

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

**A PERCEPÇÃO DA INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS NO
COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL PELOS DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR**

VERA LÚCIA DA SILVA VENTURA

São Paulo

2012

VERA LÚCIA DA SILVA VENTURA

**A PERCEPÇÃO DA INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS NO
COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL PELOS DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Nildes R. Pitombo Leite

São Paulo

2012

MEMBROS EFETIVOS (INTERNOS)

Prof^a Cristina Dai Prá Martens, Doutora - UNINOVE

Prof^a Cláudia Terezinha Kniess, Doutora – UNINOVE

MEMBROS EFETIVOS (EXTERNOS)

Prof. Lindolfo Galvão de Albuquerque, Doutor – FEA/USP

Prof. Eduardo de Camargo Oliva, Doutor – USCS

MEMBROS SUPLENTE (INTERNOS)

Prof. Edmilson de Oliveira Lima, Doutor - UNINOVE

MEMBROS SUPLENTE (EXTERNOS)

Prof^a Graziella Maria Comini, Doutora – FEA/USP

Ventura, Vera Lúcia da Silva.

A percepção da influência da gestão estratégica de pessoas no comprometimento organizacional pelos docentes do ensino superior. / Vera Lúcia da Silva Ventura. 2012.

128 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Nildes Raimunda Pitombo Leite.

1. Gestão estratégica de pessoas. 2. Comprometimento organizacional.
3. Docência no ensino superior.

I. Leite, Nildes Raimunda Pitombo. II. Título

CDU 658

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos Valmir, Isabella, Eloísa e Larissa, pelo amor que dedicam à nossa família e pelo carinho e apoio em todos os meus projetos.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração (Antístenes). A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, expresso aqui a minha gratidão. Especialmente a Deus, pela saúde e pela força espiritual que me proporcionaram condições para continuar os meus estudos.

Ao meu pai, Pedro, e à minha mãe, Elvira (*in memorium*), pelos ensinamentos e pelos cuidados empreendidos no direcionamento dos meus caminhos e, principalmente, por reforçarem, durante toda a minha vida, princípios como fé, amor, respeito ao próximo e confiança em si mesmo. Da mesma forma, aos meus sogros, Adérito e Elvira (*in memorium*).

Ao amor da minha vida, Valmir, e às minhas queridas filhas, Isabella, Eloísa e Larissa, pelo apoio e pela compreensão dos momentos de ausência da esposa e da mamãe. Aos meus irmãos e meus amigos pelo apoio na crença de que eu seria capaz de atingir mais este objetivo.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Nildes, pela paciência e compreensão das minhas limitações e, principalmente, pela insistência com a dominação das minhas ansiedades e pelos ensinamentos que levarei para toda a minha vida. E, de uma forma também especial, aos demais professores do PMDA – Uninove, pelas valiosas contribuições com os meus estudos e aos professores, membros da banca de qualificação e defesa da tese, que tanto contribuíram para que o projeto fosse efetivado.

Ao Reitor e Pró-reitores da Universidade Nove de Julho, pela bolsa de estudos e pelos incentivos morais oferecidos para a conclusão deste doutoramento.

Aos meus colegas de estudos da Uninove e da FEA/USP, ao grupo do Programa de Educação Tutorial de Administração e Direito da UNINOVE e ao Grupo de Pesquisas em Gestão de Pessoas, pelo apoio e pelas discussões que contribuíram muito para a realização desta tese. E, finalmente, aos professores participantes desta pesquisa, em especial, pois esta conquista não seria possível sem a aceitação e a disposição em participar das entrevistas.

“Só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver sua beleza e apaixonar-se por ele, casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe – a não ser que encontrem outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que encontrem a solução. Mas, mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas: filhos encantadores, ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar poderão trabalhar, com um sentido, até o fim dos vossos dias.”

Karl Popper

*“Aprender é descobrir aquilo que você já sabe;
Fazer é demonstrar que você o sabe e
Ensinar é lembrar ao outro que ele sabe tanto
quanto você...”*

Richard Bach

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de investigar as percepções de docentes do ensino superior acerca dos construtos gestão estratégica de pessoas e comprometimento organizacional em uma Instituição de Ensino Superior. Contextualiza-se que o estudo foi delineado pela natureza de pesquisa qualitativa e pelo método fenomenológico, com utilização da estratégia de pesquisa de estudo de caso único. Como estratégia de coleta de dados realizaram-se entrevistas, observação participante e pesquisa documental por meio de roteiros semi-estruturados. Esses dados foram tratados pelos procedimentos de análise de conteúdo e análise documental. A pesquisa foi desenvolvida em três fases. Na primeira, procurou-se identificar os objetivos e as metas da instituição e caracterizar suas políticas de gestão de pessoas quanto ao treinamento e desenvolvimento, à remuneração, aos incentivos e recompensas e à promoção e carreira. Na segunda, caracterizaram-se os enfoques afetivo, instrumental e normativo do comprometimento organizacional dos docentes da instituição estudada. E na última fase, verificaram-se as diferenças de percepção da gestão estratégica de pessoas e de comprometimento organizacional entre docentes dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto-sensu*. Para tanto, foram entrevistados 20 docentes de ensino superior, sendo 16 da graduação e 4 da pós-graduação *stricto-sensu*. Dos entrevistados, 3 assumem também a função de gestores acadêmicos. Os resultados indicaram que, pela percepção dos entrevistados, a gestão estratégica de pessoas influencia o comprometimento dos docentes com a instituição e com a sua missão profissional como professores. Verificou-se que os docentes da graduação percebem essa influência com maior ênfase no comprometimento afetivo, enquanto que os docentes da pós-graduação *stricto-sensu* demonstram a percepção dessa influência, com maior relevância, no comprometimento normativo. Respalçado pelo referencial teórico, o estudo ainda possibilitou associar o comprometimento à autonomia e à racionalização no trabalho dos docentes e, com isso, apresentou duas constatações. Na primeira, percebeu-se a vinculação da autonomia no trabalho ao enfoque de comprometimento afetivo e normativo, provocada pelas estratégias de gestão do comprometimento. Na segunda, notou-se a associação da racionalização no trabalho ao enfoque instrumental, provocada pela estratégia de gestão de controle. Esses resultados indicam a importância do equilíbrio dessas estratégias na gestão de pessoas para obter-se o alinhamento do comprometimento organizacional dos docentes do ensino superior com os objetivos institucionais.

Palavras-chave: Gestão Estratégica de Pessoas. Comprometimento Organizacional. Docência no Ensino Superior.

ABSTRACT

The present study aimed at investigating higher education teachers' perceptions on the strategic people management and organizational commitment constructs in a Higher Education Institution. The study was designed by the qualitative research nature as well as by the phenomenological method by means of the case study research tool. For data collection, interviews, participant observation and documentary analysis through semi-structured scripts were carried out. These data were treated by the following procedures: content analysis. The research was conducted in three phases. First of all, it was evaluated the institution objectives and goals and to characterize the people management policies regarding training and development, payment, incentives and rewards, as well as promotion and career. Secondly, the affective, instrumental and normative approaches of the organizational commitment of teachers regarding the institution that was investigated were characterized. And lastly, differences in perception of strategic people management and of organizational commitment among teachers of undergraduate and post-graduate studies were verified. For reaching that purpose, 20 teachers of higher education, divided into 16 teachers of undergraduate and 4 of post-graduate studies, were interviewed. Of the respondents, 3 of them also have the role of academic managers. The research findings indicate that, based on the respondents' perception, the strategic people management influences teachers' commitment towards the institution and their professional mission as teachers. The results also show that undergraduate teachers perceive that influence with greater emphasis on affective commitment, whereas post-graduate studies teachers demonstrate the perception of that influence with greater relevance regarding the normative commitment. Backed by the theoretical framework, the study made it possible to associate the commitment to autonomy and to rationalization in teachers' work as well, thus presenting two different outcomes. On the one hand, it was perceived, in the first one, a link between work autonomy and focus on both affective and normative commitments caused by the commitment management strategies. On the other hand, it was observed, in the second one, an association between work rationalization and instrumental approach led by the management strategy of control. These findings indicate the importance of having a balance of these strategies in managing people in order to get the alignment of the organizational commitment of higher education teachers with institutional goals.

Keywords: Strategic People Management. Organizational Commitment. Teaching Higher Education.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	iv
LISTA DE QUADROS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Questão de Pesquisa.....	14
1.2 Objetivos da pesquisa	14
1.3 Objetivos específicos:	14
1.4 Modelo de delimitação do estudo	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	18
2.1 Gestão Estratégica de Pessoas	19
2.2 Comprometimento organizacional.....	29
3. PROCEDIMENTO DE PESQUISA	54
3.1 Aspectos metodológicos	54
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1 Contextualização da IES	71
4.2 Apresentação dos dados.....	75
4.2.1 Gestão estratégica de pessoas.....	80
4.2.2 Comprometimento organizacional	83
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	117
APÊNDICE I – Termo de consentimento	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Discussões sobre as influências da gestão de pessoas	23
Quadro 2 - Estudos brasileiros sobre comprometimento organizacional	33
Quadro 3 - Definições dos enfoques do comprometimento organizacional.....	36
Quadro 4 - Contextualização das entrevistas com os docentes	61
Quadro 5 - Contextualização das Entrevistas com os Gestores Acadêmicos.....	62
Quadro 6 - Contextualização das estratégias de observações	65
Quadro 7 - Contextualização das estratégias de coletas de dados pela Pesquisa Documental.	66
Quadro 8 - Delineamento metodológico da pesquisa.....	69
Quadro 9 - Dimensões de avaliação do SINAES	72
Quadro 10 - Perfil dos respondentes.....	76
Quadro 11 – Bases para Análise de Conteúdo	79
Quadro 12 - Gestão estratégica de pessoas - Divergências e Confluências entre os fragmentos das mensagens dos docentes da graduação e do gestor acadêmico	87
Quadro 13 - Comprometimento Organizacional - Divergências e Confluências entre os fragmentos das mensagens dos docentes da graduação e do gestor acadêmico.....	90
Quadro 14 - Gestão estratégica de pessoas - Divergências e Confluências entre os fragmentos das mensagens dos docentes de pós-graduação e dos gestores acadêmicos.....	92
Quadro 15 - Comprometimento Organizacional - Divergências e Confluências entre as mensagens dos docentes de pós-graduação e dos gestores acadêmicos.....	94
Quadro 16 - Análise pelas repetições de palavras sobre significados	96
Quadro 17 - Relatos sobre o envolvimento dos docentes com a IES e com o trabalho	97
Quadro 18 - Conteúdo Metafórico.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de delimitação teórica da pesquisa	16
Figura 2 - Percepções das políticas de gestão de pessoas pelos docentes de graduação e de pós-graduação.....	82
Figura 3 - Representação dos enfoques do comprometimento organizacional dos docentes de graduação e pós-graduação.....	100
Figura 4 - Influência da Gestão de Comprometimento e da Gestão de Controle.....	109

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o ambiente empresarial vem se tornando cada vez mais competitivo e dinâmico. Esse ambiente oferece complexidades que desafiam as organizações a desenvolverem mecanismos, próprios, capazes de potencializar suas competências corporativas e garantir a sustentabilidade do negócio. Tais mecanismos tornam-se eficazes na medida em que os indivíduos, que compõe as organizações, estejam comprometidos com os resultados organizacionais.

Nesse contexto, encontram-se vários estudos como os de Schneider e Bowen (1985); Guest (1987); Ulrich *et. al.* (1991); Guest e Hoque (1994); Legge (1995); Boselie, Dietz e Boone (2005); Stone, Stone-Romero e Lukaszewski (2007); El-Kouba, Roglio, Corso e Silva (2009); Leite, Albuquerque e Kniess (2010) que conduziram a reflexões sobre os fatores que influenciam o comprometimento organizacional, bem como sobre a atuação da gestão das pessoas. Essas discussões pautaram-se em aspectos que suscitam o comprometimento, como o alinhamento e o compartilhamento dos interesses das organizações e dos indivíduos.

Tais aspectos denotam as mudanças nas perspectivas da gestão de pessoas para uma configuração estratégica, na qual o ser humano passa a ser considerado o ator principal na formulação e na realização dos propósitos organizacionais sumarizados na visão, na missão, nos objetivos e nas metas organizacionais. Essa configuração da gestão estratégica de pessoas simboliza o compartilhamento desses propósitos organizacionais, o que implica desenvolver estratégias que direcionem os recursos organizacionais a esses propósitos. Porém, para seguir na direção proposta, percebe-se o reconhecimento da complexidade existente no desafio de alinhar e compartilhar os interesses dos colaboradores e das organizações que os empregam. Tal complexidade demanda contínuos esforços no entendimento e no direcionamento do comportamento humano.

Considera-se o desafio de alinhar e compartilhar os interesses dos colaboradores como precursor do comprometimento organizacional e os esforços no entendimento e no direcionamento do comportamento humano como a essência da gestão estratégica de pessoas. A partir disso, extraem-se dois importantes construtos: gestão estratégica de pessoas e

comprometimento organizacional. Entende-se que esses construtos, quando associados, enriquecem as pesquisas nacionais e internacionais no âmbito dos estudos do comportamento organizacional.

Esse campo de estudo, segundo a explicação de Robbins (2002, p.6), “investiga o impacto que indivíduos, grupos e estrutura têm sobre o comportamento dentro das organizações” e está intimamente ligado aos fatores que refletem, geram ou influenciam o comprometimento organizacional. Partindo-se dessa explicação e das considerações sobre a configuração da gestão estratégica de pessoas, o objetivo principal desta tese foi investigar a percepção, de docentes do ensino superior, acerca das possíveis influências da gestão estratégica de pessoas sobre o comprometimento organizacional, de forma a contribuir para a evolução desses estudos. Partiu-se, ainda, do entendimento de que estudos sobre as associações entre os construtos gestão estratégica de pessoas e comprometimento organizacional podem ser realizados em quaisquer áreas do mundo corporativo.

Em se tratando de comportamento humano, definiu-se que uma forma de garantir a consecução dos objetivos desta pesquisa seria pela percepção dos indivíduos de uma organização, apoiando-se nas definições dos estudos de psicologia. Tais estudos explicam que é pela percepção que os indivíduos organizam suas impressões sensoriais, em sua própria realidade, e interpretam os fatos concretos do ambiente no qual se inserem (HOCHBERG, 1965).

A partir dessas explicações, pressupôs-se que as percepções dos construtos perseguidos poderiam divergir entre profissionais de diferentes formações e estruturas organizacionais, além de outras particularidades. Optou-se por estudar os construtos gestão estratégica de pessoas e comprometimento organizacional pela percepção de um grupo de profissionais, de uma mesma categoria de trabalho, capaz de apresentar relevantes contribuições no âmbito da pesquisa. Essa relevância dá-se pela similaridade de níveis de formação e de atuação profissional. Assim os sujeitos da pesquisa foram os docentes do ensino superior.

Obedecendo ao processo de estudo, operacionalmente, foram desenvolvidas coletas de dados em uma instituição de ensino superior, com entrevistas direcionadas aos docentes. Além das

entrevistas, foram realizadas observações participantes nos ambientes onde os docentes atuam e análises de documentos da instituição de ensino e dos professores. De posse dos dados, procederam-se as análises de acordo com o delineamento metodológico.

1.1 Questão de Pesquisa

Buscando-se interligar os construtos gestão estratégica de pessoas, comprometimento organizacional e ensino superior, a presente pesquisa surgiu do seguinte questionamento: de que forma a gestão estratégica de pessoas pode influenciar o comprometimento organizacional de docentes do ensino superior?

1.2 Objetivos da pesquisa

Alinhado à questão de pesquisa, o objetivo principal desta tese é investigar a percepção, de docentes do ensino superior, acerca das possíveis influências da gestão estratégica de pessoas sobre o comprometimento organizacional.

1.3 Objetivos específicos:

Para a consecução do objetivo principal foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- identificar os objetivos e as metas da Instituição de Ensino Superior;
- caracterizar as políticas de gestão estratégica de pessoas da Instituição de Ensino Superior quanto ao desenvolvimento, remuneração, incentivos e recompensas, promoção e carreira;
- caracterizar os enfoques afetivo, instrumental e normativo do comprometimento organizacional de docentes do ensino superior da instituição estudada;
- verificar as diferenças de percepção da gestão estratégica de pessoas entre docentes do ensino superior dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto-sensu*;
- verificar as diferenças de percepção do comprometimento organizacional entre docentes do ensino superior dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto-sensu*.

1.4 Justificativa

Desde os primeiros esboços desta tese, buscou-se desenvolver uma pesquisa que fosse capaz de apresentar, dentro das concepções de Kude (1997), alguns aspectos considerados de fundamental importância para a ciência. Os aspectos considerados, para esta tese foram: a originalidade, a viabilidade, a pertinência, a coerência, a consistência e a relevância da pesquisa, de maneira que se pudesse contribuir para futuros estudos na mesma linha.

A presente pesquisa guiou-se, também, pelo significado da palavra originalidade atribuído por Salomon (1972), no qual a própria etimologia da palavra, volta às origens, auxilia na justificativa da ausência de pretensão em apresentar novidades ou verdades absolutas. Pretendeu-se, sobretudo, apresentar singularidades a respeito do que já foi desenvolvido em estudos relacionados a esta tese, considerando que a ciência é um processo contínuo e cumulativo, no qual a relevância reside, justamente, na atualização do conhecimento.

Tais singularidades estão pautadas nas efetivas investigações sobre a gestão estratégica de pessoas e o comprometimento organizacional por meio da percepção de docentes do ensino superior. Além disso, considerando-se o campo, é notória a relevância de se desenvolver estudos voltados para esses construtos no ambiente do ensino superior.

Parte-se, ainda, do pressuposto de que a gestão estratégica de pessoas nem sempre é percebida ou interpretada por todos na organização da forma como o corpo diretivo intenciona, dado que os modelos de gestão derivam da realidade interna da organização que inclui fatores como estrutura, cultura e políticas organizacionais (WHIPP, 1992). Desse pressuposto surgiu o problema desta pesquisa e, na formulação desse problema, buscou-se entender de que forma a gestão estratégica de pessoas pode influenciar o comprometimento organizacional de docentes do ensino superior.

1.4 Modelo de delimitação do estudo

Para ilustrar o objetivo principal desta tese, elaborou-se um modelo de delimitação teórica, tomando-se por base Miles e Huberman (1994). Tal modelo possibilitou a visualização, em

formato de mapa, de toda a idealização da pesquisa, gerando novos *insights* durante os processos investigativos e de análise.

Figura 1 - Modelo de delimitação teórica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Pelo modelo proposto, visualiza-se o objetivo principal desta pesquisa: investigar a percepção de docentes do ensino superior acerca das possíveis influências da gestão estratégica de pessoas (desenvolvimento, remuneração, incentivos e recompensas, promoção e carreira) sobre o comprometimento organizacional nos aspectos tridimensionais - afetivo, instrumental e normativo - definidos por Meyer e Allen (1997). Contextualiza-se que os focos de investigação do comprometimento são a instituição na qual esses docentes atuam e a sua missão como professores dessa instituição.

Esta tese está estruturada em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, buscou-se introduzir algumas abordagens sobre os construtos e apresentar o problema de pesquisa, os objetivos, as

justificativas e o modelo de delimitação de pesquisa. No segundo, apresenta-se a fundamentação teórica, contemplando os construtos gestão estratégica de pessoas, comprometimento organizacional e ensino superior. No terceiro, encontram-se os aspectos metodológicos. No quarto, apresentam-se as análises dos dados e, no quinto capítulo, a discussão dos resultados, com a apresentação do diálogo teórico-empírico. As considerações finais são apresentadas no sexto capítulo, confrontando-se os resultados obtidos com o objetivo inicial da pesquisa e discorrendo-se sobre as limitações desta pesquisa, com ênfase nas recomendações para futuros estudos que pretendam contribuir com novas revelações sobre o fenômeno aqui estudado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Após a delimitação e a estruturação do problema de pesquisa, buscou-se estabelecer uma compilação das discussões acerca de estudos relacionados à gestão estratégica de pessoas e ao comprometimento organizacional e, para associar a discussão ao campo de pesquisa, apresenta-se uma fundamentação teórica sobre o ensino superior.

Por considerar ser pertinente e relevante apresentar um resgate histórico de algumas teorias da administração, voltou-se, antes, a autores clássicos que iniciaram as discussões sobre as relações dos indivíduos com as organizações e com o trabalho, baseando-se em Fleury e Fleury (2000) e em Kwasnicka (2004), de forma a contextualizar a evolução da gestão estratégica de pessoas e do comprometimento organizacional.

Após a Revolução Industrial surgiram, no início do século XX, estudos de administração que vislumbravam métodos de produção capazes de aumentar a produtividade. Esses estudos vinculavam a satisfação do indivíduo às recompensas monetárias por entender ser uma forma de se reforçar o vínculo do indivíduo com o trabalho, ainda que apenas pelo interesse monetário, e de se atingir os objetivos esperados.

Com o avanço desses estudos surgiram, gradativamente, práticas de gestão de pessoas. Embora incipientes, eram práticas voltadas à direção e ao controle dos funcionários, pois consideravam princípios como justiça na remuneração e na divisão do trabalho. As regras de conduta, a formalização e a padronização serviam de ferramentas para controlar os funcionários e estabelecer pactos das relações empregatícias, partindo do princípio do homem certo para o lugar certo (FLEURY e FLEURY, 2000).

Outros estudos, como o da Escola das Relações Humanas, apresentaram as implicações dos fatores psicológicos no desempenho dos funcionários, remetendo a reflexões acerca da necessidade de evoluir nos estudos sobre os reforços psicológicos no trato com os indivíduos. Essas reflexões suscitaram os estudos comportamentais.

Esses estudos, por sua vez, contribuíram com o entendimento sobre a influência das ações da organização na motivação dos indivíduos. Além disso, indicaram uma possível motivação dos indivíduos, não somente pela recompensa monetária, mas também pelas propostas do trabalho e pelas perspectivas que a organização lhes proporcionaria em termos de carreira, desafios e responsabilidades. Tais propostas e perspectivas agradariam o indivíduo na função exercida na organização, o que os fariam permanecer no trabalho e congregar os objetivos organizacionais aos seus objetivos individuais.

Na sequência desses estudos, quando o homem já era considerado um ser social, capaz de trabalhar em grupo, surgiram as teorias de planejamento estratégico nas organizações e de definições de estratégias para reduzir as incertezas. A partir de então, novos conceitos invadiram as organizações que passaram a reconhecer os indivíduos como capital humano composto por conhecimentos, habilidades, experiências individuais e criatividade. Esses conceitos foram sintetizados por Leite e Albuquerque (2009).

Segundo esses autores, o reconhecimento do capital humano foi consagrado em conjunto com o capital social, composto por relações sociais, confiança mútua e aprendizado compartilhado, e com o capital organizacional, constituído pela cultura organizacional, reputação, processos de produção e direitos de propriedade intelectual. Esses capitais foram considerados ativos estratégicos capazes de gerar vantagem competitiva sustentável. Com esse reconhecimento, as organizações inclinaram-se à consagração da importância da gestão estratégica de pessoas.

2.1 Gestão Estratégica de Pessoas

A área de recursos humanos, anteriormente denominada por muitos de departamento pessoal, era tradicionalmente considerada apenas um setor voltado às atividades administrativas, no que dizia respeito à gestão de benefícios, à folha de pagamento e a outras tarefas rotineiras. Porém, foi, gradualmente, incorporando uma postura mais estratégica e produzindo capacidades derivadas da reconstrução de políticas, práticas e funções da área de gestão de pessoas (ULRICH, 1991; FLEURY e FLEURY, 2000; ALBUQUERQUE, 2002; FISCHER, 2002; LACOMBE e CHU, 2008).

Tal postura foi motivada pelas mudanças nos modelos organizacionais que, em função do cenário competitivo, transformaram o gerenciamento de recursos humanos em um modelo que passou a abranger estratégias, políticas, práticas e filosofias de gestão de pessoas e não apenas questões administrativas e burocráticas (MARTÍN-ALCÁZAR; ROMERO-FERNÁNDEZ e SÁNCHEZ-GARDEY, 2008). A abrangência de estratégias, políticas, práticas e filosofias na gestão de pessoas remete à nova configuração de gestão de pessoas nas organizações.

Entende-se essa configuração como a gestão estratégica de pessoas, considerando sua integração no modelo organizacional que contempla as diretrizes organizacionais, partindo dos objetivos e metas. Esse modelo, nessa integração, envolve diretamente os gestores de pessoas. A partir desse envolvimento, esses gestores assumem o papel de criar condições para que os objetivos da organização sejam alcançados.

Por esse modelo de gestão de pessoas, os indivíduos, na organização, transformaram-se em fonte de vantagem competitiva (BARNEY, 1991; MARTÍN-ALCAZAR et. al., 2008). A partir daí, as organizações passaram a reconhecer a área de recursos humanos como parceira estratégica na obtenção de vantagem competitiva sustentável a longo prazo, condicionando-a a participar das definições de objetivos, metas, visão e missão organizacionais (YOUNDT, SNELL, DEAN e LEPAK, 1996; BARNEY e WRIGHT, 1998; FERRIS, FOURER e GAY, 1999). Tal parceria é reforçada pela transformação da figura do indivíduo na organização, uma vez que o capital humano ostenta um papel valioso e imprescindível na garantia de sobrevivência em um cenário empresarial altamente competitivo.

Com essa transformação, a área de gestão de pessoas incorporou, em seus planos, o desenvolvimento de sistemas com foco na conquista do maior envolvimento e melhor desempenho dos indivíduos nas organizações, haja vista que essas eram as maiores imposições dos mercados interno e externo (YOUNDT et. al., 1996; BARNEY e WRIGHT, 1998; GUTHRIE, 2001). A manutenção do envolvimento e do desempenho dos indivíduos na organização é entendida como condição para a competitividade organizacional e essa condição pressiona as organizações a investirem em programas de treinamento e desenvolvimento.

Ressalta-se, então, que, para obter vantagens competitivas, sustentáveis em longo prazo, é imprescindível que o foco seja voltado para a qualificação das equipes em prol da conquista do comprometimento dos colaboradores com os objetivos institucionais (ALBUQUERQUE, 2002). Entretanto, para qualificar equipes e obter seu comprometimento com os objetivos organizacionais, são necessárias ações de gestão de pessoas vinculadas à obtenção de vantagens competitivas e ao compartilhamento de objetivos e metas.

Destaca-se que à área de recursos humanos são solicitadas decisões organizacionais estratégicas, sugerindo uma mudança radical do seu papel nas relações corporativas, dado que essas decisões estão relacionadas às funções voltadas à formulação das estratégias organizacionais e não mais, apenas, às implementações das ações operacionais da área (MASCARENHAS, 2008).

Para responder aos desafios impostos, a gestão de pessoas direciona, estrategicamente, sua atenção à conquista e à retenção de talentos que se comprometam com os ideais da organização. Ademais, atenta-se à preparação desses talentos em função dos objetivos organizacionais vinculados aos objetivos individuais (LEITE e ALBUQUERQUE, 2009).

Por esse direcionamento, a conquista, a retenção e a preparação dos talentos carecem de definições de critérios que concebam delineamentos desde a captação até a efetivação de profissionais que apresentem talentos capazes de agregar valor à organização. Após a efetivação desses talentos, cabe à área de recursos humanos, já na incorporação de visão estratégica, acompanhar o desempenho dos contratados, possibilitando a integração dos objetivos individuais aos objetivos organizacionais. Para essa integração de objetivos, há a exigência de esmero na formulação de políticas inovadoras de recursos humanos, baseadas na visão, missão, objetivos e metas da organização e contempladas nas estratégias corporativas e nas contribuições para o bem-estar das pessoas de forma que possam obter realizações profissionais e pessoais (ALBUQUERQUE, 2002; DEMO, 2010).

Tais processos de integração, tanto dos objetivos individuais com os objetivos organizacionais, quanto das políticas de gestão de pessoas com as estratégias corporativas, são enfatizados por justificarem as mudanças no comportamento das pessoas nas organizações.

Em decorrência desses processos, essas pessoas passam a interpretar os objetivos organizacionais e a incorporar políticas e práticas corporativas de uma maneira sustentável.

Ainda nesse sentido, pela integração da gestão de pessoas às estratégias organizacionais, os processos de gestão são reforçados, garantindo maior efetividade, coerência e consistência nas decisões e nos direcionamentos das pessoas. Consequentemente, o modelo de gestão estratégica de pessoas ganha legitimidade e credibilidade (DUTRA, 2008). No entanto, a legitimidade e a credibilidade desse modelo são fatores que se reforçam pelas ações, apresentadas com as práticas de gestão de pessoas, e pelas diretivas, estabelecidas nas políticas de gestão de pessoas.

Assim como Dutra (2008), Tanure, Evans e Pucik (2007) destacaram a importância de promover uma integração dessas práticas e políticas, ressaltando que as práticas de gestão de pessoas necessitam ser categorizadas, de maneira que todas as funções da área sejam, efetivamente, realizadas. Incluem-se, nessas funções, as atividades operacionais, a construção de ajustes internos, os realinhamentos de objetivos e os direcionamentos voltados à parceria de mudanças, imprimindo, assim, a ligação das práticas com as políticas de gestão de pessoas. Essas políticas, como são configuradas em uma amplitude acima das práticas, definem os objetivos da área de gestão de pessoas e permitem o direcionamento dos envolvidos, tornando possível atuar com maior grau de segurança e justiça nas decisões e nas ações de gestão de pessoas.

Nas empresas brasileiras, entretanto, independentemente do porte, prevalece ao gestor de pessoas a função de executor, apesar da existência de técnicas e de sistemas sofisticados. Tal situação deve-se ao fato de que as práticas de gestão de pessoas ainda não estão articuladas entre si, dificultando, assim, a efetivação de uma atuação mais estratégica (TANURE, EVANS e CANÇADO, 2010). A importância da articulação das práticas de gestão de pessoas pode ser justificada pela dependência existente entre elas. Em situações de desarticulação dessas práticas, se não houver planejamento e alinhamento das ações de contratações e das ações de preparação de talentos, a área de recursos humanos poderá colocar em risco as estratégias que foram definidas contando com esse planejamento e com esse alinhamento, vulnerabilizando as metas e os objetivos organizacionais.

Essa vulnerabilidade é reforçada por Lacombe e Chu (2008), ao desvendarem que fatores institucionais como legislação, em especial a trabalhista, acionistas, herança histórica e situação do mercado podem influenciar as práticas e as políticas de gestão de pessoas e, conseqüentemente, afetar o resultado da organização. Por outro lado, alguns autores, como apresentados no quadro 1, observaram as influências da gestão estratégica de pessoas no desempenho organizacional.

