departamentos didáticos e núcleos temáticos (Ibidem).

¹⁵ Ver artigos 54, 58, 72 e 75 do Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria.

A UFSM mantém instalações e programas de ciências espaciais no seu campus central e em área especial na cidade de São Martinho da Serra, a 40 km da sede. Isso foi viabilizado por meio do INPE, em convênios e comodatos com o Ministério da Ciência e Tecnologia (Ibidem).

Para melhor entendimento da estrutura básica da Universidade Federal de Santa Maria, podemos visualizar seu organograma na Figura 19, que apresenta sua estrutura básica constituída pela Administração Superior, Centros de Ensino e Departamentos.

O Campus sede é dotado de 284.285,49 m² de área construída, além de 22.259,41 m² em edificações em Santa Maria, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, totalizando uma área territorial total de 1.863,57 ha. A UFSM possui cursos, programas e projetos nos diversos setores do conhecimento humano. Nas suas escolas de ensino médio e tecnológico, oferece cursos de nível médio e pós-médio profissionalizante. Foi 16.517 o número de estudantes matriculados no 1º semestre de 2007 em cursos permanentes. 12.351 em cursos de graduação, 2.129 em cursos de pós-graduação e 2.037 no Ensino Médio e Tecnológico. O quadro de corpo docente é dotado de 1.157 professores efetivos (Educação Superior e Ensino Médio e Tecnológico) e 309 professores contratados temporariamente.

A UFSM possui, em seu quadro, 3800 funcionários. Desses, 2642 são servidores técnico-administrativos que estão dispersos nas nove unidades universitárias (UFSM, 2009).

A instituição é dotada de 66 cursos de Graduação Presenciais (oferecidos no Vestibular 2009 - 1º semestre/2009), e 28 cursos oferecidos no Vestibular Extraordinário 2009 - 2º semestre/2009. Desses, 18 estão em funcionamento em Santa Maria - Campus Sede Santa Maria, 06 no CESNORS - sendo 04 no Campus de Frederico Westphalen e 02 no Campus de Palmeira das Missões; e 04 cursos em funcionamento no Campus de Silveira Martins - UDESSM.

Ainda, a UFSM é composta de 10 cursos de Educação a Distância, (01 em funcionamento na UFSM - Campus Sede Santa Maria, 06 pela UAB e 03 pela PROLIC/REGESD); 72 de Pós-Graduação Permanente, isto é, 17 de Doutorado, 41 de Mestrado e 14 de Especialização. Além disso, possui alunos matriculados em Pós-Doutorado e cinco cursos de Especialização/EAD (1º semestre de 2009).

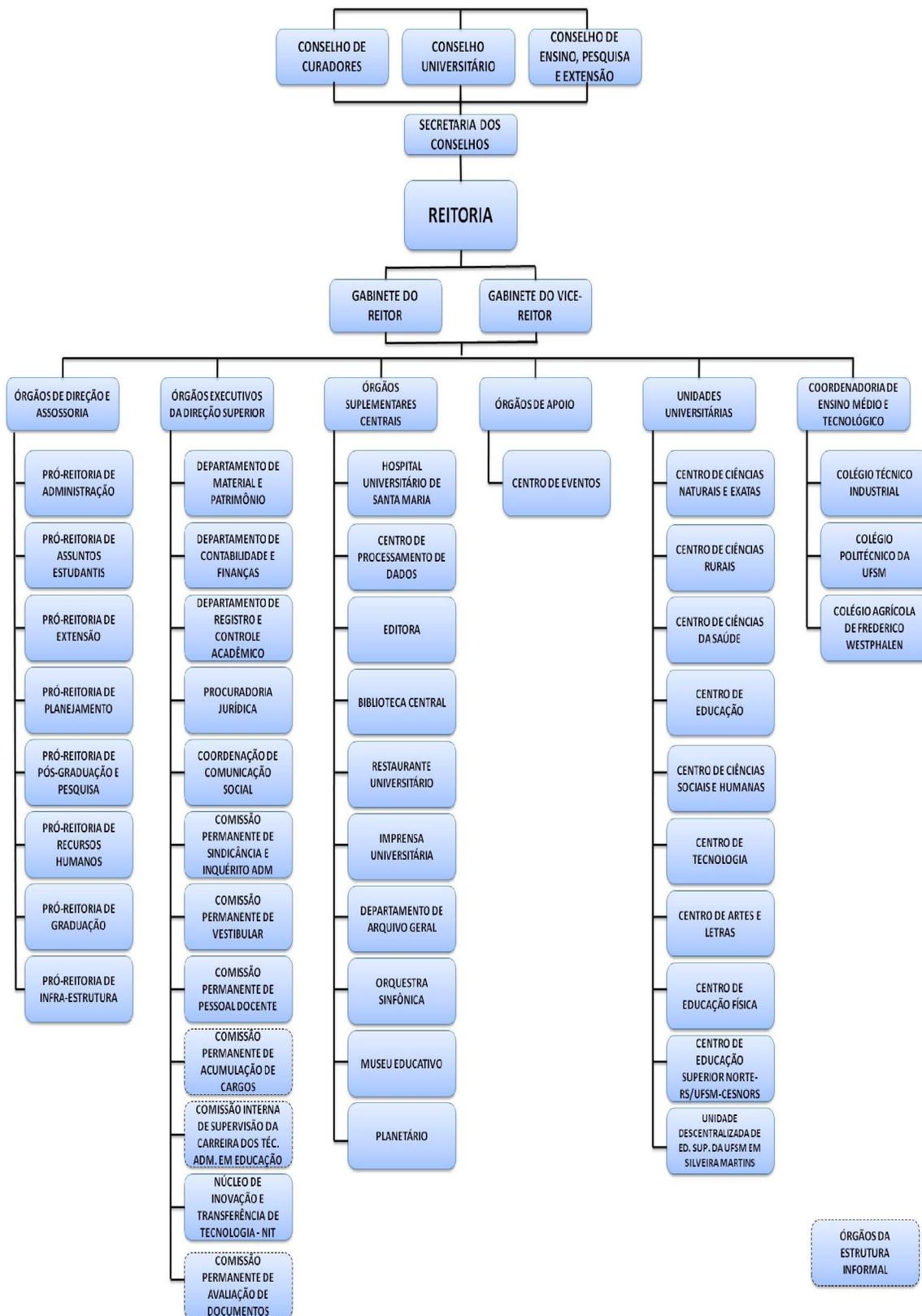


Figura 19 – Organograma da UFSM.

Fonte: Universidade Federal de Santa Maria (2010)

Os objetivos fundamentais da Universidade Federal de Santa Maria são a educação integral; o ensino para a formação e o aperfeiçoamento de profissionais, técnicos e pesquisadores de alto nível; a pesquisa pura ou aplicada; a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; desenvolver educação profissional nos diversos níveis: básico, técnico e tecnológico; a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na Instituição; e a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (UFSM, 2001).

Por meio desta explanação, observa-se a diversidade de funções, peculiaridades e objetivos da UFSM, bem como as diferentes necessidades laborais imprescindíveis para tocar a máquina universitária.

3.4 População e amostra

Malhotra (2006) explica que população é o agregado, ou soma, de todos os elementos que compartilham algum conjunto de características comuns. Tomando uma população, o pesquisador pode realizar um censo, que seria o levantamento completo dos elementos de uma população; ou uma amostra, que seria o subgrupo de uma população.

Richardson (1999) explica que a população é o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar. É necessário compreender que cada membro de uma população denomina-se elemento, e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população a que pertencem, fala-se de amostra.

Seguindo o entendimento de Malhotra (2006), as técnicas de amostragem classificam-se, em geral, como: a) Não-probabilística - é o pesquisador que decide, arbitrariamente ou conscientemente, os elementos a serem incluídos na amostra; e, b) Probabilística - é quando cada elemento da população tem uma chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para compor a amostra.

A população objeto desse estudo foi composta por todos os servidores técnicos administrativos da UFSM que possuíam curso superior a exigência do cargo (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado), excluídos aqueles

lotados no Hospital Universitário, CESNORS, UDESSM e Colégio Técnico de Frederico Westphalen devido à dificuldade de acesso. Ficando, assim, a população desse estudo constituída por 645 servidores. Com o intuito de preservar os servidores e os dados da pesquisa, seus nomes não foram divulgados.

Os questionários foram aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2010. Considerando as taxas de não retorno dos questionários foi realizado um cálculo amostral utilizando-se a técnica de amostragem probabilística aleatória, com um parâmetro de 95% de confiança em função do erro amostral (e) = 4%. Chegou-se a um total de 312 questionários, conforme demonstrado no cálculo abaixo:

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot N}{e^2(N-1) + Z_{\alpha/2}^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q}} = \frac{(1,96)^2 \cdot 0,05 \cdot 0,05 \cdot 645}{0,04^2(645-1) + 1,96 \cdot 0,05 \cdot 0,05} = 312$$

Contudo, obteve-se um retorno superior ao valor determinado pelo cálculo amostral, atingindo um nível significância maior. O número de questionários retornados e válidos foi de 392 questionários; esse número compôs a amostra do estudo.

Foram entregues 521 questionários, sendo coletados questionários de 425 trabalhadores, dos quais 11 foram, de início, eliminados, por estarem em branco. Os 414 questionários restantes passaram por uma nova seleção a fim de excluir aqueles questionários que por ventura apresentavam respostas incompletas de algum construto. Assim, foram retirados 12 questionários (indivíduos 80, 81, 82, 127, 145, 173, 174, 198, 240, 281, 282 e 357) que não estavam preenchidos os itens relativos à Impacto do treinamento no trabalho, 07 questionários (indivíduos 79, 88, 103, 105, 149, 301 e 356), cujo item suporte à transferência estava incompleto e mais 03 questionários (199, 239 e 370) que o construto comprometimento não tinha sido preenchido. Por fim, o banco de dados ficou constituído de 392 questionários. Com base nesse número, a amostra atingiu um parâmetro de confiança de 95 % em função do erro (e) = 3,5%.

De acordo com Dancey e Reidy (2006), quanto maior a amostra menor é o grau de erro amostral. Ou seja, quanto maior a amostra maior a probabilidade de que ela reflita acuradamente os resultados populacionais. A intenção era fazer com que todos os servidores da população deste estudo participassem da pesquisa.

Contudo, alguns servidores não foram encontrados por motivos diversos, tais como: férias, licença maternidade, licença para tratar de motivos particulares, licença para tratamento de saúde, afastamento para estudo, entre outros. Ainda, outros preferiram não participar da pesquisa. Praticamente não se observaram atitudes hostis frente à pesquisa, predominando nestes contextos um clima de colaboração e disponibilidade.

O Quadro 7 ilustra a população e a amostra.

| População | Questionários entregues | Questionários válidos (Amostra) |
|-----------|-------------------------|---------------------------------|
| 645 | 521 | 392 |

Quadro 7 – Retorno dos questionários

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5 Instrumento de Coletas de Dados

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário constituído por itens fechados conforme apresentado na Figura 20. Esse método foi escolhido por apresentar algumas vantagens, quais sejam: é uma técnica de custo menor, pode ser aplicado para uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo, garante uniformidade na mensuração dos dados devido à padronização e impessoalidade das perguntas, e permite que seja preenchido a qualquer momento sem pressões aos respondentes (SELLTIZ *et. al.*, 1965).

Cada variável que integra o questionário se traduziu em um ou mais itens, tendo-se apoiado largamente em propostas de medidas já desenvolvidas e validadas. A primeira parte, denominada **dados de identificação**, é composta de treze questões: idade, sexo, escolaridade, ano de início e conclusão do curso, estado civil, cargo, período de atuação na organização, se exerce cargo de chefia, cargo que ocupa ou que já ocupou, em quantos setores já trabalhou, qual a sua formação e qual a sua percepção em relação à correlação entre o seu curso de graduação ou pós-graduação e seu cargo, se recebe incentivo à qualificação de forma direta e por fim se iniciou o curso antes do seu ingresso ou depois do seu ingresso na instituição.

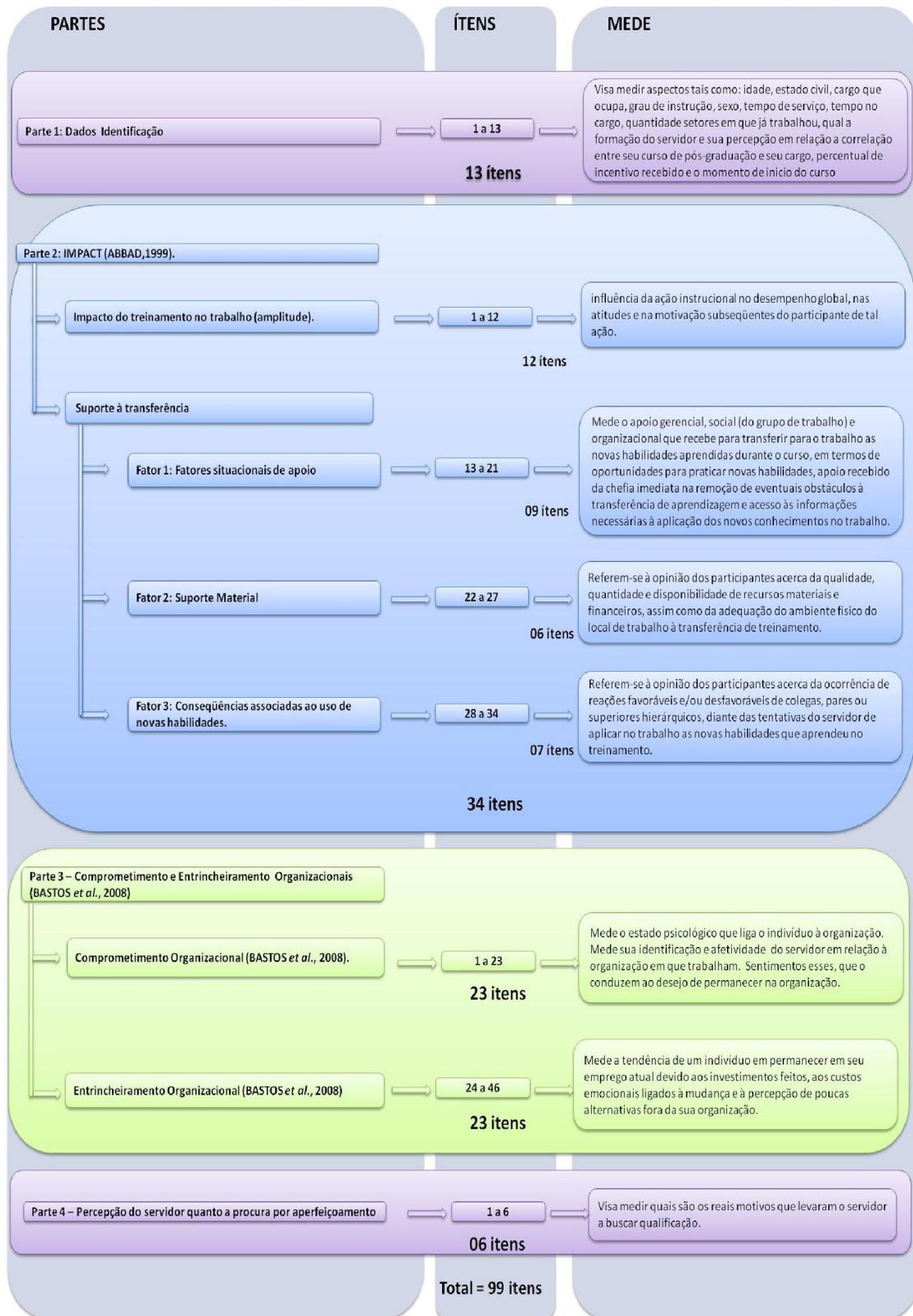


Figura 20 - Representação do questionário.
 Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda parte do questionário é constituída pelo questionário de auto-avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho (IMTT), que é constituído de 4 partes, quais sejam: (1) Impacto do Treinamento no Trabalho; (2) Fatores Situacionais de Apoio; (3) Suporte Material; e (4) Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades. As três últimas partes pertencem à categoria denominada Suporte à Transferência. O fator único **impacto do treinamento no trabalho** contém 12 itens, e expressa a percepção do participante sobre os efeitos exercidos pelo treinamento no próprio desempenho e motivação no trabalho (ABBAD, 1999).

Os itens de Suporte à Transferência de Treinamento serviram para medir o grau de apoio recebido pelo servidor ao uso eficaz das novas habilidades adquiridas durante os cursos. Esse instrumento é constituído por 22 itens e enfoca algumas condições necessárias à transferência positiva de aprendizagem, de acordo com a opinião do próprio participante do curso (ABBAD, 1999).

Os itens do componente Suporte à transferência encontram-se agrupados conforme três categorias de conteúdo: “Fatores Situacionais de Apoio”, “Suporte Material” e “Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades”.

Todos esses itens estão associados a uma escala Likert de cinco pontos: nunca, raras vezes, algumas vezes, freqüentemente e sempre. São nove afirmativas referentes a “Fatores Situacionais de Apoio”, as quais permitiram ao participante avaliar o apoio gerencial, social (do grupo de trabalho) ou organizacional à transferência de treinamento. O conjunto de afirmativas “Suporte Material” contém 6 itens que se referem à qualidade, suficiência e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, assim como à adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência de treinamento. O conjunto de afirmativas relativas às “Conseqüências Associadas ao Uso de Novas Habilidades” é composto de 7 itens que se referem à opinião do participante do treinamento acerca da ocorrência de reações favoráveis ou desfavoráveis dos colegas à transferência de treinamento (ABBAD, 1999).

As respostas dos participantes foram analisadas como variáveis componentes da versão reduzida, do modelo IMPACT- Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (ABBAD, 1999). Foi utilizada uma versão reduzida do modelo IMPACT, em função do tempo transcorrido entre a conclusão dos cursos em estudo e o presente trabalho. A terceira parte do questionário, denominada

Comprometimento e Entrincheiramento, foi constituída pelo modelo de avaliação de Comprometimento e Entrincheiramento proposto por Bastos *et al* (2008).

Por fim, a última parte do questionário, elaborada pelo autor, ficou constituída por perguntas que direcionaram o respondente a indicar o que o levou a se aperfeiçoar (realizar curso de Pós-Graduação e/ou Graduação)¹⁶.

Observa-se que, como elemento inicial de cada questão, há uma breve instrução, informando ao servidor, ator constituinte do estudo, os procedimentos para preenchimento do questionário, com explicações a respeito dos objetivos da pesquisa.

Para a medição do nível de concordância com as afirmativas, foi utilizada uma escala do tipo *Likert*, de cinco pontos, onde a atribuição do número 1 representa “Nunca” e o número 5, “Sempre”, para a escala de suporte à transferência de treinamento; e, onde a atribuição do número 1 representa “Discordo totalmente” e o número 5, “Concordo Totalmente”, para a avaliação do comprometimento e entrincheiramento organizacionais.

3.6 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa dessa dissertação, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o instrumento de coleta de dados e o Termo de Confidencialidade seguiram todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos e das demais normas complementares do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, o qual é reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS).

Foram assegurados a todos os indivíduos participantes do estudo os esclarecimentos acerca da pesquisa e ainda foi garantido aos mesmos que poderiam, a qualquer momento, retirar o seu consentimento de participação no estudo, sem penalização alguma. Além disso, eles têm acesso aos dados coletados, os quais ficarão armazenados junto ao Núcleo de Pesquisa em Administração (NUPEAD), sob a responsabilidade da Prof. Vânia Medianeira Flores Costa

¹⁶ Ver questionário. Constante no anexo 2.

(Orientadora), durante o período de 3 anos, após os quais serão incinerados. Ainda, foi assegurado o sigilo de identidade do participante no momento da publicação dos resultados do estudo. No tocante ao orçamento, os gastos foram todos custeados pelos pesquisadores responsáveis.

3.7 Coleta de Dados

O período de coleta de dados iniciou no dia 25 de novembro de 2011, após aprovação pelo Comitê de Ética. A coleta de dados se estendeu durante todo o mês de dezembro de 2010. Em junho de 2010, realizou-se o primeiro contato com a instituição. Contudo, somente em outubro de 2010 foi encaminhada à Reitoria e à Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFSM uma solicitação formal para a realização da pesquisa, a qual explicava os objetivos, o método e o instrumento de coleta de dados. No mesmo mês, tanto a Reitoria como a Pró-Reitoria de Recursos Humanos já haviam autorizado formalmente a realização do estudo. No mês de novembro de 2010, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Após a aprovação pelo Comitê de Ética, consideraram-se os ensinamentos de Malhotra (2006), que defende a pré-testagem dos questionários para eliminar possíveis defeitos. O pré-teste foi realizado com um grupo de 10 servidores. Levou-se dois dias, a fim de verificar as possíveis inconsistências (complexidade das questões, imprecisão na redação, questões desnecessárias, constrangimentos ao informante, exaustão, dentre outras) que o instrumento de coleta de dados, poderia apresentar e assim identificar possíveis melhorias no mesmo. Posteriormente realizou-se um treinamento com os pesquisadores que fizeram a aplicação dos questionários para que a coleta de dados transcorresse da forma mais tranqüila possível.

A situação planejada para a coleta de dados consistia na aplicação do questionário na situação de trabalho. Os instrumentos eram entregues pessoalmente aos sujeitos que aceitavam participar da pesquisa, momento no qual recebiam uma explanação sobre os objetivos do estudo, as normas éticas, a confidencialidade dos dados, o tratamento de dados e a disponibilidade dos resultados. Juntamente com os questionários, os indivíduos interessados em participar da pesquisa recebiam um

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual era assinado e preenchido pelo participante.

Os instrumentos eram deixados para devolução em momento posterior, devido à extensão dos mesmos e à impossibilidade de preenchimento no local de trabalho. Nessas condições, praticamente não houve perdas nem questionários com excessivos casos de ausência de respostas. A decisão de participar era dos próprios servidores que, em sua maioria, colaboraram de forma amistosa com a pesquisa.

Feita a entrega do questionário, era acordada uma nova data para a devolução do mesmo respondido juntamente com o TCLE assinado e preenchido.

Geralmente o prazo acordado era de 5 (cinco) dias. Em cada Centro de Ensino ou Departamento, quando possível, escolhia-se um funcionário como contato e solicitava-se a sua contribuição ativa no sentido de lembrar aos demais a importância de responder ao instrumento de avaliação no prazo acordado. Essa prática facilitou muito a coleta de dados.

3.8 Análise dos dados

O processo de análise iniciou-se com a preparação do banco de dados por meio do programa Excel. Após a tabulação dos dados, foi realizada uma conferência em 100% da digitação dos mesmos.

A estratégia de pesquisa é caracterizada pelo uso de dados quantitativos e emprego de procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais. Os dados obtidos por meio dos questionários foram quantitativamente analisados, através dos softwares “Windows Excel”, “SPSS 19” e “SAS 9.1”.

Uma análise estatística possibilita a realização de previsões futuras a fim de predizer ações que possibilitem a resolução de problemas (WEBSTER, 2006). Inicialmente, foram realizadas análises descritivas e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados; a distribuição dos casos omissos; o tamanho e a descrição da amostra; os casos extremos e a distribuição das variáveis. Posteriormente, foi utilizado o indicador de consistência interna *Alpha de Cronbach*, com o propósito de verificar a confiabilidade dos construtos teóricos utilizados no questionário.

