

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

**SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO, SUPORTE
ORGANIZACIONAL E COMPROMETIMENTO
ORGANIZACIONAL:UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Simone Alves Pacheco de Campos

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO, SUPORTE
ORGANIZACIONAL E COMPROMETIMENTO
ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

por

Simone Alves Pacheco de Campos

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

Orientadora: Prof^a Dra. Vania de Fátima Barros Estivaleta

Santa Maria, RS, Brasil

2011

C198s Campos, Simone Alves Pacheco de
Suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional : um estudo com professores da rede municipal de ensino / por Simone Alves Pacheco de Campos. – 2011.
171 f. ; il. ; 30 cm

Orientador: Vania de Fátima Barros Estivalet
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Administração, RS, 2011

1. Administração 2. Suporte social no trabalho 3. Suporte organizacional
4. Comprometimento organizacional I. Estivalet, Vania de Fátima Barros
II. Título.

CDU 658

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

**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

**SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO, SUPORTE ORGANIZACIONAL
E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

elaborada por
Simone Alves Pacheco de Campos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Vania de Fátima Barros Estivalet
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Mauri Leodir Löbler (UFSM)

Prof^a Dr^a Maria Alcione Munhoz (UFSM)

Santa Maria, 13 de abril de 2011.

Aos meus pais... Que tornaram tudo isto possível

AGRADECIMENTOS

Nenhuma conquista é obtida sozinha. Ao concluir este trabalho, fica-me a satisfação de perceber que pude contar com o apoio, carinho e incentivo de pessoas que foram indispensáveis a esta conquista:

Agradeço, primeiramente, àqueles que sempre estiveram presentes em todos os momentos, que acreditaram mesmo quando sentia incerteza, que confiaram quando eu mesmo tinha minhas dúvidas: Aos meus pais, João Pillar e Liane, a quem nunca poderei agradecer o bastante. Meu pai, exemplo de profissional que pretendo seguir, o carinho, o amor, os sábios conselhos e o apoio e incentivo durante toda a minha vida. Minha mãe, pelo colo, pelo amor, por ser um exemplo de superação e por me incentivar a buscar a realização dos meus sonhos. Nunca poderei agradecer aos dois o suficiente, pois vocês não me deram somente a vida, mas também o apoio incondicional as minhas escolhas.

Aos meus irmãos, Felipe e Vivian, minhas sobrinhas, Arize e Sophia. Vocês foram presenças imprescindíveis para que eu conseguisse alcançar a realização que hoje conquisto. A minha avó, obrigada pelo carinho, afeto e presença.

Ao Leonardo, que me acompanhou nesta trajetória sempre ao meu lado, tornando minha vida mais leve e apaixonante. Obrigada pelo carinho, amor e compreensão, por conviver com as minhas tensões, incertezas, angústias. Obrigada por estar sempre ao meu lado, acreditar em mim e me fazer acreditar no meu potencial.

Agradeço à Prof. Vania Estivalet, orientadora, amiga, e que há mais de cinco anos vem me acompanhando nesta jornada, fornecendo sempre que precisei apoio e orientações fundamentais para a minha formação acadêmica. Agradeço por acreditar em mim e por tudo quanto me ensinou. Boa parte do que alcancei nos anos de graduação e mestrado derivam direta ou indiretamente das coisas que aprendi com ela. Por conseguir me ensinar tanto neste curto espaço de tempo.

A Eliete dos Reis, por neste breve período de tempo e convivência ter se tornado uma amiga muito valiosa, pelas discussões e contribuições que fez ao meu trabalho. Aos meus colegas de mestrado, Juliano e ao Marcio, pela convivência e amizade nestes dois longos anos de mestrado.

Aos professores do Mestrado em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria, minha consideração por tudo que me permitiram aprender e vivenciar. Em especial, ao Prof. Mauri Lobler, por acompanhar minha trajetória desde a banca de graduação, pelos conhecimentos passados e contribuições durante a fase de qualificação.

À Fernanda e ao Giovani, pelo auxílio na coleta dos dados. Em especial, agradeço a Larissa, pela ajuda na pesquisa e na transcrição das entrevistas, pelo bom humor e comprometimento que teve em me auxiliar.

À Universidade Federal de Santa Maria, que forneceu as bases para a minha formação. Pela realização da minha graduação e mestrado. Por, além de ser uma instituição de excelência, ser também um lar para mim, visto que me acolheu desde o início minha trajetória acadêmica.

Aos membros da banca, pela disponibilidade e importantes contribuições.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

A Secretaria Municipal de Educação, por ter autorizado a execução deste estudo. Aos professores e Diretores das escolas municipais que me acolheram com tanta disposição.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão deste estudo.

À Deus.

*O grande poder do ser humano está na sua capacidade de tomar decisões.
Cada decisão que tomamos nos permite modificar o futuro.
Escolher, porém, significa comprometer-se,
quando alguém faz uma escolha,
deve lembrar-se de que o caminho a ser percorrido
vai ser muito diferente do imaginado.
Escolha significa: “Bem eu sei aonde quero chegar”.
A partir daí, é preciso estar atento ao mundo,
porque uma decisão deflagra uma mudança.
Comprometa-se com a sua decisão – seja ela no campo afetivo, profissional ou
espiritual,
tudo que sua decisão precisa é sua vontade de seguir adiante.
De resto, ela mesma lhe tomará pelas mãos
e lhe mostrará o melhor caminho.
Carlos Castaneda*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração

SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO, SUPORTE ORGANIZACIONAL E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

AUTORA: SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS
ORIENTADOR: PROF. DR^a. VANIA DE FÁTIMA BARROS ESTIVALETE
DATA E LOCAL DA DEFESA: SANTA MARIA, 13 DE ABRIL DE 2011.

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de identificar as relações entre o suporte social no trabalho, suporte organizacional e o comprometimento organizacional, considerando a realidade vivenciada por professores da rede municipal de ensino. Para tanto, realizou-se uma pesquisa *survey* descritiva, de natureza quantitativa e qualitativa. Primeiramente, na etapa quantitativa, com 336 professores da rede municipal, utilizou-se o questionário estruturado a partir de três modelos: a Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008), a Escala de Percepção de Suporte Organizacional (SIQUEIRA1995; 2008) e a Escala de Bases do Comprometimento Organizacional, (MEDEIROS *et al*, 2005). Após, foi realizada uma etapa qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas com seis diretores de escolas municipais, sendo o protocolo elaborado à luz dos modelos utilizados. Em relação ao suporte social no trabalho, os resultados obtidos sinalizaram para percepções similares entre os professores e diretores, indicando uma maior presença de suporte social emocional e menor percepção de suporte instrumental. No que diz respeito ao suporte organizacional, pode-se observar que professores e diretores apresentam percepções diferenciadas. Enquanto os professores manifestaram uma elevada percepção de suporte organizacional por parte das escolas, os relatos dos diretores sinalizam para uma carência de suporte organizacional, visto que, na percepção destes, existem somente iniciativas organizacionais isoladas no sentido de prover bem-estar e satisfação no trabalho. No que tange ao comprometimento organizacional, em relação aos professores, os resultados indicam um elevado comprometimento normativo, através da valorização da base Obrigação pelo Desempenho; e, em relação aos diretores, um elevado comprometimento afetivo. Ainda, os resultados deste estudo indicaram que tanto professores quanto diretores apresentam uma baixa valorização do comprometimento instrumental (através das bases Linha Consistente de Atividade, Escassez de Alternativas e Falta de Recompensas e Oportunidades). Ao estabelecer relações entre os construtos, pode-se evidenciar que suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional são temas correlatos. Considerando a relação entre suporte social no trabalho e comprometimento organizacional, observou-se existirem relações elevadas entre o suporte emocional e as bases Afiliativa e Afetiva, enquanto que, por outro lado, o suporte social instrumental apresentou correlações fracas com todas as bases do comprometimento organizacional. Em relação ao suporte organizacional, os resultados evidenciaram elevadas correlações fortes entre este construto e as bases Afiliativa, Obrigação em Permanecer e Afetiva. Por fim, no que tange às relações existentes entre o suporte social no trabalho e o suporte organizacional, observou-se a existência de elevadas associações entre o suporte social emocional e instrumental e a percepção de suporte organizacional.

Palavras-chave: Suporte Social no Trabalho, Suporte Organizacional, Comprometimento Organizacional.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração

SUPOORTE SOCIAL NO TRABALHO, SUPOORTE ORGANIZACIONAL E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

AUTORA: SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS
ORIENTADOR: PROF. DR^a. VANIA DE FÁTIMA BARROS ESTIVALETE
DATA E LOCAL DA DEFESA: SANTA MARIA, 13 DE ABRIL DE 2011.

This study was developed with the aim of identifying relationships between social support at work, organizational support and organizational commitment, considering the reality experienced by teachers of municipal schools. To this end, we carried out a descriptive survey research, quantitative and qualitative. First, the quantitative phase, with 336 teachers from the city, we used a structured questionnaire from three models: the Scale of Perceived Social Support at Work (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES and DAMÁSIO, 2004; 2008), Scale Perceived Organizational Support (SIQUEIRA1995, 2008) and the Scale of Bases of Organizational Commitment, (MEDEIROS et al, 2005). After this, a qualitative step, through structured interviews with directors of six municipal schools. Regarding social support at work, the results signaled a similar perception among teachers and principals, indicating a greater presence of emotional social support and lower perceived instrumental support. With respect to organizational support, we can see that teachers and principals have different perceptions. While the teachers expressed a high perceived organizational support from schools, reports of the directors point to a lack of organizational support, since in their perception, there are only isolated organizational initiatives in order to provide welfare and job satisfaction. With respect to organizational commitment in relation to teachers, the results indicate a high normative commitment, through the enhancement of the Performance Based Requirement, and, for directors, a high affective commitment. Still, the results of this study indicated that both teachers and principals have a low appreciation of instrumental commitment. By establishing relationships between the constructs, the results indicated that social support at work, organizational support and organizational commitment are related. Considering the relationship between social support at work and organizational commitment, we observed high ratios exist between emotional support and the Affiliates and Affective bases, while, on the other hand, instrumental social support correlated weakly with all the bases of organizational commitment. In relation to organizational support, the results showed high correlations between this construct and strong bases Affiliate Obligation Stay and Affective. Finally, with respect to the relationship between social support at work and organizational support, it was observed that there were high associations between social support and emotional and instrumental perceptions of organizational support.

Key-Words: Social Support at work, organizational support, organizational commitment.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TIPOS DE SUPORTE SOCIAL	32
FIGURA 2 – MEDIDAS DE SUPORTE SOCIAL.....	36
FIGURA 3 – RECIPROCIDADE E SUPORTE ORGANIZACIONAL	40
FIGURA 4 – VERTENTES TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	48
FIGURA 5 – BASES DO COMPROMETIMENTO	54
FIGURA 6 – PRINCIPAIS BASES DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL	57
FIGURA 7 – ANTECEDENTES, CORRELATOS E CONSEQUENTES DO COMPROMETIMENTO	67
FIGURA 8 – ETAPAS DO PROCESSO DE PESQUISA	75
FIGURA 9 – MODELO DE PESQUISA	76
FIGURA 10 – ALTERAÇÕES NA ESCALA	81
FIGURA 11 – SÍNTESE DA ETAPA QUANTITATIVA DA COLETA DOS DADOS	82
FIGURA 12 – SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	87
FIGURA 13 – RESULTADOS DO TESTE T PARA SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO	106
FIGURA 14 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TESTE T: COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	128
FIGURA 15 – SÍNTESE DAS RELAÇÕES ENTRE OS CONSTRUTOS.....	143
FIGURA 16 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ETAPAS QUANTITATIVA E QUALITATIVA.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GÊNERO.....	90
GRÁFICO 2 – CURSOS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESCALA DE SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL (ESSS)	36
QUADRO 2 – ESCALA DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL (EPSS).....	37
QUADRO 3 – ESCALA DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO (EPSST)	38
QUADRO 4 – ESCALA DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE ORGANIZACIONAL	42
QUADRO 5 – QUESTIONÁRIO DE COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL	58
QUADRO 6 – VALIDAÇÃO DO MODELO DE TRÊS COMPONENTES	59
QUADRO 7 – ESCALA DE COMPROMETIMENTO AFETIVO	60
QUADRO 8 – ESCALA DE COMPROMETIMENTO CALCULATIVO	60
QUADRO 9 – ESCALA DE COMPROMETIMENTO NORMATIVO	61
QUADRO 10 – ESCALA DE BASES DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	62
QUADRO 11 – ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	77
QUADRO 12 – POPULAÇÃO, AMOSTRA E PERCENTUAL DE RETORNO	78
QUADRO 13 – PERFIL DOS PESQUISADOS	79
QUADRO 14 – ITENS E CONFIABILIDADE DA EPSST	79
QUADRO 15 – ITENS E CONFIABILIDADE DA EPSO	79
QUADRO 16 – ITENS E CONFIABILIDADE DA EBACO.....	80
QUADRO 17 – DEFINIÇÃO DOS CONSTRUTOS E VARIÁVEIS	84
QUADRO 18 – TESTE KMO E ESFERICIDADE DE BARTLET PARA SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO	97
QUADRO 19 – ANÁLISE FATORIAL DA EPSST.....	100
QUADRO 20 – MÉDIA, MEDIANA E DESVIO PADRÃO DA EPSST.....	101
QUADRO 21 – TESTE T ENTRE OS TIPOS DE SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO.....	103
QUADRO 22 – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS – SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO	106
QUADRO 23 – TESTE KMO E ESFERICIDADE DE BARTLET PARA SUPORTE ORGANIZACIONAL	110
QUADRO 24 – ANÁLISE FATORIAL DA EPSO E <i>ALPHA DE CRONBACH</i>	111
QUADRO 25 – MEDIA, MEDIANA E DESVIO PADRÃO DA EPSO	112
QUADRO 26 – TESTE KMO E ESFERICIDADE DE BARTLET	116
QUADRO 27 – RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL	120
QUADRO 28 – COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: MÉDIA, MEDIANA E DESVIO PADRÃO	123
QUADRO 29 – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS: COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	129

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TIPOS DE ESCOLAS	89
TABELA 2 – ESTADO CIVIL	90
TABELA 4 – FORMAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS DE ATUAÇÃO	91
TABELA 5 – CURSO DE FORMAÇÃO	91
TABELA 6 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	93
TABELA 7 – TEMPO DE ESCOLA	93
TABELA 8 – CARGOS	93
TABELA 9 – NÚMERO DE DISCIPLINAS MINISTRADAS	94
TABELA 10 – RELAÇÃO DE DISCIPLINAS	94
TABELA 11 – TURNO DE TRABALHO	96
TABELA 12 – COMUNALIDADES DA EPSST	98
TABELA 13 – AUTOVALORES E PERCENTUAL DA VARIÂNCIA EXPLICADA – EPSST	99
TABELA 14 – CONFIABILIDADE DOS FATORES DA EPSST	99
TABELA 15 – COMUNALIDADES EPSO	110
TABELA 16 – COMUNALIDADES DA EPSO APÓS EXCLUSÃO	111
TABELA 17 – AUTOVALORES E PERCENTUAL DA VARIÂNCIA EXPLICADA – SUPORTE ORGANIZACIONAL	111
TABELA 18 – COMUNALIDADES EBACO	117
TABELA 19 – COMUNALIDADES APÓS EXCLUSÃO – EBACO	118
TABELA 20 – AUTOVALORES E PERCENTUAL DA VARIÂNCIA EXPLICADA – EBACO	118
TABELA 21 – CONFIABILIDADE DOS FATORES DA EBACO	119
TABELA 22 – MATRIZ DE CORRELAÇÃO	135

LISTA DE SIGLAS

- PSO: Percepção de Suporte Organizacional
- EPSST: Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho
- EBACO: Escala de Bases do Comprometimento Organizacional
- EPSO: Escala de Percepção de Suporte Organizacional
- SMED: Secretaria Municipal da Educação
- EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil
- EJA: Educação de Jovens e Adultos
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil
- KMO – Kaiser-Meyer-Olkin
- PSO – Percepção de Suporte Organizacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA	20
1.2 OBJETIVOS	22
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	22
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	22
1.3 JUSTIFICATIVA	22
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 SUPORTE SOCIAL: COMPREENDENDO A ORIGEM DO SUPORTE NO TRABALHO	26
2.2.1 <i>Tipos de Suporte Social</i>	30
2.2.2 <i>Suporte Social no Trabalho</i>	32
2.2.3 <i>Medidas de Suporte</i>	35
2.2 SUPORTE ORGANIZACIONAL: A RELAÇÃO DE TROCA SOCIAL E RECIPROCIDADE ENTRE INDIVÍDUO E ORGANIZAÇÃO	38
2.2.1 <i>O Desenvolvimento e as Consequências de Percepções de Suporte Organizacional: Contribuições Empíricas ao Tema</i>	43
2.3 COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E PRINCIPAIS VERTENTES TEÓRICAS	45
2.3.1 <i>Modelos Multidimensionais de Comprometimento</i>	50
2.3.3 <i>Antecedentes, Correlatos e Consequentes: Evidências Empíricas</i>	62
2.4 SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO, SUPORTE ORGANIZACIONAL E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: UMA TENTATIVA DE ARTICULAÇÃO DO QUADRO CONCEITUAL	67
3 METODOLOGIA	73
3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA E MÉTODO ADOTADO	73
3.2 DESENHO CONCEITUAL DE PESQUISA	75
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	76
3.4 COLETA DE DADOS	78
3.3.1 <i>Etapa Quantitativa</i>	78
3.3.2 <i>Etapa Qualitativa</i>	82
3.3.3 <i>Definição dos Termos e Variáveis</i>	83
3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	84
3.5.1 <i>Etapa Quantitativa</i>	84
3.5.2 <i>Etapa Qualitativa</i>	86
3.6 LIMITAÇÕES DO MÉTODO	87
4 RESULTADOS	89

4.1 PERFIL DOS PESQUISADOS	89
4.2 SUPORTE SOCIAL NO TRABALHO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	97
4.2.1 <i>O Suporte Social no Trabalho para os Professores Municipais: Uma Análise Quantitativa</i>	97
4.2.2 <i>A Percepção dos Diretores das Escolas: Uma Análise Qualitativa</i>	106
4.2.3 <i>Análise Conjunta das Percepções de Suporte Social no Trabalho.....</i>	108
4.3 SUPORTE ORGANIZACIONAL: AMPLIANDO A COMPREENSÃO ATRAVÉS DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DIRETORES MUNICIPAIS	110
4.3.1 <i>Conhecendo a Percepção dos Professores da Rede Municipal: Uma Análise Quantitativa</i>	110
4.3.2 <i>Análise Qualitativa do Suporte Organizacional: A Percepção dos Diretores das Escolas</i>	114
4.3.3 <i>Análise Conjunta: Integrando as Percepções de Diretores e Professores.....</i>	115
4.4 COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: COMPREENDENDO A NATUREZA DO VÍNCULO DE PROFESSORES E DIRETORES PARA COM AS ESCOLAS	116
4.4.1 <i>Análise Quantitativa: A Ótica dos Professores da Rede Municipal de Ensino</i>	116
4.4.2 <i>Análise Qualitativa: Compreendendo a Ótica dos Diretores Educacionais</i>	129
4.4.3 <i>Análise Conjunta: Integrando as percepções de professores e diretores acerca do seu compromisso para com a escola</i>	134
4.5 <i>A Relação entre Suporte Social no Trabalho, Suporte Organizacional e Comprometimento Organizacional</i>	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	166
APÊNDICE A.....	167
APÊNDICE B.....	169
ANEXOS.....	170
ANEXO I.....	171

INTRODUÇÃO

A educação básica desempenha um papel central no desenvolvimento de indivíduos enquanto cidadãos plenos e ativos na sociedade. Devido a sua importância central, os debates acerca da qualidade do ensino têm sido constantes no contexto atual, principalmente no que concerne ao ensino público, oferecido pelo Estado em suas esferas federais, estaduais e municipais. Neste contexto, a educação básica brasileira tem sido rotulada como decadente e totalmente inadequada para a formação de crianças, o desenvolvimento de adolescentes e jovens e na suplementação da educação de adultos (SANTOS, SOUZA e GALINDO, 2008).

No centro destes debates, emergem a importância e o papel desempenhado pelos professores, os quais, embora desempenhe um papel de extrema representatividade na sociedade atual, ainda convivem com problemas relacionados às condições de trabalho. Esta categoria, conforme enfatiza Reis *et al.* (2005) é uma das mais expostas à ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, tais como tarefas extraclasse, reuniões e atividades adicionais, problemas com alunos, pressão do tempo, dentre outros. Estes fatores acabaram por fazer com que a docência fosse considerada, atualmente, como uma das profissões mais estressantes (MELEIRO, 2002; REIS *et al.*, 2005; OLIVEIRA, 2003; 2004).

Neste cenário, o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação (OLIVEIRA, 2004). Sob esta ótica, Oliveira (2004) enfatiza que, muitas vezes, a realidade destas instituições exige dos professores atuação em distintos papéis, os quais, são desvinculados da atividade docente em si: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, dentre outras; contribuindo para um sentimento de desprofissionalização, perda da identidade profissional e, a constatação de que a função de ensinar não é mais o fruto principal de seu trabalho.

Nesta mesma linha, Hargreaves (1994) pontua que é amplamente reconhecido que o papel do professor tem se intensificado, sendo necessário que estes se adaptem às intensas pressões, as quais aumentam a carga e o *stress* no trabalho.

Dentre os fatores que protegem e amenizam os aspectos maléficos do *stress* e da elevada carga de trabalho, o suporte social e organizacional desempenha um papel central. A percepção de suporte no trabalho caracteriza-se como um importante aspecto psicológico presente nas relações de trabalho (BERTHELSEN, HJALMERS e SODERFELDT, 2008), podendo impactar diretamente na relação entre o indivíduo e a organização (WIESENFELD, RAGHURAM e GARUD, 2001). No que tange ao contexto do trabalho, o suporte social é entendido, para fins deste estudo, como o apoio disponibilizado ao indivíduo no trabalho, sendo caracterizado como a crença do funcionário de que a organização lhe fornece suporte material, instrumental, emocional e organizacional (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008).

De acordo com Meleiro e Siqueira (2005), as relações mantidas no dia-a-dia de trabalho são consideradas interações sociais importantes na vida de um indivíduo, pois é durante o seu trabalho que ele tem oportunidade de se relacionar com pessoas que podem auxiliá-lo em seu crescimento e desenvolvimento profissional, onde ele discute as tendências do trabalho que realiza e ainda pode encontrar respaldo nas pessoas quando atravessa um momento difícil. Consoante aos autores, Padovan (2005) afirma que o suporte social tem-se destacado dentre os fatores que têm contribuído para o bem-estar dos indivíduos.

De acordo com McGuire(2007), as empresas têm buscado tornar o ambiente de trabalho mais agradável, criando estratégias que forneçam suporte social aos seus colaboradores. Neste sentido, os estudos relacionados ao tema destacam que a percepção de suporte social no trabalho encontra-se diretamente relacionada ao *stress*, à tensão, à satisfação ao desempenho no trabalho e ao comprometimento organizacional dos funcionários. (PRICE, 2001; PARK, WILSON e LEE, 2004; PADOVAN, 2005; CHU, LEE e HSU, 2006; McGUIRE, 2007).

Além disto, da mesma forma que o suporte social no trabalho, o suporte organizacional também se encontra relacionado à saúde do funcionário bem como as suas atitudes e comportamentos no local de trabalho (PADOVAN, 2005), estando relacionado à percepção com que a organização valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar (EISENBERGER *et al.*, 1986).

Pappas (2007) afirma que, quando os funcionários percebem que a organização lhes fornece suporte social no trabalho, esses tendem a se comprometer com a empresa, o que

revela a importância de se entender o suporte social no trabalho a partir da relação desse conceito com o comprometimento organizacional.

Crosswell e Elliott (2004) enfatizam que ensinar é uma profissão complexa e exigente. Assim, para sustentar a sua energia e entusiasmo no trabalho, os professores precisam manter o seu comprometimento para com a escola (DAY, 2000). O comprometimento dos docentes é um aspecto central no trabalho realizado por eles, tendo em vista que, tanto a proatividade e o comportamento participativo dos professores, quanto os resultados educacionais e o desenvolvimento intelectual da personalidade dos alunos dependem fortemente do comprometimento dos docentes (RAJU e SRIVASTAVA, 1994).

O comprometimento organizacional caracteriza-se por ser o estado psicológico que une o indivíduo à organização, podendo se traduzir em sentimentos de gostar, dever e necessitar permanecer na organização (MEYER e ALLEN, 1991). De acordo com o entendimento de Siqueira (2001), a consecução de objetivos, o alcance de metas e a competitividade de uma organização passam, necessariamente, pelo grau de comprometimento organizacional de seus membros trabalhadores.

Tendo em vista as especificidades do trabalho docente e da gestão pública municipal, este estudo buscou analisar a relação entre o indivíduo e a organização sob a ótica do suporte no social no trabalho, suporte organizacional e do comprometimento organizacional. Para tanto, este estudo tem como objetivo entender a relação entre os construtos, por meio de uma pesquisa *survey*, a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa, com seu foco de análise direcionado a professores da educação básica municipal da cidade de Santa Maria.

1.1 Situação Problema

Nos últimos anos, houve uma intensificação do trabalho docente, ocasionado pelas reformas educacionais, vivenciadas nas últimas décadas. Assim, atualmente, estes profissionais convivem com uma realidade demarcada pela deterioração e desprofissionalização da função, que consiste no trabalho cotidiano como espaço de opções pedagógicas, mas que não tem sido considerado como emissão de juízo sobre o que parece mais adequado trabalhar pedagogicamente (HARGREAVES, 1994).

Oliveira (2003) afirma que as atividades docentes inserem-se em contexto de mudanças sociais e tecnológicas, onde as alterações ambientais (políticas, econômicas, sociais e culturais) e as pressões decorrentes sobre determinadas tarefas têm alterado as experiências

no trabalho e os seus significados. Os desgastes, físico e mental, ocasionados pelas exigências permanentes da profissão docente trazem, certamente, impactos em termos de bem-estar e saúde, para a maioria dos profissionais desta categoria (OLIVEIRA, 2003). Diante deste contexto, emergem temáticas que buscam ampliar a compreensão sobre o relacionamento entre o professor e a escola, as fontes de apoio social e organizacional bem como o comprometimento que estes desenvolvem para com a mesma.

No que tange ao suporte social, atualmente, de acordo com Sarason e Sarason (2009), há um crescente interesse de muitas disciplinas em compreender como e porque os relacionamentos interpessoais são importantes para os indivíduos e quais os mecanismos envolvidos nas relações sociais. No que concerne especificamente à categoria docente, conforme Brackett *et al.* (2010) o suporte social no trabalho encontra-se relacionado com aumento da satisfação e bem-estar no trabalho.

Jones (2005) afirma que o suporte social que é fornecido pela organização, em nível informacional e instrumental, atua como uma fonte de comprometimento organizacional afetivo. Nesta mesma linha, Pappas (2007) afirma que, quando os funcionários sentem-se integrados e possuem relações positivas no ambiente de trabalho, desenvolvem vínculos de comprometimento para com a organização da qual fazem parte.

Segundo esta ótica, Ulrich (2005) menciona que a falta de relacionamentos que forneçam suporte afetivo e social no trabalho aumenta as chances de constituir situações de desgaste que atingem o professor, tanto pessoal quanto profissionalmente, com repercussões na organização escolar, na relação professor-aluno e nos processos de ensinar e de aprender.

Da mesma forma que o suporte social, o suporte organizacional também encontra-se relacionado à melhorias na saúde física e mental dos indivíduos, sua satisfação, bem-estar, desempenho nas tarefas e comprometimento organizacional. Os estudos em torno desta temática sinalizam para a grande importância do suporte organizacional no bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos (EDWARDS e PECCEI, 2010), contribuindo também com melhores resultados para as organizações, como, por exemplo, aumento do comprometimento organizacional (RHOADES e EISENBERGHER, 2002).

Diante do exposto, emerge o seguinte questionamento que serviu como inspiração para o presente estudo: *De que forma o suporte social no trabalho e o suporte organizacional se relacionam com o comprometimento organizacional, segundo a percepção de professores e diretores da rede municipal de ensino?*

1.2 Objetivos

Nesta seção são apresentados os objetivos que balizam a realização do presente estudo. Para tanto, primeiramente, será apresentado o objetivo geral e, após, os objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

Buscando ampliar a compreensão acerca da realidade vivenciada por professores da rede municipal de ensino, tendo como foco o estudo do suporte social no trabalho, suporte organizacional e de como estes se relacionam com comprometimento organizacional, o presente estudo tem como objetivo central:

Identificar as relações entre o suporte social no trabalho, suporte organizacional e o comprometimento organizacional, considerando a percepção de professores e diretores da rede municipal de ensino.

1.2.2 Objetivos Específicos

Visando atingir ao objetivo proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos.

- I. Identificar a percepção dos professores e diretores acerca do suporte social no trabalho.
- II. Identificar a percepção acerca do suporte organizacional, na ótica dos professores e diretores pesquisados.
- III. Analisar as bases do comprometimento organizacional mais valorizadas na percepção dos professores e diretores das escolas municipais.
- IV. Estabelecer relações entre a percepção de suporte social no trabalho, suporte organizacional e as bases do comprometimento organizacional.

1.3 Justificativa

O debate sobre temas relacionados às relações de trabalho se faz cada vez mais necessário, tendo em vista o papel central do trabalho na organização da identidade e na construção dos indivíduos (MORIN, TONELLI e PLIOPAS, 2007). Nesse sentido, Morin (2001) postula que o contexto atual é marcado por transformações importantes no mundo do trabalho, onde novas formas de organização surgem, e, com isso, a natureza e a dinâmica laboral se modifica, gerando o aparecimento de novas tecnologias e formas inovadoras de organização do trabalho.

Diante deste contexto, Padovan (2005) afirma que o cenário dinâmico do mundo do trabalho passa por constantes modificações na vida das pessoas e, consoante com essa nova dinâmica, faz-se necessário que os estudos acompanhem tais modificações, visando ampliar a compreensão das novas variáveis presentes no relacionamento entre o indivíduo, trabalho e saúde. As modificações ocorridas no mundo do trabalho atingiram também a categoria docente, a qual acumulou funções no decorrer dos anos, fazendo com que as questões relacionadas às relações de trabalho assumam uma importância ainda maior.

Segundo o entendimento de Asnani, Pandey e Sawhney (2004), o trabalho desenvolvido pelos indivíduos gera impactos na saúde mental dos mesmos. Diante desse contexto, o entendimento acerca do suporte social, percebido pelos funcionários no ambiente de trabalho torna-se de extrema importância, pois, de acordo com Sundin *et al.* (2006), apesar de existir uma diversidade de pesquisas que relacionam o suporte social à saúde, ainda existem poucos estudos que buscam compreender o nível de suporte social percebido pelos indivíduos, em diferentes realidades organizacionais. O suporte organizacional, da mesma forma que o suporte social no trabalho, fornece importantes contribuições tanto à saúde física e mental dos indivíduos quanto ao comprometimento destes para com a organização (EDWARDS e PECCEI, 2010).

De acordo com Crosswell e Elliott (2004), o nível de comprometimento dos professores é um fator chave para o momento atual, uma vez que influencia fortemente a disposição destes para se engajarem em atividades cooperativas, reflexivas e críticas. Além disto, o comprometimento é fundamental no sentido de motivar os professores que buscam modificar suas práticas para atuarem frente às complexas demandas educacionais da atualidade (CROSSWELL e ELLIOT, 2004).

No que concerne à temática do setor público, estudos como este assumem grande importância, principalmente pela imagem que tem sido atribuída ao servidor público, como a “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 MOREIRA, 1998, p.2). A construção dessa imagem social tem como condicionante o padrão de conduta do servidor, que, por sua vez, deve ser entendido dentro do contexto social, político e econômico (BRANDÃO e BASTOS, 1993).

No entendimento de Marques (2007), este cenário torna necessário que não só o poder público, mas também aqueles que pensam e pesquisam sobre educação e a gestão escolar, aproximem-se dos educadores escolares, em especial do professor, buscando compreender as reais dificuldades da escola pública, considerando os aspectos sociais, políticos, culturais, ambientais e pedagógicos envolvidos na práxis educativa.

Santos, Souza e Galindo (2008) afirmam que as discussões recorrentes e os estudos realizados têm produzido vários mecanismos de políticas públicas ligadas ao sistema educacional que buscam o aumento da qualidade do ensino, entretanto poucos utilizam a visão dos elementos diretamente envolvidos no processo e que estão intermediando toda atividade educacional dentro do ambiente escolar. Dessa forma, torna-se imperiosa que a visão daqueles que realmente fazem parte do processo como movimentadores e fomentadores e que utilizam a educação como meio e fim de suas atividades profissionais seja, realmente, mensurada (SANTOS SOUZA e GALINDO, 2008).

Neste sentido, percebe-se que, apesar de haver inúmeros estudos que analisam a relação entre o comprometimento organizacional e o suporte organizacional (BORGES-ANDRADE e PILATI, 2001; MEYER et. al.,2002; RHOADES e EISENBERGER, 2002; PANACCIO e VANDERBERGHE, 2009), a relação deste construto com o suporte social no trabalho ainda não foi devidamente explorada, o que revela uma carência de estudos com objetivo de analisar a relação existente entre os construtos (PAPPAS, 2007).

Convém ressaltar que este estudo se justifica também pela sua contribuição prática, pois, a partir do reconhecimento, por parte da organização escolar, da percepção dos docentes sobre o suporte social no trabalho e organizacional bem como da natureza do comprometimento dos mesmos, o estudo pode auxiliar no desenvolvimento de políticas e práticas de gestão de pessoas, visando tornar o ambiente de trabalho mais agradável, através do aumento do apoio social e organizacional.

Sob esta ótica, Camarotti (2006) afirma que, em ambientes de trabalho onde há ausência de apoio social, há sofrimento e aumento da tensão no trabalho, devido ao desgaste relacionado à própria atividade laboral. Em relação ao suporte organizacional, este apresenta resultados positivos tanto para o indivíduo quanto para a organização, tendo em vista que, além de proporcionar melhorias no bem-estar e satisfação no trabalho, também auxilia no

desenvolvimento de atitudes e comportamentos pró organizacionais, tais como desempenho, cidadania e comprometimento organizacional (WAYNE *et al.*, 2002).

Nesse sentido, o presente estudo fornecerá resultados de extrema importância para que as organizações escolares possam refletir sobre suas políticas e práticas de gestão de pessoas, redirecionando seus esforços para a criação e manutenção de um ambiente de trabalho que favoreça o comprometimento dos seus professores, tendo em vista que o mesmo é considerado como um preditor de comportamentos e atitudes que contribuem para a eficácia organizacional (GIFFORDS, 2009). Assim, este estudo configura-se como uma ferramenta gerencial que visa, a partir da perspectiva dos funcionários, fornecer instrumentos para a melhoria das relações de trabalho.

Diante do exposto, este estudo se justifica por sua relevância tanto teórica quanto prática, uma vez que busca compreender de que forma tipos de suporte que o indivíduo percebe no ambiente de trabalho (social e organizacional) se relacionam com a natureza do comprometimento organizacional por partilhar-se do entendimento de Pappas (2007), ao enfatizar que, com a crescente globalização da arena de trabalho, torna-se pertinente analisar o papel do suporte no trabalho e do comprometimento organizacional na percepção dos trabalhadores.

1.4 Estrutura do trabalho

Esta dissertação encontra-se estruturada em mais sete seções, além da introdução. Na seção dois, aborda-se o referencial teórico que balizaou a pesquisa, sendo abordados os pressupostos teóricos sobre suporte social, suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional. Na seção três, apresenta-se a arquitetura metodológica para operacionalizar o estudo, onde foram definidos os métodos e procedimentos utilizados na pesquisa. Na seção quatro, são apresentados os resultados, alinhados com os objetivos propostos. Na quinta seção, são expostas as considerações finais. A seção seis traz as referências bibliográficas utilizadas neste estudo e por fim, nas seções de número sete e oito, encontram-se disponíveis os apêndices e anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são apresentados os pressupostos teóricos que balizaram a realização do presente estudo. Desta forma, este capítulo encontra-se dividido em quatro tópicos. No primeiro, são apresentados conceitos e medidas de suporte social e suporte social no trabalho. No segundo, são expostos os conceitos e as principais contribuições empíricas acerca do suporte organizacional. No terceiro tópico, são abordados conceitos referentes ao comprometimento organizacional, as abordagens, modelos e métodos de mensuração. Por fim, apresenta-se a articulação do quadro conceitual proposto neste estudo.

2.1 Suporte Social: Compreendendo a Origem do Suporte no Trabalho

De acordo com o entendimento de Gottlieb e Bergen (2009), o suporte social surge naturalmente a partir das relações pessoais, uma vez que estas, por si só, atribuem significado aos comportamentos de apoio e, por outro lado, estes comportamentos podem atribuir significado às relações sociais (GOTTLIEB e BERGEN, 2009). Nesta mesma ótica, Sarason e Sarason (2009) compartilham do entendimento dos referidos autores, uma vez que entendem esse conceito a partir de uma perspectiva bidirecional, na qual os indivíduos afetam as relações sociais e as relações sociais afetam os indivíduos.

As definições de suporte social existentes na literatura podem ser descritas em termos de três perspectivas teóricas, a saber: (i) sociologia, que enfatiza o grau em que as pessoas sentem-se integradas nos grupos sociais, através do número de interconexões existentes; (ii) psicologia, que enfatiza na percepção de suporte disponível, tanto recebido quanto percebido, em uma rede social, e, (iii) comunicação, relacionada às interações existentes entre os que provêm e os que recebem o suporte (VANGELISTI, 2009).

O suporte social, enquanto campo de estudo, consolidou-se na década de 1970, a partir dos estudos desenvolvidos pelos psicólogos Cassel e Cobb (LEITE, 2007b; SUNDIN, 2009). Tais estudos enfatizaram a importância dos relacionamentos e do apoio exercido pelos mesmos para manutenção da saúde e bem-estar, bem como para redução do nível de *stress* (HOUSE, UMBERSON e LANDIS, 1988; SHERBOURNE e STEWART, 1991).

Rodriguez e Cohen (1998) afirmam que o termo tem sido utilizado para referir-se às características e funções das relações sociais, refletindo melhoria na saúde física e mental. Assim, a maior parte dos estudos enfatizam a relação entre suporte social e *stress*, saúde mental, doenças físicas, bem-estar, dentre outros (RODRIGUEZ e COHEN, 1998; SNOW et al., 2003 ; OSCA et al., 2005; SUNDIN, 2006; 2009; LEITE, 2007; COLLINS, 2008).

De acordo com Cobb (1976), o suporte social pode ser definido como as informações possuídas pelo indivíduo, as quais o fazem acreditar que é cuidado, querido, amado, estimado e tido como membro de uma rede com obrigações mútuas. Percebe-se, na definição proposta por Cobb (1976), a existência de três características importantes do suporte social: (i) emocional (expresso pelo sentido de ser amado, querido e cuidado); (ii) valorativa (sentimentos de autoestima e valorização pessoal) e (iii) comunicacional (sentimento de pertencer a uma rede de mútuas obrigações, ou seja, todos na rede têm acesso às informações, as quais são partilhadas por todos (COBB, 1976).

Em conformidade com o conceito proposto por Cobb (1976), Thoits (1995), afirma que, além do exposto anteriormente, o suporte social também está relacionado ao auxílio instrumental, ou seja, aos recursos materiais disponíveis através da rede social. Assim, o suporte social é uma expressão de reciprocidade e carinho, característica da relação entre as pessoas, em uma rede social (GOTTLIEB e BERGEN, 2009).

Sob a ótica de Kahn e Antonucci (1980), o suporte social é definido como transações interpessoais que envolvem afeto, afirmação e cuidado. Para estes mesmos autores, o afeto é determinado pelos sentimentos de amor, carinho, admiração e respeito; a afirmação é dada através de expressões de acordo e reconhecimento da relevância de algum ato ou declaração de outra pessoa, e, por fim, o cuidado se refere a transações nas quais é fornecido ao indivíduo assistência, seja em forma de dinheiro, objetos, informações, tempo ou direitos (KAHN e ANTONUCCI, 1980).

Reforçando esse entendimento, Valla (1999), propõe que o suporte social seja definido como sendo qualquer tipo de informação (falada ou não), e/ou auxílio material, oferecido por grupos ou pessoas, que já se conhecem, e que resulta em melhorias na saúde mental e física. Na ótica de Siqueira (2008b), o suporte social é um processo interativo, através do qual os

indivíduos têm acesso aos recursos materiais e psicológicos que necessitam, através de suas redes sociais.

Cohen (2004) define suporte social como a rede social que fornece recursos psicológicos e materiais a fim de auxiliar o indivíduo a lidar com o *stress*. Nesta mesma linha, Collins (2008) afirma que o suporte social é uma das estratégias mais importantes que o indivíduo tem para lidar com o *stress*. De uma maneira ampla, pode-se entender suporte social como todo e qualquer processo através do qual as relações sociais promovam saúde e bem-estar (ASNANI, PANDEY e SAWHNEY, 2004).

De acordo com Hogan, Linden e Najarian (2002), o suporte social pode emergir tanto de sistemas naturais como de sistemas formais. Para os autores, os sistemas naturais de suporte social são a família e os amigos, enquanto que, por outro lado, os sistemas formais relacionam-se ao suporte advindo de médicos e profissionais que auxiliam os indivíduos a lidar com problemas e aos laços sociais e comunitários, como clubes e religiões (HOGAN, LINDEN e NAJARIAN, 2002). Hogan, Linden e Najarian (2002) enfatizam que o suporte social advindo de fontes naturais tende a ser mais duradouro enquanto o suporte proveniente de fontes formais se caracteriza por ser de caráter transitório.

Rodriguez e Cohen (1998) afirmam que o tema suporte social frequentemente é abordado como sendo os processos pelos quais os indivíduos gerenciam recursos psicológicos e materiais disponíveis através das suas redes sociais, a fim de aumentar suas estratégias de resposta a eventos que ocasionam *stress*, atender às suas necessidades sociais e atingir seus objetivos.

Acrescenta-se a esta discussão os conceitos de redes sociais e integração social, os quais se configuram como pano de fundo para o entendimento acerca do suporte social e do suporte social no trabalho (RODRIGUEZ e COHEN, 1998). Neste sentido, Gottlieb e Bergen (2009) enfatizam que suporte social, redes sociais e integração social, apesar de serem temas correlatos, representam três diferentes aspectos das relações sociais, e, portanto, necessitam ser diferenciados.

De acordo com o entendimento de Sundin (2009), a primeira distinção a ser feita em torno de tais construtos, reside nos aspectos estruturais e funcionais das relações sociais. Partindo-se de uma perspectiva estrutural, as relações sociais são, de forma geral, descritas em termos de redes sociais (SUNDIN, 2009). Rodriguez e Cohen (1998) afirmam que, nesta abordagem, são enfatizadas as interconexões existentes na rede social e a integração social.

As redes sociais, conforme Gottlieb e Bergen (2009), são uma unidade da estrutura social, composta pelos laços sociais entre os indivíduos. Uma rede social é frequentemente

composta por familiares, amigos, colegas de trabalho e de comunidades das quais uma pessoa possa fazer parte (Igrejas, clubes, associações) (PADOVAN, 2005).

A integração social, de acordo com Rodriguez e Cohen (1998), é um conceito global relacionado a quanto um indivíduo se sente integrado em sua rede social. De acordo com Gottlieb e Bergen (2009), integração social é o grau em que um indivíduo participa de interações sociais privadas e públicas. Nesta mesma linha, Sundin (2009) enfatiza que o grau de integração em uma rede social depende do número de relações que o indivíduo possui e da frequência com que estas relações ocorrem.

O suporte social, por outro lado, reside nos aspectos funcionais das relações sociais (HOUSE, UMBERSON e LANDIS, 1988). Na visão de Seidl e Tróccoli (2006 p.317), os aspectos funcionais relacionam-se “à extensão em que as relações sociais podem cumprir determinadas funções”. Estes mesmos autores ainda afirmam que a análise de tais aspectos envolve a percepção de disponibilidade e do tipo de apoio recebido, bem como a satisfação com este apoio. Assim, o suporte social é entendido como o acesso a recursos materiais e psicológicos, advindos dos relacionamentos entre as pessoas (RODRIGUEZ e COHEN, 1998).

Neste contexto, Rodriguez e Cohen (1998) afirmam que o suporte social é um tema complexo e multidimensional, o que acarreta em muitas e distintas formas de mensuração e entendimento. Sob esta mesma ótica, para Vangelisti (2009), apesar de haver distintas definições para o conceito, um ponto consensual entre os estudos reside no fato de que as relações sociais amenizam os efeitos causados pelo *stress* na saúde e promovem o bem-estar dos indivíduos. Esta mesma autora afirma que diversos estudos foram desenvolvidos no sentido de entender como as relações sociais provêm suporte à saúde física e mental das pessoas (VANGELISTI, 2009).

Em relação aos estudos realizados sobre o tema, percebe-se que os mesmos concentram-se em desenvolver modelos explicativos acerca dos efeitos benéficos do suporte sobre as consequências do *stress*. Sob a ótica de Cohen e Wills (1985), os estudos desenvolvidos no tema enfatizam haver dois modelos que explicam como o suporte social pode afetar a saúde física e psicológica dos indivíduos: o modelo de *buffering* (*Stress Buffering*) e o modelo de efeito principal ou direto (*Main-Effect*).

O modelo de *Stress Buffering* (COHEN e WILLS, 1985), de acordo com Cohen (2004), pressupõe que as relações sociais apresentam benefícios à saúde dos indivíduos quando fornecem recursos psicológicos e materiais necessários para enfrentar o *stress*. Neste modelo, o suporte social é benéfico à saúde apenas nos momentos em que o indivíduo

necessita lidar com situações de *stress*, não tendo um papel importante quando tais situações não se encontram presentes (COHEN e WILLS, 1985). Rodriguez e Cohen (1998) afirmam que na abordagem de *Stress Buffering*, o suporte social atua como um “amortecedor”, protegendo o indivíduo dos efeitos maléficos do *stress* em sua saúde física e mental.

Sob esta ótica, o suporte social enfraquece os efeitos do *stress* de duas formas: (i) intervindo entre a ocorrência do evento causador do *stress* e a experiência efetiva, influenciando as avaliações que o indivíduo faz de quanto estressante é o evento e (ii) intervindo entre a experiência com uma reação de *stress* imediatamente após a ocorrência de um evento estressante e os primeiros sintomas patológicos, por meio da redução ou eliminação das reações de *stress* (RODRIGUEZ e COHEN, 1998).

Por outro lado, o modelo dos Efeitos Principais (*Main-Effect*) apresenta uma visão mais ampla acerca do papel do suporte social na saúde, pois, de acordo com o entendimento de Viswesvaran, Sanchez e Fisher (1999) supõem que o suporte social e os fatores causadores do *stress* atuam independentemente. Nesse sentido, o suporte social reduz o nível de tensão, independentemente do *stress* experimentado (VISWESVARAN, SANCHEZ e FISCHER, 1999). Este modelo encontra-se, conforme Cohen (2004), vinculado ao conceito de integração social.

2.2.1 Tipos de Suporte Social

Para Snow *et al.* (2003), as pessoas percebem diferentes níveis de suporte em decorrência de necessidades diferentes. Nesta mesma linha, conforme Siqueira e Gomide Junior (2008), podem ser evidenciadas diferentes dimensões de suporte social na literatura, as quais se referem aos vários tipos de apoio que alguém pode receber de sua rede social, sendo que os mais amplamente estudados referem-se ao suporte emocional, instrumental e informacional.

O *suporte social emocional*, por outro lado, relaciona-se às expressões de empatia, carinho e confiança (COHEN, 2004). O suporte social emocional pode vir de amigos íntimos, familiares ou colegas de trabalho (PADOVAN, 2005). No entendimento de Helgeson e Cohen (1996), o suporte emocional auxilia o indivíduo a recuperar a autoestima. Hogan, Linden e Najarian (2002) afirmam que este tipo de suporte envolve a comunicação verbal e não-verbal, de carinho e preocupação, auxiliando a reduzir a angústia e permitindo a expressão de sentimentos.

Além disto, Charyton *et al.* (2009) afirma que este tipo de suporte inclui expressões de afeto, compreensão e encoraja a demonstração e expressão dos sentimentos. O suporte social emocional apresenta como característica principal o fato de ser direcionado ao “tom afetivo” das comunicações, mais do que na resolução de problemas específicos (BOWLING, BEER e SWADER, 2005).