Quadro 1 – Discussões sobre as influências da gestão de pessoas

Autores / Ano	Contribuições
Schneider e Bowen (1985); Ulrich <i>et. al.</i> (1991)	Confirmação da existência de relações positivas entre políticas de gestão de pessoas e variáveis como produtividade, lucratividade, qualidade.
Guest (1987)	Verificação de relação de políticas de gestão de pessoas com resultados esperados de gestão de pessoas e comprometimento.
Guest e Hoque (1994)	Compreensão de que as práticas de gestão de pessoas melhoram o desempenho organizacional quando integradas à estratégia de negócios.
Legge (1995)	Inferências de que uma estratégia empresarial deve concernir o desenvolvimento de políticas de gestão de pessoas.
Boselie, Dietz e Boone (2005)	Revelações da influência favorável de políticas e práticas de gestão de pessoas na <i>performance</i> das organizações.
Stone, Stone-Romero e Lukaszewski (2007)	Confirmação da relação entre a efetividade e a aceitação das políticas de gestão de pessoas, valores e cultura organizacionais.
El-Kouba, Roglio, Corso e Silva (2009)	Os investimentos em programas de desenvolvimento têm relação positiva e significativa na efetivação dos objetivos estratégicos da organização.
Leite, Albuquerque e Kniess (2010)	Mudanças na cultura organizacional podem influenciar o comprometimento dos empregados com a organização.

Fonte: Elaborado pela autora com base em publicações nacionais e internacionais ¹

Pela apresentação do quadro 1, nota-se que as discussões dos autores foram estabelecidas com foco nas relações entre políticas e práticas de gestão de pessoas e outras variáveis do contexto organizacional. Com esse foco, os autores sugeriram que as políticas de gestão de pessoas poderiam influenciar a produtividade, a lucratividade e a qualidade nas organizações, favorecendo ou prejudicando os resultados organizacionais (SCHNEIDER e BOWEN, 1985; GUEST, 1987; ULRICH *et al.*, 1991; BOSELIE; DIETZ e BOONE, 2005).

Evidenciaram-se, ainda, a importância de compor o desenvolvimento e a implantação de políticas de gestão de pessoas nas estratégias empresariais. Essa composição foi notada como

¹ Revista de Administração de Empresas (RAE); Journal of Applied Psychology; Human Resource Planning; Personnel Management; Human Resource Management Journal; Human Resource Management Review; Revista de Administração e Inovação.

condição para produzir e ofertar produtos ou serviços de valor agregado (LEGGE, 1995). Tal condição poderia, inclusive, remeter à necessidade de direcionar a organização a mudanças estruturais e culturais de forma que as políticas de gestão de pessoas fossem aceitas e efetivadas.

Com a aceitação e a efetivação dessas políticas, as organizações conquistariam novos valores e transformariam a cultura organizacional (STONE e STONE-ROMERO; LUKASZEWSKI, 2007). Tal conquista e transformação apresentam-se como favoráveis à sustentabilidade das políticas organizacionais e, conseqüentemente, ao alinhamento dos objetivos. Nesse alinhamento, a integração dos princípios organizacionais aos valores do contexto no qual os colaboradores atuam poderia influenciar o comprometimento dos empregados com a organização (LEITE, ALBUQUERQUE e KNISS, 2010).

Além das políticas, compreendeu-se que as práticas de gestão de pessoas seriam capazes de produzir desempenho organizacional superior se fossem utilizadas em conjunto e de maneira integrada às estratégias de negócios (GUEST e HOQUE, 1994). Essa compreensão foi uma contribuição importante para o entendimento da necessidade de integração das práticas de gestão de pessoas às estratégias organizacionais para a consecução dos objetivos estratégicos da organização.

Nessa busca pela consecução dos objetivos organizacionais, destacou-se que uma das políticas que poderia ser contributiva é a política que estabelece programas de desenvolvimento de pessoas (EL-KOUBA, ROGLIO, CORSO e SILVA, 2009). Além dessa política, consideram-se relevantes as políticas de remuneração, de incentivos e recompensas e de promoção e carreira. Nos parágrafos subsequentes, discorrer-se-á sobre cada uma delas.

Para elencar tais políticas, apresentam-se, inicialmente, as políticas de treinamento e desenvolvimento. O arcabouço teórico do construto gestão estratégica de pessoas, no que tange às políticas de treinamento e desenvolvimento, é enriquecido com as contribuições de Sisson (1994), Dutra (2002), Dessler (2002), e Bohlander e Snell (2010). Esses autores defendem que as políticas de treinamento e desenvolvimento devem ser formuladas de

maneira a facilitar a aprendizagem organizacional, tanto para trabalhos atuais quanto para trabalhos futuros.

Assim sendo, as políticas de treinamento e desenvolvimento necessitam estar vinculadas aos propósitos organizacionais de forma que as ações, nesse sentido, sejam produtivas e efetivas. Os colaboradores da organização devem receber treinamentos planejados e adequados às competências que se pretende desenvolver em função das expectativas relacionadas ao desempenho individual. Esse desempenho, por sua vez, precisa estar atrelado às metas e aos objetivos individuais e organizacionais.

Ressaltam-se, ainda, as políticas de remuneração e as políticas de incentivo e de recompensa. Tais políticas deixam de ser baseadas apenas em cargos e tarefas e passam a ser conectadas ao valor que os profissionais agregam aos resultados organizacionais. Essa conexão ocorre de forma adequada e equilibrada e visa à manutenção do comprometimento dos funcionários com as propostas da organização (ALBUQUERQUE, 1982; HIPÓLITO, 2001; WOOD JR. e PICCARELLI FILHO, 2004; COMINI, BARINI, KONUMA, 2005; PLOTOW e HIPÓLITO, 2008; DUTRA, 2008).

Essas políticas devem estar voltadas às expectativas dos indivíduos, enquanto justiça na remuneração, considerando que esses indivíduos calculam suas necessidades financeiras e as comparam com as ofertas do mercado e, com esses cálculos, aceitam sua remuneração, desde que percebam a possibilidade de realizarem seus planos pessoais satisfatoriamente. Tendo a segurança para a realização desses planos e a confiança na contrapartida que oferecem com seu trabalho, os indivíduos passam a valorizar outros incentivos e outras formas de recompensa pelo excedente do serviço acordado.

Com esses parâmetros, nomeia-se a área de recursos humanos como responsável pela satisfação, estabilidade, continuidade e desenvolvimento dos colaboradores na organização. Esses fatores, muitas vezes, explicam as intenções e os sucessos de carreira desses colaboradores (DEFILLIPPI e ARTHUR, 1994; JUDGE, CABLE, BOUDREAU, 1995; NG, EBY, SORENSEN e FELDMAN, 2005).

Nessas explicações, evidenciam-se as políticas de promoção e carreira. Essas políticas são percebidas pelas ações que formulam a sequência de posições ocupadas ao mesmo passo que geram a expectativa de conciliação entre o desenvolvimento das pessoas e o desenvolvimento da organização (DUTRA, 2006). Para que essas políticas se estabeleçam é primordial que o acompanhamento, em termos de desenvolvimento, seja percebido pelos colaboradores. Essa percepção fortalecerá o vínculo e fará com que o indivíduo empreenda contribuições voltadas para o crescimento da organização, entendendo que a esse crescimento está condicionada a prosperidade de sua carreira.

Às discussões sobre as políticas de remuneração, de incentivos e recompensas e de promoção e carreira, acrescenta-se a fundamental consideração da comunicação com o indivíduo. O princípio dessa comunicação é o *feedback* aos colaboradores com relação ao seu desempenho, de forma que possa haver uma compreensão, por parte do colaborador, quanto às possibilidades de correções em função dos objetivos e das metas propostos. Essa postura é fundamental, pois, na concepção da gestão estratégica de pessoas, os objetivos individuais e organizacionais são, necessariamente, vinculados (DEVANNA, FOMBRUN e TICHY, 1984; DUTRA, 2002; DESSLER, 2002; MATHIS e JACKSON, 2003; BOHLANDER e SNELL, 2010).

A partir dessa concepção, observa-se que a comunicação é a base para o fortalecimento de uma relação interpessoal, inclusive entre empregado e empregador. A abertura de canais de comunicação, quando percebida pelos indivíduos, pode ser a chave para evitar suposições e confirmar interpretações. Isso, certamente, reforçará a confiança na relação e, no que tange ao desempenho, a comunicação, em especial o *feedback*, fornecerá condições de melhoria de comportamento, bem como de aprimoramento do conhecimento do indivíduo, fortalecendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao perceber a preocupação da organização com o seu desenvolvimento e tendo esclarecidas as expectativas da organização quanto ao seu desempenho pela estratégia de comunicação configurada pelo *feedback*, o indivíduo tende a se relacionar melhor no ambiente no qual está inserido. Considera-se, nessa estratégia de comunicação, a legitimação da confiança, antecedida pelas orientações positivas. Essas orientações tornam a integridade na relação mais

perceptível ao indivíduo. Essa integridade é reforçada pela aderência de um conjunto de princípios que o indivíduo considere aceitável e congruente com os seus valores pessoais (MAYER, DAVIS e SCHOORMAN, 1995).

Essas considerações foram confirmadas por Oliva (2003) ao advertir sobre a importância da atuação moral e ética na gestão de pessoas, implicando, dentre outras ações, a revisão e a implementação de políticas de gestão de pessoas que incluam as determinações dos processos de comunicação e de disseminação dos valores organizacionais. Assim sendo, a integração de todo esse conjunto pode ser conquistada pela gestão estratégica de pessoas, tendo em vista o princípio de compartilhamento de objetivos e metas no qual todos os envolvidos possuem o mesmo grau de importância e perseguem os mesmos propósitos organizacionais. Contudo, somente é possível atingir os objetivos organizacionais por meio da excelência no relacionamento interpessoal, do envolvimento dos colaboradores e da comunicação eficaz (ULRICH *et al.*, 1991; SISSON, 1994; DESSLER, 2002; MATHIS e JACKSON, 2003; SIQUEIRA e GOMIDE JR., 2008; BOHLANDER e SNELL, 2010).

Nesse contexto, vale relembrar os revisitados autores clássicos da administração, no capítulo introdutório, que observam a importância da justiça no tratamento com as pessoas, tendo em vista que a equidade é um fator exigido no relacionamento e que não há como integrar um indivíduo a um grupo se esse indivíduo for tratado de maneira discriminatória. Nessas observações, sobrepõe-se a gravidade da má distribuição das tarefas e das responsabilidades, entendendo-se que, no ambiente organizacional contemporâneo, ao assumirem um cargo, os profissionais tendem a almejar um espaço para a demonstração de suas habilidades e a esperar que essas habilidades sejam aceitas e valorizadas pela organização. A falta dessas condições pode gerar constrangimentos, uma vez que o indivíduo pode vir a sentir-se depreciado e até desprezado pela equipe de trabalho na qual se insere, provocando o desalinhamento dos interesses e dos objetivos e configurando incapacidade administrativa dos profissionais responsáveis pela gestão de pessoas.

Para reforçar essas considerações, retomam-se as atribuições de Albuquerque (2002) de duas estratégias voltadas à gestão estratégica de pessoas, visando aos objetivos organizacionais: a estratégia de controle e a estratégia de comprometimento. Na estratégia de controle não há

confiança na relação, os indivíduos são controlados e comandados e são considerados como números na organização. Por outro lado, na estratégia de comprometimento há reciprocidade na relação e os indivíduos são considerados parceiros da organização.

Na comparação dessas duas estratégias, no âmbito da gestão estratégica de pessoas, destacam-se as definições das políticas de desenvolvimento, de remuneração, de incentivos e de delineamento de carreira, dado que essas políticas foram eleitas, nesta pesquisa, para os esclarecimentos do construto gestão estratégica de pessoas.

No que se refere às políticas de desenvolvimento, a estratégia de controle visa ao aprimoramento do indivíduo na função atual. E, no que tange às políticas que definem a estrutura salarial e a carreira, configura-se excesso de burocracia e tratamento diferenciado ou, até, discriminatório. As políticas de incentivo determinam que os planos de incentivo sejam individualizados. Já na estratégia de comprometimento, existe uma preocupação com uma construção de carreira longa para o colaborador desde a sua contratação. Para isso, há uma preparação constante para trabalhos futuros e não há diferenciação entre os colaboradores. Essa estratégia ainda considera fundamental que os planos de incentivos sejam grupais e vinculados aos resultados empresariais (ALBUQUERQUE, 2002).

Por meio dessa comparação é possível verificar que há reações distintas dos indivíduos que são geridos pela estratégia de controle e pela estratégia de comprometimento. Certamente, o comportamento desses indivíduos responde à forma de tratamento e contrapartida ao que a organização lhe oferece. Nessa verificação, subentende-se ser pouco provável que as organizações consigam alinhar os objetivos pela estratégia de controle. Da mesma forma, nota-se que a participação e o envolvimento dos indivíduos podem ser manifestados mais facilmente quando a organização adota a filosofia de comprometimento.

Tais verificações são confirmadas no estudo de Leite (2008), no qual o caminho mais indicado para obter resultados estratégicos de gestão de pessoas foi a mudança da estratégia de controle para a estratégia de comprometimento. Somente por meio dessa mudança as equipes de trabalho, naquele contexto de estruturas organizacionais remotas, puderam refletir sobre suas ações e transformar seus comportamentos.

2.2 Comprometimento organizacional

A história dos estudos sobre comprometimento pode ser contada a partir das obras que visualizaram o comprometimento como um importante estudo na área do comportamento organizacional. Essas pesquisas encontraram relações entre comprometimento, comportamento e atitudes no trabalho (MOWDAY, STEERS e PORTER, 1979; MOWDAY, PORTER e STEERS, 1982).

Com o avanço dos estudos, outros autores, como Bateman e Strasser (1984), juntaram-se à corrente das pesquisas sobre o fenômeno comprometimento organizacional. Os autores afirmaram que as razões para estudar o comprometimento organizacional estariam relacionadas com a intenção de entender os fatores que explicassem a eficácia do desempenho do indivíduo. Além disso, os autores buscavam verificar as relações do fenômeno com a satisfação do indivíduo no trabalho, suas construções afetivas e cognitivas, suas características pessoais e, ainda, com sua posição perante assunções de responsabilidade. Os mesmos autores notaram as intenções de expandir conhecimentos sobre os fatores que influenciavam ou eram influenciados pelo comprometimento organizacional dos indivíduos com o seu trabalho e com a organização que o empregavam. Seguindo essas intenções, foram investigadas as relações entre esses fatores e o desempenho dos profissionais.

A partir dessas investigações, outras obras, como as de Mathieu e Zajac (1990) e de Mowday (1998), apresentaram análises do progresso das pesquisas sobre o comprometimento organizacional. Nessas análises, observam-se discussões importantes que, praticamente, definiram as linhas de estudos sobre o comprometimento organizacional, voltadas para a dimensão atitudinal. Embora alguns estudos, como os de Becker (1960) e Kanter (1968), já tivessem sugerido o conceito de controle social, no qual o indivíduo se comprometeria pelos fatores sociais, tendo como base a cognição, a avaliação e a gratificação emocional.

Para Kanter (1968), o princípio da base de cognição, caracterizado pelas atitudes do indivíduo vinculadas às recompensas ou às punições, é a subordinação e a aceitação. Já o princípio da base avaliativa, na qual o indivíduo se compromete com normas, valores e convicções sociais,

desde que perceba coerência com os seus valores e suas crenças pessoais, é a internalização. Por outro lado, a base da gratificação emocional tem como princípios a identificação do indivíduo com as relações sociais e a afetividade com o grupo do qual participa.

Alinhando os princípios de cognição, avaliação e gratificação emocional, o indivíduo poderia sujeitar-se à subordinação e aceitar as determinações da organização desde que fosse remunerado satisfatoriamente ou que recebesse sanções disciplinares por alguma conduta contrária às imposições dos regulamentos internos. Há, também, a possibilidade de aceitação dessas determinações pela congruência de valores ou, ainda, pela identificação e estabelecimento de laços afetivos com o grupo na organização.

Têm-se, então, as sugestões de Mowday, Steers e Porter (1979) e de Mowday, Porter e Steers (1982) da existência de uma ligação entre os aspectos comportamentais e os aspectos de comprometimento. Essa possível ligação sinalizava que o comprometimento não deveria ser entendido apenas como lealdade do indivíduo com a organização, mas, sobretudo, como uma relação ativa em prol do bem estar dos envolvidos.

Nessa perspectiva, o comprometimento do indivíduo com a organização estaria ligado à disposição do indivíduo em exercer esforços em benefício da organização, da aceitação e da crença do indivíduo com relação aos objetivos organizacionais e ao desejo em manter-se vinculado à organização. Tal ligação caracteriza a perspectiva atitudinal em três componentes: identificação, envolvimento e lealdade (MOWDAY, STEERS e PORTER, 1979; MOWDAY, PORTER e STEERS, 1982).

Para os autores, no componente de identificação, as atitudes do indivíduo seriam motivadas quando houvesse o despertar do sentimento de orgulho em relação à organização. Esse sentimento revelar-se-ia na forma positiva de posicionamento do indivíduo com relação à organização, sendo condicionado pelo alinhamento das metas e dos valores.

Seguindo o ponto de vista desses mesmos autores, há o componente do envolvimento, que seria demonstrado pela absorção das atividades para o bem da organização. Ainda na vertente

atitudinal, destacam-se as posições de lealdade e de reciprocidade pelas quais o indivíduo manifestaria interesse em permanecer na organização.

Identificação, envolvimento, lealdade e reciprocidade são fatores que traduzem o comprometimento, nessa vertente atitudinal, e se fazem presentes em diversas pautas nos estudos organizacionais. Dentre esses estudos, encontram-se as afirmações de Wiener (1982), segundo as quais essa vertente atitudinal advém do Modelo de Intenções Comportamentais de Fishbein (1967) que buscou compreender as razões que condicionavam os indivíduos comprometidos a apresentarem comportamentos diferenciados. Nesse modelo, o fator atitudinal foi explicado pelas origens das atitudes do indivíduo. Esse indivíduo, por sua vez, agia em função da avaliação dos efeitos de sua ação. Além da perspectiva atitudinal, esse modelo determinava o fator normativo, no qual o comportamento do indivíduo era gerado pela percepção das pressões, em termos de normas e regulamentos, definidas para predizer suas ações.

Vale salientar que o comprometimento organizacional pode ser considerado um fenômeno estrutural que ocorre como resultado de transações entre o empregado e o empregador. Esse fenômeno é resultante, também, das alterações entre os benefícios adquiridos e os investimentos realizados pelo indivíduo em seu trabalho (KANTER, 1968; STAW e SALANCIK, 1970; HREBINIAK e ALUTTO, 1972; MOWDAY, STEERS e PORTER, 1979).

Contempla-se, nesse fenômeno, um conceito que define o vínculo do indivíduo com a organização, representado por uma interação social que estabelece acordos solenes entre as partes. Esses acordos incitam o indivíduo a investir esforços para atingir os objetivos organizacionais e podem ter as configurações de contratos formais de trabalho e de contratos psicológicos (BASTOS, 1993; MEYER e ALLEN, 1997; SIQUEIRA e GOMIDE JR, 2004). Ao conceituar o comprometimento como um vínculo estabelecido entre o indivíduo e a organização, formalmente e ou psicologicamente, sugere-se a configuração de uma relação de parceria, dado que as duas partes defenderão seus interesses e atuarão, no mínimo, para cumprir o que foi acordado. Pode haver, entretanto, outra justificativa para que esse vínculo

seja mantido, independentemente dos contratos como, por exemplo, o sentido de afeto na relação, germinado pela emoção e pela cumplicidade despertada na relação.

Por outro lado, o comprometimento organizacional pode, também, ser baseado na atribuição de valor ao trabalho, imputada pelas pessoas que compõem a organização. Além disso, pode ser fundamentado na percepção dos custos advindos de um possível desligamento ou, até mesmo, na crença de obrigação em continuar com o vínculo por um sentimento de dívida pelo que já recebeu da organização em algum momento de sua vida (MEYER e ALLEN, 1997).

Dessas configurações surgiu o modelo tridimensional, de Meyer e Allen (1997), que agrupa o comprometimento em três enfoques. No primeiro, denominado de *Affective* ou Afetivo, o indivíduo revela um apego e um envolvimento emocional. Por esse envolvimento, ocorre uma identificação natural com a organização e, como resultado, o indivíduo permanece na organização porque quer. No segundo, o comprometimento é percebido como ônus ou prejuízos adquiridos no encerramento do contrato firmado com a organização. Nessa percepção, o vínculo é configurado pela necessidade financeira do indivíduo e é denominado de *Continuance* ou Instrumental. No terceiro enfoque, *Normative* ou Normativo, o indivíduo demonstra um sentimento de obrigação em manter o contrato como se ele devesse algo em troca do que já recebeu da organização.

Especificamente no Brasil, as construções conceituais sobre o comprometimento organizacional foram iniciadas na década de 90, sendo empreendidas por vários autores, em especial por Bastos, em 1993. Tais estudos foram, gradativamente, apresentando indícios de necessidade de avanços nas investigações em termos conceituais do construto comprometimento na pesquisa organizacional, bem como nas estratégias metodológicas utilizadas nessas investigações.

Normalmente, essas pesquisas eram associadas aos estudos da área do comportamento organizacional e, quando envolviam o comprometimento, geralmente buscavam desvendar as diferenças dos indivíduos nas maneiras de reagir aos desafios impostos no trabalho. Procurava-se, igualmente, identificar as razões que determinavam a criação dos vínculos entre os indivíduos e as organizações (BASTOS, 1994).

A partir da apresentação dos pesquisadores brasileiros, dos últimos anos, que contribuíram para o desenvolvimento dos estudos sobre o comprometimento organizacional, evidenciam-se as expectativas em torno das investigações sobre o construto no Brasil, conforme ilustrado no quadro 2.

Quadro 2 - Estudos brasileiros sobre comprometimento organizacional

Autor/Ano	Contribuições do estudo
Bastos (2000)	Apresentou elucidações sobre os padrões de comprometimento frente à profissão e à organização.
Martins e Paz (2000)	Estabeleceram relações entre percepções de comprometimento organizacional e de configurações de poder organizacional.
Borges-Andrade e Pilati (2001)	Contribuíram com compreensões sobre o nível de comprometimento na formulação de políticas que buscam a qualidade por meio do fortalecimento dos vínculos do trabalhador com o trabalho.
Bastos e Costa (2001)	Trouxeram entendimentos das estratégias metodológicas de análise dos vínculos dos trabalhadores frente à organização, ao sindicato e à carreira.
Chang Jr. e Albuquerque (2002)	Propuseram um modelo conceitual sobre o comprometimento organizacional em empresas que buscam por vantagens competitivas sustentáveis.
Naves e Coleta (2003)	Analysaram a relação dos tipos de cultura organizacional, presentes em algumas empresas hoteleiras, com a natureza do vínculo estabelecido entre o indivíduo e a organização.
Rego (2003)	Explicou cinco dimensões de justiça (interpessoal, informacional, procedimental, distributiva das tarefas, distributiva das recompensas) para o comprometimento afetivo dos professores do ensino superior.
Demo (2003)	Apresentou apreciação da produção científica nacional sobre o tema comprometimento organizacional entre 1996 e 2001.
Fonseca e Bastos (2003)	Confirmaram que a percepção de desempenho em relação aos pares é maior nos ambientes de trabalho em que a criatividade é estimulada e nos quais se encontram níveis significativos de comprometimento.
Rego e Souto (2004a)	Demonstraram a percepção de justiça como influenciadora do comprometimento organizacional, comparando empresas brasileiras e portuguesas.
Medeiros (2003)	O comprometimento leva as organizações ao melhor desempenho.
Medeiros, Albuquerque e Siqueira (2003)	Exploraram os múltiplos componentes do comprometimento organizacional presentes no contexto cultural brasileiro.
Rego e Souto (2004b)	Identificaram as percepções dos indivíduos acerca das características organizacionais (espírito de camaradagem, credibilidade do superior, comunicação aberta com o superior, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, equidade e conciliação trabalho-família – explicando as três dimensões do comprometimento organizacional..
Borges, Lima, Vilela e Morais. (2004)	Explicaram a sustentação da variabilidade do comprometimento dos empregados no trabalho em aspectos da estrutura e do comportamento organizacionais.
Tamayo (2005)	Apresentou a influência dos valores organizacionais sobre o comprometimento organizacional.
Medeiros e Albuquerque (2005)	Investigaram as relações existentes entre as características organizacionais, as dimensões latentes do comprometimento e o desempenho.
Siqueira (2005)	Atestou que o esquema mental de reciprocidade pode influenciar o comprometimento afetivo.

Autor/Ano	Contribuições do estudo
Almeida e Silva (2006)	Verificaram o impacto das dimensões de justiça organizacional (distributiva, processual, interpessoal e informacional) no <i>burnout</i> e no comprometimento organizacional.
Filenga e Siqueira (2006)	Verificaram a influência da percepção da justiça no comprometimento organizacional de servidores públicos.
Nascimento, Lopes e Salgueiro (2008)	Validaram o “Modelo de Comprometimento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português.
Heizer, Garcia e Vieira (2009)	Analisaram a intensidade do comprometimento do indivíduo com a organização e da justificativa das decisões tomadas, considerando o peso das bases afetivas e instrumentais.
Puente-Palacios e Vieira (2010)	Adaptaram e validaram psicometricamente uma escala de mensuração do comprometimento afetivo com a equipe de trabalho, considerada um indicador de efetividade. Revela que a medida de comprometimento afetivo constitui uma ferramenta útil para a mensuração da intensidade desse vínculo afetivo dos membros com as suas equipes de trabalho, contribuindo, portanto, para a compreensão da efetividade dessas unidades de desempenho.
Reinert, Maciel e Candatten (2011)	Ampliaram a teorização acerca dos construtos clima organizacional e um de seus resultados atitudinais com verificação da influência da percepção de clima organizacional sobre cada uma das três dimensões do comprometimento organizacional (afetiva, normativa e instrumental).
Leite e Albuquerque (2011)	Investigaram as peculiaridades do contrato psicológico e das mudanças culturais na gestão estratégica de pessoas de empresas com estruturas organizacionais distantes dos grandes centros urbanos que influenciam o comprometimento organizacional.
Santos Filho e Mourão (2011)	Investigaram a relação entre o comprometimento organizacional e o impacto do treinamento no trabalho no nível individual.
Rodrigues e Bastos (2011)	Desenvolveram uma análise crítica do modelo tridimensional de Meyer e Allen.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos periódicos nacionais ²

Os estudos, constantes no quadro 2, denotam que as investigações acerca do comprometimento organizacional no Brasil circundam as mesmas dimensões do modelo tridimensional de Meyer e Allen (1997) e demonstram as expectativas dos pesquisadores em verificar a influência da gestão estratégica de pessoas no comprometimento organizacional por diversas óticas.

Permeiam, nos estudos apresentados, investigações acerca das relações entre o comprometimento organizacional e fatores como: poder, justiça, estímulo à criatividade, estrutura organizacional, motivação, valores organizacionais, cultura organizacional,

² Revista Psicologia: Organizações e Trabalho (rPOT); Revista de Administração (RAAdm), Revista de Administração Contemporânea (RAC); Revista de Administração de Empresas (RAE); Revista Eletrônica de Administração (REAd); Revista de Administração Mackenzie (RAM)

satisfação, significado do trabalho, desempenho, gestão do conhecimento, clima organizacional e treinamento.

As relações investigadas instigam verificações de associações do comprometimento organizacional com outros fatores, na realidade empresarial brasileira, que visem à compreensão das razões que fortalecem os vínculos entre organização e colaborador. Destaca-se a investigação de Rodrigues e Bastos (2011) na qual os autores articularam discussões teóricas, nacionais e internacionais, sobre o comprometimento organizacional e sugeriram uma revisão no modelo tridimensional, propondo a retirada da base de continuação. Nesse estudo, os autores defendem que não deve haver atribuições conceituais ao comprometimento organizacional que se refiram à permanência do indivíduo na organização por necessidade e nem à continuação no trabalho pelos cálculos de perdas com um possível encerramento do contrato de trabalho ou limitações de alternativas. Para os autores, esses fatores podem estabelecer um possível vínculo entre as partes, mas não devem ser considerados como enfoque conceitual do comprometimento organizacional.

Somam-se a essas pesquisas brasileiras as investigações sobre a preocupação das organizações com a satisfação dos colaboradores para garantir o melhor desempenho e, conseqüentemente, melhores resultados e vantagens competitivas (MEDEIROS, 2003), fazendo despontar estratégias de gestão de pessoas que visam a incentivar o comprometimento organizacional dos indivíduos que se propõem a manter um vínculo com a organização.

Outras pesquisas, como a de Leite (2008), também apresentaram indícios de que práticas diferenciadas de gestão de pessoas, especialmente em ambientes atípicos, como as estruturas remotas, podem elevar o grau de comprometimento das pessoas na organização.

Para evoluir nas reflexões sobre as diferenças dos enfoques do comprometimento organizacional, considerando as correntes que se formaram, sintetizam-se, no quadro 3, a seguir, algumas definições dos enfoques do comprometimento organizacional utilizados nesta tese.

Quadro 3 - Definições dos enfoques do comprometimento organizacional

Comprometimento Afetivo	
Ligação de fundo individual de afetividade e emoção com o grupo. Atitude ou orientação que liga e une as identidades da pessoa e da organização. Processo de integração entre as metas da organização e as metas individuais. Ligação do indivíduo com as metas e os valores da organização. Forte identificação individual e envolvimento com uma organização.	Kanter (1968); Mowday, Steers e Porter (1979); Mowday, Porter e Steers (1982)
Comprometimento Instrumental	
Proveito associado com a participação continuada e um “custo” associado com o ir embora da organização. Quando uma pessoa une interesses divergentes com uma linha de atividade. Fenômeno estrutural que ocorre como um resultado de transações entre indivíduos e organizações por apostas ou investimento ao longo do tempo.	Becker (1960); Kanter (1968); Hrebiniak e Alluto (1972)
Comprometimento Normativo	
Condutas de comprometimento são socialmente aceitas, pois excederam a formalidade. Totalidade de pressões normativas internalizadas para agir de uma maneira que encontre interesses em metas organizacionais. Empregado comprometido considera seu comprometimento moralmente correto, apesar da satisfação que possui com a organização.	Wiener (1982)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Meyer e Allen (1997, p. 12)

Pode-se observar, no quadro 3, que as diferenças permitem uma visão objetiva do que já foi definido como enfoques de comprometimento. Meyer e Allen (1997) concluíram que, pelo enfoque afetivo, o indivíduo identifica-se com a organização e, por essa razão, encontra motivos para envolver-se e focalizar esforços a fim de continuar na organização, o que pode ser complementado pelas opiniões de Beck e Wilson (2000) quando sugerem que o comprometimento afetivo depende da identificação do colaborador com a cultura e com a estrutura organizacional.