Para a realização deste estudo foram adotados alguns procedimentos para a análise com base nos objetivos específicos propostos. No quadro 10, são apresentados os procedimentos de análise para os respectivos objetivos.

| Objetivos | Análise dos dados |
|--|--|
| ➤ Verificar os níveis de Comprometimento Organizacional, de entrincheiramento Organizacional, impacto do treinamento no trabalho e suporte a transferência dos servidores técnicos administrativos da UFSM. | ➤ Cálculo de estatísticas descritivas (de tendência central e de dispersão). |
| ➤ Identificar a influência do Comprometimento Organizacional sobre o Impacto do treinamento no trabalho. | ➤ Cálculo de estatísticas descritivas (de tendência central e de dispersão). ➤ Análise de correspondência. ➤ Cross-tabs ➤ Coeficiente de correlação de Spearman ➤ Regressão Linear |
| ➤ Analisar o poder de predição do entrincheiramento no trabalho sobre o Impacto do treinamento no trabalho. | ➤ Cálculo de estatísticas descritivas (de tendência central e de dispersão). ➤ Análise de correspondência ➤ Cross-tabs ➤ Coeficiente de correlação de Spearman ➤ Regressão Linear |
| ➤ Identificar a influência do suporte à transferência do treinamento sobre o comprometimento e sobre o entrincheiramento organizacionais. | ➤ Cálculo de estatísticas descritivas (de tendência central e de dispersão). ➤ Cross-tabs ➤ Coeficiente de correlação de Spearman ➤ Regressão Linear |

Quadro 8 – Análise dos dados por objetivo proposto

Fonte: Elaborado pelo autor

Foram realizadas análises descritivas simples (frequências, médias e desvios-padrão), verificação de correlações entre as médias dos construtos (Coeficiente de Spearman) e análises para testar a associação entre variáveis categóricas e variáveis contínuas (análise de correspondência). Nos testes foram consideradas estatisticamente significantes as diferenças que representaram um $p < 0,05$.

A Análise de Correspondência possibilita a representação conjunta de variáveis categóricas e suas relações. Análise de Correspondência se destaca pela sua facilidade de aplicação e de interpretação, bem como pela sua versatilidade no tratamento dos dados categorizados, possibilitando ao pesquisador a visualização de proximidades, similaridades ou dissimilaridades entre os elementos estudados (FREITAS e JANISSEK-MUNIZ, 2008).

Também foi realizado um estudo por meio da regressão linear objetivando alcançar um modelo de influência sobre o Impacto do treinamento no trabalho. Buscou-se ainda, um modelo de influência do Suporte à transferência de treinamento sobre o Comprometimento Organizacional e outro para verificar o poder de predição do Suporte à transferência de treinamento sobre o Enrincheiramento Organizacional.

Ressalta-se que a regressão e a correlação estão relacionadas, porém são conceitualmente distintas. O coeficiente de correlação mede a intensidade da associação linear entre duas variáveis aleatórias, enquanto a regressão tenta estimar ou prever o valor médio de uma variável aleatória com base nos valores fixados de outras variáveis (GUJARATI, 2000).

Ou seja, a regressão mostra como as variáveis estão relacionadas (causa-efeito) a partir de uma variável dependente supostamente estatística, aleatória ou estocástica. E a correlação mostra a força desta relação (HAIR *et al.*, 2006, GUJARATI, 2000).

Para identificar os níveis de comprometimento, entrincheiramento, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho resultantes das respostas de cada indivíduo, os dados intervalares foram transformados em dados categóricos. A categorização dos dados levou em conta o cálculo da média das respostas dos indivíduos em relação à escala Likert de 5 pontos utilizada no questionário. De posse das médias de cada construto, as mesmas foram arredondadas para números inteiros. Assim, foram convencionados três categorias distintas (Baixo, Moderado e Alto) para cada variável conforme descrito no quadro 09.

Os fatores de comprometimento (afetivo, instrumental e normativo), de entrincheiramento (ajustamento a posição inicial, limitações de alternativas e arranjos burocráticos) e as categorias de suporte a transferência (fatores situacionais de apoio, suporte material e conseqüências associadas ao uso de novas habilidades) também seguiram essa convenção.

| Média obtida | Categorias | Variável |
|--------------|------------|---|
| 1 e 2 | Baixo | <ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento • Entrincheiramento • Suporte à transferência • Impacto do treinamento no trabalho |
| 3 | Moderado | <ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento • Entrincheiramento • Suporte à transferência • Impacto do treinamento no trabalho |
| 4 e 5 | Alto | <ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento • Entrincheiramento • Suporte à transferência • Impacto do treinamento no trabalho |

Quadro 9 – Convenção das categorias

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda, para facilitar o processamento e análise dos dados foi criada uma legenda com siglas conforme Figura 21:

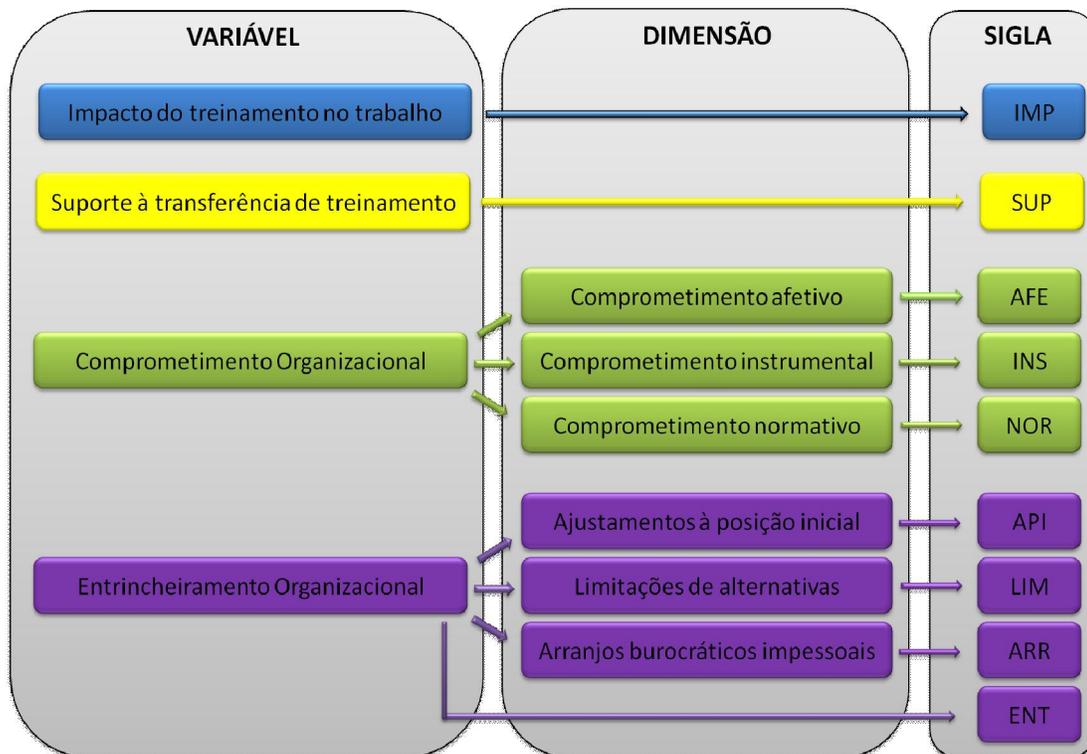


Figura 21 – Convenção das Siglas usadas na análise dos dados.

Fonte: Dados da pesquisa

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados do estudo consonante com os objetivos propostos, bem como a discussão dos mesmos com base na literatura.

Na primeira parte, apresenta-se uma breve caracterização do perfil dos participantes da pesquisa (item 4.1).

Na segunda parte, foi analisada a confiabilidade das escalas utilizadas, através do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach* para cada dimensão (item 4.2).

Dando seqüência, na terceira parte, buscou-se medir os níveis de Impacto do treinamento no trabalho, Suporte Organizacional à transferência do treinamento, Comprometimento Organizacional e Entrincheiramento Organizacional, por meio da análise descritiva (item 4.3).

Por fim, na quarta parte deste capítulo, por meio do coeficiente de Spearman, análises de correspondência e regressão linear buscou-se perceber a relação do Impacto do treinamento no trabalho com as variáveis: Suporte à transferência de treinamento, Comprometimento Organizacional e Entrincheiramento Organizacional, bem como a influência do Suporte à transferência de treinamento sobre os vínculos organizacionais (item 4.4).

4.1 Caracterização do perfil dos participantes

Para verificar e caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa utilizou-se o método estatístico descritivo, por meio da distribuição das freqüências e cálculo das médias, os quais são sugeridos por Dancey e Reidy (2006).

Para fazer os cálculos das médias, optou-se pela utilização do *software* Excel devido à praticidade e domínio da ferramenta. As características da amostra que participou do estudo encontram-se na Tabela 1.

Observa-se que há um ligeiro predomínio do sexo feminino, vindo ao encontro do entendimento de Bastos (1994), que afirma ser amplo o predomínio de mulheres na administração pública. Com relação à escolaridade, parte da amostra possui ao

menos graduação (25,06%); a grande maioria possui especialização (56,01%), constituindo mais da metade da amostra; poucos indivíduos possuem mestrado (16,11%) e uma pequena parcela possui doutorado (2,56%). A amostra foi bastante diversificada quanto à idade (média em torno de 44 anos) e tempo de serviço na organização (média de 17 anos). Aproximadamente 35% dos entrevistados ocupavam cargos de chefia no momento da pesquisa.

Tabela 1 – Características da Amostra

| VARIÁVEIS | TOTAL (N=392) |
|--|---------------|
| PESSOAIS | |
| SEXO (%) | |
| Masculino | 41,94 |
| Feminino | 58,06 |
| IDADE MÉDIA (anos) | 44,42 |
| Amplitude da Idade (anos) | 23 – 67 |
| ESCOLARIDADE (%) | |
| Graduação | 25,06 |
| Especialização | 56,01 |
| Mestrado | 16,11 |
| Doutorado | 2,56 |
| ESTADO CIVIL (%) | |
| Casado | 53,06 |
| Solteiro | 22,96 |
| Viúvo | 1,02 |
| Separado | 5,10 |
| Divorciado | 8,16 |
| União Estável | 9,69 |
| FUNCIONAIS | |
| CARGO (%) | |
| Nível de Apoio | 1,55 |
| Nível Médio | 61,66 |
| Nível Superior | 36,53 |
| TEMPO DE SERVIÇO (média em anos) | 17,16 |
| CARGO DE CHEFIA? (%) | |
| Sim | 35,14 |
| Não | 64,60 |
| TEMPO NO CARGO (média em anos) | 11,65 |
| NÚMEROS DE SETORES TRABALHADOS. (%) | |
| 1 Setor | 41,30 |
| 2 Setores | 28,83 |
| 3 Setores | 17,40 |
| Mais de 3 Setores | 9,87 |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na seqüência, após essa etapa do trabalho que buscou caracterizar o perfil dos servidores da UFSM pesquisados, passa-se, então, para a avaliação da confiabilidade das escalas por meio do *alpha de cronbach*.

4.2 Avaliação da confiabilidade das escalas

A confiabilidade das escalas foram medidas por meio do *Alpha de Cronbach*. De acordo com Malhotra (2006) a confiabilidade mostra até que ponto uma escala produz resultados consistentes. Na presente pesquisa obteve-se um *alpha* de Cronbach acima de 0,70 considerado como um bom índice por Hair *et al.* (2005). Para o autor, o limite inferior para o *alpha* de Cronbach é 0,7, podendo ser admitido o valor de 0,6 em pesquisas exploratórias. Bastos *et al.* (2008) corrobora com Hair *et al.* (2005) dizendo que são aceitáveis valores a partir de 0,70.

Os coeficientes de *alpha* obtidos nas escalas utilizadas nesta pesquisa confirmaram o bom nível de consistência e confiabilidade dos dados, com destaque para o grau excelente extraído do Impacto do treinamento no trabalho, com o alcance do elevado coeficiente de 0,929 (vide Tabela 2).

Vale destacar, ainda, que as medidas de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte à Transferência de Treinamento, Comprometimento Organizacional e Entrincheiramento Organizacional utilizadas encontram-se previamente validadas dentro do contexto nacional e têm sido usadas em várias pesquisas por pesquisadores da área. A validade foi confirmada pelos indicadores de confiabilidade obtidos nesse estudo, apresentados na Tabela 2, tanto para os modelos de Bastos *et al.* (2008), quanto para medida de Abbad (1999).

Os *Alpha de Cronbach* por fator variam bastante, embora a maioria se situe acima de 0,80, como pode ser visto na tabela 2. Apenas o fator Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento do construto Suporte à Transferência de Treinamento encontra-se abaixo de 0,80.

Ainda, em relação ao *Alpha de Cronbach*, Pestana e Gageiro (2003) sugerem a exclusão de uma variável para melhorar a consistência interna, caso esta tenha uma fraca correlação com as demais variáveis do fator. Considerando estes critérios, três itens do fator Limitação de Alternativas foram excluídos (itens 35, 37 e 38), possibilitando um aumento do *alpha de cronbach*, como ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Confiabilidade das escalas

| | Cronbach (original) | Itens Excluídos | Cronbach (obtido nessa pesquisa). |
|--|---------------------|-----------------|-----------------------------------|
| Impacto do Treinamento no Trabalho | 0,93 | - | 0,929 |
| Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento | 0,92 | - | 0,728 |
| Suporte Material à Transferência de Treinamento | 0,86 | - | 0,840 |
| Comprometimento afetivo | 0,88 | - | 0,817 |
| Comprometimento Instrumental | 0,80 | - | 0,840 |
| Comprometimento Normativo | 0,76 | - | 0,899 |
| Ajustamentos à Posição Inicial | 0,83 | - | 0,903 |
| Limitação de Alternativas | 0,75 | 35, 37 e 38 | 0,881 |
| Arranjos Burocráticos | 0,80 | - | 0,886 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste momento, passa-se para a avaliação do nível de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte à Transferência do Treinamento, Comprometimento Organizacional e Enrincheiramento Organizacional nos servidores da UFSM.

4.3 Nível de Impacto do treinamento no trabalho, Suporte Organizacional à transferência do treinamento, Comprometimento Organizacional e Enrincheiramento Organizacional nos servidores da UFSM

Para alcançar o primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja: verificar o nível de Comprometimento Organizacional, de Enrincheiramento Organizacional, Impacto do treinamento no trabalho e Suporte à transferência dos servidores técnicos administrativos da UFSM, foram analisadas as médias gerais obtidas em cada variável.

Os dados constantes na Tabela 3 especificam as estatísticas que definem cada construto, apresentando a média (\bar{X}), o desvio-padrão (Dp) e a amplitude (Amp) de variação dos escores (mínimo e máximo).

Tabela 3 – Estatística geral dos construtos.

| Modelos teóricos | Estatísticas | | |
|---|--------------|------|-------|
| | \bar{x} | Dp | Amp |
| Impacto | 3,87 | 0,72 | 1 - 5 |
| Suporte à transferência | 3,12 | 0,46 | 2 – 5 |
| Comprometimento Afetivo | 4,06 | 0,64 | 2 – 5 |
| Comprometimento Instrumental | 3,64 | 1,08 | 1 – 5 |
| Comprometimento Normativo | 2,46 | 1,00 | 1 – 5 |
| Entrincheiramento | 2,53 | 1,00 | 1 – 5 |
| Entrincheiramento – Ajustamento à Posição Inicial | 2,67 | 0,94 | 1 – 5 |
| Entrincheiramento – Limitação de Alternativas | 2,88 | 0,49 | 1 – 5 |
| Entrincheiramento – Arranjos Burocráticos Impessoais | 3,54 | 0,84 | 1 – 5 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dando seqüência, os dados foram registrados em um arquivo de dados eletrônicos do Excel para a realização do arredondamento das médias a fim de se criar categorias¹⁷. Na Figura 22, são apresentadas as médias arredondadas das variáveis do estudo dentro de uma escala Likert de 5 pontos (eixo Y). Essa escala está dividida em três categorias: **Baixo** (média 1 e 2), **Moderado** (média igual a 3) e **Alto** (média 4 e 5), com a finalidade de melhor esclarecer o nível atingido por cada variável (representadas no eixo X).

As médias de Comprometimento Organizacional demonstram que os servidores apresentam um vínculo afetivo e instrumental maior (alto) do que o vínculo normativo (baixo). As médias de Entrincheiramento Organizacional não apresentaram diferenças significativas entre Ajustamento às Posições Iniciais e Limitações de Alternativas, ressaltando que os servidores percebem como alto os aspectos referentes aos Arranjos Burocráticos Impessoais. Com relação ao impacto do treinamento no trabalho, os servidores apresentaram um impacto do treinamento no trabalho alto (média arredondada igual a 4), mesmo com um suporte à transferência do treinamento moderado (média arredondada igual a 3). Ressalta-se que, o sucesso da aprendizagem e do impacto do treinamento no ambiente de trabalho, depende de recursos materiais apropriados e da existência de apoio da

¹⁷ Para visualizar como foi realizada a categorização dos dados ver página 111.

4.3.1 Impacto do treinamento no trabalho

Verifica-se, na Figura 23, que a grande maioria da amostra (85 %) apresentou um impacto no treinamento no trabalho alto, 12% um impacto moderado e apenas 3% da amostra perceberam seu impacto como sendo baixo. Com base nesses resultados, percebe-se um impacto positivo nas atividades desempenhadas pelos servidores após a realização dos seus cursos. Indicando que os cursos realizados pelos servidores contribuíram para uma maior eficiência no setor de trabalho.

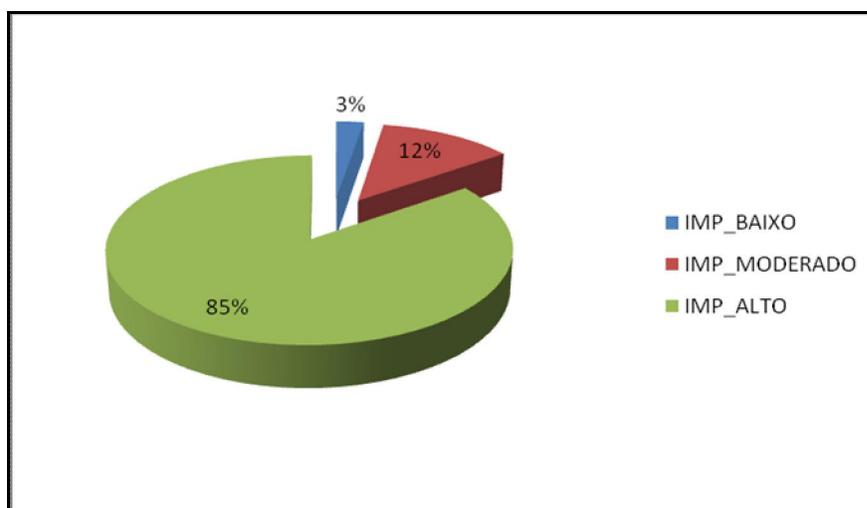


Figura 23 – Percentual de indivíduos por nível de impacto.

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar, na Tabela 4, que a maior parte dos consultados concordou que, após o treinamento, encontra-se mais motivado (item 8) e autoconfiante (item 9) no trabalho, respectivamente. O servidor aproveita as oportunidades que surgem para praticar as novas habilidades, recorda-se bem dos conteúdos aprendidos no curso, executa trabalhos de melhor qualidade, torna-se mais receptivo para mudanças e utiliza com frequência as habilidades aprendidas no curso.

De modo geral, os desvios-padrão foram baixos, o que indica pouca variabilidade de respostas entre os pesquisados. Esse fato reforça a avaliação favorável obtida dos indivíduos em relação ao nível de impacto do treinamento no trabalho.

O item melhor avaliado foi o item 9, seguido dos itens 2 e 8, indicando que os participantes dos cursos tiveram sua autoconfiança aumentada em relação a sua capacidade de execução das tarefas e aproveitaram as oportunidades de colocar em prática o que foi aprendido, assim como obtiveram maior motivação para o trabalho.

O item 3 foi o que recebeu pior avaliação, média 1,01, demonstrando que os participantes da pesquisa não diminuíram o número de erros no setor de serviço. Esse fato pode ser explicado pela standardização dos processos e atrelamento às normas dentro de um contexto extremamente burocrático. Schuch Jr. (1995) ensina que as universidades apresentam uma série de características próprias e a forma de organização social que as caracteriza é o sistema burocrático, que adota as noções de divisão do trabalho, padronização e uniformidade, impessoalidade, regras e procedimentos formalizados, estrutura hierarquizada e piramidal e unidade de comando.

Tabela 4 – Estatística geral dos itens de impacto do treinamento no trabalho.

| Itens do questionário (impacto do treinamento no trabalho) | Média | Desvio padrão | Moda |
|--|-------------|---------------|------|
| 1. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no curso. | 3,65 | 1,09 | 4 |
| 2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no curso. | 4,04 | 0,95 | 4 |
| 3. Cometo menos erros no meu trabalho. | 1,01 | 0,91 | 4 |
| 4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no curso. | 3,88 | 0,91 | 4 |
| 5. Quando aplico o que aprendi no curso, executo meu trabalho com maior rapidez. | 3,68 | 1,06 | 4 |
| 6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso. | 3,87 | 0,92 | 4 |
| 7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareceriam estar relacionadas ao conteúdo do curso. | 3,78 | 0,92 | 4 |
| 8. Minha participação no curso serviu para aumentar minha motivação para o trabalho. | 4,04 | 0,87 | 4 |
| 9. Minha participação nesse curso aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso). | 4,05 | 0,88 | 4 |
| 10. Após minha participação no curso, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho. | 3,70 | 0,95 | 4 |
| 11. Esse curso que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho. | 3,83 | 0,92 | 4 |
| 12. O curso que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades. | 3,62 | 0,98 | 4 |

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3.2 Suporte à transferência de treinamento.

Quanto ao suporte à transferência de treinamento, fica evidenciado, na Figura 24, que mais da metade dos indivíduos (64 %) apresentaram um suporte à transferência do treinamento moderado, 25% um suporte alto e 11% perceberam o suporte como sendo baixo.

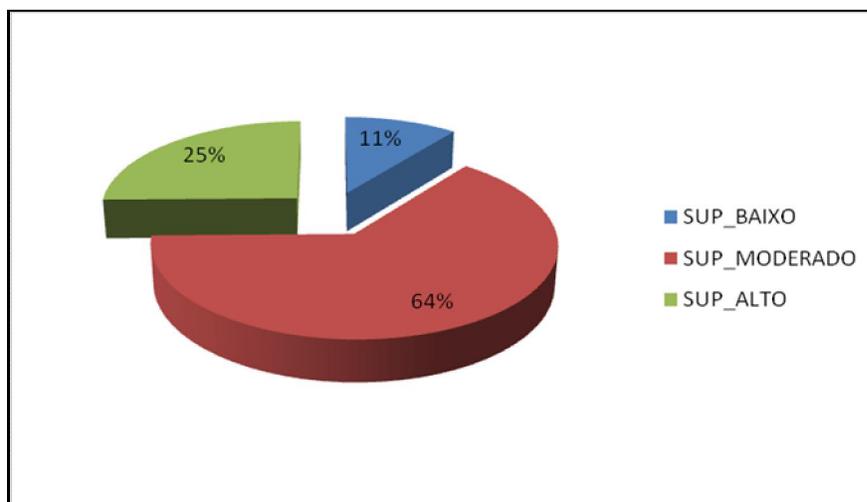


Figura 24 – Percentual de indivíduos por nível de Suporte Organizacional à transferência de treinamento.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados exprimem a percepção dos egressos dos cursos quanto ao suporte ao uso eficaz no trabalho das novas habilidades adquiridas considerando algumas condições necessárias à transferência positiva de aprendizagem e o quanto essas circunstâncias estão presentes no ambiente de trabalho, incluindo três categorias: fatores situacionais de apoio, suporte material e conseqüências associadas à utilização dessas novas habilidades (ABBAD, 1999).

Ao se analisar cada categoria separadamente, nota-se que 22 % da amostra foi desfavorável aos fatores situacionais de apoio. Ainda, encontrou-se um número expressivo (50 %) de participantes concordando que, em seu ambiente de trabalho, o servidor “algumas vezes” recebe o apoio gerencial, social e institucional para transferir as novas habilidades aprendidas durante o curso, conforme ilustrado na Figura 25.