O *suporte social instrumental*, no entendimento de Cohen (2004), refere-se ao fornecimento de auxílio material (assistência financeira ou ajuda nas tarefas diárias). Helgeson e Cohen (1996) afirmam que o suporte social instrumental envolve o fornecimento de bens materiais, além de reduzir sentimentos de inadequação pessoal. Hogan, Linden e Najarian (2002) enfatizam que, através do fornecimento de bens materiais, este tipo de suporte visa diminuir os sentimentos de perda de controle.

Seeman (1998) afirma que, além do auxílio econômico e financeiro, o suporte social instrumental encontra-se relacionado a todo e qualquer auxílio tangível oferecido ao indivíduo. Assim, o suporte instrumental pode ser considerado como o auxílio recebido pelo indivíduo para superar dificuldades materiais (PADOVAN, 2005).

O *suporte social informacional*, de acordo com Cohen (2004), envolve o fornecimento de informações relevantes, destinadas a auxiliar o indivíduo a lidar com as dificuldades, materializando-se em forma de conselhos ou orientações para lidar com seus problemas pessoais. Seeman (1998) enfatiza que este tipo de suporte apresenta um papel fundamental, na medida em que, através dele o indivíduo recebe informações sinceras, transparentes e confortáveis. Este mesmo autor vincula o suporte informacional ao fornecimento de informações confiáveis. (SEEMAN, 1998). De acordo com Rodriguez e Cohen (1998), este tipo de suporte geralmente se traduz sob a forma de conselhos e orientações, com o objetivo de auxiliar a resolução de problemas.

Contudo, sob a ótica de Seeman (1998), o suporte emocional e o instrumental são as duas grandes categorias de suporte social. Tais concepções vão ao encontro do proposto por Siqueira (2008b), que enfatiza que os três tipos de suporte social poderiam ser agrupados em duas categorias de suporte: uma afetiva (suporte emocional) e outra de caráter prático e utilitário (suportes instrumental e informacional). A Figura 1 mostra a síntese das principais características de cada tipo de suporte social.

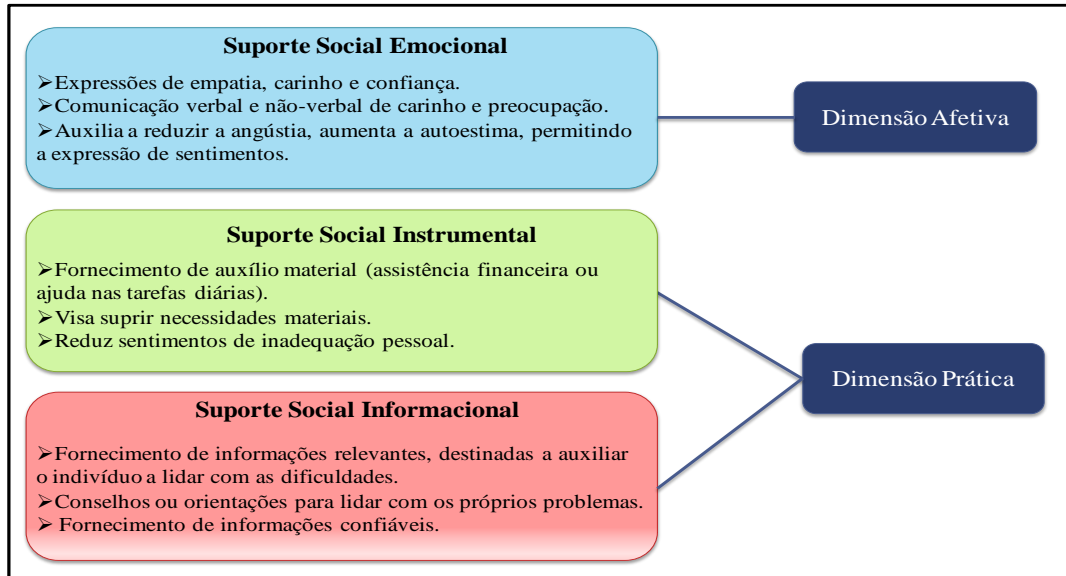


Figura 1 – Tipos de Suporte Social

Fonte: Elaborada com base em Siqueira (2008 b); Seeman (1998), Rodriguez e Cohen (1998) e Hogan, Lindsen e Najarian (2002)

O suporte emocional, de caráter afetivo, relaciona-se ao apoio advindo da rede social, tanto para reagir e superar possíveis transtornos afetivos, quanto para dividir e compartilhar alegrias, realizações e conquistas e pessoais (SIQUEIRA, 2008 b). Por outro lado, para Siqueira (2008 b), a dimensão prática do suporte social, refere-se à percepção de segurança e tranquilidade, tendo em vista que o indivíduo acredita que a rede social poderá ajudá-lo a suprir necessidades de ordem prática.

2.2.2 Suporte Social no Trabalho

No âmbito das relações de trabalho, o suporte social configura-se como um importante aspecto psicológico do ambiente de trabalho (BERTHELSEN, HJAMELRS e SODERFELDT, 2008). Neste sentido, Berthelsen, Hjalms e Soderfeldt (2008) afirmam que se pode considerar o apoio no trabalho como um importante recurso existente no ambiente organizacional.

Os estudos empíricos realizados sobre o tema têm demonstrado que, no contexto do trabalho, o suporte social apresenta uma relação positiva com a saúde (VÄÄNÄNEN *et al.* 2003; PARK, 2004), bem-estar no trabalho (MCCALISTER *et al.*, 2006) e identificação organizacional (WIESENFELD, RAGHURAM e GRAUD, 2001).

No contexto do trabalho, o suporte social pode ser entendido como o grau com que os indivíduos percebem que possuem relações sociais positivas com os outros (WIESENFELD,

RAGHURAM e GARUD, 2001). Visto dessa forma, o suporte social configura-se como um mecanismo de apoio à realização do trabalho (MATTHEWS, BULGER e BARNES-FARREL, 2009).

Frese (1999) afirma que alto suporte protege os indivíduos dos agentes que causam *stress* no trabalho. Sob a ótica de Wiesenfeld, Raghuram e Garud (2001), a literatura sobre suporte no trabalho sugere que níveis elevados de percepção de apoio social podem ter importante influência na relação dos indivíduos com a organização. Tal fato pode ser evidenciado no estudo realizado por Chu, Lee e Hsu (2006). Estes autores, ao analisarem as relações entre suporte social, comportamentos de cidadania organizacional e o comprometimento organizacional, evidenciaram que o suporte do supervisor se relaciona diretamente a comportamentos de cidadania e comprometimento organizacional.

Nesta mesma linha, Shirey (2004) afirma que o suporte no trabalho apresenta efeitos positivos no bem-estar dos indivíduos, auxiliando estes a lidar com o *stress*. Esta mesma autora enfatiza que o apoio no trabalho apresenta efeitos sobre o *Burnout*, absenteísmo, satisfação no trabalho, intenção de sair e comprometimento organizacional.

Acker (2004), em seus estudos sobre o papel do suporte social no trabalho, obteve resultados que sinalizam que o suporte no trabalho apresenta relações positivas com a satisfação no trabalho e relações negativas com a intenção de sair da empresa e com o conflito de papéis. Este mesmo autor ainda enfatiza que o suporte social no trabalho propicia que os funcionários realizem serviços de alta qualidade e se comprometam com a sua profissão (ACKER, 2004). Lee (2004) afirma que tanto o suporte social fornecido pelos colegas, quanto aquele fornecido pelos supervisores relaciona-se de forma negativa com a intenção de o funcionário sair da empresa.

Diante do exposto, Siqueira e Gomide Junior (2008) afirmam que, ao considerar o contexto do trabalho, convém ressaltar que os estudos sobre o tema constituem-se em duas abordagens de pesquisa distintas, a primeira visa entender o quanto o suporte ofertado pela rede social existente no trabalho contribui para a promoção da saúde dos funcionários; enquanto a segunda linha de pesquisa visa compreender o suporte social disponibilizado pela rede social existente no ambiente organizacional.

Sob a primeira perspectiva, na ótica de Sundin (2009), o suporte social no trabalho se refere a todos os níveis de interações sociais, percebidas pelo indivíduo como disponíveis, por parte dos supervisores, colegas de trabalho e todos os envolvidos no processo de trabalho. Nesta mesma linha, McGuire (2007) afirma que o suporte social no contexto do trabalho pode ser resultado tanto dos colegas de trabalho, das chefias como da própria organização. Carlson

e Perrewé (1999) afirmam que o suporte social no trabalho pode ter diversas origens, como colegas e supervisores, que possam tornar ambiente de trabalho mais agradável.

De acordo com o entendimento de Larocco, House e French Jr (1980), a percepção de suporte social no trabalho encontra-se relacionada à percepção de *stress* no trabalho, ao esforço relativo ao trabalho e à saúde física e mental do indivíduo. Segundo Tamayo, Lima e Silva (2004), o suporte recebido no ambiente de trabalho, seja por parte dos colegas de trabalho ou das chefias, forma uma importante rede social, a qual proporciona ao indivíduo experiências positivas no trabalho, bem como o reconhecimento de sua competência e de sua contribuição para a organização.

Para Paschoal (2008) tanto o suporte fornecido pelos colegas de trabalho quanto aquele fornecido pelo supervisor, pode influenciar as emoções vivenciadas no dia-a-dia organizacional. Essa mesma autora ainda afirma que o suporte das chefias configura-se como um importante meio para que o funcionário tenha experiências de realização profissional (PASCHOAL, 2008).

Por outro lado, a segunda abordagem sobre o suporte no trabalho, procura entender o construto a partir do suporte disponibilizado no ambiente organizacional. O suporte social no trabalho, segundo a ótica de Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004, 2008), refere-se à crença global, por parte dos funcionários, de que a organização da qual faz parte oferece os três tipos de suporte social (emocional, instrumental e informacional), os quais são necessários à realização do trabalho. Corroborando ao exposto, Padovan (2005) afirma que o suporte no trabalho relaciona-se ao apoio disponibilizado pela rede social existente no ambiente organizacional.

A percepção de suporte informacional no trabalho, de acordo com Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004; 2008), refere-se à crença, por parte do funcionário de que a organização possui uma rede de comunicações comum, através da qual são veiculadas informações precisas e confiáveis.

A percepção de suporte emocional no trabalho, para Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004; 2008), refere-se às crenças dos funcionários de que na organização existem pessoas em que se pode confiar, que se mostram preocupadas umas com as outras, que se valorizam e se gostam. No entendimento de Padovan (2005), o suporte social emocional que um trabalhador recebe dos colegas pode fazer com que ele supere as crises com maior tranquilidade e recupere abalos em sua autoestima. A autora enfatiza que os relacionamentos entre os trabalhadores tendem a se fortalecerem em função desse contato frequente, formando

vínculos sociais e laços afetivos, que também podem proporcionar aos indivíduos sensação de bem-estar (PADOVAN, 2005).

Em relação à percepção de suporte instrumental percebido no trabalho, essa se relaciona à crença do indivíduo de que a empresa fornece insumos materiais, financeiros, técnicos e gerenciais necessários à realização de suas tarefas (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008). Para Beehr, Bowling e Bennett (2010), o suporte instrumental no trabalho auxilia o funcionário no desenvolvimento de suas tarefas.

A importância do suporte social no trabalho, sob a ótica de Camarotti (2006), reside no fato de que em ambientes de trabalho onde há ausência de apoio social, há sofrimento e aumento da tensão no trabalho, devido ao desgaste relacionado à própria atividade laboral. No que tange aos relacionamentos entre grupos de trabalho, o suporte social pode ser considerado como uma ferramenta mais eficiente para lidar com o *stress* e as tensões relacionadas ao trabalho do que as estratégias individuais (CAMAROTTI, 2006).

2.2.3 Medidas de Suporte

De acordo com o entendimento de Ribeiro (1999), apesar da importância do suporte social ser amplamente reconhecida, ainda não existe clareza na literatura acerca do tema sobre qual seria a maneira mais apropriada de avaliar o conceito. Corroborando o autor, Krause, Liang e Yatomí (1989) afirmam que a literatura sobre suporte social encontra-se fragmentada em distintas abordagens, resultando em distintas formas de mensuração.

Estes mesmos autores afirmam que as medidas de suporte social podem ser agrupadas em três categorias: (i) medidas de “*social embeddedness*”, na qual objetiva-se identificar a presença de laços sociais, através do número de contatos mantidos pelo indivíduo; (ii) avaliação da frequência de comportamentos específicos de apoio que foram efetivamente fornecidos ao indivíduo pela sua rede social, através dos tipos de suporte social percebidos pelo indivíduo e, por fim (iii) avaliação da necessidade de suporte social, por meio de medidas que visam conhecer a satisfação para com o suporte social que o indivíduo recebe de sua rede social (KRAUSE, LIANG e YATOMI, 1989).

Em face de tais considerações, este estudo encontra-se centrado na segunda perspectiva, visto que visa compreender o suporte social no trabalho através da percepção dos tipos de suporte percebidos pelo indivíduo como disponíveis no contexto organizacional. A Figura 2 mostra as medidas mais recorrentes de cada categoria.

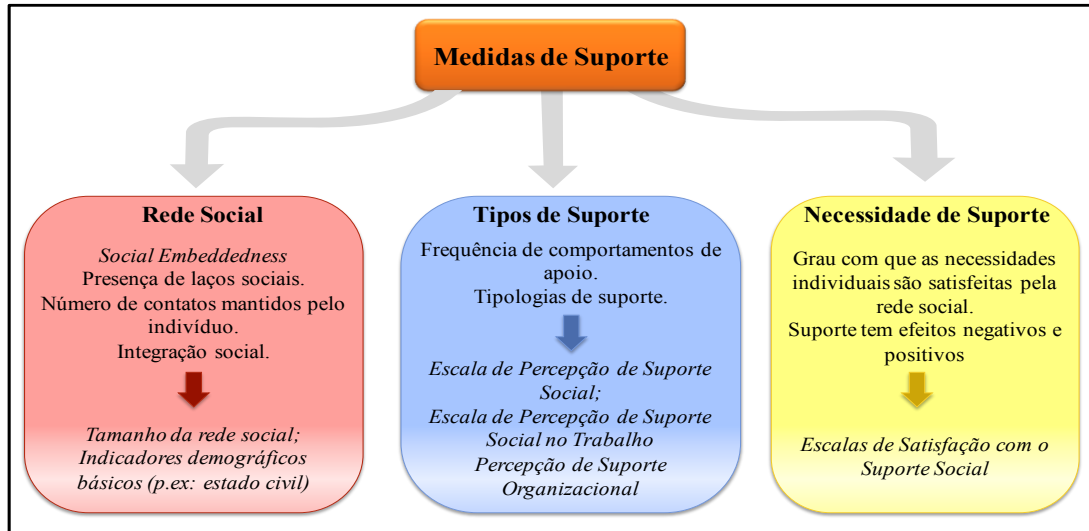


Figura 2 – Medidas de Suporte Social
 Fonte: Elaborada com base em Krause, Liang eYatomi (1989)

De acordo com Siqueira (2008b), as medidas de suporte social inicialmente centraram-se em aspectos específicos da rede social, voltadas para sua estrutura e funcionamento, enquanto que as medidas mais atuais avaliam dimensões psicossociais, como percepções de tipologias de suporte e satisfação. Wethington e Kessler (1986) afirmam que medidas relacionadas à percepção de suporte disponível em caso de necessidade e o grau de satisfação do indivíduo com a rede social, são as que melhor explicam a relação entre suporte social e saúde, uma vez que estas possuem implicações efetivas acerca dos processos cognitivos e emocionais relacionados ao bem-estar e à qualidade de vida.

No que tange às medidas de satisfação com o suporte social, convém abordar o instrumento desenvolvido por Ribeiro (1999), o qual tem por objetivo mensurar a satisfação do indivíduo para com o suporte social existente em sua rede social. Primeiramente, o autor selecionou 20 itens que refletissem a satisfação dos indivíduos com a sua vida social, através tanto dos relacionamentos estabelecidos com familiares e amigos, quanto com as atividades sociais que desenvolvem (RIBEIRO, 1999). A validação da Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) resultou em 15 itens, agrupados em quatro dimensões, relacionadas à satisfação com o suporte social disponível, conforme mostra o Quadro 1, a seguir.

Dimensões	Definição das Dimensões	Itens
Satisfação com amigos	Satisfação do indivíduo com o suporte social fornecido através das amizades estabelecidas.	5
Intimidade	Percepção da existência de suporte social íntimo	4
Satisfação com a família	Satisfação com o suporte familiar existente	3
Atividades sociais	Satisfação com as atividades sociais realizadas	3

Quadro 1 – Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)
 Fonte: Elaborado com base em Ribeiro (1999)

No que se refere às medidas de percepção de tipologias de suporte, convém ressaltar duas importantes escalas de medidas: a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) e a Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho (EPSST). A Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) foi construída e validada por Siqueira (2008b), tendo por base as três dimensões de suporte social, definidas por Rodriguez e Cohen (1998): suporte instrumental, informacional e emocional.

Inicialmente, foram formuladas 29 questões, reportando-se aos três tipos de suporte social, solicitando ao respondente que relatasse com que frequência percebia a disponibilidade dos três tipos de suporte, em sua rede social (SIQUEIRA, 2008 b). Contudo, após o processo de validação, a escala final ficou constituída por 29 itens, sendo agrupados em dois fatores. Neste sentido, o instrumento de medida desenvolvido por Siqueira (2008 b) revela a existência de duas dimensões de suporte social: uma de cunho afetivo e outra de cunho prático e utilitário, conforme mostra o Quadro 2.

Dimensões	Definição das Dimensões	Itens
Suporte Prático	<i>Suporte Instrumental</i> : percepção da possibilidade de doação de recursos objetivos e tangíveis pela rede social; <i>Suporte Informacional</i> : percepção da possibilidade de doação de recursos de esclarecimento pela rede social	19
Suporte Emocional	Percepção da possibilidade de doação de recursos afetivos pela rede social	10

Quadro 2 – Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS)

Fonte: Adaptado de Siqueira (2008b).

A Escala de Percepção de Suporte Social no trabalho (EPSST) foi desenvolvida e validada por Gomide Jr, Guimarães e Damásio (2004; 2008), relacionada especificamente ao contexto do trabalho, tendo como base os tipos de suporte social definidos por Rodriguez e Cohen: emocional, instrumental e informacional.

A escala inicialmente foi constituída por 32 itens, abrangendo as três dimensões de suporte (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DÁMASIO, 2004; 2008). Após, passou por apreciação de especialistas e, posteriormente, foi validada com 210 funcionários de empresas públicas e privadas, utilizando-se de uma escala de quatro pontos, onde a atribuição do número 1 significa “discordo totalmente” e do número 4 “concordo totalmente” (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008). A formatação final do instrumento de pesquisa é constituída por 18 itens, conforme pode-se visualizar no Quadro 3, a seguir.

Dimensões	Definições	Itens
Percepção de suporte social informacional no trabalho	Crença de que a organização possui uma rede de comunicações comum que veicula informações precisas e confiáveis	7
Percepção de suporte social emocional no trabalho	Crença de que na organização existem pessoas confiáveis, que se mostram preocupadas umas com as outras, valorizam-se e se gostam	6
Percepção de suporte social instrumental no trabalho	Crença de que a organização provê o funcionário de insumos materiais, financeiros, técnicos e gerenciais	5

Quadro 3 – Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho (EPSST)

Fonte: Adaptado de Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2008)

2.2 Suporte Organizacional: A Relação de troca social e reciprocidade entre Indivíduo e Organização

Recentemente, organizações preocupadas em proporcionar melhores condições de trabalho aos funcionários buscaram soluções no sentido de oferecer um melhor ambiente de trabalho aos mesmos (PADOVAN, 2005). Tais melhorias podem ser entendidas em termos de oferecimento de suporte organizacional, uma vez que este conceito relaciona-se às ações da organização no sentido de desenvolver seus funcionários, prover recursos, garantir autonomia, visibilidade e reconhecimento (ASELAGE e EISENBERGER, 2003).

De acordo com o entendimento de Eisenberger *et al.* (1986), a percepção de suporte organizacional refere-se à crença do funcionário acerca da extensão em que a organização valoriza as suas contribuições e cuida de seu bem-estar. Assim, a percepção de suporte organizacional constitui a base da relação de confiança entre funcionários e organização, uma vez que a organização irá perceber e recompensar pelos esforços extras realizados pelos indivíduos (EISENBERGER; FASOLO e DAVIS-LAMASTRO, 1990).

Nesta mesma linha, Pfeffer (1995) afirma que as organizações que promovem suporte organizacional aos seus funcionários possuem uma vantagem competitiva frente àquelas que não o fazem, tendo em vista que o suporte organizacional percebido é um importante determinante do comportamento dos funcionários (SHORE e WAYNE, 1993).

Diante do exposto, presume-se que as organizações que mantiverem suas políticas alinhadas com as propostas de percepção de suporte organizacional, tratamento justo, suporte da supervisão, recompensas organizacionais, condições favoráveis de trabalho e preocupação por parte da empresa com o bem-estar dos trabalhadores obterão melhores resultados (PADOVAN, 2005).

Para Pazy e Ganzach (2008), ao considerar os processos de trocas econômicas entre organização e funcionários, afirmam que o desempenho dos indivíduos é tido meramente como uma forma de retorno aos ganhos financeiros, enquanto que, se considerarmos este em

termos de trocas sociais, o mesmo passa a ser parte de um amplo processo de reciprocidade e, desta forma, intangível. Neste processo, ao dispensar tratamentos satisfatórios aos seus funcionários, as organizações despertam nesses um sentimento de obrigação, fazendo com que se comportem de maneira a beneficiar a organização, aumentando o seu comprometimento e seu desempenho no trabalho (PAZY e GANZACH. 2008).

Para a compreensão deste conceito e de sua importância, faz-se necessário, todavia, ampliar o entendimento acerca dos mecanismos de troca social e de reciprocidade que ocorrem entre indivíduos e organizações, os quais estabelecem e sustentam os vínculos entre ambos. Assim, o conceito de suporte organizacional encontra-se alicerçado em duas vertentes teóricas: a teoria das trocas sociais de Blau (1986) e a teoria da norma da reciprocidade, de Gouldner (1960a) (ZAGENCYCK *et al.*, 2009; ASELAGE e EISENBERGER, 2003; WAYNE *et al.* 2002).

A teoria da troca social, concebida por Blau (186), explica a motivação existente por trás das atitudes e dos comportamentos adotados pelos indivíduos (WHITENER, 2001). Este autor afirma que as trocas sociais acontecem unicamente com base na confiança e na boa fé entre as partes, envolvendo a oferta de favores, os quais criam obrigações futuras, não especificadas, uma vez que a natureza destas é de responsabilidade do indivíduo que deverá retribuir (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004). Sob esta mesma ótica, Siqueira e Gomide Junior (2004) afirmam que, tendo em vistas que tais trocas não se baseiam em regras explícitas, cada parte envolvida tem liberdade para avaliar os benefícios e prejuízos oriundos de uma relação social.

Wayne *et al.* (2002) mencionam que a aplicação destes pressupostos em contextos organizacionais ocorre devido ao fato de fornecer uma base para compreensão do papel que as organizações e os gestores possuem na criação de sentimentos de obrigação nos funcionários bem como comportamentos pró-organizacionais, tais como desempenho e cidadania.

Conforme Allen *et al.* (2008), os funcionários veem o seu emprego como uma relação de troca recíproca que reflete a dependência relativa e se estende além de um contrato formal. Nesse sentido, os funcionários precisam determinar se, e em que medida, a organização irá reconhecer e premiar o seu esforço, o apoio às suas necessidades sócio-emocionais e ajudá-los em seus pedidos, ou seja, quanto suporte organizacional será ofertado (ALLEN *et al.* 2008). Sob esta mesma ótica, Eisenberger *et al.* (1986) afirmam que a relação entre indivíduo e organização é caracterizada por relações de troca, influenciadas por expectativas de reciprocidade.

Convém acrescentar a contribuição de Gouldner (1960a) acerca do princípio de reciprocidade. Gouldner (1960a4) afirma que as relações sociais são regidas por um princípio moral, aceito universalmente, o qual define a obrigação de retribuir favores. Para tanto, o autor sustenta sua abordagem em duas exigências: (i) deve-se ajudar a quem nos ajuda e (ii) não se deve prejudicar quem nos beneficia. Assim, o autor sugere que o princípio da reciprocidade pode ser visto como uma dimensão presente nos sistemas de valores, e, especificamente, como um dos principais componentes presentes nos códigos morais.

Siqueira (1996) acrescenta que o princípio de reciprocidade não é derivado de papéis ou posições ocupadas pelas partes envolvidas em uma relação social, mas sim consequência dos atos de cada uma, nesta interação. Assim, este princípio é aplicável nas mais diversas situações de interação social, sempre que uma parte (doador) oferece ajuda, auxílio, presta um favor, ou beneficia outra pessoa (receptor) (SIQUEIRA, 1996).

Tendo em vista a norma da reciprocidade, esta se torna adequada para o entendimento da percepção de suporte organizacional a partir do momento em que se visualiza o empregado como receptor e a organização como doadora (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004). Os funcionários formam percepções acerca das intenções e atos organizacionais, principalmente através das políticas e práticas de gestão de pessoas (EISENBERGER *et al.*, 1986; ASELAGÉ e EISENBERGER, 2003; SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004). Assim, as doações organizacionais são entendidas como os atos da gerência que definem a política de gestão de pessoas no dia-a-dia organizacional, enquanto que, por outro lado, a formação da percepção de suporte organizacional se dá devido à crença do funcionário enquanto receptor de doações atuais ou potenciais (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004). A Figura 3 ilustra este entendimento.

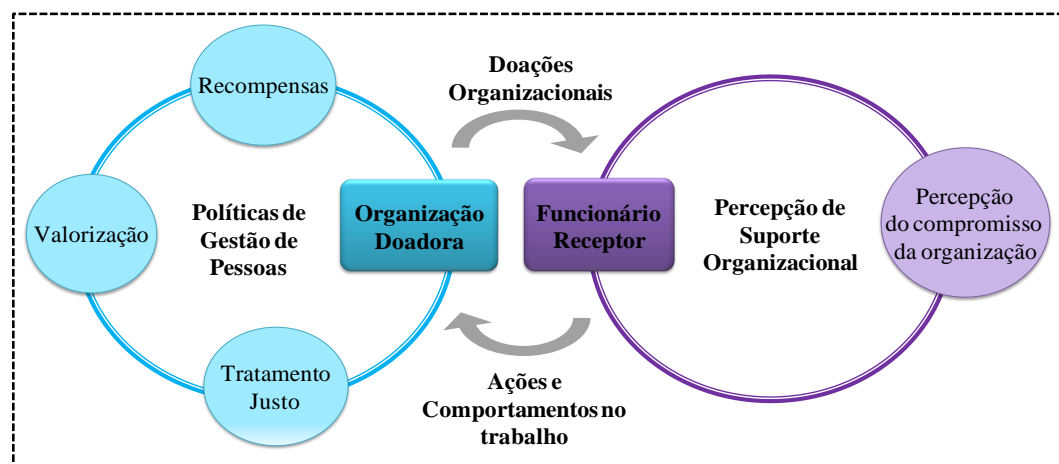


Figura 3 – Reciprocidade e Suporte Organizacional
Fonte: Adaptado de Siqueira e Gomide Junior (2004).

Para Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999) a organização, por um lado, tem obrigações legais, morais e financeiras com o funcionário e o direito de esperar que ele apresente bom desempenho, comprometimento e lealdade; o trabalhador, por sua vez, tem obrigação de apresentar bom desempenho e o dever de ser leal e comprometido com a organização. O contrato psicológico do trabalhador com a organização estabelece tais expectativas de trocas e benefícios mútuos (OLIVEIRA-CASTRO, PILATI e BORGES-ANDRADE, 1999).

Sob a ótica de Aselage e Eisenberger (2003), tendo em vista a norma de reciprocidade, os funcionários irão empenhar-se em pagar para a organização por esta lhes fornecer um alto nível de suporte organizacional, aumentando seus esforços para que a organização alcance os seus objetivos. Eisenberger *et al.* (1986) enfatizam que, de acordo com a teoria do suporte organizacional, o desenvolvimento da percepção de suporte surge devido à tendência dos funcionários em atribuir características humanas às organizações.

Tais pressuposições encontram-se consubstanciadas no trabalho de Levinson (1965), no qual o autor afirma que as ações tomadas pelos atores da organização são, muitas vezes, vistas como indícios da intenção da organização, ao invés de ser atribuído exclusivamente aos motivos dos agentes pessoais. Esta personificação da organização é encorajada devido à responsabilidade jurídica, moral e financeira da mesma para com as ações de seus agentes; pelas políticas, normas e pela cultura organizacional, que dá continuidade e determina os comportamentos e papéis dos indivíduos e pelo poder que os agentes organizacionais exercem sobre os trabalhadores individuais (LEVINSON, 1965).

Neste sentido, Eisenberger, Fasolo e Davis-Lamastro (1990) salientam que a percepção de suporte organizacional incorpora à identidade do funcionário sua situação enquanto membro da organização e seu papel na mesma. Isto faz com que os funcionários expressem comportamentos tais como: (i) maior tendência em interpretar os ganhos e perdas da organização como seus; (ii) criação de vieses no julgamento das ações da organização e (iii) maior internalização dos valores e normas da organização (EISENBERGER, FASOLO e DAVIS-LAMASTRO, 1990).

Para Zagencyk *et al.* (2009), a percepção de suporte organizacional não é somente psicológica, mas também um processo social, influenciado pelas informações que os funcionários adquirem do contexto no qual estão inseridos. Além disto, a percepção de suporte organizacional atua no sentido de aumentar as expectativas dos funcionários tanto em relação aos recursos materiais (salário e benefícios) quanto aos simbólicos (elogios, reconhecimento). Contudo, Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999) atentam para o

fato de que os funcionários somente desenvolvem percepções de suporte quando consideram que as contribuições da organização são sinceras, bem intencionadas e não manipulativas.

A fim de avaliar a percepção dos funcionários acerca do apoio fornecido pela organização, Eisenberger *et al.* (1986) criaram um instrumento de mensuração: a Escala de Percepção de Suporte Organizacional (EPSO). Esta escala consta de 36 afirmativas referentes a possíveis comportamentos que organizações dispensam a seus funcionários, bem como ações destas que resultariam em benefícios ou prejuízos na percepção dos mesmos, sendo avaliada por meio de uma escala de concordância contendo 7 pontos (EISENBERGER *et al.*, 1986). Através da realização de análises estatísticas, as 36 variáveis utilizadas pelos autores para avaliar o suporte organizacional formaram uma única dimensão, caracterizando o suporte organizacional como um construto unifatorial.

A adaptação e validação da EPSO, no contexto nacional, foi realizada por Siqueira (1995 ; 2008). Primeiramente, a escala foi reduzida para 10 itens, bem como foi avaliado a compreensão das instruções, da escala e das variáveis resultantes, posteriormente, foi realizada uma pesquisa com 287 funcionários, utilizando uma escala de concordância de sete pontos.

Após a realização das análises estatísticas necessárias à validação, os autores obtiveram um conjunto de nove itens, reunidos em um único fator que expressa a percepção de suporte organizacional (SIQUEIRA, 1995; 2008). Além da referida escala, os estudos de Siqueira (1995; 2008) originaram uma versão reduzida da EPSO, contendo seis itens, a qual poderá ser utilizada em situações em que for necessário aplicar uma medida com menor número de variáveis. O Quadro 4, a seguir, contém as duas versões da Escala de Percepção de Suporte Organizacional.

Escala de Percepção de Suporte Organizacional
1. Esta empresa ignoraria qualquer reclamação da minha parte **.
2. Esta empresa não considera meus interesses quando toma decisões que me afetam.
3. É possível obter ajuda desta empresa quando tenho um problema*.
4. Esta empresa realmente se preocupa com o meu bem-estar*.
5. Esta empresa estaria disposta a ampliar suas instalações para me ajudar a desempenhar melhor minhas habilidades no desempenho do meu trabalho*.
6. Esta empresa preocupa-se com a minha satisfação no trabalho*.
7. Esta empresa está pronta a ajudar-me quando eu preciso de um fator especial*.
8. Esta empresa preocupa-se mais com seus lucros do que comigo**.
9. Esta empresa tenta fazer com que meu trabalho seja o mais interessante possível*.
* Itens da versão reduzida
** Itens com formulação negativa

Quadro 4 – Escala de Percepção de Suporte Organizacional
Fonte: Adaptado de Siqueira (2008)

2.2.1 O Desenvolvimento e as Consequências de Percepções de Suporte Organizacional: Contribuições Empíricas ao Tema

Devido à importância do tema para ampliar a compreensão acerca dos processos que perpassam as relações entre o indivíduo e a organização, Oliveira (2006) afirma que esse construto tem sido alvo de estudos como variável independente, dependente e mediadora. Assim, atualmente, estudos que versam sobre a percepção dos funcionários acerca do suporte organizacional têm ganhado espaço, devido a sua relevância teórica e prática.

A percepção de suporte organizacional, conforme Padovan (2005), pode ser apontada como um aspecto psicossocial capaz de predizer as dimensões de bem-estar no trabalho, pois a partir do momento que os trabalhadores percebem suporte da organização são capazes de desenvolver vínculos com seu trabalho e com a organização, satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo.

Edwards e Peccei (2010) realizaram um estudo a fim de identificar o papel do suporte organizacional na construção da identificação organizacional. Para tanto, os autores realizaram uma pesquisa de cunho quantitativo, com 832 funcionários de um centro de atenção à saúde, no Reino Unido. Os resultados obtidos por estes autores sinalizam para o fato de que se os funcionários acreditam que a organização se preocupa com o seu bem-estar (percepção de suporte organizacional), será mais provável a formação de um vínculo de identificação organizacional (EDWARDS e PECCEI, 2010).

Kennedy *et al.* (2009) realizaram um estudo com grupos de trabalho, com finalidade de investigar como o suporte organizacional, os processos grupais e a força do grupo (crença dos membros do grupo de que o mesmo é efetivo), afetam o desempenho do grupo. Os autores pesquisaram membros de grupos de trabalho de seis organizações associadas ao Centro de Organizações Colaborativas da Universidade do Texas, sendo que, destas, duas pertenciam ao setor financeiro e quatro da indústria. Os resultados destes autores demonstram que um processo efetivo de grupo encontra-se relacionado à percepção de suporte organizacional e de força do grupo.

Kennedy *et al.* (2009) argumentam que o suporte organizacional, como acesso aos comentários, informações e recursos, pode ajudar as equipes a realizar o trabalho e encontrar soluções para os problemas de forma eficiente e rápida. Tais resultados demonstram que as organizações podem ser capazes de aumentar a capacidade de tornar as equipes eficazes através do fornecimento de suporte organizacional (KENNEDY *et al.*, 2009).

Outro estudo de grande relevância sobre o tema foi o de Panaccio e Vandenberghe (2009). Estes autores buscaram investigar como a percepção de suporte organizacional e o comprometimento organizacional se relacionam com o bem-estar dos funcionários. Os resultados indicaram que a percepção de suporte organizacional influencia positivamente no bem-estar dos funcionários através das relações estabelecidas com dois componentes do comprometimento organizacional: falta de alternativas e comprometimento afetivo. Desta forma, a percepção de suporte organizacional aumenta o comprometimento afetivo, reduzindo, a percepção de poucas alternativas de emprego. Além disto, a percepção de suporte organizacional também obteve relações positivas e fortes com o comprometimento normativo e com a percepção de alto sacrifício pessoal, em caso de saída da organização.

Stamper e Johlke (2003) analisaram o impacto da percepção de suporte organizacional sobre a relação entre fatores estressores, tais como conflito e ambiguidade de papéis, as atitudes de trabalho e desempenho nas tarefas. Para tanto, os autores pesquisaram 288 enfermeiros de um hospital de grande porte na região sul dos Estados Unidos, por meio de um questionário de autorelato. Os resultados indicam que o suporte organizacional tem fortes efeitos na ambiguidade e no conflito de papéis, bem como na satisfação no trabalho e na intenção de permanecer na organização (STAMPER e JOHLKE, 2003).

Acrescenta-se a esta discussão, o estudo de Hui, Lee e Rousseau (2004), que pesquisaram a contribuição do suporte organizacional e das relações pessoais para o comprometimento afetivo e comportamentos de cidadania organizacional de funcionários de um dos maiores conglomerados de aço da China, através de uma pesquisa quantitativa com 707 operários e 713 superiores imediatos. Os resultados demonstram que o suporte organizacional se relaciona com maior intensidade com o comprometimento afetivo do que com os comportamentos de cidadania organizacional (HUI, LEE e ROUSSEAU, 2004).

Allen *et al.* (2008) investigaram os antecedentes da percepção de suporte organizacional em profissionais de TI que atuam em organizações governamentais. Estes autores pesquisaram fatores relacionados às características do emprego (trabalho desafiador e carga de trabalho), estressores (esgotamento, conflito e ambiguidade de papéis), ações discricionárias da organização (pagamento por desempenho e orientação de carreira). O estudo demonstrou que, para os profissionais de TI, os fatores mais importantes para a percepção de suporte organizacional são a necessidade de se ter um trabalho desafiador e uma carga de trabalho gerenciável, bem como às oportunidades de orientações acerca de sua carreira (ALLEN *et al.*, 2008).

Kwak *et al.* (2010) examinaram a relação entre a satisfação no trabalho, síndrome de *burnout* e qualidade do trabalho de enfermeiras sul-coreanas, através da utilização de uma pesquisa *survey* com 496 profissionais de 23 hospitais locais. Os resultados deste estudo demonstram que a satisfação no trabalho é uma consequência do suporte ofertado pela organização.

No que tange ao relacionamento entre supervisores e subordinados, a percepção de suporte organizacional ocupa um papel central, conforme pode ser evidenciado no estudo realizado por Shanock e Eisenberger (2006). Estes autores investigaram a relação entre a percepção de supervisores acerca do suporte organizacional disponível e a percepção dos subordinados acerca do suporte oferecido pelo seu supervisor. Os achados dos autores revelam que a percepção de suporte do supervisor apresenta relação positiva com a percepção que o supervisor possui do suporte organizacional. Estes resultados sugerem que os supervisores que sentem que a organização valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar (percepção de suporte organizacional) retribuem com tratamentos mais favoráveis e de apoio aos subordinados.

Por fim, Siqueira e Gomide Junior (2004) afirmam que os principais fatores antecedentes da percepção de suporte organizacional residem em três modalidades de tratamentos oferecidos pelas organizações aos seus funcionários, a saber: (i) justiça de procedimentos na distribuição de recursos entre os empregados; (ii) suporte oferecido pela chefia aos seus subordinados (suporte gerencial) e (iii) retornos organizacionais (reconhecimento, pagamento, promoções, estabilidade no emprego, autonomia e treinamento). Como consequência destes tratamentos, os autores citam a redução do absenteísmo e intenção de sair da organização, aumento do desempenho, satisfação no trabalho, comprometimento afetivo com a organização e com a equipe e comportamentos de cidadania organizacional (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004).

2.3 Comprometimento Organizacional: Conceitos e Principais Vertentes Teóricas

Ao longo da vida, os indivíduos desenvolvem diferentes vínculos com indivíduos, grupos e instituições (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004), os quais determinam a natureza das relações que estabelecem. Estes vínculos podem ser compreendidos através do comprometimento do indivíduo para com as relações que estabelece, seja no trabalho ou em sua vida pessoal. Conforme Fink (1992), os contextos de alto comprometimento envolvem

relações múltiplas que a pessoa estabelece com a atividade que realiza, seu grupo de trabalho, a organização, dentre outros. Considerando a esfera organizacional, o entendimento sobre comprometimento torna-se fundamental, à medida que através dele é possível conhecer a relação de compromisso existente entre os indivíduos e a organização (WANG, 2007).

Mowday (1998) afirma que o comprometimento organizacional possui uma longa história de estudos, os quais apresentam como foco os vínculos que se formam entre os funcionários e a organização da qual fazem parte. No entendimento de Bastos *et al.* (2008), os estudos sobre o comprometimento no trabalho, especialmente o comprometimento organizacional, apresentaram um intenso crescimento a partir da década de 70, tornando-se, ao longo das décadas seguintes, um dos construtos mais intensamente pesquisados no campo do comportamento organizacional.

Diante deste contexto, Van-Lung (2009) afirma que, embora o estudo sobre comprometimento tenha sido um tema de interesse há algum tempo, a última década assistiu a um aumento constante da atenção dada ao tema. Não só o número de estudos diretamente relacionados com o desenvolvimento e as consequências do comprometimento aumentou drasticamente, mas também este tema tem sido frequentemente incluído como uma variável em estudos onde não é o principal foco de atenção (VANG-LUNG, 2009). Na visão de Giffords (2009), o crescente interesse na compreensão do comprometimento organizacional, deve-se ao fato de o mesmo ser um preditor de atitudes e comportamentos que contribuem para a eficácia organizacional.

De acordo com Jaros (1997), pode-se entender o comprometimento organizacional como parte de um importante estado psicológico do indivíduo. Nesta mesma ótica, para Allen e Meyer (2000), o comprometimento é um vínculo psicológico, que une o indivíduo à organização, reduzindo, assim, a probabilidade deste sair da empresa. Tais definições aproximam-se da proposta por Mathieu e Zajac (1990), que afirmam ser o comprometimento uma ligação ou vínculo do indivíduo com a organização, o qual influencia em sua decisão de deixar a empresa.

Para Solinger, Van Olffen e Roe (2008) o comprometimento é considerado uma atitude de um funcionário frente a organização, refletida em uma combinação de afeto (apego emocional, identificação), cognição (identificação e internalização de seus objetivos, normas e valores), e prontidão de ação (promessa de comportamento para servir e melhorar os interesses da organização). Bandeira, Marques e Veiga (2000) definem o comprometimento como um forte vínculo estabelecido entre o indivíduo e a organização, que o leva a dar algo

de si, como energia e lealdade, enfatizando a natureza atitudinal do conceito. Na visão destes autores, o comprometimento organizacional é:

Atitude ou orientação para a organização, que une a identidade da pessoa à empresa. Pode ser um fenômeno estrutural que ocorre como resultado de transações entre os atores organizacionais, ou um estado em que o indivíduo se torna ligado à organização por suas ações e crenças ou ainda a natureza do relacionamento de um membro com o sistema como um todo. (BANDEIRA; MARQUES; VEIGA, 2000 p.134-135)

Meyer e Herscovitch (2001 p.301), a partir de uma revisão acerca dos conceitos do comprometimento, propõem uma definição consensual para o termo, caracterizando este como “(a) uma força que estabiliza ou obriga, que (b) direciona o comportamento (por exemplo, restringe liberdade, liga a pessoa a um curso de ação”. Consoante os autores, Meyer, Becker e Van Dick (2006), menciona que o comprometimento pode ser entendido como uma força que liga o indivíduo a um curso de ação, visando o alcance de um determinado objetivo ou meta específica.

Contudo, de acordo com o entendimento de Baiocchi e Magalhães (2004) e Scheible, Bastos e Rodrigues (2007), devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho, o comprometimento passa a incluir o conceito de entrincheiramento, o qual representa uma resposta à realidade contemporânea do trabalho (BAIOCCHI e MAGALHÃES, 2004). Entrincheiramento, de acordo com Rowe e Bastos (2008), refere-se ao fato de que o indivíduo consiste em determinada linha de ação profissional por falta de opções de carreira, pela sensação de perda dos investimentos já realizados, ou pela percepção de que a mudança ocasionará em altas consequências emocionais.

Apesar de ser uma temática amplamente estudada, o comprometimento ainda é considerado, por muitos autores, um conceito em construção (MEDEIROS *et al.*, 2003; WRIGHT e KEHOE, 2008; GIFFORDS, 2009), sendo, muitas vezes, difuso (WRIGHT e KEHOE, 2008). Esta difusão tem origem, de acordo com Wright e Kehoe (2008), no fato de que o construto foi construído a partir de diferentes perspectivas teóricas, ocasionando em uma gama de definições distintas, com múltiplas naturezas e múltiplos indicadores.

Nessa mesma linha, Medeiros *et al.* (2003) afirmam que é consenso na literatura atual que o comprometimento possui múltiplos focos e bases. Becker (1992) propõe que os focos do comprometimento sejam entendidos como os alvos do comprometimento (a organização, a profissão, o grupo, o sindicato, dentre outros). Para Vandenberghe, Bentein e Stinglhamber (2004), os focos representam indivíduos, grupos ou entidades, às quais um indivíduo

encontra-se ligado. Por outro lado, as bases do comprometimento são definidas por Becker (1992) como as naturezas ou motivos que levam o indivíduo a comprometer-se.

Tomando-se como foco do comprometimento a organização, Siqueira e Gomide Junior (2004) afirmam que, inicialmente, a pesquisa sobre comprometimento organizacional se deteve em uma abordagem unidimensional, em relação às bases (naturezas) do comprometimento, para após uma evolução dos estudos acerca da temática, passar a adotar uma abordagem multidimensional, através do surgimento de distintos modelos que buscam explicar a natureza dos vínculos estabelecidos entre o indivíduo e a organização.

Diante deste contexto, Bastos (1993) elenca cinco abordagens teórico-conceituais, baseadas nas principais vertentes sob as quais se construiu o entendimento atual sobre comprometimento, em uma abordagem unidimensional, conforme pode ser visualizado na Figura 4. Bandeira, Marques e Veiga (2000) enfatizam que todas as abordagens apresentam como ponto comum o fato de que o vínculo do indivíduo com a organização existe e é inevitável, diferindo apenas na forma como este vínculo se desenvolve e se mantém no dia-a-dia da organização, ou seja, suas bases.

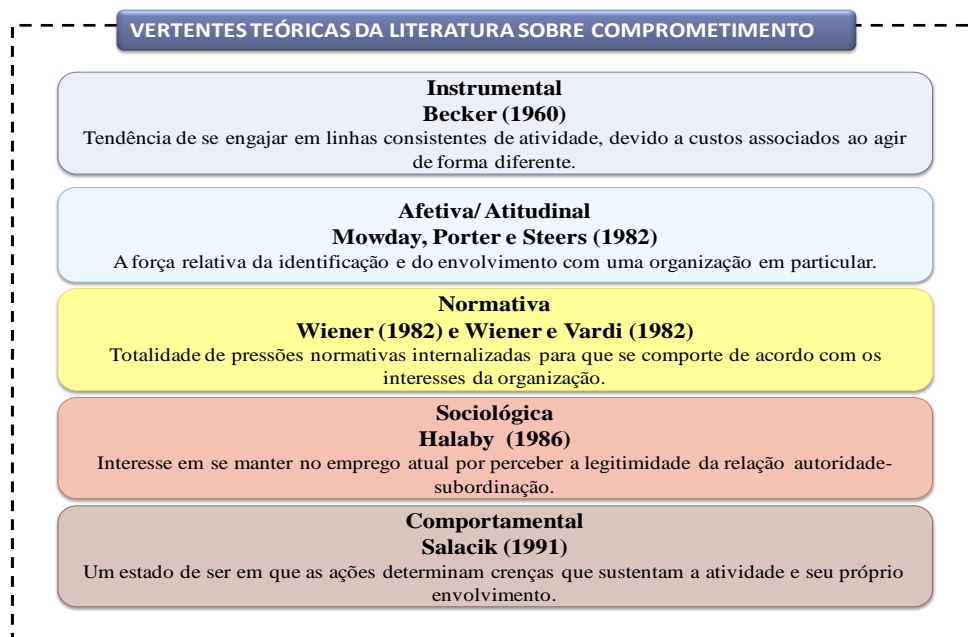


Figura 4 – Vertentes teórico-conceituais sobre comprometimento organizacional
Fonte: Elaborado com base em Bastos (1993)

A abordagem *instrumental* originou-se dos trabalhos do sociólogo Howard Becker, intitulado “*Notes in the concept of commitment*”, no qual o autor descreveu a teoria “*side bets*” (trocas laterais). Para Becker (1960), o comprometimento é definido com uma disposição da pessoa em se engajar em linhas consistentes de atividade, e passa a existir quando o indivíduo, por meio de trocas laterais (denominadas *Side Bets*), une interesses

exteriores a esta linha consistente de atividade. Becker (1960) enfatiza que a manutenção de uma linha consistente de atividade resulta da acumulação, ao longo do tempo, de algo de valor como tempo, esforço ou dinheiro, que é investido pelo indivíduo durante sua relação com outro ator social e que seria perdido, caso a interação fosse interrompida.