Pelo enfoque instrumental, o indivíduo demonstra um comprometimento com a organização, comparando, constantemente, o que ele realiza e o que a organização oferece. Além disso, o indivíduo contabiliza as perdas que pode sofrer com o rompimento da relação com a organização e, pelo normativo, o indivíduo possui um sentimento de dívida, ou até mesmo de obrigação moral, em continuar na organização.

Atualmente, as discussões sobre comprometimento continuam a seguir um caminho de descobrimento de antecedentes, consequentes e elementos correlacionados ao

comprometimento e à compreensão das normas de reciprocidade nas relações corporativas. Alguns estudos, como o de Maciel e Camargo (2011), indicam que a satisfação é mencionada como antecedente ao comprometimento e a cooperação é consequência desses dois construtos, relacionando, a esse efeito, os aspectos morais que envolvem essas relações.

De qualquer modo, percebe-se, em todos os estudos pesquisados, uma tendência pela busca do entendimento sobre o que leva os indivíduos a permanecerem na organização. Notam-se, ainda, intenções de entender de que forma o comprometimento pode explicar o comportamento do indivíduo na organização.

Um componente importante do comprometimento organizacional é o relacionamento da empresa com o indivíduo (TSUI, PEARCE, PORTER e TRIPOLI, 1997). Nesse componente, quando houvesse proximidade na relação, os indivíduos tenderiam a apresentar, em maior grau, o comprometimento afetivo (AVOLIO, ZHU, KOH e BHATIA, 2004). Dessa forma, a proximidade poderia fortalecer a segurança e a confiança do indivíduo com a organização na qual atua. Essa proximidade, então, estreitaria o relacionamento e faria com que o indivíduo passasse a perceber-se como parte importante na estrutura organizacional. Essa percepção poderia gerar um sentimento de pertencimento do indivíduo em relação à organização. E esse sentimento faria com que o indivíduo se envolvesse e se comprometesse mais com os objetivos organizacionais.

Além do relacionamento, fatores como a integração dos objetivos e a congruência de valores também antecedem ao comprometimento e tornam-se fundamentais para estabelecer o vínculo do indivíduo na organização. Esses fatores podem ser favoráveis tanto para o comprometimento afetivo quanto para o normativo (MAIER e BRUSTEIN, 2001; MCCONNELL, 2003; ROSETE, 2006).

Além disso, a confiança, a estabilidade no trabalho e o sentimento de reciprocidade elevam a intenção de continuidade na organização e fortalecem o comprometimento afetivo dos colaboradores que, especialmente nas situações de mudanças e de redução de quadro de funcionários, precisam sentir segurança na relação (ZICKAR, GIBBY e JENNY, 2002;

LIDEN, WAYNE e KRAIMER, 2003; GRIFFIN e HEPBURN, 2005; LEE e CORBETT, 2005; OZAG, 2006).

Ainda na intenção de continuidade na organização, destaca-se o estudo de Siqueira (2005), que investigou a influência dos esquemas mentais de reciprocidade no comprometimento afetivo e na satisfação do trabalho. Esse estudo evidenciou a capacidade de explicar variâncias no enfoque afetivo e nos fatores que levam ao estabelecimento de acordo de reciprocidade. A autora apresenta o acordo de reciprocidade como um esquema matricial. Esse esquema foi elaborado com conceitos de tipos de papéis sociais e descrição de natureza de integração, sugerindo interpretações sobre as relações sociais entre o empregado e a organização. O esquema aponta a influência das políticas de gestão de pessoas, na figura da organização doadora, no comprometimento organizacional, pela percepção do empregado sobre o suporte que a organização lhe oferece. Essa percepção faz com que o indivíduo sintase devedor e esse sentimento reflete no comprometimento normativo e, curiosamente, também reflete no comprometimento afetivo.

Embora a literatura já apresentada, sobre o comprometimento normativo, aponte para o sentimento de obrigação do indivíduo com a organização, no estudo realizado por Siqueira (2005) o sentimento de obrigação apareceu com efeito no comprometimento afetivo. Esse efeito foi explicado pela autora pelo reconhecimento, por parte do indivíduo, de que a organização lhe ofereceria apoio sempre que precisasse, estando, portanto, sempre ao seu lado.

Mesmo com essa possibilidade, há necessidade de inclinar os estudos sobre os fatores que transcendem de mudanças que ocorrem nas organizações e que, dependendo do modelo de gestão, podem afetar a confiança entre os membros da organização e influenciar o comprometimento dos envolvidos (CHEN e WANG, 2007).

A confiança na equipe de trabalho é um aspecto relevante nos estudos sobre o construto comprometimento, em especial nos estudos de Powell, Galbin e Piccoli (2006). Os autores apontam que, independente da configuração da equipe, quer seja instalada ou virtual, existe

maior esforço e comprometimento dos membros quando eles percebem que há confiança na relação com a equipe.

Além da relevância do tema confiança na equipe de trabalho, destacam-se estudos, como o de Rego (2003), que observam a associação do comprometimento organizacional com o clima de justiça nas organizações. O autor defende que as estratégias para melhorar o clima de justiça e senso de igualdade entre os colaboradores podem influenciar a satisfação e, conseqüentemente, o comprometimento.

Outros fatores que poderiam influenciar o comprometimento seriam: a estrutura e a cultura organizacional, haja vista que o indivíduo, ao ingressar na organização, busca conhecer e entender o ambiente que o cerca e, a partir desse conhecimento, compreende qual o comportamento ideal para manter-se empregado. Na formatação desse comportamento, nota-se a importância do estabelecimento do contrato psicológico que deve ser constituído entre o indivíduo e a organização (BECK e WILSON, 2000; ANDOLSEK e STEBE, 2004; CUNHA, REGO, CUNHA e CABRAL-CARDOSO, 2004; LEITE e ALBUQUERQUE, 2011).

Benson e Brown (2010) alertaram que, embora exista uma literatura bem estabelecida sobre os fatores de gestão de pessoas que geram o comprometimento organizacional, deve-se balancear a importância relativa atribuída aos efeitos sobre os grupos específicos de trabalhadores, de forma que os estudos não resultem em aplicações inadequadas de políticas e práticas de gestão de recursos humanos.

Vale citar, no que tange aos estudos correlatos do comprometimento organizacional, os estudos de Rowe, Bastos e Pinho (2011) sobre comprometimento e entrincheiramento. Neles, os autores apresentam os vínculos com a carreira e relacionam tais vínculos com aspectos de comprometimento e de entrincheiramento. Embora esses aspectos sejam considerados fenômenos psicossociais diferenciados quanto aos seus possíveis impactos no desempenho, o destaque, para o presente estudo, é com relação ao comprometimento, pois não será tratado o termo entrincheiramento, ainda que seja um tema bastante relevante para as pesquisas desta linha. Observando-se as definições das políticas de gestão de pessoas e dos enfoques do comprometimento organizacional e partindo-se dos objetivos da presente pesquisa, torna-se

fundamental entender o cenário atual do ensino superior, bem como o papel dos seus docentes, na educação brasileira.

2.3 O cenário do ensino superior e o papel dos docentes

Antes de iniciar as reflexões sobre as funções dos docentes do ensino superior, especialmente no Brasil, em nível de graduação e de pós-graduação *stricto-sensu*, vale remeter o pensamento à evolução do ensino superior. Particularmente no que diz respeito às concepções de ensino de massa, iniciadas pela construção dos modernos sistemas de educação na Europa, entre os séculos XVIII e XIX. Nesse período a escola passou a atuar com os papéis de integração social e de formação para o trabalho (NEVES, RAIZE e FACHINETTO, 2007).

2.3.1 Particularidades do nível de graduação

No Brasil, o Ministério da Educação, seguindo a iniciativa de integração social e de formação para o trabalho e considerando o crescimento contínuo da demanda dos cursos universitários, incrementou os incentivos para a abertura de novas IES (Instituições de Ensino Superior). Para garantir a formalização necessária e o controle de qualidade dos cursos oferecidos, definiu novas regras publicadas na LDB (Lei das Diretrizes e Bases). A demanda do ensino superior é comprovada pelas estatísticas, com base no Censo da Educação Superior do Ministério da Educação, conforme consta na Tabela 1, que apresenta a evolução no número de matrículas do ensino superior, em nível de graduação, entre 2000 e 2010.

Tabela 1 - Evolução do ensino superior por número de matrículas

Ano	Matrículas	Ano	Matrículas
2000	2.694.245	2006	4.883.852
2001	3.036.113	2007	5.250.017
2002	3.520.627	2008	5.808.017
2003	3.936.933	2009	5.954.021
2004	4.223.344	2010	6.379.299
2005	4.567.798	Evolução	95%

Fonte: Censo do Ensino Superior – INEP (2012a)

Observando a Tabela 1, é possível perceber um notável crescimento da demanda de alunos no ensino superior, em nível de graduação. Observa-se 95% de crescimento em matrículas para

os cursos de ensino superior, considerando todos os períodos, semestres ou módulos de cada aluno e comparando-se o número de matrículas do ano 2000 ao ano 2010.

Esse crescimento encoraja as instituições de ensino superior a investirem, fortemente, em infraestrutura, a potencializarem a gestão acadêmica e a fortalecerem o seu corpo docente. Para isso, as instituições de ensino superior definem novas políticas institucionais, baseadas nas políticas educacionais das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma que possam participar do processo de inclusão ao ensino superior demandado pela sociedade.

Diante dessas novas políticas, os gestores de instituições de ensino superior enfrentam diversas barreiras a começar pela postura de docentes veteranos que, muitas vezes, não aceitam as mudanças advindas do novo paradigma da gestão organizacional constituído pelos mantenedores. Essa constituição, segundo Netto (2009) deve-se à preocupação com as novas exigências do ambiente acadêmico de uma visão inovadora e de novas relações de poder. O autor destaca, ainda, que a nova gestão de instituições, em especial das privadas, solicita a escolha cautelosa dos cursos. Além disso, as instituições devem apresentar uma perfeita organização curricular, considerando políticas que reflitam na rentabilidade, sem ferir a imagem da instituição no mercado, em relação aos aspectos sociais e de qualidade no ensino, evitando, assim, conflitos com a comunidade.

Esse novo cenário traz consigo um grau elevado de complexidade para a gestão dessas instituições, uma vez que as IESs, em especial as privadas, passam a ser inseridas no mesmo contexto competitivo das demais organizações. A partir disso, evidencia-se a importância de se instituir políticas e práticas voltadas à visão estratégica, vinculando as ações às metas e objetivos organizacionais, para garantir perenidade em um mercado extremamente atrativo, porém específico, inclusive com exigências e fiscalizações direcionadas à garantia da qualidade dos cursos oferecidos e dos profissionais formados.

Essas exigências, no que tange à graduação, são estabelecidas pelos pilares apresentados pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que são: avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Tanto a avaliação institucional quanto a avaliação de cursos são realizadas pelos processos avaliativos

in loco, e a avaliação do desempenho dos estudantes é realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nesse processo avaliativo, a proposta do SINAES é de um ciclo completo que envolve os três pilares, de forma a garantir a qualidade do ensino nas instituições brasileiras.

Para compor esse processo avaliativo das instituições de ensino superior, foi criado um indicador que aponta a diferença entre o desempenho médio dos alunos ingressantes do curso e o desempenho médio estimado dos alunos concluintes desse mesmo curso, baseado no perfil dos estudantes, indicando quanto cada curso representa da média. Esse indicador foi denominado de Índice de Desempenho do Discente (IDD).

A Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008, instituiu o Conceito Preliminar de Curso (CPC) de maneira a compor o cenário da educação superior. Esse conceito é formado por três elementos: 1) Insumos do processo de avaliação composto por recursos didáticos-pedagógicos, corpo docente e infraestrutura; 2) ENADE e 3) IDD.

Cabe ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) conduzir todo o sistema de avaliação de cursos superiores no Brasil. Além disso, é sua função produzir indicadores e um sistema de informações que subsidie tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garantir transparência dos dados sobre a qualidade da educação superior a toda a sociedade.

Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo INEP são o ENADE e as avaliações *in loco*, realizadas pelas comissões de avaliadores.

Participam do ENADE alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que relaizam uma prova de formação geral e de formação específica. As avaliações realizadas pelas comissões de avaliadores, designadas pelo INEP, caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas à organização didático-pedagógica, ao perfil do corpo docente e às instalações físicas.

No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no país, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

A avaliação para autorização é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso, por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas e os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

Já a avaliação para reconhecimento ocorre quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores. São avaliados: a organização didático-pedagógica; o corpo docente, discente e técnico-administrativo; e as instalações físicas.

Por fim, a avaliação para renovação de reconhecimento é feita de acordo com o Ciclo do SINAES, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco*, por dois avaliadores, por um período de dois dias. Os cursos com conceito 3 e 4 recebem visitas apenas se solicitarem. Os cursos que conquistarem nota 5 recebem sua Portaria de Renovação de Reconhecimento automaticamente pela Secretaria de Educação Superior (SESu), pois pelo ENADE já é possível considerar que todos os demais indicadores são excelentes, dado que são apurados pelos questionários específicos destinados aos alunos que realizarem o exame, contendo questões sobre as condições da instituição em termos de estrutura física e de corpo docente.

Todos esses processos avaliativos, aos quais as instituições de ensino superior são submetidas, de certa forma, forçam essas instituições a revisarem seus planos, sua estrutura física e seu quadro de funcionários. Essa revisão leva as instituições a investirem em recursos e esforços

no sentido de conquistar a devida autorização para funcionamento e o reconhecimento dos seus cursos. Isso ocorre especialmente em instituições credenciadas como Universidade.

2.3.2 Particularidades do nível de pós-graduação *stricto-sensu*

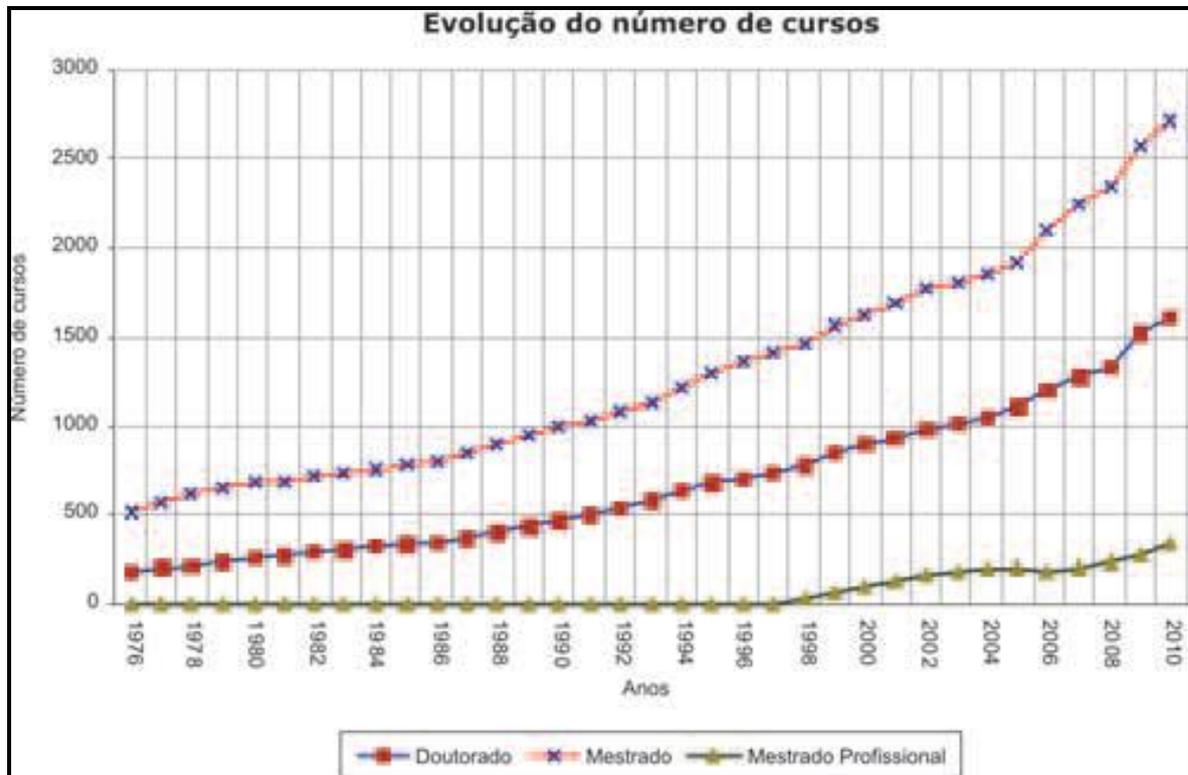
Para garantir o credenciamento como uma Universidade, uma Instituição de Ensino Superior deve oferecer formação em nível de pós-graduação *stricto-sensu*. Essa exigência parte da premissa de que toda Universidade existe com a missão de contribuir com produções científicas no país, visando ao desenvolvimento social e a formação de mestres e doutores nas diversas áreas de conhecimento.

No Brasil, o órgão que fiscaliza, credencia e avalia os programas de pós-graduação *stricto-sensu* é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo Maccari (2008) a CAPES é um órgão que foi criado para impulsionar o desenvolvimento da pós-graduação no país, na década de 50, e é, atualmente, reconhecido como um dos sistemas mais modernos e eficientes do mundo.

Segundo o artigo 2, § 1º do estatuto da CAPES, cabe à essa coordenação, prestar subsídios ao Ministério da Educação, por meio de formulações de políticas para a pós-graduação, além de coordenar o sistema de pós-graduação, no âmbito nacional. Além disso, o órgão deve avaliar os cursos do nível de pós-graduação e estimular a formação de profissionais para a docência do ensino superior, com auxílios que garantam atuação desses profissionais no desenvolvimento das pesquisas, de forma a atender os setores públicos e privados.

Nesse contexto avaliativo, cabe entender como está o cenário da pós-graduação *stricto-sensu*. O entendimento da realidade de cenário passa pela evolução por número de cursos oferecidos no Brasil, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução do ensino superior no nível de pós-graduação *stricto sensu* por número de cursos



Fonte: CAPES (2012)

Segundo a CAPES (2012), as taxas de crescimento anual dos cursos de pós-graduação, no Brasil, apresentam evolução gradativa, sendo que essa evolução tem sido muito maior dos cursos de mestrado profissional. A evolução dos cursos, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, sugere uma demanda por profissionais qualificados para a docência no ensino superior, nesse nível. Essa demanda instiga a necessidade de formar novos professores. Nessa realidade, as IESs são convidadas a reformular seus programas e ampliar sua oferta de cursos nesse nível e na qualidade exigida por todos os envolvidos.

Cabe ressaltar que essa qualidade exigida é medida por indicadores que são utilizados nos processos avaliativos, tanto do MEC quanto da CAPES, de forma a verificar o nível de cada instituição, de acordo com um padrão de qualidade estabelecido pelas comissões designadas para a elaboração desses critérios. Tais critérios de qualidade na educação podem ser interpretados de diversas formas e dependem das expectativas que a sociedade apresenta com relação às contribuições da Universidade e podem referenciar fatores que julguem a

eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância dos sistemas educacionais e das instituições (DAVOK, 2006 e SCRIVEN, 1991).

No que diz respeito aos critérios de qualidade na educação superior, Demo (1985) sugere que tais critérios sejam voltados à qualidade acadêmica, de forma que as instituições devam apresentar capacidade de produção de conhecimento, com professores altamente qualificados. Além disso, o autor aponta a necessidade de que os conhecimentos gerados pelas IESs considerem as pressões no que tange aos aspectos sociais com identificação comunitária, regional e local e, acima de tudo, com foco na formação de cidadãos que possam agregar valor à sociedade por meio do exercício de funções produtivas, educativas e administrativas.

Além dessas pressões advindas da sociedade e acompanhadas e controladas pelos órgãos reguladores e fiscalizadores, há de se considerar que a Universidade, nesse mesmo cenário, passa a ser concebida no contexto “a escola para todos”. Esse contexto solicita das instituições a responsabilidade não somente de ensinar e formar jovens pela frequência no ambiente acadêmico, mas, principalmente, de educar jovens que apresentam dificuldades sociais ou de aprendizagem. Muitos desses jovens apresentam essas dificuldades advindas de problemas sociais que são, a partir de então, levados à Universidade em busca de soluções.

Nesse contexto, o educador deve aprender a produzir mobilidade social. Essa situação exige desses profissionais, responsáveis pela formação de opiniões públicas esclarecidas, intitulados docentes, uma postura mais voltada à contribuição efetiva. Uma das principais contribuições dos docentes seria a apresentação de soluções sociais advindas do próprio ensino e do desenvolvimento desses indivíduos que, embora com dificuldades diversas, buscam pela formação profissional e cidadã (NEVES, RAIZE e FACHINETTO, 2007).

Para atender a essas expectativas, os docentes assumem o grande desafio de encontrar meios e estratégias para ensinar, considerando a dialética igualdade e diferença. Esse desafio demanda dos docentes uma maior dedicação, um novo espírito e capacidade para mediar comunidade, saberes e aluno (SOUSA, 2003). Além disso, os docentes devem repensar a questão da autoridade no ensino que, para Abbagnano (2000), não se trata apenas de poder político, mas

também abrange o poder de opiniões e de comportamentos que o profissional exerce sobre o indivíduo ou sobre o coletivo (VASCONCELOS, 2003).

Para o autor, nesse exercício de poder e de autoridade, é fato que, em sala de aula, muitas vezes ocorrem alguns abusos, o que pode gerar conflitos. Porém, há necessidade de utilização do poder e da autoridade, de forma equilibrada, pois, na maioria das vezes, o profissional precisa dominar e controlar a sala de aula para garantir a realização do seu trabalho e legitimar-se como professor líder daquele processo.

Essa configuração de autoridade vai de encontro aos modernos conceitos de autonomia necessários para o ensino-aprendizagem. Todavia, há de se considerar que o contrário extremo de autoridade, muitas vezes, é concebido como liberdade em excesso passível de anarquia e descontrole sobre os indivíduos.

Vale lembrar que alguns docentes percebem a necessidade de fugir de padrões demasiadamente rígidos, principalmente por serem capazes de reconhecer que os antigos padrões de relacionamento entre professor e aluno são disfuncionais para atingir os objetivos da nova educação, especialmente no ensino superior. Tal percepção reforça a corrente de pensamentos convergentes aos de Freire (1997). O autor defende que, pelo autoritarismo, conquista-se submissão e dependência. Esse autoritarismo, para o autor, contraria qualquer forma de educar e impede o desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, o autor argumenta que os métodos ligados ao autoritarismo, também conhecidos como “educação bancária”, desconfiguram o papel do educador que se dispõe a ser professor.

Seguindo os princípios desse mesmo autor, na “educação bancária” não se leva em consideração o indivíduo e nem mesmo as diferenças do grupo, mas somente as mesmas didáticas e os planos de ensino formatados e engessados. Dessa forma, as escolas ficam fadadas aos antigos conceitos e se fecham para a construção do saber, quando essa é a sua principal tarefa.

Instituições que adotam esses princípios de educação conduzem os docentes para a impressão de que ser um bom profissional e um respeitado professor são consequências do exercício do

autoritarismo, quando, na verdade, tal postura gera conflitos, temor e ansiedade no grupo de discentes. Nessa orientação, o professor deixa de ser um formador e passa a ser um dominador que força a aceitação do modelo. E, por meio de pressão psicológica e coerção, utiliza as avaliações e a possibilidade de reprovação como instrumentos de ameaça. Tal atitude é percebida como reforço negativo aos indivíduos e pode originar diagnósticos incorretos de incapacidade de aprendizado dos alunos.

Essas aparentes atitudes desequilibradas contrariam o novo foco da escola nos dias de hoje. É consenso social que o aluno é considerado o centro do processo educacional de ensino-aprendizagem. Porém, muitos docentes e muitas instituições de ensino superior não foram ensinados a lidar com as novas gerações. E, muitas vezes, os docentes não se sentem motivados a assumir o novo papel, passando a agir com resistências, insistindo na utilização do modelo antigo (VASCONCELOS, 2003).

É imperativo que o professor entenda o seu novo papel. Entretanto, torna-se urgente perceber que algumas funções, advindas do modelo antigo, ainda são necessárias. Exemplo disso é a organização do espaço “sala de aula”, o conhecimento dos objetivos e dos conteúdos da disciplina com a qual se trabalha, a busca por técnicas adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos, o planejamento das atividades discentes e a avaliação contínua do desempenho dos discentes.

Nesse contexto, as palavras-chave para o professor do novo milênio são diálogo e comprometimento. Diálogo se o professor se permitir à oposição de ideias de forma a estabelecer uma comunicação efetiva, na qual ambos (professor e aluno) tenham os mesmos direitos quanto à iniciativa, às dúvidas e à contraposição de argumentos na dinâmica de aprendizado conjunto. E comprometimento entendido como uma condição fundamental para a assunção de responsabilidades, enquanto educador, concebidas pela maturidade e pelo equilíbrio emocional. Segundo Vasconcelos (2003), essa condição existe pela concepção de que, para assumir um grupo de indivíduos com expectativas e experiências diversas, é imprescindível que o professor compreenda as suas responsabilidades como facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

O autor ainda ressalta que essa compreensão é questionada quando o docente depara-se com problemas como a desvalorização do seu papel de profissional, injustiças na remuneração, turmas excessivamente numerosas, falta de equipamentos e horários ou locais de trabalho desfavoráveis. Em situações como essas, o professor apresenta desgaste funcional e inicia o processo de desligamento da função na instituição.

Considera-se que, a partir desse desgaste, o docente passará a apresentar um quadro de desmotivação e de baixa autoestima. Esse quadro fatalmente refletirá em baixo índice de comprometimento do docente, tanto com a profissão quanto com a instituição na qual atua, passando a não enxergar mais valor em sua profissão.

O resgate desse valor é proposto por Freire (1997). O autor considera que, em situações de baixa autoestima, o contato com a palavra, de forma analítica, crítica e transformadora pode oferecer motivos para que o professor encontre novos valores em sua profissão. Nessa mesma proposta, como sugerido por Foucault (1998), o professor não deve se deixar diminuir e, muito menos, diminuir seu discurso, pois somente pelo discurso e por intermédio do sistema de educação que lhe acolhe é que o professor consegue transcender os seus saberes.

Outro ponto importante revelado por Vasconcelos (2003) refere-se à negligência apresentada pelo professor quando esse deixa de se comprometer com a sua atualização constante, em especial com as mudanças sociais e comportamentais dos indivíduos. A falta de paixão pela formação e por gerações melhores, capazes de mudar o mundo, essencial para o exercício da profissão de professor, pode também levá-lo a baixos índices de comprometimento. Esse descomprometimento fatalmente gerará sofrimento nos alunos, que perderão oportunidades, muitas vezes únicas, de desbravar conhecimentos que poderiam transformar suas vidas (ALVES, 1994; VASCONCELOS, 2003).

Em seu exercício, segundo Masetto (2003), o professor volta sua atenção para o paradigma em que um docente, em especial do ensino superior, se depara. Ele se percebe sujeito de um processo no qual assume o papel de transmitir, comunicar, orientar, instruir, mostrar, avaliar e classificar os alunos que, por sua vez, são vistos como receptores, assimiladores e repetidores, sem ao menos entender o significado de seus esforços na formação desses indivíduos.

Ainda assim, a grande preocupação dos docentes do ensino superior é com o ensino, no seu sentido mais comum, pois vislumbram uma situação na qual a organização curricular privilegia o conteúdo e as técnicas previamente definidas. Essa organização curricular nem sempre considera as necessidades e as expectativas do profissional que pretende se formar naquele curso, mas apenas seguir as imposições da legislação do país, como já citado anteriormente.

Para atender a essas imposições, as instituições de ensino superior preocupam-se com a constituição do corpo docente. Segundo as definições do cargo, o docente deve ser altamente capacitado, do ponto de vista profissional, com mestrado e doutorado em sua área de conhecimento, independente da competência pedagógica. O valor do cargo é atribuído ao domínio do conteúdo que será transmitido aos alunos, seguindo uma metodologia que deve cumprir todo o programa em um determinado tempo, utilizando as avaliações como forma de verificação da apreensão dos conteúdos (MASETTO, 2003).

Segundo o autor, urge que esse paradigma “ensino” seja substituído pelo paradigma “aprendizagem”, no qual os papéis sejam alterados. O professor, então, passaria de transmissor de informações para mediador pedagógico, ou de orientador do processo pedagógico, enquanto que o aluno passaria a buscar informações, produzir conhecimentos, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir novos valores.

A essa mudança de paradigma insere-se a importância da autonomia do professor, pois conforme alerta Contreras (2002), a atividade de docência, atualmente, é definida pela materialidade do trabalho em sala de aula e não pelas aspirações dos professores. A falta de autonomia, segundo o autor, advém da proletarização dos professores que assumem, na economia moderna, uma função semelhante à outra função operária. Essa proletarização é gerada pela racionalização do trabalho e pode provocar, além da separação entre a concepção e a execução do trabalho do professor, a desqualificação da função e, conseqüentemente, a perda de qualidade no ensino.

Assim sendo, o que pode refletir no comprometimento dos docentes é a forma como o ensino superior é desenvolvido e aplicado nos dias de hoje. Ademais, há a necessidade que esses

docentes têm de mudar esse paradigma e entender qual o seu novo papel, como professor universitário, junto aos jovens alunos que buscam uma universidade. Segundo Perrenoud (2000), esse entendimento pode gerar mudanças no comportamento e elevar o comprometimento desses profissionais.

Porém, além de saber o que a instituição espera do profissional, é fundamental que sejam disponibilizados os recursos necessários para a realização de seu trabalho (LE BOTERF, 2003). Tais recursos são evidenciados no conjunto incorporado à pessoa (seus conhecimentos, suas habilidades, suas qualidades, suas experiências, sua capacidade cognitiva, seus recursos emocionais) e no conjunto do meio (infraestrutura, equipamentos, sala de aula ambientalizada, entre outros).

Para a otimização desses recursos, cabe à instituição de ensino superior proporcionar condições para que o professor possa mobilizar seus recursos cognitivos e enfrentar qualquer tipo de situação, como, por exemplo, desenvolver esquemas de pensamento para conduzir suas turmas, identificando o que é essencial para cada cena paralela que ocorre durante as aulas em diferentes grupos. Essa mobilização constitui um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois envolve previsão e prevenção de conflitos, além de determinação e envolvimento de todos, inclusive dos alunos mais distraídos e deslocados, nas atividades didáticas (PERRENOUD, 2000).