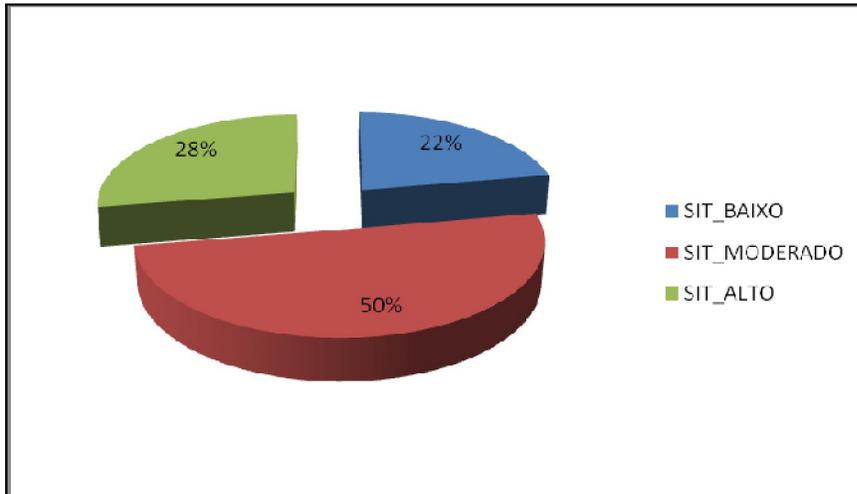


Figura 25 – Percentual de indivíduos por nível de Fatores Situacionais de apoio.

Fonte: Dados da pesquisa.

As habilidades aprendidas pelos servidores durante seus cursos apresentarão efeitos mais positivos se houver um clima favorável. Não basta garantir o comprometimento das chefias com o levantamento de necessidades, é preciso dar o apoio à participação no treinamento e o encorajamento do subordinado a aplicar no trabalho as novas habilidades, como sugerem Broad (1982), Coffman (1990), Feldman (1981), Georgenson (1982) e Melissa e Newstrom (1980). É necessário que a organização, chefes, pares e colegas propiciem o Suporte à Transferência para que o indivíduo possa aplicar os CHA aprendidos durante os cursos (ABBAD, 1999).

Quanto ao “Suporte Material”, quase a metade da amostra (48% dos consultados) definiu como “freqüentemente ou “sempre” recebem materiais suficientes e de qualidade para aplicação das novas competências, 39% indicaram que recebem um suporte material moderado, e a minoria (13%), um suporte material baixo, conforme Figura 26.

No estudo feito por Abbad (1999) as opiniões da maior parte dos consultados, em relação ao Suporte Material à transferência, também foram, de modo geral, favoráveis.

A autora salientou que as condições materiais nem sempre são necessárias ao uso das novas habilidades. Este é o caso de certas habilidades gerenciais, pertencentes ao domínio atitudinal, que não dependem desses recursos para que ocorram no ambiente de trabalho. Porém, há situações em que esse apoio é

condição necessária, sem o qual o comportamento não ocorre. Este é o caso das habilidades que dependem de equipamentos de informática e “softwares” específicos para se manifestarem.

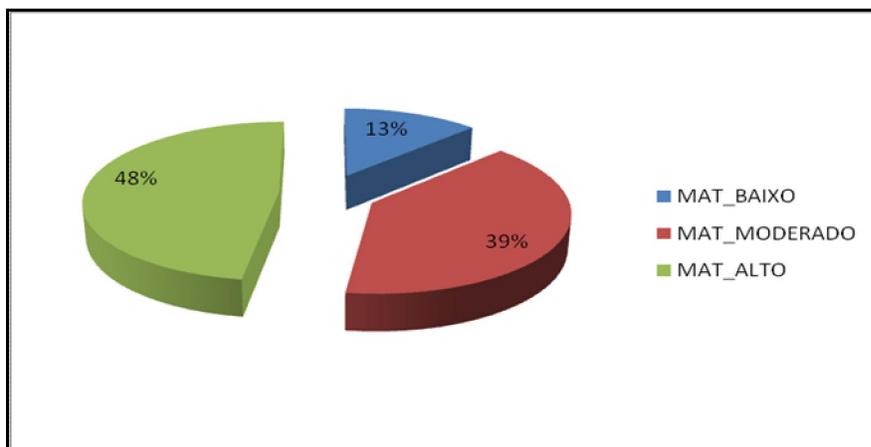


Figura 26 – Percentual de indivíduos por nível de Suporte Material.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 27, observa-se, no que concerne às “Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades”, que 15% da amostra recebe reações favoráveis de seus pares ou superiores hierárquicos diante das tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendeu durante seu curso; 13% “nunca” ou “raras vezes” recebem e a grande maioria da amostra 72% recebe apoio apenas “algumas vezes”.

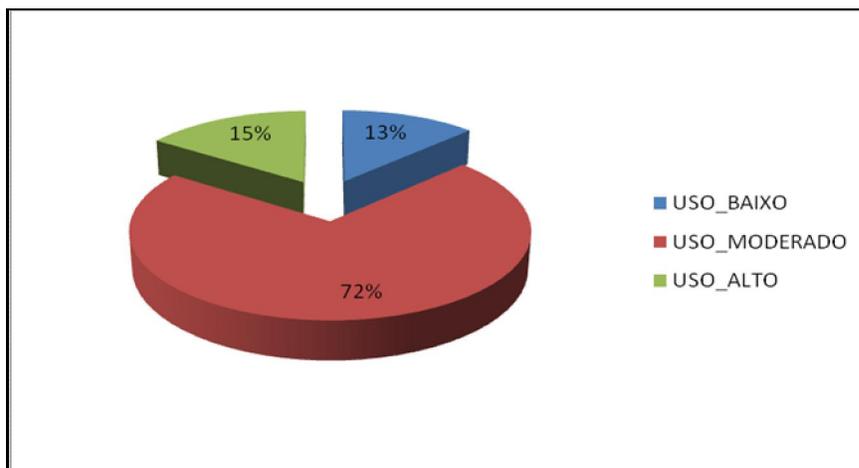


Figura 27 – Percentual de indivíduos por nível de conseqüências associadas ao uso de novas habilidades.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os itens das três seções do questionário que avaliaram o suporte à transferência de treinamento, mais especificamente os fatores situacionais de apoio (questões 13 a 21), suporte material (questões 22 a 27) e conseqüências associadas ao uso de novas habilidades (questões 28 a 34) foram tabuladas para verificar qual é o item mais deficiente. De modo geral, as respostas da amostra para o suporte à transferência não foram consideradas completamente satisfatórias, oscilando entre 1, que correspondeu a “nunca” na escala Likert, e 5, correspondente a “sempre”. De modo que a média geral dos itens ficou em torno de 3, correspondente a “algumas vezes”, conforme descrito na Tabela 5.

Tabela 5 – Estatística geral dos fatores de suporte à transferência.

| Estatísticas | Fatores de suporte a transferência | | |
|--------------|------------------------------------|------------------|--|
| | Fatores situacionais de apoio | Suporte material | Conseqüências associadas ao uso de novas habilidades |
| \bar{X} | 3,03 | 3,41 | 3,03 |
| Dp | 0,73 | 0,79 | 0,51 |
| Amp | 1 – 5 | 1 – 5 | 1 – 5 |

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas de cada item do questionário que avaliou a percepção dos servidores em relação ao suporte à transferência de treinamento são apresentadas na Tabela 6, em forma de média, desvio-padrão e moda.

Por meio de um estudo das freqüências constatou-se as avaliações mais favoráveis ao Suporte à transferência de treinamento. Destacaram-se os altos índices de concordância dos participantes, mais de 50%, com o item 13 (tenho oportunidades de utilizar no trabalho o que aprendi no curso), 19 (meu chefe encoraja a aplicação), 24 (os recursos materiais estão em boas condições de uso), 28 (minhas sugestões são levadas em consideração) e 29 (recebo apoio dos colegas experientes). Em contrapartida, verificou-se que um percentual de quase 50 % dos servidores da amostra consultada não recebe advertência quando comete erros.

Para os “fatores situacionais de apoio”, chama-se atenção especialmente para os itens 13 e 19, que fazem referência à oportunidade de aplicar no trabalho o conhecimento adquirido no curso e à atuação do chefe imediato em encorajar a aplicação dos novos conhecimentos.

Verifica-se que são três itens (item 14, 16 e 20) que estão abaixo da média geral, ou seja, abaixo de 3 (algumas vezes). Contudo, desses três itens, observa-se

que dois deles (item 14 com média de 2,57 e item 16 com média de 2,48) são itens de assertivas negativas indicando que “raras vezes” falta tempo para pôr em prática o que foi ensinado no curso.

Tabela 6 – Estatística geral dos itens de suporte à transferência de treinamento.

| Itens do questionário (Suporte à transferência de treinamento) | Média | Desvio-padrão | Moda |
|---|-------------|---------------|------|
| 13. Tenho oportunidades de utilizar no trabalho o que aprendi no curso. | 3,54 | 1,00 | 4 |
| 14. Falta-me tempo para aplicar no trabalho as novas habilidades. | 2,57 | 1,07 | 3 |
| 15. Meu chefe encoraja-me a aplicar no trabalho o que aprendi no curso. | 3,12 | 1,26 | 3 |
| 16. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das novas habilidades. | 2,48 | 1,14 | 3 |
| 17. Tenho tido oportunidades de usar novas habilidades em tarefas que realizo raramente. | 3,04 | 1,04 | 3 |
| 18. Meu chefe remove obstáculos e dificuldades ao uso eficaz das novas habilidades. | 3,25 | 1,21 | 3 |
| 19. Meu chefe encoraja a aplicação. | 3,43 | 1,21 | 4 |
| 20. Meu chefe planeja comigo o uso das novas habilidades. | 2,83 | 1,19 | 3 |
| 21. Recebo as informações necessárias ao uso eficaz das novas habilidades. | 3,02 | 1,15 | 3 |
| 22. A instituição fornece os recursos materiais necessários. | 3,35 | 1,03 | 4 |
| 23. A instituição fornece os recursos em quantidade suficiente. | 3,28 | 1,02 | 3 |
| 24. Os recursos materiais estão em boas condições de uso. | 3,57 | 0,88 | 4 |
| 25. As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz das novas habilidades. | 3,41 | 0,94 | 3 |
| 26. O local de trabalho é adequado à aplicação das novas habilidades. | 3,47 | 1,00 | 4 |
| 27. A instituição fornece os recursos financeiros extras necessários à transferência. | 2,88 | 1,01 | 3 |
| 28. Minhas sugestões são levadas em consideração. | 3,47 | 0,88 | 4 |
| 29. Recebo apoio dos colegas experientes. | 3,70 | 1,02 | 4 |
| 30. Minhas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas. | 2,53 | 1,02 | 3 |
| 31. São ressaltados os aspectos negativos a aplicação das novas habilidades. | 2,48 | 0,95 | 3 |
| 32. Recebo elogios pelo uso correto das novas habilidades. | 3,20 | 1,11 | 4 |
| 33. Recebo as orientações e informações necessárias à aplicação eficaz das novas habilidades. | 3,01 | 1,07 | 3 |
| 34. Sou advertido quando cometo erros. | 2,73 | 1,15 | 2 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se avaliar o item 20, observa-se que é desfavorável a freqüência com que a amostra planeja em conjunto com a chefia imediata o uso das novas habilidades. Apesar de os desvios-padrão terem apresentado valores altos (1,19 item 20), indicando grande dispersão nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa, quando se considera a moda, verifica-se que ela foi 3, indicando que grande parte dos sujeitos consideram que apenas “algumas vezes” o chefe participa ativamente

planejando em conjunto com ele o uso das novas habilidades. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Abbad (1999) que indicaram que os chefes imediatos nunca ou raramente planejam com o servidor a aplicação das novas habilidades.

Os itens que receberam melhores avaliações foram o 13 (3,54) e o 19 (3,43), que correspondem à oportunidade de utilizar no trabalho o que aprenderam no curso e ao fato de a chefia encorajá-lo a aplicar o conhecimento adquirido. Alguns estudos indicam os fatores situacionais de apoio e conseqüências associadas ao uso das novas habilidades como sendo muito importantes na explicação do nível de impacto (BORGES-ANDRADE e ABBAD, 1996; ABBAD, 1999; ABBAD *et al.*, 1999; SALAS e CANNON-BOWERS, 2001; LACERDA e ABBAD, 2003).

Os itens referentes ao “suporte material” foram avaliados de forma favorável, exceção apenas para o item 27 (disponibilização de recursos financeiros extras, por parte da instituição, necessários à transferência) que ficou abaixo da média geral. A média observada nesse item foi de 2,88, muito próxima a 3 “algumas vezes”. Ao considerar a moda obtida nesse item 27, pode-se concluir que maior parte da amostra percebe que “algumas vezes” recebe recursos extras para aplicar os novos conhecimentos no setor de trabalho.

Nos itens relativos às “conseqüências associadas ao uso de novas habilidades”, os resultados mais favoráveis foram os dos itens 28 e 29. Além das altas médias (3,47 e 3,70 respectivamente), um estudo da freqüência demonstra que mais da metade da amostra se posicionou acima da média geral. Além disso, a moda foi 4, indicando que freqüentemente os servidores pesquisados tiveram suas sugestões levadas a sério e receberam apoio dos colegas mais experientes.

4.3.3 Comprometimento Organizacional

As 23 questões da terceira parte do questionário avaliaram o comprometimento organizacional. Os dados obtidos demonstram a percepção dos servidores quanto ao seu Comprometimento afetivo, ao seu Comprometimento instrumental e ao seu Comprometimento Normativo. Em relação ao comprometimento afetivo, observa-se na Figura 28 que 85% dos colaboradores apresentam uma união emocional que vai além da lealdade passiva, envolvendo também uma relação ativa na qual desejam dar algo de si para contribuir com uma ação relevante para os objetivos da empresa, 14% apresentam grau de

comprometimento moderadamente positivo e um número insignificante dos colaboradores (1%) apresentam baixo comprometimento afetivo.

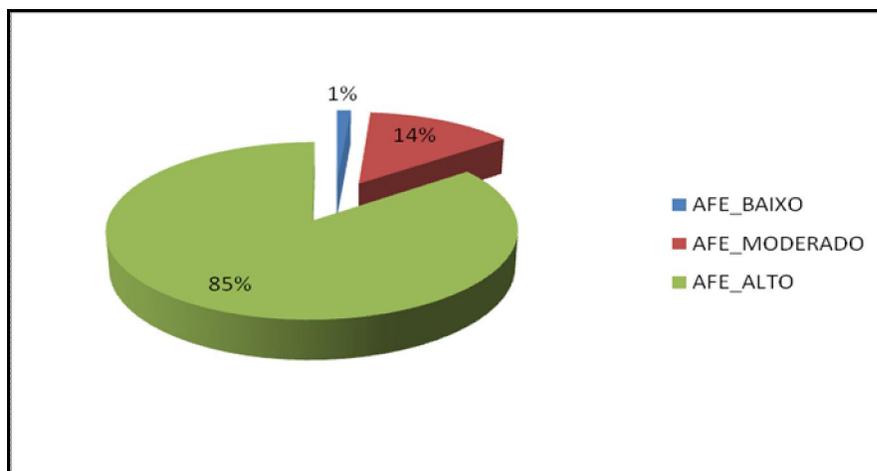


Figura 28 – Percentual de indivíduos por nível de Comprometimento Afetivo.

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere às afirmações do comprometimento instrumental, caracterizado pela percepção de que seria custoso interromper o curso da ação, em que colaboradores estruturam o comprometimento em função das recompensas (BECKER, 1969) e permanecem na organização porque precisam (BASTOS, 1994; COSTA, 2007). Observa-se na Figura 29 que a grande maioria (63% dos servidores) apresentam alto grau de comprometimento instrumental, 19% expressam grau moderadamente positivo e apenas 18% apresentam baixo comprometimento instrumental.

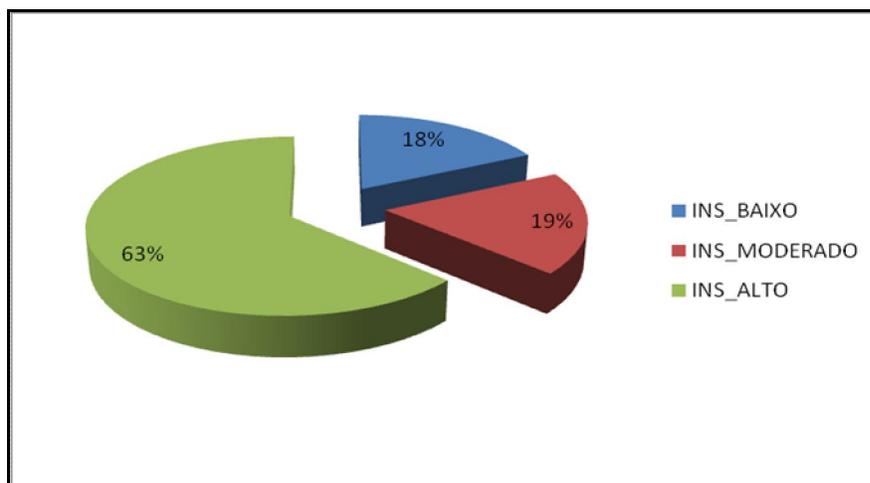


Figura 29 – Percentual de indivíduos por nível de Comprometimento Instrumental.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 30, verifica-se o grau de comprometimento normativo dos servidores. Ou seja, servidores que apresentam alto comprometimento normativo permanecem na organização porque sentem obrigação de ficar (MEYER e ALLEN, 1993). É interessante observar que a internalização das normas como razão de permanência, o sentimento de obrigação; praticamente inexistente para 56% dos colaboradores; 28% expressam grau moderadamente positivo e 16% apresentam alto grau de comprometimento normativo.

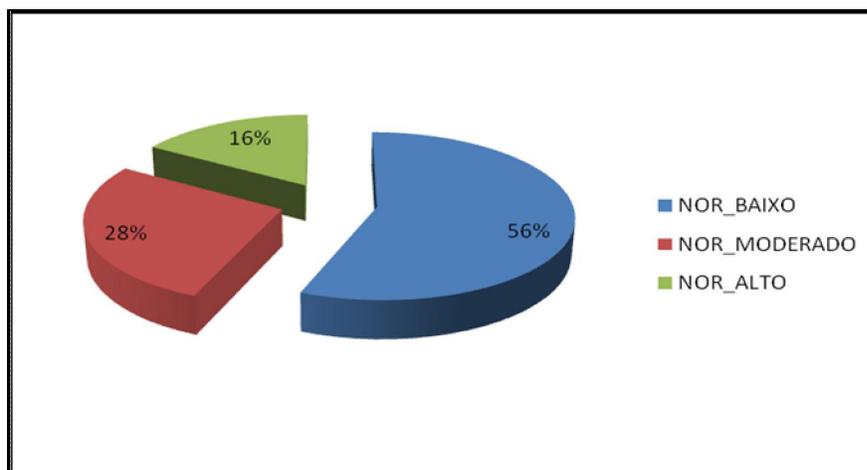


Figura 30 – Percentual de indivíduos por nível de Comprometimento Normativo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados da Tabela 7, pode-se constatar que o comprometimento afetivo predomina no grupo. Em seguida, aparece o vínculo instrumental. Os resultados demonstram que os servidores pesquisados contribuirão com maior vigor para a organização, resultando em menor turnover, baixo absenteísmo e maior produtividade. Já os indivíduos instrumentalmente comprometidos não farão mais do que o mínimo necessário (REGO e SOUTO, 1994).

Tabela 7 – Estatística de Comprometimento Organizacional.

| Estatísticas | Comprometimento | | |
|--------------|-----------------|--------------|-----------|
| | Afetivo | Instrumental | Normativo |
| \bar{X} | 4,06 | 3,64 | 2,46 |
| Dp | 0,64 | 1,08 | 1,00 |
| Amp | 2 – 5 | 1 – 5 | 1 – 5 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os indivíduos instrumentalmente comprometidos enfatizam uma avaliação dos custos associados a sair envolvendo um cálculo de perdas e ganhos nas trocas que o indivíduo faz com a organização (BECKER, 1969).

4.3.4 Entrincheiramento Organizacional.

As últimas 23 questões da parte três do questionário mediram o Entrincheiramento Organizacional. Como mostrado na Figura 31, a maioria absoluta da amostra (71%) apresentou um Entrincheiramento moderado; 16% apresentam um baixo entrincheiramento, ou seja, não verifica grandes custos associados a sua saída, ou pode acreditar que há custos, mas está percebendo outras oportunidades de trabalho que sejam compensatórias. Ainda, 13% da amostra demonstram um alto Entrincheiramento Organizacional, o que significa que apenas 13% da amostra, ao serem perguntados se deixariam a instituição, diriam que não a deixariam, pois não visualizam alternativas, ou não gostariam de perder determinados benefícios oferecidos pela instituição.

Após a análise de frequência do nível de entrincheiramento Organizacional, foi realizada uma análise das frequências de cada um dos fatores de Entrincheiramento Organizacional em separado.

Após a análise de frequência do nível de entrincheiramento Organizacional, foi realizada uma análise das frequências de cada um dos fatores de Entrincheiramento Organizacional em separado.

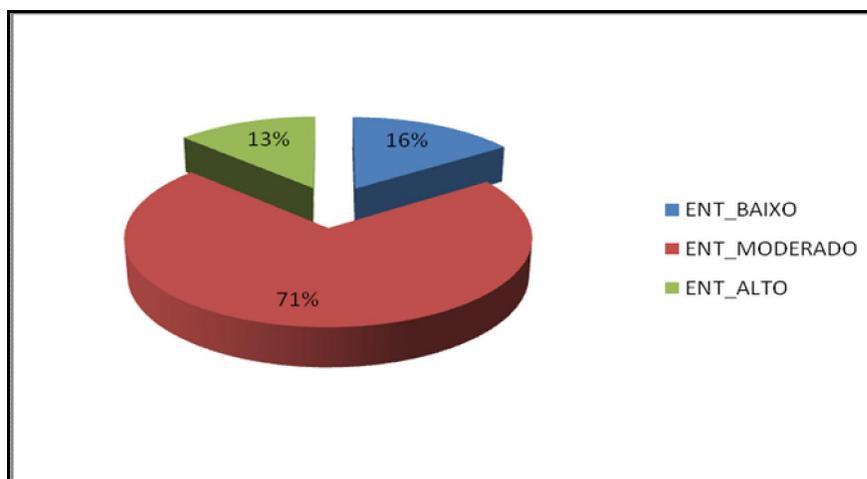


Figura 31 – Percentual de indivíduos por nível de Entrincheiramento Organizacional.
Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 32 refere-se ao fator “Ajustamento à Posição Inicial”. Nota-se que a maior parte da amostra, quase a metade (48%), considerou que não teriam problemas em se adaptarem a novas condições de trabalho caso mudassem de organização; 34% da amostra indicou um certo receio em relação aos ajustes que deveria fazer para ser reconhecido em outra organização, conhecer os processos organizacionais e as suas atribuições ao mudar de organização; e, 18% da amostra não deixaria a instituição, pois considera muito alto o investimento que teria que fazer para se adaptar às novas condições de trabalho e aos colegas.