A teoria dos *side bets* foi operacionalizada por Hrebiniak e Alutto (1972), os quais definem o comprometimento como um fenômeno estrutural, que resulta tanto das transações entre os indivíduos e a organização, bem como das alterações nos benefícios adquiridos e investimentos realizados pelo indivíduo em seu trabalho ao longo do tempo.

A abordagem *afetiva* foi a abordagem mais amplamente utilizada pelos pesquisadores até meados da década de 80 (BASTOS *et al.*, 2008), tendo por base os estudos desenvolvidos por Mowday, Porter e Steers (1982). No entendimento desses autores, o comprometimento é definido como:

Estado no qual o indivíduo se identifica com uma organização em particular e com seus objetivos, desejando manter-se afiliado a ela com vistas a realizar tais objetivos” (MOWDAY, STEERS e PORTER, 1979 apud SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004 p.316).

Conforme Borges-Andrade (1994), o comprometimento revela uma atitude do funcionário para com a organização composta por três elementos, a saber, (i) crença e aceitação dos objetivos e valores; (ii) desejo de esforçar-se em benefício da empresa e (iii) forte desejo de manter-se na empresa.

A vertente *normativa* tem como expoente os estudos de Wiener (1982) e Weiner e Vardi (1980) (BASTOS, 1993). Conforme Bastos (1993), a vertente normativa do comprometimento tem suas origens na teoria organizacional de Etzioni e da Psicologia Social, através dos estudos de Azjbein e Fishbein em 1980.

Visto desta forma, o comprometimento é definido como um conjunto de pressões normativas internalizadas pelos indivíduos para que estes se comportem de acordo com os objetivos, metas e interesses da organização (WIENER, 1982). No entendimento de Wiener (1982), estas pressões normativas, são, de modo geral, provenientes da cultura organizacional, por meio da qual a organização impõe ações e comportamentos aos indivíduos a fim de envolvê-los em seus ideais (WEINER, 1982).

Wiener (1982) enfatiza que a aceitação dos objetivos e valores da organização é um elemento central na definição do comprometimento, uma vez que se configura como um mecanismo de controle. Assim, quanto mais forte o comprometimento, maior a disposição do

indivíduo para orientar suas ações pelas normas internalizadas na organização, guiando seus comportamentos através da crença no que é correto e moral (WIENER, 1982).

A vertente *sociológica* do comprometimento, sob a ótica de Bastos (1993), tem como base os estudos de Halaby (1986), nos quais se enfatiza o conceito de “*attachment*” (apego). Na visão de Halaby (1986), o apego se expressa através do interesse demonstrado pelo funcionário em permanecer na organização, devido ao fato de que este percebe as relações de autoridade e subordinação existentes na organização.

Tais relações de autoridade são aceitas e legitimadas pelos funcionários, determinando a forma como será estabelecido o relacionamento entre estes e a organização (HALABY, 1986). Halaby (1986) ainda enfatiza que a dominação também é legitimada por meio de normas e regras sociais, as quais os indivíduos acreditam e seguem, antes mesmo de entrar na organização. Assim, na visão do autor, o comprometimento não se encontra relacionado ao “amor” do indivíduo pela organização e nem ao “dinheiro”, mas sim à percepção quanto à legitimidade das relações entre o empregado e o empregador (HALABY, 1986).

A abordagem *comportamental* encontra-se fundamentada nos trabalhos de Kiesler e Sakamura (1966) e de Salancik (1977) (BASTOS, 1993). Swailes (2002) afirma que, segundo estes autores, o comprometimento resulta dos efeitos dos comportamentos e ações passadas, que, com o tempo, ligam um indivíduo a um determinado curso de ação ou a uma organização. Assim, de acordo com Salancik (1977), o comprometimento emerge quando o indivíduo se sente responsável pela ação, considera a ação significativa, acredita nas suas consequências e se considera responsável por tais consequências (BASTOS *et al.*, 2008).

2.3.1 Modelos Multidimensionais de Comprometimento

A existência de múltiplos processos que atuam como base para o desenvolvimento do comprometimento organizacional, caracterizando este como um construto complexo e multidimensional, atualmente, é visto como consenso na literatura. Esta perspectiva multidimensional, sob a ótica de Medeiros *et al.* (2003), busca entender o relacionamento entre o funcionário e a organização de uma maneira mais complexa.

Os modelos multidimensionais do comprometimento organizacional começaram a ser vislumbrados depois que alguns pesquisadores perceberam que os enfoques unidimensionais, mais do que tipos de comprometimento, representam componentes do elo psicológico estabelecido entre indivíduo e organização (MEDEIROS, 2003). Rego e Souto (2004)

enfatizam a importância de entender o comprometimento organizacional em uma perspectiva multidimensional, visto que a interpretação das consequências e dos antecedentes do comprometimento só pode ser relevante após a compreensão de sua multidimensionalidade.

No que se refere à perspectiva multidimensional, o primeiro trabalho desenvolvido neste sentido foi o de Kelman (1958), que distinguiu três dimensões para o comprometimento, sendo elas: *Submissão*, *Identificação* e *Internalização* (MEDEIROS *et. al.*, 2003), as quais estariam relacionadas a três formas através das quais os indivíduos aceitam a influência social por parte da organização (KELMAN 1958). O modelo de comprometimento proposto por Kelman (1958) foi operacionalizado por O' Reilly e Chatman (1986), que, por meio de dois estudos, operacionalizaram as três dimensões definidas pelo autor.

De acordo com Kelman (1958), a *Submissão* relaciona-se à adoção de comportamentos e atitudes por parte do indivíduo a fim de obter recompensas específicas e não pelo fato de estes serem crenças compartilhadas. Assim, o indivíduo adota certos comportamentos tanto para garantir recompensas específicas ou aprovação do grupo, quanto para evitar punições ou desaprovações. Conforme O' Reilly e Chatman (1986), a *Submissão* é decorrente do envolvimento instrumental, voltado a recompensas extrínsecas.

Sob a ótica de Kelman (1958), a *Identificação* diz respeito ao comprometimento aos comportamentos adotados pelo indivíduo com o objetivo de estabelecer ou manter relacionamentos satisfatórios com pessoas, grupos ou organizações. Para O' Reilly e Chatman (1986), o indivíduo sente-se orgulhoso de ser parte do grupo e respeita seus valores, porém não os adota como se fossem seus. Assim, a *Identificação* relaciona-se ao envolvimento do indivíduo com a organização baseado no desejo de afiliação (O'REILLY e CHATMAN, 1986), uma vez que o indivíduo adota certos comportamentos não devido ao conteúdo dos mesmos, mas sim devido ao desejo de ser tido como parte do grupo (KELMAN, 1958).

Por outro lado, a *Internalização* ocorre quando o indivíduo adota certos comportamentos por esses serem congruentes com o seu sistema de valores (KELMAN, 1958). No entendimento de O' Reilly e Chatman (1986), a *Internalização* pressupõe que o envolvimento entre o indivíduo e a organização ocorre devido ao fato de que existe uma consonância entre os valores pessoais e organizacionais.

Posteriormente, Gouldner (1960b), por meio de um estudo com o objetivo de analisar as dimensões do comprometimento organizacional, identificou duas dimensões para o construto: a *Integração* e a *Introjeção*. Para a autora, a *Integração* é entendida como o grau com que o indivíduo é ativo e se sente parte dos diversos níveis de uma organização, especialmente os mais altos. Por outro lado, a *Introjeção* se refere ao grau com que o

indivíduo incorpora, à sua própria imagem, qualidades e valores organizacionais legitimados (GOULDNER, 1960).

Acrescenta-se a esta discussão o entendimento de Kanter (1968), que afirma que o comprometimento é um processo que reside entre as características da organização e as experiências individuais. Neste sentido, a autora afirma a existência de três bases do comprometimento organizacional – *Coesão*, *Continuação* e *Controle* – as quais apoiam-se em processos de associação e dissociação e operacionalizadas em termos de mecanismos específicos, por meio das práticas organizacionais (KANTER, 1968).

Por *Coesão*, entende-se o vínculo do indivíduo com as relações sociais da organização, realizadas por meio de cerimônias que tornam público o estado de ser membro da organização, reforçando a coesão do grupo (KANTER, 1968). Esta dimensão, de acordo com Kanter (1968), decorre do vínculo estabelecido entre os grupos sociais na organização.

A dimensão definida por *Continuação*, conforme Kanter (1968), pressupõe a realização de sacrifícios pessoais e de investimentos, o que torna difícil aos mesmos o ato de deixar a organização. A dimensão *Controle* caracteriza o vínculo do indivíduo às normas da organização, que moldam seu comportamento para uma direção desejada (KANTER; 1968). Kanter (1968) enfatiza que um mesmo indivíduo pode possuir as três dimensões simultaneamente – *coesão*, *continuação* e *controle* – entretanto uma delas irá se sobressair sobre as demais.

O modelo de maior aceitação atualmente no meio acadêmico é o modelo desenvolvido por Meyer e Allen (1991) (MEDEIROS *et al.* 2003, REGO e SOUTO, 2004; BORGES-ANDRANDE e BASTOS, 2004). Na visão de Medeiros *et al.* (2005), o modelo proposto por Meyer e Allen (1991) abarca as três abordagens teóricas de maior importância nos estudos de comprometimento organizacional: *Afetiva*, *Instrumental* e *Normativa*.

Meyer e Allen (1991) afirmam que seria mais apropriado considerar o comprometimento *Afetivo*, *Normativo* e *Instrumental* como componentes do comprometimento e não como tipos ou dimensões, uma vez que a relação estabelecida entre o funcionário e a empresa pode refletir níveis distintos dos três componentes. A visão dos referidos autores se aproxima da proposta por Kanter (1968), uma vez que ambas as abordagens admitem que um mesmo indivíduo pode possuir mais de um tipo de vínculo, que o liga à organização.

Segundo Meyer e Allen (1991, p.67), o fator comum presente nas três abordagens reside no fato de que

o comprometimento é um estado psicológico, o qual (a) caracteriza o relacionamento do empregado com a organização, e (b) tem implicações na decisão de continuar ou não como membro da organização.

Segundo estes autores, o aspecto que difere os três componentes do comprometimento, reside na natureza deste estado psicológico, o que faz com que os componentes se desenvolvam de diferentes maneiras e apresentem consequências distintas (MEYER e ALLEN, 1991).

Diante deste contexto, na visão de Meyer e Allen (1991 p.67):

Empregados com forte comprometimento afetivo permanecem na organização porque eles querem; aqueles com comprometimento instrumental permanecem, porque eles precisam e aqueles com comprometimento normativo permanecem, porque eles sentem que são obrigados.

Segundo este enfoque, o comprometimento *Afetivo* reflete o desejo que o indivíduo tem de se manter como membro de uma organização em particular (MEYER e ALLEN, 1991). Nesta mesma linha, Siqueira e Gomide Junior (2004) enfatizam que, a partir do momento em que o indivíduo internaliza os valores da empresa, identifica-se com seus objetivos, envolve-se com os papéis de trabalho, de forma a contribuir para o desempenho da organização como um todo, pode-se entender que foi estabelecido um laço de comprometimento afetivo.

O comprometimento *Instrumental*, segundo a ótica de Meyer e Allen (1991), reflete a necessidade do funcionário em permanecer na empresa. A definição de comprometimento instrumental, enquanto uma abordagem unidimensional teve como origem os estudos de Becker (1960), sendo considerado como um processo de tocas laterais (*side bets*). Neste sentido Siqueira e Gomide Junior (2004) enfatizam que o indivíduo permanece na empresa devido às percepções em relação aos custos ou perdas de investimentos, caso venha se desligar da organização.

No tocante ao componente *Normativo*, esse reflete a crença do funcionário de que há uma obrigação, ou dever moral, em continuar trabalhando na organização (MEYER e ALLEN, 1991). Visto que o comprometimento normativo desenvolveu-se a partir dos estudos de Wiener (1982), o mesmo se refere à internalização de um conjunto de pressões normativas, as quais guiam o seu comportamento em direção à consecução dos objetivos organizacionais.

Diante deste contexto, o comprometimento *Normativo* engloba o sentimento de reconhecimento de obrigações e deveres morais do funcionário para com a organização, refletindo-se em sentimentos de culpa, incômodo, apreensão e preocupação por pensar ou planejar sair (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004).

Por fim, cabe ainda acrescentar que, no contexto brasileiro, destaca-se o modelo de comprometimento desenvolvido por Medeiros *et al.* (2005), o qual apresenta uma ótica ampliada acerca do tema. Para estes autores, o comprometimento organizacional é um construto multidimensional em relação às suas bases, apresentando, desta forma, sete componentes para o comprometimento organizacional: *Afetivo, Escassez de Alternativas, Falta de Recompensas e Oportunidades, Obrigação em Permanecer, Obrigação pelo Desempenho, Afiliativo e Linha Consistente de Atividade.*

O modelo desenvolvido por Medeiros *et al.* (2005) apresenta como diferencial o fato de reunir, em uma única abordagem, distintas vertentes teóricas importantes para a compreensão do construto, tanto na literatura nacional quanto internacional, conforme pode ser visualizado na Figura 5.

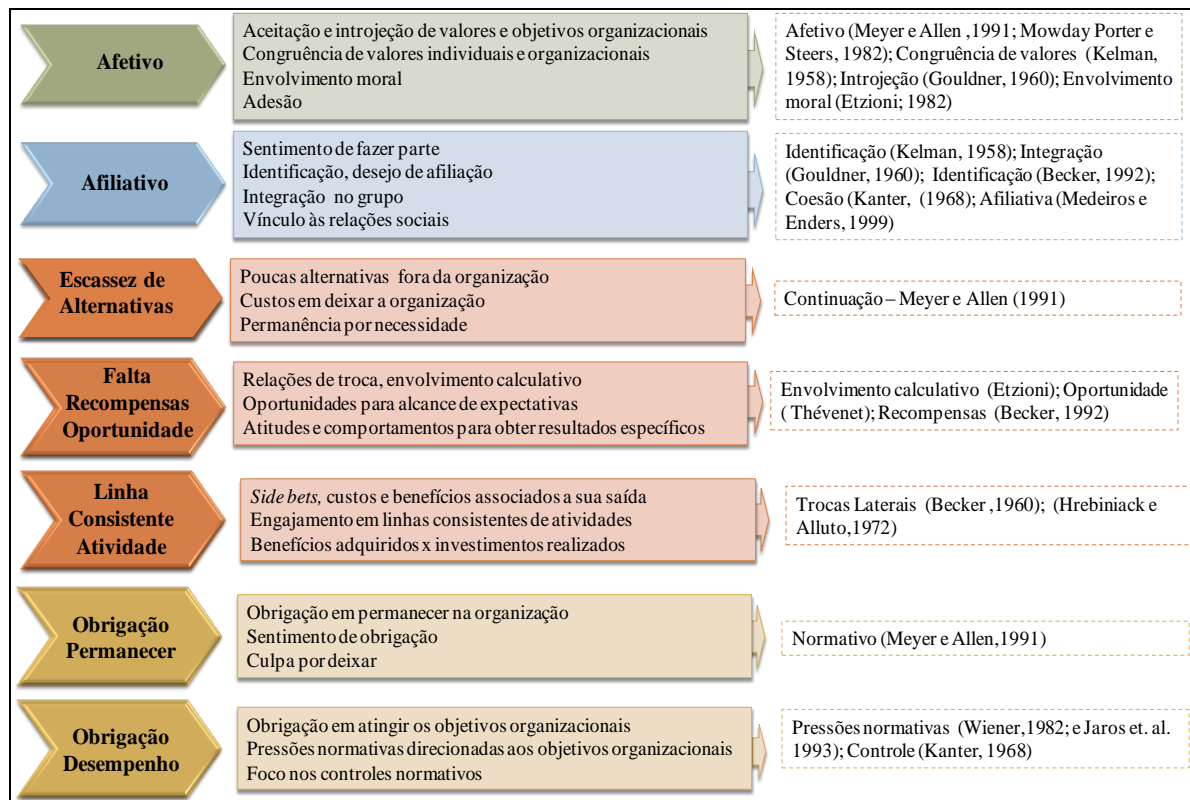


Figura 5 – Bases do Comprometimento
Fonte: Elaborado com base em Medeiros *et al.* (2005)

A ampliação do número de bases deve-se às dimensionalidades das bases Normativa e Instrumental, além da inclusão da base Afiliativa. Além disto, o modelo versa acerca da base Afetiva, encontrando, para isto, subsídio em trabalhos anteriores (MEYER e ALLEN, 1991; MOWDAY, PORTER e STEERS, 1982; GOULDNER, 1960), entendendo o comprometimento através do envolvimento afetivo do indivíduo para com a organização, aceitando seus objetivos e valores.

A base Normativa do comprometimento organizacional ficou dividida, neste modelo, em duas bases distintas: *Obrigação em Permanecer* e *Obrigação pelo Desempenho*. A dupla natureza do comprometimento normativo já havia sido evidenciada em estudos anteriores (GELLATLY, MEYER e LUCHAK, 2006; MEYER e MALTIN, 2010; MEYER *et al.*; 2002). Sob esta mesma ótica, Gellatly, Meyer e Luchak (2006) e Meyer e Parfyonova (2009) demonstram que o comprometimento normativo apresenta uma “dupla face”: dever moral e obrigação por dívida.

A base *Obrigação em Permanecer* revela o sentimento dos funcionários de que possuem uma obrigação em permanecer na organização (MEYER e ALLEN, 1991; MEYER, ALLEN e SMITH, 1993). Sob esta mesma ótica, Meyer e Maltin (2010) afirmam que o sentimento de dever moral é correlato a um forte comprometimento afetivo e refere-se aos sentimentos de “acreditar ser correto fazer”. Por outro lado, os autores mencionam que o sentimento de dívida é correlato a um forte comprometimento instrumental e fraco comprometimento afetivo, denotando um sentimento, por parte do indivíduo, de permanecer na organização devido à expectativa ou necessidade de terceiros (MEYER e MALTIN, 2010).

A outra base referente ao comprometimento normativo, diz respeito à *Obrigação pelo Desempenho*, a qual retrata o sentimento, por parte do indivíduo em buscar atingir os objetivos organizacionais, bem como melhores resultados para a organização (MEDEIROS *et al.*, 2005). Wiener (1982) corrobora com o exposto, definindo o comprometimento como um conjunto de pressões normativas internalizadas pelo indivíduo, as quais guiam e orientam o seu comportamento, fazendo com que este se comporte de acordo com objetivos, metas e interesses organizacionais.

A dimensionalidade do comprometimento instrumental já havia sido evidenciada em estudos anteriores (McGEE e FORD, 1987; PANACCIO e VANDERBERGHE; 2009; BENTEIN, VANDENBERG, VANDENBERGHE, e STINGLHAMBER, 2005), os quais admitem que este componente inclui tanto a percepção de sacrifício associado à saída quanto à percepção de que possui poucas alternativas no mercado de trabalho. O modelo defendido por Medeiros *et al.* (2005) apresenta uma ampliação do entendimento acerca do tema, tendo em vista que versa acerca de três categorias: (i) *Linha Consistente de Atividade*, (ii) *Falta de Recompensas e Oportunidades* e (iii) *Escassez de Alternativas*.

No que tange à base *Escassez de Alternativas*, este fator já havia sido sinalizado no estudo de McGee e Ford (1987), que afirmam que o comprometimento pode ocorrer devido à percepção do indivíduo de que possui poucas alternativas de emprego. Panaccio e Vandenberghe (2009) afirmam que os funcionários que percebem poucas alternativas

acreditam que o ambiente externo, isto é, o mercado de trabalho, apresenta pouca ou nenhuma oportunidade. Essa crença, para Panaccio e Vanderberghe (2009), possui efeitos negativos, uma vez que pode levar o funcionário a nutrir sentimentos de “aprisionamento”. Tais definições parecem convergir para o entendimento de Meyer e Allen (1991), acerca de “comprometimento de continuação”. Para estes autores, este reflete o sentimento de permanecer na organização devido a um sentimento de necessidade (MEYER e ALLEN, 1991).

A primeira base, *Linha Consistente de Atividade*, refere-se ao entendimento de comprometimento instrumental conforme definido por Becker (1960), através do conceito de trocas laterais e operacionalizado por Hrebiniak e Alutto (1972). Esta base aproxima-se do entendimento de Panaccio e Vanderberghe (2009). Para estes autores, existe uma dimensão caracterizada como “alto sacrifício” em deixar a organização, uma vez que viria a perder benefícios materiais ou psicológicos com a saída, os quais são percebidos como custos.

A base *Falta de Recompensas e Oportunidades* refere-se ao entendimento de que o comprometimento se estabelece devido a um envolvimento calculativo entre indivíduo e organização, centrado nas relações de troca (MEDEIROS *et al.*, 2005). Estes pressupostos encontram-se consubstanciados na visão de Thévenet (1992) acerca do comprometimento organizacional. Segundo este autor, o comprometimento significa uma relação entre adesão e oportunidades, na qual a primeira refere-se aos aspectos psicológicos, demandando uma postura passiva por parte do indivíduo, enquanto que a segunda refere-se à uma relação de troca, visando o alcance de expectativas e demandando uma postura ativa em relação ao comprometimento (SÁ e LAMOINE, 1998).

Sá e Lamoine (1998), referindo-se ao trabalho desse autor, esclarecem que o conceito de oportunidade aproxima-se de uma perspectiva calculativa, uma vez que, se por um lado a empresa oferece aos funcionários oportunidades que podem corresponder às suas expectativas, de outro, as pessoas apreendem estas oportunidades, no sentido em que estas são percebidas como tais por elas, e não segundo aquilo que a gerência considera como oportunidade. Assim, as oportunidades referem-se àquilo que o funcionário pretende alcançar por meio de seu trabalho, bem como a valorização que este atribui ao que lhe é oferecido, por parte da organização (SÁ e LAMOINE, 1998).

Além do exposto, esta base também inclui o conceito de recompensas recebidas pelo indivíduo, devido a sua permanência na organização (MEDEIROS *et al.*, 2005). Cabe realçar a contribuição de Becker (1992), que afirma que o comprometimento pode surgir quando o indivíduo adota atitudes e comportamentos, visando atingir fins específicos e, dentre estes,

obter recompensas específicas ou evitar punições específicas. Assim, a base *Falta de Recompensas e Oportunidades* refere-se à crença, por parte do funcionário, de que o esforço extra em benefício da organização deve ser recompensado e de que esta deve lhe oferecer maiores oportunidades (MEDEIROS *et al.*, 2005).

Por fim, Medeiros *et al.* (2005) apresentam a base *Afiliativa*, a qual caracteriza a natureza do comprometimento organizacional através do sentimento de fazer parte do grupo de trabalho. A partir desta perspectiva, o comprometimento é visto como o vínculo dos indivíduos às relações sociais em uma organização (KANTER, 1968). Esta base foi identificada, no contexto brasileiro, por Medeiros e Enders (1999). Estes autores, ao validarem a escala de Meyer e Allen (1991), identificaram a existência de mais um componente explicativo da natureza do comprometimento organizacional, expresso pelo sentimento de fazer parte do grupo e pelo desejo de afiliação (MEDEIROS e ENDERS, 1999).

Cabe enfatizar que, apesar da existência de muitos modelos que buscam explicar a natureza do vínculo estabelecido entre o indivíduo e a organização, percebe-se existir certas convergências entre os mesmos, pois nota-se que existem características similares entre as bases do comprometimento, identificadas pelos autores. Assim, torna-se importante ressaltar a contribuição de Swailes (2002), que sintetizou as principais definições presentes na literatura em relação aos modelos e às bases do comprometimento, conforme exposto na Figura 6.

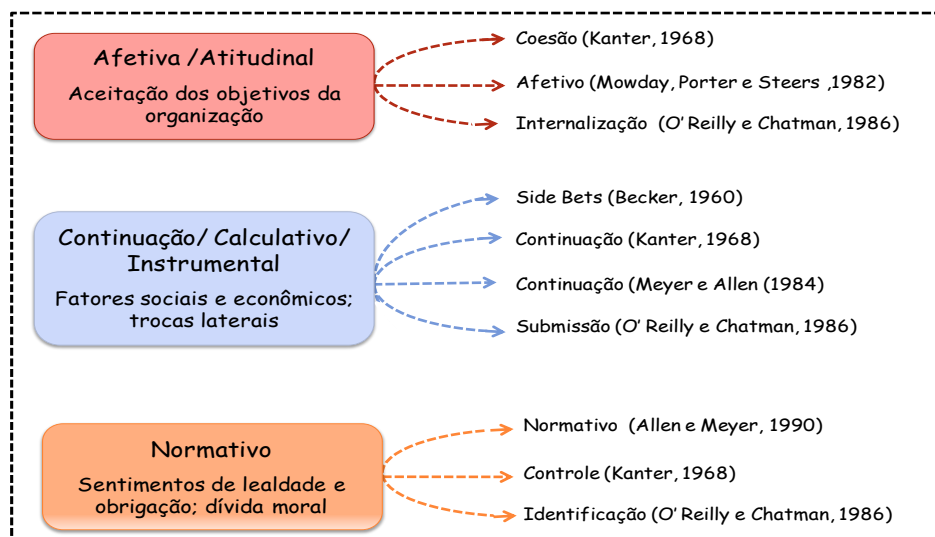


Figura 6 – Principais Bases do comprometimento organizacional
Fonte: Elaborado com base em Swailes (2002)

Cabe enfatizar que os modelos de comprometimento organizacional demandam o desenvolvimento de instrumentos de mensuração distintos, os quais buscam avaliar o relacionamento entre o indivíduo e a organização.

2.3.2 Medidas de Comprometimento Organizacional

Durante muitos anos, a medida mais utilizada de comprometimento organizacional pelos pesquisadores do tema foi a proposta por Mowday, Porter e Steers (1982), definida como o Questionário de Comprometimento Organizacional (*Organizational Commitment Questionnaire – OCQ*) (MEYER e ALLEN, 1991). Neste instrumento, o comprometimento é avaliado por meio de uma escala do tipo *Likert*, contendo 7 pontos, variando de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”. A escala contém 15 afirmativas, que reportam a atitudes em relação à organização da qual o indivíduo faz parte, contemplando três dimensões: sentimento de lealdade, desejo de permanecer na organização e desejo de se esforçar em benefício da mesma (FIELDS, 2002).

O questionário proposto por Mowday Porter e Steers conta ainda com uma versão reduzida, contemplando 9 itens (FIELDS, 2002), o qual foi traduzido e validado no Brasil por Borges-Andrade, Afanasieff e Silva (1989) e, posteriormente, Bastos (1994). No Quadro 5, a seguir, pode-se visualizar a referida escala.

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*.

Quadro 5 – Questionário de Comprometimento Organizacional

Fonte: Elaborado com base em Bastos (1994)

* Itens com valores invertidos

Atualmente, um dos modelos de maior utilização no meio acadêmico é o modelo de três componentes do comprometimento organizacional proposto por Meyer e Allen (1991) e, após, por Meyer, Allen e Smith (1993). Este modelo é amplamente estudado, tendo sido testado em diversas culturas. O modelo consta de um instrumento de medida, contendo 24 itens e, posteriormente, uma versão reduzida, contendo 18 itens (MEYER, ALLEN e SMITH, 1993).

O modelo de Meyer e Allen foi validado no Brasil por Medeiros e Enders (1998). Para tanto, os autores utilizaram a escala reduzida proposta por Meyer, Allen e Smith (1993). A validação do instrumento se deu através de um estudo em 201 pequenas empresas localizadas no Rio Grande do Norte (MEDEIROS e ENDERS, 1998). O instrumento validado pelos autores consta de 18 questões, distribuídas em três fatores, como pode ser visualizado no Quadro 6, a seguir.

Dimensão	Variáveis
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.
	Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização.
Normativo	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.
	Eu devo muito a minha organização.
Instrumental	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 consequências negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas.

Quadro 6 – Validação do Modelo de Três Componentes
Fonte: Elaborado com base em Medeiros e Enders (1998)

Outra contribuição importante no que tange à mensuração do comprometimento organizacional refere-se aos estudos desenvolvidos por Siqueira (1995 ; (2001), a fim de apresentar uma versão nacional para as três bases do comprometimento da forma como foram propostas por Meyer e Allen (1991). A referida autora desenvolveu três medidas de comprometimento organizacional, sendo uma para cada tipo de comprometimento (SIQUEIRA, 2008 a)

A Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo (ECOAF), exposta no Quadro 7, tem o objetivo de avaliar a intensidade com que um funcionário nutre sentimentos positivos e negativos frente à empresa (SIQUEIRA, 2008a). Esta escala é composta em sua versão completa por 18 itens e, em sua versão reduzida, por 5 itens, os quais, de acordo com Siqueira (2008 a), refletem sentimentos que representam o vínculo afetivo estabelecido entre o indivíduo e a organização.

A empresa onde eu trabalho faz-me sentir....
1. Confiante nela
2. Desgostoso dela.
3. Empolgado com ela.
4. Fiel a ela.
5. Apegado a ela.
6. Orgulhoso dela.*
7. Contente com ela.*
8. Responsável por ela.
9. Distante dela.
10. Dedicado a ela.
11. Entusiasmado com ela.*
12. Preocupado com ela.
13. Encantado com ela.
14. Desiludido com ela.
15. Envolvido com ela.
16. Fascinado com ela.
17. Interessado por ela.*
18. Animado com ela.*

* Itens da versão reduzida

Quadro 7 – Escala de Comprometimento Afetivo
 Fonte: Elaborado com base em Siqueira (1995; 2001)

A Escala de Comprometimento Organizacional Calculativo (ECOC), visa avaliar o comprometimento calculativo/instrumental, através de 15 itens, os quais representam quatro fatores relacionados ao comprometimento calculativo: perdas sociais no trabalho, perdas de investimentos feitos na organização, perdas das retribuições organizacionais e perdas profissionais (SIQUEIRA, 2008 a), conforme pode ser visualizado no Quadro 8.

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 fora 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.

Quadro 8 – Escala de Comprometimento Calculativo
 Fonte: Elaborado com base em Siqueira (1995; 2001)

A Escala de Comprometimento Organizacional Normativo (ECON), desenvolvida por Siqueira (2000), consta de uma escala que visa avaliar o comprometimento normativo através de uma concepção cognitiva, através de frases que expressam as crenças dos funcionários acerca de suas obrigações morais para com a organização. A ECON contém 7 itens, avaliados através de uma escala do tipo *Likert*, de cinco pontos (SIQUEIRA, 2000), conforme pode ser visualizado no Quadro 9.

Nível de concordância ou discordância em relação às afirmativas.
1. Continuar trabalhando nesta empresa é uma forma de retribuir o que ela já fez por mim.
2. É minha obrigação continuar trabalhando nesta empresa.
3. Eu seria injusto com essa empresa se pedisse demissão agora e fosse trabalhar para outra.
4. Nesse momento, essa empresa precisa de meus serviços.
5. Seria desonesto de minha parte ir trabalhar para outra empresa agora.
6. É a gratidão por esta empresa que me mantém ligado a ela.
7. Essa empresa já fez muito por mim no passado.

Quadro 9 – Escala de Comprometimento Normativo
Fonte: Elaborado com base em Siqueira (1995; 2001)

A escala de Bases do Comprometimento Organizacional (EBACO) foi desenvolvida por Medeiros *et al.* (2005), visando ampliar o entendimento acerca da natureza do comprometimento. Através de uma pesquisa com 819 respondentes, de diversas categorias ocupacionais (bancários, vendedores do comércio varejista, servidores públicos municipais, industriários, etc), os autores identificaram sete bases do comprometimento organizacional, totalizando em 28 itens, avaliados em uma escala do tipo *Likert* de 7 pontos, conforme mostra o Quadro 10.

Obrigação em permanecer	Eu não deixaria minha empresa agora porque tenho obrigação moral com as pessoas daqui.
	Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha empresa agora.
	Eu me sentiria culpado se deixasse minha empresa agora.
	Acredito que não seria certo deixar minha empresa porque tenho uma obrigação moral em permanecer aqui.
Afetiva	Desde que me juntei a esta empresa, os meus valores pessoais e os da empresa têm se tornado mais similares.
	A razão de eu preferir esta empresa em relação a outras é por causa do que ela simboliza, de seus valores.
	Eu me identifico com a filosofia desta empresa.
	Eu acredito nos valores e objetivos desta empresa.
Afiliativa	Nesta empresa, eu sinto que faço parte do grupo.
	Sou reconhecido por todos na empresa como um membro do grupo.
	Sinto que meus colegas me consideram como membro da equipe de trabalho.
	Fazer parte do grupo é o que me leva a lutar por esta empresa.
Falta de recompensas oportunidades	Se eu não tivesse dado tanto de mim nesta empresa, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar.
	A menos que eu seja recompensado de alguma maneira, eu não vejo razões para despender esforços extras em benefício desta empresa.
	Minha visão pessoal sobre esta empresa é diferente daquele que eu expresso publicamente
	Apesar dos esforços que já realizei, não vejo oportunidades para mim nesta empresa.

Linha consistente atividade	Procuo não transgredir as regras aqui, pois assim sempre mantereí meu emprego.
	Na situação atual, ficar com minha empresa é, na realidade, uma necessidade tanto quanto um desejo.
	Para conseguir ser recompensado aqui, é necessário expressar a atitude certa.
	Farei sempre o possível em meu trabalho para me manter neste emprego.
Escassez de alternativas	Se eu decidisse deixar minha empresa agora, minha vida ficaria bastante desestruturada
	Eu acho que teria poucas alternativas de emprego se deixasse esta empresa.
	Uma das consequências negativas de deixar esta empresa seria a escassez de alternativas imediatas de trabalho.
Obrigação pelo desempenho	Não deixaria este emprego agora devido à falta de oportunidades de trabalho.
	Todo empregado deve buscar atingir os objetivos da empresa.
	Eu tenho obrigação em desempenhar bem minha função na empresa.
	O bom empregado deve se esforçar para que a empresa tenha os melhores resultados possíveis.
	O empregado tem a obrigação de sempre cumprir suas tarefas.

Quadro 10 – Escala de Bases do Comprometimento Organizacional

Fonte: Elaborado com base em Bastos *et al.* (2008)

Para fins deste estudo, optou-se por utilizar a referida escala, uma vez que, de acordo com o entendimento de Medeiros *et al.* (2005), observa-se a existência de uma lacuna nas pesquisas sobre comprometimento organizacional, pois os modelos não se adaptam as diferentes realidades culturais onde são testados.

2.3.3 Antecedentes, Correlatos e Consequentes: Evidências Empíricas

Um dos estudos de maior relevância no que tange às variáveis antecedentes, correlatas e consequentes do comprometimento organizacional foi a meta-análise, organizada por Mathieu e Zajac (1990) (MEDEIROS *et al.* 2005). Em relação aos *antecedentes*, estes foram agrupados por Mathieu e Zajac (1990), em cinco grandes categorias: características pessoais, características do trabalho, relacionamento do líder com o grupo, características organizacionais e características dos papéis desempenhados no trabalho.

No que se refere às características pessoais, os autores enfatizam que, dentre as variáveis pesquisadas, a percepção de competência pessoal do funcionário é a variável que exerce maior influência no comprometimento; as variáveis idade e ética protestante obtiveram efeitos médios, enquanto as variáveis instrução (relação inversa), estado civil (maior para pessoas casadas), gênero (maior para as mulheres), posição na organização, habilidades, remuneração e nível de trabalho apresentam efeitos baixos sob o comprometimento. Cabe acrescentar que Meyer *et al.* (2002) também evidenciaram fracas relações para as variáveis mensuradas por essa categoria.

Em relação à categoria características do trabalho, os resultados obtidos evidenciaram que a maior associação com o comprometimento se deu com a variável escopo no trabalho,

sendo evidenciadas associações moderadas para variedade de habilidades e desafio no trabalho, e baixa associação para autonomia nas tarefas (MATHIEU e ZAJAC, 1990).

No que diz respeito às variáveis antecedentes, categorizadas como relacionamento do líder com o grupo, Mathieu e Zajac (1990) enfatizam que há maior relação do comprometimento com a variável comunicação com o líder, associação moderada com as variáveis independência das tarefas, consideração do líder, liderança participativa e estrutura de liderança; e, uma baixa associação com a variável coesão do grupo.

A categoria características organizacionais evidenciou não ser um antecedente satisfatório do comprometimento, uma vez que foram obtidas relações baixas nas duas variáveis analisadas (tamanho da organização e centralização) (MATHIEU e ZAJAC, 1990). O grupo de variáveis relacionadas às características dos papéis desempenhados na organização obteve, no referido estudo, associações moderadas e inversas com todas as variáveis analisadas (ambiguidade, conflito e sobrecarga de papéis).

Meyer *et al.* (2002), através da realização de uma meta-análise acerca dos variáveis correlatas, consequentes e antecedentes do comprometimento, obtiveram resultados que indicam que as experiências que um indivíduo desfruta no ambiente de trabalho configuram-se como preditoras do comprometimento organizacional, e, em relação aos componentes, estas se relacionam de maneira mais forte com o comprometimento afetivo.

De acordo com Meyer e Allen (1991), o comprometimento afetivo desenvolve-se através de experiências de trabalho positivas, as quais criam sentimentos de conforto e competência pessoal. Neste sentido, os autores afirmam que, apesar de o comprometimento afetivo apresentar também como antecedentes características do cargo e características pessoais, as experiências desfrutadas no ambiente de trabalho apresentam correlações mais fortes com o comprometimento afetivo (MEYER e ALLEN, 1991).

Em relação aos antecedentes do comprometimento afetivo, Meyer *et al.* (2002) apontam o desempenho, bem-estar no trabalho, comportamentos de cidadania organizacional e a percepção de suporte organizacional. Estes resultados assemelham-se aos encontrados por Fu, Bolander e Jones (2009) que, ao realizarem um estudo, visando analisar o impacto do comprometimento sob as percepções de suporte organizacional, confiança no supervisor e satisfação no trabalho, afirmam ser a percepção de suporte organizacional o melhor preditor do comprometimento afetivo.

Tamayo *et al.* (2001), ao analisarem a relação entre os tipos motivacionais de valores e o comprometimento afetivo, evidenciaram como antecedentes do mesmo, os tipos motivacionais tradição, conformidade, segurança, universalismo, benevolência e poder; sendo

que, os três primeiros, apresentaram impactos mais significativos e que, em relação ao poder, os achados evidenciaram apenas uma tendência. De uma forma geral, percebe-se que os resultados obtidos sinalizam duas motivações subjacentes ao comprometimento afetivo, sendo uma conservadora e a outra altruísta; e, evidencia-se também que o comprometimento é um construto sustentado por forças coletivistas, uma vez que os tipos motivacionais de maior efeito são aqueles que atendem aos interesses coletivos ou mistos (TAMAYO *et al.*, 2001).

Filenga e Siqueira (2006) analisaram o impacto da percepção de justiça no comprometimento organizacional, a fim de identificar se as percepções de justiça distributiva e de procedimentos explicam o comprometimento. Os resultados obtidos por estes autores demonstram que a justiça de procedimentos encontra-se fortemente relacionada ao desenvolvimento do comprometimento afetivo, enquanto que, por outro lado, o comprometimento normativo e o instrumental encontram-se relacionados à percepção de justiça distributiva (FILENGA e SIQUEIRA, 2006).

No que tange aos antecedentes do comprometimento instrumental, Siqueira e Gomide Junior (2004) enfatizam que os mesmos ainda não estão claramente definidos na literatura, contudo, pode-se admitir como antecedentes deste tipo de comprometimento ofertas de emprego pouco atrativas no mercado, o tempo de trabalho e os esforços investidos pelo indivíduo, e, especificamente, as vantagens econômicas percebidas no atual emprego. Meyer *et al.* (2002) corroboram com o exposto, ao mencionar que torna-se difícil generalizar os antecedentes do comprometimento instrumental, tendo em vista que a avaliação do que pode ser entendido como um custo associado à saída da organização pode ser algo idiossincrático.

Em relação aos antecedentes do comprometimento normativo, para Siqueira e Gomide Junior (2004), os mesmos residem nos processos de socialização cultural e organizacional. Os autores afirmam que a socialização cultural ocorre no ambiente familiar e social e precede a entrada do indivíduo na organização, quando, nestes ambientes, é enfatizada a importância de ser fiel a uma determinada organização; posteriormente, quando o indivíduo ingressa na mesma, desenvolve um sentimento de obrigação em permanecer (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004).

No que se refere aos antecedentes do comprometimento, destacam-se também os estudos de Jones (2005) e de Góes (2006). O trabalho realizado por Jones (2005), em uma penitenciária americana, obteve resultados que demonstram que o comprometimento organizacional é explicado pelas percepções de suporte social informacional e instrumental no trabalho.

Goés (2006), em um estudo realizado em instituições públicas bancárias, com objetivo de analisar os valores relativos ao trabalho como preditores do comprometimento organizacional, demonstra que os valores laborais prestígio e estabilidade são considerados antecedentes do comprometimento afetivo e normativo, e que, por outro lado, o comprometimento instrumental não possui como antecedentes os valores relativos ao trabalho.

De acordo com Mathieu e Zajac (1990), no que tange aos *consequentes* do comprometimento, pode-se dizer que são consequências diretas do comprometimento, o desempenho e a satisfação no trabalho. Por outro lado, os autores evidenciaram que as variáveis intenção de sair da organização e de procurar outro emprego, percepção de alternativas de trabalho e *turnover*, relacionam-se, de forma inversa com o comprometimento, ou seja, tais variáveis são consequências de níveis baixos de comprometimento organizacional (MATHIEU e ZAJAC, 1990).

Nesta mesma linha de investigação, o estudo de Meyer *et al.* (2002) demonstrou que todos os componentes do comprometimento organizacional possuem relações negativas com o *turnover* e intenção de deixar a organização.

Em relação às consequências de cada componente do comprometimento, os autores afirmam que os comportamentos de cidadania organizacional e desempenho no trabalho apresentam correlações positivas com o comprometimento afetivo e com o normativo e correlações próximas a zero, com o comprometimento instrumental; no que se refere ao *stress* e conflito entre trabalho e família, ambos possuem correlações negativas com o comprometimento afetivo, correlações positivas com o comprometimento instrumental e próximo a zero com o normativo e por fim, o absentismo demonstrou apresentar associação negativa apenas com o comprometimento afetivo (MEYER *et al.* 2002).

O estudo de Cooper-Hakim e Viswesvaran (2005) obteve resultados semelhantes aos anteriormente expostos, uma vez que os autores obtiveram relações positivas entre o componente afetivo e o componente normativo para desempenho, intenção de sair da empresa e *turnover* e correlações negativas entre o comprometimento instrumental e os mesmos consequentes anteriormente expostos.

Ainda em relação às consequências do comprometimento organizacional, Meyer, Allen e Smith (1993) asseguram que o comprometimento afetivo e, em menor escala, o comprometimento normativo relacionam-se positivamente com o desempenho no trabalho, enquanto o comprometimento instrumental parece não ter relação ou estar relacionado de forma negativa com esta variável.

Em relação às consequências do comprometimento afetivo, Siqueira e Gomide Junior (2004) afirmam que este tipo de comprometimento apresenta como consequências o melhor desempenho, maior esforço no trabalho, menor rotatividade, menor número de faltas e atrasos. No que tange ao comprometimento normativo, as consequências do mesmo estão relacionadas à maior satisfação no trabalho, maior comprometimento afetivo, comportamentos de cidadania organizacional e menor intenção de sair da empresa. Por outro lado, as consequências do comprometimento instrumental encontram-se relacionadas à baixa motivação e ao desempenho, menor rotatividade e níveis moderados de satisfação, comprometimento afetivo e normativo (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004).

No que tange às variáveis *correlatas*, as principais identificadas por Mathieu e Zajac (1990) foram motivação, envolvimento com o trabalho, satisfação e comprometimento com a carreira. Cabe ainda acrescentar que estes mesmos autores afirmam existir uma associação moderada e inversa entre o comprometimento e o *stress* no trabalho (MATHIEU e ZAJAC, 1990).

Meyer *et al.* (2002) afirmam que a variável que apresentou, em seus estudos, mais fortemente associada ao comprometimento afetivo foi a satisfação no trabalho (a qual incluía as variáveis envolvimento no trabalho e comprometimento com a carreira). Estes mesmos autores evidenciaram correlações negativas entre o comprometimento instrumental e a satisfação geral com o trabalho. Consoante com tais resultados, Brown (1996), através de seus estudos, identificou como variáveis correlatas do comprometimento organizacional a satisfação no trabalho, desempenho e envolvimento.

O estudo de Fu, Bolander e Jones (2009) indicou que a satisfação no trabalho apresenta correlações com o comprometimento afetivo e normativo, mas não com o comprometimento instrumental. Nesta mesma linha de investigação, Padovan (2005) afirma que o comprometimento organizacional afetivo, juntamente com a satisfação e envolvimento no trabalho, formam o conceito de bem-estar no trabalho. Esta mesma autora afirma que a percepção de suporte social no trabalho é uma variável correlata do comprometimento afetivo, sendo que a associação mais forte foi obtida entre esse e o suporte informacional, seguido do instrumental e emocional (PADOVAN, 2005).

Por outro lado, o estudo de Jones (2005) afirma que o comprometimento afetivo apresenta-se fortemente correlacionado à percepção de suporte emocional no trabalho. Pappas (2007), ao analisar a diversidade, o comprometimento e o suporte social no trabalho, obteve resultados que indicam que o comprometimento afetivo possui como variáveis correlatas a percepção de suporte do supervisor e percepção de suporte dos colegas de trabalho. Ainda se

destaca a contribuição de Meyer e Allen (1997), que afirmam que as experiências de trabalho, como recompensas organizacionais, procedimentos justos e suporte do supervisor apresentam forte associação com comprometimento afetivo. A Figura 7 mostra a síntese das variáveis antecedentes, correlatas e consequentes do comprometimento organizacional.

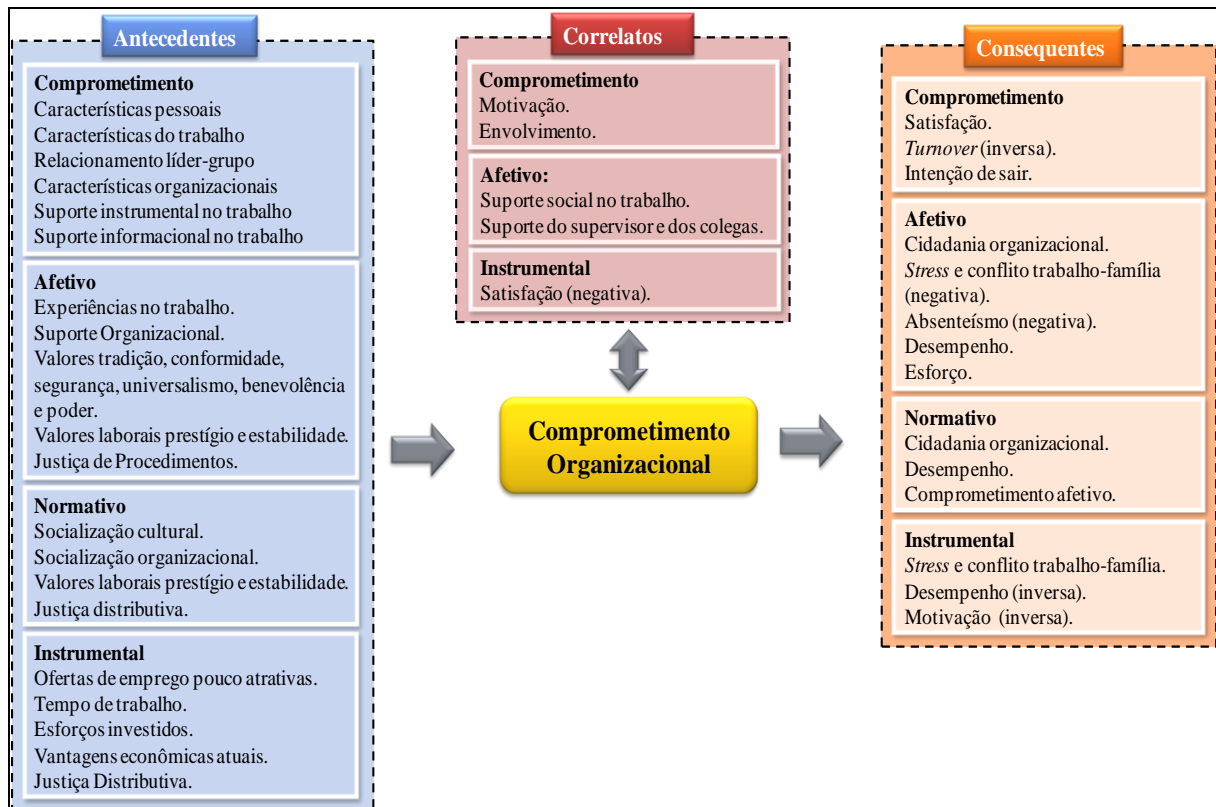


Figura 7 – Antecedentes, correlatos e consequentes do comprometimento

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores pesquisados

2.4 Suporte Social no Trabalho, Suporte Organizacional e Comprometimento Organizacional: uma Tentativa de Articulação do Quadro Conceitual

De acordo com o entendimento de Pappas (2007), quando os funcionários percebem que a organização fornece suporte social no trabalho, há uma tendência destes em desenvolver comprometimento para com a organização, mantendo-se como membro desta e esforçando-se para o alcance dos objetivos organizacionais.