Com esses cuidados, a instituição garante o comprometimento dos docentes com os objetivos definidos nos projetos pedagógicos do curso. Esses projetos, por sua vez, deverão envolver definições de regras e de contratos em conjunto e, de forma transparente, permitir que o docente administre crises ou conflitos interpessoais por meio de estabelecimentos de contratos pedagógicos com os seus alunos.

Evidencia-se, com essas reflexões, que o papel do docente no ensino superior exige, atualmente, competências que vão além do saber. Faz-se necessário que os docentes atendam às solicitações que, evidentemente, serão apenas atendidas quando houver comprometimento com a profissão, com a instituição e com a sociedade. O professor somente se sente profissionalmente realizado quando encontra os recursos e a autonomia para mobilizá-los nos

momentos em que precisar e com a qualidade que deseja imprimir em seus trabalhos na educação (ALVES, 1994, PERRENOUD, 2000; CONTRERAS, 2002).

Nessas condições, a complexidade do papel do professor não está relacionada simplesmente ao fato de dar uma boa aula. Essa é uma ação que se espera, naturalmente, da própria função. O nível de complexidade vai se revelando pela liberdade de atuação do profissional com seus pares e pela erudição, conquistada pela formação contínua. A liberdade de atuação e a erudição são os principais condutores para o ponto central de sua função: gerar conhecimento.

Ainda na discussão do papel do professor, consideram-se as diferenças de atuação em IES pública e privada. Em especial no que diz respeito à opção dos docentes, Cunha (2000) alerta para o fato de que existe um movimento de comparação entre os docentes de ensino superior no Brasil em relação às IESs públicas e privadas. Segundo o autor, a comparação salarial tem feito com que os docentes de instituições públicas migrem para as instituições privadas. Essas instituições privadas fortalecem-se, ainda, com a adesão dos recém-doutores que idealizam, nesse campo, possibilidades de atuação em ensino, pesquisa e extensão de forma autônoma e, ao mesmo tempo, valorizada, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Ampliando essa discussão para a comparação entre graduação e pós-graduação, o mesmo autor enfatiza que a pós-graduação *stricto-sensu* é estimulada ao crescimento em termos de corpo docente e discente. Esse estímulo dá-se pela necessidade de se formar professores com titulação de mestres e doutores para atender a demanda da formação superior em nível de graduação.

A partir desse crescimento, novas oportunidades são oferecidas aos docentes com titulação reconhecida e com constante produção acadêmica. Essas oportunidades são percebidas pelos docentes que são cobrados a reconhecer que, para que possam continuar na profissão e garantir a empregabilidade, precisam investir em constante qualificação acadêmica e entender as pesquisas como obras que são geradas e, ao mesmo tempo, geram o seu próprio trabalho.

Nesse contexto cabe mencionar as diferenças do papel dos docentes da graduação e da pós-graduação. Para o estabelecimento dessas diferenças, utilizam-se os parâmetros das

expectativas dos órgãos avaliativos (INEP/MEC – para graduação e CAPES – para pós-graduação). O INEP/MEC avalia positivamente a dedicação exclusiva dos docentes na IES e, principalmente, sua titulação na área do conhecimento e atuação em projetos de pesquisa e extensão. Além disso, há uma valorização da experiência profissional do docente na área de conhecimento do curso, por conta da necessidade de formação prática dos discentes: o saber fazer (INEP, 2012b). Já nos processos avaliativos da CAPES (2012) os docentes devem apresentar, dentre outros quesitos: formação e dedicação permanente, com projeção nacional e internacional à qualificação de pós-doutorado; atuação efetiva em coordenação de grupos de pesquisa; vinculação de linha de pesquisa com as orientações de seus mestrandos e doutorandos.

3. PROCEDIMENTO DE PESQUISA

3.1 Aspectos metodológicos

Nesta tese, não houve pretensão de encontrar soluções, mas de contribuir com a escolha das maneiras de encontrá-las por meio de métodos claramente definidos e pautados nos conhecimentos científicos. Tais conhecimentos foram formados por um conjunto de regras que guiaram toda a pesquisa. A intuição e as fortes convicções advindas do conhecimento empírico, assim como a experimentação e a combinação das teorias estudadas e aplicadas no campo de observação, auxiliaram na consecução dos objetivos pela utilização da pesquisa qualitativa.

A escolha da abordagem qualitativa foi baseada em Miles e Huberman (1994); Neves (1996); Kude (1997); Godoy (2006); Flick (2004) e Lima (2010). Os autores indicaram que as pesquisas que pretendem responder a questões como “de que forma” devem ser delineadas por essa abordagem de pesquisa. Consideraram-se, ainda, as observações dos autores sobre o reconhecimento da diversidade e a análise das diferentes perspectivas dos participantes da pesquisa, além da reflexividade do pesquisador e da pesquisa como características da abordagem qualitativa. Esta pesquisa ainda tomou por base, na escolha da abordagem, as considerações de Medeiros *et al.* (2003), que caracteriza a necessidade de desenvolver pesquisas na linha do comprometimento com metodologia qualitativa, haja vista que, normalmente, as pesquisas que exploram esse fenômeno seguem a forma escalar, ou estudos de casos descritivos, por abordagem quantitativa, com análises estatísticas.

Essas considerações foram constatadas pelo levantamento bibliográfico realizado para apoiar esta tese. Esse levantamento tomou por base as publicações em periódicos científicos nacionais, com qualificação maior ou igual a B2, nas áreas de administração e psicologia. Nessa busca, constatou-se que 78% dos artigos publicados nesses periódicos utilizaram-se da natureza de pesquisa quantitativa; 15%, de qualitativa-quantitativa; e 7%, de qualitativa. Essa constatação reforçou a escolha pela abordagem qualitativa, nesta pesquisa.

Muitas vezes a pesquisa qualitativa é escolhida por não se utilizar de análises estatísticas. Contudo, o fato de não se utilizar de análises estatísticas não significa que a pesquisa qualitativa seja subjetiva, uma vez que parte de conhecimentos teórico-empíricos para garantir a cientificidade (VIEIRA e ZOUAIN, 2004). Nesta tese, explicitaram-se perguntas, conceitos, variáveis e explicações detalhadas dos procedimentos de campo como cuidados para garantir a objetivação do fenômeno estudado.

Tais explicações são sustentadas pelas definições de Miles e Huberman (1994) sobre a eficácia do relacionamento, bem como sobre a eficácia da análise das informações colhidas, à luz de um modelo teórico. Esse modelo teórico contribui para a emergência da teoria e para a elucidação dos fatos pela análise dos dados em profundidade na concepção do método de pesquisa qualitativa. Com a intenção de descrever como se desenvolve o comprometimento organizacional pela gestão estratégica de pessoas, essa concepção foi considerada a mais adequada, pois, segundo Flick (2004), pode oferecer condições de análises mais detalhadas sobre modificações, causas e consequências.

Com base nos estudos de Neves (1996), entende-se que toda pesquisa necessita de um arcabouço teórico que vise relacionar signo e significado, bem como conhecimento e fenômeno, para apresentar uma visão de mundo e servir de referencial. Segundo esse autor, em se tratando de pesquisa qualitativa, pressupõe-se uma definição de corte temporal-espacial do fenômeno. Essa definição foi contemplada na fase de planejamento do processo de estudo, seguindo as recomendações de Lima (2010) no que tange ao processo de estudo não linear.

O processo iniciou-se pela definição da pergunta e dos objetivos da pesquisa. Após definir o objetivo principal da pesquisa, identificaram-se os construtos a serem estudados. Com essas definições foi possível manter o foco de pesquisa e garantir a coerência nos procedimentos. Posteriormente, foi realizado minucioso exame da literatura sobre esses construtos e estruturou-se a fundamentação teórica. Na sequência, foram selecionados os métodos de pesquisa respeitando a compatibilidade com os objetivos. Esses métodos direcionaram a pesquisa de campo realizada por meio de critérios protocolares quanto à roteirização e registros sistemáticos dos dados.

Em consequência, foi utilizado todo o respaldo da fundamentação teórica para definir a linha de corte. Essa linha de corte foi delimitada com base no entendimento de que, para que se pudesse proceder a análises coerentes das percepções dos respondentes acerca dos construtos estudados, deveria se estabelecer uma linha do tempo percorrido entre as ações e suas consequências. A partir dessa definição, buscou-se determinar o método de pesquisa.

De acordo com Fachin (2003), é pelo método escolhido que o pesquisador obtém, em qualquer área ou nível de sua formação: orientações sobre o planejamento da pesquisa; formulação das hipóteses; coordenação das investigações pretendidas; e realização de experiências e interpretação dos dados e dos resultados atingidos, tendo em vista que o método é, acima de tudo, a definição dos procedimentos sistemáticos ou o caminho definido para facilitar a descrição e a explicação de fenômenos.

O método pode, ainda, assumir um caráter de estratégia na pesquisa, diferentemente das técnicas que são as táticas do pesquisador e que conduzirão suas estratégias aos seus objetivos. Afinal, em todos os trabalhos científicos deve-se buscar procedimentos metodológicos capazes de delinear o modo como se realiza determinada operação em função do conhecer, agir e fazer.

Baseando-se ainda em Fachin (2003) optou-se pelo método fenomenológico, pois se pressupõe poder captar, com precisão, os aspectos essenciais do fenômeno em sua realidade. Além disso, o método fenomenológico permitiu transformar fatos em dados, partindo da perspectiva de cada indivíduo, da estruturação de significados e das intenções dirigidas pela própria consciência da população estudada.

Essa referência de direção pela própria consciência da população estudada também é apresentada por Moreira (2004) com a definição de ‘fenômeno’ como a percepção de um objeto tornando-se visível à consciência, sendo real ou não. Além disso, o autor focaliza a fenomenologia como transmissão da intuição e a concebe como uma ciência das essências que não considera pressuposições e somente o que realmente seja essencial na percepção.

Reforça-se a escolha do método fenomenológico pelas intenções de conhecer, descrever e interpretar a pura realidade da essência do fenômeno, além de esclarecer, de forma objetiva, os significados aparentes. O formato como se pretendeu operacionalizar os questionamentos possibilitou conduzir as manifestações do fenômeno pela essência da percepção dos sujeitos da pesquisa (DARTIGUES, 1973; TRIVIÑOS, 1987).

Considera-se, ainda, que “a fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência, enfatizando a experiência do sujeito” (COLTRO, 2000, p. 39). A essa consideração, soma-se a utilização da técnica da paráfrase das ciências sociais. Essa técnica foi utilizada para garantir a interpretação do material adquirido nas pesquisas, tendo as percepções dos sujeitos sido reproduzidas e explicitadas, seguindo as recomendações de Giorgi (1985).

O autor recomendou alguns passos para prosseguir na análise, evidenciando a contribuição do método fenomenológico com as interpretações pretendidas nesta tese. A proposta do autor é que, inicialmente, busque-se uma visão geral do material de modo a compreender a sua totalidade. A partir daí, criam-se unidades significativas diante do fenômeno, logo após interpretam-se essas unidades e, finalmente, comparam-nas, conectam-nas e sintetizam-nas para que se alcance a interpretação global do fenômeno. Nessa perspectiva, a redução eidética tem o objetivo de eliminar, do contexto da análise, dados que não se refiram à realidade do fenômeno estudado.

Essa perspectiva é corroborada por Moreira (2004), que reforçou a importância da essência para método fenomenológico. É essa essência que configura o conceito de redução eidética. Nessa configuração, cabe citar os passos que, segundo o autor, são aceitos em todas as pesquisas que se utilizam da fenomenologia. Esses passos foram, então, iniciados com a investigação dos fenômenos particulares; em seguida, com a investigação das essências gerais desses fenômenos; e, finalmente, com a apreensão de relações fundamentais entre as essências.

Foi por essas relações entre as essências que esta tese buscou caminhar, dedicando-se nas investigações de um fenômeno particular e considerando-se, como dados relevantes, somente aqueles que se referiam à sua própria realidade, reveladas pelas percepções dos docentes.

Percebeu-se, também, que somente seria possível observar e descrever o fenômeno por meio de estudos em profundidade, e essa é a razão pela escolha do estudo de caso único, considerado por Yin (2005) como uma estratégia de pesquisa avaliada como adequada quando se busca descrever ou explicar um fenômeno. Além disso, embasou-se na visão de Eisenhardt (1989), que definiu o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa própria para sintetizar a compreensão das variáveis presentes em contextos unitários.

No que diz respeito à **estratégia de pesquisa**, optou-se pelo estudo de caso. Essa estratégia de pesquisa pode ser entendida como uma análise profunda de determinado fenômeno, além de um exame detalhado de um sujeito, um ambiente ou uma situação, sendo muito utilizado para se descobrir como e porquê certos fenômenos ocorrem (GODOY, 2006). A autora destacou, ainda, que essa estratégia é muitas vezes utilizada quando os fenômenos investigados somente fazem sentido se analisados dentro de um contexto específico. Creswell (1994) indicou a utilização dessa estratégia quando se quer explorar uma ou poucas entidades ou fenômenos como um sistema limitado ou então como um caso que envolve coleta de dados em profundidade, com fontes de informações em um contexto.

Gil (2009) corroborou a visão da autora ao se referir à estratégia de estudo de caso como um modelo que visa produzir um conhecimento em determinado campo, caracterizando-se como um estudo profundo, com princípios e regras, de uma unidade simples. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é a pesquisa escolhida para responder questões dos tipos “como ou de que forma?” e “por quê?”, ou quando o foco da pesquisa se concentra em fenômenos da vida real. Além disso, o estudo de caso é um modo de pesquisa empírica, que investiga fenômenos contemporâneos em seu ambiente real e existem mais variáveis de interesse do que pontos de dados, além de ser baseado em várias fontes de evidências e de obter proposições teóricas que conduzam a coleta e a análise dos dados (YIN, 2001).

No que se refere aos participantes desta pesquisa, contextualiza-se que ela foi realizada com vinte docentes de uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo, divididos entre graduação e pós-graduação *stricto-sensu*, assim caracterizados e distribuídos.

Esses docentes foram selecionados aleatoriamente, de forma a diferenciar em termos de gênero, titulação, tempo de casa e dedicação na IES, mas com a condição de atuarem como docentes na instituição de ensino estudada nos cursos de graduação ou pós-graduação *stricto-sensu*, independentemente da exclusividade de atuação e do nível de contratação dos docentes.

Vale destacar que, para que se pudesse obter o detalhamento necessário na coleta dos dados, a pesquisadora incluiu-se como observadora participante da pesquisa durante o período de 2011 a 2012.

No que se refere às **estratégias para coleta de dados** seguiram-se as recomendações de Eisenhardt (1989), buscou-se combinar métodos de coleta de dados. Dessa forma, a coleta de dados foi realizada por meio de três fontes de evidência:

- a) entrevistas, na forma de roteiros semiestruturados, com os docentes da instituição de ensino superior e com os gestores acadêmicos;
- b) observação direta e participante, nas quais utilizaram-se observações sistemáticas por meio de registros detalhados;
- c) análises documentais em relatórios de indicadores; prontuários de docentes; sites; entre outros disponibilizados pela instituição. Tais procedimentos propiciaram a triangulação dos dados na etapa de análise, proporcionando, em consequência, maior robustez à pesquisa.

Assim como Eisenhard (1989), Glazier (1992) também aponta a triangulação na coleta de dados como uma técnica que emprega estratégias diferentes de coleta dos mesmos dados de forma a comparar os resultados.

A utilização de entrevistas com roteiro semiestruturado deve-se ao fato de que houve necessidade de revelar as motivações, atitudes, crenças e sentimentos sobre o fenômeno em estudo. Portanto, pelo roteiro, foi possível permitir que os entrevistados falassem individual e livremente sobre suas percepções (SELLTIZ *et. al.*, 1987). Com base nessas autoras, entende-se que o papel do entrevistador, nessa modalidade de entrevista, é o de catalisador da expressão de sentimentos e crenças do entrevistado, bem como do significado pessoal. Tal conquista somente foi possível ao se permitir um clima de liberdade de expressão para o entrevistado, e isso foi seguido durante a realização das entrevistas desta pesquisa (SELLTIZ *et. al.*, 1987).

A afirmação de Gil (2009) acerca do caráter flexível da entrevista está alinhada ao que foi visto em Selltiz *et. al.* (1987), reenfatizando a importância da qualidade do roteiro a ser utilizado. Nesta pesquisa, o investimento com o roteiro levou em consideração, também, a concepção de Godoi e Mattos (2006), na qual se observou que a utilização de um roteiro pode aumentar o grau de cientificidade, haja vista que desconfigurará o índice de indução por parte da entrevistadora na medida em que tal roteiro deve ser estruturado com base nas visões epistemológicas definidas na fundamentação teórica.

Considera-se relevante recontextualizar que a coleta de dados foi realizada com docentes de uma instituição de ensino superior. De acordo com Delors (1999), os docentes são consagrados pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da UNESCO, como importantes agentes de mudança e atores fundamentais na preparação para a pesquisa e para o ensino. Em uma visão extensionista, esses docentes são decisivos para a formação de sujeitos altamente qualificados e atentos às necessidades da sociedade. Como destacado por Yong (1999), a efetividade de uma escola somente pode ser determinada pelo comprometimento dos seus professores.

Para a elaboração do roteiro desta tese, tomou-se o cuidado de classificar as entrevistas, conforme consta nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Contextualização das entrevistas com os docentes

Objetivos específicos	Observações pretendidas	Roteiro de entrevistas	Respaldo teórico
Caracterizar as políticas de gestão de pessoas em Instituição de Ensino Superior	Políticas de gestão de pessoas em termos de políticas de treinamento e desenvolvimento	Como você vê as ofertas de treinamento da instituição?	Sisson (1994); Goldstein (1991); Dutra (2002); Dessler (2002); Bohlander e Snell (2010)
		Qual é a sua percepção sobre o aprimoramento das habilidades?	
		Qual é a sua percepção sobre a preparação para trabalhos futuros?	
		Como você percebe a valorização dos talentos?	
	Políticas de gestão de pessoas em termos de remuneração	Como você entende as políticas de remuneração?	Albuquerque (1982); Hipólito (2001); Wood Jr e Picarelli Filho (2004); Comini, Barini e Konuma (2005); Plotow e Hipólito (2008) e Dutra (2008)
	Políticas de gestão de pessoas em termos de incentivos e recompensas	Como você percebe os programas de incentivo oferecidos?	
Como você percebe os programas de recompensa oferecidos?			
Políticas de gestão de pessoas em termos de planos de carreira	Qual a sua sensação sobre justiça com relação aos planos de carreira dos docentes?	Judge, <i>et. al.</i> (1995); Defillippi (1994); Bastos e Costa (2001); Ng <i>et. al.</i> (2005) e Dutra (2006)	
Caracterizar os enfoques do comprometimento organizacional de docentes do ensino superior da instituição estudada	Avaliação da comparação da instituição e outras IES	Quais são as comparações que você faz de sua instituição com outras no mesmo segmento?	Borges-Andrade e Pilati (2001); Bastos e Costa (2001)
	O que atrai o indivíduo para se envolver com o trabalho	O que você vê na IES que lhe leva a se engajar na tarefa?	Becker (1960); Kanter (1968); Hrebiniak, Alluto (1972); Mowday, Steers, Porter (1979); Mowday, Porter, Steers (1982); Wiener (1982); Medeiros <i>et. al.</i> (2003); Rego (2003); Leite, Albuquerque e Kniess (2010); Leite e Albuquerque (2011)
		O que você vê na IES que o leva a se comprometer?	
	Avaliação posição frente ao mercado de trabalho	Como você avalia seu poder de competitividade perante outros profissionais?	
	Significados do trabalho	Quais são os significados do seu trabalho como docente?	
	Significados da IES	Quais são os significados que você atribui à IES?	
	Relação do indivíduo e instituição	Como você se percebe na relação com a instituição?	
	Intenção em relação à organização e ao seu emprego atual	Como você imagina seus próximos anos na instituição?	
Como você imagina seus próximos anos na profissão?			
Verificar as diferenças de percepção do CO entre os docentes de graduação e de pós-graduação	Sentimentos e significados em atuar na graduação ou na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Qual é a sua percepção com relação à possibilidade de atuar na graduação ou na pós-graduação <i>stricto sensu</i> ?	
		Qual significado você atribui à docência na graduação ou na pós-graduação <i>stricto sensu</i> ?	

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 5 - Contextualização das Entrevistas com os Gestores Acadêmicos

Objetivos específicos	Observações pretendidas	Roteiro de entrevistas	Respaldo teórico
Caracterizar as políticas de gestão de pessoas em Instituição de Ensino Superior	Políticas de gestão de pessoas em termos de políticas de treinamento e desenvolvimento	Como são planejados e oferecidos os treinamentos?	Sisson (1994); Goldstein (1991); Dutra (2002); Dessler (2002); Bohlander e Snell (2010)
		Qual é a percepção do Gestor sobre o aprimoramento das habilidades?	
		Qual é a percepção do Gestor sobre a preparação para trabalhos futuros?	
		Como o Gestor desenvolve a valorização dos talentos?	
	Políticas de gestão de pessoas em termos de remuneração	Como são desenvolvidas as políticas de remuneração?	Albuquerque (1982); Hipólito (2001); Wood Jr e Picarelli Filho (2004); Comini, Barini e Konuma (2005); Plotow e Hipólito (2008) e Dutra (2008)
	Políticas de gestão de pessoas em termos de incentivos e recompensas	Como são desenvolvidos os programas de incentivo?	
		Como são desenvolvidos os programas de recompensa?	
	Políticas de gestão de pessoas em termos de planos de carreira	Como são desenvolvidas e quais são as políticas de planos de carreira?	Judge, <i>et. al.</i> (1995); Defillippi (1994); Bastos e Costa (2001); Ng <i>et. al.</i> (2005) e Dutra (2006)
Caracterizar os enfoques do comprometimento organizacional (CO) de docentes do ensino superior da instituição estudada	Comparação da instituição onde trabalha e de outras IESs	Quais são as comparações que se pode fazer de sua instituição com outras do mesmo segmento?	Borges-Andrade e Pilati (2001); Bastos e Costa (2001)
	O que atrai o indivíduo para se envolver com o trabalho	Quais os mecanismos que a IES utiliza para obter engajamento? tarefas?	Becker (1960); Kanter (1968); Hrebiniak, Alluto (1972); Mowday, Steers, Porter (1979); Mowday, Porter, Steers (1982); Wiener (1982); Medeiros <i>et. al.</i> (2003); Rego (2003); Leite, Albuquerque e Knies (2010); Leite e Albuquerque (2011)
		Quais os mecanismos que a IES utiliza para obter comprometimento?	
	Posição frente ao mercado de trabalho	Como você avalia o poder de competitividade dos docentes?	
	Significados do trabalho e da IES	Quais são os significados transmitidos aos docentes?	
	Relação entre indivíduo e instituição	Quais são as estratégias de relacionamento da Instituição?	
Intenção em relação à organização e ao seu emprego atual	Como o Gestor retém os talentos?		
Verificar as diferenças de percepção de CO entre os docentes de graduação e de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Sentimentos e significados em atuar na graduação ou na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Qual é a sua percepção com relação à atuação na graduação ou na pós-graduação <i>stricto sensu</i> ?	
		Qual é o significado de gerir os docentes?	

Fonte: elaborado pela autora

A contextualização das entrevistas serviu de base para a abordagem dos entrevistados, tendo sido considerada como roteiro de entrevistas. Esses roteiros foram concebidos pelos estudos teóricos de maneira a manter a coerência e o padrão na condução das entrevistas, evitando, assim, os desvios de foco.

Houve a amarração das perguntas com os objetivos específicos e com as observações pretendidas em cada uma delas, de modo que, com todos os entrevistados, buscou-se conduzir aos pontos principais estudados nesta tese, o que, conseqüentemente, possibilitou atingir os objetivos gerais.

Tal amarração facilitou a coleta dos dados, pois os entrevistados entenderam que as perguntas eram direcionadas e que se tratava de uma entrevista sistematizada. Nesse entendimento, os entrevistados perceberam a seriedade da pesquisa e o respeito na abordagem, reforçando a segurança e a tranquilidade durante a entrevista.

No que tange ao objetivo específico de caracterizar as políticas de gestão de pessoas, as questões buscavam captar as percepções sobre as políticas de treinamento e desenvolvimento, de remuneração, de incentivos e recompensas e de carreira.

Para caracterizar os enfoques do comprometimento organizacional, foram formuladas questões que pudessem revelar a percepção dos indivíduos acerca do orgulho em trabalhar na IES, do envolvimento com o seu trabalho e com a IES, da relação entre docente e IES e da intenção de continuidade na profissão e na IES, de forma a revelar os motivos que os levam a permanecer atuando como docentes e como colaboradores da IES.

Visando captar percepções diferenciadas, optou-se por desenvolver um instrumento diferente para os docentes e para os gestores. Nessa opção, preparou-se um instrumento específico para os gestores que, da mesma forma, seguia critérios e padrões alinhados aos objetivos específicos e às observações pretendidas acerca dos construtos gestão estratégica de pessoas e comprometimento organizacional, de modo a conquistar dados por diferentes perspectivas e proceder as análises comparativas.

Com isso, as percepções foram confrontadas. A partir daí, conquistou-se um balizamento das diferenças entre os dados colhidos com os docentes e com os gestores. Esse balizamento possibilitou excluir possíveis vieses e reforçou os esclarecimentos quanto às percepções dos envolvidos.

Concomitantemente, seguindo as propostas de coleta dos dados, realizaram-se observações diretas e participantes sistematizadas com registros dos dados em protocolos. A observação direta e participante foi utilizada, nesta tese, para coletar dados que, de alguma forma, não foram possíveis de serem alcançados somente por meio de entrevistas. Tal procedimento está alicerçado pela indicação de Selltiz *et. al.* (1987), que recomendaram a observação direta e participante para os casos de estudo de socialização, com combinações de diversas variáveis nas quais não se identifiquem, diretamente, relações de causa-efeito.

Esse alicerce também foi dado por Gil (2006), para quem a observação direta e participante é um processo interativo entre o pesquisador e os agentes da situação investigada. Nesta pesquisa, pôde ser vivenciado esse processo de interação, no qual puderam ser identificados artifícios que revelaram aspectos somente possíveis de serem observados em caráter informal.

Considera-se que foi relevante a inserção do pesquisador nos ambientes dos sujeitos da pesquisa, pois pôde ser proporcionada condição de naturalidade sem que, necessariamente, pudesse ser despertado algum tipo de envolvimento entre os participantes da pesquisa, conforme sugerido por Kawulich (2005).

Foi utilizada a observação participante moderada, na qual, segundo o autor, as atividades podem ser observadas dentro do cenário com participação parcial nas atividades e, após a permissão formal e a definição dos envolvidos no processo, buscou-se algum tipo de inserção formalizada no ambiente. Uma lista de tópicos temáticos dos possíveis artefatos serviu de apoio para a utilização dessa estratégia de coleta de dados. O quadro 6, a seguir, mostra a contextualização dos ambientes de observações.

Para que o método pudesse contribuir com o processo de coleta de dados, a pesquisadora ocupou um papel de observadora participante na instituição de ensino escolhida para a pesquisa, adquirindo confiança dos indivíduos e facilitando o acesso ao objeto investigado.

Para fins de sistematização das observações, estruturou-se, conforme consta no quadro 6, a contextualização das observações como guia para se obter o diagnóstico dos fatos ocorridos no cotidiano dos participantes da pesquisa.

Quadro 6 - Contextualização das estratégias de observações

Relacionamento / Participação	Sala dos Professores	Salas de aula	Praças de alimentação	Sala da Coordenação dos cursos
Relacionamento dos docentes com os gestores				
Relacionamento dos docentes com os colegas				
Relacionamento dos docentes com os alunos				
Relacionamento dos docentes com os demais funcionários da IES				
Participação dos docentes nas reuniões de colegiado				
Participação dos docentes nos eventos acadêmicos				
Participação dos docentes nos projetos de extensão				
Participação dos docentes nos projetos de iniciação científica				

Fonte: elaborado pela autora

A estruturação da contextualização das estratégias de observações, que serviu de base para a sistematização das observações, baseou-se nas demonstrações em termos de relacionamento e de participação dos docentes, com foco nas declarações verbais e não-verbais expostas nos ambientes nos quais os docentes desenvolvem suas atividades, como a sala dos professores, as salas de aula, as praças de alimentação e a sala da coordenação dos cursos.

No que tange à pesquisa qualitativa, encontram-se várias operações quando se pretende analisar conteúdos. Uma delas é a pesquisa documental que, segundo Bardin (2002), é uma operação que visa investigar o conteúdo de documentos que possam dar forma aos dados, por meio de indexação, e transformá-los em informações pertinentes ao estudo. Para Gil (2006), a

pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, devendo-se, portanto, despender os devidos cuidados no sentido de diferenciar o desenvolvimento de ambas. Nesses cuidados inclui-se o respeito às fases de cada uma, bem como às suas especificidades, de maneira a manter a confiabilidade das análises.

A pesquisa documental foi realizada por meio de exames de materiais disponíveis, como *sites*, *folders*, jornais internos e avaliação periódica dos docentes e dos alunos. Esses materiais foram analisados para reforçar as interpretações, considerando a afirmação de Neves (1996), segundo a qual essa estratégia de pesquisa pode ser utilizada para investigar enfoques diferenciados. Um dos documentos que se analisou foi o relatório de avaliação de desempenho. Além disso, foram realizadas consultas às páginas dos *sites* que apresentam o histórico da instituição. Consultaram-se, também, os currículos na Plataforma Lattes do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Essas consultas foram realizadas, nesse órgão, tendo em vista a confiabilidade das publicações das informações dos profissionais brasileiros, especialmente da área acadêmica. Salienta-se que os documentos consultados são dos docentes participantes da pesquisa. Esses documentos são apresentados no quadro 7 de forma a contextualizar os aspectos da pesquisa documental utilizada nesta pesquisa.

Quadro 7 - Contextualização das estratégias de coletas de dados pela Pesquisa Documental

Documento	Conteúdo
Avaliação de desempenho dos docentes	Como é avaliado o desempenho dos docentes?
Currículo Lattes dos docentes	Qual é a trajetória dos docentes? Quais são os outros vínculos empregatícios?
Manuais de procedimentos internos	Quais são as normas e procedimentos voltados ao trabalho dos docentes?
Informativos	Como é a comunicação interna da IES para com os docentes?
Documentos Institucionais (PDI e PPC's)	Quais são os objetivos, metas, visão e missão institucionais e dos cursos?
<i>Site</i>	Como é a comunicação externa da IES?