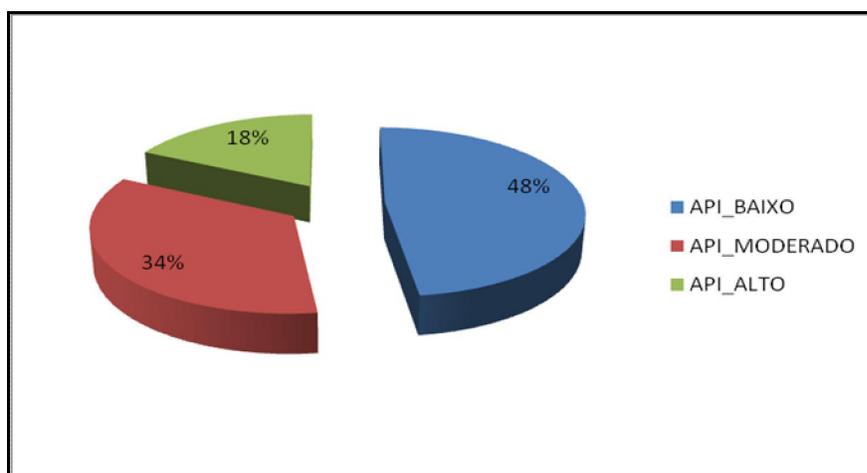


Figura 32 – Percentual de indivíduos por nível de Ajustamento à Posição Inicial.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Figura 33, 5% da amostra possui grande dificuldade de visualizar outras oportunidades de emprego em outra organização, seja devido a percepções de restrições de mercado ou até mesmo em relação a sua especificidade do perfil profissional, o que poderia não ser aceito por outras organizações; 18% da amostra sairia sem problemas da organização, pois acredita que teria oportunidades de emprego em outras organizações caso saísse da UFSM; e, a grande maioria (77%) sugere que possui moderadas restrições no mercado de trabalho, moderados déficits em seu perfil profissional ao considerar sua idade ou outros fatores que possam reduzir a sua empregabilidade percebida. Observa-se que o fator limitação de alternativas estaria ligado à percepção do sujeito sobre o seu potencial de recolocação no mercado (BAIOCCHI e MAGALHAES, 2004).

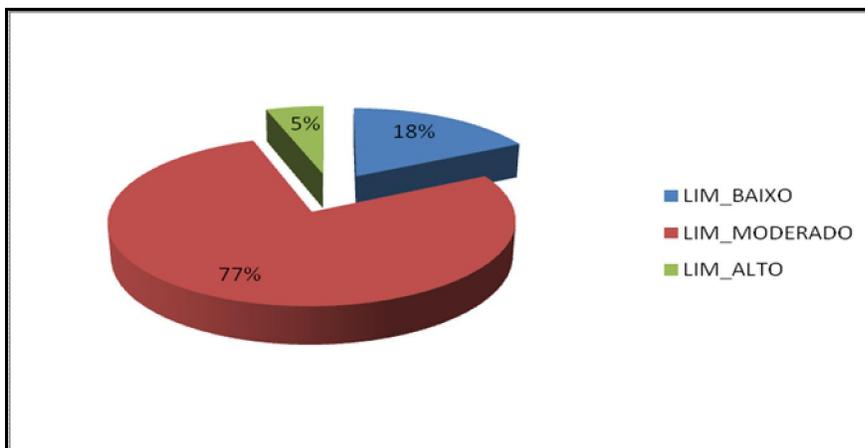


Figura 33 – Percentual de indivíduos por nível de Limitação de Alternativas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 34 faz menção ao nível atingido em relação aos “Arranjos Burocráticos Impessoais”. Pode-se notar que 52% (mais da metade da amostra) não deixaria a UFSM, pois acredita que estaria perdendo sua estabilidade financeira ou outros benefícios concedidos pela instituição, tais como: férias, feriados pagos, aposentadoria, entre outros. Outra parcela da amostra (40%) apresentou um índice moderado em relação a esse fator; e, por fim, 8% da amostra deixaria sem problemas a organização, pois aspectos como estabilidade financeira e outros benefícios não são fatores que os prendem à instituição.

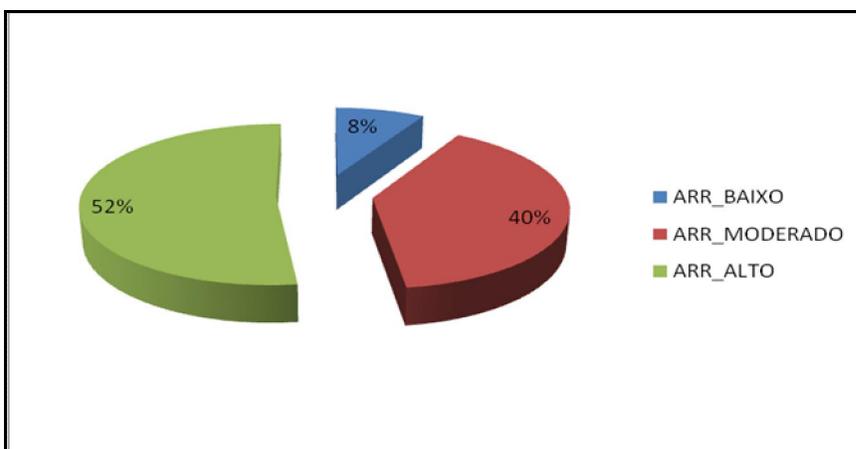


Figura 34 – Percentual de indivíduos por nível de Arranjos burocráticos impessoais.

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 8 resume por meio das médias, pelo desvio-padrão e pela amplitude as diferenças entre os fatores. Dessa forma, nota-se que o fator “Arranjos Burocráticos Impessoais” se destacou com uma média de 3,53, seguido dos fatores

“Limitações de alternativas”, com média igual a 2,88, e “Ajustamento a posição Inicial”, com média 2,67. Contudo, as diferenças não foram significativas. Os índices obtidos pela amostra para todos os fatores de entrincheiramento foi moderado com exceção para os arranjos burocráticos impessoais que foi alto. A partir dos desvios-padrão dos três fatores, pode-se notar que não houveram grandes divergências entre as respostas dos participantes da pesquisa.

Tabela 8 – Estatística geral dos Fatores de Entincheiramento Organizacional.

| Estatísticas | Fatores de Entincheiramento | | |
|--------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| | Ajustamento a posição inicial | Limitação de alternativas | Arranjos Burocráticos Impessoais |
| \bar{X} | 2,67 | 2,88 | 3,53 |
| Dp | 0,94 | 0,49 | 0,84 |
| Amp | 1 – 5 | 1 – 5 | 1 – 5 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Respondido o primeiro objetivo específico, passa-se para a próxima seção, na qual são analisados os relacionamentos existentes entre as variáveis.

4.4 Relação entre as variáveis.

Para responder o objetivo principal desse estudo, ou seja, investigar a influência do comprometimento e do entrincheiramento organizacionais, bem como das percepções dos servidores da UFSM acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre impacto do treinamento no trabalho, os dados foram analisados por meio do coeficiente de correlação de Spearman, por meio de análise de tabelas cruzadas e por meio de análises multidimensionais de variáveis categóricas, as quais foram observadas através de análise de correspondência. Após essas análises, foi feita uma regressão linear para verificar a influência propriamente dita das variáveis sobre o impacto, bem como do Suporte à transferência do treinamento sobre os vínculos com a organização (comprometimento e entrincheiramento organizacionais).

Primeiramente, para verificar se existe correlação entre as variáveis, foi feito um tratamento estatístico com o teste de correlação não-paramétrico de Spearman. O coeficiente de correlação linear de Spearman é uma medida utilizada para determinar a relação linear entre duas variáveis X e Y (DANCEY e REIDY, 2006). Cabe salientar que, o valor das relações resultantes do teste de Spearman é

chamado colinearidade e o resultado está sempre entre -1 e 1 . Quanto mais próximo de 1 maior é a tendência de relação linear positiva; enquanto que, quanto mais próximo de -1 maior é a relação linear negativa. Quanto mais próximo o valor estiver de zero menor será a correlação linear entre as variáveis (DANCEY e REIDY, 2006).

Por convenção, Pestana e Gageiro (2003) sugerem que as variações do coeficiente de Correlação entre $0,01$ e $0,39$ são classificadas como associações baixas; entre $0,4$ e $0,69$ são associações moderadas; entre $0,7$ e 1 são consideradas associações altas.

Uma correlação positiva significa que quanto maior for a variável “X” maior será a variável “Y”. No caso de correlação negativa, o efeito seria o inverso. Ou seja, quanto maior uma das variáveis menor será a outra (DANCEY e REIDY, 2006).

Na Tabela 9, são demonstradas as relações resultantes do teste entre as médias das variáveis estudadas.

Tabela 9 - Matriz de correlação entre os construtos.

| | MED_IMP | MED_SUP | MED_AFE | MED_INS | MED_NOR | MED_API | MED_LIM | MED_ARR | MED_ENT |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| MED_IMP | 1,000 | ,404** | ,330** | ,016 | ,098 | ,096 | -,125* | -,122* | -,046 |
| MED_SUP | ,404** | 1,000 | ,293** | ,039 | ,019 | ,001 | -,023 | -,030 | -,016 |
| MED_AFE | ,330** | ,293** | 1,000 | ,138** | ,291** | ,211** | -,093 | -,007 | ,063 |
| MED_INS | ,016 | ,039 | ,138** | 1,000 | ,248** | ,231** | ,298** | ,471** | ,432** |
| MED_NOR | ,098 | ,019 | ,291** | ,248** | 1,000 | ,662** | ,250** | ,141** | ,469** |
| MED_API | ,096 | ,001 | ,211** | ,231** | ,662** | 1,000 | ,448** | ,270** | ,778** |
| MED_LIM | -,125* | -,023 | -,093 | ,298** | ,249** | ,448** | 1,000 | ,332** | ,694** |
| MED_ARR | -,122* | -,030 | -,007 | ,471** | ,141** | ,270** | ,332** | 1,000 | ,721** |
| MED_ENT | -,046 | -,016 | ,063 | ,432** | ,469** | ,778** | ,694** | ,721** | 1,000 |
| | ,365 | ,753 | ,216 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . |

** Sig = ,000 - Correlação significativa no nível 0.01.
 * Sig = Correlação é significativa ao nível 0.05.
 n= 392

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que, a maior parte das correlações são positivas, ou seja, possuem relação direta entre elas. Observa-se que, a correlação de Spearman mede apenas a relação e não a causa entre as variáveis. Ainda é possível verificar que grande parte possui o coeficiente de correlação (r de Spearman) relativamente baixo (entre 0,122 e 0,250), mas mesmo sendo baixo é explicado por psicólogos como um resultado satisfatório, visto que as variáveis possuem um cunho cognitivo (GOUVEIA, SANTOS e MILFONT, 2009 apud RIBAS, 2010).

Em um primeiro momento, apresenta-se as correlações existentes entre cada dimensão do construto do Comprometimento Organizacional com o Enrincheiramento Organizacional e suas dimensões correlacionadas e não correlacionadas. Após, passa-se ao estudo das correlações do Impacto do treinamento no trabalho e Suporte Organizacional com os demais vínculos com a Organização.

Em um segundo momento, apresenta-se as análises de correspondência mais significativas envolvendo o Impacto do treinamento no trabalho, suporte à transferência de treinamento, Comprometimento Organizacional e Enrincheiramento Organizacional.

4.4.1 Correlações envolvendo os construtos Comprometimento Organizacional e Enrincheiramento Organizacional.

Nesse item verificou-se, por meio do coeficiente de Spearman que o Comprometimento Afetivo tem um relacionamento positivo baixo com Comprometimento Normativo ($r = 0,291$, $p < 0,001$). O Comprometimento Afetivo, também se relacionou positivamente com o Comprometimento Instrumental ($r = 0,138$, $p = 0,006$), sendo essa relação mais fraca do que com o Comprometimento Afetivo. Ou seja, indivíduos que respondem positivamente ao comprometimento Afetivo apresentam um maior Comprometimento Normativo e um maior Comprometimento Instrumental.

Outra correlação positiva ocorreu entre o Comprometimento Normativo e o Comprometimento Instrumental ($r = 0,248$, $p < 0,001$). Essa relação demonstra que indivíduos mais comprometidos normativamente tendem a se comprometerem

instrumentalmente. A Figura 35 resume as correlações encontradas entre as dimensões de Comprometimento Organizacional, as quais foram todas positivas.

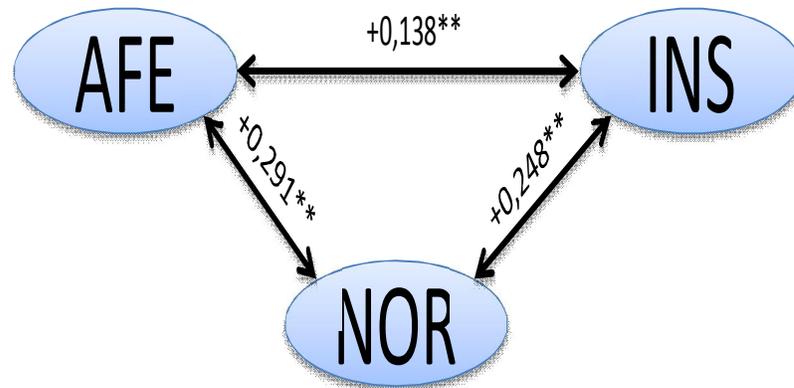


Figura 35 - Correlações entre as dimensões de Comprometimento Organizacional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Com base nos achados, pode-se notar que a medida que um dos comprometimentos aumenta, maiores serão os níveis percebidos pelos indivíduos nos demais tipos de Comprometimento. Dessa forma, quanto mais difundida a missão dentro da organização, as normas e os procedimentos predispondo o indivíduo a se comportar segundo padrões internalizados, maior será o vínculo normativo do indivíduo (Wiener, 1982) e conseqüentemente maior será seus vínculos afetivo e instrumental, fazendo com que o mesmo aumente seu apego e envolvimento com a organização, aumentando seu desejo de permanecer na instituição e seu interesse em se esforçar em prol dela (MEYER e ALLEN, 1990). Ainda, aumentará o desejo de permanência do indivíduo na instituição, pois o mesmo irá pesar mais os custos e benefícios associados à sua saída (BECKER, 1960, MEYER e ALLEN 1991).

Por fim, para um maior conhecimento empírico sobre o Entrincheiramento Organizacional, também, foram averiguadas as relações entre as dimensões do Entrincheiramento Organizacional. E após, dessas com as percepções dos indivíduos relativas às demais variáveis estudadas.

A Figura 36, demonstra que a dimensão de Entrincheiramento “Limitações de Alternativas” apresentou uma relação positiva moderada, com a dimensão “Ajustamentos à Posição Inicial” ($r = 0,448$, $p < 0,001$) e uma relação positiva baixa com o fator “Arranjos Burocráticos Impessoais” ($r = 0,332$, $p < 0,001$).

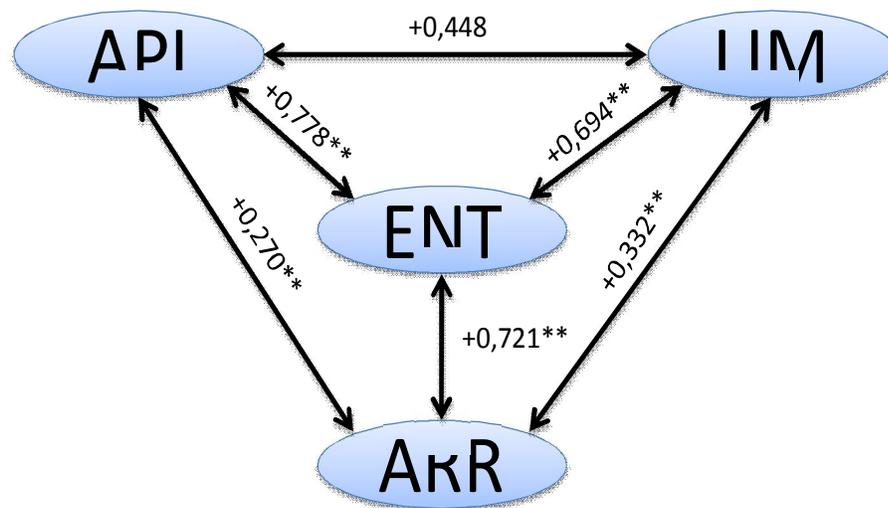


Figura 36 - Correlações entre Enrincheiramento Organizacional e respectivas dimensões.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

A dimensão “Ajustamentos à Posição Inicial”, que diz respeito aos investimentos feitos para adaptação e bom desempenho na organização (BASTOS *et al.*, 2008), apresentou uma relação com os “Arranjos Burocráticos Impessoais” ($r = 0,270$, $p < 0,001$) e com a dimensão “Limitações de Alternativas”.

Além disso, foi verificada uma correlação alta entre o Enrincheiramento Organizacional e seus componentes: “Ajustamentos à Posição Inicial” ($r = 0,778$, $p < 0,001$), “Limitações de Alternativas” ($r = 0,694$, $p < 0,001$) e “Arranjos Burocráticos Impessoais” ($r = 0,721$, $p < 0,001$).

Por meio da Figura 36, pode-se notar que todas as dimensões de Enrincheiramento Organizacional apresentam correlações positivas entre si. Essas relações são de extrema relevância visto que o motivo de o profissional tornar-se ou manter-se entrincheirado implica em algumas conseqüências negativas para a organização, uma vez que indivíduos entrincheirados e descontentes com seu trabalho não contribuirão, não se esforçarão e não estarão engajados nos projetos da organização para a qual trabalham, podendo comprometer o crescimento e os rendimentos da empresa (CARSON, CARSON e BEDEIAN, 1995).

Os relacionamentos entre Enrincheiramento Organizacional e suas dimensões com o Comprometimento Organizacional podem ser observados na Figura 37.

O fator de Entrincheiramento Organizacional “Limitações de Alternativas” apresentou correlações positivas com o Comprometimento Normativo ($r = 0,250$, $p < 0,001$) e com o Comprometimento Instrumental ($r = 0,298$, $p < 0,001$).

Os “Ajustamento à Posição Inicial” apresenta uma relação fraca com Comprometimento Afetivo ($r = 0,211$, $p < 0,001$) e com o Comprometimento Instrumental ($r = 0,231$, $p < 0,001$), mas apresenta uma correlação significativa bem mais alta com o Comprometimento Normativo ($r = 0,662$, $p < 0,001$). Também foram analisadas as correlações da dimensão “Arranjos Burocráticos Impessoais”. Com relação a esta variável, foram encontradas uma relação moderada com o Comprometimento Instrumental ($r = 0,471$, $p < 0,001$) e uma relação baixa com o Comprometimento Normativo ($r = 0,141$, $p = 0,005$).

Os resultados envolvendo o Entrincheiramento demonstram um moderado relacionamento com Comprometimento Instrumental ($r = 0,432$, $p < 0,001$) e com o Comprometimento Normativo ($r = 0,469$, $p < 0,001$). Observa-se que todas as correlações entre Comprometimento e Entrincheiramento Organizacional foram positivas. Enquanto que o Comprometimento Instrumental e o Comprometimento Normativo se correlacionaram com todas as dimensões do Entrincheiramento Organizacional o Comprometimento Afetivo somente se correlacionou com a dimensão “Ajustamento à Posição Inicial”. A Figura 37 resume os achados:

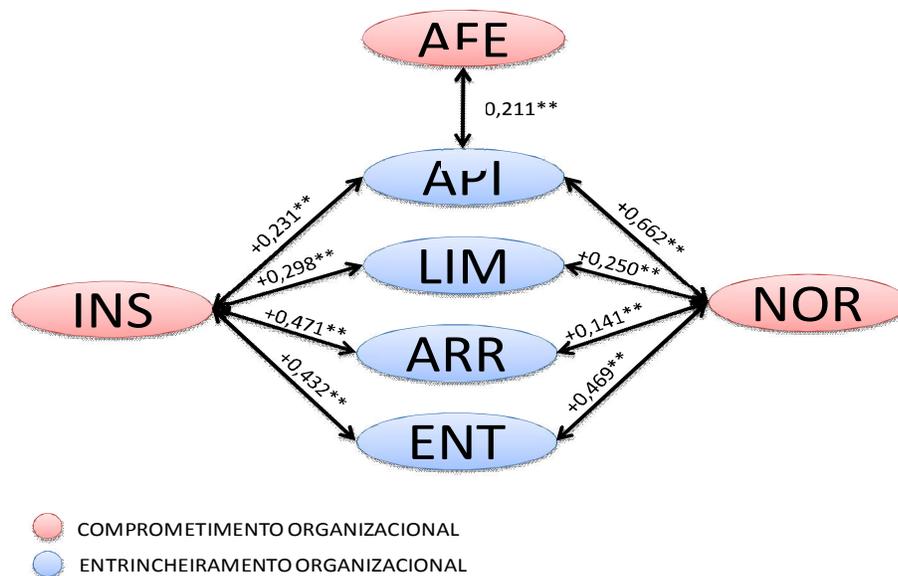


Figura 37 - Correlações entre Comprometimento e Entrincheiramento Organizacional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

4.4.2 Correlações do Impacto do treinamento no trabalho e Suporte Organizacional com os demais vínculos com a Organização e suas dimensões.

Como esperado, o Impacto do treinamento no trabalho e o Suporte à Transferência de treinamento tiveram um relacionamento positivo ($r = 0,404$, $p < 0,001$). Esse resultado vem ao encontro de diversos autores que indicam que o Suporte à transferência do treinamento é um dos mais importantes preditores de impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, 1999; ROULLIER e GOLDSTEIN, 1993; SALAS e CANNON-BOWERS, 2001; ABBAD, PILATI e PANTOJA, 2003; PANTOJA et. al., 2005).

Uma correlação positiva foi encontrada entre Impacto do treinamento no Trabalho e Comprometimento Afetivo ($r = 0,303$, $p < 0,001$). Entretanto, o mais interessante foi descobrir que Impacto possui uma relação negativa fraca com o fator de Entrincheiramento Organizacional “Limitação de alternativas” ($r = -0,125$, $p = 013$) e com o fator “Arranjos Burocráticos Impessoais” ($r = -0,122$, $p = 015$). Ou seja, quanto maior os fatores de Entrincheiramento Organizacional: “Limitações de alternativas” e “Arranjos Burocráticos Impessoais”; menor será o Impacto dos indivíduos no setor de trabalho. Esses resultados demonstram que quanto maior for a identificação do indivíduo com a organização e com os seus objetivos, mais ele se esforçará para realizá-los (MOWDAY, PORTER e STEERS, 1982), e, por conseguinte, maior será seu Impacto no setor de trabalho. Por outro lado, indivíduos que permanecem na instituição somente por temer que a mudança faça com que o mesmo perca a estabilidade, os ganhos financeiros e os benefícios adquiridos (Arranjos burocráticos), bem como, se sentem entrincheirados na empresa devido à ausência de alternativas, pois verifica que não conseguirá espaço no mercado de trabalho (RODRIGUES, 2009) impactará menos no setor de trabalho.

O Suporte à Transferência de treinamento também estava relacionado à medida de Comprometimento Afetivo, quanto maior o Suporte percebido pelos Servidores, maior foi o Comprometimento Afetivo ($r = 0,293$, $p < 0,001$). Esses resultados vêm ao encontro da afirmação de Borges-Andrade e Pilati (2001), segundo os quais a gestão do desempenho, como fator de suporte organizacional, constitui preditor de comprometimento afetivo (BORGES-ANDRADE e PILATI, 2001)

Desse modo, pode-se afirmar que os indivíduos respondem positivamente ao Suporte à Transferência de Treinamento, visto que quanto melhor a sua percepção sobre o Suporte, maior é o seu Comprometimento Afetivo e o Impacto do Treinamento no trabalho.

Os níveis de probabilidade obtidos para os resultados até aqui demonstrados ($p < 0,05$), indicam que esses não são provenientes do erro amostral, supondo que a hipótese nula seja verdadeira (DANCEY e REIDY, 2006).