O comprometimento organizacional refere-se ao vínculo estabelecido entre o funcionário e a organização, sendo responsável pela decisão de permanecer na empresa (MEYER e ALLEN, 1997). Diante do exposto, percebe-se que o comprometimento é um conceito que possui um sentido de adesão, indicando um forte envolvimento do indivíduo com aspectos relacionados ao ambiente de trabalho (SOLTI, 2006).

Para Meyer e Herscovitch (2001), o comprometimento organizacional influencia a eficácia organizacional e o bem-estar dos funcionários, sendo que, sob a ótica de Meleiro (2005), um dos principais fatores que contribuem para o bem-estar no trabalho é o suporte social.

Rodriguez e Cohen (1998) afirmam que o suporte social exerce efeito benéfico sobre o bem-estar e funciona como uma espécie de amortecedor, para eventos estressores relacionados ao trabalho, como insatisfação com o trabalho, e que os três tipos de suporte social, emocional, estrutural e de informação, recebidos por parte dos amigos, familiares e colegas de trabalho possuem a capacidade de atenuar os efeitos estressores de trabalho.

Considerando o contexto do trabalho, o suporte social pode ser definido como a crença do funcionário de que a organização disponibiliza suporte informacional (por meio de uma rede de informações por onde circulam informações precisas e confiáveis), emocional (através dos relacionamentos entre pessoas dentro da organização, com as quais se pode confiar e recebe apoio para resolução de seus problemas pessoais) e instrumental (através do fornecimento dos recursos necessários à realização das tarefas) (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008).

Diante do exposto, pode-se inferir que comprometimento organizacional e suporte social no trabalho são conceitos que se encontram relacionados, uma vez que ambos referem-se ao ambiente de trabalho do indivíduo na organização, bem como os relacionamentos que este desenvolve e estabelece ao longo de sua vida profissional.

Neste sentido, acrescenta-se a esta discussão estudos que avançaram nesta linha de entendimento, procurando analisar a relação entre os conceitos. A pesquisa realizada por Jones (2005) revela existir uma associação moderada entre o comprometimento afetivo e a percepção de suporte emocional. Este mesmo autor analisou a relação causal entre comprometimento e suporte, obtendo resultados que indicam que o suporte instrumental e informacional atuam como preditores do comprometimento organizacional.

Assim, os resultados obtidos por esta autora sinalizam para o entendimento de que, quando o indivíduo percebe que a organização da qual faz parte fornece suporte relacionado a informações confiáveis (suporte informacional) e ao auxílio material (suporte instrumental), este tende a desenvolver um vínculo de comprometimento afetivo para com a organização.

Nesta mesma ótica, o estudo de Noblet, Graffam e McWilliams (2008), com o objetivo de compreender a relação entre a saúde psicológica, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional, obteve resultados que indicam que o suporte no trabalho configura-se como um preditor do comprometimento organizacional. Os resultados obtidos

pelos referidos autores demonstram que a percepção acerca do suporte social no trabalho é uma variável que contribui para o desenvolvimento do comprometimento com a organização (NOBLET, GRAFFAM e MCWILLIAMS, 2008).

Ainda nesta mesma linha de investigação, o estudo de Hulpia e Devos (2010) fornece resultados que corroboram com os achados anteriores. Os autores pesquisaram a categoria docente e obtiveram resultados que indicam que a percepção dos professores em relação ao suporte social disponibilizado no contexto do trabalho, principalmente por parte dos seus gestores imediatos, influi no comprometimento organizacional dos mesmos. Neste sentido, conforme os referidos autores, a disponibilidade de apoio social, bem como o acompanhamento das práticas diárias de trabalho dos professores é fundamental para o desenvolvimento do comprometimento organizacional dos mesmos (HULPIA e DEVOS, 2010).

Padovan (2005) analisou a capacidade preditiva das percepções de justiça e suporte social e organizacional sob o bem-estar no trabalho (através dos construtos comprometimento afetivo, satisfação no trabalho), obtendo resultados que indicam que as percepções de suporte social no trabalho e suporte organizacional são capazes de explicar o bem-estar no trabalho.

Esta autora, ao estabelecer relações entre o comprometimento organizacional afetivo e os tipos de suporte social no trabalho (instrumental, emocional e informacional), obteve correlações significativas e positivas, sendo que o maior valor de coeficiente de correlação obtido foi para a relação entre o comprometimento afetivo e a percepção de suporte informacional no trabalho, seguido do suporte instrumental e do emocional (PADOVAN, 2005).

Sob esta ótica, Meyer e Allen (1997) versam que experiências de trabalho como recompensas organizacionais, procedimentos justos e suporte do supervisor têm demonstrado forte associação com comprometimento afetivo. Os estudos de Bakker, Demerouti e Schaufeli (2003) reforçam este entendimento, na medida em que afirmam que os funcionários com forte comprometimento afetivo estão menos propensos ao *stress* no trabalho, bem como possuem maior acesso ao suporte social no trabalho, o qual auxilia lidar com o *stress*. Estes mesmos autores enfatizam que os funcionários que recebem suporte social dos colegas de trabalho apresentam maior dedicação no trabalho, maior comprometimento com a organização e, por consequência, menor intenção de sair da mesma (BAKKER, DEMEROUTI e SCHAUFELI, 2003).

Assim, partilha-se do entendimento de que o suporte social no trabalho, seja informacional, instrumental ou emocional, é um conceito correlato do comprometimento

afetivo, no sentido de que quanto maior for a percepção de suporte no trabalho, maior será o comprometimento afetivo dos indivíduos para com a organização da qual fazem parte. (MAYER e MALTIN, 2010; BAKKER DEMOEROUTI e SHAUFELI, 2003).

Este entendimento é reforçado por Freeborn (2001), que enfatiza a importância da percepção de suporte social para o comprometimento organizacional. Este autor investigou os fatores que predizem a satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e desgaste emocional em médicos, obtendo resultados que indicam que altos níveis de suporte social no trabalho, principalmente o apoio advindo dos colegas, estão associados a altos níveis de comprometimento organizacional e satisfação no trabalho.

Cabe ainda enfatizar o trabalho de Jackson, Rothmann e Van De Vijver (2006), que demonstrou que a percepção de suporte social no trabalho é um importante preditor do engajamento no trabalho e do comprometimento organizacional. Consoante isto, Pomaki *et al.* (2010) afirma que quando os indivíduos percebem altos níveis de suporte social no trabalho tendem a apresentar menor intenção de sair da organização.

Nesta mesma linha, Sorato e Ramos (2002 apud Camoroti, 2007) afirmam que os funcionários, que não percebem que a organização os provê de suporte social, apresentam problemas relacionados ao produto do trabalho, problemas nas rotinas das tarefas, além de apresentarem uma menor satisfação e menor comprometimento no trabalho.

Outra relação que pode ser estabelecida entre os construtos diz respeito ao comprometimento baseado no sentimento de afiliação e a dimensão emocional do suporte social no trabalho. Visto desta forma, o comprometimento organizacional refere-se ao grau em que o indivíduo é ativo e sente-se parte da organização (GOULDNER, 1960), sendo resultado dos vínculos, as relações sociais de uma organização (KANTER, 1968).

No que tange à relação entre suporte organizacional e comprometimento, esta tem sido amplamente estudada através de uma perspectiva centrada nas relações de troca social e reciprocidade (PANACCIO e VANDERBERGHE, 2009). Uma vez que a percepção de suporte organizacional refere-se à crença dos funcionários de que a organização está disposta a recompensá-los pelo esforço, o que provocaria uma sensação de obrigação de reciprocidade da parte dos mesmos, levando ao aumento do comprometimento organizacional, bem como a tendência a expressar comportamentos que beneficiem a organização (VANDENBERGHE, BENTEIN e STINGLHAMBER, 2004; LAVELLE, RUPP e BROCKNER, 2007; PANACCIO E VANDERBERGHE, 2009).

A relação mais forte entre os construtos pode ser visualizada em relação ao comprometimento afetivo, uma vez que muitos teóricos afirmam que o suporte organizacional

se mostra como preditor desta dimensão do comprometimento (ROHADES, EISENBERGER e ARMELI, 2001; MEYER *et al.*, 2002; RHOADES e EISENBERGER, 2001; CASPER *et al.*, 2002).

Nesta mesma linha de investigação, Casper *et al.* (2002) identificaram, em seus estudos, que a percepção de suporte organizacional relaciona-se com o aumento do comprometimento organizacional afetivo e decréscimo do instrumental. Estes autores ainda afirmam que, quando a organização não oferece suporte organizacional aos seus funcionários, estes relatam um baixo nível de envolvimento e comprometimento afetivo para com a empresa (CASPER *et al.*, 2002). Ainda, Rhoades *et al.* (2002) enfatizam que o suporte organizacional pode contribuir para o aumento do comprometimento afetivo, uma vez que busca cumprir as necessidades sócio-emocionais básicas, como a aprovação e respeito.

Maertz Jr *et al.* (2007) explicam a relação entre o suporte organizacional e o comprometimento normativo, através da teoria da troca social e do princípio de reciprocidade. Estes autores enfatizam que, uma vez que o comprometimento normativo é influenciado por pressões normativas, assim como o comprometimento afetivo, este se constitui como uma forma de reciprocidade para experiências positivas no trabalho. Estes autores afirmam que a percepção de suporte organizacional pode desenvolver um sentimento de obrigação em retribuir permanecendo na organização (MAERTZ JR *et al.*, 2007).

Panaccio e Vandenberghe (2009) corroboram com estas afirmações, enfatizando que as experiências positivas no trabalho (e, especificamente a percepção de suporte organizacional) podem estar relacionadas tanto ao desenvolvimento de vínculos afetivos quanto ao senso de obrigação para agir em direção aos interesses da organização.

Acrescenta-se a esta discussão a contribuição de Campos, Estivalet e Reis (2010) acerca das relações entre as percepções de suporte social no trabalho e suporte organizacional e comprometimento organizacional. As autoras, através de um estudo de caso em uma cooperativa agrícola, demonstraram existir correlações significativas entre o comprometimento organizacional e suporte social no trabalho e suporte organizacional, evidenciado, principalmente, através das relações entre a base Obrigação pelo Desempenho e a percepção de suporte Social Instrumental, e, entre a percepção de suporte organizacional e a base Linha Consistente de Atividade (CAMPOS, ESTIVALETE e REIS, 2010).

Considerando-se estas constatações, percebe-se a necessidade de se ampliar os estudos envolvendo temáticas como o suporte social no trabalho, suporte organizacional e o comprometimento organizacional, tendo em vista que o comprometimento caracteriza-se como um preditor de atitudes e comportamentos (GIFFORDS, 2009), os quais contribuem

para a eficácia da organização. Tal entendimento reforça a importância de se relacionar este tema com as percepções de suporte, tanto organizacional quanto social, na medida em que os estudos evidenciam que o suporte pode contribuir com o aumento da satisfação no trabalho e com o comprometimento organizacional.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se a arquitetura metodológica que permitiu a operacionalização do presente estudo. Desta forma, será abordada a estratégia de pesquisa e o método adotado, o desenho conceitual da pesquisa, população e amostra e as técnicas de coleta e análise de dados

3.1 Estratégia de Pesquisa e Método Adotado

Visando responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa descritiva, a qual, no entendimento de Malhotra (2006), visa descrever características e percepções em relação a determinado fato ou objeto, bem como determinar em que grau estão associadas as variáveis em estudo.

Estudos descritivos têm como objetivo principal descrever com exatidão fatos e fenômenos de determinada realidade e estabelecer relações entre as variáveis estudadas (TRIVIÑOS, 2007). No entendimento de Aaker, Kumar e Day (2001), a pesquisa descritiva tem como finalidade proporcionar um maior entendimento sobre as características das variáveis e como estas se relacionam.

No que se refere ao método de pesquisa, o presente estudo caracteriza-se pela adoção do método *survey*. Baker (2000) afirma que esta estratégia de pesquisa centra-se em descobrir fatos, determinar atitudes e opiniões, ajudar a entender comportamentos, utilizando-se da avaliação, análise e descrição de uma população baseada em uma amostra. As pesquisas do tipo *survey* buscam determinar “o que está acontecendo” ou “como e por que está acontecendo”, através de descrições quantitativas e utilização de instrumentos pré-definidos (FREITAS et al.,2000).

No entendimento de Hair *et al.* (2005), a realização de *surveys* reside em duas categorias: administração de questionários aos respondentes e entrevista. Para este autor, as entrevistas são utilizadas para obter informações qualitativas detalhadas a partir de um número relativamente pequeno de indivíduos, caracterizando uma pesquisa *survey* em profundidade. Sobre a utilização de entrevistas, Hart (1987) esclarece que a pesquisa *survey* fornece aos pesquisadores meios de adquirir os dados quantitativos e qualitativos essenciais para encontrar dados comportamentais, factuais ou atitudinais (BAKER, 2000).

Quanto à abordagem do problema de pesquisa, o presente estudo caracteriza-se por utilizar a combinação de métodos quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados. Minayo e Sanches (1993) afirmam que o método de pesquisa qualitativo tende a ser utilizado com o objetivo de possibilitar ao pesquisador a compreensão acerca de determinado fenômeno, no qual se pretende investigar a sua complexidade interna. A pesquisa qualitativa aprofunda a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas (SAMPIERI, LUCIO e COLLADO, 2006). Por outro lado, a pesquisa quantitativa é utilizada para o estudo de grandes aglomerados de dados e de conjuntos demográfico, tendo maior aplicabilidade no levantamento do perfil de determinada população e identificar o grau de conhecimento e opiniões bem como hábitos e comportamentos da mesma (MINAYO e SANCHES, 1993).

Assim, diante do exposto, percebe-se que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos irá proporcionar uma maior amplitude de análise (GOLDENBERG, 1997; CRESWELL, 2008). A utilização de uma combinação dos métodos, de acordo com Creswell (2008), consta de uma etapa quantitativa e de outra qualitativa, visando suprir os pontos fracos de um dos métodos com os pontos fracos do outro.

A combinação de abordagens quantitativas e qualitativas, de acordo com o entendimento de Goldenberg (1997), permite ao pesquisador cruzar as conclusões obtidas, de modo a obter maior confiança de que os dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Além disto, a utilização de métodos combinados ainda diminui o risco de a pesquisa tornar-se inconsistente (AMARATUNGA *et al.*, 2001). Nesta mesma linha, conforme Vieira e Zouain (2004), este tipo de abordagem pode contribuir para a diminuição da influência dos vieses do pesquisador no resultado final da análise.

3.2 Desenho Conceitual de Pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa teve como base o processo de pesquisa proposto por Hair *et. al* (2005), sendo composto por três etapas: formulação, análise e execução, conforme pode ser visto na Figura 8, a seguir.

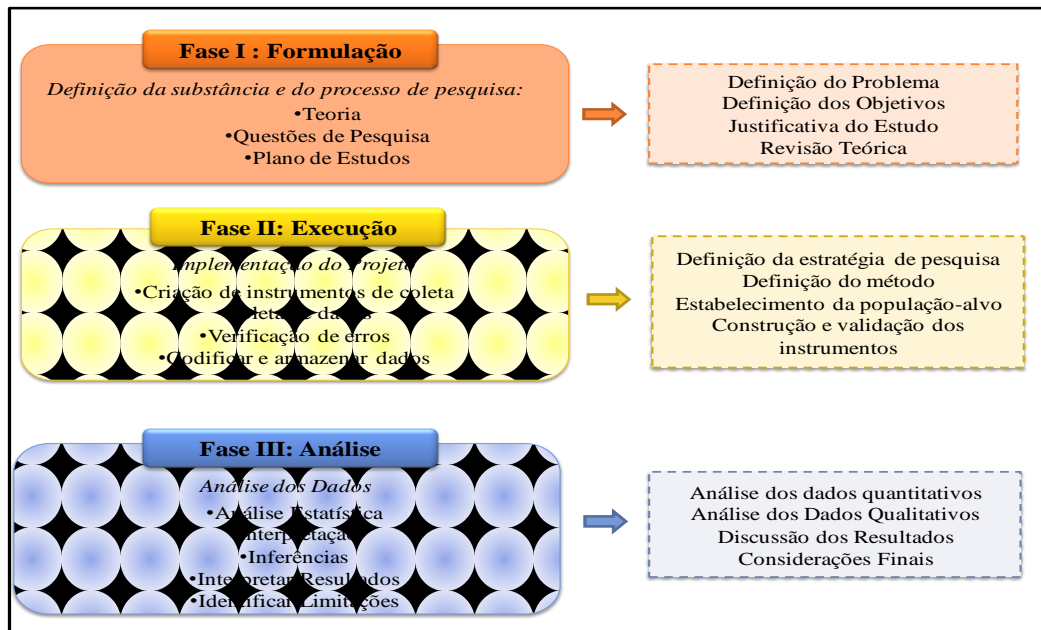


Figura 8 – Etapas do Processo de Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Este estudo buscou analisar a relação entre o indivíduo e a organização sob a ótica do suporte social no trabalho, suporte organizacional e do comprometimento organizacional, a fim de entender a relação entre esses construtos, considerando a percepção de professores da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria. Assim, na etapa de formulação, identificou-se, através da literatura, a relação entre as percepções de suporte e comprometimento organizacional.

Na etapa de execução, foram construídos os instrumentos de coleta de dados, com base nos modelos construídos por Medeiros *et al.* (2005), Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004; 2008) e Siqueira (1995; 2008). Após, na etapa de análise, descrita no capítulo a seguir, foram realizadas as análises dos dados coletados. A Figura 9 mostra o modelo de pesquisa utilizado.

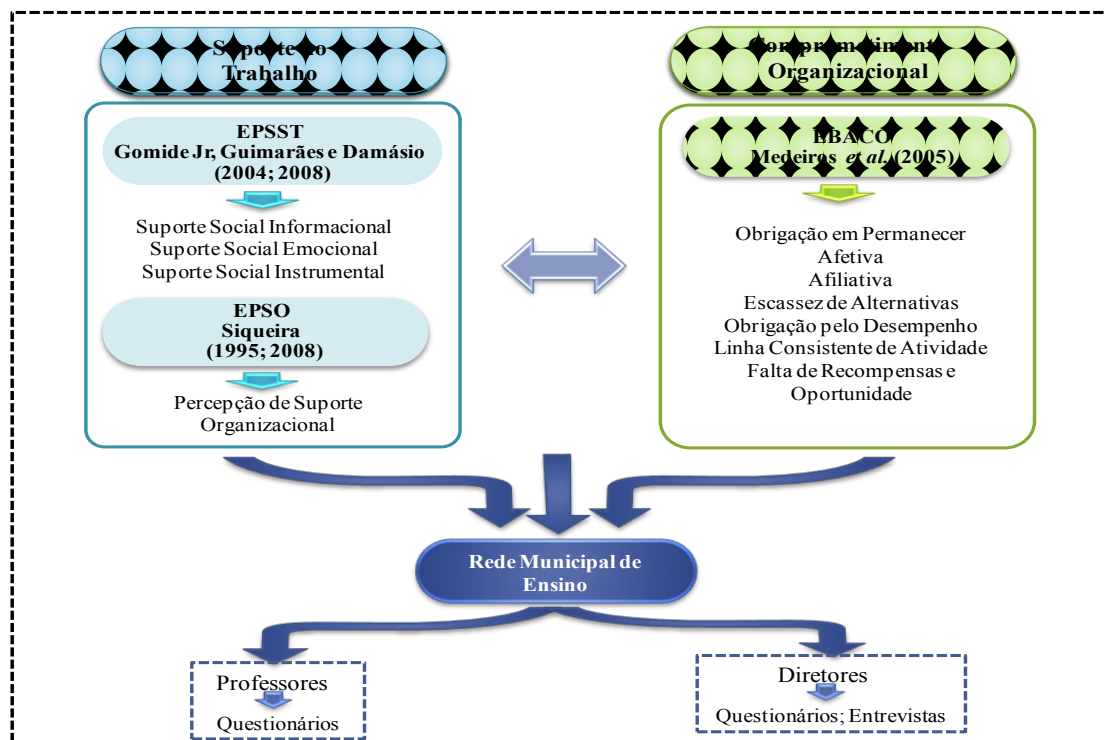


Figura 9 – Modelo de Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

3.3 População e Amostra

A população-alvo de uma pesquisa consiste na coleção de elementos que possuem a informação procurada pelo pesquisador e sobre os quais devem ser feitas inferências (MALHOTRA, 2006). Neste estudo, foi definida como população-alvo os professores de educação básica municipal de Santa Maria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) prevê que a educação básica abarque três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que os dois primeiros níveis são de competência do sistema municipal. Ainda, a LDB define as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual é destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria e de Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida profissional (BRASIL, 1996).

A rede municipal de Santa Maria possui os quatro níveis de formação tratados acima (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino profissional), e, ainda, uma escola destinada ao ensino de artes. A rede municipal de ensino de Santa Maria é composta por 80 escolas, as quais atendem, conjuntamente a 19.338 alunos, empregando 1558

docentes, conforme dados da Secretaria Municipal da Educação. Destas 80 escolas, 76 são municipais e 4 escolas conveniadas com o objetivo de absorver a demanda que não é atendida pelo município. O município possui 20 escolas de educação infantil (EMEI's), 56 de ensino fundamental (EMEF's), uma escola profissionalizante, uma escola de artes e 13 destinadas à educação de jovens e adultos, conforme pode ser visto no Quadro 11.

REDE MUNICIPAL DE ENSINO		
Ensino Fundamental	Zona Urbana	45
	Zona Rural	09
Educação Infantil	Zona Urbana	19
	Zona Rural	01
EJA	1ª a 4ª série	12
	5ª a 8ª série	14
Escolas Conveniadas		04
Escola Profissionalizante		02
Escola de Artes		01

Quadro 11 – Escolas da Rede Municipal de Ensino
Fonte: Dados da SMED (2010)

Compõe a população alvo deste estudo os professores que atuam nas escolas urbanas do município, excluindo-se deste as escolas localizadas na zona rural e as escolas conveniadas, uma vez que as últimas não são consideradas como organizações da rede pública de ensino. Desta forma, totalizaram-se 76 escolas, envolvendo todas as séries que o município abrange (educação infantil, ensino fundamental, profissional, de artes e de jovens e adultos).

Convém ressaltar que, para fins deste estudo, foram incluídos na população-alvo apenas os professores da rede municipal de ensino, que exercem atividades de gestão escolar ou não, excluindo estagiários, secretários e demais funcionários. Com o intuito de preservar a identidade dos respondentes e das escolas, não serão divulgados os nomes das instituições. Assim, a unidade de análise deste estudo serão os docentes das escolas municipais.

Na etapa quantitativa, os dados foram coletados no período de setembro à novembro de 2010, a todos os professores municipais, totalizando 336 pesquisados. Para fins deste estudo, foi calculado o tamanho da amostra mínima de pesquisados. Para tanto, utilizou-se a técnica de amostragem por conveniência, na qual são selecionados os elementos da amostra mais prontamente disponíveis para participação no estudo. (HAIR *et al.*, 2005). Assim, considerando um nível de confiança de 95% e erro padrão de 5%, o tamanho mínimo da amostra obtido foi de 309 respondentes, conforme o cálculo abaixo:

$$n = \frac{Z_{\frac{\alpha}{2}}^2 \times p \times q \times N}{e^2(N - 1) + Z_{\frac{\alpha}{2}}^2 \times p \times q} = 309$$

Visto que participaram desta pesquisa 336 sujeitos, pode-se observar que foi obtido um retorno acima do mínimo determinado através do cálculo da amostra. No Quadro 12 abaixo podem ser observados a população, a amostra e o índice de retorno dos questionários enviados.

Seriação	Nº Escolas	Nº Professores (População)	Retorno (Amostra)	%
Ensino Fundamental, Artes e Profissional	56	1215	286	23,53%
Educação Infantil	20	111	50	45,04%
Total	76	1326	336	25,34%

Quadro 12 – População, amostra e percentual de retorno
Fonte: Secretaria Municipal da Educação e dados da pesquisa

Desta forma, a amostra ficou composta por 336 professores, representando um índice de retorno, em relação aos questionários enviados, de 25,34 %. Convém ressaltar que, uma vez que a participação na pesquisa era voluntária, nem todas as instituições participaram do estudo.

3.4 Coleta de Dados

3.3.1 Etapa Quantitativa

Na etapa quantitativa utilizou-se como método de coleta de dados o questionário estruturado. Este instrumento foi composto por três seções, conforme segue:

Seção I: Esta seção constou de questões com a finalidade de levantar as variáveis sócio-demográficas e profissionais dos professores. Esta seção constou de 17 questões, cujo conteúdo encontra-se disposto no Quadro 13.

Questões	Forma de abordagem
1. Idade	Questão aberta
2. Gênero	Questão fechada – duas alternativas
3. Estado Civil	Questão Fechada
4. Formação	Questão Aberta
5. Curso	Questão Aberta
6. Tempo na profissão	Questão Aberta
7. Tempo na escola	Questão Aberta
8. Atuação em outras escolas	Questão fechada
9. Cargo	Questão Aberta
10. Tempo no Cargo	Questão Aberta
11. Séries	Questão Aberta
12. Disciplinas	Questão Aberta
13. Carga Horária Semana	Questão Aberta
14. Turno	Questão Aberta

Questões	Forma de abordagem
15. Outras atividades profissionais	Questão Aberta
16. Média de alunos	Questão Aberta
17. Atividades extraclasse	Questão Aberta

Quadro 13 – Perfil dos Pesquisados

Fonte: Elaborado pela autora

Seção II: Composta por questões relacionadas à percepção de suporte no trabalho, avaliada através da Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho (EPSST), construída e validada por Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004, 2008), e da Escala de Percepção de Suporte Organizacional (EPSO), de Siqueira (2005; 2008).

A EPSST é composta por três fatores, a saber: suporte social instrumental, suporte social informacional e suporte social emocional, distribuídas em 18 questões, conforme mostra o Quadro 14. O modelo desenvolvido pelos autores avalia os itens por meio de uma escala de quatro pontos, onde a atribuição do número 1 significa “Discordo totalmente” e a atribuição do número 4, significa “Concordo totalmente”.

Cabe ainda enfatizar que esta escala apresenta coeficientes *Alpha de Cronbach* satisfatórios, tornando possível a sua utilização, uma vez que apresenta consistência interna em seu instrumento de coleta de dados.

Fatores	Itens Questionário	<i>Alpha de Cronbach</i>
Percepção de suporte social informacional no trabalho	8, 9, 12, 13, 16, 17, 18	0,85
Percepção de suporte social emocional no trabalho	1, 2, 3, 6, 7, 15	0,83
Percepção de suporte social instrumental no trabalho	4, 5, 10, 11, 14	0,72

Quadro 14 – Itens e Confiabilidade da EPSST

Fonte: Elaborado com base em Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004; 2008)

A EPSO possui uma estrutura unifatorial, contendo, em sua versão reduzida, seis questões, avaliadas por meio de uma escala de sete pontos, na qual a atribuição do número 1 significa “discordo totalmente” e a atribuição do número 7 “concordo totalmente”. Convém ressaltar que a aplicação desta escala no presente estudo se tornou possível uma vez que a mesma possui índice de confiabilidade *Alpha de Cronbach* satisfatório, conforme mostra o Quadro 15.

Fator	Itens Questionário	<i>Alpha de Cronbach</i>
Percepção de Suporte Organizacional	19, 20, 21, 22, 23, 24	0,86

Quadro 15 – Itens e Confiabilidade da EPSO

Fonte: Elaborado com base em Siqueira (2008)

Cabe enfatizar que optou-se por utilizar a escala reduzida, uma vez que os índices de confiabilidade desta são iguais aos obtidos para a versão completa da EPSO, além de ser indicado em casos em que for necessário aplicar um instrumento com menor número de itens

(SIQUEIRA, 2008), o que se aplica a este estudo, uma vez que a utilização da versão completa tornaria o questionário de pesquisa longo, dificultando a sua aplicação.

Seção III: Consta de questões relacionadas à percepção dos pesquisados acerca do comprometimento organizacional. A fim de mensurar tal percepção, foi utilizada a Escala de Bases do Comprometimento Organizacional – EBACO - desenvolvida e validada por Medeiros *et al.* (2005). A EBACO contém sete fatores, relacionados às seguintes bases do comprometimento organizacional: afetiva, obrigação em permanecer, obrigação pelo desempenho, afiliativa, falta de recompensas e oportunidades, linha consistente de atividade e escassez de alternativas; distribuídas em 28 itens, conforme mostra o Quadro 16.

A EBACO foi desenvolvida, utilizando uma escala de 6 pontos, onde a atribuição do número 1 significa “discordo totalmente” e a atribuição do número seis significa “concordo totalmente”. É importante ressaltar que todos os fatores do instrumento original proposto pelos autores apresentam valores de *Alpha de Cronbach* satisfatórios, garantindo sua consistência interna (MALHOTRA, 2006).

Fatores	Itens Questionário	Alpha de Cronbach
Afetiva	1, 2, 3, 4	0,87
Obrigação em permanecer	5, 6, 7, 8	0,84
Afiliativa	9, 10, 11, 12	0,80
Escassez de alternativas	13, 14, 15, 16	0,73
Obrigação pelo desempenho	17, 18, 19, 20	0,77
Linha consistente de atividade	21, 22, 23, 24	0,65
Falta de recompensas e oportunidades	25, 26, 27, 28	0,59

Quadro 16 – Itens e Confiabilidade da EBACO
Fonte: Elaborado com base em Medeiros *et al.* (2005)

Para fins deste estudo, a escala de avaliação dos modelos teóricos foi alterada, substituindo-se as escalas de quatro pontos da EPSST, de sete pontos da EPSO, e de seis pontos da EBACO, para uma escala do tipo *Likert*, de cinco pontos. Tais modificações foram realizadas a fim de incluir a alternativa de “ponto neutro”, uma vez que, de acordo com o entendimento de Voss, Stem e Fotopoulos (2000) e Coelho e Esteves (2007), quando os respondentes se confrontam com itens com os quais não possuem experiência, conhecimento ou não possuem opinião claramente definida sobre o assunto, há tendência de se manifestar de maneira neutra. Além disto, a opção do ponto neutro proporciona uma maior liberdade ao respondente, no momento de expressar a sua opinião (VIEIRA e DALMORO, 2008).

A escala de cinco pontos foi escolhida por esta ser semelhante, em termos de resultados médios, do que a escala de sete pontos, sendo, contudo, mais indicada por apresentar uma maior facilidade e rapidez de utilização (VIEIRA e DALMORO, 2008). Além disto Preston e Colman (2000), ao analisarem o número ideal de categorias da escala,

obtiveram resultados que indicam que as escalas com 2, 3 e 4 categorias possuem menor confiabilidade, validade e poder discriminante que as escalas com maior número de categorias.

Por fim, cabe ressaltar que, de acordo com o entendimento de Vieira e Dalmoro (2008), deve-se evitar a utilização de escalas de formatos diferentes no mesmo instrumento de pesquisa, uma vez que estas devem apresentar claramente um contínuo de direção. Neste sentido, o instrumento de pesquisa utilizado neste estudo constou de uma única escala de cinco pontos, onde a atribuição do número um significa “discordo totalmente” e do número cinco “concordo totalmente”. A Figura 10 ilustra as alterações realizadas.

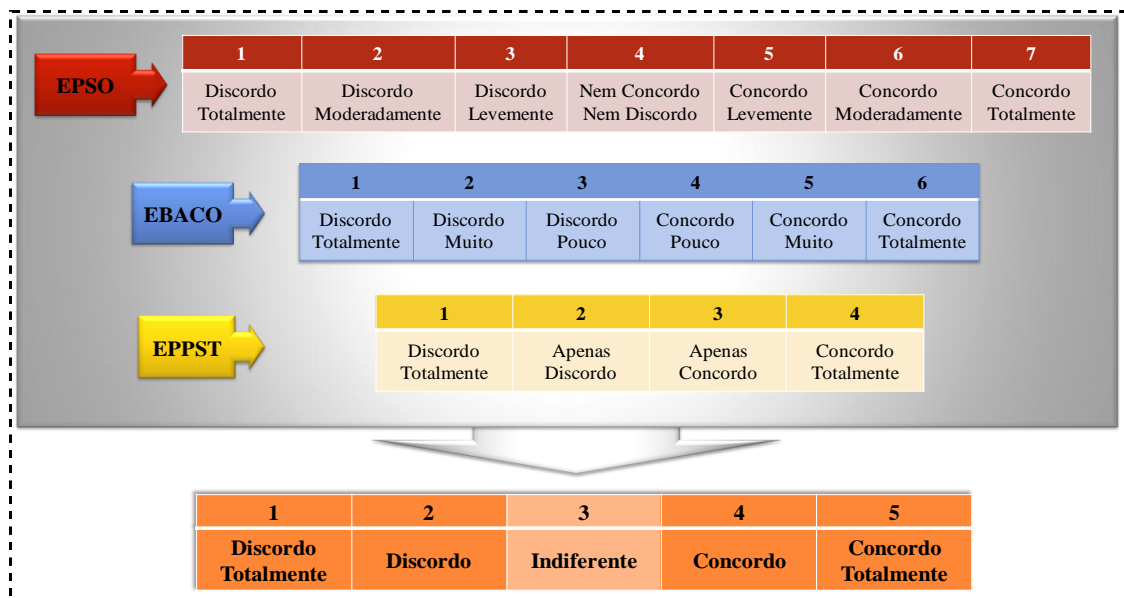


Figura 10 – Alterações na Escala
Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, a formatação final do instrumento de coleta de dados abarcou um total de 69 questões, conforme pode ser visualizados no Apêndice A. A fim de facilitar o entendimento acerca desta etapa da coleta de dados, bem como da contribuição de cada um dos construtos utilizados para o alcance dos objetivos propostos, foi elaborada a Figura 11, a seguir:

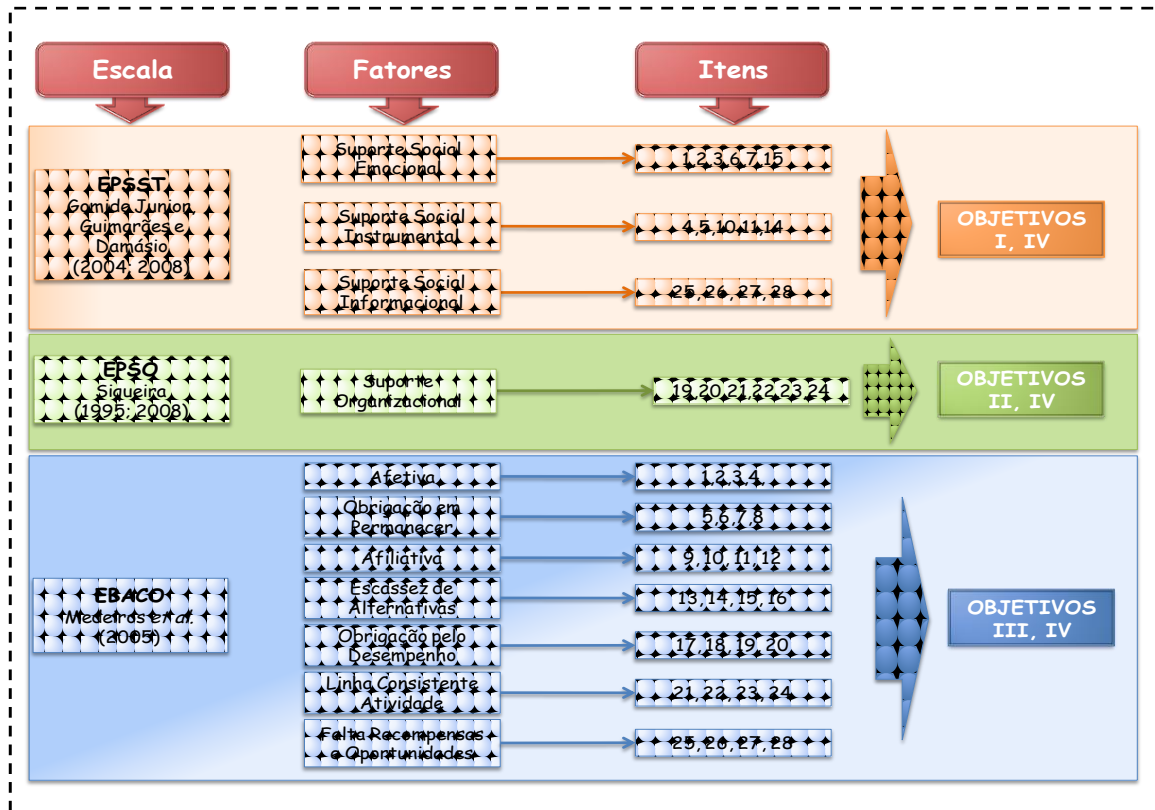


Figura 11 – Síntese da Etapa Quantitativa da Coleta dos dados

Fonte: Elaborado pela autora

No que tange à coleta de dados, primeiramente foi feito o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação, a qual autorizou a realização da presente pesquisa, conforme consta no Anexo I, deste estudo. Após, os questionários foram entregues aos diretores das escolas e, em alguns casos, diretamente para os professores, em horários combinados juntamente com a gestão da escola. Cabe acrescentar que os dados foram coletados entre os meses de setembro e novembro de 2010.

3.3.2 Etapa Qualitativa

A coleta de dados qualitativos ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que estas possibilitam certa flexibilidade ao pesquisador, fazendo com que o informante torne-se parte do processo de pesquisa, uma vez que admite que novas variáveis sejam acrescentadas à análise (TRIVIÑOS, 2007). Assim, foram pesquisados os professores que ocupam posições relacionadas à gestão escolar, exercendo cargos de direção. Foram escolhidos os gestores por estes serem considerados os representantes formais da organização, em relação aos demais funcionários (EISENBERGER et al.; 2002).

Triviños (2007) afirma que as entrevistas semiestruturadas partem de certos questionamentos básicos, formulados tanto a partir do suporte teórico, quanto de todas as informações coletadas sobre o fenômeno estudado. Desta forma, o protocolo de entrevistas foi elaborado à luz do referencial teórico e dos resultados obtidos na fase quantitativa do estudo.

Para a escolha dos diretores entrevistados, na etapa qualitativa da pesquisa, utilizou-se os critérios de acessibilidade e conveniência.

Mediante a autorização dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise dos dados coletados. Visando manter o sigilo e a confidencialidade dos dados, os entrevistados não foram identificados, sendo codificados pelas letras A, B, C, D, E e F.

3.3.3 Definição dos Termos e Variáveis

Para a definição das variáveis e dos fatores analisados na presente pesquisa, teve-se como base, os estudos desenvolvidos por Medeiros *et al.* (2005), Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004) e Siqueira (1995; 2008). Assim, os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados, tanto na etapa quantitativa quanto qualitativa, foram elaborados à luz dos referidos modelos. O Quadro 17 mostra as definições dos construtos e dos seus fatores, bem como as variáveis que compõem cada um deles.

Construto	Variáveis	Definição	Questões
EPSST Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004; 2008)	Suporte Social Informacional no Trabalho	Crenças do empregado de que a organização empregadora possui uma rede de comunicações comum que veicula informações precisas e confiáveis.	8, 9, 12, 13, 16, 17, 18
	Suporte Social Emocional no Trabalho	Crenças do empregado de que na organização empregadora existem pessoas em que se possa confiar, que se mostram preocupadas umas com as outras, valorizam-se e se gostam.	1, 2, 3, 6, 7, 15.
	Suporte Social Instrumental no Trabalho	Crenças do empregado de que a organização empregadora o provê de insumos materiais, financeiros, técnicos e gerenciais.	4, 5, 10, 11, 14
EPSO Siqueira (1995; 2008)	Percepção de Suporte Organizacional	Crença do empregado de que a organização empregadora valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar.	19, 20, 21, 22, 23, 24
EBACO Medeiros <i>et al.</i> (2005)	Obrigação em Permanecer	Crença de que tem uma obrigação em permanecer; de que se sentiria culpado em deixar; de que não seria certo deixar; e de que tem uma obrigação moral com as pessoas da organização.	5, 6, 7, 8
	Afetiva	Crença e identificação com a filosofia, os valores e os objetivos organizacionais.	1, 2, 3, 4
	Afiliativa	Crença de que é reconhecido pelos colegas como membro do grupo e da organização.	13, 14, 15, 16
	Escassez de Alternativas	Crença de que possui poucas alternativas de trabalho se deixar a organização.	25, 26, 27, 28
	Obrigação pelo	Crença de que deve se esforçar em benefício da organização	9, 10,

Construto	Variáveis	Definição	Questões
	desempenho	e que deve buscar cumprir suas tarefas e atingir os objetivos organizacionais.	11,12
	Linha Consistente de Atividade	Crença de que deve manter certas atitudes para e regras da organização com o objetivo de se manter na mesma.	21, 22, 23, 24
	Falta de Recompensas Oportunidades	Crença de que o esforço extra em benefício da organização deve ser recompensado e de que a organização deve lhe dar mais oportunidade.	17, 18, 19, 20

Quadro 17 – Definição dos Construtos e Variáveis
 Fonte: Elaborado com base nos autores Pesquisados

No que tange aos procedimentos de coleta de dados, devido ao fato de este estudo utilizar a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, a mesma foi dividida em duas etapas: a primeira quantitativa e a segunda qualitativa.

3.5 Tratamento e Análise dos Dados

Tendo em vista que este estudo utilizou-se de dados qualitativos e quantitativos, a análise dos dados constou de duas etapas: primeiramente, foi realizada a análise quantitativa e, após, a análise qualitativa, uma vez que a coleta dos dados qualitativos foi realizada após a análise dos dados quantitativos.

3.5.1 Etapa Quantitativa

Para a análise quantitativa, os questionários foram tabulados em uma planilha criada no Microsoft Excel, e, posteriormente, transpostos para o *software* “*Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 13.0*”, através do qual realizou-se a análise quantitativa.

Primeiramente, foram realizadas análises estatísticas e de frequência relacionadas às variáveis sócio-demográficas e profissionais, visando traçar o perfil dos pesquisados. Neste sentido, foram realizadas estatísticas de frequência (para setor, gênero, estado civil, escolaridade e cargo ocupado), e cálculo da média para as questões “idade” e “tempo de serviço”.

Para exploração dos modelos utilizados no estudo, utilizou-se análise fatorial, uma vez que esta técnica permite identificar os construtos básicos, que podem ter significância tanto teórica quanto prática (AAKER, KUMAR, DAY, 2004). De acordo com o entendimento de Hair *et al.* (2009), a análise fatorial tem como objetivo explicar como as variáveis estão estruturadas, por meio de fatores, os quais são considerados como representantes de

dimensões existentes dentro do conjunto de dados. No caso deste estudo, o método de análise fatorial utilizado foi o dos componentes principais, no qual se leva em conta a variância total dos dados, buscando-se encontrar estruturas comuns (MALHOTRA, 2006).

No que se refere ao método de rotação, foi utilizado o método *varimax*, no qual cada fator tende a concentrar a carga em um pequeno número de variáveis, em detrimento de outros, para tornar mais fácil a interpretação dos fatores resultantes (AAKER, KUMAR, DAY, 2001). Outro ponto importante a respeito da rotação *varimax* é que esta minimiza o número de variáveis com altas cargas sobre um fator, o que vem a reforçar a interpretação dos fatores (MALHOTRA, 2006).

A realização da referida técnica estatística requer a análise da adequação do conjunto de dados. Neste estudo, foram utilizados as seguintes medidas de adequação da amostra: (i) Teste de Esfericidade de Bartlett, que avalia a significância geral da matriz de correlação; (ii) Comunalidades, através da avaliação da variância que uma variável compartilha com as demais; (iii) Autovalor, que representa a variância total explicada por cada fator; (iv) cargas fatoriais, escores fatoriais e gráfico dos fatores; (v) Medida de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e (vi) variância total atribuída a cada fator (MALHOTRA, 2006).

É importante ressaltar, também que um instrumento de pesquisa é considerado confiável se sua aplicação expressa resultados coerentes (HAIR *et al.* 2005). Para isto, após a identificação dos resultados obtidos com a análise fatorial, calculou-se a confiabilidade para os fatores obtidos. A importância de se conhecer a confiabilidade, de acordo com Malhotra (2006) consiste em saber se a escala utilizada reproduz resultados consistentes. Desta forma, a análise da confiabilidade foi através do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach*, o qual visa conhecer a consistência interna do instrumento de pesquisa (MALHOTRA, 2006).

A análise dos modelos relativos à Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho (EPSST), à Escala de Percepção de Suporte Organizacional (EPSO) e à Escala de Bases do Comprometimento Organizacional (EBACO), inicialmente contemplou o cálculo das estatísticas descritivas de amostra, através da realização da moda, média, mediana, desvio-padrão. Após foram realizados testes estatísticos paramétricos, uma vez que as variáveis estão sendo mensuradas através de uma escala intervalar, do tipo *Likert* (MALHOTRA, 2006).

Desta forma, realizou-se o teste t de diferenças de médias para amostras emparelhadas, visto que busca-se comparar o mesmo grupo de sujeitos, em relação a uma variável (PESTANA e GAGEIRO, 2003). A fim de verificar se a percepção dos pesquisados difere em relação às variáveis pessoais (gênero, faixa etária, grau de instrução, tempo de empresa, cargo ocupado e setor de atuação), foi realizado o teste t para amostras independentes, pois, no

entendimento de Pestana e Gageiro (2003), este tipo de teste estatístico é utilizado quando se pretende comparar as médias de uma variável em relação a diferentes grupos de sujeitos.

Por fim, visando alcançar o objetivo geral deste estudo, realizou-se o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, entre as variáveis que compõem o estudo do suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional. Esta medida foi utilizada, uma vez que, no entendimento de Hair *et al.* (2005), mensura a associação linear entre duas variáveis métricas, permitindo que se avalie a força de associação entre as mesmas, bem como a direção da relação estabelecida.

3.5.2 Etapa Qualitativa

Qualitativamente, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A análise de conteúdo se caracteriza por ser um tipo de análise que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (BARDIN, 1977).

Minayo (1996) enfatiza que, operacionalmente, a análise de conteúdo parte de uma revisão de literatura, em um primeiro plano, para atingir um nível mais aprofundado, relacionando, para isso, estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados.

Segundo o entendimento de Minayo (1996), a análise de conteúdo pode abranger as seguintes etapas: pré-análise, onde ocorre a organização do material a ser analisado e definição das unidades de registro, unidades de contexto, trechos significativos e categorias; exploração do material, que consiste basicamente na operação de codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos para o alcance do núcleo de compreensão do texto; e, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, onde os resultados são submetidos a operações estatísticas simples ou complexas e, a partir disso, propõem-se inferências e realizam-se interpretações.

A fim de uma melhor compreensão acerca da coleta e da análise dos dados, foi elaborado a Figura 12.