Fonte: elaborado pela autora

No delineamento da pesquisa documental, conforme exposto no quadro 7, buscou-se analisar os conteúdos constantes nos documentos que foram considerados importantes para o esclarecimento de determinados aspectos, como o desempenho dos docentes: a dedicação na IES; as normas e os procedimentos impostos pela IES; os regulamentos que definem as políticas de gestão de pessoas; e a comunicação interna e externa da IES.

Utilizou-se a triangulação dos dados, considerando-se a necessidade de se analisar o fenômeno por diversas fontes, explorando-se os dados de modo consolidado com as recomendações da fundamentação metodológica. Segundo Eisenhard (1989), Glazier (1992) e Duarte (2009), trata-se de uma técnica funcional para firmar uma posição, sendo que, por meio da observação de dois pontos, pode-se determinar a posição de outro ponto, validando os resultados gerados pela investigação. Como a investigação foi realizada por meio de estudo de caso, obtiveram-se várias fontes de evidências, pois com a definição do estudo em profundidade foi possível encontrar diversos dados que convergiram triangularmente. Essa definição foi baseada em Yin (2005) e facilitou o processo de análise.

Apoiou-se, ainda, nas definições de Denzin (1989), que descreveu a triangulação em quatro tipos: triangulação dos dados; triangulação do investigador; triangulação teórica; e triangulação metodológica. Baseando-se nessas definições, optou-se pela triangulação dos dados. Tal opção deve-se à crença de que se trata da forma de coleta que mais se ajusta aos interesses da pesquisa, uma vez que respaldou as análises realizadas e permitiu cruzar os dados colhidos nas entrevistas, nas observações e na pesquisa documental. Por meio da triangulação dos dados, então, foi possível fazer a coleta por diferentes fontes e estudar o fenômeno em tempos, espaços e percepções de indivíduos diferentes, explorando as diferenças e empreendendo uma investigação comparativa. Além disso, observa-se que a escolha da triangulação dos dados trouxe benefícios à pesquisa, especialmente no que diz respeito à flexibilidade das coletas dos dados e ao cruzamento com a fundamentação teórica e metodológica, pois evitou o risco de engessar as técnicas de coleta e a análise. Tal observação foi embasada nas colocações de Creswell (1998) de que o processo de coleta pode ocorrer de diversas formas e, muitas vezes, o pesquisador deve retornar ao local e proceder a novas entrevistas ou observações até que a coleta das informações seja saturada, na percepção do pesquisador.

No que diz respeito às **estratégias de análises dos dados** foram empreendidas análises de conteúdo, sob a luz das definições de Bardin (2002), como um conjunto de estratégias de análise que visa encontrar indicadores capazes de inferir os conhecimentos advindos da produção das mensagens. As análises foram inspiradas, em especial, nos fragmentos colhidos das mensagens nas entrevistas e nas observações, buscando-se os detalhes das características do conteúdo para formar as conclusões sobre o fenômeno estudado. Essa inspiração baseou-se, também, na visualização da análise de conteúdo como uma estratégia que visa verificar o que está por trás das palavras ditas sobre determinado tema (VERGARA, 2003).

Trata-se de uma estratégia sistemática que visa analisar os dados passo a passo, com rigidez metodológica. Seguindo esse parâmetro, dividiram-se os dados em unidades que foram trabalhadas uma a uma; definiu-se um centro de categorias, a partir dos dados, guiando-se pela teoria e, por esse centro de categorias, procederam-se os filtros dos dados que, com base nas teorias estudadas, poderiam ser relevantes no processo de análise (MAYRING, 2000).

A esse processo de análise, pode-se incluir a proposta de Mayring (2000). Para o autor, deve-se privilegiar, na análise de conteúdo, a sumarização durante a criação indutiva de categorias. Dentro dessa lógica, na análise de conteúdo consideraram-se as dimensões de categorização e os níveis de abstração, fixando critérios de seleção que serviram de base para criar as categorias, respaldando-se pelo referencial teórico e pelo conhecimento da pesquisadora. Essa etapa de criação foi essencial para que todo o processo de análise do conteúdo seguisse a forma criteriosa e sistemática que a própria técnica exige.

Por tratar-se de um fenômeno que não pode ser estudado por métodos experimentais, no nível de laboratório, e considerando a necessidade de realizar comparações entre os dados, optou-se pelo raciocínio comparativo na análise dos dados, baseando-se nas explicações de Schneider e Schimitt (1998). Segundo os autores, pelo método comparativo é possível desvendar possíveis regularidades, bem como as transformações. Além disso, o método comparativo auxilia na construção de modelos e tipologias, tendo em vista que possibilita identificar semelhanças e ou diferenças do fenômeno estudado. Utilizou-se, ainda, do respaldo das metáforas encontradas na pesquisa. Tal utilização deve-se à discussão estabelecida por Rodrigues (2007)

sobre a legitimidade da utilização de analogias e metáforas na produção do conhecimento científico. Tanto a analogia quanto as metáforas são historicamente utilizadas nas descobertas científicas. (RODRIGUES, 2007).

Deliberou-se utilizar a análise de conteúdo, também, das metáforas nas interpretações dos dados, baseando-se nas afirmações de Scott (1997) de que o professor utiliza, frequentemente, as metáforas em seu cotidiano ao falar sobre suas evidências ou suas atividades, e essa utilização é tão importante quanto elas próprias. A decisão de se utilizar esse conteúdo metafórico foi apoiada, ainda, nas duas correntes que defendem a utilização das metáforas no desenvolvimento científico. A primeira segue a orientação aristotélica de que as metáforas são importantes para a formulação do conhecimento. Além disso, são reconhecidas como recurso valioso no processo de comunicação, haja vista que auxilia na compreensão e na interpretação da mensagem que se quer transmitir. A segunda salienta que as metáforas são fundamentais na produção do conhecimento e que não há como separá-las do novo conhecimento, pois, por meio de metáforas é possível visualizar uma situação de uma forma diferente (RODRIGUES, 2007). Com base nas considerações teóricas e nas definições que guiaram o estudo, apresenta-se no quadro 8, o delineamento metodológico da pesquisa.

Quadro 8 - Delineamento metodológico da pesquisa

Descrição	Características	Definições	Base teórica
Estudo	Natureza da pesquisa	Qualitativa	Miles e Huberman (1994); Neves (1996); Flick (2004); Godoy (2006); Lima (2010)
	Método	Fenomenológico	Dartigues (1973); Triviños (1987); Coltro (2000); Fachin (2003)
	Ferramenta de pesquisa	Estudo de caso único	Eisenhardt (1989); Creswell (1994); Yin (2005); Godoy (2006)
Coleta de dados	Origem dos dados	Primária e secundária	Eisenhardt (1989); Selltiz (1987); Denzin (1989); Glazier (1992); Neves (1996); Godoi e Mattos (2006); Gil (2006); Gil (2009); Duarte (2009)
	Estratégia de coleta	Entrevista, observação participante e análise de documentos; Triangulação dos dados.	
	Instrumentos de coleta	Roteiros de entrevistas e observações	
Análise de dados	Procedimento de análise dos dados	Triangulação dos dados	Duarte (2009); Denzin (1989)
		Análise de conteúdo	Bardin (2002)

Fonte: elaborado pela autora

Esse delineamento, apresentado no quadro 8, estruturou toda a metodologia da pesquisa. Por intermédio dessa estruturação foi possível manter o foco, tão idealizado nesta tese e a composição do embasamento teórico conduziu a caminhos menos enviesados e mais coerentes, o que garantiu mais segurança na construção dos resultados desta tese.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados em uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo, bem como as análises desses dados, de forma a gerar interpretações para que, no capítulo posterior, possam ser apresentados os resultados das análises. Tal separação deve-se à intenção de clarificar as interpretações e as considerações finais da pesquisa.

4.1 Contextualização da IES

Contextualiza-se que a IES (Instituição de Ensino Superior) estudada considera, em seu plano de desenvolvimento institucional, a visão, a missão e os objetivos voltados para a educação como instrumento de melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos. A IES contempla em suas diretrizes a idealização da ascensão social proporcionada na cidadania como fundamento para a evolução do ser humano.

Além disso, a IES concebe, em seus valores institucionais, o respeito à diversidade e à individualidade e a valorização das potencialidades e inteligências. Tem suas crenças voltadas para o ensino como libertação do cidadão, especialmente por meio do desenvolvimento de alunos com perfil profissional reflexivo; da parceria como condição para a excelência; e da nova concepção de aprendizagem baseada no processo de produzir conhecimento.

A missão, a visão e os valores institucionais são revelados em instrumentos com dimensões interdependentes, denominadas de PPI (Projeto Pedagógico Institucional), PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e PAA (Plano de Autoavaliação). Esses instrumentos são padronizados e regulamentados pelo Ministério da Educação e exigidos de todas as instituições brasileiras de ensino superior, porém diferenciam-se os contextos que são definidos, de forma independente, pelo corpo dirigente de cada IES.

No PPI (Projeto Pedagógico Institucional), são definidas as macro-diretrizes institucionais e seus marcos: referencial, axiológico, epistemológico, político e operacional. Além de contemplar definições de políticas de ensino, pesquisa e extensão. Tal instrumento é elaborado e institucionalizado sem prazo pré-determinado.

Do PPI (Projeto Pedagógico Institucional) nasce o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), que visa orientar as ações e serve de instrumento de trabalho da IES para garantir o cumprimento de seus objetivos. Também não tem prazo pré-determinado e segue, rigorosamente, as dez dimensões de avaliação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), conforme apresentado no quadro 9, reconhecendo ser condição para sua continuidade como Universidade.

Quadro 9 - Dimensões de avaliação do SINAES

1. Definição de missão e plano de desenvolvimento institucional.
2. Definição de política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.
3. Descrição da responsabilidade social da instituição, considerada, especialmente, no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
4. Definição de planos de comunicação com a sociedade.
5. Definição de políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, bem como de aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e garantias de condições de trabalho.
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
8. Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.
9. Políticas de atendimento aos estudantes.
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Fonte: INEP (2012b)

As dimensões, expostas no quadro 9, são entendidas pela IES como regras a serem seguidas, uma vez que os processos avaliativos solicitarão o atendimento dessas dimensões. O cumprimento dessas regras é exigido, pelo MEC (Ministério da Educação), a todas as IESs brasileiras.

Além dessas determinações governamentais, a IES define, para todos os seus cursos, o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) com propostas conceituais dos cursos, perfil do egresso,

matriz curricular, currículo pleno, nucleação por área, planos de ensino de cada disciplina, diretrizes de pesquisa e extensão, acervo bibliográfico, infraestrutura, estágios e atividades de simulação de aula. No PAA (Plano de Autoavaliação), a IES corporifica a interdependência de todas as demais dimensões, de forma instrumentalizada, avaliando-as e retroalimentando-as.

Considera-se, ainda que a IES em estudo possua autonomia didático-científica ao se apresentar como Universidade. Segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, em seu artigo 53, essa autonomia didático-científica é garantida pelos colegiados superiores. A esses colegiados cabem ações como criar, expandir, modificar e extinguir cursos e programas; elaborar a programação dos cursos; programar atividades de Pesquisa e de Extensão, dentre outros. É por intermédio dos Conselhos e Colegiados, que compõem a administração da IES em estudo, que são efetivadas e concretizadas as autonomias delegadas por meio da legislação competente. Os colegiados superiores da IES são o Conselho Departamental, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho Universitário.

O Conselho Departamental integra a estrutura de Administração Intermediária da IES, constituindo-se em órgão colegiado deliberativo, normativo e consultivo desse nível de administração, coordenando as atividades didático-pedagógicas dos cursos e programas oferecidos pela Instituição. É composto pelos seguintes integrantes: Pró-Reitor Acadêmico (que o preside); Diretores de Departamento; e Representantes do Corpo Docente e Discente.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é o órgão que compõe a Administração Superior, constituindo-se em um dos órgãos máximos dessa esfera e tendo natureza normativa, deliberativa, consultiva e jurisdicional, em matéria acadêmica, das áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. É composto pelos seguintes integrantes: Reitor (que o preside); Pró-Reitores; Diretores de Departamento; Representantes do Corpo Docente e Discente; Diretor de Pesquisa e demais Dirigentes Institucionais.

O Conselho Universitário constitui-se em um dos órgãos máximos da Administração Superior da IES e sua natureza é normativa, consultiva e jurisdicional no que diz respeito, dentre outros, à política educacional geral e ao planejamento global das atividades universitárias,

exercício de poder disciplinar e concessão de títulos, graus e dignidades acadêmicas. É constituído pelos seguintes integrantes: Reitor (que o preside); Pró-Reitores; Diretores de Departamento; Representantes do Corpo Docente e Discente; Representante das Classes Produtivas; Representante dos Órgãos Suplementares; Representante do Corpo Técnico-Administrativo e demais Dirigentes Institucionais.

A IES tornou-se participante desta pesquisa pelas características necessárias para o enriquecimento do estudo dos construtos em questão, tendo em vista tratar-se de uma Instituição de Ensino Superior com autorização de funcionamento pelos órgãos governamentais, bem como com cursos reconhecidos e conceituados em nível de graduação pelo MEC (Ministério da Educação) e de pós-graduação *stricto-sensu* pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Além disso, essa IES conta com um número suficiente de professores, que formam o seu corpo docente, para as análises pretendidas e, pelas observações prévias da pesquisadora para a escolha da unidade de análise, apresenta fortes características de condução da gestão de pessoas de forma estratégica.

Um dos exemplos da categorização de gestão estratégica de pessoas, na IES estudada, são as decisões dos administradores da IES com relação aos investimentos em incentivos aos docentes. Para a efetivação de suas ações, em função da garantia de consecução dos objetivos constantes no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), a IES desenvolveu um programa de recompensa que visa valorizar e reconhecer o mérito dos professores. Esse programa foi concebido com atribuições de pontuação pelo cumprimento de atividades pré-estabelecidas, com composição de critérios e normas explicitadas em um manual divulgado a todos os docentes.

Todos podem participar desde que cumpram os pré-requisitos, como atuação de razoável carga horária, além de boa avaliação dos gestores diretos. Após cumprirem os pré-requisitos, são avaliadas as ações educacionais que obedecem a um critério de nivelamento. A partir daí, o docente deverá apresentar bom desempenho nas ações relacionadas a pesquisas e publicações científicas, projetos de extensão, participação em comitês e conselhos, bem como

atuação em outras frentes da IES, como programas de monitorias, educação a distância e programas de pós-graduação. Somados a isso, são verificadas as avaliações de desempenho do docente, realizadas pelos discentes e pelos gestores diretos. A validação final da pontuação é realizada por uma comissão avaliadora, pela qual são definidas as premiações.

Além da preocupação com os incentivos e recompensas aos docentes, a IES oferece cursos de especialização aos docentes e aos gestores acadêmicos, além de incentivos para o desenvolvimento, em nível de *stricto-sensu*, e outros programas de aprimoramento para atuar nas frentes citadas no parágrafo anterior.

Como plano de carreira dos docentes, a IES tem estipulado os níveis de classificação de acordo com a titulação, como diferenciação entre especialistas, mestres e doutores, e com a produção científica, adotando, basicamente, as métricas do Ministério da Educação e as regras informais do mercado de trabalho.

Essas ações contribuem para mostrar a atuação da IES, de forma estratégica, na gestão de pessoas, tendo em vista que tais ações são alinhadas aos objetivos e metas institucionais e visam à condução dos indivíduos, envolvidos nos processos acadêmicos, aos resultados esperados. Essa comprovação é observada, principalmente, pela evidente preocupação da IES com a institucionalização da importância do envolvimento e comprometimento de todos, em especial dos docentes, para garantir a perenidade e a qualidade do ensino que a IES busca oferecer à sociedade.

4.2 Apresentação dos dados

Contextualiza-se que a pesquisa foi realizada em nível organizacional e, para isso, decidiu-se optar pelos docentes e gestores acadêmicos de graduação e de pós-graduação como participantes da entrevista. No total foram entrevistados 20 docentes, entre graduação e pós-graduação *stricto-sensu*. Separando graduação e pós-graduação, tem-se a proporção de 15 docentes de graduação e 2 docentes de pós-graduação, além de 1 gestor de graduação e 2 gestores de pós-graduação.

Os docentes, que aceitaram participar das entrevistas, seguiram o ritual proposto, com aprovação do termo de consentimento (Apêndice I). Com o consentimento dos participantes, as entrevistas foram gravadas e tiveram duração, aproximada, de uma hora cada uma. Após as gravações, essas entrevistas foram transcritas e categorizadas de modo a facilitar as análises que foram iniciadas já durante o processo de transcrição dos dados coletados nas entrevistas.

Inicialmente conseguiu-se traçar o perfil dos entrevistados. Como previsto no planejamento da pesquisa, buscou-se diferenciar o perfil dos entrevistados, para evitar possíveis vieses de respostas e de interpretações. Assim, observa-se, no quadro 10, essa diferenciação em termos de gênero, titulação, tempo de casa e dedicação na IES.

Quadro 10 - Perfil dos respondentes

Respondente	Gênero	Titulação	Tempo de casa na IES (Anos)	Dedicação na IES	Área
1	Feminino	Especialista	5	Integral	Graduação
2	Feminino	Mestre	9	Integral	Graduação
3	Masculino	Especialista	7	Integral	Graduação
4	Masculino	Especialista	9	Parcial	Graduação
5	Feminino	Mestre	8	Integral	Graduação
6	Feminino	Especialista	12	Integral	Graduação
7	Feminino	Doutor	11	Parcial	Graduação
8	Feminino	Especialista	9	Integral	Graduação
9	Masculino	Especialista	9	Integral	Graduação
10	Masculino	Doutor	5	Parcial	Graduação
11	Masculino	Doutor	4	Integral	Graduação
12	Masculino	Doutor	4	Integral	Graduação
13	Feminino	Mestre	6	Integral	Graduação
14	Feminino	Doutor	5	Integral	Graduação
15	Masculino	Doutor	1	Integral	Graduação
16	Masculino	Mestre	6	Integral	Graduação
17	Feminino	Doutor	2	Integral	Pós-graduação
18	Feminino	Doutor	2	Parcial	Pós-graduação
19	Masculino	Doutor	9	Integral	Pós-graduação
20	Masculino	Doutor	8	Integral	Pós-graduação

Fonte: dados coletados nos currículos *lattes* dos docentes e nos prontuários dos docentes

Observa-se, no quadro 10, que houve um equilíbrio, no que tange ao gênero, dado que participaram das entrevistas 10 professores do gênero masculino e 10 do gênero feminino. Do total de entrevistados, em termos de titulação, 11 entrevistados possuem o título de doutor, 3 de mestre e 6 de especialista. Quanto ao tempo de casa, nota-se que 3 professores participantes estão na IES, entre 1 e 2 anos; 5 entre 3 e 5 anos; 10 entre 6 e 10 anos e 2 há mais de 10 anos. Com relação à dedicação na IES, observa-se que 4 docentes atuam de maneira parcial e 16 integral ou exclusivamente na IES.

Entendendo o perfil dos entrevistados, apresentam-se os dados, neste capítulo, considerando as associações realizadas pelos registros dos dados que apresentaram a percepção dos docentes e dos gestores acadêmicos, de forma a seguir coerência e lógica na tese. Essa demonstração seguirá uma estrutura que foi formatada com: Políticas de Gestão Estratégica de Pessoas (treinamento, aprimoramento de habilidades, possibilidade de trabalhos futuros, valorização, remuneração, incentivos e planos de carreira); Comprometimento Organizacional (comparação da IES, poder de empregabilidade, significados da docência, significados da IES, relação com a IES, intenções com a docência e intenções com a IES); e Comparações em Níveis (sentimentos e significados em atuar na graduação ou na pós-graduação e diferenças entre graduação e pós-graduação).

Essas associações foram possibilitadas, dentro da perspectiva da análise de conteúdo, pela codificação de unidades, com base na estrutura proposta, e pela categorização das palavras, ou das frases-chave, como recomendado por Mayring (2000) e Bardin (2002). Na realização da análise de conteúdo, inicialmente, procedeu-se a sumarização, buscando o conteúdo mais relevante; a explicação, compreendendo as categorias e a estruturação, estabelecendo os critérios de análise. Essa análise foi realizada, obedecendo à estrutura definida para a pesquisa com o tratamento minucioso dos dados. As audições, as observações, as transcrições e os registros foram realizados de forma sistemática, fornecendo um repertório de dados que puderam ser atrelados aos objetivos específicos da pesquisa, dando origem às categorizações.

As categorias gestão estratégica de pessoas, comprometimento organizacional e comparação entre graduação e pós-graduação foram construídas com base nos objetivos específicos, enquanto que as unidades de codificação foram feitas com base nas observações pretendidas. Após a construção dessas categorias, houve a categorização das palavras, ou das frases-chave,

e, a partir dessa categorização, foram empreendidas as contagens das presenças e ausências, características dos procedimentos de análise de conteúdo sugeridos por Bardin (2002). Dessa feita, no quadro 11, apresenta-se a análise de conteúdo das entrevistas, realizadas com 20 docentes, considerando-se, também, os gestores entrevistados. Procurou-se apresentar as análises dos dados, com a utilização da técnica de contagem de presenças e ausências das palavras ou frases-chave, propostas por Bardin (2002), encontradas nas fontes de evidência, da seguinte forma: P_x (P = presenças e x = quantidade) e A_y (A = ausências e y = quantidade).

Quadro 11 – Bases para Análise de Conteúdo

Categorias	Unidade de codificação	Categorização das palavras ou frases-chave	Presença (P)		Ausência (A)	
			Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação
Gestão estratégica de pessoas	Treinamento	A IES investe em cursos e treinamentos	10	0	6	4
	Aprimoramento de habilidades	A IES preocupa-se com o aprimoramento	3	0	13	4
		Aprimoramento informal pelo relacionamento	11	2	5	2
	Possibilidade de trabalhos futuros	Preparação para futuros trabalhos na organização	7	4	9	0
	Valorização	Reconhecimento e valorização dos talentos	4	3	12	1
	Remuneração	Pagamento, salário	11	4	5	0
	Incentivos	Incentivos, premiação, benefícios	9	4	7	0
Planos de carreira	Promoção, oportunidades de crescimento profissional	8	2	8	2	
Comprometimento Organizacional	Comparação com outras IES	Orgulho em trabalhar na IES	15	1	1	3
	Poder de empregabilidade	Boa posição frente ao mercado de trabalho	10	4	6	0
	Significado da docência	Absorção das atividades pela melhoria desempenho	16	4	0	0
	Significado da IES	Absorção das atividades pelo bem estar da Instituição	10	2	6	2
	Relação entre docente e IES	Lealdade, reciprocidade, envolvimento emocional	14	1	2	3
		Alinhamento de valores; identificação	11	2	5	2
		Pressão pelas normas e regulamentos	8	0	8	4
		Custos/perdas financeiras de um desligamento	5	0	11	4
		Retorno financeiro	11	1	5	3
Obrigação; troca de favores	5	0	11	4		
Intenção com a profissão	Interesse em continuar na IES	16	4	0	0	
Intenção com a IES	Interesse em continuar na área acadêmica	16	4	0	0	
Comparação entre graduação e pós-graduação <i>stricto-sensu</i>	Significados de trabalho na graduação	Construção de conhecimento acadêmico	5	1	11	3
		Construção de conhecimento profissional	14	4	2	0
		Autonomia; maturidade	1	0	15	4
	Significados de trabalho na pós-graduação	Construção de conhecimento acadêmico	14	4	2	0
		Construção de conhecimento profissional	3	1	13	3
		Autonomia; maturidade	13	4	3	0

Fonte: dados da pesquisa

Relembra-se que a apresentação das análises dos dados foi estruturada de forma a facilitar as interpretações. Para isso apresentam-se, entre parênteses, as quantidades de presenças e ausências das palavras ou frases-chave encontradas nas fontes de evidência: P_x (P = presenças e x = quantidade) e A_y (A = ausências e y = quantidade). Buscou-se, ainda, apresentar as análises, separadamente, pelas categorias: gestão estratégica de pessoas, comprometimento organizacional e comparação entre graduação e pós-graduação *stricto-sensu*.

4.2.1 Gestão estratégica de pessoas

Como pode ser observado no quadro 11, na primeira categoria (gestão estratégica de pessoas) verifica-se que não há percepção dos investimentos em treinamento entre os docentes da pós-graduação ($P_0;A_4$). Isso pode dever-se ao fato de que, como revelado nas entrevistas e nas observações, os docentes não entendem como sendo uma preocupação necessária da instituição por tratar-se de uma categoria de professores com alto nível de qualificação.

Por outro lado, os docentes da graduação percebem, em maior parte ($P_{10};A_6$), esse investimento, embora possa ser notado elevado índice de ausência quanto à percepção de preocupação com o aprimoramento de suas habilidades, tanto entre os docentes da graduação ($P_3;A_{13}$) quanto entre os docentes da pós-graduação ($P_0;A_4$). Tendo sido revelado que esse aprimoramento é mais percebido na informalidade pelo relacionamento interpessoal entre os docentes da graduação ($P_{11};A_5$), e em menor grau, mas, ao mesmo tempo, significativo ($P_2;A_2$), os docentes da pós-graduação também percebem o aprimoramento das habilidades na informalidade pelo cotidiano das atividades e pelo relacionamento com os demais docentes.

Essa percepção foi registrada, também, nos protocolos das observações realizadas, por um período de nove meses, nos locais onde os professores encontravam-se. Nessas observações, os docentes manifestaram o compartilhamento de experiências, e até de materiais de apoio às aulas, na intenção de melhorar as habilidades dos colegas em suas atividades. Isso acontece com o aprimoramento para as aulas, para as pesquisas e para os projetos de extensão.

Quanto à preparação para futuros trabalhos na organização, a percepção é maior entre os docentes da pós-graduação ($P_4;A_0$), ao passo que os docentes da graduação percebem essa

preparação, mas de uma forma pouco acentuada (P₇;A₉). Tal fato pode ser justificado pela revelação, tanto nas entrevistas quanto nas observações, de que essa preparação não é comunicada a todos de maneira formal, podendo, assim, dificultar a percepção dos docentes. Já na pós-graduação, os docentes mencionaram e deixaram claro em suas ações que se trata de uma situação normal da própria função, dado que a medida é baseada nas produções acadêmicas e na formação de novos mestres e doutores. Para esses docentes tal situação, por si só, já transcende a preparação para trabalhos futuros.

No que tange ao reconhecimento pelo trabalho e à valorização dos talentos, nota-se maior percepção por parte dos docentes da pós-graduação (P₃;A₁) do que dos da graduação (P₄;A₁₂). Essa revelação pode ser atribuída ao fato de que os docentes da pós-graduação não entendem seu trabalho como operacional, como é entendido pelos docentes da graduação, e isso aparece, frequentemente, nas observações e nas falas desses docentes quando relatam serem tratados, em vários momentos, como “peões de fábrica”.

Quando perguntados sobre o entendimento das políticas de remuneração, os docentes manifestaram satisfação e equivalência com o mercado de trabalho, embora também tenha sido manifestado desconhecimento, por parte dos docentes da graduação (P₁₁;A₅), dos critérios estabelecidos nessas políticas.

Em relação aos incentivos, houve registros de percepção geral entre os docentes da pós-graduação (P₄;A₀), até pelo relato de produção científica qualificada pela CAPES³/CNPQ⁴, em especial pelas publicações internacionais, pelos registros de patentes e por outras atividades que elevam a pontuação na avaliação da IES. Por outro lado, os docentes da graduação percebem os incentivos (P₉;A₇), mas destacam não haver critérios claros e bem definidos quanto às premiações.

No que diz respeito à percepção de plano de carreira houve um equilíbrio entre os docentes da graduação (P₈;A₈) e os da pós-graduação (P₂;A₂), indicando, dessa forma, que as regras não

³ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴ CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

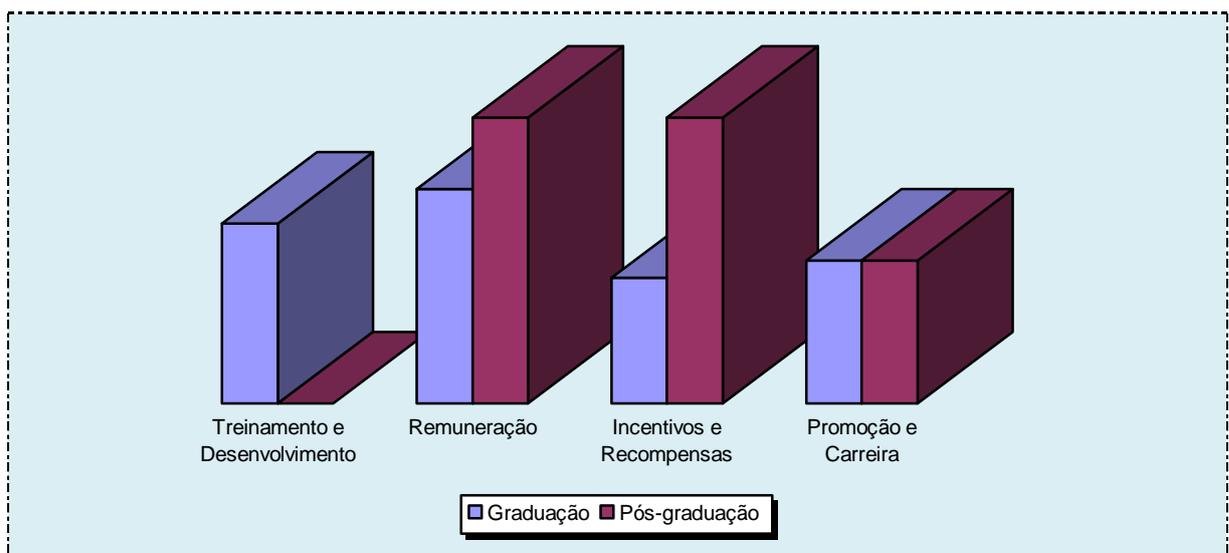
são claras para todos e que a política de planejamento de carreira é perceptível, mas não evidente.

Fecha-se a análise de percepção de políticas de gestão estratégica de pessoas com demonstrações de que, no geral, os docentes, tanto da graduação quanto da pós-graduação, percebem a existência de tais políticas, embora que de uma forma ainda de forma embrionária quanto às ações específicas, porém vinculadas aos objetivos institucionais.

A partir das análises, elaborou-se a Figura 1 que ilustra as respostas positivas dos participantes quanto à percepção das políticas de gestão de pessoas entre os docentes da graduação e da pós-graduação. Por essa ilustração, é possível verificar as diferenças e estabelecer comparações acerca dessas diferenças.