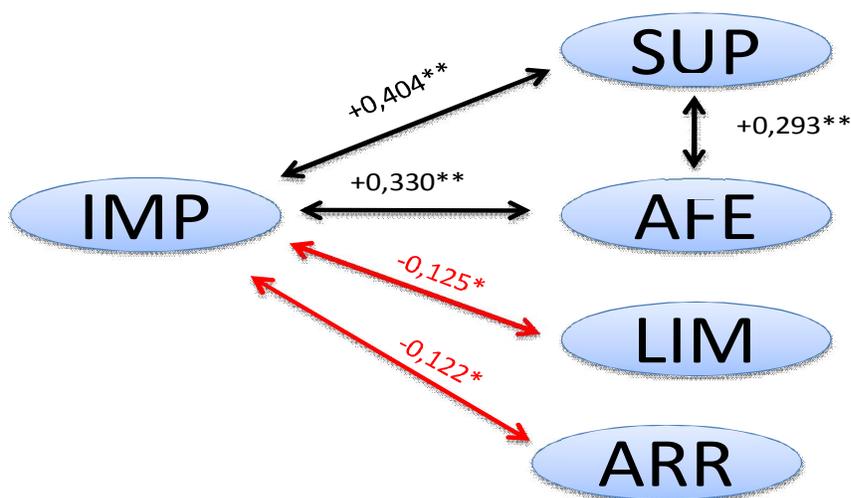


Figura 38 - Correlações entre impacto e demais variáveis.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Na Figura 38, é demonstrado que a relação mais forte com o Impacto do Treinamento no trabalho ocorre primeiramente com Suporte à Transferência de Treinamento, depois com os indivíduos comprometidos Afetivamente. Resumindo, quanto maior for o Suporte à transferência de treinamento maior será o Impacto e o Comprometimento Afetivo. De mesmo modo, quanto maior for o Comprometimento afetivo maior será o impacto. Por outro lado, quanto maiores as dimensões de Entrincheiramento: Limitações de Alternativas e Arranjos Burocráticos menor será o Impacto do treinamento no trabalho.

O próximo passo do estudo foi avaliar relacionamentos entre os níveis (alto, moderado e baixo) de Impacto do treinamento no trabalho e Suporte à transferência de treinamento, com os vínculos apresentados pelos indivíduos.

Por se tratarem de variáveis categóricas, o coeficiente de Spearman não pôde ser utilizado. Assim optou-se pela análise de correspondência.

4.4.3 Análises de correspondência envolvendo o Suporte à transferência de treinamento e o Impacto do treinamento no trabalho com os Vínculos com a organização.

Por meio das análises de correspondência realizou-se um exame gráfico dos dados, cujos cruzamentos envolvem categorias de indivíduos com características semelhantes, conforme descrito na Tabela 10:

Tabela 10 - Descrição das categorias

| CONSTRUTO | CATEGORIA | DESCRIÇÃO DA CATEGORIA |
|--|------------------|---|
| IMPACTO DO TREINAMENTO | IMP: B | Impacto do treinamento no trabalho baixo |
| | IMP: M | Impacto do treinamento no trabalho moderado |
| | IMP: A | Impacto do treinamento no trabalho alto |
| SUORTE À TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO | SUP: B | Suporte à transferência de treinamento baixo |
| | SUP: M | Suporte à transferência de treinamento moderado |
| | SUP: A | Suporte à transferência de treinamento alto |
| COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL | AFE: B | Comprometimento afetivo baixo |
| | AFE: M | Comprometimento afetivo moderado |
| | AFE: A | Comprometimento afetivo alto |
| | INS: B | Comprometimento instrumental baixo |
| | INS: M | Comprometimento instrumental moderado |
| | INS: A | Comprometimento instrumental alto |
| | NOR: B | Comprometimento normativo baixo |
| | NOR: M | Comprometimento normativo moderado |
| | NOR: A | Comprometimento normativo alto |
| ENTRINCHEIRAMENTO ORGANIZACIONAL | API: B | Ajustamento às posições iniciais baixo |
| | API: M | Ajustamento às posições iniciais moderado |
| | API: A | Ajustamento às posições iniciais alto |
| | LIM: B | Limitações de alternativas baixo |
| | LIM: M | Limitações de alternativas moderado |
| | LIM: A | Limitações de alternativas alto |
| | ARR: B | Arranjos burocráticos baixo |
| | ARR: M | Arranjos burocráticos moderado |
| | ARR: A | Arranjos burocráticos alto |
| | ENT: B | Entrincheiramento baixo |
| | ENT: M | Entrincheiramento moderado |
| | ENT: A | Entrincheiramento alto |

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a técnica de análise de correspondência os dados, que partiram da percepção dos indivíduos, são representados visualmente em mapas de correspondência, por meio de dois eixos X e Y. Dentro dos mapas, as variáveis tomam uma posição espacial refletindo a relativa similaridade ou preferência em relação às outras variáveis (HAIR *et. al.*, 2005). Esse método foi escolhido, pois a representação gráfica da Análise de Correspondência é especialmente rica em informação, permitindo que o pesquisador depreenda facilmente, as relações entre as variáveis (FREITAS e JANISSEK-MUNIZ, 2008).

No presente estudo, os gráficos foram interpretados como um mapa geográfico em que distâncias menores entre categorias-linha e categorias-coluna representam associações mais fortes, enquanto que distâncias maiores representaram dissociação entre as categorias.

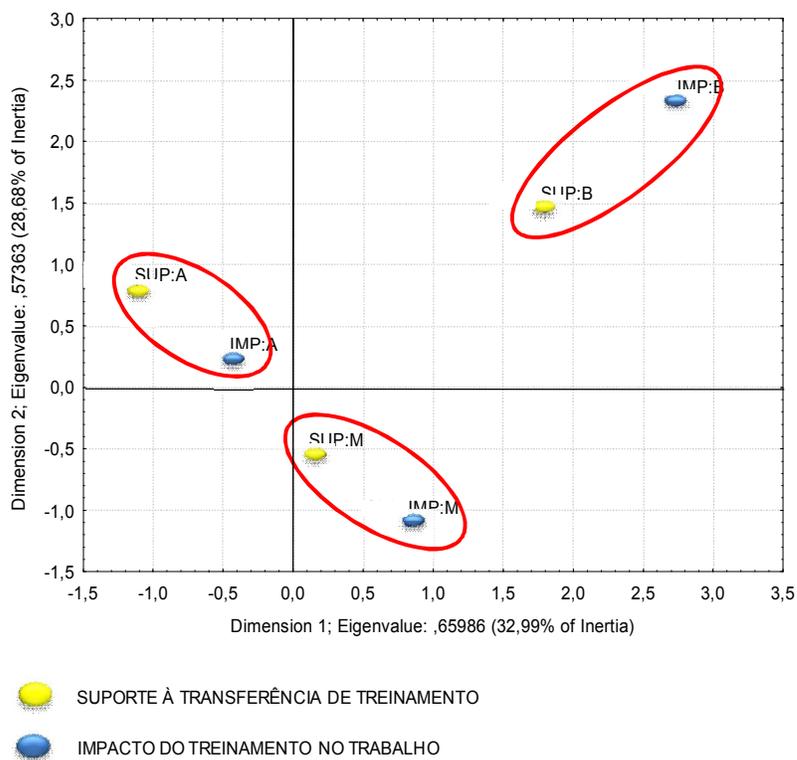


Figura 39 – Relação entre Suporte à transferência de treinamento e Impacto do treinamento no trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Figura 39, depreende-se que o impacto do treinamento no trabalho está diretamente ligado ao Suporte a transferência de treinamento (em face da proximidade das mesmas). A partir do gráfico, pode se verificar que existe também certa relação entre a categoria SUP: M e IMP: A, indicando que níveis maiores de Impacto estariam ligados com maiores níveis de Suporte à transferência de treinamento no trabalho.

Os resultados demonstrados pela análise gráfica corroboram com outros estudos, os quais demonstram que o suporte à transferência é um fator importante para o impacto do treinamento (ABBAD e SALLORENZO, 2001; ABBAD, PILATI e PANTOJA, 2003; ABBAD, 1999).

Ainda, ABBAD, PILATI e PANTOJA (2003) cita outros estudos em que também foram encontradas relações positivas entre o suporte e o impacto: *Abbad et al.* (1999), Bastos, Fernandes e Viana (1999) , Borges-Andrade *et al.* (1999), Borges-Andrade, Gama e Oliveira-Simões (1999), Borges-Andrade, Morandini e Machado (1999), Martins, Pinto Jr. e Borges-Andrade (1999), Pilati, Borges-Andrade e Azevedo (1999) Pilati e Borges-Andrade (2000), Rodrigues (2000), Sallorenzo (2000).

Com base nos dados desta pesquisa e com a literatura científica, pode se concluir que as organizações devem fornecer o suporte necessário aos servidores para que os mesmos possam colocar em prática os conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas durante seus cursos.

Seguindo a análise, a partir da Figura 40, pode-se observar que pessoas para as quais os índices de impacto do treinamento no trabalho estão associados a elevados níveis de Comprometimento Afetivo. Da mesma forma, o teste demonstra que níveis menores de Comprometimento Afetivo denotam menores níveis de Impacto do treinamento no trabalho.

Esses resultados corroboram com Meyer e Allen (1990) e Rego e Souto (2004), que dizem que indivíduos comprometidos afetivamente com a organização não pouparam esforços para atingir os objetivos dessa. Fazendo mais do que o simples necessário a fim de alcançar uma maior produtividade (REGO e SOUTO, 2004).

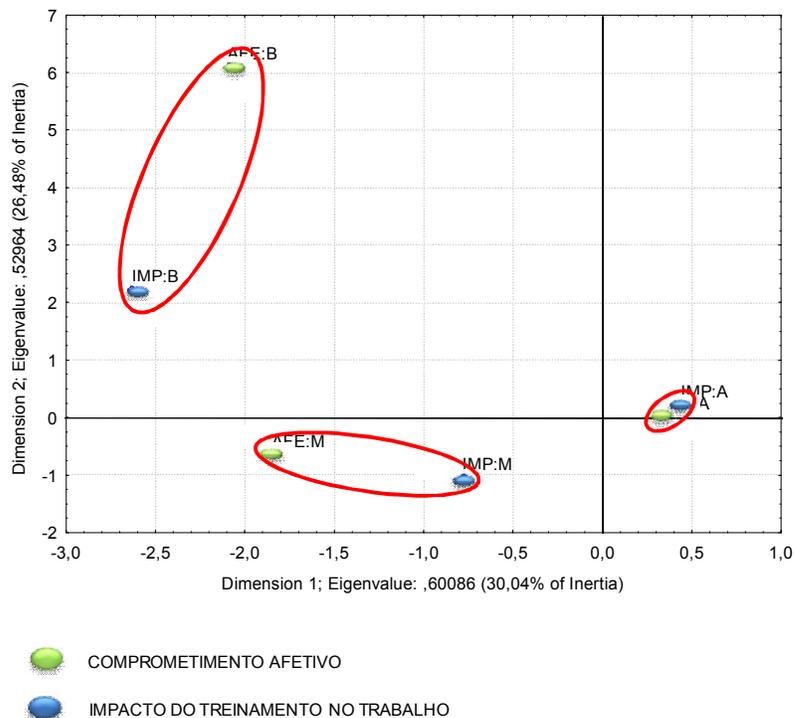


Figura 40 – Relação entre Comprometimento Afetivo e Impacto do treinamento no trabalho.
 Fonte: Dados da pesquisa.

Dado relevante, obtido por meio de um estudo da frequência, indica que a grande maioria dos indivíduos (249 pessoas, aproximadamente 64 % da amostra) apresentou um alto Impacto do treinamento no trabalho e um alto Comprometimento afetivo, conforme tabela 11.

Tabela 11 – Tabela cruzada: Impacto do treinamento no trabalho X Comprometimento afetivo

| Frequência de indivíduos | Alto | Moderado | Baixo |
|--------------------------|------|----------|-------|
| Alto | 249 | 27 | 3 |
| Moderado | 74 | 20 | 1 |
| Baixo | 11 | 6 | 1 |

Fonte: Dados da pesquisa

Esse dado indica que grande parte da amostra em comento tem impactado de forma efetiva no setor de trabalho sendo que 89,29 % dos indivíduos com um alto impacto apresentaram um alto comprometimento afetivo.

A análise da tabela 11 ateve-se somente às questões descritivas, visto que não foi possível a utilização do teste qui-quadrado, pois mais do que 25% das células tiveram freqüências esperadas menores do que 5 (DANCEY e REIDY, 2006).

A Figura 41 traz a representação da relação entre Impacto do treinamento no trabalho e Entrincheiramento Organizacional.

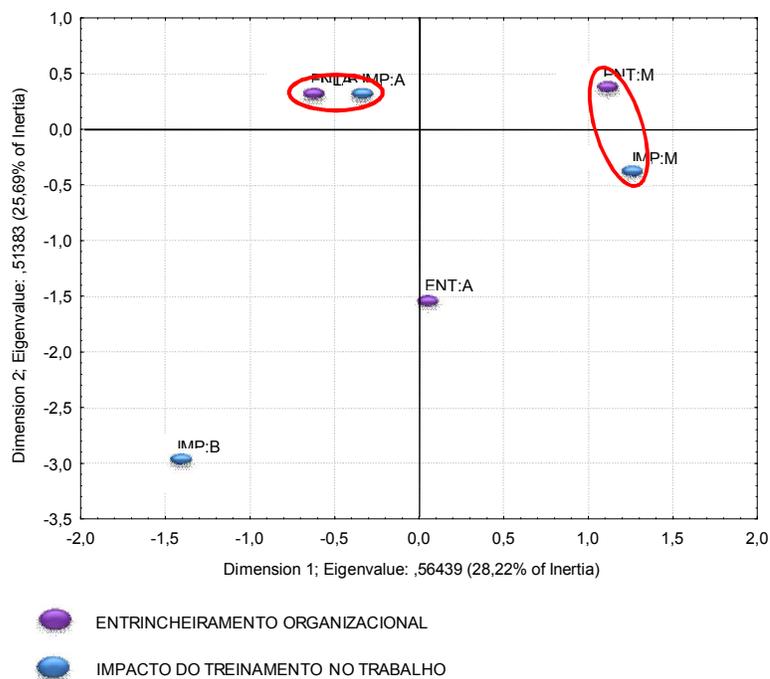


Figura 41 – Relação entre Impacto do treinamento no trabalho e Entrincheiramento Organizacional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por esse mapeamento, demonstram-se as relações de maior associação entre IMP: A e ENT: B. Durante esta análise, percebe-se que IMP: M demonstra uma maior ligação com o ENT: M. Enquanto que pessoas com um baixo Impacto tenderam a apresentar um Entrincheiramento Alto. Ou seja, na amostra deste estudo, os indivíduos que apresentaram um baixo Entrincheiramento Organizacional impactaram de forma mais efetiva no setor de trabalho.

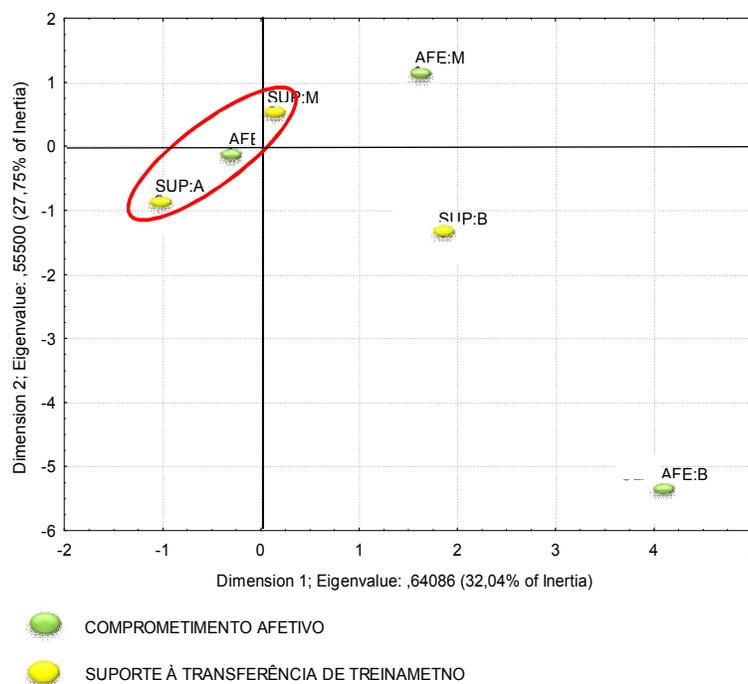
Ainda por meio de uma análise de tabela cruzada das freqüências, fica evidente que as pessoas que apresentaram um baixo entrincheiramento apresentaram um alto impacto. Ainda verifica-se que em geral a amostra apresentou um alto impacto no setor de trabalho independente do nível de entrincheiramento organizacional, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – Tabela cruzada: Impacto do treinamento no trabalho X Entrincheiramento Organizacional

| Percentual de indivíduos | Alto | Moderado | Baixo |
|--------------------------|---------|----------|--------|
| Alto | 69,01 % | 25,35 % | 5,63 % |
| Moderado | 65,49 % | 31,86 % | 2,65 % |
| Baixo | 75,00 % | 19,71 % | 5,29 % |

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 12, fica evidente que daqueles que tiveram baixo entrincheiramento organizacional, 75,00% tiveram um alto impacto, 65,49% dos indivíduos que apresentaram um entrincheiramento moderado apresentaram um alto impacto e por fim, 69,01% dos indivíduos que apresentaram um alto entrincheiramento organizacional também apresentaram um alto impacto. Assim sendo, o estudo das frequências comprova que, para a amostra pesquisada, independente do nível de entrincheiramento organizacional, os indivíduos apresentaram um alto impacto. Ressalta-se que o teste do qui-quadrado não pode ser usado para essa tabela visto que $p > 0,05$. Desse modo, a análise dessa tabela foi



apenas descritiva.

Figura 42 – Relação entre Suporte à transferência do treinamento e Comprometimento Afetivo.
Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 42 demonstra a análise de correspondência entre as categorias do elemento SUP cruzados com variáveis AFE, a qual demonstra que os indivíduos que apresentaram alto suporte à transferência de treinamento tendem a possuir um alto comprometimento organizacional. Ainda, um baixo comprometimento, apesar da fraca ligação (distância geométrica entre as variáveis), estaria mais próximo de um suporte baixo. Esses dados são de extrema importância, pois evidenciam a clara relação entre o suporte à transferência de treinamento e o comprometimento Organizacional demonstrando que na amostra em específico os indivíduos com maiores índices de Suporte à transferência de treinamento apresentaram um maior comprometimento afetivo. Não foram encontradas pesquisas que relacionassem especificamente o Suporte à transferência de treinamento e ao Comprometimento Organizacional. No entanto, Abbad *et al.* (1999), em sua pesquisa, citam uma série de estudos, tais como: Siqueira (1995), Dias (1993), Borges-Andrade (1994a, 1994b), Bastos (1994) e Dias e Moraes (1994), os quais indicaram variáveis organizacionais de suporte como um dos mais fortes prognósticos de comprometimento Organizacional. Borges-Andrade e Pilati (1999) e O'Driscoll e Randall (1999) também indicaram o suporte organizacional como preditor do Comprometimento Organizacional.

Na próxima seção são discutidos outros aspectos pertinentes à análise conjunta destes temas por meio da técnica da regressão linear.

4.4.4 Comprometimento, Entrincheiramento e Suporte à transferência de treinamento como Antecedentes do Impacto do treinamento no trabalho

A problemática deste estudo busca compreender a influência do comprometimento e do entrincheiramento organizacionais, bem como das percepções dos servidores acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre o impacto do treinamento no trabalho. Desse modo objetivando responder esse problema foi realizada a análise de regressão múltipla.

Conforme Malhotra (2006), a regressão caracteriza-se como um processo flexível para a análise de relações associativas entre uma variável dependente e uma ou mais variáveis independentes. Especificamente neste estudo, esta análise possibilitou identificar o quanto o impacto do treinamento no trabalho (variável

dependente) é explicado pelo suporte à transferência de treinamento e pelos vínculos com a organização (variáveis independentes).

No modelo foram inseridos como variáveis independentes o suporte a transferência de treinamento, o comprometimento afetivo, o comprometimento normativo, o comprometimento instrumental, o entrincheiramento organizacional e seus fatores: ajustamentos a posição inicial, arranjos burocráticos e limitações de alternativas.

Os resultados da regressão múltipla revelaram três variáveis como predictoras do impacto do treinamento no trabalho, são elas: Suporte à transferência de treinamento, Comprometimento afetivo e Arranjos burocráticos.

Observa-se, no Quadro 10, que todos os valores da estatística F são significativos a 1%, ou seja, o que leva à rejeição da nulidade dos coeficientes do parâmetro das variáveis independentes, consideradas em cada modelo (PESTANA e GAJEIRO, 2003).

| ANOVA ^d | | | | | | |
|--|-----------|--------------------|-----|------------------|---------|-------------------|
| Modelo | | Soma dos Quadrados | df | Média quadrática | F | Sig. |
| 1 | Regressão | 41,289 | 1 | 41,289 | 100,253 | ,000 ^a |
| | Residual | 160,622 | 390 | ,412 | | |
| | Total | 201,912 | 391 | | | |
| 2 | Regressão | 47,427 | 2 | 23,714 | 59,712 | ,000 ^b |
| | Residual | 154,485 | 389 | ,397 | | |
| | Total | 201,912 | 391 | | | |
| 3 | Regressão | 50,202 | 3 | 16,734 | 42,798 | ,000 ^c |
| | Residual | 151,710 | 388 | ,391 | | |
| | Total | 201,912 | 391 | | | |
| a. Preditores: (Constante), SUP b. Preditores: (Constante), SUP, AFE c. Preditores: (Constante), SUP, AFE, ARR d. Preditores: Variável: IMP | | | | | | |

Quadro 10 - Valores de F para o modelo de regressão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Salientando-se que, no Modelo 3, o teste F permite rejeitar a hipótese nula de os coeficientes de regressão serem todos nulos, ou seja, não se aceita a hipótese de que todos os coeficientes da regressão sejam iguais a zero para todos os

modelos estudados. Quanto ao método, utilizou-se a estimação stepwise para a elaboração dos modelos de regressão. Conforme Hair et al. (2005) este procedimento permite ao pesquisador examinar a contribuição de cada variável independente para o modelo de regressão, sendo que cada variável é considerada para inclusão antes do desenvolvimento da equação, visando encontrar o modelo mais adequado.

Por representar o percentual da variável dependente, que é explicado pelas variáveis independentes, através da análise do coeficiente de determinação R^2 do Modelo 3, pode-se concluir que o suporte à transferência de treinamento, o comprometimento afetivo e Arranjos burocráticos impessoais, conseguem explicar em torno de 25 % da variância da variável Impacto do treinamento no trabalho, de acordo com o Quadro 11.

| Resumo do modelo ^d | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|-------|----------------|----------------------------|-------------------|----------|------|------|---------------|---------------|
| Modelo | R | R^2 | R^2 ajustado | Std. Error of the Estimate | Change Statistics | | | | | Durbin-Watson |
| | | | | | R Square Change | F Change | df 1 | df 2 | Sig. F Change | |
| 1 | ,452 ^a | ,204 | ,202 | ,64176 | ,204 | 100,25 | 1 | 390 | ,000 | |
| 2 | ,485 ^b | ,235 | ,231 | ,63018 | ,030 | 15,455 | 1 | 389 | ,000 | |
| 3 | ,499 ^c | ,249 | ,243 | ,62530 | ,014 | 7,097 | 1 | 388 | ,008 | 1,865 |
| a. Preditores: (Constante), SUP b. Preditores: (Constante), SUP, AFE c. Preditores: (Constante), SUP, AFE, ARR d. Variável dependente: IMP | | | | | | | | | | |

Quadro 11 - Análise de regressão com a variável Impacto do treinamento no trabalho, suporte à transferência de treinamento e os vínculos com a organização.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Constata-se igualmente que o Impacto do treinamento no trabalho está diretamente associado ao Comprometimento afetivo reforçando a idéia de que pessoas comprometidas afetivamente se esforçarão mais para atingir os objetivos organizacionais (REGO e SOUTO, 2004).

Os quadros 10 e 11 apresentam os resultados do Teste de Significância Global da Regressão e do coeficiente de determinação ajustado. O valor calculado da estatística de Teste Durbin-Watson, pertence a região de aceitação, assim

conclui-se que a covariância entre os resíduos é nula. Ainda o valor do teste é 1,865, se aproxima de 2, conclui-se que não existe autocorrelação entre os resíduos.