Objetivos	Categorias Análise	Autores	Coleta	Análise
1. Identificar os tipos de suporte social no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte Social Instrumental no Trabalho • Suporte Social Informacional no Trabalho • Suporte Social Emocional no Trabalho 	Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004;2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário: EPSST Seção II (1-18) • Entrevistas semiestruturadas 	Análise Descritiva Análise Fatorial Alpha de Cronbach Teste t para amostras emparelhadas e independentes Análise de Conteúdo
2. Identificar a percepção de Suporte Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de Suporte Organizacional 	Siqueira (1995; 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário: EPSO Seção II (19-24) • Entrevistas semiestruturadas 	Análise Descritiva Análise Fatorial Alpha de Cronbach Teste t para amostras independentes Análise de Conteúdo
3. Identificar as bases do comprometimento mais valorizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Afetiva • Afiliativa • Obrigação em Permanecer • Obrigação pelo Desempenho • Linha Consistente de Atividade • Escassez de Alternativas • Falta de Recompensas e Oportunidades 	Medeiros <i>et al.</i> (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário: EBACO Seção III • Entrevistas semiestruturadas 	Análise Descritiva Análise Fatorial Alpha de Cronbach Teste t para amostras emparelhadas e independentes Análise de Conteúdo
4. Identificar a relação entre as bases do comprometimento e as percepções de suporte social no trabalho e organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte Social Instrumental no Trabalho • Suporte Social Informacional no Trabalho • Suporte Social Emocional no Trabalho • Percepção de Suporte Organizacional • Afetiva • Afiliativa • Obrigação em Permanecer • Obrigação pelo Desempenho • Linha Consistente de Atividade • Escassez de Alternativas • Falta de Recompensas e Oportunidades 	Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004;2008) Siqueira (1995; 2008) Medeiros <i>et al.</i> (2005)	Questionário: Seções II e III	Coeficiente de Correlação de Pearson

Figura 12 – Síntese dos Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados
 Fonte: Elaborado pela autora

3.6 Limitações do Método

Como limitações do método de pesquisa, pode-se citar o fato desta pesquisa ter abrangido uma amostra reduzida dos professores da rede municipal de ensino, na etapa quantitativa, bem como um pequeno número de diretores entrevistados, fazendo com que as análises pertinentes a percepção dos diretores estejam limitadas à percepção dos participantes, e não de todos os diretores das escolhas municipais.

Um dos limitantes deste estudo reside na análise do comprometimento organizacional, tendo em vista que tal análise se deteve apenas em um único foco do comprometimento (a

organização escolar). Cooper-Hakim e Viswesvaran (2005) enfatizam que, atualmente, com a demandas do mundo do trabalho, é necessário pensar o comprometimento organizacional de forma mais ampla, sob diferentes formas (focos e bases), uma vez que o indivíduo pode fazer parte de uma organização, mas, antes de tudo, faz parte de um grupo ocupacional, de uma equipe, de grupos de amigos e familiares, dentre outros, os quais interagem entre si e se sobrepõem, constituindo as mais diversas formas de contratos psicológicos que o indivíduo estabelece para com a organização. Considerando a realidade vivenciada por professores, Karakus e Aslan (2009) enfatizam que o comprometimento destes é caracterizado pela existência de uma gama de focos: a escola, a profissão docente, os alunos, a educação como prática social.

4 RESULTADOS

No presente capítulo, são apresentados os resultados do estudo, alinhados com os objetivos propostos na seção introdutória. Assim, primeiramente, foi apresentado o perfil dos pesquisados e, posteriormente, as análises dos construtos estudados: suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional.

4.1 Perfil dos Pesquisados

Anterior à análise dos construtos, faz-se necessário conhecer a amostra pesquisada. Neste sentido, foram realizados os testes estatísticos descritivos e de frequência para as variáveis sócio-demográficas e profissionais. Compuseram a amostra 336 professores, sendo que, destes 286 desenvolvem suas atividades em escolas de ensino fundamental (EMEF), artes e profissional, enquanto que 50 estão atuando em escolas de educação infantil (EMEI), conforme pode ser visualizado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Tipos de Escolas

Seriação	Frequência	Percentual	Acumulado
EMEF, Artes, Ensino Profissional	286	85,1	85,1
Emei	50	14,9	100,0
Total	336	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa

A maior parte dos professores atua em escolas de ensino fundamental, EJA e profissional (85,1%), o que pode ser explicado devido ao maior número de alunos atendidos por estas escolas. Estas instituições possuem ensino fundamental (1ª a 8ª série), educação de jovens e adultos (1ª a 8ª série) e ensino profissional, somando um total de 19.338 alunos matriculados (EDUCACENSO, 2010). No que concerne às Escolas de Educação Infantil

(EMEI), estas incluem creches e pré-escolas, sendo as primeiras destinadas às crianças de até três anos de idade e as últimas para crianças entre quatro e cinco anos de idade (LDB, 1996).

No que diz respeito ao gênero dos professores participantes da pesquisa, conforme se pode observar no Gráfico 1, pode-se perceber que a maioria dos participantes é do sexo feminino, 93%, os quais correspondem a 311 respondentes; enquanto apenas 25 dos respondentes é do sexo masculino, o que corresponde a 7% dos professores pesquisados.

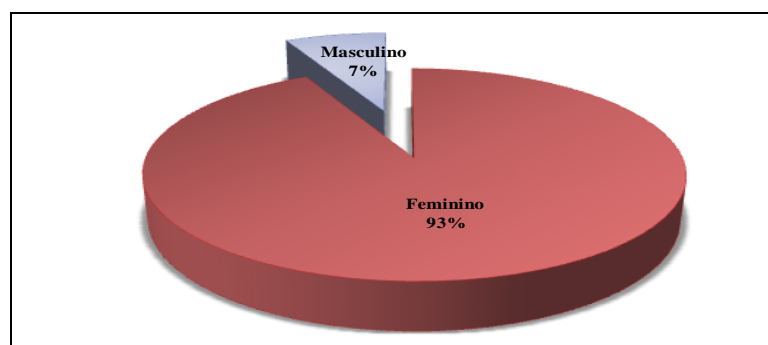


Gráfico 1 – Gênero

Em relação à distribuição destes profissionais em relação às escolas nas quais atuam, os dados da pesquisa evidenciaram que, nas escolas de educação infantil (EMEI's) não existem profissionais do sexo masculino, tendo em vista que estes profissionais atuam em escolas de ensino fundamental. Em relação ao estado civil, os dados obtidos demonstram o seguinte perfil, exposto na Tabela 2. Em relação a esta variável, os dados demonstraram que a maioria dos docentes (49,4%) é casado, sendo também expressiva a parcela de solteiros participantes da pesquisa (22%).

Tabela 2 – Estado Civil

Estado Civil	Frequência	Percentual	Cumulativo
Casado	166	49,4	49,4
Solteiro	74	22,0	71,4
Separado / Divorciado	54	16,1	87,5
Viúvo	4	1,2	88,7
União Estável	38	11,3	100,0
Total	336	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa

No que tange à formação dos profissionais, pode-se observar que de acordo com os dados expostos na Tabela 3, a maior parte dos professores (98,5%) possuem formação superior, e que, os 1,5% que não possuem, ainda estão cursando o terceiro grau. Este resultado revela que os profissionais que atuam na educação básica são qualificados, conforme prevê o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, que pretende qualificar estes profissionais, no mínimo, ensino superior ((BRASIL, 2007).

Tabela 3 – Formação

Cursos	Frequência	Percentual	Cumulativo
Superior Incompleto	5	1,5	1,5
Superior Completo	213	64,4	65,9
Pós-Graduação	60	18,1	84,0
Mestrado	10	3,0	87,0
Especialização	43	13,0	100,0
Total	331	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Outro dado importante, em relação à formação dos sujeitos pesquisados, refere-se ao expressivo número de professores que possuem formação em nível de pós-graduação, especialização e mestrado (34,1%). Dos participantes da pesquisa, nenhum profissional manifestou ter formação em nível de doutorado. Referente à distribuição destes profissionais em relação às escolas do município, os resultados encontram-se dispostos na Tabela 4, conforme segue.

Tabela 4 – Formação em Relação às Escolas de Atuação

Grau de Formação	Seriação		Total
	EMEF, EP, E.A	EMEI	
Superior Incompleto	3	2	5
Superior Completo	179	34	213
Pós-Graduação	55	5	60
Mestrado	10	0	10
Especialização	35	8	43
Total	282	49	331

Fonte: Dados da Pesquisa

Neste sentido, percebe-se que em ambos os tipos de escola presentes no município, a distribuição de profissionais qualificados é equitativa. Um fato que merece destaque refere-se à falta de professores com formação em nível de mestrado, atuando na educação infantil. Em relação ao curso de formação destes professores, os resultados obtidos encontram-se dispostos na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Curso de Formação

	Frequência	Percentual	Acumulado
Pedagogia	170,00	52,80	52,80
Ed. Especial	6,00	1,86	54,66
Geografia	9,00	2,80	57,45
Matemática	17,00	5,28	62,73
Ed. Física	16,00	4,97	67,70
Letras	30,00	9,32	77,02
Biologia	17,00	5,28	82,30
História	13,00	4,04	86,34
Artes	15,00	4,66	90,99
Filosofia	1,00	0,31	91,30
Geociências	1,00	0,31	91,61

	Frequência	Percentual	Acumulado
Eng. Mecânica	1,00	0,31	91,93
Psicopedagogia	8,00	2,48	94,41
Eng. Civil	1,00	0,31	94,72
Eng. Elétrica	1,00	0,31	95,03
Estudos Sociais	8,00	2,48	97,52
Informática	2,00	0,62	98,14
Supervisão Escolar	2,00	0,62	98,76
Química	2,00	0,62	99,38
Filosofia	1,00	0,31	99,69
Administração	1,00	0,31	100,00
Total	322,00	100,00	
Não Responderam	14		

Fonte: Dados da Pesquisa

A grande maioria dos professores (52,8%) possuem formação no curso de Pedagogia, sendo estes profissionais caracterizados por possuir uma formação mais genérica. Tendo em vista as áreas específicas, os resultados demonstraram que uma pequena parcela dos pesquisados possuem formação em áreas específicas. Ainda uma pequena parcela de profissionais possuem formação em áreas múltiplas, tais como filosofia, geociências, administração e engenharias. Para facilitar a visualização dos dados expostos na Tabela 5, elaborou-se o gráfico 2:

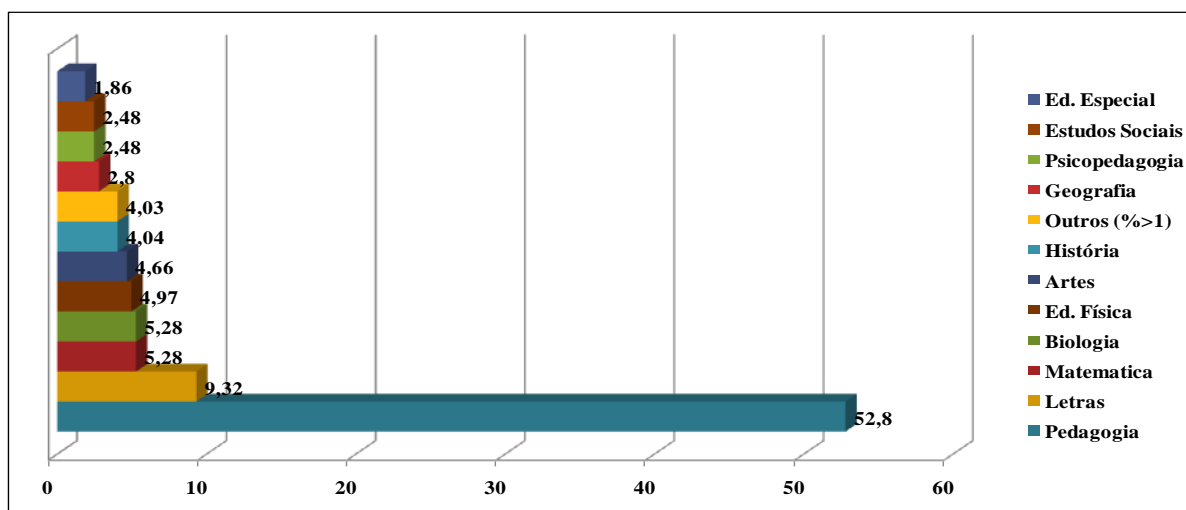


Gráfico 2 – Cursos de Formação dos Docentes

Fonte: Dados da pesquisa

Ao considerar o tempo de atuação na profissão docente, os dados demonstrados na Tabela 6, revelam que a maioria dos professores pesquisados possuem mais de 20 anos de profissão (42,9%), sendo também expressiva a parcela dos que possuem entre 11 e 20 anos de atuação docente (31,5%). Ao analisar a média do tempo de atuação docente, os dados demonstraram que os professores possuem em média 17,86 anos de profissão.

Tabela 6 – Tempo de Atuação Docente

	Frequência	Percentual	Acumulado
Até 1 ano	23	7,1	7,1
De 2 a 10 anos	60	18,5	25,6
De 11 a 20 anos	102	31,5	57,1
Mais de 20 anos	139	42,9	100
Total	324	100,0	
Não Responderam	12		

Fonte: Dados da Pesquisa

Por outro lado, pode-se perceber que os pesquisados revelam possuir um tempo menor em relação à escola na qual desempenham suas atividades. Os dados expostos na Tabela 7 demonstram os resultados obtidos.

Tabela 7 – Tempo de Escola

	Frequência	Percentual	Acumulado
Até 1 ano	70	24,0	24,0
De 2 a 5 anos	81	27,7	51,7
De 6 a 10 anos	61	20,9	72,6
De 11 a 15 anos	36	12,3	84,9
Mais de 15 anos	44	15,1	100,0
Total	292	100,0	
99,00	44		
Total	336		

Fonte: Dados da Pesquisa

Assim, observa-se que a maior parte dos pesquisados está na escola por um período entre 2 e 5 anos (27,7%). Em relação à média, foi obtido um tempo médio de 7,34 anos de atuação em uma mesma escola.

No que tange aos cargos, foram pesquisados os seguintes cargos: professor, coordenador, educador especial, supervisor, vice-diretor, diretor e orientador educacional, sendo que, conforme os dados expostos na Tabela 8, o maior percentual foi referente ao cargo de professor (78,5%).

Tabela 8 – Cargos

Cargos	Frequência	Percentual	Acumulado
Professor	256	78,5	78,5
Coordenador	8	2,5	81,0
Educador Especial	6	1,8	82,8
Supervisor	28	8,6	91,4
Vice-Diretor	9	2,8	94,2
Diretor	14	4,3	98,5
Orientador Educacional	4	1,2	99,7
Atendente de Creche	1	,3	100,0
Total	326	100,0	
Não responderam	10		

Fonte: Dados da Pesquisa

No que tange ao número de disciplinas ministradas, percebe-se que, de acordo com os dados expostos na Tabela 9, a maior parte dos professores pesquisados desempenha atividades relacionadas ao ensino de “currículo por atividades” (57,2%).

O “currículo por atividades” trata-se da forma de tratamento didático dos conteúdos curriculares nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série) em que predominam situações de experiências concretas, sendo, dessa forma, uma categoria curricular com ênfase nas experiências de aprendizagem obtidas nestas situações e onde o caráter lúdico é o fator determinante para a aprendizagem (DUARTE, 1986; BRASIL, 1997).

Esta categoria curricular caracteriza-se por ser ministrada por um único docente, o qual é responsável por lecionar as disciplinas relacionadas às diversas áreas do conhecimento de forma conjunta (tais como estudos sociais, matemática, linguagem escrita, artes), proporcionando aos estudantes uma visão integrada do conhecimento (BRASIL, 1997).

O número expressivo de professores nesta categoria é explicado devido ao fato de que estas séries serem contempladas pela grande maioria das escolas pesquisadas. Cabe salientar o reduzido número de professores que ministram três (1,1%) e quatro (1,4%) disciplinas. Este dado é positivo, na medida em que os docentes que ministram grande número de disciplinas estão expostos a uma maior carga de trabalho.

Tabela 9 – Número de Disciplinas Ministradas

	Frequência	Percentual	Acumulado
1	77,00	27,90	27,9
2	34,00	12,30	40,2
3	3,00	1,1	41,3
4	4,00	1,4	42,8
Currículo por atividades	158,00	57,2	100,00
Total	276,00	100,00	
Não responderam	60,00		

Fonte: Dados da Pesquisa

Analisando-se as disciplinas dos docentes que ministram disciplinas isoladas (isto é, não estão incluídos no exercício de “currículo por atividades”), pode-se perceber, segundo os resultados expostos na Tabela 10, que a pesquisa incluiu uma variedade de docentes.

Tabela 10 – Relação de Disciplinas

	Disciplinas	Frequência	Percentual	Acumulado
Uma	Ciências	12,00	3,57	68,15
	Artes	4,00	1,19	70,54
	Educação Física	12,00	3,57	74,70
	Eletrônica	1,00	0,30	75,60
	Ensino Religioso	3,00	0,89	76,79
	Geografia	3,00	0,89	78,27
	História	7,00	2,08	81,55
	Inglês	7,00	2,08	85,42

	Disciplinas	Frequência	Percentual	Acumulado
	Informática	3,00	0,89	88,39
	Matemática	14,00	4,17	92,56
	Mecânica de Usinagem	1,00	0,30	95,54
	Metalurgia	2,00	0,60	96,13
	Português	9,00	2,68	98,81
	Ciências e Artes	1,00	0,30	68,45
	Desenho Técnico	1,00	0,30	68,75
Mais de uma	Desenho Técnico, Eletricidade, Mecânica	1,00	0,30	69,05
	Desenho Técnico, Metrologia, Tecnologia, Oficina Mecânica	1,00	0,30	69,35
	Artes, Ensino Religioso	2,00	0,60	71,13
	Educação Física, Artes	1,00	0,30	75,00
	Educação Física, Ensino Religioso	1,00	0,30	75,30
	Eletrônica e Desenho Elétrico	1,00	0,30	75,89
	Filosofia, História	2,00	0,60	77,38
	Geografia, Ensino Religioso	2,00	0,60	78,87
	Geografia, História, Ensino Religioso	1,00	0,30	79,46
	História, Ensino Religioso	1,00	0,30	81,85
	História, Geografia	3,00	0,90	82,44
	História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso	1,00	0,30	82,74
	História, Geografia, Português, Ciências	1,00	0,30	83,04
	História, Inglês	1,00	0,30	83,33
	Matemática, Ciências	7,00	2,08	94,64
	Matemática, Inglês	1,00	0,30	94,94
	Mecânica de Usinagem, Metrologia	1,00	0,30	95,24
	Português, Ciências, Artes	1,00	0,30	99,11
	Português, Literatura	2,00	0,60	99,70
	Português, Matemática, Ciências, História	1,00	0,30	100,00

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados evidenciaram, segundo as disciplinas ministradas pelos docentes municipais que, em alguns casos, observa-se o acúmulo de disciplinas de áreas não-afins, como por exemplo, Ciências e Artes, Educação Física e Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Ainda, as combinações mais evidenciadas foram: Matemática e Ciências, História e Geografia e História e Filosofia. Conforme Codo (1999), quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados, será necessário maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual.

Em relação à carga horária, os resultados evidenciaram que, em média, os professores pesquisados possuem uma carga horária de 12 horas semanais. Este resultado se mostra positivo, tendo em vista que os estudos de Reis *et al.* (2006) com docentes demonstrou que cargas horárias superiores a 30 horas geram cansaço mental e nervosismo, indicando que o desgaste psíquico pode ser desencadeado ou agravado pela jornada de trabalho elevada.

No que tange ao turno de trabalho, conforme pode ser visto na Tabela 11, a maior parte dos professores trabalham em turno integral de funcionamento das escolas (56,2%).

Tabela 11 – Turno de Trabalho

	Frequência	Percentual	Acumulado
Integral	159	47,3	56,2
Manhã	61	18,2	77,7
Tarde	63	18,8	100,0
Noite	5	1,7	
Total	283	100,0	
Não Responderam	53		

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com Sampaio e Marin (2004), a realidade brasileira mostra que os professores de escolas tanto públicas quanto privadas são comumente responsáveis por várias turmas, em dois turnos de funcionamento das escolas, sobretudo quando se trata da educação básica.

Além disto, a pesquisa evidenciou que, em média, os professores pesquisados possuem 24 alunos por turma, estando este fato em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (LDB), a qual prevê um número máximo de 25 alunos por turma na educação básica. Neste sentido, Jackson, Rothmann e Van De Vijver (2006) argumentam que professores que trabalham com turmas grandes apresentam maiores probabilidades de desenvolver problemas relacionados ao *stress* e à exaustão emocional.

Outra variável analisada trata-se do número de horas por semana que o professor dedica à realização de atividades extraclasse. No entendimento de Codo (1999), o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório; muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, frequentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho. No caso dos professores pesquisados, os resultados obtidos demonstram que, em média, os professores municipais destinam cerca de 9 horas em atividades desta natureza.

Após a identificação do perfil dos pesquisados, as próximas seções expõem a análise dos dados quantitativos e qualitativos acerca dos construtos suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional, bem como as relações estabelecidas entre os temas.

4.2 Suporte Social no Trabalho: A percepção dos Professores e Diretores da Rede Municipal de Ensino

4.2.1 O Suporte Social no Trabalho para os Professores Municipais: Uma Análise Quantitativa

A fim de compreender como se dá a percepção dos professores da rede municipal de ensino acerca do suporte social no trabalho, em relação aos tipos de suporte percebidos, realizou-se, primeiramente, a técnica estatística da análise fatorial, através do método de componentes principais. Contudo, a utilização da análise fatorial requer a realização de testes estatísticos que confirmem a adequação do conjunto de dados à referida técnica. Neste sentido, realizou-se os testes de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), de Esfericidade de Bartlett e Medida de Adequação da Amostra.

O teste de KMO busca, através da análise das correlações parciais entre as variáveis, avaliar a adequação à análise fatorial, sendo considerados adequados à análise valores próximos a 1, e inaceitáveis os valores inferiores a 0,5 (PESTANA e GAGEIRO, 2003). Em relação ao teste de Esfericidade de Bartlett, de acordo com Malhotra (2006), examina a hipótese de que as variáveis não estejam correlacionadas na população. Pode-se observar, através dos dados constantes no Quadro 18, que ambos os testes atestaram à fatorabilidade dos dados, uma vez que foi obtido para o KMO um valor compreendido entre 0,8 e 0,9, o qual é considerado, por Pestana e Gageiro (2003) como bom para análise fatorial e, para o teste de Bartlett, o resultado mostrou ser este significativo, afirmando a existência de correlação entre as variáveis.

Medida de Adequação da Amostra (KMO)		0,857
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado	3275,949
	df	120
	Sig	0,000

Quadro 18 – Teste KMO e Esfericidade de Bartlett para Suporte Social no Trabalho
Fonte: Dados da Pesquisa

Após, foi avaliada a adequação do conjunto geral de variáveis individuais, através da Medida de Adequação da Amostra (*Measure of Sample Adequation - MSA*), objetivando garantir um nível de referência de correlação estatística dentro do conjunto de variáveis de modo que a estrutura fatorial resultante tenha alguma base objetiva, sendo aceitáveis valores acima de 0,5 (HAIR *et al.*, 2009). Os valores obtidos de MSA excedem os níveis mínimos aceitáveis, o que indica que o conjunto de dados é adequado à realização da análise fatorial.

Posteriormente, foram testadas as comunalidades, ou seja, a proporção de variância que uma variável compartilha com todas as outras variáveis (MALHOTRA, 2006), sendo considerados como significativos os valores de comunalidades superiores a 0,5. A Tabela 12 mostra os valores de comunalidades obtidos para as variáveis da Escala de Suporte Social no Trabalho.

Tabela 12 – Comunalidades da EPSST

Variáveis	Inicial	Extração
EPSST1	1,000	0,687
EPSST2	1,000	0,577
EPSST3	1,000	0,765
EPSST4	1,000	0,661
EPSST5	1,000	0,577
EPSST6	1,000	0,693
EPSST7	1,000	0,677
EPSST8	1,000	0,577
EPSST9	1,000	0,604
EPSST10	1,000	0,578
EPSST11	1,000	0,543
EPSST12	1,000	0,566
EPSST13	1,000	0,512
EPSST14	1,000	0,540
EPSST15	1,000	0,647
EPSST16	1,000	0,703
EPSST17	1,000	0,716
EPSST18	1,000	0,805

Fonte: Dados da Pesquisa

Através da análise dos dados constantes na Tabela 12, pode-se observar que todas as variáveis utilizadas para avaliar a EPSST apresentaram valores de comunalidades superiores a 0,5, sendo, desta forma, consideradas adequadas para análise. Tendo em vista que o conjunto de dados foi considerado adequado, os dados referentes à Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho (EPSST) foram submetidos à análise fatorial de componentes principais, com normalização *kaiser* e método de rotação *varimax*.

Para a determinação do número de fatores que seriam extraídos foram utilizados dois critérios, sugeridos por Hair *et al.* (2009): (i) percentual de variância explicada, devendo ser igual ou superior a 60%; e, (ii) autovalores superiores a um. A Tabela 13 mostra os resultados obtidos.

Tabela 13 – Autovalores e Percentual da Variância Explicada – EPSST

Fator	Autovalores		
	Total	% da Variância	% Acumulado
1	7,393	41,074	41,074
2	1,591	8,838	49,913
3	1,385	7,695	57,607
4	1,057	5,874	63,481
5	0,986	5,480	68,961
...
18	0,137	0,759	100,000

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme pode ser visualizado na Tabela acima, pode-se observar que a análise fatorial resultou em quatro fatores, os quais explicam 63,4% da variância, sendo que o primeiro fator concentra aproximadamente 41% da variância total. Ainda foram considerados os quatro fatores que possuem autovalores superiores a um. A confiabilidade dos fatores obtidos para o suporte social no trabalho foi calculado através do índice *Alfa de Cronbach*, conforme mostra a Tabela 14, a seguir.

Tabela 14 – Confiabilidade dos Fatores da EPSST

Fator	Nº de variáveis	Alfa de Cronbach
Fator 1	7	0,885
Fator 2	5	0,869
Fator 3	3	0,692
Fator 4	2	0,251

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise dos dados constantes na Tabela 14 mostra que apenas o fator 4 não possui índice de confiabilidade significativo. Uma vez que nem mesmo a exclusão de uma das variáveis que formam este fator proporcionaria acréscimos significativos no coeficiente, este fator foi retirado das análises seguintes. Convém acrescentar que este fator foi formado pelas questões (4) “*Há recompensa financeira pelos esforços dos professores*” e (10) “*Existe cumprimento das obrigações financeiras com os professores*”, as quais, no estudo de Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004; 2008) pertencem ao fator referente à percepção de Suporte Social Instrumental no Trabalho.

Em relação aos demais coeficientes obtidos, observa-se que, para o fator 1 e para o fator 2, os índices obtidos são considerados por Hair *et al.*(2005) como possuindo uma consistência interna muito boa. Em relação ao fator 3, este obteve o menor valor de *Alfa de Cronbach* (0,692). Contudo, embora o índice obtido seja baixo, este ainda é considerado como consistente (HAIR *et al.*, 2005).

Sendo assim, os resultados na análise fatorial da EPSST indicaram a presença de três fatores explicativos da percepção de suporte social no trabalho, totalizando 16 variáveis,

conforme mostra o Quadro 19. Pode-se perceber que, de um modo geral, manteve-se a mesma estrutura fatorial da referida escala, uma vez que não houve alteração em relação à composição dos fatores, exceto no que diz respeito às variáveis que foram excluídas.

Fator 1 – Suporte Social Informacional no Trabalho (SSINF) $\alpha = 0,885$			
Var	Descrição	F. Original	Carga
18	As informações importantes para o trabalho são compartilhadas por todos.	SSINF	0,824
16	As informações importantes para o trabalho são repassadas com agilidade.	SSINF	0,786
17	Os superiores compartilham as informações importantes com os empregados.	SSINF	0,779
12	Há facilidade de acesso às informações importantes.	SSINF	0,734
9	As pessoas são informadas sobre as decisões que envolvem o trabalho que realizam.	SSINF	0,623
13	Os professores têm os equipamentos necessários para desempenharem as suas tarefas.	SSINF	0,619
8	As informações circulam claramente entre os setores da escola.	SSINF	0,589
Fator 2 – Suporte Social Emocional no Trabalho (SSEMO) $\alpha = 0,869$			
Var	Descrição	F. Original	Carga
3	As pessoas são amigas umas das outras.	SSEMO	0,801
6	Pode-se confiar nas pessoas.	SSEMO	0,763
1	As pessoas gostam umas das outras.	SSEMO	0,758
2	As pessoas podem compartilhar umas com as outras seus problemas pessoais.	SSEMO	0,726
15	As pessoas se preocupam umas com as outras.	SSEMO	0,582
7	Pode-se confiar nos superiores.	SSEMO	0,575
Fator 3 – Suporte Social Instrumental no Trabalho (SSINST) $\alpha = 0,692$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
14	São pagos salários compatíveis com os esforços dos professores.	SSINST	0,724
11	Há ajuda financeira para que os professores se especializem.	SSINST	0,677
5	Os equipamentos estão sempre em boas condições de uso.	SSINST	0,518

Quadro 19 – Análise Fatorial da EPSST
Fonte: Dados da Pesquisa

O primeiro fator extraído abarcou questões relacionadas à percepção acerca do sistema de comunicação utilizado pela escola, sendo denominado de *Suporte Social Informacional no Trabalho*. Este tipo de suporte se caracteriza pelo fornecimento de informações sinceras, transparentes, confortáveis e confiáveis, visando auxiliar o indivíduo a lidar com problemas, caracterizando-se como conselhos e orientações (SEEMAN, 1998; RODRIGUEZ e COHEN, 1998). De acordo com o entendimento de Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2004; 2008) o suporte informacional no trabalho reflete a crença do indivíduo de que a escola possui uma rede de informações comum, através da qual ele pode obter informações precisas e confiáveis.

O segundo fator obtido foi denominado *Suporte Social Emocional no Trabalho*, abarcando variáveis que expressam a percepção de que existe apoio emocional disponível na escola. Este tipo de suporte refere-se à percepção de que na escola existem pessoas confiáveis, que se mostram preocupadas umas com as outras, valorizam-se e se gostam (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008). Além disto, o suporte emocional relaciona-se às expressões de empatia, carinho e confiança (COHEN, 2004), envolvendo expressões de comunicação verbal e não-verbal de carinho, podendo atuar reduzindo o *stress*

através da restauração da autoestima pessoal e expressão de sentimentos (HOGAN, LINDEN e NAJARIAN, 2002).

Por fim, o ultimo fator retrata a percepção de apoio material, denominado *Suporte Social Instrumental no Trabalho*. A percepção de suporte instrumental refere-se ao entendimento, por parte dos professores pesquisados, de que há na escola insumos materiais, financeiros, técnicos e gerenciais necessários à realização de suas atividades (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008). Beehr e Glazer (2001) enfatizam que este tipo de suporte refere-se à provisão dos recursos materiais que tornam a resolução de problemas ou tarefas mais fáceis e possíveis.

Em relação às cargas fatorias, a análise dos resultados obtidos permite afirmar que, para todas as variáveis, foram obtidos valores considerados significativos, uma vez que foram obtidos valores superiores a 0,4, valor considerado por Hair *et al.* (2009) como mínimo. Além disto, grande parte das cargas fatorias resultaram em valores superiores a 0,7, o que significa que a variável explica 70% da variância do fator (HAIR *et al.*, 2009). A fim de analisar a percepção acerca dos tipos de suporte social no trabalho, calcularam-se as médias, medianas e desvio-padrão, tanto para as variáveis individuais quanto para os fatores, conforme pode ser visto no Quadro 20.

Fator 1 – Suporte Social Informacional no Trabalho			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
18. As informações importantes para o trabalho são compartilhadas por todos.	3,928	4,00	0,863
16. As informações importantes para o trabalho são repassadas com agilidade.	3,788	4,00	0,891
17. Os superiores compartilham as informações importantes com os empregados.	3,918	4,00	0,836
12. Há facilidade de acesso às informações importantes.	3,702	4,00	0,942
9. As pessoas são informadas sobre as decisões que envolvem o trabalho que realizam.	4,064	4,00	0,710
13. Os professores têm os equipamentos necessários para desempenharem as suas tarefas.	3,477	4,00	1,063
8. As informações circulam claramente entre os setores da escola.	3,854	4,00	0,890
TOTAL	3,818	3,857	0,696
Fator 2 – Suporte Social Emocional no Trabalho			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
3. As pessoas são amigas umas das outras.	3,863	4,00	0,773
6. Pode-se confiar nas pessoas	3,595	4,00	0,909
1. As pessoas gostam umas das outras.	3,958	4,00	0,738
2. As pessoas podem compartilhar umas com as outras seus problemas pessoais.	3,784	4,00	0,855
15. As pessoas se preocupam umas com as outras.	3,725	4,00	0,878
7. Pode-se confiar nos superiores	3,955	4,00	0,806
TOTAL	3,813	4,00	0,667
Fator 3 – Suporte Social Instrumental no Trabalho			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
14. São pagos salários compatíveis com os esforços dos professores.	2,120	2,00	1,180
11. Há ajuda financeira para que os professores se especializem.	2,331	2,00	1,199
5. Os equipamentos estão sempre em boas condições de uso.	3,514	4,00	1,031
TOTAL	2,669	2,667	0,793

Quadro 20 – Média, Mediana e Desvio Padrão da EPSST

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com Gomide Junior, Guimarães e Damásio (2008), os resultados da EPSST devem considerar que, quanto maior for o escore médio dos fatores, maior é a percepção dos respondentes de que a sua organização para a qual trabalha oferece o tipo de suporte contemplado no fator. Desta forma, médias iguais ou menores que 2,0 sinalizam que o funcionário não percebe o suporte indicado pelo fator, enquanto que, médias iguais ou superiores a 4 indicam a percepção do suporte (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2008).

Ao analisar os resultados expostos no Quadro 20, pode-se observar que, de um modo geral, os pesquisados demonstram perceber as dimensões, os tipos Informacional e Emocional do suporte social no trabalho, enquanto que tendem a não perceber o tipo instrumental.

Os resultados obtidos demonstram que o tipo de suporte social no trabalho que obteve maior média (3,818) diz respeito à Percepção de Suporte Social Informacional no Trabalho. Mesmo este fator tendo obtido escore inferior a quatro, pode-se constatar, através da análise da mediana, que os pesquisados tendem a perceber a existência de suporte social informacional, uma vez que o valor obtido foi igual a quatro.

Esta percepção encontra-se relacionada, de acordo com o entendimento de Hogan, Linden e Najarian (2002) com a prestação de informações usadas para guiar ou aconselhar os indivíduos. No que tange a este fator, a variável que obteve maior média refere-se (9) “*As pessoas são informadas sobre as decisões que envolvem o trabalho que realizam*”, demonstrando que os professores percebem que as informações pertinentes ao seu trabalho estão disponíveis.

Em relação a este resultado, cabe acrescentar a contribuição de Seeman (1998) que afirma que este tipo de suporte apresenta um papel fundamental, na medida em que é através dele que o indivíduo recebe informações sinceras, confiáveis, transparentes e confortáveis, traduzindo-se sob a forma de conselhos e orientações, visando à resolução de problemas.

Por outro lado, o fator que obteve menor média refere-se à percepção de suporte social instrumental no trabalho. Convém ressaltar que a média atribuída a este fator resultou em valores em torno de 2, revelando que os pesquisados não percebem que a escola oferece este suporte. Este tipo de suporte envolve o fornecimento de materiais, como transporte, dinheiro, assistência física, relacionados ao apoio material disponível (HOGAN, LINDEN e NAJARIAN, 2002). Pertinente a este tipo de suporte, a menor média foi atribuída à variável (14) “*São pagos salários compatíveis com os esforços dos professores*”, demonstrando que os pesquisados não percebem que a remuneração recebida é compatível com seus esforços.

Cabe salientar que os estudos relacionados à remuneração são considerados temas polêmicos, na medida em que possui diferentes posicionamentos de acordo com a ótica analisada. O estudo de Mariconi e Marconi (2008) com o objetivo de analisar a atratividade dos salários dos professores no período recente, comparando-os com os pagos aos demais empregados do setor público, aos professores do setor privado e aos demais empregados do setor privado, traz importantes contribuições em relação à remuneração dos docentes brasileiros.

Os autores obtiveram resultados que indicam que os professores com formação de nível médio possuem remunerações atrativas frente às demais ocupações, enquanto aqueles com formação de nível superior encontram salários bem mais atrativos em ocupações alternativas (MARICONI e MARCONI, 2008).

Por outro lado, estudos que analisam a percepção dos próprios professores quanto a sua remuneração apontam para um quadro distinto. Conforme Mariano e Muniz (2006), os baixos salários, além de não atenderem às reais necessidades das docentes, trazem insatisfações, dissabores e uma sobrecarga de trabalho, caracterizando um quadro de desvalorização do magistério.

Quanto à análise do desvio padrão, os resultados permitem inferir que, considerando os três tipos de suporte social no trabalho analisados no presente estudo, os pesquisados demonstraram maior coerência entre si em suporte social emocional, tendo em vista que este fator obteve menor desvio padrão. Contudo, os pesquisados demonstram maior divergência em suas respostas em relação à percepção de Suporte Social Instrumental no Trabalho.

Tendo em vista que as médias obtidas para os tipos de suporte social no trabalho resultaram em valores muito próximos (principalmente no que diz respeito aos tipos informacional e emocional de suporte no trabalho), fez-se necessário a realização do teste t para amostras emparelhadas, visando identificar se há diferença significativa entre as médias para um mesmo respondente (MALHOTRA, 2006), conforme pode ser visto no Quadro 21, a seguir:

Pares	Diferenças entre Pares		t	Sig.
	Médias	Desvio		
Suporte social Informacional – Suporte Social Emocional	0,03457	0,50482	1,255	0,21
Suporte social Informacional – Suporte Social Instrumental	1,81052	0,98290	33,664	0,00
Suporte Social Emocional – Suporte Social Instrumental	1,77675	0,93622	34,683	0,00

Quadro 21 – Teste t entre os tipos de suporte social no trabalho

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados obtidos com o teste t, conforme exposto no Quadro 21, demonstram que não existe diferenças de médias estatisticamente significantes apenas entre os tipos de suporte

Informacional e Emocional no Trabalho, visto que o valor de *sig* foi maior que 0,05. Com base nesse resultado, pode-se inferir que os professores pesquisados apresentam percepções semelhantes em relação à existência de suporte social emocional e informacional nas escolas.

Enquanto o suporte social informacional diz respeito à crença de que a escola dispõe de uma rede de comunicações através da qual são veiculadas informações precisas e confiáveis, provendo informações importantes acerca de sua relação com a mesma (WIESENFELD, RAGHURAM e GARUD, 2001; GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008); a percepção de suporte emocional diz respeito às expressões de empatia, carinho e confiança, auxiliando o indivíduo a lidar com a angústia e recuperar a autoestima, permitindo a expressão de sentimentos (COHEN, 2004; HEGELSON e COHEN, 1996; HOGAN, LINDEN e NAJARIAN, 2002).

No contexto do trabalho, o suporte emocional encontra-se relacionado à crença de que existem pessoas confiáveis, preocupadas umas com as outras, que valorizam-se e gostam umas das outras (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008). Considerando a realidade vivenciada por professores, Pomaki *et al.* (2010) mencionam que estes se encontram em contato diário com seus colegas de trabalho, o que faz com que estes sejam importantes fontes de apoio, fazendo com que não se sintam isolados. Nesta mesma ótica, Yee (2010) afirma que, em organizações escolares, para lidar com o *stress* os professores precisam desenvolver relações positivas com os colegas de trabalho, as quais são importantes fontes de suporte social emocional.

Por fim, merece destaque a contribuição de Ducharme e Martin (2000), que pontuam que as relações entre colegas de trabalho envolvem tanto o suporte social instrumental, sendo benéficas para balancear a falta por recompensas intrínsecas ou extrínsecas.

Visando identificar se a percepção dos pesquisados em relação ao suporte social no trabalho difere quando consideradas as variáveis sócio-demográficas e profissionais, realizou-se o teste t para amostras independentes. Contudo, de acordo com Pereira (2004), primeiramente torna-se necessário realizar o teste F para testar a hipótese de variâncias iguais nos grupos analisados. Caso as variâncias nos grupos sejam iguais, deverão ser utilizados os resultados obtidos com o teste t homocedástico e, caso as variâncias sejam diferentes, deverá ser realizado o teste t heterocedástico (PEREIRA, 2004). Em relação à significância do teste, foi considerado um nível de 95%. Apenas para as variáveis gênero, carga horária, dedicação em atividades extraclasse, e posição de gerência não foram obtidas diferenças significativas entre os tipos de suporte social no trabalho.

Em relação à idade dos pesquisados, foi obtida diferença significativa apenas para a percepção de suporte social emocional, tendo sido realizado o teste t heterocedástico ($t = -1,808$; $p < 0,005$). Pode-se afirmar, com 95% de confiança, que os funcionários com idade inferior a 45 anos (idade média), atribuem médias superiores (3,884) se comparado aos com idade igual ou superior à idade média (3,752).

Considerando o tempo de atuação como docente, a percepção dos pesquisados mostra diferir em relação ao Suporte Social Informacional no Trabalho ($t = -2,000$; $p < 0,05$) e ao Suporte Emocional no Trabalho ($t = -3,090$; $p < 0,05$), sendo que para ambas o teste t realizado foi o heterocedástico. Assim, os resultados sinalizam para o fato de que os professores que atuam por um período inferior a 17,86 anos apresentam uma maior percepção em relação ao suporte social informacional (3,897) e ao suporte social emocional (3,935) do que os que atuam como docente por um período igual ou superior a este período, para os mesmos tipos de suporte (Suporte social informacional: 3,746; suporte social emocional: 3,711).

Para a variável tempo de escola, foi realizado o teste t heterocedástico, o qual se mostrou significativo para a percepção de suporte social emocional no trabalho ($t = -0,712$; $p < 0,05$). Assim, considerando um nível de significância de 5%, é possível afirmar que os professores que atuam na escola por um período inferior à 7,34 anos (tempo médio) atribuem médias estatisticamente superiores (3,855) às atribuídas por aqueles que estão na escola por um período igual ou superior a este (3,796).

Ao analisar as diferenças de médias para os professores que estão no cargo por períodos superiores e inferiores ao tempo médio (8,61 anos), os resultados do teste t mostraram-se significativos para o de suporte social emocional, para o qual foi realizado o teste t heterocedástico ($t = -1,971$; $p < 0,05$). Neste sentido, os resultados demonstraram que a percepção em relação ao suporte emocional é maior para aqueles que estão no cargo por tempo inferior a 8,61 anos (3,941), comparado aos professores que estão por um período igual ou superior a média (3,797).

Por fim, os testes revelaram diferenças de médias também ao considerar as percepções dos professores com mais e menos alunos por turma. Neste sentido, considerou-se os grupos através da média de alunos por turma (24 alunos), e, após, realizou-se o teste t homocedástico para a variável suporte social instrumental no trabalho ($t = -2,096$; $p < 0,05$). Com base neste teste, constatou-se que os professores que possuem menor número de alunos por turma atribuem médias estatisticamente superiores (2,770) em relação àqueles que possuem maior número de alunos (2,575). A Figura 13 sintetiza os resultados obtidos.

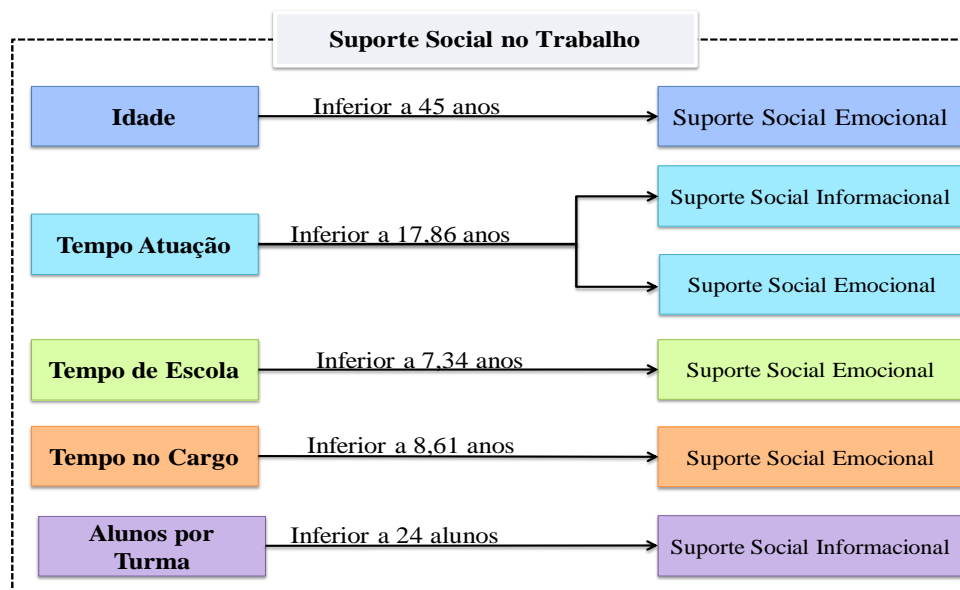


Figura 13 – Resultados do Teste t para Suporte Social no Trabalho
Fonte: Dados da Pesquisa

4.2.2 A Percepção dos Diretores das Escolas: Uma Análise Qualitativa

A fim de ampliar a compreensão acerca da percepção de suporte social no trabalho, realizou-se uma fase qualitativa, com professores que ocupam cargos de gestão escolar, nas escolas municipais participantes da pesquisa. Em relação ao suporte social no trabalho, de um modo geral, os pesquisados percebem a existência dos três tipos de suporte social no trabalho, conforme pode ser visto no Quadro 22. Contudo, através dos relatos, pode-se perceber que os diretores revelam uma maior importância ao tipo emocional, tendo em vista que foram observadas divergências em relação aos outros tipos de suporte social (instrumental e informacional).

	Emocional	Informacional	Instrumental
Entrevistado A	X	X	X
Entrevistado B	X	X	X
Entrevistado C	X	X	X
Entrevistado D	X	X	X
Entrevistado E	X	X	X
Entrevistado F	X		X

Quadro 22 – Síntese das Entrevistas – Suporte Social no Trabalho
Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação ao suporte emocional, todos os pesquisados manifestaram que nas escolas nas quais trabalham existe a provisão de apoio em nível emocional no trabalho. Os diretores relatam que o grupo de trabalho se mostra preocupado e auxilia na resolução de problemas

peçoais, os quais poderiam dificultar a realização do trabalho, conforme pode ser evidenciado nas falas dos diretores E e B, a seguir.

A gente não vê só o lado profissional, a gente vê também o lado pessoal das gurias, conversando sempre, porque a pior coisa que tem é tu não te sentir bem no lugar onde tu está trabalhando. Então a gente procura sempre manter o ambiente bem tranquilo. (DIRETORA E).

Quando uma tem problemas todo mundo acode, todo mundo quer resolver, uns ajudam, o outro quer dar conselho. A filha de uma colega, ano passado doente, em 2009, e ela não faltou um dia de aula, fez seis meses de tratamento, ela não faltou um dia de aula e todo o apoio dos colegas ela teve. (DIRETORA B).

O suporte social emocional é um importante recurso do ambiente de trabalho, uma vez que propicia ao indivíduo sentimentos de cuidado, estima e valorização, bem como está relacionado ao auxílio em eventos estressantes e problemas emocionais (BARUCH-FELDMAN et al. 2002; HOGAN, LINDEN e NAJARIAN, 2002). Consoante a estes resultados, Brackett *et al.* (2010) mencionam que os professores que relatam um maior suporte emocional, principalmente advindo dos diretores com os quais trabalham, também relatam uma maior satisfação no trabalho e menor índice de *stress*. Nesta mesma linha, o estudo de Dick e Wagner (2001) demonstrou que o suporte emocional dos gestores, diminuiu a percepção em relação aos problemas relacionados ao desempenho do trabalho e com os alunos.

Em relação ao tipo instrumental do suporte social, os resultados parecem divergir em relação a dois aspectos: materiais e equipamentos e salários. No que tange aos materiais e equipamentos, os diretores demonstram perceber a preocupação da escola em disponibilizar equipamentos e materiais necessários para a realização do trabalho dos professores, bem como garantir que tais equipamentos sejam de boa qualidade e estejam em boas condições de utilização, conforme pode ser evidenciado nas seguintes falas:

Sim, os materiais auxiliam bastante. O auxílio da parte didática, de material didático, pedagógico, ele auxilia bastante. Os professores têm, em toda a sala de aula tem a sua TV, o seu vídeo, tem o seu ar-condicionado, [...] conforme vem a verba que veio a gente vai comprando e adquirindo, então a gente já montou uma sala de informática com 30 computadores, onde eles tem toda a mídia data-show, tem máquina fotográfica, tem filmadora, tem tela pra passar os filmes, os computadores tem internet, tem toda a rede de informática, mas toda, toda, toda; bem montadinhos. . (DIRETORA B)

Hoje, graças a Deus, faz dois anos que a escola tem dinheiro, vamos dizer assim, que o governo federal está mandando... Hoje nós temos equipamentos que o governo federal está mandando...Então hoje tem material... (DIRETORA A)

Além disto, os diretores também salientaram a existência de equipamentos para atendimento aos portadores de necessidades especiais, o que garante aos professores condições de realizar seu trabalho, considerando realidades distintas. Estes resultados podem ser evidenciados nas seguintes falas:

é a sala de inclusão ...pra trabalhar com crianças com necessidades especiais, então a gente tá recebendo todo o mobiliário, todo o material pra dar um atendimento bem completo a essas crianças... É informática, a gente tá recebendo, os órgãos específicos, os centros específicos pras dificuldades de cada criança. No caso assim, material pra trabalhar com crianças surdas, a gente recebeu material em braile, pras crianças cegas também temos o material... pra que se possa fazer o trabalho (DIRETORA E).