Ressalta-se que a Figura 2 foi elaborada sem a intenção de estabelecer relações em termos de valores absolutos e relativos, dado que se tratou de uma pesquisa qualitativa. Assim, tal figura pode ser considerada uma ilustração que representa as dimensões de percepção encontradas nas análises dos dados.

Figura 2 - Percepções das políticas de gestão de pessoas pelos docentes de graduação e de pós-graduação



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se, na Figura 2, que, no geral, os docentes da graduação percebem as políticas de treinamento e desenvolvimento e de remuneração, mas não percebem do mesmo modo as políticas de incentivos e recompensas. Com relação aos docentes da pós-graduação, nota-se que eles não percebem as políticas de treinamento e desenvolvimento, mas todos têm percepção das políticas de remuneração e de incentivos e recompensas, de modo diferente do que percebem os docentes da graduação. Destaca-se a semelhança da percepção das políticas de promoção e carreira entre os docentes da graduação e da pós-graduação.

Após o fechamento das análises dos dados da categoria Gestão estratégica de pessoas, iniciaram-se as análises dos dados da categoria comprometimento organizacional.

4.2.2 Comprometimento organizacional

Inicialmente, quando os docentes foram interrogados sobre as comparações da IES com outras instituições, visando analisar as manifestações de orgulho em trabalhar na IES, registrou-se uma quase unanimidade entre os docentes da graduação ($P_{15};A_1$). Essa manifestação deu-se com relatos emocionantes dos docentes quanto à forma de tratamento que a IES dedica aos seus colaboradores em geral, tendo sido mencionado que esse tratamento dificilmente é encontrado em outras IESs.

Os docentes da pós-graduação manifestaram orgulho relativo ($P_1;A_3$) com comparações mais pragmáticas e pouco simbolismo de orgulho em atuar na IES. Essa manifestação pode ser explicada pelo relato da maioria em termos de se tratar de programas em fases iniciais, mas foram registradas manifestações de perspectivas positivas com relação ao crescimento e à possibilidade de reversão dessa percepção.

Quanto ao poder de empregabilidade dos docentes, houve maior ausência entre os docentes da graduação ($P_{10};A_6$) do que entre os da pós-graduação ($P_4;A_0$). Essa ausência pode ter ocorrido pela situação em termos de titulação dos docentes da graduação, pois considera-se que 29% possuem nível de especialistas, sem a titulação de mestre. Como mencionado por alguns docentes, atualmente o que define a empregabilidade de um professor é a titulação de mestre e doutor. Além disso, os docentes alegaram que o poder de competitividade, no meio

acadêmico, é condicionado também ao índice de produtividade, analisado pelas publicações qualificadas dos docentes junto à CAPES/ CNPQ.

Os docentes da graduação e da pós-graduação foram unânimes ao revelar que absorvem suas atividades pela melhoria no seu desempenho, atribuindo significados relacionados à satisfação pelo que realizam como docentes e da mesma forma quanto à intenção de continuidade na profissão e na IES. Embora os docentes da graduação tenham demonstrado interesse em continuar na IES, apresentaram algumas ausências na absorção das atividades pelo bem estar da IES, o que pode configurar alguns pontos de insatisfação e de vulnerabilidade no comprometimento com a organização.

Ao investigar a relação entre os docentes e a IES, os conteúdos registrados apontam para maior sentimento de lealdade, reciprocidade e envolvimento emocional entre os docentes da graduação (P₁₄;A₂) do que entre os da pós-graduação (P₁;A₃). Essa diferença permanece no que tange à importância relativa ao retorno financeiro. Os docentes da graduação demonstraram maior alinhamento de valores e identificação com a IES (P₁₁;A₅), embora os docentes da pós-graduação tenham mantido certa neutralidade nesse quesito. De uma forma invertida, foi notada uma neutralidade entre os docentes da graduação (P₈;A₈) no que diz respeito à pressão por normas e regulamentos, enquanto que os docentes da pós-graduação não apresentaram essa percepção de controle (P₀;A₄).

Quando o assunto direcionava para os custos ou perdas financeiras advindas de um possível desligamento, os docentes da graduação manifestaram pouca preocupação (P₅;A₁₁), e, de uma forma ainda mais assertiva, os docentes da pós-graduação não consideraram essa possibilidade (P₀;A₄) nem durante as entrevistas nem nas observações.

Quanto ao sentimento de obrigação e de necessidade de troca de favores, houve pouca demonstração dos docentes da graduação (P₅;A₁₁) e nenhuma por parte dos docentes da pós-graduação (P₀;A₄). Fechando a categoria comprometimento organizacional, nota-se maior manifestação da percepção de fatores relacionados ao comprometimento, independente de afetivo, normativo ou instrumental por parte dos docentes da graduação.

O destaque na comparação entre atuar na graduação e na pós-graduação ocorre pela busca por significados de trabalho: em termos de construção de conhecimento e formação profissional, houve maior percepção pela categoria de docentes da graduação, enquanto que, em termos de construção do conhecimento acadêmico e de autonomia e maturidade, o conteúdo registrado aponta para maior percepção dos docentes da pós-graduação.

Partindo das análises realizadas nesta pesquisa e das sugestões dos estudos de Lima (2010) foi possível teorizar sobre o fenômeno estudado, comparando os dados e compondo os elementos conceituais. Essas análises possibilitaram a criação de modelos explicativos. Tais modelos, após serem comparados com o embasamento teórico, permitiram identificar temas de pesquisa favoráveis à geração do conhecimento. Assim, por meio dessas análises, puderam-se levantar as afirmativas e negativas dos respondentes quanto à percepção das políticas de gestão de pessoas, utilizadas como categorias do construto gestão estratégica de pessoas (treinamento e desenvolvimento, remuneração, incentivos e recompensas e planos de carreira). Após o levantamento, elaborou-se uma planilha com esses dados, agrupando as respostas dos docentes de graduação e de pós-graduação. Esse agrupamento possibilitou a leitura das percepções dos entrevistados de uma forma mais objetiva.

Continuando o processo de análise dos dados, identificou-se, ainda, a necessidade de apresentar as confluências e divergências entre as percepções dos docentes e dos gestores acadêmicos, de forma a reforçar a análise de conteúdo. Tal apresentação é realizada nos quadros 12, 13, 14 e 15.

Esses quadros apresentam, separadamente, as percepções dos docentes e dos gestores de graduação e de pós-graduação *stricto-sensu*, na intenção de demonstrar as diferenças de percepção nos quesitos que compõem os construtos desta tese.

Primeiramente, no quadro 12, buscou-se apresentar as divergências e as confluências entre as percepções dos docentes e dos gestores da graduação no que tange às políticas de gestão de pessoas investigadas nesta tese: treinamento; aprimoramento de habilidades; preparação para trabalhos futuros; valorização de talentos; remuneração; incentivos e recompensas; e plano de carreira.

No quadro 13, apresentam-se as divergências e as confluências entre as percepções dos docentes da graduação e do gestor acadêmico no que diz respeito aos elementos do construto comprometimento organizacional: comparação entre IES; engajamento e comprometimento; poder de competitividade; significados do trabalho; significados da IES; relação do indivíduo com a IES; e intenções com relação à profissão e à IES.

Já nos quadros 14 e 15, apresentam-se os mesmos elementos; porém, com as divergências e confluências dos docentes e dos gestores da pós-graduação *stricto-sensu*.

Quadro 12 - Gestão estratégica de pessoas - Divergências e Confluências entre os fragmentos das mensagens dos docentes da graduação e do gestor acadêmico

Aspectos	Treinamento	Aprimoramento de habilidades	Preparação para trabalhos futuros	Valorização dos talentos	Remuneração	Incentivos e recompensas	Planos de Carreira
Confluências	DOCENTE: “[...] Pouca oferta de treinamento e falhas no planejamento e na comunicação [...]” GESTOR: “[...] Precisaríamos ter mais treinamentos em relação às novas disciplinas... não temos tempo para nos preparar [...]”	DOCENTE: “[...] ocorre de maneira informal, por meio das conversas entre os professores [...]” GESTOR: “[...] são aprimoradas mais na informalidade, nas conversas de professores. [...]”	DOCENTE: “[...] Existe, mas falta planejamento e formalização [...]” GESTOR: “[...] não é uma questão formal [...]”	DOCENTE: “[...] A IES tem um programa que reforça a participação, mas falta divulgação [...]” GESTOR: “[...] Existe o programa, mas ainda é pouco divulgado [...]”	DOCENTE: “[...] A remuneração está alinhada ao mercado e a IES efetua os pagamentos em dia [...]” GESTOR: “[...] está de acordo com a classe e o pagamento é sempre em dia [...]”	DOCENTE: “[...] Existem, mas ainda falta transparência na comunicação [...]” GESTOR: “[...] muitas vezes a comunicação não é eficaz e nem todos ficam sabendo dos critérios de participação [...]”	DOCENTE: “[...] Existe plano de carreira no que diz respeito à promoção dos docentes para coordenadores de cursos [...]” GESTOR: “[...] o professor tem chance até de atuar na gestão [...]”
Divergências	DOCENTE: “[...] O treinamento e os eventos não são planejados. A ausência disso faz com o planejamento pedagógico fique desprezado [...]” GESTOR: “[...] As ofertas de treinamento são percebidas nos eventos planejados e organizados pela IES [...]”	DOCENTE: “[...] as disciplinas são integradas e os professores trocam experiências [...]” GESTOR: “[...] Falta interdisciplinaridade e interdepartamentalidade [...]”	Não registradas	DOCENTE: “[...] há pouca aceitação de projetos sugeridos pelos docentes [...]” GESTOR: “[...] Os docentes são solicitados a desenvolver projetos que valorizem os talentos [...]”	Não registradas	Não registradas	DOCENTE: “[...] Não existe plano de carreira relacionado ao enquadramento profissional [...]” GESTOR: “[...] existe um plano de carreira que diferencia os docentes em termos de titulação e de publicação [...]”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Registra-se, no quadro 12, um consenso entre os docentes e os gestores dos cursos da graduação de que há pouca oferta de treinamento e falhas no planejamento e na comunicação. Nota-se que os docentes percebem que existe a preocupação da instituição com relação ao desenvolvimento do corpo docente. Entretanto, as falhas na comunicação dificultam a participação de todos, embora reconheçam que tal falha não é somente da IES, mas também dos docentes que não buscam se atualizar quanto às oportunidades oferecidas pela IES. De qualquer forma, essas falhas enfraquecem a relação.

Os dados revelam que, na maioria das vezes, o aprimoramento das habilidades ocorre de maneira informal e sem muito critério, mais em termos de observação e aproximação, embora a IES proporcione algumas atividades que aprimoram as habilidades do docente. Há divergência quanto à percepção de integração entre as disciplinas, pois embora os docentes da graduação percebam essa integração, o gestor aponta uma percepção de falta de interdisciplinaridade.

Os docentes percebem a preocupação da IES com trabalhos futuros. Sentem que estão sendo preparados para o futuro da IES, principalmente em termos de melhoria da qualidade, inclusive pelo convite para o envolvimento em grupos que visam estruturar os cursos, mesmo que ainda precise melhorar em termos de planejamento e essa percepção é corroborada pela percepção dos gestores.

Os resultados mostram que a IES demonstra aos seus docentes que valoriza os talentos, todavia, não há percepção de critérios claros e explícitos para a participação de todos. Nesse sentido, os docentes atribuem ao gestor acadêmico o papel de facilitador desse processo ao explicitar os critérios e permitir que todos participem e possam sentir-se valorizados. Em suma, sentem falta de um *feedback*. Essa falta de *feedback* é evidenciada pela divergência quanto à percepção de aceitação de sugestões de projetos, pois enquanto o gestor percebe que há espaço e valorização para que os docentes da graduação apresentem seus projetos, tais docentes não percebem esse espaço e, pelo contrário, revelam que não há aceitação das suas ideias.

Evidencia-se, ainda, que a IES está investindo em planos de remuneração e de incentivos, mas que essa nova cultura ainda está sendo disseminada na instituição. Os docentes percebem que são remunerados de forma justa e sentem que são incentivados e recompensados também pelo retorno de seus resultados, e não somente de forma monetária. Além disso, a confiança também é um fator que aparece na fala dos docentes como um elemento de reconhecimento profissional.

Percebe-se que, em alguns casos, há diferenças de interpretação entre o que seria um plano de carreira para o docente, especialmente quando alguns apontam para promoções por níveis de docência, enquanto outros se referem às promoções de professor para gestor. A possibilidade de atuação dos docentes na gestão é apontada, também, pelo gestor. Os docentes percebem que há possibilidade de crescimento na instituição, mas não conhecem os critérios de promoção. Tais docentes também não percebem o plano de carreira obedecendo a um enquadramento profissional, porém o gestor afirma que o plano de carreira está associado à evolução do docente em termos de titulação e de produção científica.

Os mesmos procedimentos foram seguidos na análise dos dados das entrevistas com foco no construto comprometimento organizacional percebido pelos docentes da graduação, conforme ilustrado no quadro 13.

Quadro 13 - Comprometimento Organizacional - Divergências e Confluências entre os fragmentos das mensagens dos docentes da graduação e do gestor acadêmico

Aspectos	Comparação entre IES	Engajamento e comprometimento	Poder de competitividade	Significados do trabalho	Significados da IES	Relação do indivíduo com a IES	Intenções com relação à profissão e à IES
Confluências	<p>DOCENTE: “[...]O clima de coleguismo e de cumplicidade entre os docentes e o acesso à direção são exclusivos desta IES[...]”</p> <p>GESTOR: “[...] existe um clima de cumplicidade entre os docentes diferente de outras IESs [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] Os docentes são bastante engajados com as propostas da IES e com a missão de incluir e desenvolver jovens pelo ensino superior.[...]”</p> <p>GESTOR: “[...] há um envolvimento, pelo relacionamento, com as propostas da IES[...]”</p>	<p>DOCENTE: [...] é preciso melhorar a titulação para garantir empregabilidade [...]</p> <p>GESTOR: “Os docentes precisam melhorar a titulação para melhorar seu poder de competitividade”</p>	<p>DOCENTE: “[...] A docência tem um papel social. [...]”</p> <p>GESTOR: “[...]é transmitido ao professor que ele trabalha para a sociedade [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] Uma instituição que, como qualquer outra, apresenta dificuldades de gestão, mas que supera todos os desafios.”</p> <p>GESTOR: “[...] é empreendedora e, com todos os defeitos de gestão, agrega valor à sociedade [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] Existe dificuldade de comunicação, mas a IES oferece vários canais [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] Há dificuldade de comunicação, mas a IES diversifica os canais [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] As expectativas são de continuação tanto na carreira de docente quanto na instituição [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] os docentes demonstram que gostam de trabalhar na IES e querem continuar [...]”</p>
Divergências	<p>Não registradas</p>	<p>DOCENTE: “o excesso de controle dos gestores me faz pensar que não estão valorizando as minhas horas de dedicação fora da sala de aula”.</p> <p>GESTOR: “os professores não se engajam mais nas tarefas porque falta <i>feedback</i> e muitas vezes ele fica sem saber o que a IES espera dele, falta controle”</p>	<p>Não registradas</p>	<p>Não registradas</p>	<p>Não registradas</p>	<p>Não registradas</p>	<p>DOCENTE: [...] a exclusividade na IES depende do que ela oferece aos professores [...]</p> <p>GESTOR: “[...] Muitos docentes têm outros compromissos profissionais e isso dificulta a permanência dos docentes na IES [...]”</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Nas apresentações das divergências e das confluências das mensagens dos docentes e do gestor, do quadro 13, nota-se que existe confluência, na comparação da IES com outras do mesmo segmento, na percepção do clima de coleguismo e de cumplicidade entre os docentes da IES. Da mesma forma, tanto os docentes da graduação quanto o gestor percebem o canal aberto de comunicação com a direção. O engajamento com as propostas da IES também são opiniões confluentes entre os docentes e os gestores, embora não exista percepção confluyente no que tange à falta de *feedback* como fator dificultador do engajamento dos docentes e quanto ao excesso de controle, gerador de percepção de desvalorização das horas de dedicação fora da sala de aula.

Quanto à competitividade dos docentes, os pontos de percepção são confluentes na revelação de que há necessidade de investimentos, por parte dos docentes, no desenvolvimento profissional, com a busca pela evolução na titulação. Conflui, também, a concepção sobre o papel social do docente como um significado especial do trabalho, inclusive com a visão de que o professor tem o papel de transformar as vidas das pessoas, na percepção dos docentes do gestor acadêmico da graduação.

Tanto os docentes da graduação, quanto o gestor acadêmico, atribuem à IES o significado de uma instituição empreendedora, justificando suas dificuldades de gestão pela sua característica em termos de porte empresarial, embora reconheçam que supera os desafios advindos dessa característica. Em termos de relacionamento entre IES e docentes, há confluência na percepção de que, apesar de existir dificuldades na comunicação interna, a IES disponibiliza canais de comunicação para facilitar o relacionamento.

Quanto às intenções com relação à profissão e IES, há confluência no que diz respeito à percepção de intenção de continuar na profissão e na IES, mas há divergência no que tange à dificuldade de retenção por conta de outros compromissos de trabalho assumidos pelos docentes, pois os docentes têm a percepção de que há intenção de exclusividade, desde que tal exclusividade esteja imbricada no rol das ações da IES.

Quadro 14 - Gestão estratégica de pessoas - Divergências e Confluências entre os fragmentos das mensagens dos docentes de pós-graduação e dos gestores acadêmicos

Aspectos	Treinamento	Aprimoramento de habilidades	Preparação para trabalhos futuros	Valorização dos talentos	Remuneração	Incentivos	Planos de Carreira
Confluências	<p>DOCENTE: “[...] Não há, pois se imagina que o docente da pós-graduação já ingresse na IES preparado para as funções [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] É meio difícil pensar em planejamento de treinamento para docentes da pós porque teoricamente é algo que não seria exigido [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] Não percebo e acho que não é próprio da IES, acho que é geral [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] Não é comum, nos programas de pós-graduação, ações que visem aprimorar as habilidades dos docentes [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] Há planejamento de todos os trabalhos que são feitos. A gente não pensa individualmente, a gente pensa no programa como um todo [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] Há planejamento constante, e os docentes estão sempre visualizando novas oportunidades [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] Os talentos são valorizados pelas premiações e pela qualidade prezada pela instituição que oferece o que é difícil encontrar em outra IESs: liberdade para se trabalhar [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] A gente valoriza os talentos e tenta trabalhar com uma gestão por competência e desenvolve vários trabalhos juntos [...]”</p>	<p>Não registradas</p>	<p>DOCENTE: “[...] Há premiações de acordo com o planejamento de pesquisa [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] O que prevalece na IES é o estímulo às metas de produção científica que mais direcione a IES aos objetivos, que são as melhores notas definidas pela CAPES/CNPQ [...]”</p>	<p>DOCENTE: “[...] Há uma política de plano de carreira, mas não é clara [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] temos plano de carreira, mas as regras ainda estão sendo definidas [...]”</p>
Divergências	<p>DOCENTE: “[...] Para quem tem interesse, há várias ofertas de treinamento [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] Ainda não criamos treinamento [...]”</p>	<p>DOCENTE: Eu vejo programas de aperfeiçoamento, somente pela CAPES.</p> <p>GESTOR: “[...] Acontece o aprimoramento das habilidades de maneira informal [...]”</p>	<p>Não registradas</p>	<p>Não registradas</p>	<p>DOCENTE: “[...] Diferente de outras IESs, não há diferenciação na remuneração [...]”</p> <p>GESTOR: “[...] é tradicional, não há nada diferente das outras IESs.</p>	<p>Não registradas</p>	<p>Não registradas</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Como mostra o quadro 14, na pós-graduação *stricto-sensu*, existem poucas divergências entre as percepções dos docentes e dos gestores quanto à gestão estratégica de pessoas. Iniciando-se pelas políticas de treinamento e de desenvolvimento, notam-se confluências na percepção de que não há necessidade de investimento em treinamento nem de aprimoramento de habilidades para os docentes da pós-graduação. Há consenso de que esses docentes já venham mais preparados e tendem a buscar, por si só, o desenvolvimento profissional. Porém, evidenciam-se divergências no sentido de que há várias ofertas de aprimoramento de habilidades aos docentes interessados, porém de maneira informal.

Ainda na perspectiva das políticas de treinamento e desenvolvimento, há apresentação de confluência da percepção de preparação para trabalhos futuros vinculados aos objetivos da IES com relação ao incremento de publicações de produção científica.

Da mesma forma, há confluência nas revelações das percepções sobre a valorização dos talentos. Tanto os docentes quanto os gestores destacam os estímulos gerados pela IES relacionados à qualidade do trabalho do docente. Além disso, apresenta-se a percepção de satisfação dos docentes por atuarem em uma IES que tem seus objetivos voltados à qualidade e incentiva seus docentes a caminhar nesse propósito com liberdade de atuação.

Quanto à remuneração, não há confluência entre as percepções dos docentes e dos gestores. Há divergência na percepção de que a remuneração esteja acima do mercado. Diverge ainda a percepção de não haver diferença entre a remuneração dos docentes pelo tempo de casa ou pela variação da quantidade de alunos orientandos.

Há confluência com relação aos incentivos, que são ligados às metas individuais de publicação e de acordo com o que é solicitado pela CAPES. Além disso, as percepções dos docentes da pós-graduação e dos gestores confluem, também, no que diz respeito ao plano de carreira. Tanto os docentes da pós-graduação, quanto os gestores, percebem que o plano de carreira existe, mas que as políticas, nesse sentido, não são muito claras.

Quadro 15 - Comprometimento Organizacional - Divergências e Confluências entre as mensagens dos docentes de pós-graduação e dos gestores acadêmicos

Aspectos	Comparação entre IESs	Engajamento e comprometimento	Poder de competitividade	Significados do trabalho	Significados da IES	Relação do indivíduo com a IES	Intenções com relação à profissão e à IES
Confluências	DOCENTE: “[...] Um diferencial é que a IES está no mesmo nível de uma Universidade Pública [...]” GESTOR: “[...] A IES está adotando um padrão de exigência de Universidade Pública por razões óbvias... atrair as melhores cabeças... [...]”	DOCENTE: “[...] eu vejo que na IES há as condições e incentivos para que a gente consiga realizar as coisas. “[...]” GESTOR: “[...] Existem os estímulos, que mostram, sutilmente, o que a IES espera do docente. Fora isso, há liberdade de atuar [...]”	DOCENTE: “[...] acho que tenho muita empregabilidade [...]” GESTOR: “[...]Os docentes da pós-graduação têm alto poder de competitividade. São professores muito capacitados e podem atuar em qualquer outra IES ou mesmo em outra empresa[...]”	DOCENTE: o principal significado é a responsabilidade social [...]” GESTOR: “[...] responsabilidade social na formação de pesquisadores mestres e doutores que continuarão a história acadêmica [...]”	Não registradas	Não registradas	DOCENTE: “[...] Eu tenho intenção de continuar, enquanto a IES me quiser” GESTOR: “[...]Os docentes têm intenção de continuar ainda muito tempo na IES [...]”
Divergências	Não registradas	Não registradas	Não registradas	Não registradas	DOCENTE: [...] A IES representa o meio de sobrevivência [...]” GESTOR: [...] uma IES respeitada e vista com bons olhos pela CAPES [...]”	DOCENTE: “[...]eu percebo que em cada espaço que eu me insiro existe uma perspectiva diferente [...]” GESTOR: [...] Existe uma relação de confiança e de reciprocidade[...]	Não registradas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Pelos conteúdos das mensagens, expostas no quadro 15, evidenciam-se as confluências entre as percepções dos docentes da pós-graduação e dos gestores quanto à comparação da IES com outras do mesmo segmento. De uma maneira bem prática e profissional, tanto os docentes da pós-graduação, quanto os gestores, relatam que a IES está buscando um padrão semelhante ao de uma IES pública e que está atraindo para a IES os melhores alunos e, conseqüentemente, os melhores professores.

Há confluência, ainda, quanto ao engajamento e comprometimento. Ambos confluem que os estímulos e a liberdade de atuação reforçam o engajamento e o comprometimento dos docentes da pós-graduação *stricto-sensu*. Também conflui a percepção de que os docentes dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* da IES tenham alto poder de competitividade e que estão preparados para atuar em qualquer outra IES ou empresas de outro segmento.

Quanto aos significados possíveis de se atribuir à profissão, há confluência na percepção de que a profissão do docente tenha um papel social na formação de novos mestres e doutores que continuarão a história acadêmica. Por outro lado, as opiniões não confluem quanto ao significado da IES, e há divergência de que a IES represente o meio de sobrevivência e o meio de fazer o que os docentes gostam além de fazer outras pessoas crescerem profissionalmente.

Quanto à relação, existe divergência de percepção quanto ao estabelecimento de confiança e de reciprocidade na relação entre os docentes e a IES. Por outro lado, há confluência quanto às percepções de que há intenção, por parte dos docentes, em continuarem, ainda por muito tempo, na IES e na profissão para que possam contribuir com a formação de novos mestres e doutores e com o desenvolvimento da ciência no Brasil.

Visando atender o objetivo de comparar as percepções dos docentes da graduação com as percepções dos docentes da pós-graduação, apresentam-se, no quadro 16, os dados de forma comparativa das duas áreas.

Ainda na análise dos dados, classifica-se o comprometimento organizacional dos docentes entrevistados com base nas repetições das palavras que apareceram nas entrevistas. Essa

classificação foi realizada considerando, especialmente, os significados da profissão atribuídos pelos docentes, elencados no quadro 16, embora Bardin (2002) considere que, quando há contagem de frequência de certas características do conteúdo pode também tratar-se de análise quantitativa, o que não se aplica a esta tese.

Quadro 16 - Análise pelas repetições de palavras sobre significados

Palavras citadas	Quantidade de repetições		Atribuição de enfoque
	Graduação	Pós-graduação	
sonho, futuro, amor, realizações, compromisso social, respeito, sentido de vida, congruência de valores, vida, compartilhamento, carinho, autonomia, ética, desafio, envolvimento	415	32	Afetivo
pagamento, emprego, trabalho	92	26	Instrumental
profissão, contribuição, estabilidade, responsabilidade, justiça, preparação, pesquisa, aluno, empreendedorismo, carreira, ensino (enquanto tarefa)	248	81	Normativo

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se que, ao se comparar as atribuições de enfoque de comprometimento pela percepção dos docentes de graduação e de pós-graduação, há diferença entre os enfoques, dependendo do nível de atuação dos docentes. Os docentes da classe de pós-graduação apresentam maior tendência ao enfoque normativo, seguido do afetivo e, em menor grau, ao enfoque instrumental, enquanto que o docente da graduação apresenta tendência ao comprometimento afetivo, seguido do normativo e do instrumental. Essa tendência é apresentada, também, nos relatos dos docentes, conforme o quadro 17.

Quadro 17 - Relatos sobre o envolvimento dos docentes com a IES e com o trabalho

Docentes da graduação

Relato do entrevistado B: “Dedico-me à IES pelos valores, pelos valores e pelos valores [...] eu costumo dizer para os meus alunos que a participação faz você se sentir bem no lugar em que você atua [...] O envolvimento faz você gostar do que faz e eu gosto. Identifico-me com as crenças e valores da IES. Porque quando eu escuto os dirigentes lembrando a todos que o objetivo principal da IES é ajudar a comunidade e quando eu olho para o lado, e vejo colegas, os professores, funcionários, e vejo gente de todas as raças, todas as formações e necessidades especiais. Tem uma diversidade muito bem aceita. Isso é uma coisa que eu não vi em outras organizações, um respeito muito grande.”

Relato do entrevistado A: “Eu gosto do que eu faço e a IES gosta de fazer o que faz, junta o útil ao agradável... o jeito é ficar dentro não tem como. Eu só saio daqui se me tirarem. Por livre e espontânea vontade não...”

Relato do entrevistado H: “Eu me comprometo com os alunos e em 1º lugar eu espero que esteja contribuindo para que ele seja um profissional que tenha capacidade para resolver as situações que lhe forem apresentadas. Acredito que sou comprometido com os colegas da equipe que trabalho: professores, coordenadores, diretoria porque não adianta fazer um trabalho mais ou menos que eu vou prejudicar alguém por exemplo que faz um baita trabalho em sala de aula.”

Relato do entrevistado J: “O fato de você gostar de algo que você está fazendo gera uma paixão natural e simplesmente as coisas acontecem. Eu me sinto como um poeta que busca inspiração para escrever algo... amor. A entrega é natural.”

Relato do entrevistado K: “[...] Meu gestor me faz me engajar na IES [...] Eu o respeito. Quando eu peço alguma coisa ele faz com carinho. E isso me faz me comprometer mesmo com qualidade e pontualidade. Eu sempre penso que se ele me colocou numa turma é porque precisa de mim ali. E aí eu me coloco no lugar dele e se eu faltar sei o problema que vou causar. Quando falta um professor, eu percebo e junto as turmas, mesmo sem falar com o coordenador. Nunco ouvi: Você não deveria ter feito... só ouço muito obrigado, sempre. Quando ele me diz um não é um não que me faz sentir bem pelo jeito que faz a coisa. E eu já trabalhei em outras IES que não tive esse mesmo reconhecimento e tratamento. Eu sempre falo: podem me deixar onde estou?”

Docentes da pós-graduação

Relato do entrevistado A: “Eu me envolvo muito mais com o trabalho, independente da organização onde eu estiver. Talvez seja algo muito intrínseco da atividade dos professores. Se você gosta de ensinar, gosta de pesquisar não importa onde você esteja. O que me move muito no meu engajamento é o tempo de dedicação com o que eu faço. Se eu estou aqui para fazer eu simplesmente faço. Quando eu estudo e faço pesquisa, não vejo se está contando pontos para mim, mas tem um papel na construção do conhecimento. Eu me preocupo muito com o tipo de conhecimento que eu vou produzir. E eu me preocupo muito com a qualidade e com o rigor metodológico. Eu me envolvo pelo resultado do trabalho. Penso nas consequências... é o trabalho em si que me dá prazer.”

Relato do entrevistado B: “Eu sou engajado com minhas tarefas por natureza, eu vejo que na IES dá as condições e incentiva para que a gente consiga realizar as tarefas. Primeiro eu acho que os superiores hierárquicos são bastante engajados e se importam muito com a IES. Nas outras IES os gestores visam somente o lucro e a nossa Universidade quer mais, quer visibilidade, quer ser referência.”