Sendo assim, é possível aceitar a hipótese nula de que não há autocorrelação positiva ou negativa.

Em qualquer um dos modelos os testes t têm associado um nível de significância inferior a 0,05, pelo que se conclui que cada uma das variáveis independentes têm poder explicativo no Impacto do treinamento no trabalho (PESTANA e GAGEIRO, 2003).

Foram aplicadas as estatísticas de tolerâncias, FIV (Fator de Inflação de Variância) e índice de condição, para avaliar a presença ou a ausência de multicolinearidade. A tolerância varia de zero a um, sendo que os valores próximos de um indicam ausência de multicolinearidade e o valor FIV tem como limite dez, sendo que valores superiores a este limite indicam a presença deste pressuposto (PESTANA e GAGEIRO, 2003). Assim, pode-se confirmar que o modelo demonstra atender a estas exigências.

O Quadro 12 apresenta os resultados para os devidos testes, para a aplicabilidade do Método de Regressão.

| Coeficientes ^a | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|--------------|---------|-------|-------------------------|-------|
| Modelo | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. | Correlations | | | Collinearity Statistics | |
| | | B | Std. Error | Beta | | | Zero-order | Partial | Part | Tolerance | VIF |
| | | | | | | | | | | | |
| 1 | (Constante) | 1,646 | ,220 | | 7,476 | ,000 | | | | | |
| | SUP | ,701 | ,070 | ,452 | 10,013 | ,000 | ,452 | ,452 | ,452 | 1,000 | 1,000 |
| 2 | (Constante) | ,952 | ,279 | | 3,411 | ,001 | | | | | |
| | SUP | ,608 | ,073 | ,392 | 8,356 | ,000 | ,452 | ,390 | ,371 | ,894 | 1,119 |
| | AFE | ,246 | ,063 | ,184 | 3,931 | ,000 | ,312 | ,195 | ,174 | ,894 | 1,119 |
| 3 | (Constante) | 1,325 | ,310 | | 4,270 | ,000 | | | | | |
| | SUP | ,605 | ,072 | ,390 | 8,377 | ,000 | ,452 | ,391 | ,369 | ,893 | 1,119 |
| | AFE | ,248 | ,062 | ,186 | 4,001 | ,000 | ,312 | ,199 | ,176 | ,893 | 1,119 |
| | ARR | -,108 | ,041 | -,117 | -2,664 | ,008 | -,120 | -,134 | -,117 | 1,000 | 1,000 |

a. Variável dependente: IMP

Quadro 12 - Tolerância e VIF para a variável de Impacto do treinamento no trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Ainda dentro da avaliação dos pressupostos do Modelo de Regressão, aplicou-se o Teste de Kolmogorov-Smirnov, para testar a hipótese de normalidade dos resíduos, conforme quadro 13:

| Teste de normalidade | | | |
|-------------------------|---------------------------------|-----|-------------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
| | Statística | df | Sig. |
| Unstandardized Residual | ,037 | 392 | ,200 [*] |

Quadro 13 - Teste de normalidade dos resíduos

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

O Modelo de Regressão apresenta resíduos com distribuição normal. O modelo apresenta níveis de significância superiores a 1% ($P = 20\%$), o que aponta para a aceitação da hipótese de normalidade dos resíduos. A Figura 43 mostra a análise de regressão dos resíduos padronizados. Um resíduo é a diferença entre o valor observado de Y e o valor previsto (y), pela equação de regressão. Os diagramas de dispersão, nos quais os resíduos são representados graficamente, em relação aos valores esperados, são muito úteis para examinar-se a adequação do Modelo de Regressão e a apropriação das premissas básicas.

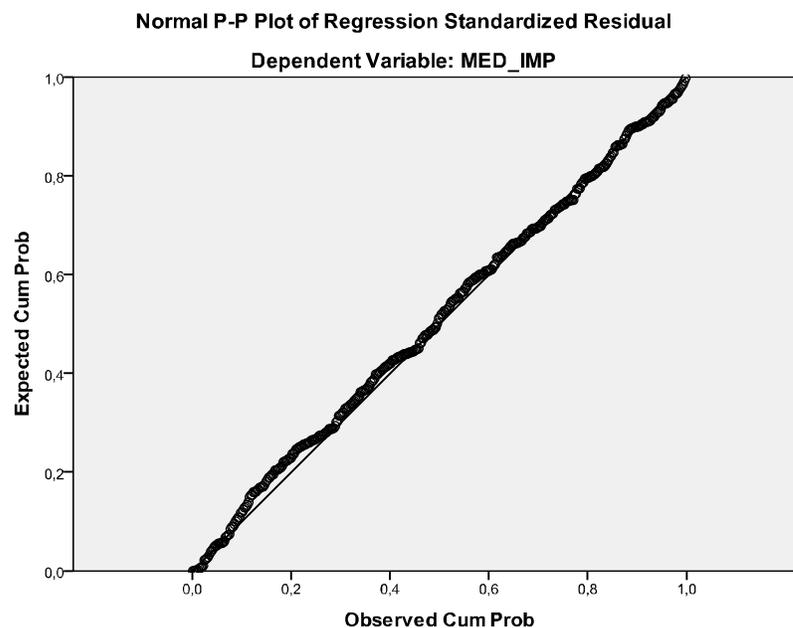


Figura 43 - Gráfico de regressão dos resíduos padronizados para a variável dependente Impacto do treinamento no trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

A Figura 43 demonstra que os resíduos estão distribuídos aleatoriamente, quando representados em relação ao valor previsto de Y, indicando que não trará nenhuma violação importante à premissa da variável constante.

Feitas as análises estatísticas para verificar a adequação das premissas do Modelo de Regressão, parte-se, agora, para a explicação do modelo propriamente dito. O Modelo de Regressão encontrado pode, assim, ser definido:

$$Y = 1,325 + 0,605.X1 + 0,248.X2 - 0,108.X3$$

Onde:

Y = IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO

X1 = SUPORTE À TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO

X2 = COMPROMETIMENTO AFETIVO

X3 = ARRANJOS BUROCRÁTICOS

Verificando-se os resultados, pode-se dizer que a variável Impacto do treinamento no trabalho pode ser explicada positivamente por meio do Suporte à transferência de treinamento e Comprometimento Afetivo e negativamente com a dimensão do Entrincheiramento Organizacional: Arranjos Burocráticos. Ou seja, quanto mais o indivíduo está ligado emocionalmente com a organização maior é o Impacto desse indivíduo no setor de trabalho. Expresso de outra maneira, 0,258 é a diferença esperada no Impacto entre dois grupos de indivíduos que apresentam um nível de diferença na escala likert, mas que são iguais nas restantes das variáveis. Contudo, a dimensão arranjos burocráticos tem uma relação negativa com o Impacto do treinamento no trabalho, ou seja, pessoas que permanecem na organização somente porque não querem perder sua estabilidade e ganhos financeiros impactam menos no setor de trabalho.

Em termos de variáveis estandardizadas, o modelo final é dado por:

$$IMP = 0,390.SUP + 0,186.AFE - 0,117.ARR$$

A representação desse modelo por meio dos coeficientes parciais *beta* diferem dos coeficientes das variáveis originais na regressão, pois permitem simplificar a equação da regressão, porque a constante é sempre igual a zero, podendo portanto ser omitida.

Parte-se, agora, para uma análise mais pormenorizada da variável Suporte à transferência de treinamento e os vínculos com a organização (comprometimento e

entrincheiramento organizacionais). Logo, a questão que se torna relevante é: Qual a influência do Suporte à transferência do treinamento sobre os vínculos do indivíduo com a organização? Para responder a essa pergunta, lança-se mão da análise de regressão.

4.4.5 Suporte à transferência de treinamento como antecedente do Comprometimento e do Entincheiramento Organizacionais.

Buscando verificar a relação (causa-efeito) do suporte à transferência do treinamento sobre as variáveis comprometimento organizacional e entincheiramento organizacional objetivou-se encontrar modelos de regressão que fossem significativos e representativos. Foram realizados diversos testes mudando a variável dependente (Comprometimento afetivo, comprometimento instrumental, comprometimento normativo, Entincheiramento Organizacional e suas dimensões: Limitações de alternativas, arranjos burocráticos e ajustamentos à posição inicial) e mantendo-se a variável independente (Suporte à transferência de treinamento). Desses relacionamentos, somente demonstrou-se válido o modelo de regressão que sustentou a relação de influência do Suporte à transferência de treinamento sobre o comprometimento afetivo.

Seguindo a análise desse modelo, observa-se no Quadro 14, que o valor da estatística F é significativo a 1%, ou seja, o que leva à rejeição da nulidade dos coeficientes do parâmetro da variável independente.

| ANOVA ^b | | | | | | |
|--------------------------------|-----------|--------------------|-----|------------------|--------|-------------------|
| Model | | Soma dos quadrados | df | Média quadrática | F | Sig. |
| 1 | Regressão | 12,079 | 1 | 12,079 | 46,441 | ,000 ^a |
| | Resíduos | 101,437 | 390 | ,260 | | |
| | Total | 113,516 | 391 | | | |
| a. Preditores: (Constant), SUP | | | | | | |
| b. Variável dependente: AFE | | | | | | |

Quadro 14 - Valores de F para o modelo de regressão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Por representar o percentual da variável dependente (Comprometimento afetivo), que é explicado pela variável independente (Suporte à transferência de treinamento), o R^2 ajustado indica que a variável Suporte à transferência de treinamento consegue explicar em torno de 10% da variância da variável comprometimento organizacional afetivo, conforme demonstrado no Quadro 15.

| Model Summary ^b | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------|----------------|-------------------------|----------------------------|-------------------|----------|-----|-----|---------------|---------------|
| Modelo | R | R ² | R ² ajustado | Std. Error of the Estimate | Change Statistics | | | | | Durbin-Watson |
| | | | | | R Square Change | F Change | df1 | df2 | Sig. F Change | |
| 1 | ,326 ^a | ,106 | ,104 | ,50999 | ,106 | 46,441 | 1 | 390 | ,000 | 2,121 |
| a. Preditores: (Constante), SUP | | | | | | | | | | |
| b. Variável dependente: AFE | | | | | | | | | | |

Quadro 15 - Análise de regressão com a variáveis Suporte à transferência de treinamento e comprometimento afetivo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Os quadros 15 e 16 apresentam os resultados do teste de significância global da regressão e do coeficiente de determinação ajustado. Para verificar a independência dos resíduos da regressão foi realizado o Teste Durbin Watson, que segundo Pestana e Gageiro (2003) deve atender o pressuposto da covariância nula. Para os modelos propostos, foi atendido o pressuposto da inexistência de autocorrelação dos resíduos, que segundo Gujarati (2000), ao nível de 1% de significância, devem apresentar valores pertencentes ao intervalo de 1,63 a 2,37 para uma amostra com mais de 200 casos.

Para testar a normalidade dos modelos, realizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov (KS), sob a hipótese nula de que a distribuição da série testada é normal, conforme Quadro 16.

| Teste de normalidade | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|-----|------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
| | Statistic | df | Sig. |
| Unstandardized Residual | ,053 | 392 | ,011 |
| a. Lilliefors Significance Correction | | | |

Quadro 16 - Teste de normalidade dos resíduos

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

A Figura 44 demonstra que os resíduos estão distribuídos aleatoriamente, quando representados em relação ao valor previsto de Y, indicando que não trará nenhuma violação importante à premissa da variável constante.

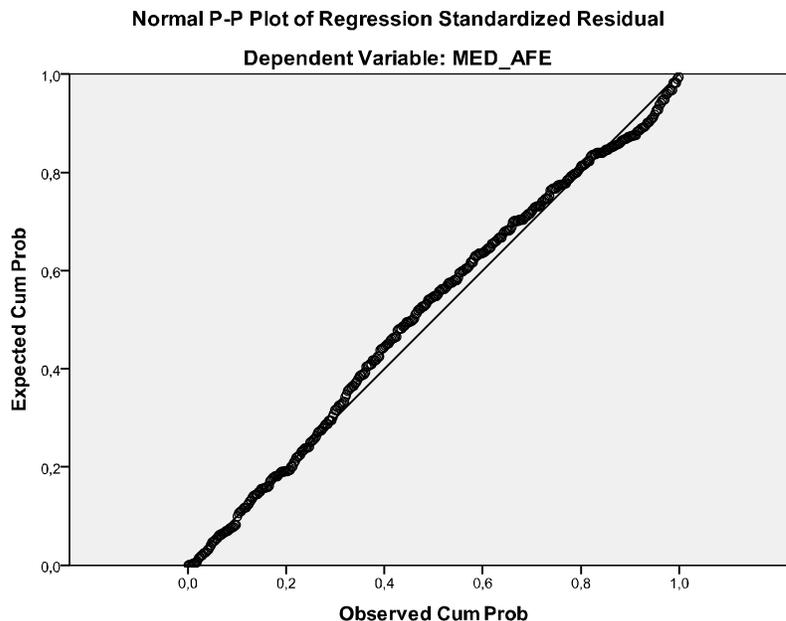


Figura 44 - Gráfico de regressão dos resíduos padronizados para a variável Suporte à transferência do treinamento.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

| Coeficientes ^a | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----------------------------|-------------|---------------------------|-------|------|-------------|---------|--------|-------------------------|-------|
| Modelo | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. | Correlações | | | Collinearity Statistics | |
| | | B | Std. Error | Beta | | | Zero-order | Partial | Part | Tolerancia | VIF |
| | | 1 | (Constante) | 2,821 | | | ,175 | | 16,123 | ,000 | |
| | AFE | ,379 | ,056 | ,326 | 6,815 | ,000 | ,326 | ,326 | ,326 | 1,000 | 1,000 |

a. Variável dependente: AFE

Quadro 17 - Tolerância e VIF para a variável Suporte à transferência do trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Feitas as análises estatísticas, para verificar a adequação das premissas do Modelo de Regressão, parte-se, agora, para a explicação do modelo propriamente dito com base no Quadro 17. O Modelo de Regressão encontrado pode, assim, ser definido:

$$Y = 2,821 + 0,379.X$$

Onde:

Y = Comprometimento afetivo

X = Suporte à transferência de treinamento

Verificando-se os resultados, pode-se dizer que a variável comprometimento organizacional afetivo pode ser explicada positivamente pelo suporte à transferência de treinamento com um índice de explicação de aproximadamente 10% da variância total da variável comprometimento afetivo.

Em termos de variáveis estandardizadas, o modelo final é dado por:

$$AFE = 0,326.SUP$$

Neste sentido, percebe-se que os valores do coeficiente ajustado de determinação demonstraram que os valores organizacionais destacados, possuem contribuição para explicar o Comprometimento afetivo. Segundo Hair et al. (2005), quanto maior o valor de R^2 , cuja variação situa-se entre 0 e 1, melhor a previsão da variável dependente. No entanto, o coeficiente de determinação ajustado demonstrou que existem outras variáveis independentes, não analisadas neste estudo, que também influenciam Comprometimento afetivo, reforçando a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

Desta forma, os resultados da pesquisa evidenciaram que o Suporte à transferência de treinamento atua como antecedente do comprometimento afetivo. Assim, especificamente no contexto organizacional, percebe-se a relevância de compreender esse vínculo das pessoas com a organização, bem como, o apoio percebido por essa na busca por aperfeiçoamento, visto que esse atua como fonte para aumentar o apego do indivíduo pela organização e, por conseguinte, fará com que o mesmo se esforce ainda mais para alcançar os objetivos organizacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, foi demonstrada a importância do treinamento e das ações de capacitação, bem como a importância do Suporte à Transferência de Treinamento para o Impacto. Além disso, também foi demonstrada a relevância de se pesquisar o construto Comprometimento e Enrincheiramento Organizacional frente às mudanças que vem ocorrendo nas relações entre o trabalhador e as organizações.

Por meio da contextualização teórica procurou-se descrever os construtos de Impacto do Treinamento no trabalho, Suporte à transferência do Treinamento, Comprometimento Organizacional e Enrincheiramento Organizacional, destacando-se que a principal contribuição teórica desse estudo foi o ensaio sobre a crítica dos modelos multidimensionais de avaliação do Comprometimento Organizacional, em especial a crítica feita ao modelo tridimensional proposto por Meyer e Allen.

Essa construção teórica foi fundamental para a realização do presente estudo, cujo objetivo principal (investigar a influência do comprometimento e do enrincheiramento organizacionais, bem como das percepções dos servidores da UFSM acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento, sobre impacto do treinamento no trabalho) foi alcançado, a partir da percepção dos participantes da pesquisa.

Quanto ao nível obtido pelos pesquisados em cada variável, pode-se notar que em relação ao Impacto do Treinamento no Trabalho, medido em amplitude, o resultado foi positivo. Verificou-se um alto impacto do treinamento no trabalho por parte dos servidores, com uma média de 3,87. Esse resultado demonstra a importância de as organizações investirem no aperfeiçoamento de seus empregados.

Quando se observa os itens melhores avaliados, percebe-se que ao investir nas ações de qualificação e capacitação a organização deixa seus funcionários mais autoconfiantes e motivados. O fato de, neste estudo em específico, os participantes da pesquisa não terem diminuído o número de erros cometidos no setor de trabalho pode estar associado à standardização dos processos e atrelamento às normas dentro do contexto estudado.

Observando-se os índices de Suporte à Transferência conclui-se que “algumas vezes” existe Suporte à Transferência considerado como sendo satisfatório pela amostra. Esse dado exige maior esforço por parte da organização estudada, pois, de acordo com Abbad (1999), o impacto depende muito de um ambiente organizacional propício ao uso de novas habilidades. Os chefes e colegas devem apoiar o egresso ao uso de novas habilidades, e ainda devem ser garantidas condições materiais suficientes e de qualidade necessários à transferência do conhecimento.

Se a organização não atender a esses itens, corre o sério risco de não manter o índice obtido para o impacto no treinamento no trabalho por um longo período de tempo. Isso porque os cursos sozinhos não são capazes de garantir impacto positivo e duradouro no desempenho da pessoa, sendo necessária a adoção de estratégias de gestão pós-treinamento. O Suporte à Transferência é um componente crítico, uma vez que as pessoas não são capazes de aplicar no cargo as habilidades aprendidas no treinamento se não contarem com um clima de apoio ao uso dos comportamentos aprendidos no treinamento (ABBAD e SALLORENZO, 2001).

Os itens pior avaliados indicam que existe muito a ser feito para aumentar a participação ativa das chefias planejando em conjunto com os egressos o uso das novas habilidades, bem como chamando sua atenção quando cometem erros. Outro item, mal avaliado, demonstra a necessidade da instituição fornecer recursos materiais extras para a aplicação das novas habilidades.

Em relação ao Comprometimento Organizacional, os dados obtidos indicam que a maior parte dos colaboradores está disposta a exercer esforço em benefício da instituição pesquisada. Além do Comprometimento Organizacional como um todo, foram analisados os três fatores do construto: Comprometimento afetivo, instrumental e normativo separadamente. Grande parte da amostra pesquisada apresentou um vínculo emocional que vai além da lealdade passiva, envolvendo também uma relação ativa na qual desejam dar algo de si para contribuir com uma ação relevante para os objetivos da instituição. Observa-se que esse vínculo é benéfico tanto para a organização como para o empregado comprometido, pois o conceito de comprometimento organizacional está ligado ao bem estar no trabalho e com a satisfação com o mesmo (FERRAZ e SIQUEIRA, 2006). Pelo nível de Comprometimento relatado pelos participantes, a organização deverá ter um baixo absenteísmo e rotatividade, de acordo com estudo de Siqueira e Gomide Jr., 2004.

E, ainda, terá funcionários dispostos a atingir os objetivos organizacionais (MULLER *et al.*, 2005). Os funcionários se dedicarão e apoiarão a organização independentemente de recompensas. Em miúdos, o indivíduo não poupará esforços para alcançar as metas organizacionais independente da situação em que se encontra a empresa. Ele se esforçará mesmo diante da inexistência de possibilidades de promoções e benefícios (BROW, 1996; COSTA, 2007). Ou seja, os servidores se preocupam com o sucesso da instituição a qual estão atrelados (SIQUEIRA, 1995).

Baseando-se nos resultados, percebe-se que a instituição tem um imenso significado para os servidores, eles se interessam pelo destino dela e sentem-se orgulhosos em revelar às pessoas que são parte da instituição em que trabalham.

A maioria absoluta da amostra (71%) apresentou um Entrincheiramento moderado; 16% apresentam um baixo entrincheiramento, ou seja, não verificam grandes custos associados a sua saída, ou podem acreditar que há custos, mas estão percebendo outras oportunidades de trabalho que sejam compensatórias. Ainda, 13% da amostra, ao serem questionados se deixariam a instituição, responderam que não, pois não visualizam alternativas, ou não gostariam de perder determinados benefícios oferecidos pela instituição.

É importante enfatizar que os extremos de entrincheiramento (excessiva mobilidade versus mobilidade muito baixa) não são interessantes para a empresa. Isso porque a alta mobilidade afeta a aprendizagem organizacional e, como consequência, a competitividade da organização, a perda da memória da organização, elevados custos para gerenciar os trabalhadores e burnout dos empregados. De outra banda, os indivíduos muito entrincheirados apresentam baixo nível de motivação e habilidades/conhecimentos ultrapassados, o que também não é de valia nem para a empresa, nem para o profissional (CARSON e CARSON, 1997).

O maior medo de deixar a organização estaria ligado às perdas de vantagens financeiras e à estabilidade. A grande permanência dos servidores nessa instituição deve-se à estabilidade. Esse fato pode estar atrelado ao contrato de trabalho estatutário (Regime Jurídico Único), que garante estabilidade ao servidor após três anos de efetivo exercício; após os quais, só poderá ser exonerado por meio de processo administrativo próprio destinado para tal fim, no qual é assegurada a ampla defesa ao servidor público.

Destarte, o servidor acredita possuir oportunidades de emprego fora da instituição. Sob outra perspectiva, os servidores não se sentem totalmente presos por falta de alternativas. Eles acreditam que por vezes conseguiriam colocação no mercado de trabalho, se adaptariam a novos postos e não estariam jogando totalmente fora seu esforço e dedicação para com a instituição.

A grande maioria sugere que possui moderadas restrições no mercado de trabalho, moderados déficits em seu perfil profissional ao considerar sua idade ou outros fatores que possam reduzir a sua empregabilidade percebida. Os servidores da UFSM não deixariam a instituição, pois acreditam que estariam perdendo sua estabilidade financeira ou outros benefícios concedidos pela mesma, tais como: férias, feriados pagos, aposentadoria, entre outros.

Observa-se a relevância de se estudar o motivo de o profissional tornar-se ou manter-se entrincheirado, pois essas motivações implicam algumas conseqüências negativas para a organização, uma vez que indivíduos entrincheirados e descontentes com seu trabalho não contribuirão, não se esforçarão, não estarão engajados nos projetos da empresa para a qual trabalham, podendo comprometer o crescimento, os rendimentos da empresa (CARSON, CARSON e BEDEIAN, 1995).

Essa pesquisa confirma a existência de alguns relacionamentos entre as variáveis estudadas e apontou o importante papel da variável Suporte Organizacional à transferência do treinamento para se obter um alto impacto do treinamento. Nessa linha de raciocínio, um dos resultados demonstra que pessoas com alto Suporte à transferência de treinamento apresentam um alto Impacto do treinamento no trabalho. Ou seja, quanto maior o suporte à transferência oferecido pela organização maior será o Impacto do Treinamento no Trabalho, conforme já fora observado por Abbad (1999), Abbad e Sallorenzo (2001) e Abbad, Pilati e Pantoja (2003).

Ressalta-se que o Impacto do Treinamento no Trabalho não é influenciado somente pelo Suporte à Transferência, dependendo também de outras variáveis (ABBAD, 1999).