Aí o que acontece a escola está apta a trabalhar com alunos com necessidades especiais, com salas multimídias, onde nessas salas temos toda a tecnologia, inclusive computador com braile, nós temos material pedagógico pra trabalhar como qualquer tipo de criança pode ser cego ou cadeirante (DIRETORA D).

Por outro lado, em relação aos salários, três dentre os seis diretores pesquisados relatam que estes não estão de acordo com os esforços requeridos por parte dos docentes, conforme pode ser evidenciado nas falas abaixo:

Quem vai querer ser professor de física para ganhar, eu tenho no Estado 16 anos de Estado, para ganhar 700 reais? Quem vai fazer quatro anos de uma faculdade difícil, porque física não é para qualquer um, não tem... química... quem vai querer? Para ganhar 700 reais... (DIRETORA A).

A remuneração da minha irmã, que trabalha na escola militar de Brasília, que ela ganha, por 40 horas de dedicação exclusiva, ...ela tem tudo na escola... Seria uma remuneração ideal. Porque aqui pra tu ganhar aumento ou conseguir FG no salário de uma professor é muito difícil. ... E daí tu não tem qualidade de vida tu não tem tempo. (DIRETORA C)

Em relação a este aspecto, as discussões acerca dos salários dos professores públicos revelam que, especialmente aqueles vinculados às esferas municipais e estaduais é caracterizado como precário e inadequado (SANTOS, SOUZA e GALINDO, 2008). Além disto, Alves e Azevedo (2001) mencionam que o engajamento de algumas escolas ou níveis educacionais em programas governamentais específico gera disparidades salariais entre os professores do ensino fundamental e os que atuam na educação infantil e de jovens e adultos.

4.2.3 Análise Conjunta das Percepções de Suporte Social no Trabalho

Ao considerar as duas esferas da análise de dados, a qualitativa e a quantitativa, foi possível ampliar a compreensão dos envolvidos acerca da percepção sobre os tipos de suporte

social no trabalho. Neste sentido, pode-se dizer, de modo geral, que os dados obtidos na etapa quantitativa foram confirmados através das entrevistas com os diretores da escola.

Contudo, alguns pontos de convergência e divergência entre estas duas abordagens merecem destaque. Primeiramente, no que diz respeito aos tipos de suporte social percebidos como disponíveis nas escolas, os resultados da pesquisa quantitativa mostraram não haver diferenças entre as percepções em relação aos tipos informacional e emocional do suporte social no trabalho. Entretanto, através da análise dos relatos dos diretores, pode-se evidenciar que existe uma percepção de que, nas escolas, existe uma maior disponibilidade de suporte social emocional, tendo em vista que os entrevistados se mostraram unânimes em relação a este aspecto.

Em relação ao tipo informacional do suporte no trabalho, apesar de ter sido manifestado por cinco dentre os seis pesquisados, foi possível constatar que, em relação a este aspecto, as comunicações na escola ainda se dão através das reuniões e dos murais, sendo que nem sempre as informações necessárias chegam a todos os professores. Neste aspecto, cabe salientar que, tendo em vista que as escolas municipais possuem, individualmente, um número pequeno de professores (em torno de trinta docentes) tais métodos ainda conseguem garantir uma amplitude maior, fato que deve ser observado no caso de escolas maiores.

Outro aspecto que merece destaque deve-se ao fato de que o suporte instrumental foi o tipo de suporte menos percebido na pesquisa quantitativa, devido às suas médias extremamente baixas. Neste sentido, através das entrevistas pode-se perceber que este foi um dos mais valorizados pelos diretores das escolas municipais e, que, além disto, ainda foi possível distinguir dois aspectos em relação ao suporte social instrumental. O primeiro diz respeito ao fato de que os pesquisados percebem que as escolas disponibilizam materiais e instrumentos necessários para a realização das tarefas dos docentes, em quantidades e estados de conservação satisfatórios, sendo possível perceber uma elevada satisfação dos diretores em relação a este aspecto.

Por outro lado, dois diretores mencionaram que a insatisfação com o suporte social instrumental encontra-se relacionado aos salários pagos aos professores. Neste sentido, estes resultados, em parte, explicam os obtidos na etapa quantitativa, tendo em vista que as variáveis relacionadas à remuneração dos professores foram responsáveis pelas médias mais baixas.

4.3 Suporte Organizacional: Ampliando a Compreensão Através da Percepção dos Professores e Diretores Municipais

4.3.1 Conhecendo a Percepção dos Professores da Rede Municipal: Uma Análise Quantitativa

Para a exploração dos dados referentes à Escala de Percepção de Suporte Organizacional, buscou-se analisar as estatísticas referentes à adequação dos dados. Primeiramente, foram avaliados os testes de KMO e Bartlett, e, conforme pode ser visualizado no Quadro 23, os resultados obtidos em ambos os testes atestaram para a adequação da amostra, de uma maneira geral.

Medida de Adequação da Amostra (KMO)		0,858
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado	1288,658
	df	10
	Sig	0,000

Quadro 23 – Teste KMO e Esfericidade de Bartlett para Suporte Organizacional
Fonte: Dados da Pesquisa

Após, avaliaram-se as variáveis individualmente através da Medida de Adequação da Amostra, sendo que todos os valores obtidos para as variáveis em estudo foram superiores ao mínimo aceitado. Tendo em vista que os testes estatísticos atestaram para adequação da amostra, procedeu-se a análise fatorial, através da técnica de componentes principais com normalização *Kaizer* e rotação *varimax*. Contudo, primeiramente analisou-se o valor das comunalidades, conforme exposto na Tabela 15.

Tabela 15 – Comunalidades EPSO

Variáveis	Inicial	Extração
EPSO 19	1,000	0,703
EPSO 20	1,000	0,770
EPSO 21	1,000	0,426
EPSO 22	1,000	0,715
EPSO 23	1,000	0,834
EPSO 24	1,000	0,747

Fonte: Dados da Pesquisa

Apenas a variável 21 “*Esta escola estaria disposta a ampliar as suas instalações para me ajudar a utilizar melhor minhas habilidades no desempenho do meu trabalho*”, obteve comunalidade inferior a 0,5 (0,426), sendo necessário a sua exclusão. Após, os dados foram rotacionados novamente, obtendo-se um conjunto de variáveis que atende aos pressupostos necessários, conforme se encontra exposto na Tabela 16, a seguir.

Tabela 16 – Comunalidades da EPSO após Exclusão

Variáveis	Inicial	Extração
EPSO 19	1,000	0,723
EPSO 20	1,000	0,800
EPSO 22	1,000	0,709
EPSO 23	1,000	0,842
EPSO 24	1,000	0,761

Fonte: Dados da Pesquisa

Posteriormente, partiu-se para a extração e identificação dos fatores. Para tanto, foram utilizados dois critérios, (i) análise da variância explicada; e, (ii) autovalores, conforme pode ser visualizado na Tabela 17. Assim, foi obtido apenas um fator que explica aproximadamente 70% da variância, valor considerado satisfatório, bem como possui autovalor superior a um.

Tabela 17 – Autovalores e Percentual da Variância Explicada – Suporte Organizacional

Fator	Autovalores		
	Total	% da Variância	% Acumulado
1	4,195	69,918	69,918
2	0,662	11,035	80,953
3	0,442	7,363	88,316
4	0,330	5,506	93,823
5	0,238	3,969	97,791
6	0,133	2,209	100,000

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à confiabilidade, o fator obtido demonstrou ser consistente, uma vez que obteve índice *Alpha de Cronbach* igual a 0,903, valor considerado por Hair *et al.* (2005) como possuindo uma intensidade de associação excelente, conforme pode ser visualizado no Quadro 24. Apesar de o coeficiente ter resultado em um valor elevado, pode-se afirmar que as variáveis mensuram diferentes aspectos do conceito, tendo em vista que o coeficiente obtido foi menor do que 0,95 (HAIR *et al.*, 2005).

Percepção de Suporte Organizacional (P.S.O) <i>Alpha de Cronbach = 0,903</i>		
Variáveis	Descrição	Carga Fatorial
23	Esta escola preocupa-se com a minha satisfação no trabalho.	0,918
20	Esta escola realmente preocupa-se com o meu bem-estar.	0,894
24	Esta escola tenta fazer com que o meu trabalho seja o mais interessante possível.	0,872
19	É possível obter ajuda desta escola quando tenho um problema.	0,850
22	Esta escola está pronta a me ajudar quando eu preciso de um favor especial.	0,842

Quadro 24 – Análise Fatorial da EPSO e *Alpha de Cronbach*

Fonte: Dados da Pesquisa

Desta forma, a análise fatorial da EPSO resultou em apenas um fator, corroborando a literatura acerca do tema, que caracteriza o suporte organizacional como um construto unidimensional (SIQUEIRA, 2008). Cabe ainda enfatizar que, conforme pode ser visualizado

no Quadro 24, os valores das cargas fatoriais para todas as variáveis resultaram superiores a 0,4, considerado o mínimo aceitável e, excederam a 0,7, considerado como valor ideal (HAIR *et al.* 2005). Para fins de análise, calcularam-se as médias, medianas e desvio-padrão para as variáveis, bem como para o fator, conforme exposto no Quadro 25.

Percepção de Suporte Organizacional (P.S.O)			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
23 Esta escola preocupa-se com a minha satisfação no trabalho.	4,139	4,00	0,720
20. Esta escola realmente preocupa-se com o meu bem-estar.	4,060	5,00	0,833
24. Esta escola tenta fazer com que o meu trabalho seja o mais interessante possível.	3,674	5,00	1,001
22. Esta escola está pronta a me ajudar quando eu preciso de um favor especial.	4,081	4,00	0,881
19. É possível obter ajuda desta escola quando tenho um problema.	4,054	4,00	0,795
TOTAL	4,070	4,00	0,7111

Quadro 25 – Media, Mediana e Desvio Padrão da EPSO

Fonte: Dados da Pesquisa

De uma forma geral, pode-se observar, conforme exposto no Quadro 25, que os professores das escolas municipais participantes da pesquisas percebem um alto nível de suporte organizacional, fato este evidenciado através da média obtida para a percepção de suporte organizacional (4,07). Este resultado significa que os professores percebem que a escola valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar (EISENBERGER *et al.*, 1986).

Convém enfatizar que quando a percepção de suporte organizacional é elevada, além de fomentar o comprometimento organizacional, faz com que os funcionários sintam-se obrigados a retribuir à organização, engajando-se em comportamentos que possibilitem a consecução dos objetivos organizacionais (WAYNE, SHORE e LIDEN, 1997).

Em relação à avaliação das variáveis que compõem a EPSO, a maior média obtida (4,139) foi para a variável (23) “*Esta escola preocupa-se com a minha satisfação no trabalho*”. Os resultados sinalizam para o fato de que os professores participantes da pesquisa percebem as iniciativas organizacionais que visam à satisfação no trabalho, concretizadas através das políticas e práticas de gestão de pessoas das escolas, visto que, de acordo com o entendimento de Aselage e Eisenberger (2003), a percepção de suporte organizacional encontra-se vinculada às iniciativas da organização em desenvolver seus funcionários, prover recursos, trabalhar com mais autonomia, visibilidade e reconhecimento na organização.

Sobre este resultado, merece destaque a contribuição de Harter, Schmidt e Keyes (2003) que afirmam que a satisfação no trabalho depende da qualidade do suporte oferecido aos funcionários, através do fornecimento de condições que permitam a realização de atividades que irão concretizar as expectativas da organização. Cabe ainda acrescentar a contribuição de Kwak *et al.*(2010), que afirmam que a satisfação no trabalho é uma das

consequências do suporte organizacional, disponibilizado pela organização aos seus funcionários.

Em contrapartida, a questão de menor média (3,674) foi a (24) “*Esta escola tenta fazer com que o meu trabalho seja o mais interessante possível*”. Este resultado demonstra que, na percepção dos professores, as iniciativas da escola não estão direcionadas à manutenção de um ambiente de trabalho interessante.

Cabe acrescentar a contribuição de Allen *et al.* (2008), os quais enfatizam a importância da necessidade de realização de um trabalho desafiador e interessante para a formação da percepção de suporte organizacional. Em relação a este resultado convém acrescentar a contribuição de Somech e Bogler (2002), que afirmam que uma das formas de tornar o trabalho dos professores mais interessante e desafiador é prover meios para que estes participem ativamente das decisões da escola, sejam elas relacionadas à sua gestão ou à sua organização pedagógica.

Visando ampliar a compreensão acerca de como os professores pesquisados percebem o suporte organizacional, buscou-se analisar como esta variável se comporta em relação às variáveis sócio-demográficas e profissionais. Para isto, realizou-se o teste t para amostras independentes. Para a realização deste teste, a percepção de suporte organizacional foi avaliada em sua esfera global, e não através das variáveis que a compõe.

Quando comparado às variáveis sócio-demográficas e profissionais, a percepção de suporte organizacional mostrou diferir apenas em relação à variável tempo de cargo ($t = -2,336$; $p < 0,05$). Assim, realizou-se o teste t homocedástico, uma vez que foi detectado que as variâncias entre os grupos são iguais, em relação ao tempo médio de cargo (8,61 anos). Desta forma com 95% de confiança, pode-se afirmar que os professores que ocupam o cargo por um período maior que a média atribuíram médias superiores (4,244) em relação aos que estão no cargo por um período igual ou inferior (4,039).

Este resultado indica que os professores que ocupam o cargo há mais tempo revelam uma maior percepção em relação ao compromisso da escola para com eles, acreditando que a mesma reconhece seus esforços e os recompensa por tal, oferecendo a às suas necessidades sócio-emocionais e os ajudando quando necessário (EISENBERGER *et al.*, 1986; ALLEN *et al.*, 2008).

4.3.2 Análise Qualitativa do Suporte Organizacional: A Percepção dos Diretores das Escolas

Ao considerar os resultados obtidos por meio das entrevistas com os diretores das escolas, pode-se observar que a percepção acerca do suporte organizacional foi mencionado por três dos seis diretores pesquisados. Através das análises das entrevistas com os diretores das escolas municipais, pode-se perceber que, algumas escolas possuem iniciativas isoladas de promover o bem-estar dos seus professores.

Nós fizemos momentos... Por exemplo, nós temos a escala da merenda, que todo mundo participa... Bateu para o recreio, vai todo mundo tomar café... Então uma fala, outra também, quando tem aniversário se dá presente, final de ano... OI que a gente oportuniza... Mas teria aquele momento assim de descanso, sabe,... Mas é que a própria vida do professor... Não tem tempo... (DIRETORA A)

São oito encontros que a gente faz durante o ano, [...] Então nessas reuniões o que a gente faz, primeiro faz um levantamento com elas, e o que elas precisam, a gente faz uma avaliação de como é que foi o ano... Porque no final do ano todo mundo tá precisando de tudo então, é carinho é atenção é sossego [...] a gente sempre procura alguém pra dar uma palestra. Então, por exemplo, vem uma enfermeira falar sobre ciclo menstrual e falam ähhh, só tem um homem, a ela faz a parte conceitual e depois uma atividade, isso é taxativo. (DIRETORA B)

Embora os diretores reconheçam a existência e a efetividade de tais práticas, um deles mencionou que deveria haver um esforço maior, relacionado à realização de políticas pública para o desenvolvimento de políticas e práticas de gestão de pessoas que garantam um maior apoio organizacional para os professores, como pode ser evidenciado na fala a seguir:

agora a gente poderia... Teria que ter... Mas acho que teria que ser até a nível de secretaria... O professor deveria ser tratado, não sei se emocionalmente, o professor tá precisando de melhor qualidade de vida... Acho que tá faltando do professor... oferecer uma qualidade de vida para o professor... (ESCOLA A)

Um fato que merece destaque, refere-se às instalações da escola, que garantiriam um melhor desempenho das competências dos professores. Os pesquisados foram unânimes em manifestar que, atualmente, as escolas municipais apresentam problemas de espaço físico, o que, muitas vezes, acaba prejudicando o trabalho dos docentes, como pode ser evidenciado nas seguintes falas:

O grande problema das escolas hoje não é faltar material, mas espaço físico para que os professores consigam trabalhar melhor [...] Tu viu a minha sala, a coordenadora, a diretora e a vice-diretora, tudo numa salinha [...] Tu não tem espaço... a coitada da professora de educação artística, muitas vezes, ela pinta lá, ela pinta no corredor, ela pinta aqui, cola ali, porque não tem espaço, mas se faz... se faz coisas maravilhosas.. (DIRETORA A)

A gente queria também que tivesse pros alunos trabalharem dentro da biblioteca, mas não, a gente não consegue, porque a nossa biblioteca, a gente prefere ter menos alunos pra gente ter o espaço da biblioteca., [...] lá tinha uma salinha pequena onde tinha tudo os livros, porque é muito difícil de trabalhar quando tu precisa de um lugar pra tu ir lá sentar, ler, olhar, dentro do espaço físico. Só que não tem mais pra onde expandir (DIRETORA C).

Este é um resultado que merece destaque, tendo em vista que é um fator limitante do desenvolvimento das capacidades dos professores, o que poderá ter impactos nos resultados do seu trabalho, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ações organizacionais relacionadas à ampliação do espaço físico de modo a garantir um melhor aproveitamento das competências dos funcionários, podem ser compreendidas como ações que visam ao benefício e a valorização dos seus colaboradores, indicando o compromisso que a organização possui para com estes (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2008).

4.3.3 Análise Conjunta: Integrando as Percepções de Diretores e Professores

Considerando a análise global dos pesquisados acerca do suporte organizacional oferecido pela escola, percebe-se que existem divergências em relação à percepção dos diretores e dos professores envolvidos na pesquisa. Estas divergências podem ser observadas, de um modo geral, em alta valorização atribuída ao suporte organizacional na pesquisa quantitativa, fato que não se confirmou na pesquisa qualitativa.

Em relação à percepção dos pesquisados acerca do quanto a escola preocupa-se com o seu bem-estar no trabalho, a análise quantitativa mostrou ser este um fator de elevada percepção. Por outro lado, nem todos os diretores pesquisados apresentam a percepção de que a escola preocupa-se com o bem-estar nos seus funcionários. Neste sentido, evidenciou-se a existência de algumas práticas nas escolas, as quais visam tornar o ambiente de trabalho mais agradável. Contudo, tais práticas não atingem todos os professores e são esporádicas, sendo oferecidas, em sua maioria em momentos de formação continuada.

Um fato, que merece destaque em relação a este resultado, refere-se ao fato de que os diretores reconhecem que deveria haver maior preocupação com o bem-estar dos professores, sendo que um deles menciona que isto deveria ser feito em termos de políticas públicas, o que garantiria maior efetividade nos resultados.

Outro aspecto de divergência em relação aos resultados das etapas quantitativas e qualitativas diz respeito ao espaço físico necessário para a melhor execução das tarefas dos docentes. Esta variável foi excluída da análise quantitativa, devido à necessidade de validação

do modelo utilizado. Contudo, este fato foi apontado pelos diretores como de suma importância, tendo em vista que todos foram unânimes em afirmar que as escolas carecem de espaço físico, o que possibilitaria que os docentes realizassem melhor o seu trabalho.

4.4 Comprometimento Organizacional: Compreendendo a Natureza do Vínculo de Professores e Diretores para com as Escolas

4.4.1 Análise Quantitativa: A Ótica dos Professores da Rede Municipal de Ensino

Embora se trate de um construto validado estatisticamente e que possui índices de confiabilidade que tornam sua utilização possível, para a exploração dos dados da Escala de Bases do Comprometimento Organizacional (EBACO), utilizou-se a técnica da análise fatorial, a fim de confirmar e validar a referida escala na realidade estudada. Convém enfatizar que, de acordo com Medeiros *et al.* (2005), embora tenha apresentado notáveis avanços nas últimas décadas, a pesquisa sobre comprometimento organizacional ainda não possui um consenso acerca dos seus componentes (bases), tornando o comprometimento um conceito em construção.

Assim, realizou-se a análise fatorial, por meio do método dos componentes principais, com normalização *Kaiser* e rotação *varimax*. Contudo, anterior à análise fatorial realizou-se os testes estatísticos necessários para verificar a fatorabilidade do conjunto de dados. Inicialmente, foi verificada a adequação da amostra, através dos testes de estatísticos *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e de Esfericidade de Bartlett, os quais foram considerados adequados por estarem no intervalo, compreendido entre 0,8 e 0,9 (PESTANA e GAGEIRO, 2003), conforme mostra o Quadro 26.

Medida de Adequação da Amostra (KMO)		0,854
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado	4650,777
	df	325
	Sig	0,000

Quadro 26 – Teste KMO e Esfericidade de Bartlett

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à adequação das variáveis individuais, foi analisado a Medida de Adequação da Amostra (*Measure of Sample Adequation - MSA*), os valores obtidos de MSA excedem os níveis mínimos aceitáveis, o que indica que o conjunto de dados é adequado à análise fatorial.

Após verificar a adequação da amostra, prosseguiu-se à identificação das comunalidades conforme pode ser visualizado na Tabela 18. As comunalidades identificam a quantia de variância em uma variável que é explicada pelos fatores em conjunto, ou seja, esta medida, explica o quanto da variância em uma variável particular é explicada pela solução fatorial (HAIR *et al.*; 2009), sendo que o mínimo admitido para análises satisfatórias é de 0,5 (HAIR *et al.* 2009; PESTANA e GAGEIRO, 2003).

Tabela 18 – Comunalidades EBACO

Variáveis	Inicial	Extração
EBACO 1	1,000	0,584
EBACO 2	1,000	0,716
EBACO 3	1,000	0,794
EBACO 4	1,000	0,724
EBACO 5	1,000	0,701
EBACO 6	1,000	0,743
EBACO 7	1,000	0,795
EBACO 8	1,000	0,800
EBACO 9	1,000	0,613
EBACO 10	1,000	0,747
EBACO 11	1,000	0,754
EBACO 12	1,000	0,724
EBACO 13	1,000	0,725
EBACO 14	1,000	0,809
EBACO 15	1,000	0,780
EBACO 16	1,000	0,514
EBACO 17	1,000	0,363
EBACO 18	1,000	0,551
EBACO 19	1,000	0,759
EBACO 20	1,000	0,690
EBACO 21	1,000	0,549
EBACO 22	1,000	0,685
EBACO 23	1,000	0,507
EBACO 24	1,000	0,698
EBACO 25	1,000	0,484
EBACO 26	1,000	0,724
EBACO 27	1,000	0,834
EBACO 28	1,000	0,685

Fonte: Dados da Pesquisa

Por meio da análise da Tabela 18, pode-se observar que as variáveis (17) “*Se eu não tivesse dado tanto de mim nesta escola, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar*” e a variável (25): “*Se eu decidisse deixar minha escola agora, minha vida ficaria bastante desestruturada*”; possuem valores de comunalidades abaixo do mínimo exigido, sendo assim, estas variáveis foram excluídas da análise, o que tornou necessário a reespecificação da análise fatorial. Após as correções necessárias, foi obtido um conjunto de variáveis que atendem aos critérios estabelecidos, uma vez que toda as variáveis possuem valor de comunalidade superior à 0,5, conforme pode ser visto na Tabela 19, a seguir:

Tabela 19 – Comunalidades Após Exclusão – EBACO

Variáveis	Inicial	Extração
EBACO 1	1,000	0,606
EBACO 2	1,000	0,706
EBACO 3	1,000	0,809
EBACO 4	1,000	0,726
EBACO 5	1,000	0,708
EBACO 6	1,000	0,753
EBACO 7	1,000	0,799
EBACO 8	1,000	0,805
EBACO 9	1,000	0,610
EBACO 10	1,000	0,751
EBACO 11	1,000	0,767
EBACO 12	1,000	0,731
EBACO 13	1,000	0,747
EBACO 14	1,000	0,839
EBACO 15	1,000	0,825
EBACO 16	1,000	0,514
EBACO 18	1,000	0,530
EBACO 19	1,000	0,774
EBACO 20	1,000	0,673
EBACO 21	1,000	0,607
EBACO 22	1,000	0,692
EBACO 23	1,000	0,508
EBACO 24	1,000	0,697
EBACO 26	1,000	0,711
EBACO 27	1,000	0,850
EBACO 28	1,000	0,709

Fonte: Dados da Pesquisa

Após a obtenção de resultados significativos para as comunalidades, torna-se viável a extração dos fatores da EBACO. Para tanto, utilizou-se o critério dos autovalores (*eigenvalues*), e o percentual de variância explicada pelos fatores de forma cumulativa, conforme pode ser visto na Tabela 20, a seguir:

Tabela 20 – Autovalores e Percentual da Variância Explicada – EBACO

Fator	Autovalores		
	Total	% de Variância	% Acumulado
1	7,645	29,403	29,403
2	3,372	12,970	42,374
3	2,146	8,254	50,627
4	1,699	6,533	57,161
5	1,407	5,410	62,571
6	1,136	4,369	66,940
7	1,042	4,008	70,948
8	0,875	3,367	74,314
...
26	0,142	0,544	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Assim, obtiveram-se sete fatores, os quais explicam, conjuntamente, 70,94% da variância acumulada, sendo que todos os sete fatores possuem valor de autovalor superior a um. Para avaliar a confiabilidade dos dados agrupados em fatores após a análise fatorial, foi

calculada a consistência interna por meio do coeficiente *Alpha de Cronbach*, para cada um dos fatores, como mostra a Tabela 21.

Tabela 21 – Confiabilidade dos Fatores da EBACO

Fator	Nº de variáveis	Alfa de Cronbach
Fator 1	4	0,864
Fator 2	4	0,898
Fator 3	4	0,863
Fator 4	4	0,752
Fator 5	3	0,824
Fator 6	4	0,810
Fator 7	3	0,701

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação aos resultados obtidos para a confiabilidade do instrumento de pesquisa, pode-se observar que todos os fatores obtidos apresentam índices de confiabilidade que atestam a consistência interna, uma vez que resultaram em valores superiores a 0,6 , revelando que todos os sete fatores podem ser utilizados para avaliar o comprometimento organizacional de forma coerente (HAIR *et al.*, 2005).

A maioria dos fatores obteve valores de coeficiente *Alpha de Cronbach* compreendidos entre 0,8 e 0,9, sinalizando para uma consistência interna muito boa (HAIR *et al.*, 2005). Para o fator 4 e para o fator 5 os índices obtidos variaram entre 0,7 e 0,8, o que, conforme Hair *et al.* (2005) revela uma intensidade de associação entre as variáveis considerada boa. Convém ressaltar que todos os valores de *Alpha de Cronbach*, obtidos para os fatores foram superiores àqueles obtidos no estudo de Medeiros *et al.* (2005).

Tendo em vista que todos os fatores foram considerados consistentes, procedeu-se a nomeação dos mesmos, face à comparação destes com o modelo teórico, utilizado neste estudo, conforme pode ser visualizado no Quadro 27. Os fatores mantiveram a estrutura da Escala de Bases do Comprometimento Organizacional (EBACO), desenvolvida por Medeiros *et al.* (2005), confirmando, desta forma, o construto teórico.

Fator 1 – Base Obrigação pelo Desempenho (O.Des) $\alpha = 0,864$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
11	O bom professor deve se esforçar para que a escola tenha os melhores resultados possíveis.	O.Des.	0,820
12	O professor tem a obrigação de sempre cumprir suas tarefas.	O.Des.	0,791
10	Eu tenho obrigação em desempenhar bem minha função na escola.	O.Des.	0,782
9	Todo professor deve buscar atingir os objetivos da escola.	O.Des.	0,597
Fator 2 – Base Obrigação em Permanecer (O.Per) $\alpha = 0,898$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
8	Acredito que não seria certo deixar minha escola, porque tenho uma obrigação moral em permanecer aqui.	O.Per	0,854
6	Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha escola agora.	O.Per	0,847
7	Eu me sentiria culpado se deixasse minha escola agora.	O.Per	0,846
5	Eu não deixaria minha escola agora, porque tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui.	O.Per	0,779
Fator 3 – Base Afiliativa (Afi) $\alpha = 0,863$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
14	Sou reconhecido por todos na escola como um membro do grupo.	Afi	0,876
15	Sinto que meus colegas me consideram como membro da equipe de trabalho.	Afi	0,852
13	Nesta escola, eu sinto que faço parte do grupo.	Afi	0,730
16	Fazer parte do grupo é o que me leva a lutar por esta escola.	Afi	0,625
Fator 4 – Base Linha Consistente de Atividade (L.Con) $\alpha = 0,752$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
22	Na situação atual, ficar com minha escola, é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo.	L.Con	0,788
21	Procuo não transgredir as regras aqui, pois assim sempre mantereí meu emprego.	L.Con	0,748
24	Farei sempre o possível em meu trabalho para me manter neste emprego.	L.Con	0,701
23	Para conseguir ser recompensado aqui, é necessário expressar a atitude certa.	L.Con	0,645
Fator 5 – Base Escassez de Alternativas (Esc.At) $\alpha = 0,824$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
27	Uma das consequências negativas de deixar esta escola seria a escassez de alternativas imediatas de trabalho.	Esc.At	0,908
28	Não deixaria este emprego agora devido à falta de oportunidades de trabalho.	Esc.At	0,813
26	Eu acho que teria poucas alternativas de emprego se deixasse esta escola.	Esc.At	0,792
Fator 6 – Base Afetiva (Afet) $\alpha = 0,810$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
2	A razão de eu preferir esta escola em relação a outras é por causa do que ela simboliza, de seus valores.	Afet	0,778
3	Eu me identifico com a filosofia desta escola.	Afet	0,664
1	Desde que me juntei a esta escola, os meus valores pessoais e os da escola têm se tornado mais similares.	Afet	0,653
4	Eu acredito nos valores e objetivos desta escola.	Afet	0,582
Fator 7 – Base Falta de Recompensas e Oportunidades (F.Rec) $\alpha = 0,701$			
Var	Descrição	F.Original	Carga
19	Minha visão pessoal sobre esta escola é diferente daquele que eu expresso publicamente.	F.Rec	0,852
20	Apesar dos esforços que já realizei, não vejo oportunidades para mim nesta escola.	F.Rec	0,783
18	A menos que eu seja recompensado de alguma maneira, eu não vejo razões para despende esforços extras em benefício desta escola.	F.Rec	0,687

Quadro 27 – Resultados da Análise Fatorial

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à estrutura fatorial obtida, pode-se observar, através da análise do Quadro 27, que se manteve a estrutura do modelo de Medeiros *et al.* (2005), obtendo-se sete fatores

que explicam a natureza do comprometimento organizacional. Ainda, pode-se constatar que nenhuma variável sofreu alteração em relação ao seu fator de origem, confirmando a estrutura individual dos fatores.

O primeiro fator obtido refere-se à *Base Obrigação pelo Desempenho*, sendo composto por variáveis que refletem o sentimento de possuir obrigação em desempenhar-se de modo que alcance dos objetivos da escola. Sob esta ótica, o comprometimento é visto como um conjunto de pressões normativas internalizadas pelos indivíduos para que estes se comportem de acordo com os objetivos, metas e interesses organizacionais (WIENER, 1982). O sentimento de obrigação pelo desempenho, também pode ser visto como um mecanismo de controle, moldando o comportamento do indivíduo para a direção desejada pela organização da qual faz parte (KANTER, 1968).

O segundo fator trata-se da *Base Obrigação em Permanecer*. Este fator inclui variáveis que expressam o comprometimento organizacional como resultado do sentimento de dívida moral em permanecer na escola. Assim, o indivíduo acredita ter uma obrigação em permanecer na organização, uma vez que possui uma dívida moral com as pessoas na organização (MEYER e ALLEN, 1991), através do reconhecimento de obrigações e deveres morais do professor para com a escola.

A *Base Afiliativa* foi o terceiro fator extraído neste estudo. Esta base reflete o sentimento de sentir-se parte da organização (GOULDNER, 1960). Este componente encontra-se conceituado nos trabalhos de Kelman (1958) e O' Reilly e Chatman (1986), como a dimensão integração, a qual define o envolvimento entre o indivíduo e a organização baseado no desejo deste de afiliação, o qual impulsiona o indivíduo a adotar comportamentos devido ao desejo de ser reconhecido como parte do grupo de trabalho. Ainda se refere ao sentimento de coesão do grupo, discutido por Kanter (1968), fruto dos vínculos às relações sociais de uma organização.

O quarto fator explicativo do comprometimento diz respeito à *Base Linha Consistente de Atividade*. Este fator incluiu variáveis indicativas da vertente instrumental do comprometimento, a partir da visão de que o indivíduo se mantém como membro da organização devido a linhas consistentes de atividade. Para Becker (1960), a noção de comprometimento como uma disposição da pessoa em se engajar em linhas consistentes de atividade, e passa a existir quando, por meio de trocas laterais, une interesses exteriores a tais linhas consistentes de atividade. Assim, linhas consistentes de atividade surgem através da acumulação, ao longo do tempo, de algo de valor, como tempo, esforço ou dinheiro, que é

investido pelo indivíduo durante sua interação com a organização, e que seria perdido, caso se desligasse da mesma (BECKER, 1960).

A *Base Escassez de Alternativas*, quinto fator extraído neste estudo, reflete atitudes/comportamentos dos docentes relacionados a manterem-se na escola devido a poucas alternativas caso viessem a se desligar dela, sendo formado por três variáveis indicativas. Esta base encontra-se relacionada a uma visão de comprometimento instrumental, segundo a qual o funcionário permanece na organização devido ao fato de que percebe possuir poucas alternativas de emprego no mercado de trabalho. Segundo esta abordagem, os funcionários permanecem na organização, pois sentem que precisam (MEYER e ALLEN, 1991; MEYER, ALLEN e SMITH, 1993).

O sexto fator obtido para explicar a natureza do comprometimento organizacional, neste estudo, foi o referente à *Base Afetiva*. Este fator incluiu variáveis que expressavam um sentido de congruência entre os objetivos e valores pessoais e organizacionais. Esta base explica o comprometimento através da visão de que o indivíduo permanece na organização devido a possuir um forte envolvimento afetivo para com a mesma, expresso através da identificação com os valores e objetivos organizacionais, da disposição em desempenhar esforços extras em benefício da organização, bem como o desejo de se manter como membro da mesma (MOWDAY, PORTER e STEERS, 1982).

Por fim, o último fator obtido trata da *Base Falta de Recompensas e Oportunidades*, o qual englobou questões referentes ao sentimento de que o esforço extra em benefício da organização deveria ser recompensado e que a mesma deveria lhe dar mais oportunidade (BASTOS *et al.*, 2008).

Em relação às cargas fatoriais, estas representam a associação de cada variável em cada fator, sendo que para que sejam significantes, devem ser no mínimo superiores a 0,40, sendo desejável que sejam superiores à 0,70, uma vez que este valor representa que mais da metade da variância é explicada (HAIR *et al.*; 2009). Assim, em relação aos resultados obtidos neste estudo, observa-se que todas as cargas fatoriais são consideradas significantes, uma vez que possuem valor superior a 0,4, e que, na maioria dos casos, os valores obtidos foram superiores a 0,7. Para fins de análise dos dados referentes à percepção dos pesquisados acerca da natureza do comprometimento organizacional foi calculado a média, mediana e o desvio-padrão das variáveis e dos fatores, conforme pode ser visualizado no Quadro 28.

Fator 1 Base Obrigação pelo Desempenho			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
11.O bom professor deve se esforçar para que a escola tenha os melhores resultados possíveis.	4,608	5,00	0,547
12.O professor tem a obrigação de sempre cumprir suas tarefas.	4,512	5,00	0,589
10. Eu tenho obrigação em desempenhar bem minha função escola.	4,614	5,00	0,557
9. Todo professor deve buscar atingir os objetivos da escola.	4,325	4,00	0,687
Total do Fator	4,513	4,75	0,504
Fator 2 Base Obrigação em Permanecer			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
8. Acredito que não seria certo deixar minha escola, porque tenho uma obrigação moral em permanecer aqui.	3,410	4,000	1,202
6. Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha escola agora.	3,825	4,000	1,063
7. Eu me sentiria culpado se deixasse minha escola agora.	3,515	4,000	1,221
5. Eu não deixaria minha escola agora, porque que tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui.	3,816	4,000	1,067
Total	3,640	4,000	0,992
Fator 3 Base Afiliativa			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
14. Sou reconhecido por todos na escola como membro do grupo.	4,285	4,000	0,703
15. Sinto que meus colegas me consideram como membro da equipe de trabalho.	4,338	4,000	0,583
13. Nesta escola, eu sinto que faço parte do grupo.	4,450	4,000	0,612
16. Fazer parte do grupo é o que me leva a lutar por esta escola.	4,172	4,000	0,785
Total	4,311	4,250	0,568
Fator 4 Base Linha Consistente de Atividade			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
22. Na situação atual, ficar na escola, é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo.	3,387	4,000	1,191
21.Procuro não transgredir as regras aqui, pois assim sempre mantereí meu emprego.	2,912	3,000	1,296
24. Farei sempre o possível em meu trabalho para me manter nesta escola.	3,660	4,000	1,067
23.Para conseguir ser recompensado aqui, é necessário expressar a atitude certa.	3,012	3,000	1,133
Total	3,244	3,250	0,898
Fator 5 Base Escassez de Alternativas			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
27. Uma das consequências negativas de deixar esta escola seria a escassez de alternativas imediatas de trabalho.	1,922	2,000	0,929
28.Não deixaria este emprego agora devido a falta de oportunidades de trabalho	1,949	2,000	0,953
26. Eu acho que teria poucas alternativas de emprego se deixasse esta escola.	1,928	2,000	0,948
Total	1,948	2,000	0,837
Fator 6 Base Afetiva			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
2. A razão de eu preferir esta escola é por causa de seus valores.	3,976	4,000	0,872
3. Eu me identifico com a filosofia desta escola	4,254	4,000	0,712
1.Desde que me juntei a esta escola, os meus valores pessoais e os da escola têm se tornado mais similares.	4,027	4,000	0,709
4. Eu acredito nos valores e objetivos desta escola.	4,383	4,000	0,628
Total	4,164	4,000	0,586
Fator 7 Base Falta de Recompensas e Oportunidades			
Variáveis	Média	Medn	Desvio
19. Minha visão pessoal sobre esta escola é diferente daquele que eu expresso.	1,671	2,000	0,831
20. Apesar dos esforços que já realizei, não vejo oportunidades nesta escola.	1,647	1,000	0,867
18. A menos que eu seja recompensado de alguma maneira, não vejo razões para depender esforços extras em benefício desta escola.	1,973	2,000	1,010
Total	1,769	2,000	0,736

Quadro 28 – Comprometimento Organizacional: Média, Mediana e Desvio Padrão
Fonte: Dados da Pesquisa

Através da análise dos dados constantes no Quadro 28, pode-se observar que, de um modo geral, a percepção dos pesquisados em relação às bases Obrigação pelo Desempenho, Obrigação em Permanecer, Afiliativa e Afetiva pode ser caracterizada como satisfatória, tendo em vista que, considerando uma escala de cinco pontos, as médias situam-se em torno de 4. Cabe acrescentar que, em relação à base Obrigação em Permanecer, embora o valor da média situe-se no ponto neutro da escala, através da análise do valor da mediana, pode-se observar que os pesquisados posicionaram-se de modo a concordar com as assertivas que compõem o fator.

Por outro lado, em relação às bases Escassez de Alternativas e Linha Consistente de Atividade, os sujeitos pesquisados se posicionaram de modo a discordar das assertivas, revelando a baixa valorização das mesmas, tendo em vista que o valor das médias situou-se em abaixo do ponto neutro da escala.

Pode-se observar que a maior média obtida (4,513) foi para o fator 1, representado pela base *Obrigação pelo Desempenho*. Estes resultados indicam para a presença de um sentimento de obrigação em atingir os objetivos organizacionais, que retrata a natureza do comprometimento organizacional dos pesquisados. Assim, os resultados obtidos permitem inferir que os professores pesquisados relacionam a sua permanência na escola ao dever de alcançar as metas e objetivos desta, bem como a busca de melhores resultados para a mesma (MEDEIROS *et al.*; 2005). No entendimento de Karakus e Aslan (2009) a busca pelos objetivos escolares bem como o engajamento dos professores na definição destes objetivos auxilia no aumento do comprometimento organizacional bem como aumenta a satisfação no trabalho.

Em relação a este fator, a variável que obteve maior média (4,614) foi a (10) “*Eu tenho obrigação em desempenhar bem a minha função na escola*”, reforçando o pressuposto de que a natureza (base) do comprometimento organizacional é o sentimento de dever em atingir os objetivos da escola. Em relação a esta base, a análise do desvio padrão permite inferir que os respondentes tendem a compartilhar a mesma visão, uma vez que para esta base foi obtido o menor valor de desvio, revelando coerência dos pesquisados entre si em relação às suas respostas.

Além da base *Obrigação pelo Desempenho*, outras duas bases obtiveram resultados superiores ao ponto médio da escala, demonstrando a preferência dos pesquisados em relação às mesmas: Base Afiliativa e Base Afetiva. Ambas retratam um sentimento de vínculo emocional, contudo, a base Afiliativa encontra-se relacionada ao sentimento de fazer parte do

grupo de trabalho, enquanto que a base afetiva refere-se à identificação com os valores, objetivos e filosofia da organização.

Em contrapartida, pode-se observar que o fator de menor média foi o fator 7, referente à *Base Falta de Recompensas e Oportunidades* (1,769). Desta forma, estes achados sinalizam para o fato de que os sujeitos pesquisados não acreditam que permanecem na escola devido à crença, de que o esforço extra em benefício da escola deve ser recompensado e de que esta deve lhe oferecer maiores oportunidades (MEDEIROS *et al.*, 2005).

Relativo a este fator, a menor média deu-se na questão (20): “*Apesar dos esforços que já realizei, não vejo oportunidades para mim nesta escola*”. Este resultado sinaliza que, os professores percebem que seus esforços em benefício da escola não foram recompensados em termos de oportunidades recebidas, visualizando oportunidades de crescimento de carreira dentro da escola. Cabe acrescentar a contribuição de Bogler e Somech (2004) que afirma que a percepção de oportunidades de crescimento dentro da escola é um fator importante para o comprometimento e satisfação no trabalho de professores.

Convém ressaltar que a referida base resultou no maior desvio padrão, tendo sido obtido um valor próximo a um, demonstrando que, nesta base, houve uma maior divergência entre os professores pesquisados. Este resultado sinaliza que esta percepção é compartilhada por um menor número de pesquisados.

Um fato que merece destaque refere-se à baixa valorização da Base Escassez de Alternativas, a qual também obteve resultados abaixo do ponto médio da escala. Os resultados obtidos permitem afirmar que existe uma menor valorização, na percepção dos pesquisados, das bases relacionadas ao comprometimento instrumental. Este fato merece destaque, uma vez que, de acordo com Luchak e Gellatly (2007), os funcionários comprometidos instrumentalmente revelam uma forte unidade externa, tendo seu foco dirigido para a prevenção, o que os leva a cumprir apenas os requisitos mínimos aceitáveis para permanecerem na organização sem prejudicar sua estabilidade no emprego.

Considerando os resultados obtidos, observa-se que os professores pesquisados atribuem maior valorização às dimensões normativa do comprometimento organizacional, através da base obrigação pelo desempenho; e uma baixa valorização das dimensões instrumentais do comprometimento (Escassez de Alternativas e Falta de Recompensas e Oportunidades). Tais resultados sinalizam que, na percepção dos pesquisados, a natureza do comprometimento organizacional encontra-se relacionado ao sentimento de dever permanecer na escola (MEYER *et al.*, 1991).

A fim de verificar como o comprometimento organizacional difere ao considerar as variáveis sócio-demográficas e profissionais, realizou-se o teste t independente. Primeiramente, fez-se necessário a realização do teste F para verificar se as variâncias nos grupos são iguais ou não, uma vez que, caso as variâncias sejam iguais, deverá ser utilizado o teste t homocedástico e, caso as variâncias sejam diferentes, o teste t a ser utilizado é o heterocedástico (PEREIRA, 2004). Em relação à significância do teste, foi considerado um nível de 95%.

Para as variáveis gênero, idade e tempo de cargo, não foram evidenciadas diferenças significativas de médias em relação às bases do comprometimento organizacional. Isto quer dizer que a percepção dos professores pesquisados acerca da natureza do seu comprometimento para com a organização não difere quando considerada tais variáveis. Para as demais variáveis analisadas foram obtidas diferenças significativas.

Em relação ao tempo de atuação na profissão docente, realizou-se o teste t homocedástico. Os grupos foram separados em relação ao tempo médio de atuação dos respondentes, ou seja, professores com tempo igual ou superior a 17,86 anos e professores com tempo inferior a 17,86 anos. Assim, com 95% de confiança, pode-se afirmar que há diferença significativa para a base Falta de Recompensas e Oportunidades ($t = 2,513$; $p < 0,05$), sendo que os professores que possuem maior tempo de atuação docente (1,855) atribuíram maiores médias para esta base, em relação aos que possuem tempo de serviço inferior à média (1,647). Estes resultados indicam que os professores que possuem tempo de serviço igual ou superior ao tempo médio valorizam mais a base falta de recompensas e oportunidades, guiando seus comportamentos, buscando a obtenção de resultados específicos (BECKER, 1992), baseado na crença de que o esforço extra despendido deve ser recompensado e de que esta escola deve oferecer maiores oportunidades para o alcance de seus objetivos (MEDEIROS *et al.*, 2005).

Para a variável tempo de escola, os resultados do teste t heterocedástico sinalizam para diferenças estatísticas em relação à base Obrigação em Permanecer ($t = -1,976$; $p < 0,05$) permitem inferir que, com 95% de confiança, os professores que atuam na mesma escola por um tempo de serviço menor 7,34 anos (tempo médio) atribuem médias superiores (3,782) comparado aos que possuem tempo de escola igual ou superior ao tempo médio (3,543).

Com base nestes resultados, pode-se inferir que os professores que estão na escola por um tempo menor que o médio atribuem ao comprometimento uma natureza normativa, caracterizando o vínculo pelo sentimento de reconhecimento de obrigações e deveres morais

para com a organização, refletindo-se em sentimentos de culpa, incômodo, apreensão e preocupação por pensar ou planejar sair (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004).

Para analisar a carga horária dos pesquisados, foram considerados dois grupos de pesquisados: os que possuem carga horária maior ou igual à carga horária média dos pesquisados (12 horas) e os que possuem carga horária inferior à carga horária média dos pesquisados. Os resultados do teste t heterocedástico para a base Obrigação pelo Desempenho ($t = -3,690$; $p < 0,05$), permitem inferir que, considerando um nível significância de 5%, existe diferença significativa, e as médias dos professores com carga horária inferior a 12 horas (4,833) são superiores aos que possuem carga horária superior a 12 horas (4,508).

Em relação à média de alunos por turma, que é de 24 alunos, somente obteve-se diferenças estatisticamente significantes para as médias em relação à base obrigação pelo Desempenho ($t = -1,603$; $p < 0,05$), para a qual realizou-se o teste t heterocedástico. Assim, considerando um nível de significância de 5%, constatou-se que os professores que trabalham com um número menor de 24 alunos por turma atribuem médias superiores (4,558) em relação àqueles que trabalham com um número igual ou superior de alunos (4,462).

No que tange à realização de atividades extraclasse, os grupos considerados foram professores que dedicam mais ou 9,84 horas (tempo médio) e professores que dedicam menos que 9,84 horas. Para esta variável, obteve-se diferença de média somente para a base Obrigação pelo Desempenho ($t = -1,570$; $p < 0,05$), sendo realizado o teste heterocedástico. Com 95% de confiança, pode-se inferir que os professores que dedicam menos que a média de horas em atividades extraclasse atribuem médias superiores (4,558) às atribuídas por professores que dedicam tempo superior ou igual à média (4,462).