Fonte: dados da pesquisa

Além disso, os docentes de pós-graduação posicionam a relação entre as partes como um contrato de reciprocidade no qual devem desenvolver o seu trabalho em troca do que a IES oferece e vice-versa. Contudo, sem considerar somente a dependência financeira, pois os docentes da pós-graduação percebem a IES como um instrumento para o seu trabalho e não como um emprego efetivamente. Tal fato também aparece na fala de um dos docentes. Durante as entrevistas e as observações, foram registrados os conteúdos que apresentavam linguagem metafórica. Elaborou-se o quadro 18, com as metáforas que apareceram nessas fontes de evidências.

Quadro 18 - Conteúdo Metafórico

Aspectos observados	Metáfora	Interpretações
Diferenças entre graduação e pós-graduação	[...] na pós a gente sabe que o aluno é como uma matéria prima que veio da graduação... uma pedra que será lapidada no nível de pós graduação [...]	A pós-graduação aprimora os conhecimentos dos alunos que vieram da graduação
	[...] para participar de um campeonato panamericano, você se prepara de uma maneira e para uma olimpíada você será muito mais exigente com relação ao seu preparo, pois a cobrança das olimpíadas é muito maior [...]	O nível de conhecimento e preparo exigido na pós-graduação é maior do que o nível da graduação.
Recompensas	[...] eu sou uma pessoa da linha do monge e executivo. Um muito obrigado tem muito valor [...]	Um elogio também é uma recompensa.
Relação com a IES	[...] minha relação com a IES é como um casamento. Eu tenho responsabilidades e tenho expectativas [...]	A relação entre o docente e a IES é de reciprocidade.
Remuneração	[...] todo mês chove [...]	O pagamento é realizado em dia.
Significado da docência	[...] a docência é um mar, um mar imenso onde todos têm espaço para nadar [...]	No meio acadêmico há oportunidades para todos.
	[...] o trabalho do docente é tão sério como o de um médico, só que o docente faz um tratamento educacional [...]	O professor tem como função acompanhar a educação dos alunos.
	[...] eu me identifico muito com esses alunos porque os alunos fazem do estudo sua escada na vida e isso vai ao encontro dos meus valores [...] Isso é mágico, é muito bom [...]	Pelo estudo, tanto professor quanto aluno, pode traçar uma carreira e crescer profissionalmente.
	[...] nenhum artesão consegue desenvolver seu trabalho se não tiver as ferramentas afiadas [...]	A docência é uma arte e o professor precisa desenvolver-se e preparar-se constantemente para atuar.
	[...] já que os professores são profissionais do chão de fábrica, acho que seria muito bom se fossem avaliados pelos alunos [...]	Os professores são do nível operacional da instituição e somente quem está nesse nível conhece o seu trabalho.
	[...] a aula é como uma peça teatral, nunca será a mesma e a plateia (os alunos) dá o <i>feedback</i> na hora [...]	A aula presencial acontece em tempo real e o professor percebe os resultados no mesmo momento.

Fonte: dados da pesquisa

Pelas metáforas apresentadas no quadro 18, podem-se entender, de outra forma, algumas percepções dos docentes. As interpretações foram baseadas nos significados das palavras mencionadas pelos professores nos contextos de observação em que elas se inserem. Nota-se que as metáforas apareceram em maior representatividade no contexto dos significados da docência, o que pode ser justificado pelo fato de o professor sentir mais facilidade para explicar significados por meio das metáforas, comparando uma situação com outra que apresente maior ludicidade.

Partindo-se, então, dessa constatação sugere-se, claramente, que os docentes percebem sua função como uma arte na qual o docente precisa buscar o desenvolvimento e preparar-se, constantemente, de forma que tanto o professor quanto o aluno possam traçar suas carreiras e crescer juntos. Essa percepção foi revelada quando um dos entrevistados relatou que entende que, no meio acadêmico, há oportunidades para todos os que estiverem preparados.

Por outro lado, a percepção de que os professores são do nível operacional da instituição, e somente quem está nesse nível conhece o seu trabalho, desperta para a possibilidade de conotação de distanciamento entre os níveis da instituição. Embora esses professores percebam a vantagem de obter os resultados do seu trabalho imediatamente por quem, de fato, pode avaliá-los: os alunos.

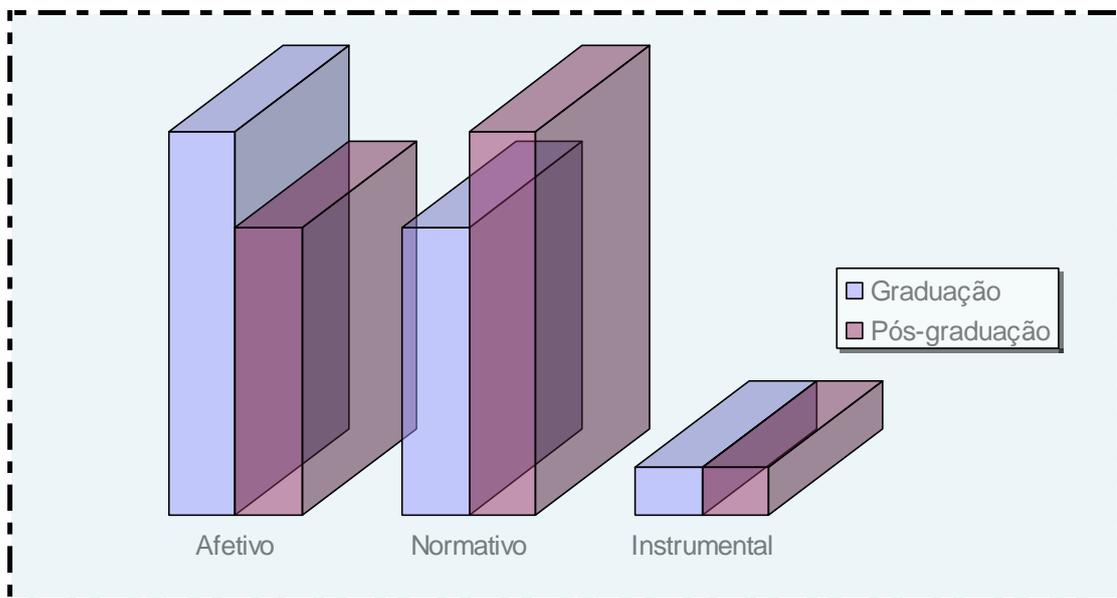
Os docentes também manifestam perceber a estrutura da IES e atribuem a isso o fato de proteger os seus professores, o que é muito favorável quando se busca o comprometimento dos docentes. Essa proteção é entendida, também, como um fator de recompensa quando os docentes apresentam que não esperam somente recompensas financeiras, mas o reconhecimento do seu trabalho por meio de elogios e de proximidade com o nível institucional.

O sentimento de respeito também é ressaltado ao entenderem que deve haver reciprocidade em termos de responsabilidade e de expectativas e que, se o professor dedicou-se ao trabalho e cumpriu com os seus deveres, nada mais justo do que receber o seu salário no dia tratado. De tal modo, quando percebem esse respeito, há maior intenção de envolvimento e de comprometimento.

Já em termos comparativos da graduação e da pós-graduação, as únicas observações aparecem pela percepção de mudança de grau dos alunos que migram da graduação para a pós-graduação, reconhecendo que os docentes devem entender que há uma diferença de nível em termos de conhecimento e preparação. Isso reflete na diferença de nível dos docentes que também devem acompanhar essa diferenciação.

Para finalizar as análises dos dados da pesquisa, retomam-se os fatores que apareceram, neste estudo, como geradores de comprometimento, no que diz respeito aos fatores afetivo, normativo e instrumental, ilustrados na Figura 3. Registra-se que, da mesma forma como foi apresentado na Figura 2, não houve pretensão de estabelecer relações quantitativas, mas de apresentar as dimensões de percepção encontradas nas análises dos dados.

Figura 3 - Representação dos enfoques do comprometimento organizacional dos docentes de graduação e pós-graduação



Fonte: dados da pesquisa

Nota-se, na Figura 3, uma visível inversão dos enfoques de comprometimento afetivo e normativo entre os docentes de graduação e de pós-graduação. Por um lado tem-se o enfoque afetivo identificado nas mensagens dos docentes justifica-se pelas definições de Meyer e Allen (1997), nas quais o indivíduo revela um apego e um envolvimento emocional,

ocorrendo uma identificação natural com a organização, sendo que esse permanece na organização porque quer, o que ocorre com maior ênfase entre os docentes da graduação. Por outro lado, tem-se o enfoque normativo que, também nas definições de Meyer e Allen (1997), é um enfoque no qual o indivíduo demonstra um sentimento de obrigação em manter o contrato estabelecido com a organização, como se ele devesse algo em troca do que a organização já lhe ofereceu.

Essa constatação pode ser atribuída ao fato de que a possibilidade de participação dos docentes na da graduação na IES estudada, quando essa instituição ainda não possuía o credenciamento de Universidade, imprimiu um forte vínculo emocional e afetivo, dando condições a esses docentes de manifestarem orgulho e satisfação, reforçando, assim, a intenção de continuidade por vontade própria e realização profissional.

No que se refere aos docentes da pós-graduação *stricto-sensu*, depreende-se que a interpretação da percepção mais voltada ao enfoque normativo do comprometimento organizacional, aparente de uma forma mais relevante do que na percepção dos docentes da graduação, pode ser explicada pelas condições dos próprios docentes, com relação às expectativas dos processos avaliativos. Nessas condições, os docentes da pós-graduação tendem a estabelecer o vínculo pela obrigação em cumprir com os contratos de uma forma recíproca, mantendo-se na instituição pelo entendimento da relação como um cumprimento das regras e do atendimento dos interesses e integração das metas individuais às metas institucionais, dado que, os docentes da pós-graduação nesse nível, são profissionais que devem responder às expectativas, não somente da Instituição, mas dos órgãos governamentais, no caso da CAPES, em termos de produção científica e vínculos em programas de mestrado e doutorado. E essa condição a IES oferece aos docentes.

Com relação à baixa percepção sobre o enfoque instrumental, tanto dos docentes da graduação quanto dos docentes da pós-graduação, entende-se que se deve às revelações desses docentes, na pesquisa, de que a remuneração é percebida como consequência do seu desempenho. Os docentes apresentaram, ainda, a percepção de que o vínculo que mantêm com a IES não está associado às possíveis perdas com um desligamento, mas às condições satisfatórias de trabalho.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Finalizadas as apresentações e análises dos dados, retoma-se, neste capítulo, a fundamentação teórica apresentada no capítulo 2 para estabelecer um diálogo teórico-empírico, de forma a esclarecer as constatações que permitiram alcançar os objetivos perseguidos nesta pesquisa.

Considera-se, inicialmente, que os docentes percebem que há intenção, por parte da IES, em melhorar o desempenho dos colaboradores em prol da consecução dos objetivos e metas institucionais. Notou-se essa percepção no que tange às políticas de desenvolvimento, como uma forma de qualificar as equipes para atingir os objetivos organizacionais, com foco no comprometimento dos integrantes. Essa percepção está alinhada às sugestões de Albuquerque (2002), embora, na percepção dos docentes, essa qualificação, inclusive em termos de aprimoramento de habilidades, ocorra mais de maneira informal.

Os docentes da graduação percebem que, muitas vezes, as ações voltadas à qualificação formal não são efetivadas por conta das falhas de comunicação. Essas falhas na comunicação também foram evidenciadas, pelos docentes da graduação, quanto às políticas de incentivos e recompensas. Observa-se a percepção da existência de programas que visam a incentivar e recompensar os docentes, entretanto, esses programas não apresentam critérios claros, o que faz com que os docentes declinem da participação.

A ausência de clareza nos critérios das ações propostas pela gestão estratégica de pessoas pode dificultar a participação dos docentes, pois, segundo Dessler (1996), a comunicação eficaz é extremamente importante quando a organização visa ao comprometimento organizacional. O autor frisou, inclusive, que os funcionários valorizam muito mais a comunicação honesta e de mão dupla do que a própria segurança no trabalho e que esse é um fator primordial para o sucesso das estratégias organizacionais.

Relembra-se ainda os autores Ulrich *et al.*, 1991; Sisson (1994); Dessler (2002); Oliva (2003), Mathis e Jackson (2003; Siqueira (2008) e Bohlander e Snell (2009) que consideraram a comunicação eficaz e a excelência no relacionamento interpessoal, como condição para compartilhar objetivos e metas e garantir o envolvimento dos colaboradores.

Por um lado, a percepção das falhas na comunicação, como um fator que dificulta a participação dos docentes, não ocorreu na pós-graduação, pois os docentes da pós-graduação relataram que os critérios são claros e que todos podem participar, conforme ilustra a fala de um dos docentes: “[...] O professor compete com ele mesmo, então, se ele alcançar a produção anual estipulada, é recompensado [...]”.

Por outro lado, tanto os docentes da graduação, quanto os docentes da pós-graduação percebem que existem problemas de comunicação no que tange às políticas de remuneração. Nota-se que os critérios de remuneração não estão claros. Essa falta de clareza dificulta o julgamento quanto às determinações de remuneração, por parte dos docentes. Porém, um dos fatores que aparece como influenciador do comprometimento é o respeito da IES quanto aos acordos estabelecidos no que diz respeito à data de pagamento dos salários aos docentes. Os docentes ressaltaram que percebem a garantia de pagamento como uma característica da IES e essa característica firma a parceria entre as partes. Além disso, os docentes percebem a conexão da remuneração que a IES oferece ao valor que os docentes agregam aos resultados organizacionais. Essa conexão, segundo Albuquerque (1982); Hipólito (2001); Wood Jr. e Piccarelli (2004); Comini, Barini Filho e Konuma (2005); Plotow e Hipólito (2008) e Dutra (2008), é característica da gestão estratégica de pessoas e pode reforçar o vínculo do indivíduo com a IES.

Outro fortalecedor do vínculo dos docentes com a IES é a percepção dos docentes sobre a existência de políticas de promoção e carreira. Embora também desconheçam os critérios, tanto os docentes da graduação quanto os docentes da pós-graduação percebem e acompanham as ações que formulam a sequência de posições ocupadas pelos docentes na IES. Essas ações condizem com a percepção de satisfação, estabilidade e possibilidade de continuidade e de desenvolvimento dos docentes. Segundo Judge, *et. al.* (1994); Defillipi (1994); NG *et. al.* (2005), essas ações destinam as intenções e os sucessos de carreira dos colaboradores e, assim como alertava Dutra (2006), aumenta-se a probabilidade de comprometimento dos colaboradores quando esses colaboradores percebem a conciliação entre o desenvolvimento de sua carreira e o desenvolvimento da instituição. Essa conciliação foi percebida pelos docentes.

Ressalta-se, sobretudo, que as percepções de falhas de comunicação, citadas anteriormente, foram pontualmente observadas e verificou-se que essas falhas estão relacionadas às dificuldades de acesso dos docentes às informações quanto aos critérios das políticas de gestão de pessoas. Porém, os dados indicam que os docentes percebem, claramente, os valores organizacionais, bem como a institucionalização da cultura organizacional da IES e das políticas de gestão estratégica de pessoas.

Esse entendimento aponta para possíveis evidências de que a gestão estratégica de pessoas aproxima os indivíduos e melhora o relacionamento entre os docentes e a IES, em especial pela transparência com relação aos valores organizacionais. Com isso, observa-se a probabilidade de obtenção do comprometimento dos docentes por meio da congruência de valores. Além disso, observa-se a obtenção do comprometimento, também, pela integração dos objetivos individuais com os objetivos organizacionais, aparente nas declarações dos docentes sobre os motivos que os levam a se engajarem e a se comprometerem com o trabalho e com a IES.

Essa associação ratifica as observações de Maier e Brustein (2001); Mcconnell (2003) e Rosete (2006), considerando que os autores apontam a congruência de valores como um fator que antecede ao comprometimento. Os autores chamam a atenção ao fato de que a congruência de valores é fundamental para estabelecer o vínculo do indivíduo com a organização e que pode ser favorável tanto ao comprometimento afetivo quanto ao comprometimento normativo.

Além disso, evidencia-se a associação entre a proximidade dos gestores com os docentes e o comprometimento organizacional. Essa associação é constatada também nos estudos de Avolio, Zhu, Koh e Bhatia (2004), ao investigarem a relação do distanciamento entre os líderes e os liderados e o comprometimento organizacional, em termos estruturais. Os autores concluíram, preliminarmente, que quanto maior a proximidade maior será o grau de comprometimento.

Pela percepção dessa proximidade, identificou-se a ênfase no enfoque afetivo, por parte dos docentes da graduação, pois essa percepção alinha-se ao sentimento de apego e ao envolvimento emocional. Além disso, observa-se que essa proximidade somente é possível quando o indivíduo identifica-se naturalmente com a organização. A partir dessa observação, entende-se que o indivíduo, perceptor desse alinhamento emocional, permanece na organização porque quer, da forma como definiram Meyer e Allen (1997).

Outro enfoque que aparece, como resultado da pesquisa com os docentes da pós-graduação, é o enfoque normativo que, segundo Meyer e Allen (1997), representa o sentimento de obrigação em permanecer na IES como se houvesse uma dívida em troca de tudo o que a IES proporciona aos docentes, inclusive em termos de reciprocidade.

O enfoque do comprometimento normativo, em termos de reciprocidade, é evidenciado na declaração de um docente da pós-graduação de que “[...] eu faço a minha parte com ela, e espero que ela faça o mesmo por mim [...]”. Essa declaração revela, claramente, a percepção de troca e de reciprocidade que há entre os docentes de pós-graduação e a IES, e corrobora as afirmações de Siqueira (2005), ao atestar a pertinência de se considerar o esquema mental de reciprocidade e sua influência no comprometimento afetivo e na satisfação no trabalho.

Observa-se que existe uma tendência ao enfoque de comprometimento normativo também pela percepção de obrigação. Essa percepção é notada em uma das entrevistas de um professor, quando relatou que: “[...] a IES me contratou, me abraçou como profissional e confia no que eu faço... eu devo isso a ela [...]”. Esse resultado corrobora a explicação de Wiener (1982) quanto à percepção, do comprometimento moralmente correto, por parte do empregado comprometido, principalmente pela sua satisfação profissional proporcionada pelas ações da organização.

Já o enfoque instrumental, que diz respeito ao vínculo pela necessidade financeira e à percepção de prejuízos que poderiam ser gerados com o desligamento ou como proveito associado com a participação continuada, como definiram os autores Becker (1960), Kanter (1968) e Hrebiniak e Alluto (1972) pouco apareceu na pesquisa. De fato, tanto os docentes da graduação quanto os docentes da pós-graduação *stricto-sensu* percebem sua permanência na

IES mais por uma opção própria do que por uma obrigação legal de dependência, exclusivamente monetária.

Essa percepção pode, também, ser justificada por Becker (1960), Kanter (1968) e Hrebiniak e Alluto (1972) como fenômeno estrutural que ocorre como um resultado de transações entre indivíduos e organizações por apostas ou investimento ao longo do tempo.

Em alguns relatos, até observam-se mensagens como: “[...] financeiramente ela me ajuda muito [...]”; “o pagamento é sempre em dia [...]”; “[...] eu escuto dizer que outras IESs pagam até mais, mas por outro lado eu escuto dizer que a minha IES é uma das poucas, se não a única, que você pode contar que no dia tal o dinheiro estará na conta [...]”, embora um dos docentes relate que “[...] ela me dá a estabilidade por garantir que eu posso contar com o meu salário, posso fazer o meu orçamento [...]” Esse relato remete aos argumentos de Bastos, Siqueira, Medeiros e Menezes (2008) ao relacionarem a dimensão do enfoque de comprometimento instrumental à situação em que o indivíduo permaneceria na organização apenas pela percepção de prejuízos financeiros com sua saída. Nesse relacionamento, o vínculo se daria somente por questões de necessidades financeiras.

Entretanto, realmente, não houve indicadores de que a remuneração seja a razão pela qual os docentes se comprometem com as suas atividades e continuam desenvolvendo seus trabalhos na IES, especialmente quando um docente diz que “[...] para mim é realização profissional e não ganha-pão [...]”. Destacam-se as constatações de que prevalece o fator de satisfação dos docentes da graduação e da pós-graduação com a possibilidade de exercer sua função em uma instituição que busca valorizar seus professores e empreende importantes ações de desenvolvimento e de reconhecimento. Essas ações são geradoras de orgulho, por parte dos docentes, em atuar na IES e de intenções de continuidade, enquanto houver interesse de ambas as partes.

Ademais, verificou-se, que a IES estudada oferece condições satisfatórias de trabalho aos seus docentes e atua estrategicamente no que diz respeito à gestão de pessoas e evidenciou-se que as características da IES e a diversidade de pessoas que compõe o seu corpo docente exige a dedicação de todos pela continuidade da qualidade. Essa exigência direciona, em especial, os

gestores de pessoas a utilizarem ferramentas de controle para garantir a qualidade no ensino. Tal controle de qualidade lembra as argumentações de Alves (1994) de que a parte mais importante no processo produtivo para garantir uma qualidade uniforme e confiável, nas Universidades, não é o controle de qualidade do serviço, mas sim o controle de qualidade do pensamento. O autor considera o docente do ensino superior como um cientista e lança a seguinte reflexão: “deve o cientista abandonar a sua imaginação divagante que o leva a andar pelos caminhos do seu próprio fascínio e tornar-se uma função dos objetivos determinados pelos interesses da instituição que o emprega?” (ALVES, 1994 p. 50).

Observam-se, nessa discussão, dois lados opostos. Por um lado, nota-se que se trata de uma instituição que necessita de ferramentas de controle para manter seu funcionamento de acordo com as expectativas institucionais, sociais e governamentais. Por outro lado, os relatos da pesquisa revelaram que não há percepção dos professores quanto a essa necessidade. Os docentes, em sua totalidade, observaram que as estratégias de gestão voltadas ao controle geram descontentamentos que levam os docentes da graduação a sentirem perda de autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Contreras (2002), essa perda de autonomia é fato nas instituições de ensino, pois a atividade de docência, atualmente, é definida pela materialidade do trabalho em sala de aula e não pelas aspirações dos professores. Esse fato não ocorre na pós-graduação, pois os relatos dos docentes, desse nível, apresentam a percepção de satisfação pela possibilidade de realizarem um trabalho autônomo e de concretizarem seus objetivos, relacionados ao desenvolvimento dos alunos, tanto no ensino quanto na pesquisa.

Considera-se, ainda de acordo com Contreras (2002), que a falta de autonomia pode advir da proletarização dos professores ao assumirem uma função semelhante a outra função, apenas, operacional. O autor reforça que essa proletarização é gerada pela racionalização do trabalho e pode provocar, além da separação entre a concepção e a execução do trabalho do professor, a desqualificação da função e, conseqüentemente, a perda de qualidade no ensino.

Essa tendência à perda de qualidade no ensino é uma das preocupações dos docentes que participaram da pesquisa, quando ressaltam que percebem desvalorização da importância de

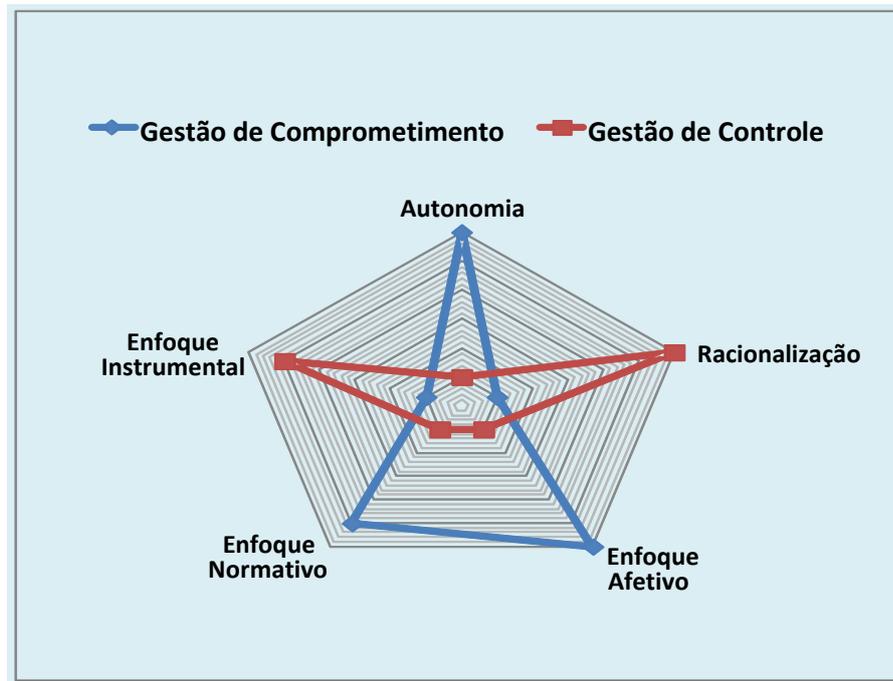
suas horas de dedicação ao trabalho de docente, independente de estarem em sala de aula. Como defenderam Alves (1994), Perrenoud (2000) e Contreras (2002), tal percepção reflete no comprometimento dos docentes com a profissão e com a instituição e, por conseguinte, dificulta o atingimento de suas metas e objetivos. Tal reflexo pode ser gerado pelo excesso de controle e, ao mesmo tempo, pela escassez de confiança.

Aliado a esse pensamento, relembram-se as contribuições de Albuquerque (2002) com as afirmações de que poderia haver uma relação entre os modelos de gestão de pessoas e o comprometimento organizacional ao apresentar a estratégia de gestão de controle e a estratégia de gestão de comprometimento. O autor revelou que essas estratégias poderiam influenciar o desempenho organizacional. Mais tarde, Leite (2008), reforçou essa revelação ao apontar a mudança da estratégia de controle para a estratégia de comprometimento como o caminho mais indicado para a obtenção de resultados estratégicos de gestão de pessoas, no contexto estudado por ela.

Com base nas constatações de Albuquerque (2002) e Leite (2008), buscou-se associar os conceitos das estratégias de gestão de controle e das estratégias de gestão de comprometimento aos propósitos desta pesquisa de maneira a reforçar a apresentação dos resultados. Buscou-se, então, associar os conceitos de autonomia e racionalização, destacados por Contreras (2002), com as estratégias de gestão de controle e de comprometimento e com os enfoques do comprometimento organizacional. Na Figura 4, observa-se um esquema com essas associações.

Percebe-se que, quando as estratégias de gestão de comprometimento predominam, ocorre maior autonomia e maior comprometimento afetivo e normativo e, pelas estratégias de gestão de controle, despontam-se a racionalização e o comprometimento instrumental.

Figura 4 - Influência da Gestão de Comprometimento e da Gestão de Controle



Fonte: Elaborado pela autora

A concepção de autonomia, revelada nesta pesquisa como algo que significa muito aos docentes no que tange ao estímulo para o seu comprometimento é respaldada por Contreras (2002). O autor salienta que, para se ingressar na carreira acadêmica, o professor apresenta-se como um profissional dotado de qualificações em determinado campo de conhecimento, com vocação ao ensino e ao serviço a seus semelhantes, além de licença e independência para atuar e autocontrole de seu exercício.

Tais dotes são essenciais para o ofício de professor de ensino superior que não aceita ser considerado como um operário que apenas executa, conforme apresentado na Figura 4, ilustrada anteriormente, como racionalização. Constatou-se, ainda, que essa rejeição deve-se ao fato de que o docente desenvolveu inteligências que o gabaritam a formar outros profissionais e que, portanto, não continuará motivado e comprometido se for admitido apenas para executar as tarefas formatadas pelos padrões da IES, sem poder utilizar seu potencial de criatividade na transmissão do conhecimento. Além dessas constatações, esclareceu-se, neste estudo, que, quando se procura desenvolver habilidades e competências dos colaboradores relacionadas às estratégias do negócio há que se elucidar, para os

envolvidos, a importância e as razões de sua participação. Caso contrário, não haverá adesão ao programa, nem, tampouco, sucesso na estratégia.

Quando se trata de políticas de remuneração, também há fundamental importância de se estabelecer as regras e os critérios, não sendo valorizado apenas esse estabelecimento, mas, principalmente, a divulgação para que todos entendam as razões das possíveis diferenças salariais. Essa divulgação evitaria margens a interpretações que os levassem à desmotivação. A mesma condição vale para as políticas de incentivos e recompensas que, se forem justas e sensatas, poderão promover a adesão e fazer com que todos participem, considerando que os docentes não aderem a programas de incentivos e recompensas quando percebem diferenciações nos critérios desses programas.

Após as análises empreendidas ao construto gestão estratégica de pessoas, no que tange à promoção e carreira, considera-se que os docentes percebem as políticas de promoção e carreira ao identificarem que suas funções são inseridas, de maneira relevante, nos planos institucionais. Nota-se que, pela percepção dos docentes, essas políticas podem cair em descrédito caso as ações não sejam padronizadas e coerentes com o desempenho do docente em sua carreira acadêmica.

Assim, sem a valorização das funções dos docentes nos planos institucionais e sem padrão e coerência nos programas de promoção, os docentes podem ser condicionados ao estado de estagnação. Esse condicionamento pode gerar uma sensação de injustiça capaz de impedir que o profissional se comprometa com os objetivos institucionais.

Posteriormente, seguiu-se o caminho pela meta que visou caracterizar os enfoques afetivo, instrumental e normativo do comprometimento organizacional de docentes do ensino superior da instituição estudada. Nessa linha de pesquisa, encontraram-se vários estudos que trouxeram definições projetadas de uma corrente de conceituações sobre o tema comprometimento organizacional e notou-se, pela percepção dos observados, que há diferenças comportamentais e atitudinais que distinguem os enfoques de comprometimento organizacional.

Indica-se a inversão entre as percepções dos docentes de graduação e de pós-graduação no que tange ao comprometimento afetivo e normativo. Essa inversão pode ser explicada pelo fato de que os docentes da pós-graduação *stricto-sensu* entendem sua função mais relacionada à pesquisa, independente da IES na qual atuem. Tal entendimento descaracteriza um vínculo emocional e afetivo à organização que o permite atuar. Por outro lado, o docente da graduação percebe o foco da sua atuação no ensino e na formação do indivíduo para o mercado de trabalho. E, nesse processo de formação, o docente se percebe como um profissional que precisa se adequar às propostas institucionais e fortalecer a organização quanto à possibilidade de oferecer acesso a toda a sociedade. Essa percepção vem ao encontro dos seus princípios como educador, no caso estudado, de grandes massas em um grande centro que demanda esse acesso.

Posto isso, o docente percebe a necessidade de efetivar sua carreira na IES e estabelecer um vínculo na instituição que o contratou. No caso estudado, a organização mantém uma proximidade constante entre os dirigentes e os docentes. Essa proximidade traz um proeminente simbolismo de vinculação afetiva aos docentes da graduação.