Não obstante, pôde-se observar que os elevados índices de Impacto do Treinamento no Trabalho estão associados a elevados níveis de Comprometimento afetivo. Ou seja, quanto mais comprometida afetivamente for a pessoa mais ela irá impactar no setor de trabalho. Do ponto de vista prático, isso denota que as práticas de gestão de pessoas devem fomentar o Comprometimento dos seus funcionários e

ainda facilitar o aprendizado às pessoas mais comprometidas, pois estas trarão mais retorno à organização.

Não houve correlação entre Enrincheiramento Organizacional e Impacto do Treinamento no Trabalho. Por meio de análise de correspondência e análise das freqüências ficou evidente que indivíduos com baixo Enrincheiramento Organizacional apresentaram um alto impacto. Ainda, pode-se perceber que, na amostra pesquisada, obteve-se um alto impacto no setor de trabalho independente do nível de Enrincheiramento Organizacional. Mesmo não havendo correlação entre o impacto e o entrincheiramento, ocorreram correlações negativas fracas entre o Impacto do treinamento no trabalho e os fatores de Enrincheiramento Organizacional: “Limitação de alternativas” ($r = -0,125$, $p = 013$) e “Arranjos Burocráticos Impessoais” ($r = -0,122$, $p = 015$).

Contudo, a dimensão Limitações de alternativas não entrou no modelo de regressão explicativo construído a partir do método stepwise. Verificando-se o modelo, pode-se dizer que a variável Impacto do treinamento no trabalho pode ser explicada positivamente por meio do Suporte à transferência de treinamento (para o aumento de uma unidade, o modelo prevê um aumento de 0,605 do Impacto do treinamento no trabalho) e Comprometimento Afetivo (para o aumento de uma unidade o modelo prevê um aumento de 0,248 do impacto); e, negativamente, com a dimensão do Enrincheiramento Organizacional: Arranjos Burocráticos (para um aumento de uma unidade o modelo prevê uma redução de 0,108 do impacto). Isto é, quanto maior for o suporte à transferência de treinamento e quanto mais o indivíduo estiver ligado emocionalmente com a organização maior será o Impacto desse indivíduo no setor de trabalho. Entretanto, a dimensão arranjos burocráticos tem uma relação negativa com o Impacto do treinamento no trabalho, ou seja, pessoas que permanecem na organização somente porque não querem perder sua estabilidade e ganhos financeiros impactam menos no setor de trabalho. Esse modelo consegue explicar em torno de 25 % da variância do Impacto do treinamento no trabalho.

Também foi verificado que o Suporte à Transferência de Treinamento influencia o Comprometimento afetivo positivamente. Por meio de análise de correspondência entre o Suporte à transferência de treinamento e o Comprometimento afetivo demonstrou-se que os indivíduos que possuíam alto Comprometimento Organizacional perceberam como sendo alto o Suporte à

transferência de treinamento. Da mesma forma, aqueles que possuem um suporte moderado tendem a possuir um comprometimento moderado.

Buscando verificar a relação (causa-efeito) do suporte à transferência do treinamento sobre o comprometimento organizacional e o entrincheiramento organizacional, objetivou-se encontrar modelos de regressão que fossem significativos e representativos. Foram realizados diversos testes mudando a variável dependente (Comprometimento afetivo, comprometimento instrumental, comprometimento normativo, Entrincheiramento Organizacional e suas dimensões: Limitações de alternativas, arranjos burocráticos e ajustamentos à posição inicial) e mantendo-se a variável independente (Suporte à transferência de treinamento). Desses relacionamentos, somente demonstrou-se válido o modelo de regressão que sustentou a relação de influência do Suporte à transferência de treinamento sobre o comprometimento afetivo. A variável suporte à transferência de treinamento consegue explicar em torno de 10% da variância do comprometimento organizacional afetivo.

Dessa forma, os resultados da pesquisa evidenciaram que o Suporte à transferência de treinamento atua como antecedente do comprometimento afetivo. Assim, especificamente no contexto organizacional, percebe-se a relevância de compreender esse vínculo das pessoas com a organização, bem como o apoio percebido por essa na busca por aperfeiçoamento, visto que esse vínculo atua como fonte para aumentar o apego do indivíduo pela organização e, por conseguinte, fará com que o mesmo se esforce ainda mais para alcançar os objetivos organizacionais (REGO e SOUTO, 2004).

Com base nas correlações de spearman, pode-se concluir que quanto maior o Entrincheiramento Organizacional maior serão os vínculos instrumentais e normativos com a organização e vice-versa. O comprometimento afetivo apresentou correlação positiva somente com a dimensão "Ajustamento à posição inicial".

Com base nesse estudo, não se pode afirmar qual a relação causal entre o Comprometimento e o Entrincheiramento, visto que esse não era um dos objetivos propostos pela presente pesquisa. Dessa maneira, apenas é demonstrado que existe correlação entre os dois vínculos, não indicando que o Entrincheiramento Organizacional seja antecedente de Comprometimento Organizacional, já que a direção causal pode ser no sentido oposto, isto é, empregados Comprometidos tenderiam a ser mais entrincheirados. Nesse caso, o comprometimento seria

antecedente do Entrincheiramento Organizacional. O mais provável é que a relação causal entre estas duas variáveis seja recíproca, de tal forma que Entrincheiramento Organizacional influencie positivamente o Comprometimento organizacional, e esse, por sua vez, também exerça influência sobre o Entrincheiramento Organizacional. Além do problema relativo à direção da causalidade, cabe salientar também que a variável Entrincheiramento Organizacional, neste estudo em específico, está inevitavelmente associada com a estabilidade do emprego. Todavia, isto é uma mera hipótese. Para que essa afirmação possa ser feita, pesquisas futuras deverão investigar a influência que uma variável exerce sobre a outra, visto que este não era um dos objetivos deste estudo e não foram encontradas informações concretas na literatura relativa à hipótese aqui levantada. Para aumentar a celeuma em torno do assunto, um estudo proposto por Carson *et al.* (1996) relata que o Entrincheiramento na Carreira independe do comprometimento afetivo com a carreira.

Este trabalho não se encerra por aqui. Existem muitas ações a serem retomadas, questões e hipóteses que se formularam a partir dos resultados deste estudo, as quais poderão ser desenvolvidas por meio de pesquisas futuras que deverão aprimorar os objetivos e os temas até aqui estudados. Nesse sentido, ressalta-se a importância de novas investigações envolvendo o Entrincheiramento Organizacional, principalmente por esse se tratar de um assunto emergente.

A maior limitação encontrada esteve relacionada à questão temporal. Devido a essa questão, nesse estudo, foi utilizado um modelo reduzido do modelo Impact de Abbad (1999), não tendo sido avaliadas as variáveis preditivas do treinamento: características do treinamento, reação e aprendizagem.

Outra lacuna deixada pelo presente estudo foi a falta de hetero-avaliações (com os colegas de trabalho dos egressos e com a sua chefia imediata), as quais, se tivessem ocorrido, teriam garantido maior confiabilidade aos resultados. Além disso, aconselha-se que em estudos futuros sejam utilizadas outras metodologias de pesquisa tais como: método qualitativo e triangulação (integração de métodos qualitativos e quantitativos), a fim de compreender a dinâmica das relações aqui relatadas e, por conseguinte, enriquecer a literatura científica.

Outro hiato desta pesquisa refere-se aos fatos levantados e analisados, os quais foram coletados apenas em uma organização específica, não permitindo a realização de comparações de resultados. Os resultados apresentados ficam

restritos à realidade da instituição estudada, não podendo, portanto, ser generalizados para outros contextos.

Diante do exposto, sugere-se uma agenda de pesquisa:

- Realizar pesquisas diversificando os ambientes organizacionais;
- Realizar pesquisas comparativas entre organizações públicas e privadas;
- Realizar pesquisas diversificando a amostra;
- Utilizar hetero-avaliações e relacioná-las com as auto-avaliações;
- Utilizar o modelo completo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – Impact;

Por fim, com a realização dessa pesquisa espera-se ter contribuído para futuros estudos que possam conduzir novos direcionamentos relacionados aos temas aqui abordados.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; NOGUEIRA, R.; WALTER, A. Abordagens Instrucionais em Planejamento de TD&E. In: J. E. BORGES-ANDRADE, G. ABBAD e L. MOURÃO. **Treinamento Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 255-281.

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 237-275.

ABBAD, G; PILATI, R; PANTOJA, M. J. Avaliação de Treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. **Revista de Administração**. São Paulo, v.38, n.3, p. 205-218, jul./ago./set. 2003.

ABBAD, G.; SALLORENZO, L. H. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n.2, p.33-45, abr/jun. 2001.

ABBAD, G. GAMA, A. L. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. 25-45, 2000.

ABBAD, G. **Um modelo de Avaliação do Impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal de Brasília, Brasília: 1999.

ABBAD, G; PILATI, R; BORGES-ANDRADE, J. Percepção de Suporte Organizacional: Desenvolvimento e Validação de um Questionário. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, n. 2, p. 29-51, mai/ago. 1999.

ALLEN, N. J.; MEYER, J. P. The measurement and antecedents of affective continuance and normative commitments to the organization. **Journal of Occupational Psychology**. v. 63, n. 1, p. 1-8, 1990.

ALLIGER. G.M.; JANAK, E.A. Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. **Personnel Psychology**. n. 42, p. 331-342, 1989.

ALMEIDA, M. E. B. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALVES, A.R; TAMAYO, A. Sistema de avaliação do treinamento da Telebrás – SAT. **Revista de Administração**. São Paulo v. 28, n. 4, p. 73-80, out/dez, 1993.

ARMELI, S.; RHOADES, L.; EISENBERGER, R. Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 5, p. 825-836, 2001.

BAÍA, E. S. *et al.* Comprometimento Organizacional: Um Estudo de Caso do Grupo PET ADM – FEA USP. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 9, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento, consentimento ou entrincheiramento?** Um estudo comparativo entre categorias ocupacionais e contextos organizacionais. Relatório final apresentado ao CNPQ. Bahia: Salvador, 2009.

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

BASTOS, A. V. B.; SIQUEIRA, M. M. M; MEDEIROS, C. A. F; MENEZES, I. G. Comprometimento Organizacional. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.) **Medidas do comprometimento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão.** Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 49-95.

BASTOS, A. V. B.; BRANDÃO, M. G. A.; PINHO, A. P. M. **Comprometimento organizacional: explorando este conceito entre servidores de instituições universitárias.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro, v. 9, p. 289-310, 1996.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato.** 1994. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.

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

BASTOS, A.V.B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração**, v. 26, n.4, p. 87-102, 1991.

BECKER, H. S. Notes on the concept of commitment. **The American Journal of Sociology**, v. 66, n. 1, p. 32-40, 1960.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BLAU, G., HOLLADAY, E. B. Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 79, n. 4, p. 691-704, 2006.

BLAU, G. Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 469-488, 2003.

BLAU, G. On assessing the construct validity of two multidimensional constructs: occupational commitment and occupational entrenchment. **Human Resource Management Review**, v. 11, n. 3, p. 279-298, 2001.

BRANDÃO, M. G. A.; BASTOS, A. V. B. Comprometimento organizacional em uma instituição universitária. **Revista de Administração**, v. 28, n. 3, p. 50-61, jul./set., 1993.

BOHLANDER, A.; SNELL, S.; SHERMAN, A. **Administração de recursos humanos**. Tradução de Maria Lúcia Leite. São Paulo: Thomson, 2003.

BOOG, G. G. (Coord); BOOG, M. (Coord). **Manual de gestão de pessoas e equipes**. v. 2, São Paulo: Editora Gente, 2002.

BORGES-ANDRADE, J. E. Competência Técnica e Política do Profissional em TD&E. In: J. E. BORGES-ANDRADE, G. ABBAD e L. MOURÃO. **Treinamento Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006 a, p. 177-195.

BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E.; MOURÃO, L. (Orgs). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e trabalho**: fundamentos pra gestão de pessoas Porto Alegre: Artmed, 2006 b. p.343-358.

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de Medidas em Avaliação de Treinamento. **Estudos de Psicologia**, v. 7 (Número especial), p. 31-43, 2002.

BORGES-ANDRADE, J. E.; PILATI, R. Comprometimento atitudinal e comportamental: relações com suporte e imagem nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 85-106, 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E.; PILATI, R. Comprometimento atitudinal e comportamental: relações com suporte e imagem nas organizações. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 23. 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. Treinamento no Brasil : reflexões sobre suas pesquisas. **Revista de Administração**, v. 31, n. 2, p. 112-125, 1996.

BORGES-ANDRADE, J. E. ; OLIVEIRA-CASTRO, G. A. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. **Revista de Administração**, v.31, n.2, p.112-125, abr./jun. 1996.

BORGES-ANDRADE, J.E.; AFANASIEFF, R.S. e SILVA, M.S. Mensuração de comprometimento organizacional em instituições públicas. In: REUNIÃO ANUAL DE

PSICOLOGIA, 19. 1989, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1989.

BORGES-ANDRADE, J. E. Por uma competência política e técnica no treinamento. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília: v.6, n. 02, p. 9-17, 1986.

BORGES-ANDRADE, J.E. Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.

BRANDÃO, M. G. A.; BASTOS, A. V. B. Comprometimento organizacional em uma instituição universitária. **Revista de Administração**, v. 28, n. 3, p. 50-61, jul./set., 1993.

BROW, R.B. Organizational commitment: clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. **Journal of Vocational Behavior**, v. 49, n. 42, p.230-251, 1996.

BRUYNE, A. *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CANADÁ: organizações de aprendizagem no setor público. **Revista do Serviço Público**. Ano 52, n. 3, p. 100-121, jul./set. 2001.

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, 1997.

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, 1996.

CARSON, K. D.; CARSON, P. P.; BEDEIAN, A. G. Development and construct of a career entrenchment measure. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 6, p. 301-320, 1995.

CARSON, K. D.; BEDEIAN, A. Career commitment: construction of a measure and examination of its psychometric properties. **Journal of Vocational Behavior**. v. 3, n. 44, p. 237-262, 1994.

CARVALHO, R.; ABBAD, G. Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 01, p. 95-116, jan./mar., 2006.

CARVALHO, R. **Impacto de treinamento a distância no trabalho via internet: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2003.

CARVALHO, L. C. F. T&D estratégicos. In: BOOG, G.G. **Manual de treinamento e desenvolvimento** – ABTD. São Paulo: Makron Books, 1999, p. 125-144.

CASTRO, M. N. M.; FERREIRA, L. D. V. TD&E a Distância: múltiplas mídias e clientelas. In: J. E. BORGES-ANDRADE, G. ABBAD e L. MOURÃO. **Treinamento Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed 2006, p. 322-339.

CLEMENT, R.W. Testing the hierarchy theory of training evaluation: an expanded role for trainee reactions. **Public Personnel Management Journal**, v. 11, p. 176-184, 1982.

COHEN, A. **Multiple commitments in the workplace**: an integrative approach. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, 2003.

COHEN, A. The relationship between commitment forms and work outcomes: A comparison of three models. **Human Relations**, v. 53, n. 3, p. 387-417, 2000.

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

COSTA, V. M. F. **As bases afetiva e instrumental do comprometimento Organizacional**: confrontando suas diferenças entre empresas e trabalhadores da agricultura irrigada do Pólo Juazeiro/Petrolina. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia, 2007.

COSTA, V. M. F. **As influências de um programa de participação nos resultados no comprometimento organizacional**: o caso de uma empresa gaúcha do ramo moveleiro. Florianópolis: 2000. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

DANCEY, C. P; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DECENZO, D.; ROBBINS, S. **Administração de Recursos Humanos**. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro. LTC, 1999.

EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, M. T. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. p. 185-216.

EISENHARDT, K. Building theories from case study research. **Academy of Management Research**. v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ESCORSIM, S.; KOVALESKI, J. L.; PILATTI, L. A.; CARLETTO, B. A evolução do trabalho do homem no contexto da civilização: da submissão à participação. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 2005, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/mesa_debates/art26.pdf>. Acesso em 10 fev. 2009.

FERRAZ, C. R.; SIQUEIRA, M. M. M. **Bem-estar no trabalho**: estudo com uma amostra de professores. Trabalho apresentado no IV GIBEST - Grupo Interinstitucional de Pesquisa Bem-Estar, Suporte e Trabalho. Uberlândia, MG, 2006.

FIELDS, D. **Taking the measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis**. Sage Publications, Inc, 2002.

FINGER, M; BRAND, S. Conceito de “Organização de Aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, M. (Coord.); BURGOYNE, J. (Coord.); ARAUJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001, p.163-195.

FLEURY, M. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, M. T. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002, p. 51-61.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R. Aprofundando a análise de dados através da Análise de Correspondência. **Revista Quanti & Quali**. 2008. Disponível em: <<http://www.quantiquali.com.br/revista/arquivos/Aprofundando%20a%20analise%20de%20dados%20atraves%20da%20Analise%20de%20Corr.pdf>>. Acesso em 08 de mar. de 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. In: DUNNETE & HOUGH (Orgs). **Handbook of industrial and organizational psychology**. 2 ed. California: Consulting Psychology Press. 1991, p. 507-619.

GUJARATI, D. **Econometria Básica**. São Paulo: Makron Books, 2000.

HAIR, J. JR. *et. al.* **Fundamentos de Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

HERRBACH, O. États affectifs et formes d’engagement. Analyse et conséquences pour le concept d’engagement organisationnel. **Psychologie du travail et des organizations**, v. 11, n. 3, p. 135-150, 2005.

INOCENTE, D. **Análise de um programa de treinamento e de seus resultados: um estudo de caso do MBA Gestão Pública - Banco do Brasil**. Ribeirão Preto: 2000. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de São Paulo, 2006.

KANTER, R. M. Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities. **American Sociological Review**, v. 33, n. 4, p. 499-517, Aug., 1968.

KIRKPATRICK, D. “Great ideas revisited”. **Training & Development**. v. 50, n.1, p. 54–60, jan. 1996.

KIRKPATRICK, D. **Evaluating Training Programs: Four Levels**. San Francisco: Berrett-Koehler, 1993.

KIRKPATRICK, D. L. Evaluation of training. In: CRAIG; R. L. **Training and development handbook**. New York: McGraw-Hill, 1976, p. 87-112.

JAROS, S. An Assessment of Meyer and Allen's (1991) three component model of organizational commitment and turnover intentions. **Journal of Vocational Behavior**, n. 51, p. 319-337, 1997.

LACERDA, E. R. M; ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 4, p. 77-96, out/dez. 2003.

LOIOLA, E; NÉRIS, J; BASTOS, V. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, J (Org.); ABBAD, G.S; MOURÃO,L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em Organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 114-136.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, N. F. N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINS, J. T. P.; PAZ, M. G. T. Poder e comprometimento em tempo de mudança organizacional: estudo de caso de uma empresa pública de serviços de informática. **Revista de Administração**, v. 35, n. 4, p. 61-71, 2000.

MEDEIROS, C.A.F; ALBUQUERQUE, L.G. Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas brasileiras. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. v. 5, n. 2, Jul./Dez., 2005.

MEDEIROS, C.A.F. **Comprometimento organizacional**: um estudo de suas relações com as características organizacionais e o desempenho nas empresas hoteleiras. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEDEIROS, C. A. F., ALBUQUERQUE, L. G., MARQUES, G. M., SIQUEIRA, M. Comprometimento Organizacional: um estudo exploratório de seus múltiplos componentes. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

MEDEIROS, C. A. F.; ENDERS, W. T. Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional (Meyer e Allen, 1991). **Revista de Administração Contemporânea**, v.2, n. 3, p. 67-87, set./dez., 1998.

MEDEIROS, C.A.F. e ENDERS, W.T. Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional e suas relações com a performance no trabalho.

In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 21, 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1997.

MEISTER, J. C. **A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

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.

MEYER, J.P.; ALLEN, N.J. Commitment in the workplace: theory, research and application. **Thousands Oaks, SAGE**, 1997.

MEYER, J.P., ALLEN, N. J.; SMITH, C. A. Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, n. 4, p. 538-551, 1993.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. A three-component conceptualization of organization commitment. **Human Resource Management Review**, v. 1, n. 1, p. 61-98, 1991.

MEYER, J.P.; ALLEN, N.J. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. **Journal of Occupational Psychology**, n. 63, p. 1-18, 1990.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J.; GELLATLY, I. R. Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. **Journal of Applied Psychology**, n. 75, p. 710-720, 1990.

MILIONI, B. Avaliação e validação dos resultados dos investimentos em T&D. In: BOOG, G.G. **Manual de treinamento e desenvolvimento – ABTD**. São Paulo: Makron Books, 1999. p. 289-307.

MORAES, L. F. R.; MARQUES, A. L.; CORREIA, L. F. Comprometimento organizacional: uma contribuição ao constructo. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

MOURÃO, L. Oportunidades de qualificação profissional no Brasil: Reflexões a partir de um panorama quantitativo. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, n. 1, p. 136-153, Jan./Mar. 2009.

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.

MOWDAY, R.T.; PORTER, L.W. e STEERS, R.M. The measurement of organizational commitment. **Journal of Vocational Behavior**, n. 14, p. 224-247, 1979.

MOTA, M.S.; FOSSÁ, M. I. T. **Comprometimento e cultura: A influência da comunicação no fortalecimento do comprometimento Organizacional.** Uniresvista, v.1, n.3, p.1-13, jul. 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mota.PDF. Acesso em: 08 de fev. 2010.

MULLER, M.; RAUSKI, E. F.; EYNG I. S.; MOREIRA, J. Comprometimento organizacional: um estudo de caso no supermercado "Beta". **Revista Gestão Industrial**, v. 4, n. 1, p. 511-518, 2005.

O'DRISCOLL, M. P., RANDALL, D. M. Perceived organizational support, satisfaction with rewards, and employee job involvement and organizational commitment. **Applied Psychology: An International Review**, v. 48, p. 197-209, 1999.

OSIGWEH, C. A. B. Concept fallibility in organizational science. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 579-594, 1989.

OSTROFF, C.; FORD, J. K. Assessing training needs: critical level of analysis. In: GOLDSTEIN, I. **Training and Development in organizations**. San-Francisco: Jossey Bass, p. 25-62, 1989.

PANTOJA, M. J.; PORTO, J. B.; MOURAO, L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Valores, suporte psicossocial e impacto do treinamento no trabalho. **Estudos de psicologia**. v.10, n.2, p. 255-265. 2005.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J.N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. Lisboa: Silabo, 2003.

REGO, A.; SOUTO, S. A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. **Revista de administração contemporânea**, v. 1, n.8, p. 151-177, 2004.

REGO, A.; SOUTO, S. Comprometimento organizacional: um estudo lusobrasileiro sobre a importância da justiça. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador, **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

REGO, A. e SOUTO, S. Climas organizacionais autenticizantes fomentando o comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP, **Anais...** Atibaia: Anpad, CD-Rom, 2003.

REICHERS, A.E. A review and reconceptualization of organizational commitment. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 3, p. 465-476, 1985.

RIBAS, F. T. T. **Somos fruto da nossa socialização: a influência dos valores humanos no comprometimento organizacional**. Santa Maria: 2010. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. C. A. **Do comprometimento de continuação ao entrincheiramento organizacional: o percurso de validação da escala e análise da sobreposição entre os construtos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

ROESCH, S. M. A. **Projeto de estágio e de pesquisa em Administração: Guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSATO, R.; ROSSATO, E.; ROSSATO E. **As bases da sociologia**. Santa Maria: Biblos, 2006.

ROULLIER, J. Z.; GOL DSTEIN, I. L. The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. **Human Resource Development Quarterly**, v. 4, n. 4, p. 377-90, 1993.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Comprometimento ou Entincheiramento na Carreira? Um Estudo Entre Docentes do Ensino Superior. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

RUAS, R. L.; GHEDINE, T.; DUTRA, J.; DIAS, G. B. O conceito de competência de A à Z - uma revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28. 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. A. The science of training: A decade of progress. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 471-499, 2001.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHEIBLE, A. C. F., BASTOS, A. V. B.,; RODRIGUES, A. C. A. Comprometimento e Entincheiramento: Integrar ou Reconstruir? Uma Exploração das Relações entre estes Construtos à luz do Desempenho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

SCHEIBLE, A. C. F.,; BASTOS, A. V. B. Comprometimento com a carreira: Explorando o conceito de entincheiramento. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30. Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

SCHUCH Jr., V. F. **A estruturação da universidade em questão: o caso da UFSM**. Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, v. 11, n. 2, JUL/DEZ, 1995.