Em relação ao cargo ocupado pelos professores, analisou-se as diferenças em relação àqueles que possuem ou não cargo de gestão. Neste sentido, foram observadas diferenças significativas para as bases Obrigação pelo Desempenho ($t = -2,357$; $p < 0,05$), Obrigação em Permanecer ($t = -0,81$; $p < 0,05$), Afiliativa ($t = -2,113$; $p < 0,05$) e Falta de Recompensas e Oportunidades ($t = -1,438$; $p < 0,05$). Para a base Obrigação por Desempenho foi realizado o teste t homocedástico, enquanto que para as demais bases, o teste realizado foi o heterocedástico. Assim, os resultados do teste t apontam para o fato de que os professores que ocupam cargos de gestão atribuem médias estatisticamente superiores para as bases Obrigação pelo Desempenho (4,642), Obrigação em Permanecer (3,647), Afiliativa (4,440) e Falta de Recompensas e Oportunidades (1,918), comparado àqueles que não ocupam cargos de gerência (Obrigação pelo Desempenho: 4,476; Obrigação em Permanecer: 3,647; Afiliativa: 4,272; Falta de Recompensas e Oportunidades: 1,738).

Tendo em vista os resultados obtidos para esta variável, pode-se inferir que os professores que ocupam cargos na gestão escolar acreditam que a sua permanência na escola esteja relacionada à obrigação em desempenhar-se de modo a atingir aos objetivos da escola bem como ao desejo de fazer parte do grupo de trabalho, visto que as bases Obrigação pelo Desempenho e Afiliativa foram as mais valorizadas por este grupo.

Por fim, foi realizado o teste t heterocedástico para a variável tipo de escola na qual o professor atua. Os resultados mostraram-se significativos apenas em relação à base Obrigação pelo Desempenho, na qual os professores que atuam em escolas municipais de educação infantil (EMEI'S) apresentaram médias superiores (4,719) àqueles que atuam em escolas municipais de ensino fundamental (EMEF'S) (4,477). A Figura 14 sintetiza os resultados obtidos:

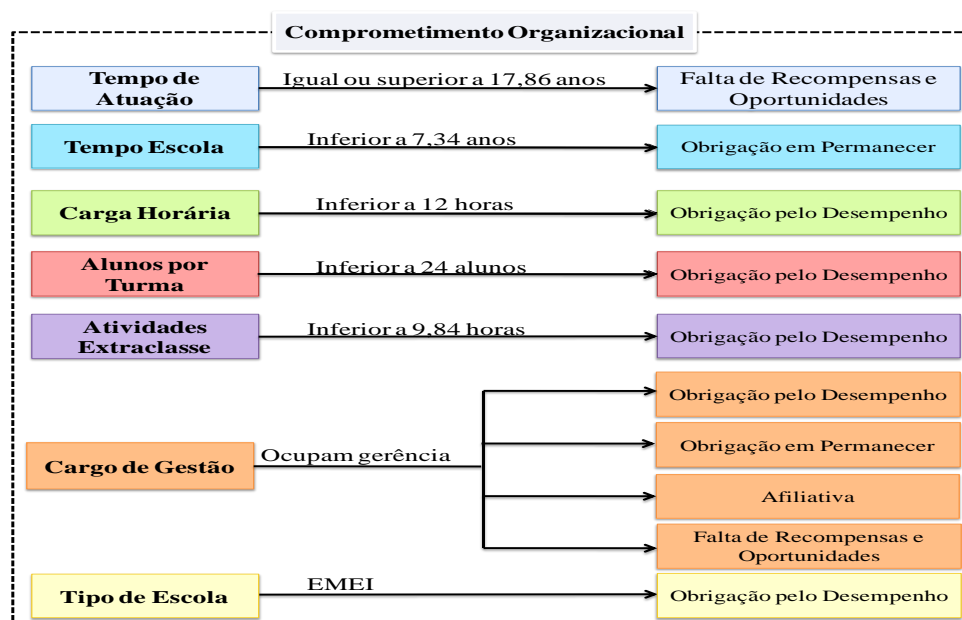


Figura 14 – Síntese dos Resultados do Teste t: Comprometimento Organizacional
Fonte: Dados da Pesquisa

Assim, os resultados obtidos sinalizaram para diferenças de percepção tendo em vista as variáveis sócio-demográficas e profissionais para as bases Falta de Recompensas e Oportunidades, Obrigação em Permanecer, Obrigação pelo Desempenho e Afiliativa.

A base Falta de Recompensas e Oportunidades é mais valorizada pelos professores que possuem tempo de atuação como docente maior (superior à média) e que estão ocupando cargos na gestão escolar no presente momento. As oportunidades referem-se àquilo que o professor pretende alcançar por meio de seu trabalho, bem como o modo que valoriza o que a organização lhe oferece (SÁ e LAMOINE, 1998), e, na percepção destes, a escola deveria fornecer mais oportunidades, que são entendidas como recompensa pelos seus esforços (MEDEIROS *et al.*, 2005).

A maior valorização da base Obrigação em Permanecer se deu pelos professores que trabalham na escola por um período menor (inferior à média), e que possuem cargos de gerência. Este fato remete ao entendimento de que tais profissionais acreditam possuir uma obrigação em permanecer na organização, devido ao fato de que acreditam “ser correto” permanecer na escola (MEYER e ALLEN, 1991; MEYER, ALLEN e SMITH, 1993).

Em relação à base Obrigação pelo Desempenho, esta é mais valorizada por professores que possuem carga horária menor, atuam em turmas com menos alunos, ocupam menos que a média em atividades extraclasse, ocupam cargos de gestão e atuam em escolas de ensino infantil (EMEI's). Estes professores vinculam sua permanência na organização ao sentimento de que devem se esforçar em benefício da organização, buscando realizar suas tarefas de modo a garantir que a organização consiga alcançar melhores resultados (MEDEIROS *et al.*, 2008).

Por fim, a base Afiliativa é mais valorizada por aqueles que ocupam cargos de gestão. A valorização desta base por estes funcionários revela que o comprometimento destes encontra-se alicerçado no sentimento de ser reconhecido pelos colegas como membro do grupo e da escola (KANTER, 1968; MEDEIROS *et al.*, 2008).

4.4.2 Análise Qualitativa: Compreendendo a Ótica dos Diretores Educacionais

A etapa qualitativa envolveu a investigação da percepção dos diretores educacionais acerca das bases do comprometimento mais valorizadas por estes, buscando analisar a natureza do comprometimento das pessoas que ocupam posições estratégicas nas escolas municipais participantes da pesquisa. Elaborou-se o Quadro 30, com as principais bases evidenciadas na fala dos diretores pesquisados.

	O. D	O.P	Afil.	Afet	L.C.A	E.A	F. R.O
Entrevistado A	X	-	X	X	-	-	-
Entrevistado B	X		X	X	-	-	-
Entrevistado C	X	-			-	X	
Entrevistado D	-		X	X			
Entrevistado E	X			X			
Entrevistado F				X	X		

Quadro 29 – Síntese das Entrevistas: Comprometimento Organizacional
Fonte: Dados da Pesquisa

Percebeu-se, através da análise dos dados qualitativos, uma maior valorização das bases Afetiva e Obrigação pelo Desempenho. Ainda não foram evidenciadas, nas falas dos

pesquisados, valorização quanto às bases Obrigação em Permanecer e Falta de Recompensas e Oportunidades.

No que tange à base Afetiva, percebe-se que esta foi evidenciada nas falas de cinco dos seis diretores pesquisados, o que indica ser esta a de maior valorização. Para os diretores pesquisados, o seu comprometimento para com a escola é expresso através dos sentimentos de “gostar”, “desejar permanecer” bem como a preocupação com o futuro da escola e a identificação com a filosofia da mesma. As falas a seguir reforçam este entendimento:

Eu me dedico integral aqui, eu não fico pensando na minha casa, porque eu tenho amor ao meu trabalho, eu estou aqui porque eu quero, porque eu gosto, senão eu já poderia estar aposentada, já tenho tempo para isto, mas não... Acho que ainda tenho muito para oferecer... é por aí sabe... (DIRETORA F).

Sabe, a minha preocupação maior de não sair dessa escola é a continuidade Do meu trabalho, das coisas que consegui trazer para a escola... compra de merenda, compra de material pra escola, será que vai dar certo no futuro, será que vão fazer direitinho as coisas (DIRETORA D).

O professor comprometido é aquele professor que se engaja junto com a proposta pedagógica da escola, graças a Deus tenho uma equipe aqui que se engajou e fechou muito bem, né?! Com todo esse trabalho que a gente faz aqui, né?! Um comprometimento muito grande de todas as minhas colegas (DIRETORA E).

Considerando o enfoque Afetivo, este reflete o desejo de que o indivíduo tem de se manter como membro de uma organização em particular (MEYER e ALLEN, 1991). Nesta mesma linha, Siqueira e Gomide Junior (2004) enfatizam que este se dá a partir do momento em que o indivíduo internaliza os valores da empresa, identifica-se com seus objetivos, envolve-se com os papéis de trabalho, de forma a contribuir para o desempenho da organização como um todo.

Em relação à identificação dos professores com a filosofia na escola, ou seja, com a sua proposta pedagógica, esta caracteriza o envolvimento afetivo do professor para com a escola, uma vez que está baseada na congruência de valores e identificação com a filosofia organizacional (GOULDNER, 1960).

Em relação à base Obrigação pelo Desempenho, foi possível perceber que os diretores pesquisados acreditam ter um compromisso em se esforçar em benefício da escola, visando que esta alcance melhores resultados. Tais resultados, na percepção dos pesquisados encontram-se relacionados à manutenção dos alunos na escola, ao processo de aprendizagem, bem como a manutenção de boas relações com a comunidade escolar e dos recursos para a escola, como pode ser evidenciado nas seguintes falas:

Primeiro lugar é a parte afetiva, carinho, o convívio do dia-a-dia com eles. E tem um lado também, que a sociedade está nos pedindo bastante, principalmente o MEC, que é reestruturação da escola na parte material (DIRETORA B).

Eu, por exemplo, eu não fico só sentadinha em uma cadeira, pedindo e mandando. Se eu tiver que dar aula, se eu tiver que subir em cima de uma cadeira, se eu tiver que pintar, se eu tiver que levar alguém para um pronto-socorro... Eu estou sempre disposta. Até, digamos assim, o meu horário... Eu tenho sempre a mais... (DIRETORA F).

Somech e Bogler (2002) afirmam que, no contexto atual, as escolas, para garantir um melhor desempenho, estão mais dependentes de professores que estão comprometidos com os objetivos da escola, dispostos a exercer esforços consideráveis para além das expectativas mínimas.

Em relação à base Afiliativa, esta foi evidenciada no depoimento de quatro dos seis diretores pesquisados. Um fator importante em relação a este resultado reside no fato de que os professores não limitam o grupo de trabalho apenas aos seus professores e funcionários que trabalham em uma mesma escola, mas estendem para toda a comunidade escolar, a qual, na visão destes, tem um papel central para o seu comprometimento organizacional. Este fato encontra-se evidenciado nas falas dos diretores a seguir:

Eu me sinto muito bem nesse meio escolar, apesar de todas as dificuldades que a gente passa, eu não tenho como dizer não, porque eu tenho 36 anos, então já era para estar em casa há muito tempo nem aos domingos, mas o grupo de trabalho é maravilhoso, os alunos, a comunidade escolar correspondem a qualquer chamamento nosso. Outro lugar, não sei se seria a mesma coisa, não posso te dizer. Eu já trabalhei em outras escolas, lógico, eu tenho 36 anos, já passei por aí, né em algumas outras escolas, mas não sei, acho que essa comunidade escolar, professores, alunos, família e funcionários, não tem igual, em outro lugar não vou encontrar. (DIRETORA B).

Se eu entro no município, eu sou professora do município e eu vou pra uma escola e permaneço nessa escola até o fim é porque graças a Deus eu sou bem vista. Eu tenho essa concepção, porque eu vejo colegas... Muitos colegas que passaram por tudo que era escola, ou não era minha meta, ou não era o grupo de trabalho que eu queria, ou porque eu não me dei bem na escola. Isso de tu não permanecer na escola é porque tu certamente não é um bom professor e um bom colega. (DIRETORA D).

A base Afiliativa encontra-se alicerçada no vínculo do indivíduo com as relações sociais da organização, reforçando a coesão do grupo (KANTER; 1968). Esta dimensão, de acordo com Kanter (1968), decorre do vínculo estabelecido entre os grupos sociais na organização, sob a ótica de Kelman (1958). Esta base refere-se aos comportamentos adotados pelo indivíduo com o objetivo de estabelecer ou manter relacionamentos satisfatórios com pessoas, grupos ou organizações, baseados no sentimento de afiliação.

Em relação à comunidade escolar, Dee, Henkin e Singleton (2006) afirmam que os professores que trabalham em constante interação com a comunidade escolar experimentam

uma sensação de liberdade de explorar questões que não teria considerado dentro das estruturas tradicionais da escola. O trabalho com a comunidade escolar, com relações que ocorrem fora das fronteiras tradicionais da organização escolar, fornecem as ligações entre o pessoal da escola e grupos comunitários e organizações, reforçando a identificação com os objetivos escolares, podendo melhorar o ajuste entre os objetivos individuais e organizacionais.

Em relação às bases menos valorizadas pelos diretores pesquisados, pode-se observar que apenas dois diretores demonstraram importância as bases Escassez de Alternativas e Linha Consistente de Atividade, as quais denotam um comprometimento de natureza instrumental destes diretores, conforme pode ser evidenciado nas falas dos seguintes diretores:

Olha, vou ser bem sincera contigo, meu ideal seria eu trabalhar lá na universidade, lá no Centro de Educação Física, no terceiro grau. Mas em função dos concursos lá, saírem só pros professores já com doutorado, eu não tenho, né, em função da minha vida privada eu não tenho.[...] meu ideal seria esse. Mas como eu não tenho currículo, não tem problema, eu tento fazer o melhor possível onde eu to agora, né?!... Se tivesse oportunidade lá, com certeza iria. Não por causa daqui, mas é que lá é como eu gosto muito. É progressão pessoal e até mesmo financeira. (DIRETORA C).

Com a escola, o professor comprometido é aquele que cumpre seus horários, que não tem preguiça de vir, sempre de boa vontade, que tá sempre pronto a ajudar, esse eu acho que é o professor comprometido com a escola. (DIRETORA F).

A base Escassez de Alternativas caracteriza-se ao comprometimento do indivíduo com a organização devido ao fato de que este percebe que possui poucas alternativas de emprego no mercado de trabalho (McGEE e FORD, 197; MEDEIROS *et al.*, 2005; PANACCIO e VANDERBERGHE, 2009), como pode ser evidenciado na fala da Diretora C . Panaccio e Vandenberghe (2009) atentam para o fato de que a percepção de poucas alternativas possui efeitos negativos, uma vez que pode levar o funcionário a nutrir sentimentos de “aprisionamento”.

Em relação à base Linha Consistente de Atividade, esta se caracteriza pela crença de que deve manter certas atitudes e regras da organização, com o objetivo de permanecer como membro desta (MEDEIROS *et al.* 2005), como foi evidenciado no relato da Diretora F, que caracteriza um professor comprometido como aquele que cumpre certas regras e normas escolares.

Outro resultado importante, no que diz respeito ao comprometimento dos diretores pesquisados, encontra-se relacionado à base Obrigação em Permanecer. Quando questionados

se se sentiriam culpados em deixar a organização, os diretores manifestaram-se de forma negativa. Este resultado sinaliza para o entendimento de que os diretores não percebem ter uma obrigação em permanecer na escola, nem sentimentos relacionados à culpa ou incômodo por deixar a mesma (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004; MEYER e ALLEN, 1991). Estes resultados encontram respaldo nas seguintes falas:

Não, acho que não me sentiria culpada. Porque pra deixar assim seria por um motivo muito forte. Não por vontade, porque quero sair, seria por um motivo bem forte. Um caso de doença, ou um caso que não desse mais, assim, que tivesse que deixar. (DIRETORA F).

Eu não diria culpada, não é culpada. Não é culpada é assim, eu fico com pena de não poder continuar,... Porque eu teria que parar o que eu to fazendo, não que eu não possa, eu peço licença e faço, (DIRETORA C).

Não, não me sentiria culpada. Se eu me envolver com educação, não... E como que eu vou te dizer... Assim, quando tu já tem uma longa caminhada... Estou com 27 anos de serviço... Quando eu sair, eu vou sair de cabeça erguida, eu fiz se deu certo, não sei, mas eu tentei de todas as tentativas... (DIRETORA A).

Convém salientar que a base Falta de Recompensas e Oportunidades não foi evidenciada na fala dos diretores pesquisados. Ao serem questionados acerca das oportunidades oferecidas pela escola, os diretores afirmaram que estas existem, contudo, torna-se necessário que os docentes manifestem interesse e busquem qualificação para que possam progredir nas escolas.

Em relação ao comprometimento organizacional dos professores, de um modo geral, merece destaque a percepção de dois, dos seis diretores pesquisados, acerca das divergências em relação ao comprometimento dos professores novos comparado àqueles que possuem maior tempo de escola. Os diretores afirmam que existe, por parte dos professores mais antigos, um comprometimento maior em esforçar-se em benefício da escola e empenho na busca de melhores resultados. Em relação aos professores novos, os relatos dos diretores parecem indicar para uma valorização das bases relacionadas ao comprometimento instrumental, conforme pode ser visto nas seguintes falas:

Nós estamos notando que os professores mais antigos, que estão com 15, 18, 20 anos, estão comprometidos com a escola... E os professores novos não são comprometidos... Eles são apenas professores, eles não têm esse lado, esse vínculo da parte social, sabe... Eles só têm o vínculo do emprego e de dar aquele conteúdo para o aluno. ... Seria só: eu venho e desempenho minhas funções... (DIRETORA A).

4.4.3 Análise Conjunta: Integrando as percepções de professores e diretores acerca do seu compromisso para com a escola

Considerando as duas naturezas de dados coletados e analisados neste estudo acerca do comprometimento organizacional dos professores da rede municipal de ensino, existem alguns pontos que merecem destaque, visando ampliar o entendimento sobre a natureza do vínculo dos docentes públicos para com as escolas nas quais desempenham as suas atividades.

De uma forma, geral, os resultados da pesquisa quantitativa sinalizaram para uma maior valorização da base Obrigação pelo Desempenho, sendo, contudo, necessário enfatizar a valorização atribuída pelos pesquisados às bases Afiliativa, Afetiva e Obrigação em Permanecer. Por outro lado, esta etapa da análise demonstrou que as bases de menor valorização na percepção dos professores foram as bases Escassez de Alternativas, Linha Consistente de Atividade e Falta de Recompensas e Oportunidades.

Em relação às entrevistas semiestruturadas realizadas com os diretores das escolas, os resultados apontaram para uma maior valorização da base Afetiva, seguida das bases Obrigação pelo Desempenho e Afiliativa. Sendo que, também foram mencionadas no relato dos entrevistados as bases Escassez de Alternativas e Linha Consistente de Atividades. Os pesquisados manifestaram não atribuir sua permanência na escola à base Obrigação em Permanecer e Falta de Recompensas e Oportunidades.

Ao contrapor as duas esferas da análise, pode-se perceber que, de um modo geral, os dois pontos de vistas revelam naturezas similares para o comprometimento organizacional, contudo podem ser evidenciados alguns pontos de discordância, demonstrando algumas diferenças entre as percepções dos envolvidos na pesquisa.

Em relação à natureza do comprometimento organizacional, pode-se perceber que, enquanto a análise quantitativa evidenciou a alta valorização da base Obrigação pelo Desempenho, a análise qualitativa demonstrou que a maioria dos diretores atribui uma natureza Afetiva ao seu comprometimento para com a escola. Contudo, cabe enfatizar que este fato foi evidenciado nos testes estatísticos de diferenças de médias, nos quais os professores que possuem cargos relacionados à gestão escolar atribuíram maior valorização à referida base. Entretanto, pode-se perceber que os diretores pesquisados apresentam não somente uma obrigação em permanecer na escola, mas, sobretudo, acreditam ter um sentimento de obrigação com os seus resultados, principalmente no que tange a busca por melhores recursos e condições para alunos e demais professores.

Outro fato importante reside na análise da base Obrigação em Permanecer, a qual obteve valorização na etapa quantitativa da pesquisa. Os resultados demonstram uma divergência de opiniões, tendo em vista que os diretores manifestaram-se contrários a esta base. Assim, pode-se perceber que os mesmos não se sentem culpados em deixar as escolas.

Em relação à base Escassez de Alternativas e Linha consistente de Atividades, os resultados se mostraram similares, tendo em vista que estas bases obtiveram a menor valorização tanto na etapa quantitativa quanto qualitativa. Estes resultados remetem a compreensão de que, de um modo geral, os docentes do município não relacionam seu comprometimento na escola em que atuam à falta de alternativas no mercado de trabalho e à manutenção de linhas consistentes de comportamento.

4.5 A Relação entre Suporte Social no Trabalho, Suporte Organizacional e Comprometimento Organizacional

A fim de compreender a relação entre as percepções de suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional de professores da rede municipal de ensino, procedeu-se à análise de correlação entre os construtos. Para tanto, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, pois este é próprio para o caso de associação entre variáveis intervalares (AAKER, KUMAR e DAY, 2004). Os resultados obtidos encontram-se expostos na Tabela 22, a seguir.

Tabela 22 – Matriz de Correlação

	SSINF	SSEMO	SSINS	O.Des	O.Per	Afil.	L.Cons	E.Alte.	Afet.	F.Re.Opr	PSO
SSINF	1	,682**	,472**	,353**	,210**	,433**	,187**	,052	,751**z	-,118*	,715**
SSEMO		1	,368**	,325**	,229**	,852**	,118	,020	,706**	-,121*	,742**
SSINS			1	,276**	,223**	,288**	,180**	,202**	,297**	,041	,385**
O.Des				1	,412**	,609**	,349**	,023	,597**	-,136*	,411**
O.Per					1	,341**	,295**	,023	,449**	,020	,778**
Afil.						1	,162**	,041	,572**	,080	,703**
L.Cons							1	,294**	,242**	,126*	,170**
E.Alte.								1	,001	,325**	,041
Afet.									1	-,123*	,761**
F.Re.Opr										1	,067
PSO											1

*Correlação é significativa ao nível de 0,05

**Correlação é significativa ao nível de 0,01.

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à intensidade das correlações entre os fatores, têm-se que: para valores menores que 0,2, a correlação é determinada como muito baixa; valores entre 0,2 e 0,39, a correlação entre os fatores é baixa; valores compreendidos entre 0,4 e 0,69, a correlação entre os fatores é moderada; entre 0,7 e 0,89, as associações são consideradas altas e valores entre 0,9 e 1 indicam associações muito altas.

Através da análise dos dados constantes na Tabela 21, pode-se observar que, de um modo geral, foram obtidos coeficientes de correlação significativos. Não foram significativas as correlações entre as variáveis Escassez de Alternativas (E.Alte) e Suporte Social Informacional (SSINF), Suporte Social Instrumental (SSINS), Obrigação pelo Desempenho (O.Des), Obrigação em Permanecer (O.Per), Afiliativa (Afil), Afetiva (Afet) e Percepção de Suporte Organizacional (PSO); e, entre Falta de Recompensas e Oportunidades (F.Re.Opr) e Suporte Social Instrumental (SSINS), Obrigação em Permanecer (O.Per), Afiliativa (Afil) e Percepção de Suporte Organizacional (PSO).

Analisando, primeiramente, as relações entre os construtos, observa-se que, em relação ao comprometimento organizacional (sinalizadas em azul), a maioria das correlações foram positivas, exceto entre a base Falta de Recompensas e Oportunidades (F.Re.Opr) e as bases Obrigação pelo Desempenho (O.Des) e Afetiva (Afet), as quais foram negativas. Este resultado demonstra que a associação entre as variáveis se dá em sentido contrário (PESTANA e GAGEIRO, 2003).

De um modo geral, constata-se que, acerca das intensidades das correlações, a maior parte delas pode ser considerada como baixa, tendo em vista que se encontram no intervalo compreendido entre 0,2 e 0,39 (PESTANA e GAGEIRO, 2003). Contudo, foram obtidas correlações consideradas moderadas entre as bases Obrigação pelo Desempenho (O.Des) e Afiliativa (Afil), Obrigação em Permanecer (O.Per) e Afetiva (Afet); Obrigação pelo Desempenho (O.Des) e Afetiva (Afet); e, Afiliativa (Afil) e Afetiva (Afet). Também, os resultados indicaram para duas correlações consideradas muito fracas, entre a base Falta de Recompensas e Oportunidades (F.Re.Opr) e as bases Obrigação pelo Desempenho (O.Des) e Afetiva (Afet).

A análise dos valores encontrados permite observar que maior correlação (0,609) entre as bases do comprometimento residiu entre as bases Obrigação pelo Desempenho (O. Des) e Afiliativa (Afil). Assim, percebe-se que existe uma associação moderada entre o sentimento de ser reconhecido como parte do grupo de trabalho e o sentimento de sentir que possui uma obrigação moral em permanecer na organização (MEDEIROS *et al.*, 2005; MEYER e ALLEN, 1991).

A menor correlação (-0,136) foi obtida para as bases Falta de Recompensas e Oportunidades (F.Re.Opr) e Obrigação pelo Desempenho (O.Des). A base Obrigação pelo Desempenho reflete o comprometimento normativo, enquanto que, por outro lado, a base Falta de Recompensas e Oportunidades, reflete o vínculo instrumental entre indivíduo e a organização.

No que tange à relação entre os tipos de suporte social no trabalho, todos os valores de coeficiente de correlação são positivos, indicando que as variáveis possuem o mesmo sentido de associação e, em relação às intensidades, na maior parte são consideradas moderadas; apenas a associação entre suporte social emocional e instrumental pode ser considerada baixa (PESTANA e GAGEIRO, 2003).

A maior correlação obtida (0,682) se deu entre os tipos Informacional (SSINF) e Emocional (SSEMO) do suporte no trabalho. Este resultado indica que os professores pesquisados associam a percepção de que a organização possui um sistema de comunicação confiável e efetivo à percepção de apoio emocional recebido dos colegas de trabalho, através da crença de que existem pessoas com as quais possa compartilhar seus problemas (PADOVAN, 2005; GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004, 2008).

Este resultado enfatiza a importância atribuída ao sistema de comunicação na percepção de suporte emocional no ambiente de trabalho, o qual é caracterizado, principalmente, pelo apoio advindo dos colegas (DUCHARME e MARTIN, 2000; HOGAN, LINDEN e NAJARIAN, 2002). Assim, a percepção de que é aceito e cuidado pelo grupo encontra-se associada à percepção de que, no local de trabalho, há fornecimento de conselhos, orientações bem como todo o tipo de comunicação, seja ela relativa ao trabalho ou não (DUCHARME e MARTIN, 2000).

Ducharme e Martin (2000) afirmam que o suporte informacional pode levar à percepção de suporte emocional, uma vez que, embora se trate de um tipo de apoio prático e utilitário, o indivíduo pode interpretar como uma demonstração de afeto e cuidado emocional. Sob esta mesma ótica, Padovan (2005) enfatiza que os relacionamentos entre os trabalhadores tendem a se fortalecer em função deste contato frequente, formando vínculos sociais e laços afetivos.

Por outro lado, a menor correlação entre os tipos de suporte social no trabalho (0,368) residiu entre o Suporte Social Emocional (SSEMO) e o Suporte Social Instrumental (SSINS). Este resultado pode ser explicado pelo fato de que estes tipos de suporte representam dimensões opostas do conceito: uma de caráter afetivo e outra de caráter prático e utilitário (SEEMAN, 1998; SIQUEIRA, 2008 b). Na concepção de Siqueira (2008 b), o suporte

emocional revela um caráter afetivo, caracterizado pelo apoio para reagir e superar possíveis transtornos afetivos, para dividir e compartilhar alegrias, realizações e conquistas e pessoais, enquanto que, por outro lado, o suporte instrumental, refere-se à dimensão prática do suporte social, estando relacionado à percepção de segurança e tranquilidade, uma vez que poderá suprir suas necessidades de ordem prática através da sua rede social.

Considerando o relacionamento entre a percepção de suporte social no trabalho e as bases do comprometimento organizacional, pode-se afirmar que os resultados demonstram existir, na maioria dos casos, correlações baixas. Entretanto, os resultados evidenciaram coeficiente correlação considerados moderados para as associações entre a percepção de Suporte Social Informacional (SSINF) e a base Afiliativa (Afil); e altas, entre a base Afetiva e as percepções de Suporte Social Informacional (SSINF) e Suporte Social Emocional (SSEMO), e entre a base Afiliativa (Afil) e Suporte Social Emocional (SSEMO).

A maior correlação obtida (0,852) se deu entre a percepção de Suporte Social Emocional (SSEMO) e a base Afiliativa (Afil). A base Afiliativa refere-se ao comprometimento do indivíduo às redes sociais da organização, fazendo com que este adote comportamento com o objetivo de estabelecer ou manter relacionamentos satisfatórios com as pessoas, caracterizando-se, principalmente, pelo envolvimento com base no desejo de afiliação (KANTER, 1968; KELMAN, 1968; O'REILLY e CHATMAN, 1986).

Entendido, desta forma, o comprometimento pode ser caracterizado a partir da crença do indivíduo de que é reconhecido pelos colegas como membro do grupo (MEDEIROS *et al.*, 2005). Neste sentido, percebe-se que a base Afiliativa é fortemente influenciada pelas relações sociais que o indivíduo estabelece dentro de uma organização, as quais, por outro lado, também são importantes fontes de suporte social, principalmente em relação ao apoio emocional.

Este resultado remete à compreensão de que, quanto mais forte a percepção de que há na escola pessoas que se preocupam umas com as outras, ajudam-se e se gostam (GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008), maior será o sentimento do indivíduo de que sua permanência na organização relaciona-se ao fato de sentir-se membro do grupo e vinculado emocionalmente às redes sociais existentes.

Os resultados também mostraram existir correlações elevadas entre os tipos Informacional (SSINF) e Emocional (SSEMO) do suporte social no trabalho e a base Afetiva (Afet) do comprometimento organizacional (0,751 e 0,706, respectivamente). Tais resultados sinalizam que o sentimento, por parte do professor, de que se identifica com a filosofia,

valores e objetivos da escola (MEDEIROS *et al.*, 2005), encontra-se associada à percepção de que a mesma o provê de suporte social em nível informacional e emocional.

Em relação a estes resultados, convém ressaltar a contribuição de Jones (2005) que, em seus estudos, observou existir associações moderadas entre o comprometimento afetivo e a percepção de suporte emocional, além de demonstrar que as percepções de suporte social informacional e emocional atuam como preditores do comprometimento afetivo. Além disto, os estudos de Padovan (2005) corroboram aos resultados encontrados, uma vez que esta autora também obteve correlações positivas entre os comprometimento afetivo e a percepção de suporte informacional no trabalho. Tais resultados comprovam a importância da percepção de suporte social no trabalho para a formação de vínculos de natureza afetiva, o qual é caracterizado pelos sentimentos relacionados ao alto desejo, por parte do funcionário, em permanecer na organização (MEYER e ALLEN, 1991).

Por outro lado, a menor correlação se deu entre a percepção de Suporte Social Emocional (SSEMO) e a base Linha Consistente de Atividade (L.Cons) (0,118) e a entre a percepção de Suporte Social Informacional (SSINF) e a base Falta de Recompensas e Oportunidades (F.Re.Opr) (-0,118).

Estes resultados sugerem que os professores associam, de maneira muito baixa, a tendência em permanecer na organização devido à percepção de que deixar a escola seria um “alto sacrifício”, uma vez que perderia benefícios materiais ou psicológicos (PANACCIO e VANDERBERGHE, 2009), com a percepção de que possui na organização uma rede social que o auxilia com problemas de nível emocional (DUCHARME e MARTI, 2000). Ainda se observa que existe correlação baixa e inversa entre a percepção de suporte informacional e a base falta de recompensas e oportunidades, indicando que, quanto maior a percepção acerca do apoio informacional, menor a valorização da base falta de recompensas e oportunidades e vice-versa.

Outro resultado importante refere-se ao fato de que a base Escassez de Alternativas somente apresentou relações significativas com o tipo de Suporte Social Instrumental (0,202) e, mesmo assim, apresentando uma intensidade de associação fraca (PESTANA e GAGEIRO, 2003). Neste sentido, convém acrescentar que o estudo de Campos, Estivalet e Reis (2010), também revelou existir uma fraca associação entre a base Escassez de Alternativas e a percepção de Suporte Social Instrumental.

Tendo em vista este resultado, torna-se possível inferir que a percepção de estar na organização devido à escassez de alternativas no mercado de trabalho (base Escassez de Alternativas) apresentou a menor relação com a percepção de suporte social no trabalho,

dentre as bases do comprometimento organizacional estudadas. Em consonância com estes resultados, Casper *et al.* (2002), afirma que a percepção de suporte organizacional relaciona-se com o aumento do comprometimento organizacional afetivo e decréscimo do instrumental. Assim, os pesquisados que acreditam no compromisso da escola para com seus professores, valorizando seu trabalho e bem-estar, atribuem pouca valorização ao comprometimento relacionado à percepção de permanecer na organização devido a custos de saída.

Cabe, ainda, enfatizar que a percepção de Suporte Social Instrumental (SSINS) somente obteve correlações de intensidade baixa ou muito baixa com todas as bases do comprometimento organizacional. Tais resultados sinalizam para o entendimento de que a percepção de apoio prático e instrumental, necessário para o desenvolvimento das atividades docentes apresenta relações fracas com a intenção de permanência na escola.

Considerando a forma como a percepção de suporte organizacional se relaciona com as bases do comprometimento organizacional, os resultados evidenciaram a existência de três correlações elevadas, as quais se deram entre a percepção de suporte organizacional e as bases Obrigação em Permanecer (O.Per) (0,778), Afiliativa (Afil) (0,703) e Afetiva (Afet) (0,761) (PESTANA e GAGEIRO, 2003).

No que tange à relação entre a base Obrigação em Permanecer (O.Per) e Afetiva (Afet) e a Percepção de Suporte Organizacional (PSO), a literatura acerca dos temas corrobora aos resultados obtidos, tendo em vista que a relação entre o suporte organizacional e o comprometimento afetivo e normativo tem sido alvo de muitos estudos (MAERTZ JR *et al.*, 2007; PANACCIO e VANDERBERGHE, 2009; RHOADES *et al.*, 2002; ROHADES, EISENBERGER e ARMELI, 2001; MEYER *et al.*, 2002; RHOADES e EISENBERGER, 2001).

Os resultados obtidos demonstram que, quanto maior a Percepção de Suporte Organizacional, maior será o comprometimento afetivo e relacionado à base Obrigação em Permanecer, a qual pressupõe um vínculo normativo do professor para com a escola. Pode-se explicar tais resultados devido ao fato de que, tanto o comprometimento afetivo quanto o normativo constituem-se como formas de reciprocidade para experiências positivas no trabalho, levando ao desenvolvimento de sentimentos de obrigação em retribuir um favor e permanecer na organização (MAERTZ JR *et al.*, 2007).

Assim, os professores que se sentem cuidados, valorizados e respeitados sentem-se em dívida para com a escola, bem como internalizam seus valores e sua filosofia, desenvolvendo laços de comprometimento afetivo e normativo para com a mesma.

Ressalta-se também a elevada correlação (0,703) entre a base Afiliativa (Afil) e a Percepção de Suporte Organizacional (PSO). Os resultados permitem inferir que, quando a percepção de suporte organizacional é elevada, os pesquisados sentem-se parte do grupo, vinculados, especialmente, às relações sociais existentes no interior das escolas.

Por outro lado, a correlação mais baixa (0,170) residiu entre a base Linha Consistente de Atividade (L.Cons) e a Percepção de Suporte Organizacional (PSO). Este resultado permite concluir que os professores não associam os custos percebidos com a saída da organização, devido aos investimentos realizados na mesma, com a percepção de que a escola valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar.

Em relação às associações entre comprometimento e suporte organizacional, observa-se que somente não foram obtidas correlações significativas entre a Percepção de Suporte Organizacional (PSO) e as bases Escassez de Alternativas (E. Alte) e Falta de Recompensas e Oportunidades (F.Re.Opr). Estes resultados demonstram que a percepção de suporte organizacional apresenta correlações fracas ou insignificantes com as bases relacionadas à dimensão instrumental do suporte.

Cabe ainda enfatizar as correlações obtidas entre as percepções de suporte social no trabalho e organizacional. Em relação a estes resultados, pode-se observar que a maioria dos valores obtidos para os coeficientes de correlação podem ser considerados como elevados, apenas a correlação entre a percepção de Suporte Social Instrumental (SSINS) e a Percepção de Suporte Organizacional (PSO), que revela uma intensidade moderada de associação (PESTANA e GAGEIRO, 2003).

Tratando-se destes construtos, a maior associação (0,742) se deu entre a percepção de Suporte Social Emocional (SSEMO) e a Percepção de Suporte Organizacional(PSO). Este resultado remete à compreensão de que a percepção de suporte organizacional influencia direta e positivamente a percepção de suporte social no trabalho e vice-versa. Assim, quanto maior for a percepção dos professores de que possuem relações sociais positivas com os colegas, através das quais encontra fontes de suporte emocional (WIESENFELD, RAGHURAM e GARUD, 2001; GOMIDE JUNIOR, GUIMARÃES e DAMÁSIO, 2004; 2008), maior será a percepção de que a escola fornece cuidado, tratamento justo, reconhecimento e valorização aos seus professores.

Casper *et al.* (2002) reafirmam, em seu estudo, a importância da percepção de suporte emocional no trabalho, principalmente no que tange à prestação de auxílio para lidar com problemas pessoais, para a percepção de suporte organizacional. Para estes autores, ações organizacionais, no sentido de mostrar compreensão em relação aos problemas pessoais de

seus funcionários, trazem como consequência um sentimento de que a organização se preocupa com o bem-estar dos mesmos, disponibilizando um ambiente acolhedor (CASPER *et al.*, 2002).

Sob esta mesma ótica, Tamayo *et al.* (2004), enfatizam que o suporte afetivo dos colegas de trabalho e dos chefes forma uma rede social que proporciona ao trabalhador experiências positivas no trabalho e propicia um sistema de reconhecimento de sua competência e contribuição para a organização.

Convém ressaltar que, entre as percepções de Suporte Social Informacional (SSINF) e suporte organizacional (PSO), a correlação obtida (0,715) também é considerada elevada (PESTANA e GAGEIRO, 2003). Este resultado revela que os pesquisados associam a percepção acerca do sistema de comunicação da escola com a provisão de suporte organizacional. Em relação a este resultado, acrescenta-se o entendimento de Zagenczyk *et al.* (2009), que enfatiza que a percepção acerca do suporte organizacional pode ser entendida como um processo social, influenciado pelas informações que os funcionários adquirem do contexto no qual estão inseridos.

A baixa correlação obtida entre a Percepção de Suporte Organizacional (PSO) e o Suporte Social Instrumental no trabalho (SSINS) (0,385) sinaliza que os pesquisados relacionam com intensidade baixa a percepção do compromisso que a organização tem para com eles, com a disponibilidade de recursos materiais existentes na escola. Tendo em vista os resultados obtidos, torna-se possível inferir que, considerando a realidade vivenciada por docentes municipais, fatores relacionados ao apoio emocional e informacional no trabalho influenciam positivamente na percepção de compromisso da escola com o bem-estar dos seus professores. A Figura 15 mostra uma síntese do relacionamento entre os construtos analisados.

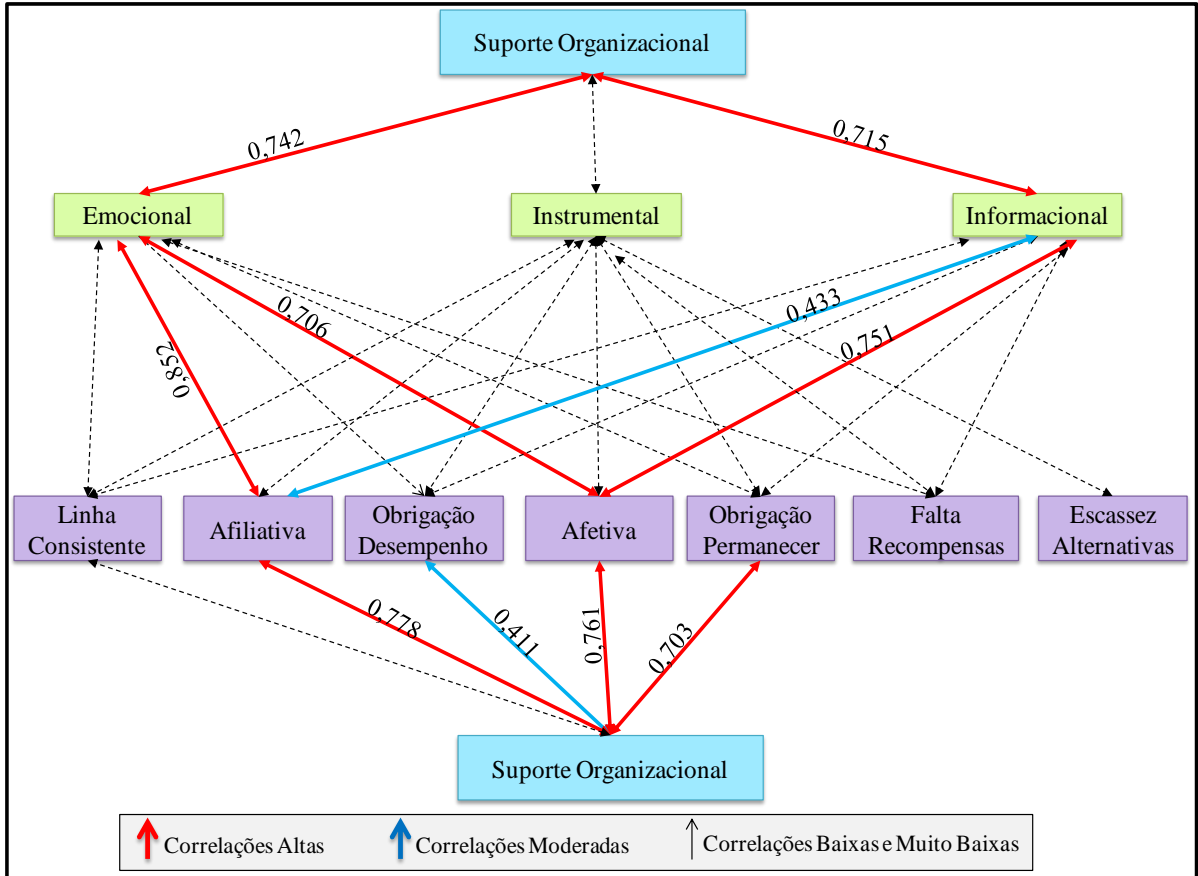


Figura 15 – Síntese das Relações entre os Construtos
 Fonte: Elaborada pela Autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto trabalho docente é caracterizado por muitos autores como sendo de constantes pressões, *stress*, desgaste emocional e físico, contribuindo para a concepção de que a docência é uma das atividades mais estressantes (REIS *et al.*; 2005). Assim, o cenário atual é marcado pela intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de atuação, tendo em vista o acúmulo de atividades, o que, conseqüentemente, ocasiona maiores desgastes e insatisfação por parte dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2004, REIS *et al.* 2005; OLIVEIRA, 2005).

Diante de tais afirmações, este estudo teve por objetivo identificar a relação entre o suporte social e organizacional percebido no trabalho e o comprometimento organizacional, considerando a percepção de professores da rede municipal de ensino. Para tanto, a pesquisa desenvolveu-se através de uma pesquisa *survey*, de cunho quantitativo e qualitativo.

Em relação ao suporte social no trabalho, os resultados obtidos sinalizam para percepções similares entre os professores e diretores pesquisados. Neste sentido, observou-se que há uma maior percepção da presença do suporte social emocional no trabalho, caracterizado, principalmente, pelo apoio de ordem emocional e relaciona-se às expressões de empatia, carinho e confiança (COHEN, 2004). Em relação ao contexto estudado, o apoio emocional possui um papel fundamental, uma vez que o contato com os colegas de trabalho faz com que estes se tornem uma importante fonte de apoio social emocional, assim, as escolas devem promover um ambiente escolar de incentivo ao desenvolvimento de relações positivas, as quais afetam positivamente a qualidade de vida e o bem-estar no trabalho (POMAKI *et. al.*, 2010; YEE e YEE, 2010).

Os resultados da pesquisa também revelaram uma baixa percepção do suporte social instrumental. Neste sentido, observou-se que, na percepção dos diretores das escolas, que a baixa valorização do suporte instrumental ocorre devido à percepção acerca dos salários dos

professores municipais, tendo em vista que, os outros aspectos mensurados, tais como a disposição de equipamentos e materiais para o desempenho das atividades dos funcionários, foi um fator de destaque na percepção destes.

Considerando o suporte organizacional, o qual tem a função de satisfazer as necessidades emocionais, de afiliação, estima e aprovação (RHOADES e EISENBERGER, 2002), os resultados sinalizaram para uma disparidade entre a percepção dos professores (evidenciada através da pesquisa quantitativa) e dos diretores (etapa qualitativa). Se, por um lado, ao analisar a percepção dos docentes de um modo geral, a percepção foi de um elevado suporte organizacional por parte das escolas; por outro lado, ao considerar os relatos dos diretores das escolas municipais, percebe-se que existem ainda iniciativas isoladas no sentido de prover bem-estar e satisfação no trabalho para estes.

No entendimento de Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999), a percepção de suporte organizacional baseia-se na frequência, intensidade e sinceridade das manifestações organizacionais de aprovação, elogio, retribuição material e social ao esforço dos seus funcionários. Neste sentido, pode-se observar que a percepção de suporte organizacional apresenta um sentido de continuidade das ações organizacionais em benefício dos seus funcionários, visando retribuir os esforços despendidos por estes, não se configurando através de práticas isoladas e esporádicas da organização. Ainda, os resultados sinalizam para o fato de que, embora os professores percebam tais manifestações organizacionais, esta não é uma percepção compartilhada pelas pessoas que ocupam posições estratégicas nas instituições pesquisadas.

Tendo em vista a importância dos diretores para a efetividade destas organizações, estes resultados merecem destaque, uma vez que salientam para a necessidade de ampliar as políticas e práticas de gestão de pessoas no serviço público municipal, com vistas a um maior comprometimento das escolas para com o bem-estar e satisfação no trabalho de seus diretores.

O comprometimento organizacional pode ser entendido como um importante vínculo psicológico, que une o indivíduo à organização, reduzindo a probabilidade deste desligar-se, sendo também considerado um preditor de atitudes e comportamentos que contribuem para a eficácia organizacional (ALLEN e MEYER, 2000; GIFFORDS, 2009). Em relação aos professores pesquisados, os resultados indicam um elevado comprometimento normativo e afetivo e um baixo comprometimento instrumental.

A valorização do comprometimento normativo foi evidenciada através da pesquisa quantitativa, através da qual observou-se uma maior valorização da base Obrigação pelo Desempenho, através do sentimento de obrigação em desempenhar a função na escola de

modo satisfatório. Visto desta forma, o comprometimento organizacional apresenta um caráter relacionado à obrigação em executar as tarefas, visando atingir resultados específicos para a organização, sendo definido como um conjunto de pressões normativas internalizadas pelos indivíduos para que estes se comportem de acordo com os objetivos, metas e interesses da organização (WIENER, 1982). No entendimento de Wiener (1982), estas pressões normativas, são, de um modo geral, provenientes da cultura organizacional, por meio da qual a organização impõe ações e comportamentos aos indivíduos, a fim de envolvê-los em seus ideais (WEINER, 1982).

Estas pressões normativas, no caso da categoria docente, são provenientes do próprio ambiente institucional, tendo em vista que este acaba por gerar nos professores um sentimento de obrigação em responder às novas demandas pedagógicas e administrativas, provenientes principalmente de reformas educacionais, que se concretizam no cotidiano do seu trabalho. Considerando, principalmente, o resultado final do trabalho docente, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, o sentimento de obrigação pelo seu desempenho pode indicar o sentimento de que possui responsabilidades aquém do seu raio de atuação para com os resultados dos seus alunos.

A elevada valorização do comprometimento afetivo se deu por parte dos diretores entrevistados. Neste sentido, observa-se que os diretores atribuíram o seu comprometimento para com a escola, principalmente, ao sentimento de gostar e desejar permanecer na organização, tendo em vista que se identificam com a sua filosofia, manifestada através da proposta pedagógica da mesma.

Por outro lado, os resultados obtidos em relação ao comprometimento organizacional revelaram uma baixa valorização das bases relacionadas ao comprometimento instrumental (linha consistente de atividade, escassez de alternativas e falta de recompensas e oportunidades), tanto na percepção dos professores, de um modo geral, quanto na percepção dos diretores, de modo particular.