A partir das análises dos dados, apresentados neste estudo, foi possível identificar as influências das políticas de gestão de pessoas sobre o comprometimento organizacional pela percepção dos docentes do ensino superior na instituição estudada. Para isso, analisaram-se as diferenças entre o comprometimento organizacional de docentes do ensino superior dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto-sensu*.

Nota-se que a gestão estratégica de pessoas, investigada pelos conceitos de treinamento e desenvolvimento, remuneração, incentivos e recompensas e promoção e carreira, aparece como influenciadora do comprometimento organizacional nas dimensões afetiva e normativa, enquanto que, na dimensão instrumental, há poucas associações, possivelmente relativas às condições de remuneração básica e coerente com as ofertas do mercado.

Assim, verifica-se que pode haver uma associação entre a gestão estratégica de pessoas e o comprometimento organizacional quando as políticas de gestão de pessoas são percebidas pelos colaboradores. Desse modo, considera-se a necessidade de investimentos, por parte das

Instituições de Ensino Superior, principalmente, em estratégias de comprometimento capazes de efetivar a comunicação e o relacionamento interpessoal, bem como de garantir a participação dos docentes nos planos estratégicos da instituição.

Constatou-se, por fim, que os docentes percebem que podem contribuir com as formulações de estratégias de ensino visando à conquista dos objetivos e metas institucionais. Além disso, percebem-se como protagonistas, juntamente com os alunos, no processo principal da IES - ensino-aprendizagem. Na percepção dos docentes, esse processo é contínuo e frequente, presencialmente ou virtualmente e, nesse processo, enquanto se ensina se aprende. Destaca-se que a autonomia e a liberdade direcionada podem ser a chave para o comprometimento organizacional, bem como para a efetivação do desenvolvimento social e que, tanto a autonomia quanto a liberdade direcionada somente são possíveis pela gestão estratégica de pessoas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais em que se resgata, inicialmente, a questão delineada nesta tese: de que forma a gestão estratégica de pessoas pode influenciar o comprometimento organizacional de docentes do ensino superior? Essa questão pôde ser respondida com a apresentação da análise dos dados coletados nas entrevistas e nas observações realizadas na instituição investigada. As entrevistas e as observações tiveram, como sujeitos e, simultaneamente, como objetos de estudo, os docentes de ensino superior da graduação e da pós-graduação *stricto-sensu*, conforme metodologicamente idealizado.

Destaca-se que a instituição se iniciou como uma pequena escola e que muitos docentes da graduação acompanharam seu crescimento e se sentem realizados por isso. Essa situação fez nascer uma cultura de compartilhamento e já é suficiente para que os docentes, que atuam há algum tempo na IES, sintam-se parte efetiva da organização. Assim, quando percebem que podem contribuir ainda mais, comprometem-se com o que for necessário.

Vale ressaltar que, ao ingressarem na IES, os novos docentes são inseridos nessa cultura de compartilhamento e, facilmente, integram-se às equipes de professores. Essa integração ocorre de tal forma que os docentes veteranos transferem, aos recém-chegados, motivações para investirem em contribuições, garantindo, assim, a sustentabilidade da instituição. Por meio dessa cultura de compartilhamento a IES consegue atender às demandas sociais e governamentais e garantir a competitividade peculiar de uma instituição de ensino superior privada. Porém, para o atendimento dessas demandas a IES passa pelo desafio de integrar estratégias de comprometimento, configuradas nessa cultura de compartilhamento, às estratégias de controle, sem, no entanto, prejudicar a autonomia do professor.

Com este estudo e com as contribuições dele esperadas, podem ter advindo o entendimento dos fatores percebidos pelos docentes do ensino superior quanto à gestão estratégica de pessoas e ao comprometimento organizacional, tanto na profissão quanto na instituição. Por esses fatores pode ser possível identificar a erudição conquistada pelos docentes. Tal erudição é adquirida por meio dos investimentos, da IES, em ações voltadas à formação continuada e,

acima de tudo, pela possibilidade de atuação ativa e colaborativa, direcionada pela gestão acadêmica, no planejamento pedagógico dos cursos.

Este estudo pode, ainda, ter possibilitado o entendimento sobre a valorização dos docentes, percebida pelas ações que vinculam o desenvolvimento do profissional ao desenvolvimento da instituição. Essa valorização trata de um fator que pode incentivar o comprometimento dos docentes, na medida em que tende a permitir a legitimação da importância do docente para a instituição. Por meio dessa legitimação pode ser possível estabelecer a parceria e a cumplicidade entre docente e IES. Porém, para que ocorra esse estabelecimento, torna-se fundamental a transparência e lisura nos processos de comunicação da instituição.

Por esses fatores identificados, notou-se que o comprometimento dos docentes com a IES pode ser gerado muito mais pela congruência de valores, reciprocidade e confiança na relação, do que pela dependência monetária, haja vista que os incentivos monetários foram apresentados pelos docentes como uma consequência de sua dedicação ao trabalho. Da mesma forma, o comprometimento dos docentes com o trabalho pode ser motivado pela responsabilidade social que os docentes assumem como missão pessoal e profissional. Tal missão é percebida como fator que estimula a continuidade dos docentes na profissão e, quando lhe é permitido cumpri-la, também na IES.

Além desses fatores, os resultados desta pesquisa podem contribuir com a elucidação da percepção, dos docentes do ensino superior, sobre a importância de sentir orgulho da IES que os emprega, tanto quanto da profissão que escolheram. Esse orgulho pode ser provocado pelas práticas coerentes e associadas ao desenvolvimento da educação superior, intencionado pelos docentes desse nível. Tal percepção de orgulho também pode estar relacionada à satisfação. Porém, para sustentar esse fator, verificou-se a necessidade de autonomia no trabalho do docente. Tal autonomia pode ser considerada como fator fundamental para garantir a educação com a qualidade esperada pelo profissional docente, pela instituição, pela sociedade e pelo governo.

Além disso, o estudo apresentou indícios de que a gestão estratégica de pessoas apresenta-se como um modelo de gestão capaz de equilibrar as estratégias de gestão de comprometimento

e de gestão de controle, pois, na medida em que se efetivam as ações associadas aos objetivos e metas organizacionais, a gestão de pessoas, estrategicamente, conduz os docentes ao comprometimento organizacional e, conseqüentemente, aos propósitos da educação superior, integrando os valores e objetivos pessoais e organizacionais.

O tema explorado, nesta tese, é consideravelmente amplo e há que se ponderarem vários desdobramentos que surgem a cada investigação sobre o fenômeno. Assim, vale reportar sugestões para possíveis aprofundamentos da pesquisa e de temas relacionados. Nesse sentido, abrangem-se limitações, no que tange ao campo de estudo, dado que se trata de um campo em elevada expansão devido à crescente demanda da educação superior no Brasil. Além disso, os docentes de ensino superior são profissionais de difícil acesso para entrevistas, devido à escassez de tempo. Considera-se que os profissionais da área da educação, em geral, atuam em diversas frentes, além da sala de aula que, cada vez mais, os reservam ao convívio intenso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outro fator que pode ser considerado limitador da pesquisa é a escolha pelo estudo de caso único. Conforme mencionado, anteriormente, tal escolha deveu-se ao fato de ser um estudo em profundidade para o qual se visualizou a possibilidade de encontrar respostas à pergunta de pesquisa em apenas uma instituição de ensino superior. Porém, entende-se que outras contribuições poderiam ser oferecidas por meio de estudo multicaso, no qual fosse possível colher os dados em um universo diferenciado de docentes do ensino superior, podendo-se desenvolver análises comparativas interinstitucionais.

Assim, sugere-se que o presente estudo deva ser ampliado para pesquisas que apresentem as seguintes problemáticas: ampliar os estudos para outros construtos na instituição investigada; ampliar os estudos para outras instituições no Brasil; ampliar os estudos para outras instituições em outros países; investigar outros fatores que sejam passíveis de influenciar o comprometimento dos docentes de ensino superior, também pela abordagem qualitativa; investigar outros fatores que sejam passíveis de influenciar a gestão estratégica de pessoas apresentada neste estudo, pela abordagem quantitativa; empreender pesquisas na modalidade de entrevista narrativa, de forma que os docentes possam relatar, livremente, sobre sua trajetória acadêmica pelo discurso de fatos reais e, a partir da análise dessas narrativas, o

pesquisador possa entender os reflexos da carreira acadêmica no comprometimento dos docentes.

Ao final desta tese consideram-se justificados os investimentos realizados com a pesquisa, haja vista que foi possível atingir um dos principais objetivos, naturais de um pesquisador de administração: contribuir com a ciência, por meio da atualização do conhecimento, de modo a servir de ponto de partida ou direcionamento para futuras investigações acerca dos estudos organizacionais.

7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABBAGNANO, N. **Dicionário da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALBUQUERQUE, L. G. **Administração Salarial e aspectos comportamentais em instituições de pesquisa e desenvolvimento**. Tese de doutorado. FEA/USP, 1982.

ALBUQUERQUE, L. G. A gestão estratégica de pessoas. In: FLEURY, Maria T. L. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, p. 35-50, 2002.

ALMEIDA, G. O., SILVA, A. M. M. Justiça organizacional, impacto do *burnout* e o comprometimento dos trabalhadores. *GESTÃO.org*. v. 4, n.2, mai./ago. 2006.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora. 1994.

ANDOLSEK, D. M., STEBE, J. Multinational perspectives on work values and commitment. **International Journal of cross cultural management**. Vol. 4, p. 181-209, 2004.

AVOLIO, B. J., ZHU, W., KOH W., BHATIA P. Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. **Journal of Organizational Behavior**, vol. 25, p. 951-968, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARNEY, J. B. Firm Resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n.1, p. 99-120, 1991.

BARNEY, J. B.; WRIGHT, P. M. On becoming a strategic partner: the role of human resources in gaining competitive advantage. **Human Resource Management**, v. 37, n. 1, p. 31-46, 1998.

BASTOS, A. V. B. Comprometimento Organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. **RAE**, n. 33, p. 52-54, 1993.

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

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

BASTOS, A. V. B.; COSTA F. M. Múltiplos comprometimentos no trabalho: articulando diferentes estratégias de pesquisa. *rPOT*, v.1, n.1, p. 11-41, 2001.

BASTOS, A. V. B.; SIQUEIRA, M. M. M.; MEDEIROS, C. A. F.; MENEZES, I. G. Comprometimento Organizacional . In: SIQUEIRA. M. M. M. e Colaboradores. **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATEMAN, T., STRASSER, S. A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. **Academy of Management Journal**, Vol. 27, pp. 95-112. 1984.

BECK, K., WILSON, C. Development of Affective Organizational Commitment: A Cross-Sequential Examination of Change with Tenure. **Journal of Vocational Behavior**. vol. 56, 2000.

BECKER, H. S. Notes of concept of commitment. **American Journal of sociology**. Vol. 66. p. 32-40, 1960.

BENSON, J. e BROWN, M. Employee Voice: Does Union Membership Matter? **Human Resource Management Journal**, v.20, n.1, pp. 80-99, 2010.

BOHLANDER, G. e SNELL, S. **Administração de recursos humanos**. Tradução de Maria Lúcia G. Leite Rosa e Solange Aparecida Visconti. 14^a ed. Norteamericana. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BORGES-ANDRADE, J. E. PILATI, R. Comprometimento Atitudinal e Comportamental: Relações com Suporte e Imagem nas Organizações. **RAC**, v. 5, n. 3, P. 85-106, 2001.

BORGES, L., LIMA, A. M., VILELA, E. C., & MORAIS, S. Comprometimento no trabalho e sua sustentação na cultura e no contexto organizacional. *Revista de Administração de Empresas - Eletrônica (RAE-E)* 3, 1. 2004.

BOSELIE, P.; DIETZ, G.; BOONE, C. Commonalities and contradictions in HRM and performance research. **Human Resource Management Journal**, v. 15, n. 3, p. 67-94, 2005.

CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acessado em 12/2012.

CHANG JR, J.; ALBUQUERQUE, L. G. Comprometimento Organizacional: Uma abordagem holística e simultânea dos determinantes envolvidos no processo. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.3, n.2, p. 13-38, 2002.

CHEN J., WANG L. Locus of control and the three components of commitment to change. **Personality and Individual Differences**. 2007.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, 1. Trim/2011, 2000.

COMINI, G. M.; BARINI, U.; KONUMA, C. M. Implementação de um Sistema de Gestão por Competências no Nível Operacional: um estudo de caso na indústria petroquímica. **ENANPAD**, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, J. **Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks: Sage Publication, 1994.

CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, M. P., REGO, A., CUNHA, R. C., CABRAL-CARDOSO, C. A ligação pessoa-organização. In: **Manual de Comportamento Organizacional**, Editora RH: Lisboa, Portugal. p.147-192, 2004.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1973.

DAVOK, D. F. Modelo de Meta-Avaliação de Processos de Avaliação da Qualidade de Cursos de Graduação. **Tese de Doutorado**, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEFILLIPPI, R. J.; ARTHUR, M. B. The boundaryless career: a competency- based perspective. **Journal of Organizational Behavior**, v. 15, p. 307-324, 1994.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. MEC: UNESCO. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

DEMO, G. **Políticas de gestão de pessoas nas organizações: o papel dos valores pessoais e da justiça organizacional**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DEMO, G. Comprometimento no trabalho: Uma síntese do estado da arte e uma revisão da produção nacional. **Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 3, 185-213, 2003.

DENZIN, N. K. **The Research Act, Englewood Cliffs**, São Paulo: Prentice Hall, 1989.

DESSLER, G. **Conquistando Comprometimento - como construir e manter uma força de trabalho competitiva**. São Paulo: Makron Books, 1996.

DESSLER, G. **Human resource management**. 9. ed. New Jersey: Prentice Hall, 2002.

DEVANNA, M. A.; FOMBRUN, C. J.; TICHY, N. M. **Strategic human resource management**. New York: John Wiley and Sons, 1984.

DUARTE, T. A. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, **e-Working Paper**, Lisboa, n. 60, 2009.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: modelos, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na organização moderna**. São Paulo: Atlas, 2008.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of management review**, vol. 14, n. 4, 1989.

- EL-KOUBA, A; ROGLIO, K. D.; CORSO, J. M.; SILVA, W. S. Programas de desenvolvimento comportamental: influências sobre os objetivos estratégicos. **RAE**. N. 3, v. 49, p. 295 – 308, 2009.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- FERRIS, M. C., FOURER, R., e GAY, D. M. Expressing complementarity problems and communicating them to solvers. *SIAM Journal on Optimization*, 1999.
- FILENGA, D. SIQUEIRA M. O impacto de percepções de justiça em três bases de comprometimento organizacional. **Revista RAE**, São Paulo, v.41, n.4, Out./Nov./Dez., p. 431-441, 2006.
- FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas, In: FLEURY, M., (org.), **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.
- FISHBEIN, M. **A consideration of beliefs and their role in attitude measurement**. New York: Wiley, 1967.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, C. A. e BASTOS, A.V.B. Criatividade e Comprometimento Organizacional: suas relações com a percepção de desempenho no trabalho. **Psicologia Organizações e Trabalho**, 3, 1, 61-88. 2003.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL, A.C. **Estudo de Caso: Fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIORGI, A. **Sketch of a psychological phenomenological method**. In Giorgi A. (Org.), *Phenomenology and psychological research*, p.8-22. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.
- GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. **Qualitative research in information management**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.
- GODOI, C.K., MATTOS, P. L. C. L. Entrevista Qualitativa: Instrumento de Pesquisa e Evento Dialógico. In: GODOI, C. K., BANDEIRA-DE-MELLO, R., SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, C. K., BANDEIRA-DE-MELLO, R., SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Orgs.). **Handbook of industrial and organizational psychology**. 2. ed. pp. 507-619, California, 1991.

GRIFFIN, M. L., HEPBURN, J. R. Side-bets and reciprocity as determinants of organizational commitment among correctional officers. **Journal of criminal justice**. Vol 33, p. 611-625, 2005.

GUEST, D. E. Human resource management and industrial relations. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 5, p. 503-521, Sept. 1987.

GUEST, D. E.; HOQUE, K. Yes, personnel does make a difference. **Personnel Management**, v. 26, n. 11, p. 40-43, 1994.

GUTHRIE, J. P. High involvement work practices, turnover and productivity: evidence from New Zealand. **The Management of Management Journal**, v. 44, n. 1, p. 180-190, 2001.

HEIZER, I. H., GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Intenções comportamentais de comprometimento organizacional: um estudo de caso. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 9, n. 1, jun., 2009.

HIPÓLITO, J. A. M. **Administração Salarial: A remuneração por competências como diferencial competitivo**. São Paulo: Atlas, 2001.

HOCHBERG, J. E. O estudo da percepção. In: HOCHBERG, J. E. **Percepção**. Tradução Álvaro Cabral. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

HREBINIAK, L. G. e ALUTTO, J. A. Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. **Administrative Science Quarterly**, 17, 555-573, 1972.

INEP. Disponível

em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>> Acessado em 08/03/2012a.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino>> Acessado em 07/10/2012b.

JUDGE, T. A.; CABLE, D. M.; BOUDREAU, J. W.; JR., R. B. D. An empirical investigation of the predictors of executive career success. **Personnel Psychology**, v. 48, n. 3, p. 485-520, 1995.

KANTER, R. M. Commitment and social organization: A study of commitment mechanism in Utopian communities. **American Sociological Review**. 33 n.4, pp 499-517, 1968.

KAWULICH, B. B. La observación participante como método de recolección de datos. **Forum: Qualitative Social Research** (periódico on-line), v. 6, n. 2, art. 43, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-e.htm>> Acessado em 05/06/2011.

KWASNICKA, E. L. **Teoria Geral da Administração**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

KUDE, V. M. M. Como Se Faz um Projeto de Pesquisa Qualitativa em Psicologia. **Psico – Revista da Faculdade de Psicologia da PUC-RS**, v. 28, n.1, p. 9-34,1997.

LACOMBE, B. M. B., CHU, R. A. Políticas e práticas de gestão de pessoas: as abordagens estratégica e institucional. **RAE**. vol.48 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2008.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEE, J., CORBETT, J. M. The impact of downsizing on employees' affective commitment. **Journal of Managerial Psychology**, Vol. 21 No. 3, p. 176-199, 2005.

LEGGE, K. **Human resource management: rhetorics and realities**. London: Macmillan, 1995.

LEITE, N. R. P. **Comprometimento e gestão de pessoas em organizações brasileiras com estruturas organizacionais remotas**. Tese de doutorado. FEA. São Paulo, 2008.

LEITE, N. R. P., ALBUQUERQUE, L. G., Gestão estratégica de pessoas: conceitos, evolução e visão, IN: **Gestão de Pessoas: perspectivas estratégicas**, São Paulo: Atlas, p. 3-16, 2009.

LEITE, N. R. P., ALBUQUERQUE, L. G., KNISS, C. T. Reflexões sobre comprometimento e gestão de pessoas em estruturas organizacionais inovativas e remotas. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 7, n. 4, p.87-112, out ./dez. 2010.

LEITE, N. R. P., ALBUQUERQUE, L. G., Gestão estratégica de pessoas, comprometimento e contrato psicológico: o caso Vale. **Rev. Adm.**, vol.46, no.1, São Paulo, mar. 2011.

LIDEN, R. C., WAYNE, S. J., KRAIMER, M. L. The dual commitments of contingent workers: An examination of contingents'commitment to agency and organization. **Journal of Organizational Behavior**. Vol. 24, n° 5, p. 609, 2003.

LIMA, E. O. Teorizando a partir de dados qualitativos em administração. **Pretexto**, v. 11, n.1, p. 73-93, jan/mar, 2010.

MACCARI, E. A. Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro. **Tese de doutorado**. FEA, São Paulo, 2008.

MACIEL, C. O.; CAMARGO C., Comprometimento, Satisfação e Cooperação no Trabalho: Evidências da Primazia dos Aspectos Morais e das Normas de Reciprocidade Sobre o Comportamento. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 3, art. 4, pp. 433-453, Maio/Jun. 2011.

MAIER, G. W., BRUNSTEIN, J. C. The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organization commitment: a longitudinal analysis. **Journal of Applied Psychology**, vol. 86, n. 5, 1034-1042, 2001.

MARTÍN-ALCÁZAR, F., ROMERO-FERNÁNDEZ, P. M., SÁNCHEZ-GARDEY, G. Human Resource Management as a Field of Research. **British Journal of Management**. Vol. 19, n. 2, p. 103-119, 2008.

MARTINS, J. L. T. P., PAZ, M. G. T. Poder e comprometimento em tempo de mudança organizacional: estudo de caso de uma empresa pública de serviços de informática, **Revista de Administração**, v. 35, n.4, p. 61-71, 2000.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula in TEODODO A., VASCONCELOS, M. L. (Org.) **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas – evolução, teoria e crítica**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MATHIS, R. L.; JACKSON, J. H. **Human resource management**. 10. ed. Ohio: South-Western, Thomson, 2003.

MATHIEU, J. E.; ZAJAC, D. M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. **Psychological Bulletin**, v. 108, n. 2, p. 171-194, 1990.

MAYER, R. C., DAVIS, J. H., & SCHOORMAN, F. D. An integrative model of organizational trust. **Academy of Management Review**, v.20, 709-734, 1995.

MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. **Forum Qualitative Sozialforschung**. Volume 1, No. 2, Art. 20, 2000.

MCCONNELL, C. J. A study of relationships among person-organization fit and affective, normative, and continuance components of organizational commitment. **Journal of applied management and entrepreneurship**. Vol 8 n°4 p. 137, 2003.

MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas organizações hoteleiras**. Tese de doutorado. São Paulo: FEA/USP, SP. 2003.

MEDEIROS, A. F., ALBUQUERQUE, L. G., SIQUEIRA, M, MARQUES, G. M. Comprometimento Organizacional: o Estado da Arte da Pesquisa no Brasil. **RAC**, v. 7, n. 4, Out./Dez. 2003.

MEDEIROS, C. A. F.; ALBUQUERQUE, L. G. Comprometimento Organizacional: Um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras. **RPOT: Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.5, n.2, p. 35-64, jul/dez 2005.

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

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

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

MOWDAY, R. T.; STEERS, R. M.; PORTER, L. W. The measurement of organizational commitment. **Journal of Vocational Behavior**, v. 14, p. 224-247, 1979.

MOWDAY, R. T.; PORTER, L. W.; STEERS, R. M. **Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover**. New York: Academic Press, 1982.

NASCIMENTO, J. L.; LOPES, A.; SALGUEIRO, M. F. Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. **Comportamento organizacional e gestão**, vol. 14, n. 1, p. 115 – 133, 2008.

NAVES, E. M. R., COLETA, M. F. D. Cultura e comprometimento organizacional em empresas hoteleiras. **RAC**, Edição Especial, p. 205-222, 2003.

NETTO, J. P. S., Gestão Profissional de Instituições de Ensino Superior no mundo da Iniciativa Privada, **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, São Paulo, v. 1, nº 4, 2009.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 1996.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n.17, jan./jun., p. 124-157, 2007.

NG, T. W. H.; EBY, L. T.; SORENSEN, K. L.; FELDMAN, D. C. Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. **Personnel Psychology**, v. 58, n. 2, p. 367-408, 2005.

OLIVA, E. C. **Novo controlador?: práticas adotadas na gestão de pessoas**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2003.

OZAG, D. The relationship between the trust, hope, and normative and continuance commitment of merger survivors. **Journal of Management Development**. Vol. 25 No. 9, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

PLOTOW, C. B. A. HIPÓLITO, J. A. M. Remuneração por Competências: alternativas e implicações. *In*: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

POPPER, K. R. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

POWELL, A., GALBIN, J. , PICCOLLI G. Antecedents to team member commitment from near and far. **Information Technology & People**. Vol. 19, nº 4, 2006.

PUENTE-PALACIOS, K. E., VIEIRA, R. A. Desenvolvimento de uma medida de comprometimento com a equipe. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 10, 1, jan-jun, p. 81-92, 2010.

REGO, A. SOUTO, S. Comprometimento Organizacional - um estudo luso- brasileiro sobre a importância da justiça, IN: **XXVI Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Salvador, Bahia, 2004b.

REGO, A. Climas de justiça e comprometimento organizacional. In: **Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 3, nº. 1, p. 27-60. Trindade, 2003.

REGO A., SOUTO S., A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. **RAC**, v. 8, n. 1, Jan./Mar., p. 151-177, 2004a.

REINERT, M., MACIEL, C. O., CANDATTEN, F. Intersecções entre clima e comprometimento organizacional: uma análise dos antecedentes, dimensionalidade e encontros entre construtos. **Revista Alcance – Eletrônica**. Vol. 18, n. 2, p. 167-184, abr-jun, 2011.

ROBBINS, S. **Comportamento Organizacional**. 9. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RODRIGUES, L. P. **Analogias, Modelos e Metáforas na produção do conhecimento em ciências sociais**. Pensamento Plural, Pelotas [01]: 11 – 28, julho/dezembro 2007.

RODRIGUES, A. C. A, BASTOS, A. V. B. Problemas conceituais e empíricos na pesquisa sobre comprometimento organizacional: uma análise crítica do modelo tridimensional de J. Meyer e N. Allen. **rPOT – Revista Psicologia: organizações e trabalho**, v.10, n.2, jul-dez, p. 129-144, 2011.

ROSETE, D. The impact of organizational values and performance management congruency on satisfaction and commitment. **SAGE Journals Online and HighWire Press platforms**. Vol. 21, nº 84, 2006.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M. Comprometimento e entrenchamento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. **RAC. Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, nov-dez, 2011.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

SANTOS FILHO, G. M.; MOURAO, L. A Relação entre comprometimento organizacional e impacto do treinamento no trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jun. 2011.

SCOTT, P. Teaching and Learning Science Concepts in the Classroom: Talking a path from spontaneous to scientific knowledge. In **Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências - Linguagem, Cultura e Cognição; reflexões para o ensino de ciências**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997.

SCHNEIDER, B.; BOWEN, D. E. Employee and customer perceptions of service in banks: replication and extension. **Journal of Applied Psychology**, v. 70, p. 423-433, Aug. 1985.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SIQUEIRA, M. M. M.; GOMIDE JR, S. Suporte no Trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Ed.). **Medidas de Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão**. Porto Alegre: Artmed, p.283-286, 2008.

SIQUEIRA, M. M. M.; Esquema mental de reciprocidade e influências sobre afetividade no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v.10, n.1, p. 83-93, 2005.

SIQUEIRA, M. M. M. e GOMIDE JÚNIOR S. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. e BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SISSON, K. Personnel management in transition. In: SISSON, K. **Personnel management in Britain**. Oxford: Blackwell, 1994.

SOUSA, O. C. Aprender e Ensinar: significados e mediações In: TEODODO A., VASCONCELOS, M. L. (Org.) **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

STONE, D. L.; STONE-ROMERO, E. F.; LUKASZEWSKI, K. The impact of cultural values on acceptance and effectiveness of human resource management policies and practices. **Human Resource Management Review**, v. 17, p. 152-165, 2007.

STAW, B. M., SALANCIK, G. R. **New directions in organizational behavior**. Illinois: St. Clair Press, 1970.

TAMAYO, A. Impacto dos valores pessoais e organizacionais sobre o comprometimento organizacional. IN: TAMAYO, A & PORTO, J. B. (Orgs.), **Valores e comportamento nas organizações**, p. 160-186). Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

TANURE, B., EVANS, P., PUCIK, V. **A gestão de pessoas no Brasil – virtudes e pecados capitais**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

TANURE, B.; EVANS, P. e CANÇADO, V. L. As quatro faces de RH: analisando a performance da gestão de Recursos Humanos em empresas no Brasil. **RAC.**, vol.14, n.4, p. 594-614, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUI, A. S., PEARCE, J. L., PORTER, L. W., TRIPOLI, A. M. Alternative approaches to the employee-organization relationship: does investment in employees pay off?. **Academy of Management Journal**. vol. 40, n. 5 p. 1089-1121, 1997.

ULRICH, D. et al. Employee and customer attachment: synergies for competitive advantage. **Human Resource Planning**, v. 14, n. 2, p. 89-103, Apr./June 1991.

VASCONCELOS, M. L. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate in TEODODO A., VASCONCELOS, M. L. (Org.) **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, M. M. F., ZOUAIN, D. M. (ed.). **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

WIENER, Y. Commitment in organizations: a normative view. **Academy of Management Review**, 7(3), 418-428, 1982.

WHIPP, R. Human Resource Management, competition and strategy: Some productive tensions. In: P. Blyton & P. Turnbull, P. (Eds.), **Reassessing human resource management** (pp.33-35). London: Sage, 1992.

WOOD Jr, T.; PICARELLI FILHO, V. **Remuneração e Carreira por habilidades e competências**. São Paulo: Editora Atlas, 3ª edição revista e ampliada, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

YONG, B. C. S. The career commitment of primary teachers in Brunei Darussalam: perceptions of teaching as a career. **Research in Education: an Interdisciplinary Internacional Reaserch Journal**, n. 62, p. 1-9, nov. 1999.

YOUNDT, M. A.; SNELL, S. A.; DEAN, J. W.; LEPAK, D. P. Human resource management, manufacturing strategy and firm performance. **The Academy of Management Journal**, v. 39, n. 4, p. 836-866, 1996.

ZICKAR, M. J., GIBBY R. E., JENNY T. Job attitudes of workers with two jobs. **Journal of Vocational Behavior**, Vol 64, p. 222-235, 2002.

APÊNDICE I – Termo de consentimento

Objetivo: O objetivo principal desta pesquisa é investigar possíveis associações entre a gestão estratégica de pessoas e as dimensões do comprometimento organizacional.

Descrição dos procedimentos:

A sua participação nesta pesquisa consiste em responder algumas perguntas por meio de uma entrevista. Solicito autorização para gravação da entrevista de forma que eu possa registrar o que o Sr(a) responder, sendo que isso poderá trazer apenas um desconforto, sem, no entanto, oferecer riscos. Gostaria que o Sr(a) ficasse plenamente à vontade para resolver se participa ou não. Se o Sr(a) não quiser participar não haverá nenhum prejuízo de qualquer natureza. Informo que, caso aceite participar, seu nome não será revelado em hipótese alguma, as informações fornecidas serão tratadas de forma sigilosa. O Sr(a) poderá desistir da participação a qualquer momento. Informo ainda, que o Sr(a) não receberá nenhum pagamento por colaborar com esta pesquisa.

Em qualquer etapa do estudo o(a) Sr(a). poderá ter acesso à pesquisadora Vera Lúcia da Silva Ventura pelo telefone: (11) 9283-1617 ou por e-mail: veraluven@gmail.com