SCHUCH Jr., V. F. **A estruturação da universidade em questão: o caso da UFSM**, 1999. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995 b.

SILVEIRA, V. N. S. **Maturidade em gestão de pessoas e práticas de treinamento, desenvolvimento e educação: uma análise a partir do people capability maturity model (P-CMM)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SIQUEIRA, M.M.M.; GOMIDE Jr., S. Vínculos do indivíduo com a organização e com o trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. e BASTOS, A.V.B.(Orgs.) **Psicologia, organizações e trabalho**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004, p. 300-328.

SIQUEIRA, M. M. M. **Antecedentes de comportamento de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo**. 1995, Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

SELLTIZ, C. *et. al.* **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. 7 ed. São Paulo: Herder, 1965.

SOLINGER, O. N., OLFFEN, W.; ROE, R. A. Beyond the three-component model of organizational commitment. **Journal of Applied Psychology**, v. 93, n. 1, p. 70-83, 2008.

STECICA, J.P. **Comprometimento organizacional: o caso do Centro Universitário Franciscano**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. : São Paulo: Harbra, 2001.

SWAILES, S. Organizational commitment: a critique of the construct and measures. **International Journal of Management Reviews**, v. 4, n. 2, p. 155-178, 2002.

TAMAYO, A. S.; VILAR, L. S.; ALBERNAZ, J. V.; RAMOS, J. L.; FERREIRA, N .P. Prioridades axiológicas e comprometimento organizacional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 27-35, 2001.

TEIXEIRA, M. G. Comprometimento organizacional: uma análise dos fatores individuais numa empresa de prestação de serviços. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 18, v. 10, 1994, Curitiba, **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura-Reitoria**. Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/proplan/index.php?option=com_Ph

caDownload&view=category&id=1&Itemid=250>. Acesso em: 04 de abril de 2010.

_____. **UFSM em números 2009**. Santa Maria: [s.n.], 2009. 17p.

_____. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais**. Santa Maria, 2007.

_____. **Plano de desenvolvimento Institucional (PDI)**. Santa Maria. Disponível em: <http://sucuri.ufsm.br/_pdf/docs/PDI_2006-2010.pdf>. Acesso em: 09 de março de 2009, 2006.

_____. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria. Disponível em: <http://sucuri.cpd.ufsm.br/_outros/pdf/estatuto.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2009, 2001.

_____. **O memorial**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/memorialreitormariano/memorial.html>> Acesso em: 09 de janeiro de 2011, 2000.

VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação. In: J. E. BORGES-ANDRADE, G. ABBAD e L. MOURÃO. **Treinamento Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 137-158.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 7. ed., 2006.

VIEIRA, A.; GARCIA, F. C. Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. **Revista de Administração de Empresas**, v. 3, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2004.

WEBSTER, A. L. **Estatística Aplicada à Administração e Economia**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

WIENER, Y. Commitment in organizations: A normative view. **Academy of management review**, p.418-428. 1982.

YIN, R. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “Comprometimento organizacional e entrenchamento como variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho: um estudo de caso em uma Instituição Pública de Ensino Superior” que tem por objetivo investigar a influência do comprometimento e do entrenchamento organizacionais sobre o impacto do treinamento no trabalho.

Importante ressaltar que comprometimento organizacional está relacionado aos níveis de desempenho, ligação afetiva, bem estar e satisfação no trabalho. O trabalhador se identifica com a organização e sente orgulho de trabalhar na mesma.

Já entrenchamento representa uma forma de proteção, segurança, garantia de estabilidade, manutenção do status social e evitação de outras perdas associadas à saída da organização em que você trabalha. O vínculo estabelecido entre o trabalhador e a organização não inclui desejo, mas sim uma necessidade.

Impacto do treinamento no trabalho é o meio pelo qual se pode verificar o quanto o conhecimento aprendido durante um curso de formação é aplicado no setor de trabalho.

Você, aceitando participar deste estudo, responderá a um questionário que mede o comprometimento organizacional, o entrenchamento organizacional e o impacto do treinamento no trabalho, bem como o suporte à transferência do treinamento (analisa o apoio da chefia e dos colegas em relação à aplicação dos novos conhecimentos, bem como a disponibilidade de recursos materiais em qualidade e quantidade suficientes para colocar em prática as novas habilidades).

Riscos: ao responder os questionários, o informante poderá sentir algum desconforto devido à extensão do questionário, podendo desistir de participar deste estudo a qualquer momento durante a coleta de dados, retirando este consentimento sem penalização alguma. Benefícios: o retorno será em termos sociais, pois visa contribuir para a sistematização e divulgação do conhecimento científico, o qual será difundido em formato de dissertação e artigo com fins acadêmicos e científicos. Esses elementos de informação servirão de ponto de partida para novas diretrizes de capacitação e gestão de pessoal, que possibilite ao profissional aprofundar seus conhecimentos, e o torne mais comprometido.

A participação nesta pesquisa é livre e voluntária. Não haverá nenhuma forma de compensação financeira e também não haverá custos para o participante. A identidade do participante permanecerá em sigilo durante toda a pesquisa e, especialmente, no momento da publicação dos resultados.

O participante terá a garantia de esclarecimentos antes e durante o curso do estudo. Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com Vânia Medianeira Flores Costa pelo telefone (55) 3220 9314.

Todos os dados coletados ficarão armazenados junto ao NUPEAD (Núcleo de Pesquisa em Administração) sob a responsabilidade da Prof. Vânia Medianeira Flores Costa (pesquisadora responsável), em armário da sala 507 do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM durante o período de 3 anos, estando à sua disposição a qualquer momento. Após este período, serão incinerados.

Prof. Vânia Medianeira Flores Costa

Eu, _____ (nome do participante), após ler as informações acima, aceito participar do referido estudo.

Santa Maria, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante

ESCLARECIMENTO: Caso exista dúvida quanto a sua participação entrar em contato com Vânia Medianeira Flores Costa pelo telefone (55) 3220 9314. Qualquer outra dúvida ou denúncia, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Sala 736 - Fone: (55) 3220 9362.

ANEXO 2- Instrumento de coleta de dados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Programa de Pós-Graduação em Administração

Este questionário faz parte de uma Pesquisa que tem como objetivo *avaliar a relação entre suporte à transferência de treinamento, o comprometimento e o enraizamento organizacional.*

Leia atentamente as questões abaixo, não existem respostas certas ou erradas e você não será identificado. As respostas serão mantidas no anonimato e só serão utilizadas para fins acadêmicos.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Mestrando: Laércio Balsan

Orientadora: Prof^a Dr^a Vânia Medianeira Flores Costa.



Parte I - Dados de identificação

1. **Idade:** _____ anos completos
2. **Sexo**
 1. () Feminino
 2. () Masculino
3. **Escolaridade**
 1. () Graduação
 2. () Pós-Graduação
 3. () Mestrado
 4. () Doutorado
4. **Estado Civil:**
 1. () Casado (a)
 2. () Solteiro (a)
 3. () Viúvo (a)
 4. () Separado (a)
 5. () Divorciado (a)
 6. () União Estável
5. **Qual é o seu cargo?**
 1. () Nível de Apoio
 2. () Nível Médio
 3. () Nível Superior
6. **Tempo de serviço:** _____ anos
7. **Atualmente, exerce cargo de chefia?**
 1. () Sim
 2. () Não
8. **Há quanto tempo você está no cargo que ocupa atualmente?** _____
9. **Em quantos setores você já trabalhou nesta instituição?** _____

10. Qual a sua formação?

OBS: Caso não tenha realizado algum dos cursos abaixo deixe-o em branco:

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| 1. Graduação: _____ | Instuição em que se formou? _____ |
| 2. Pós-Graduação: _____ | Instuição em que se formou? _____ |
| 3. Mestrado: _____ | Instuição em que se formou? _____ |
| 4. Doutorado: _____ | Instuição em que se formou? _____ |

11. Como você avalia, na escala abaixo, o nível de proximidade (associação) entre o seu último curso realizado (Graduação, pós-graduação, mestrado ou Doutorado) e o conjunto das tarefas que realiza na universidade?



- | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 1. () Nenhuma proximidade | 2. () Pouca proximidade | 3. () Média proximidade | 4. () Bastante proximidade | 5. () Totalmente próximo |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|

Para responder às próximas questões, utilize a escala abaixo:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-------------|---------------|----------------|--------|
| NUNCA | RARAS VEZES | ALGUMAS VEZES | FREQUENTEMENTE | SEMPRE |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. Tenho oportunidades de utilizar no trabalho o que aprendi no curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Falta-me tempo para aplicar no trabalho as novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Meu chefe encoraja-me a aplicar no trabalho o que aprendi no curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Tenho tido oportunidades de usar novas habilidades em tarefas que realizo raramente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Meu chefe remove obstáculos e dificuldades ao uso eficaz das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Meu chefe encoraja a aplicação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Meu chefe planeja comigo o uso das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Recebo as informações necessárias ao uso eficaz das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. A instituição fornece os recursos materiais necessários. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. A instituição fornece os recursos em quantidade suficiente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Os recursos materiais estão em boas condições de uso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. O local de trabalho é adequado à aplicação das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. A instituição fornece os recursos financeiros extras necessários à transferência. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Minhas sugestões são levadas em consideração. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Recebo apoio dos colegas experientes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Minhas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. São ressaltados os aspectos negativos a aplicação das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Recebo elogios pelo uso correto das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Recebo as orientações e informações necessárias à aplicação eficaz das novas habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Sou advertido quando cometo erros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Parte III – Seu vínculo com a Universidade.

Para as afirmativas que seguem, indique o seu grau de concordância ou discordância, conforme a escala de avaliação abaixo.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------|-------------|----------|---------------------|
| Discordo Totalmente | Discordo | Indiferente | Concordo | Concordo Totalmente |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Eu me sinto orgulhoso dizendo às pessoas que sou parte da instituição onde trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Conversando com amigos, eu sempre me refiro a essa instituição como uma grande instituição para a qual é ótimo trabalhar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Essa instituição tem um imenso significado pessoal para mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha instituição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Eu realmente me interesso pelo destino da instituição onde trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Eu acho que os meus valores são muito similares aos valores defendidos pela instituição onde trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. A instituição onde trabalho realmente inspira o melhor em mim para meu progresso no desempenho do trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Sinto os objetivos de minha instituição como se fossem os meus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Eu realmente sinto os problemas dessa instituição como se fossem meus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Eu não me sinto emocionalmente vinculado a essa instituição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Não abandono essa instituição devido às perdas que me prejudicariam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 12. Deixar essa instituição agora exigiria consideráveis sacrifícios pessoais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Muitas coisas em minha vida ficariam complicadas se eu decidisse sair dessa instituição agora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Mesmo se eu quisesse, seria muito difícil para mim deixar essa instituição agora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Eu acho que teria poucas alternativas de emprego se deixasse essa instituição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Seria muito custoso para mim trocar de instituição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Para mim, os custos de deixar essa instituição seriam maiores que os benefícios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Mantenho-me nessa instituição porque sinto que não conseguiria facilmente entrar em outra instituição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Eu não deixaria essa instituição agora porque tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Sinto-me em dívida para com essa instituição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Se eu recebesse uma oferta melhor de emprego, não seria correto deixar essa instituição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Eu me sentiria culpado se deixasse essa instituição agora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar essa instituição agora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Se eu fosse trabalhar em outra empresa, eu estaria jogando fora todo o esforço que fiz para aprender as tarefas do meu cargo atual. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Se deixasse essa instituição, sentiria como se estivesse desperdiçando anos de dedicação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Se eu fosse trabalhar em outra empresa, eu jogaria fora todos os esforços que fiz para chegar aonde cheguei dentro dessa empresa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Se eu fosse trabalhar em outra empresa, eu levaria muito tempo para me acostumar a uma nova função. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Se eu fosse trabalhar em outra empresa, eu demoraria a conseguir ser tão respeitado como sou hoje dentro dessa empresa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Sair dessa instituição significaria, para mim, perder parte importante da minha rede de relacionamentos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Eu investi muito tempo no meu aprendizado dentro dessa instituição para deixá-la agora. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Um dos motivos pelos quais não mudo de instituição são os relacionamentos que já estabeleci com os colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Eu acho que teria poucas alternativas de emprego se deixasse essa instituição. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Uma das poucas conseqüências negativas de deixar essa instituição seria a falta de alternativas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Mantenho-me nessa instituição porque sinto que não conseguiria facilmente entrar em outra instituição. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Eu teria opções disponíveis se decidisse sair dessa instituição. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Mantenho-me nessa instituição porque sinto que tenho poucas oportunidades em outras organizações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Com a minha experiência e histórico profissional, existem alternativas atraentes para mim em outras organizações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Eu teria muitas opções de emprego se eu decidisse mudar de instituição. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Sinto que mudar de empresa colocaria em risco a minha estabilidade financeira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Sair dessa instituição agora resultaria em perdas financeiras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Se eu deixasse essa instituição, minha estabilidade seria ameaçada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Não seria fácil encontrar outra instituição que me oferecesse o mesmo retorno financeiro que essa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Os benefícios que recebo nessa instituição seriam perdidos se eu saísse agora. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Se eu fosse trabalhar em outra empresa, eu deixaria de receber vários benefícios que essa empresa oferece aos seus servidores (vale transporte, convênios médicos, vale refeição, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. O que me prende a essa instituição são os benefícios financeiros que ela me proporciona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Se eu fosse trabalhar em outra empresa, eu perderia a estabilidade no emprego que tenho hoje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Parte IV– Motivos da busca de aperfeiçoamento.

Para as afirmativas que seguem, indique qual a influencia ou os reais motivos que o levariam a se aperfeiçoar atualmente (fazer um novo curso de graduação, pós-graduação, mestrado ou doutorado), conforme a escala de avaliação abaixo.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|------------------------|-------------|---------------------------|-----------------------------|
| Não Influenciaria | Influenciaria pouco | Indiferente | Influenciaria bastante | Influenciaria Totalmente |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Vontade de aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Manter-se atualizado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Progressão na carreira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Solicitação da chefia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Aumento salarial devido pela nova legislação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Necessidade do setor de serviço. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Outros: _____

ANEXO 3 – Questionário de Comprometimento Organizacional (BASTOS, 1994)

| Questionário de Comprometimento Organizacional |
|---|
| 1. A organização é uma grande instituição para a qual é ótimo trabalhar. |
| 2. Meus valores pessoais são muito similares aos valores defendidos pela organização. |
| 3. Eu me sinto orgulhoso da organização. |
| 4. A organização inspira o melhor de mim para meu progresso no desempenho do trabalho. |
| 5. Eu me sinto contente por ter escolhido esta organização. |
| 6. Eu realmente me interesso pelo destino da organização. |
| 7. Esta organização é a melhor de todas as organizações para trabalhar. |
| 8. Decidir trabalhar nesta organização foi um erro da minha parte*. |
| 9. Eu sinto pouca lealdade para com a organização*. |

* Itens com valores invertidos

ANEXO 4 - Validação do Modelo de Três Componentes (MEDEIROS E ENDERS, 1998).

| | |
|-------------------------------------|---|
| Comprometimento Afetivo | Eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus. |
| | Esta organização tem um imenso significado pessoal para mim. |
| | Esta organização merece minha lealdade. |
| | Na situação atual, ficar com minha organização é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo. |
| Comprometimento Normativo | Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização. |
| | Eu não deixaria minha organização agora porque eu tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui. |
| | Eu me sentiria culpado se deixasse minha organização agora. |
| | Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha organização agora. |
| Comprometimento Instrumental | Eu devo muito a minha organização. |
| | Se eu decidisse deixar minha organização agora, minha vida ficaria bastante desestruturada. |
| | Eu acho que teria poucas alternativas se deixasse esta organização. |
| | Mesmo se eu quisesse, seria muito difícil para mim deixar minha organização agora. |
| | Uma das poucas conseqüências negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas. |

ANEXO 5 - Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo (ECO) (SIQUEIRA, 2008, p. 78).

Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, aquele número (de 1 a 5) que melhor representa sua resposta.

- 1 = Nada
- 2 = Pouco
- 3 = Mais ou Menos
- 4 = Muito
- 5 = Extremamente

| |
|--|
| A empresa onde eu trabalho faz-me sentir... |
| <input type="checkbox"/> Confiante nela |
| <input type="checkbox"/> Desgostoso dela. ** |
| <input type="checkbox"/> Empolgado com ela. |
| <input type="checkbox"/> Fiel a ela. |
| <input type="checkbox"/> Apegado a ela. |
| <input type="checkbox"/> Orgulhoso dela.® |
| <input type="checkbox"/> Contente com ela.® |
| <input type="checkbox"/> Responsável por ela. |
| <input type="checkbox"/> Distante dela. ** |
| <input type="checkbox"/> Dedicado a ela. |
| <input type="checkbox"/> Entusiasmado com ela.® |
| <input type="checkbox"/> Preocupado com ela. |
| <input type="checkbox"/> Encantado com ela. |
| <input type="checkbox"/> Desiludido com ela. ** |
| <input type="checkbox"/> Envolvido com ela. |
| <input type="checkbox"/> Fascinado com ela. |
| <input type="checkbox"/> Interessado por ela.® |
| <input type="checkbox"/> Animado com ela.** |
| ® Itens da forma reduzida. |
| **Itens com formulação negativa e que deverão ter os valores assinalados invertidos. |

ANEXO 6 - Escala de Comprometimento Organizacional Calculativo (SIQUEIRA, 2008, p. 79).

As frases abaixo falam de algumas perdas e dificuldades que você teria se pedisse demissão da empresa onde está trabalhando e fosse trabalhar para outra empresa. Gostaríamos de saber **o quanto você concorda ou discorda de cada frase**. Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, aquele número (de 1 a 5) que melhor representa sua resposta.

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Nem concordo nem discordo
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo totalmente

| Pedir demissão da empresa onde trabalho e ir trabalhar para outra empresa não valeria a pena por que... |
|---|
| 1. () Eu teria dificuldade para ganhar um salário tão bom quanto o que eu tenho hoje. |
| 2. () Eu jogaria todos os esforços que fiz para chegar aonde cheguei dentro desta empresa. |
| 3. () Eu perderia a estabilidade no emprego que tenho hoje nessa empresa (garantias de não ser demitido). |
| 4. () Eu teria dificuldade para conseguir outro cargo que me desse o mesmo prestígio que tenho com o meu cargo atual. |
| 5. () Eu demoraria encontrar em outra empresa pessoas tão amigas quanto as que eu tenho hoje entre meus colegas de trabalho dentro dessa empresa. |
| 6. () Eu perderia a liberdade que tenho de realizar meu trabalho dentro desta empresa. |
| 7. () Eu estaria desperdiçando o tempo todo que já dediquei a essa empresa. |
| 8. () Eu deixaria para trás tudo que já investi nessa empresa. |
| 9. () Eu estaria prejudicando a minha vida profissional. |
| 10. () Eu demoraria a conseguir ser tão respeitado em outra empresa como sou hoje dentro dessa empresa. |
| 11. () Eu deixaria de receber vários benefícios que essa empresa oferece a seus empregados (vale transporte, convênio médico, vale refeição, etc). |
| 12. () Eu teria mais coisas a perder do que a ganhar com esse pedido de demissão. |
| 13. () Eu perderia o prestígio que tenho hoje por ser empregado dessa empresa. |
| 14. () Eu levaria muito tempo para me acostumar com um novo trabalho. |
| 15. () Eu estaria jogando fora todo o esforço que fiz para aprender as tarefas do meu cargo atual. |

ANEXO 7 - Escala de Comprometimento Organizacional Normativo (ECON) (SIQUEIRA, 2008, p. 80)

A Seguir são apresentadas frases relativas à empresa onde você trabalha. **Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas.** Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, aquele número (de 1 a 5) que melhor representa sua resposta.

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Nem concordo nem discordo
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo totalmente

Nível de concordância ou discordância em relação as afirmativas:

Continuar trabalhando nesta empresa é uma forma de retribuir o que ela já fez por mim.

É minha obrigação continuar trabalhando nesta empresa.

Eu seria injusto com essa empresa se pedisse demissão agora e fosse trabalhar para outra.

Nesse momento, essa empresa precisa de meus serviços.

Seria desonesto de minha parte ir trabalhar para outra empresa agora.

É a gratidão por esta empresa que me mantém ligado a ela.

Essa empresa já fez muito por mim no passado.

ANEXO 8 - Escala do comprometimento organizacional – EBACO (SIQUEIRA , 2008, p. 80).

Levando em conta o seu sentimento, responda as afirmativas abaixo de acordo com a escala a seguir:

| Discordo | | | Concordo | | |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| 1 Discordo Totalmente | 2 Discordo muito | 3 Discordo pouco | 4 Concordo pouco | 5 Concordo muito | 6 Concordo Totalmente |
| 1. Desde que me juntei a esta empresa, os meus valores pessoais e os da empresa têm se tornado mais similares. | | | | | |
| 2. A razão de eu preferir esta empresa em relação a outras é por causa do que ela simboliza, de seus valores. | | | | | |
| 3. Eu me identifico com a filosofia desta empresa | | | | | |
| 4. Eu acredito nos valores e objetivos desta empresa | | | | | |
| 5. Eu não deixaria minha empresa agora porque que tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui. | | | | | |
| 6. Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha empresa agora. | | | | | |
| 7. Eu me sentiria culpado se deixasse minha empresa agora. | | | | | |
| 8. Acredito que não seria certo deixar minha empresa porque tenho uma obrigação moral em permanecer aqui. | | | | | |
| 9. Todo empregado deve buscar atingir os objetivos da empresa. | | | | | |
| 10. Eu tenho obrigação em desempenhar bem minha função na empresa. | | | | | |
| 11. O bom empregado deve se esforçar para que a empresa tenha os melhores resultados possíveis. | | | | | |
| 12. O empregado tem a obrigação de sempre cumprir suas tarefas. | | | | | |
| 13. Nesta empresa, eu sinto que faço parte do grupo. | | | | | |
| 14. Sou reconhecido por todos na empresa como um membro do grupo. | | | | | |
| 15. Sinto que meus colegas me consideram como membro da equipe de trabalho. | | | | | |
| 16. Fazer parte do grupo é o que me leva a lutar por esta empresa. | | | | | |
| 17. Se eu não tivesse dado tanto de mim nesta empresa, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar. | | | | | |
| 18. A menos que eu seja recompensado de alguma maneira, eu não vejo razões para depender esforços extras em benefício desta empresa. | | | | | |
| 19. Minha visão pessoal sobre esta empresa é diferente daquele que eu expresso publicamente | | | | | |
| 20. Apesar dos esforços que já realizei, não vejo oportunidades para mim nesta empresa. | | | | | |
| 21. Procuo não transgredir as regras aqui, pois assim sempre manterei meu emprego. | | | | | |
| 22. Na situação atual, ficar com minha empresa, é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo. | | | | | |
| 23. Para conseguir ser recompensado aqui, é necessário expressar a atitude certa. | | | | | |
| 24. Farei sempre o possível em meu trabalho para me manter neste emprego. | | | | | |
| 25. Se eu decidisse deixar minha empresa agora, minha vida ficaria bastante desestruturada | | | | | |
| 26. Eu acho que teria poucas alternativas de emprego se deixasse esta empresa. | | | | | |
| 27. Uma das conseqüências negativas de deixar esta empresa seria a escassez de alternativas imediatas de trabalho. | | | | | |
| 28. Não deixaria este emprego agora devido a falta de oportunidades de trabalho. | | | | | |