A baixa valorização dessas bases pode sinalizar um fato positivo, uma vez que este não traz resultados positivos para a organização (KARAKUS e ASLAN, 2009). Além disto, os funcionários comprometidos instrumentalmente estão interessados apenas na manutenção da condição de funcionários da organização, cumprindo apenas os requisitos mínimos aceitáveis para garantir estabilidade no emprego (LUCHAK e GELLATLY, 2007).

Um aspecto que merece destaque em relação a estes resultados reside no fato de que um dos diretores pesquisados manifestou permanecer na organização por não perceber alternativas de emprego no mercado de trabalho, caracterizando, assim, o vínculo

instrumental, através da valorização da base Escassez de Alternativas. Este é um fato relevante, na medida em que, tendo em vista as especificidades e exigências da gestão educacional, bem como o contexto atual relacionado ao mundo do trabalho docente, as escolas necessitam de gestores dinâmicos, inovadores e atualizados (OLIVEIRA, 2004), comprometidos em se engajar em comportamentos que possam ajudar a organização no alcance de seus objetivos, esforçando-se para, além das expectativas, independentemente de saber se tais comportamentos são ou não parte do seu papel (SOMECH e BOGLER, 2002). A Figura 16 mostra a síntese destes resultados.

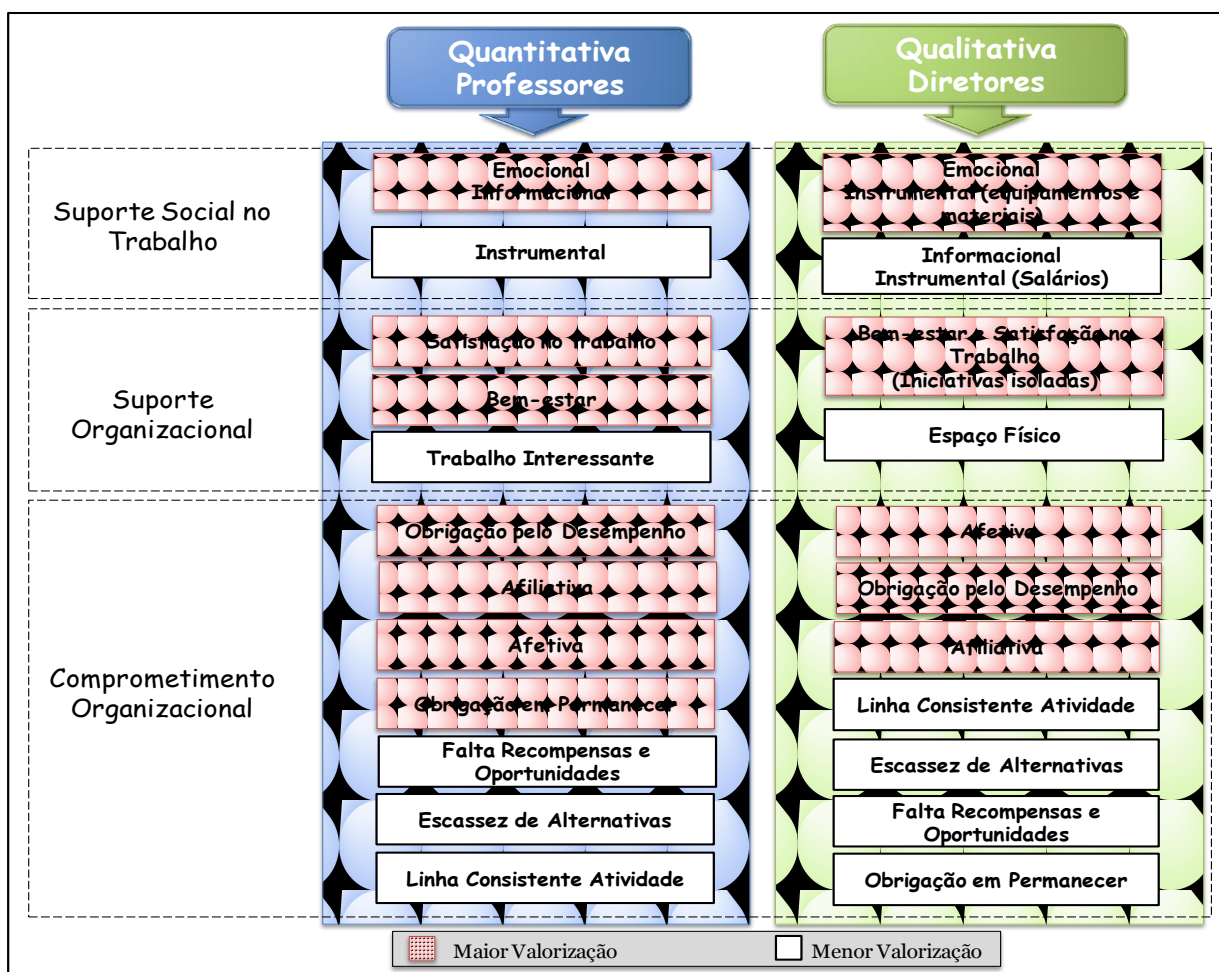


Figura 16 – Síntese dos Resultados das Etapas Quantitativa e Qualitativa

Fonte: Elaborado pela Autora

Ao estabelecer relações entre os construtos, pode-se evidenciar que suporte social, suporte organizacional e comprometimento são temas correlatos, confirmando os estudos anteriores acerca desta temática (JONES, 2005; PAPPAS, 2007; HULPIA e DEVOS, 2010; NOBLET, GRAFFAM e MCWILLIAMS, 2008; PADOVAN, 2005; BAKKER, DEMEROUTI e SCHAUFELI, 2003; POMAKI *et al.*, 2010; PANACCIO e VANDERBERGHE, 2009; VANDERBERGHE, BENTEIN e STINGEHAMBER, 2004;

RHOADES, EISENBERGER e ARMELI, 2001; RHOADES *et al.*, 2002; RHOADES e EISENBERGER, 2001; MEYER *et al.*; 2002; CAMPOS, ESTIVALETE e REIS, 2010), evidenciando a importância da análise conjunta destes temas para uma melhor compreensão dos aspectos presentes nas relações de trabalho.

Tendo em vista a relação entre o suporte social no trabalho e o comprometimento organizacional, os resultados demonstraram que o tipo emocional do suporte no trabalho apresenta alta correlação com as bases Afiliativa e Afetiva do comprometimento organizacional. Tais resultados remetem à compreensão de que quando maior for a percepção de suporte destinado à satisfação de necessidades de ordem emocional, relacionadas a expressões de afeto, compreensão e cuidado (CHARYTON *et al.*, 2009), maior será o desejo de permanecer na organização e de ser parte do grupo de trabalho, bem como a identificação do indivíduo tanto para com os valores e objetivos organizacionais quanto para com o grupo de trabalho.

Os resultados indicaram também que o suporte social relacionado às informações de que o indivíduo dispõe no ambiente de trabalho, mostraram correlações elevadas com o comprometimento afetivo, indicando que a percepção de que as informações estão disponíveis na organizacional é correlata ao sentimento de identificação com a filosofia e valores da mesma. Por outro lado, foi evidenciado que a percepção, em relação ao apoio material disponível na organização, apresenta relações fracas com as sete bases utilizadas para avaliar o comprometimento organizacional neste estudo.

Este estudo também forneceu resultados significativos no que tange às relações entre o suporte organizacional e o comprometimento organizacional, bem como entre esta variável e a percepção de suporte social no trabalho. Tendo em vista a relação com o comprometimento organizacional, a pesquisa indicou a existência de relações fortes entre o suporte organizacional e as bases afiliativa, obrigação em permanecer e afetiva. Neste sentido, os resultados confirmaram a literatura em torno do tema (PANACCIO e VANDERBERGHE, 2009; RHOADES, EISENBERGER e ARMELI, 2001; RHOADES e EISENBERGER, 2001).

Desta forma, a percepção dos professores sobre a qualidade do tratamento recebido por parte da organização como retribuição ao esforço que despendido no trabalho (EISENBERGER *et al.* 1986), influencia no desenvolvimento do comprometimento afiliativo, afetivo, bem como no sentimento de que possui obrigação em permanecer na escola. Por outro lado, o apoio organizacional estabeleceu correlações relevantes com as bases linha consistente de atividade, escassez de alternativas e falta de recompensas e oportunidades,

demonstrando que o comprometimento instrumental não se mostrou, neste estudo, como um bom correlato da percepção de suporte organizacional.

Convém ainda ressaltar a relação entre suporte social no trabalho e suporte organizacional. Neste sentido, os resultados remetem ao entendimento de que a percepção de que a organização reconhece o esforço, oferece auxílio e apoio às suas necessidades sócio-emocionais dos seus professores (ALLEN *et al.* 2008) relaciona-se com a percepção acerca das informações disponíveis no ambiente organizacional e ao apoio emocional disponibilizado.

Por fim, pode-se evidenciar que este estudo alcançou todos os objetivos estabelecidos, uma vez que tornou possível compreender a ótica de diretores e professores em relação ao suporte social, organizacional e ao comprometimento organizacional, bem como em relação às relações que estes temas possuem entre si, na percepção dos pesquisados.

Diante destas considerações, pode-se perceber que este estudo avançou na linha de entendimento acerca dos aspectos envolvidos nas relações de trabalho e que influenciam na decisão de permanecer como membro da organização, tendo em vista a realidade vivenciada por professores e diretores de escolas públicas.

Do ponto de vista das suas contribuições, este estudo fornece importantes implicações para o desenvolvimento de ações e práticas que visem melhores condições de trabalho para os professores municipais. Considerando o contexto atual, o qual é marcado por debates polêmicos acerca da qualidade da educação pública, bem como o papel atribuído aos seus funcionários, este estudo demonstrou que ações direcionadas ao reconhecimento do papel dos professores nas organizações escolares, à garantia da satisfação de suas necessidades de apoio emocional, material e informacional influenciam no comprometimento desses indivíduos, podendo, assim, gerar impactos futuros na qualidade do ensino.

Como fatores limitantes, pode-se citar o fato de que poucos diretores participaram da etapa qualitativa, limitando as análises à percepção dos pesquisados e não a todos os diretores das escolas pesquisadas na etapa quantitativa. Acrescenta-se ainda o fato de que o estudo limitou-se à análise do comprometimento organizacional, não investigando as outras esferas presentes no comprometimento dos professores, tais como a educação, os alunos, a comunidade escolar.

Sugere-se que estudos futuros avancem nesta linha, uma vez que é reconhecida a importância do papel do professor para a sociedade atual. Neste sentido, estudos que busquem investigar a relação entre suporte no trabalho (organizacional e social) e comprometimento em professores de outras realidades, visando a comparação de resultados.

REFERÊNCIAS

AAKER, D.; KUMAR, V.; DAY, G. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.

ACKER, G. The effect of organizational conditions (role conflict, role ambiguity, opportunities for professional development, and social support) on job satisfaction and intention to leave among social workers in mental health care. **Community mental health journal**, v. 40, n. 1, p. 65-73, 2004.

ALLEN, M. et al. Factors impacting the perceived organizational support of IT employees. **Information & Management**, v. 45, n. 8, p. 556-563, 2008.

ALLEN, N.; MEYER, J. Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. **Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy**, p. 285-314, 2000.

ALVES, M. S. V.; AZEVEDO, J. M. L. Principais mecanismos normativos que estruturam o financiamento da educação básica. In: XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15, 2001. São Luis. **Anais...** São Luis: UFMA, 2001

AMARATUNGA, D. et al. Quantitative and qualitative research in the built environment: application of 'mixed' research approach. **Work Study**, v. 17, n. 1, p. 17-31, 2001.

ASELAGE, J.; EISENBERGER, R. Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. **Journal of Organizational Behavior**, v. 24, n. 5, p. 491-509, 2003.

ASNANI, V.; PANDEY, U. D.; SAWHNEY, M. Social Support and Occupational Health of Working Women. **Journal of Health Management**, v. 6, n. 2, p. 129-139, 2004.

BAIOCCHI, A. C.; MAGALHÃES, M. Relações entre processos de comprometimento, entrenchamento e motivação vital em carreiras profissionais. **Rev. bras. orientac. prof** v. 5, n. 1, 2004.

BAKER, M. Selecting a research methodology. **The Marketing Review**, v. 1, n. 3, p. 373-397, 2000.

BAKKER, A.; DEMEROUTI, E.; SCHAUFELI, W. Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands–resources model. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 12, n. 4, p. 393-417, 2003.

BANDEIRA, M. L.; MARQUES, A. L.; VEIGA, R. T. As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: um estudo na ECT/MG. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, p. 133-157, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Esdições 70, 1977.

BARUCH-FELDMAN, C. et al. Sources of social support and burnout, job satisfaction, and productivity. **Journal of occupational health psychology**, v. 7, n. 1, p. 84-93, 2002.

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, n. 3, p. 52-64, 1993.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento com o Trabalho: A Estrutura dos Vínculos do Trabalhador com a Organização, a Carreira e o Sindicato**. 1994. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília.

BASTOS, A. V. B. et al. Comprometimento Organizacional. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Ed.). **Medidas de Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.48-95.

BECKER, H. Notes on the concept of commitment. **American journal of Sociology**, v. 66, n. 1, p. 32, 1960.

BECKER, T. Foci and bases of commitment: are they distinctions worth making? **Academy of Management Journal**, p. 232-244, 1992.

BEEHR, T.; GLAZER, S. A cultural perspective of social support in relation to occupational stress In: PERREWÉ, P. L.; GANGSTER, D. C., *et al* (Ed.). **Research in Occupational Stress and Well-being, Volume 1**. Greenwich: JAI Press, 2001. p.97-142.

BEEHR, T. A.; BOWLING, N. A.; BENNETT, M. M. Occupational stress and failures of social support: when helping hurts. **Journal of occupational health psychology**, v. 15, n. 1, p. 45, 2010.

BERTHELSEN, H.; HJALMERS, K.; SODERFELDT, B. Perceived social support in relation to work among Danish general dental practitioners in private practices. **European Journal of Oral Sciences**, v. 116, n. 2, p. 157-163, 2008.

BLAU, P. **Exchange and power in social life**. Transaction Publishers, 1986.

BOGLER, R.; SOMECH, A. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 3, p. 277-289, 2004.

BORGES-ANDRADE, J. E. Conceituação e mensuração de comprometimento organizacional. **Temas em Psicologia**, v. 1, p. 37-47, 1994.

BORGES-ANDRADE, J. E.; AFANASIEFF, R. S.; SILVA, M. S. Mensuração de comprometimento organizacional em instituições públicas. In: XIX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA 19, 1989. Ribeirão Preto. **Resumos...** Ribeirão Preto: SBP, 1989

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

BOWLING, N.; BEEHR, T.; SWADER, W. Giving and receiving social support at work: The roles of personality and reciprocity. **Journal of Vocational Behavior**, v. 67, n. 3, p. 476-489, 2005.

BRACKETT, M. A. et al. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. **Psychology in the Schools**, v. 47, n. 4, p. 406-417, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez., Seção 1, p.27834-27841.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolo4.pdf>>. Acesso em: 06 de Janeiro de 2011

BROWN, R. B. Organizational commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. **Journal of Vocational Behavior**, v. 49, n. 3, p. 230-251, 1996.

CAMAROTTI, W. **O apoio social e suas implicações no bem-estar dos trabalhadores: um estudo em equipe de unidade de terapia intensiva**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CAMPOS, S. A. P.; ESTIVALETE, V. F. B.; REIS, E. Percepções de Suporte e Comprometimento: Investigando a Relação entre os Construtos. In: XXXIV ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34, 2010. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Anpad, 2010

CARLSON, D. S.; PERREWÉ, P. L. The role of social support in the stressor-strain relationship: An examination of work-family conflict. **Journal of Management**, v. 25, n. 4, p. 513, 1999.

CASPER, W. et al. Work-family conflict, perceived organizational support, and organizational commitment among employed mothers. **Journal of occupational health psychology**, v. 7, n. 2, p. 99, 2002.

CHARYTON, C. et al. The impact of social support on health related quality of life in persons with epilepsy. **Epilepsy & Behavior**, v. 16, n. 4, p. 640-645, 2009.

CHU, C. I.; LEE, M. S.; HSU, H. M. The impact of social support and job stress on public health nurses' organizational citizenship behaviors in rural Taiwan. **Public Health Nursing-Cambridge**, v. 23, n. 6, p. 496, 2006.

COBB, S. Social support as a moderator of life stress. **Psychosomatic Medicine**, v. 38, n. 5, p. 300-314, 1976.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, P. S.; ESTEVES, S. P. The Choice Between a 5-point and a 10-point Scale in the Framework of Customer Satisfaction Measurement. **International Journal of Market Research**, v. 49, 2007.

COHEN, S. Social relationships and health. **American Psychologist**, v. 59, p. 676-684, 2004.

COHEN, S.; WILLS, T. Stress, social support, and the buffering hypothesis. **Psychological bulletin**, v. 98, n. 2, p. 310-357, 1985.

COLLINS, S. Statutory social workers: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. **British Journal of Social Work**, v. 38, n. 6, p. 1173, 2008.

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

CRESWELL, J. **Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches**. London: Sage Publications, 2008.

CROSSWELL, L. J.; ELLIOTT, R. G. Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In: AARE 2004 Conference, 2004. Melbourne, Australia. **Anais...** Melbourne, Australia.: AARE, 2004

DAY, C. Stories of Change and Professional development: The costs of commitment. In: DAY, C.; FERNANDEZ, A., *et al* (Ed.). **The life and work of teachers: International perspectives in changing time**. London: Falmer Press., 2000. p.109-129.

DEE, J.; HENKIN, A.; SINGLETON, C. Organizational commitment of teachers in urban schools. **Urban Education**, v. 41, n. 6, p. 603, 2006.

DICK, R.; WAGNER, U. Stress and strain in teaching: a structural equation approach. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, p. 243-259, 2001.

DUARTE, S. G. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Nobel, 1986.

DUCHARME, L.; MARTIN, J. Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction: A test of the buffering hypothesis. **Work and Occupations**, v. 27, n. 2, p. 223, 2000.

EDWARDS, M. R.; PECCEI, R. Perceived Organizational Support, Organizational Identification, and Employee Outcomes. **Journal of Personnel Psychology**, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2010.

EISENBERGER, R.; FASOLO, P.; DAVIS-LAMASTRO, V. Perceived Organizational Support and employee dilligence, commitment, and innovation. **Journal of Applied Psychology**, v. 75, n. 2, p. 51-59, 1990.

EISENBERGER, R. et al. Perceived Organizational Support. **Journal of applied psychology**, v. 71, n. 3, p. 500-507, 1986.

EISENBERGER, R. et al. Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. **Journal of applied psychology**, v. 87, n. 3, p. 565-573, 2002.

FIELDS, D. **Taking the measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis**. Sage Publications, Inc, 2002.

FILENGA, D.; SIQUEIRA, M. O impacto de percepções de justiça em três bases de comprometimento organizacional. **RAUSP**, v. 41, n. 4, p. 431-441, 2006.

FINK, S. L. **High Commitment Workplaces**. New York: Quorum Books, 1992.

FREEBORN, D. Satisfaction, commitment, and psychological well-being among HMO physicians. **Western Journal of Medicine**, v. 174, n. 1, p. 13, 2001.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FRESE, M. Social support as a moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning: A longitudinal study with objective measures. **Journal of occupational health psychology**, v. 4, p. 179-192, 1999.

FU, F.; BOLANDER, W.; JONES, E. Managing the Drivers of Organizational Commitment and Salesperson Effort: An Application of Meyer and Allen's Three-Component Model. **The Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 17, n. 4, p. 335-350, 2009.

GELLATLY, I.; MEYER, J.; LUCHAK, A. Combined effects of the three commitment components on focal and discretionary behaviors: A test of Meyer and Herscovitch's propositions. **Journal of Vocational Behavior**, v. 69, n. 2, p. 331-345, 2006.

GIFFORDS, E. An examination of organizational commitment and professional commitment and the relationship to work environment, demographic and organizational factors. **Journal of Social Work**, v. 9, n. 4, p. 386, 2009.

GOÉS, A. M. M. **Valores Relativos ao Trabalho como Antecedentes do Comprometimento Organizacional**. 2006. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Rio de Janeiro: Record**, p. 107, 1997.

GOMIDE JR, S.; GUIMARÃES, L.; DAMÁSIO, L. Construção e validação de um instrumento de medida de percepção de suporte social no trabalho. **II Seminário GIBEST**, 2004.

GOMIDE JR, S.; GUIMARÃES, L. C.; DAMÁSIO, L. F. Construção e Validação da Escala de Percepção de Suporte Social no Trabalho - EPSST. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Ed.). **Medidas de Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.286-292.

GOTTLIEB, B.; BERGEN, A. Social support concepts and measures. **Journal of Psychosomatic Research**, 2009.

GOULDNER, A. W. The norm of reciprocity: A preliminary statement. **American sociological review**, v. 25, n. 2, p. 161-178, 1960a.

GOULDNER, H. P. Dimensions of Organizational Commitment. **Administrative Science Quartely**, v. 2, n. 4, p. 501-520, 1960b.

HAIR, J. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

HALABY, C. Worker attachment and workplace authority. **American Sociological Review**, p. 634-649, 1986.

HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age**. London: Cassel, 1994.

HARTER, J. K.; SCHMIDT, F. L.; KEYES, C. L. M. Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In: KEYES, C. L. M. e HAIDT, J. (Ed.). **Flourishing: Positive Person and the Good Life**. Washington DC: American Psychology Association, 2003. p.205-224.

HELGESON, V.; COHEN, S. Social support and adjustment to cancer: Reconciling descriptive, correlational, and intervention research. **Health Psychology**, v. 15, p. 135-135, 1996.

HOGAN, B.; LINDEN, W.; NAJARIAN, B. Social support interventions Do they work? **Clinical Psychology Review**, v. 22, n. 3, p. 381-440, 2002.

HOUSE, J.; UMBERSON, D.; LANDIS, K. Structures and processes of social support. **Annual review of sociology**, v. 14, n. 1, p. 293-318, 1988.

HREBINIAK, L.; ALUTTO, J. Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. **Administrative science quarterly**, v. 17, n. 4, p. 555-573, 1972.

HUI, C.; LEE, C.; ROUSSEAU, D. Employment relationships in China: do workers relate to the organization or to people? **Organization Science**, v. 15, n. 2, p. 232-240, 2004.

HULPIA, H.; DEVOS, G. How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 3, p. 565-575, 2010.

JACKSON, L.; ROTHMANN, S.; VAN DE VIJVER, F. A model of work related well being for educators in South Africa. **Stress and Health**, v. 22, n. 4, p. 263-274, 2006.

JAROS, S. An assessment of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment and turnover intentions. **Journal of Vocational Behavior**, v. 51, n. 3, p. 319-337, 1997.

JONES, R. J. **Social Identity and Relational Demography in Workplace: A Quantitative Investigation of Ethnicity, Social Support, and Organizational Commitment**. 2005. 226 f. Dissertation (Doctor of Education). George Washington University

KAHN, R.; ANTONUCCI, T. Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. **Life-span development and behavior**, v. 3, p. 253-286, 1980.

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, 1968.

KARAKUS, M.; ASLAN, B. Teachers' commitment focuses: a three-dimensioned view. **Journal of Management Development**, v. 28, n. 5, p. 425-438, 2009.

KELMAN, H. Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. **Journal of conflict resolution**, v. 2, n. 1, p. 51, 1958.

KENNEDY, F. et al. Effects of Organizational Support on Potency in Work Teams. **Small Group Research**, v. 40, n. 1, p. 72, 2009.

KRAUSE, N.; LIANG, J.; YATOMI, N. Satisfaction with social support and depressive symptoms: A panel analysis. **Psychology and Aging**, v. 4, n. 1, p. 88-97, 1989.

KWAK, C. et al. Relationship of job satisfaction with perceived organizational support and quality of care among South Korean nurses: A questionnaire survey. **International Journal of Nursing Studies**, v. 47, n. 10, p. 1292-1298 2010.

LAROCCO, J.; HOUSE, J.; FRENCH JR, J. Social support, occupational stress, and health. **Journal of Health and Social behavior**, v. 21, n. 3, p. 202-218, 1980.

LAVELLE, J.; RUPP, D.; BROCKNER, J. Taking a Multifoci Approach to the Study of Justice, Social Exchange, and Citizenship Behavior: The Target Similarity Model†. **Journal of Management**, v. 33, n. 6, p. 841, 2007.

LEE, P. Social support and leaving intention among computer professionals. **Information & Management**, v. 41, n. 3, p. 323-334, 2004.

LEITE, N. M. B. **Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

LEVINSON, H. Reciprocation: The relationship between man and organization. **Administrative science quarterly**, v. 9, n. 4, p. 370-390, 1965.

LUCHAK, A.; GELLATLY, I. A comparison of linear and nonlinear relations between organizational commitment and work outcomes. **Journal of applied psychology**, v. 92, n. 3, p. 786-793, 2007.

MAERTZ JR, C. et al. The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. **Journal of Organizational Behavior**, v. 28, n. 8, p. 1059-1075, 2007.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 4ª. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 76-88, 2006.

MARICONI, G. M.; MARCONI, N. Os Professores Públicos São Mal Remunerados nas Escolas Brasileiras? Uma Análise da Atratividade da Carreira do Magistério Sob o Aspecto da Remuneração. In: XXXII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32, 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2008

MATHIEU, J.; ZAJAC, D. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. **Psychological bulletin**, v. 108, n. 2, p. 171-194, 1990.

MATTHEWS, R.; BULGER, C.; BARNES-FARRELL, J. Work social supports, role stressors, and work-family conflict: The moderating effect of age. **Journal of Vocational Behavior**, 2009.

MCCALISTER, K. et al. Hardiness and support at work as predictors of work stress and job satisfaction. **American Journal of Health Promotion**, v. 20, n. 3, p. 183-191, 2006.

MCGEE, G.; FORD, R. Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. **Journal of applied psychology**, v. 72, n. 4, p. 638, 1987.

MCGUIRE, G. M. Intimate work: A typology of the social support that workers provide to their network members. **Work and Occupations**, v. 34, n. 2, p. 125-147, 2007.

MEDEIROS, C. et al. Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, p. 187-209, 2003.

MEDEIROS, C. et al. Um estudo exploratório dos múltiplos componentes do comprometimento organizacional. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 43, n. 1, p. 1-22, 2005.

MEDEIROS, C.; ENDERS, W. Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional (Meyer e Allen, 1991). **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, p. 67-87, 1998.

MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras**. 2003. f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade de São Paulo, São Paulo.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do Professor. In: LIPP, M. (Ed.). **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MELEIRO, A. R. **Bem-Estar no Trabalho: Os Impactos do Suporte do Supervisor e da Liderança**. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

MELEIRO, A. R.; SIQUEIRA, M. Os Impactos do Suporte do Supervisor e de Estilos de Liderança sobre Bem-estar no Trabalho. In: XXIX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005. Brasília. **Anais...** Brasília: Anpad, 2005

MEYER, J.; ALLEN, N. A three-component conceptualization of organizational commitment. **Human resource management review**, v. 1, n. 1, p. 61-89, 1991.

MEYER, J.; ALLEN, N. **Commitment in the workplace: Theory, research, and application**. Sage Pubns, 1997.

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

MEYER, J.; BECKER, T.; VAN DICK, R. Social identities and commitments at work: Toward an integrative model. **Journal of Organizational Behavior**, v. 27, n. 5, p. 665-683, 2006.

MEYER, J.; HERSCOVITCH, L. Commitment in the workplace: Toward a general model. **Human resource management review**, v. 11, n. 3, p. 299-326, 2001.

MEYER, J.; PARFYONOVA, N. Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. **Human resource management review**, 2009.

MEYER, J. P.; MALTIN, E. Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. **Journal of Vocational Behavior**, v. 77, n. 2, p. 323-337, 2010.

MEYER, J. P. et al. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. **Journal of Vocational Behavior**, v. 61, n. 1, p. 20-52, 2002.

MINAYO, M. C. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo Oposição ou Complementariedade? **Cad. Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-282, 1993.

MORAES, L. F. R.; MARQUES, A. L.; CORREIA, L. F. Comprometimento organizacional: uma contribuição ao constructo. In: XXII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22, 1998. Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998

MORIN, E. Os Sentidos do Trabalho. **RAE**, v. 41, n. 3, p. 8-19, 2001.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O Trabalho e Seus Sentidos. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 47-56, 2007.

MOWDAY, R. Reflections on the study and relevance of organizational commitment. **Human resource management review**, v. 8, n. 4, p. 387-401, 1998.

NOBLET, A.; GRAFFAM, J.; MCWILLIAMS, J. Sources of well-being and commitment of staff in the Australian Disability Employment Services. **Health & Social Care in the Community**, v. 16, n. 2, p. 137-146, 2008.

O' REILLY, C.; CHATMAN, J. Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. **Journal of applied psychology**, v. 71, n. 3, p. 492-499, 1986.

OLIVEIRA-CASTRO, G.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, p. 29-51, 1999.

OLIVEIRA, B. **Comprometimento Organizacional: Os Impactos das Percepções de Cultura e Suporte Organizacionais**. 2006. 132f f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, V. B. T. C. **Stress Ocupacional em uma Amostra de Professores da Rede Particular de Educação**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

OSCA, A. et al. Organisational support and group efficacy. **Journal of Managerial Psychology**, v. 20, n. 3/4, p. 292-311, 2005.

PADOVAN, V. A. R. **Antecedentes de bem-estar no trabalho: percepções de suportes e de justiça**. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

PANACCIO, A.; VANDENBERGHE, C. Perceived organizational support, organizational commitment and psychological well-being: A longitudinal study. **Journal of Vocational Behavior**, 2009.

PAPPAS, T. K. **A Multi-Method Approach Involving The Role of Social Support on Diverse Workforce Adjustment: The Case of Organizational Commitment**. 2007. 112 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Psychology). Illinois Institute of Technology, Chicago.

PARK, K.; WILSON, M.; LEE, M. Effects of social support at work on depression and organizational productivity. **American Journal of Health Behavior**, v. 28, n. 5, p. 444-455, 2004.

PASCHOAL, T. **Bem-Estar no Trabalho: Relações com o Suporte Organizacional, Prioridades Axiológicas e Oportunidades de Alcance dos Valores Pessoais no Trabalho**. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade de Brasília, Brasília.

PAZY, A.; GANZACH, Y. Pay contingency and the effects of perceived organizational and supervisor support on performance and commitment. **Journal of Management**, forthcoming, v. 35, n. 4, p. 1007-1025, 2008.

PEREIRA, A. **Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia**. 5. Lisboa: Edições Silabo, 2004.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 3. Lisboa: Sílabo, 2003.

PFEFFER, J. Producing sustainable competitive advantage through the effective management of people. **Academy of Management Executive**, v. 9, n. 1, p. 55-72, 1995.

POMAKI, G. et al. When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 1340-1346, 2010.

PRESTON, C.; COLMAN, A. Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. **Acta Psychologica**, v. 104, n. 1, p. 1-15, 2000.

PRICE, J. Reflections on the determinants of voluntary turnover. **International Journal of Manpower**, v. 22, n. 7, p. 600-624, 2001.

RAJU, P.; SRIVASTAVA, R. Factors contributing to commitment to the teaching profession. **International Journal of Educational Management**, v. 8, n. 5, p. 7-13, 1994.

REGO, A.; SOUTO, S. A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: Um estudo luso-brasileiro. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, p. 151-177, 2004.

REIS, E. J. F. B. et al. Docência e Exaustão Emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. p.229-253, jan/abr., 2006.

REIS, E. J. F. B. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, 2005.

RHOADES, L.; EISENBERGER, R. Perceived organizational support: A review of the literature. **Journal of applied psychology**, v. 87, n. 4, p. 698-714, 2002.

RIBEIRO, J. Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). **Análise Psicológica**, v. 3, n. 17, p. 547-558, 1999.

RODRIGUEZ, M.; COHEN, S. Social support. **Encyclopedia of Mental Health**, v. 3, p. 535-544, 1998.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Comprometimento ou Enricheiramento na Carreira? Um Estudo Entre Docentes do Ensino Superior. In: XXXII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2008

SÁ, M. A. D.; LAMOINE, C. O Estilo de Liderança como Fator de Comprometimento na Empresa. In: XXII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 22, 1998. Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Anpad, 1998

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos Sobre as Práticas Curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, J. C.; SOUZA, M. A.; GALINDO, F. L. O. C. Desenvolvimento e Validação de um Instrumento de Avaliação da Qualidade das Escolas Públicas da Cidade do Rio de Janeiro: Uma Proposição de Avaliação Interna. In: II ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA DA ANPAD, 2, 2008. Salvador. **Anais...** Salvador: Anpad, 2008

SARASON, I.; SARASON, B. Social support: Mapping the construct. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 26, n. 1, p. 113, 2009.

SCHEIBLE, A.; BASTOS, A.; RODRIGUES, A. Comprometimento e entrincheiramento: Integrar ou reconstruir? Uma explicação das relações entre estes construtos a luz do desempenho. In: XXXI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2007

SEEMAN, T. E. **Social Support and Social Conflict**. 1998. Disponível em < <http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/socsupp.php> >. Acesso em: 17 de fevereiro de 2009

SEIDL, E.; TRÓCCOLI, B. Desenvolvimento de escala para avaliação do suporte social em HIV/aids. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 317-326, 2006.

SHANOCK, L.; EISENBERGER, R. When supervisors feel supported: Relationships with subordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support, and performance. **Journal of applied psychology**, v. 91, n. 3, p. 689, 2006.

SHERBOURNE, C.; STEWART, A. The MOS social support survey. **Social Science & Medicine**, v. 32, n. 6, p. 705-714, 1991.

SHIREY, M. Social support in the workplace: Nurse leader implications. **Nursing Economics**, v. 22, n. 6, p. 313-319, 2004.

SHORE, L. M.; WAYNE, S. J. Commitment and Employee Behavior: Comparison of Affective Commitment and Continuance Commitment With Perceived Organizational Support. **Journal of applied psychology**, v. 78, n. 5, p. 774-780, 1993.

SIQUEIRA, M. Comprometimento Organizacional Afetivo, Calculativo e Normativo: Evidências Acerca da Validade Discriminante de Três Medidas Brasileiras In: XXV ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25, 2001. Campinas. **Anais...** Campinas: Anpad, 2001

SIQUEIRA, M. **Medidas do comportamento organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008a.

SIQUEIRA, M. M. M. **Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo**. 1995. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília.

SIQUEIRA, M. M. M. Cognições Relativas ao Trabalho. In: TAMAYO, A.;BORGES-ANDRADE, J., *et al* (Ed.). **Trabalho, organizações e cultura**: Coleções da ANPEP, 1996. p.173-184.

SIQUEIRA, M. M. M. Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em estudo*, v. 3, n. 2, p. 381-388, abr./jun. , 2008b.

SIQUEIRA, M. M. M.; GOMIDE JUNIOR, S. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, J. C.;BORGES-ANDRADE, J. E., *et al* (Ed.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.300-328.

SIQUEIRA, M. M. M.; GOMIDE JUNIOR, S. Suporte no Trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Ed.). **Medidas de Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.283-286.

SNOW, D. et al. The relationship of work stressors, coping and social support to psychological symptoms among female secretarial employees. **Work & Stress**, v. 17, n. 3, p. 241-263, 2003.

SOLINGER, O.; VAN OLFFEN, W.; ROE, R. Beyond the three-component model of organizational commitment. **Journal of applied psychology**, v. 93, n. 1, p. 70-83, 2008.

SOMECH, A.; BOGLER, R. Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. **Educational Administration Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 555, 2002.

STAMPER, C.; JOHLKE, M. The impact of perceived organizational support on the relationship between boundary spanner role stress and work outcomes. **Journal of Management**, v. 29, n. 4, p. 569, 2003.

SUNDIN, L. **Work-related Social Support, Job Demands and Burnout: Studies of Swedish Workers, Predominantly Employed in Health Care**. 2009. 88 f. Psychology (Thesis). Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden.

SUNDIN, L. et al. Organisational factors, individual characteristics and social support: What determines the level of social support? **Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation**, v. 27, n. 1, p. 45-55, 2006.

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, v. 15, n. 4, p. 327-358, 2003.

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.; LIMA, D.; SILVA, A. V. Clima Organizacional e estresse no trabalho. In: TAMAYO, A. O. (Ed.). **Cultura e saúde nas organizações**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.77-101.

TAMAYO, A. et al. Prioridades axiológicas e comprometimento organizacional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 27-35, 2001.

THOITS, P. Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? **Journal of Health and Social behavior**, v. 35, p. 53-79, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

ULRICH, E. **Percepções de professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam a estresse**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VÄÄNÄNEN, A. et al. Job characteristics, physical and psychological symptoms, and social support as antecedents of sickness absence among men and women in the private industrial sector. **Social Science & Medicine**, v. 57, n. 5, p. 807-824, 2003.

VALLA, V. Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 15, n. Sup 2, p. 7-14, 1999.

VAN-LUNG, C. **The influence of employees perceived leadership styles on job satisfaction, organizational commitment and job performance in Viettel Telephone company call center**. 2009. 149 f. Master' Thesis (Master). Ming Chuan University

VANDENBERGHE, C.; BENTEIN, K.; STINGLHAMBER, F. Affective commitment to the organization, supervisor, and work group: Antecedents and outcomes. **Journal of Vocational Behavior**, v. 64, n. 1, p. 47-71, 2004.

VANGELISTI, A. Challenges in conceptualizing social support. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 26, n. 1, p. 39, 2009.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In: XXXII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32, 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2008

VIEIRA, M.; ZOUAIN, D. **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VISWESVARAN, C.; SANCHEZ, J.; FISHER, J. The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. **Journal of Vocational Behavior**, v. 54, n. 2, p. 314-334, 1999.

VOSS, K.; STEM, D.; FOTOPOULOS, S. A comment on the relationship between coefficient alpha and scale characteristics. **Marketing Letters**, v. 11, n. 2, p. 177-191, 2000.

WAGNER, L. F. A. **Financiamento da Educação Pública - Análise da Aplicação de Recursos na Educação no Município de Campinas**. 2001. f. (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

WANG, X. Learning, job satisfaction and commitment: an empirical study of organizations in China. **Chinese Management Studies**, v. 1, n. 3, p. 167-179, 2007.

WAYNE, S. et al. The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. **Journal of applied psychology**, v. 87, n. 3, p. 590-598, 2002.

WAYNE, S.; SHORE, L.; LIDEN, R. Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. **Academy of Management Journal**, v. 40, n. 1, p. 82-111, 1997.

WEINER, Y.; VARDI, Y. Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes: An integrative approach. **Organizational Behavior & Human Performance**, v. 26, n. 1, p. 81-96, 1980.

WETHINGTON, E.; KESSLER, R. Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. **Journal of Health and Social behavior**, v. 27, n. 1, p. 78-89, 1986.

WHITENER, E. Do “high commitment” human resource practices affect employee commitment? **Journal of Management**, v. 27, n. 5, p. 515, 2001.

WIENER, Y. Commitment in organizations: A normative view. **The Academy of Management Review**, v. 7, n. 3, p. 418-428, 1982.

WIESENFELD, B.; RAGHURAM, S.; GARUD, R. Organizational identification among virtual workers: The role of need for affiliation and perceived work-based social support. **Journal of Management**, v. 27, n. 2, p. 213, 2001.

WRIGHT, P.; KEHOE, R. Human resource practices and organizational commitment: A deeper examination. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, v. 46, n. 1, p. 6, 2008.

YEE, S. A. **Enhancing positive work relationships and the school environment: an exploratory case study of teachers' emotions: a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in Psychology at Massey University, Palmerston North, New Zealand**. 2010. 117 f. Thesis (Master of Arts in Psychology). Massey University, Palmerston North, New Zealand.

ZAGENCZYK, T. et al. Social influence and perceived organizational support: A social networks analysis. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Este questionário faz parte de uma Dissertação de Mestrado que tem por objetivo investigar as relações de trabalho e o comprometimento organizacional de professores da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria, sendo autorizada pela Secretaria Municipal da Educação. Destacamos que a participação é voluntária, que os dados não serão tratados de modo individualizado e que a confidencialidade dos respondentes será mantida.

Mestranda: Simone Alves Pacheco de Campos - Orientadora: Prof^a Dr^a Vania de Fátima Barros Estivalet

1. Idade: _____ anos completos	
2. Sexo	
1. () Feminino	2. () Masculino
3. Estado Civil:	
1. () Casado	2. () Solteiro
4. () Viúvo	5. () União Estável
3. Formação: _____	4. Curso: _____
5. Tempo de atuação como docente: _____ anos	6. Tempo em que trabalha nesta escola: _____ anos
7. Trabalhou em outras escolas municipais antes da atual?	
1. () Não	
8. Cargo: _____	
10. Tempo no cargo: _____ anos	
11. Série (s) para a (s) qual (is) leciona	
12. Disciplinas Ministradas:	
13. Carga Horária Semanal _____	
14. Turno de trabalho: _____	
15 Exerce outra atividade profissional além da docência?	
() Sim. Qual? _____	
() Não.	
16. Média de Alunos por turma: _____	
17. Em média, quantas horas semanais você dedica a atividades extraclasse? _____	

Na ESCOLA onde eu trabalho...					
1. As pessoas gostam umas das outras.	1	2	3	4	5
2. As pessoas podem compartilhar umas com as outras seus problemas pessoais.	1	2	3	4	5
3. As pessoas são amigas umas das outras.	1	2	3	4	5
4. Há recompensa financeira pelos esforços dos professores.	1	2	3	4	5
5. Os equipamentos estão sempre em boas condições de uso.	1	2	3	4	5
6. Pode-se confiar nas pessoas.	1	2	3	4	5
7. Pode-se confiar nos superiores.	1	2	3	4	5
8. As informações circulam claramente entre os setores da escola	1	2	3	4	5
9. As pessoas são informadas sobre as decisões que envolvem o trabalho que realizam.	1	2	3	4	5
10. Existe o cumprimento das obrigações financeiras com os professores.	1	2	3	4	5
11. Há ajuda financeira para que seus professores se especializem.	1	2	3	4	5
12. Há facilidade de acesso às informações importantes.	1	2	3	4	5
13. Os professores têm os equipamentos necessários para desempenharem suas tarefas.	1	2	3	4	5
14. São pagos salários compatíveis aos esforços dos professores.	1	2	3	4	5
15. As pessoas se preocupam umas com as outras.	1	2	3	4	5
16. As informações importantes para o trabalho são repassadas com agilidade.	1	2	3	4	5
17. Os superiores compartilham as informações importantes com os empregados.	1	2	3	4	5
18. As informações importantes para o trabalho são compartilhadas por todos.	1	2	3	4	5
19. É possível obter ajuda desta escola quando tenho um problema.	1	2	3	4	5
20. Esta escola realmente preocupa-se com meu bem estar.	1	2	3	4	5
21. Esta escola estaria disposta a ampliar suas instalações para me ajudar a utilizar minhas melhores habilidades no desempenho do meu trabalho.	1	2	3	4	5
22. Esta escola está pronta a me ajudar quando eu preciso de um favor especial.	1	2	3	4	5
23. Esta escola preocupa-se com minha satisfação no trabalho	1	2	3	4	5
24. Esta escola tenta fazer com que meu trabalho seja o mais interessante possível.	1	2	3	4	5

Continua

Levando em conta o seu sentimento, para cada item, marque o número que melhor representa a sua opinião acerca **da escola na qual você trabalha**. Para isto, utilize o código abaixo:

1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente	
1. Desde que me juntei a esta escola, os meus valores pessoais e os da escola têm se tornado mais similares.	1	2	3	4	5
2. A razão de eu preferir esta escola em relação a outras é por causa do que ela simboliza, de seus valores.	1	2	3	4	5
3. Eu me identifico com a filosofia desta escola	1	2	3	4	5
4. Eu acredito nos valores e objetivos desta escola	1	2	3	4	5
5. Eu não deixaria minha escola agora porque que tenho uma obrigação moral com as pessoas daqui.	1	2	3	4	5
6. Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha escola agora.	1	2	3	4	5
7. Eu me sentiria culpado se deixasse minha escola agora.	1	2	3	4	5
8. Acredito que não seria certo deixar minha escola porque tenho uma obrigação moral em permanecer aqui.	1	2	3	4	5
9. Todo empregado deve buscar atingir os objetivos da escola	1	2	3	4	5
10. Eu tenho obrigação em desempenhar bem minha função na empresa.	1	2	3	4	5
11. O bom empregado deve se esforçar para que a escola tenha os melhores resultados possíveis.	1	2	3	4	5
12. O empregado tem a obrigação de sempre cumprir suas tarefas.	1	2	3	4	5
13. Nesta escola, eu sinto que faço parte do grupo.	1	2	3	4	5
14. Sou reconhecido por todos na escola como um membro do grupo.	1	2	3	4	5
15. Sinto que meus colegas me consideram como membro da equipe de trabalho.	1	2	3	4	5
16. Fazer parte do grupo é o que me leva a lutar por esta escola.	1	2	3	4	5
17. Se eu não tivesse dado tanto de mim nesta escola, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar.	1	2	3	4	5
18. A menos que eu seja recompensado de alguma maneira, eu não vejo razões para despender esforços extras em benefício desta escola.	1	2	3	4	5
19. Minha visão pessoal sobre esta escola é diferente daquele que eu expesso publicamente	1	2	3	4	5
20. Apesar dos esforços que já realizei, não vejo oportunidades para mim nesta escola.	1	2	3	4	5
21. Procuro não transgredir as regras aqui, pois assim sempre mantereí meu emprego.	1	2	3	4	5
22. Na situação atual, ficar com minha escola, é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo.	1	2	3	4	5
23. Para conseguir ser recompensado aqui, é necessário expressar a atitude certa.	1	2	3	4	5
24. Farei sempre o possível em meu trabalho para me manter neste emprego.	1	2	3	4	5
25. Se eu decidisse deixar minha escola agora, minha vida ficaria bastante desestruturada	1	2	3	4	5
26. Eu acho que teria poucas alternativas de emprego se deixasse esta escola.	1	2	3	4	5
27. Uma das consequências negativas de deixar esta escola seria a escassez de alternativas imediatas de trabalho.	1	2	3	4	5
28. Não deixaria este emprego agora devido a falta de oportunidades de trabalho.	1	2	3	4	5

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de Identificação:

Escola:

Idade:

Gênero:

Escolaridade

Estado Civil

Função na Instituição

Tempo que trabalha na escola:

Tempo que exerce a função atual:

Ministra aulas?

1. O que significa um professor comprometido para você?
2. Quais os comportamentos que você considera típicos de um professor comprometido com a escola?
3. Quais comportamentos que você expressa que indicam o seu comprometimento com a organização?
4. Explique quais os motivos que o levam a permanecer nesta escola. Você acredita que a maioria dos professores permanece trabalhando aqui por esses mesmos motivos?
5. Você acredita que os valores da escola são parecidos com os dos seus funcionários? Exemplifique.
6. Você se sente vinculado emocionalmente a esta escola?
7. Você vive os problemas da escola como se fossem seus? Você se preocupa com o futuro desta escola?
8. Qual é, na sua opinião, a importância de se cumprir as normas e regras da organização?
9. Você acredita que sua saída ameaçaria a estabilidade conseguida nesta escola?
10. Você acredita que é importante que professores busquem atingir aos objetivos da escola e se esforcem para que ela atinja melhores resultados? Por quê?
11. Para você, qual é a importância de desempenhar bem a sua função para se manter na mesma escola?
12. Você desempenha suas atividades dentro do solicitado, pensando em não perder sua posição na escola?
13. A escola dá oportunidades para os funcionários que se esforçam no trabalho?
14. Como você percebe as oportunidades de crescimento dentro da escola?
15. De uma maneira geral, você acredita que possui alternativas de emprego além desta escola? Você permanece aqui pois acredita que seria difícil conseguir outro emprego fora?
16. Em sua opinião, a maioria dos professores permanece na escola porque não possui alternativas?
17. Você se sentiria culpado em deixar a organização? Por quê?
18. Faça um breve relato em relação às práticas de comunicação interna adotadas nesta escola.
19. Como você percebe o sistema de comunicações da escola? Você acredita que as informações chegam a todos de maneira confiável?
20. Você acredita que pode compartilhar seus problemas pessoais com as pessoas que trabalham nesta escola? Por quê?
21. Você acredita que a escola cuida do bem-estar dos professores? Como?

ANEXOS

ANEXO I