

Comprometimento Organizacional: um estudo com docentes do CEFET-MG

Organizational Commitment: a study with CEFET-MG teachers

Kely Cesar Martins Paiva

Doutora em Administração. Professora Titular e Pesquisadora

Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

kely.paiva@unihorizontes.br

Marta Maria Santos Morais

Aluna do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

marta.morais@mestrado.unihorizontes.br

Editora Científica: Vera L. Cançado
Organização Comitê Científico: Moema Miranda de Siqueira
Avaliação: Double Blind Review pelo SEER/OJS
Recebido em 29.09.2011
Aprovado em 11.05.2012
Revisão: Gramatical, normativa e de formatação



Este trabalho foi licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição – Não Comercial 3.0 Brasil

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar as variáveis de comprometimento organizacional entre os docentes do *campus* I do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Após o referencial teórico, a metodologia detalhou o estudo de caso descritivo, de natureza quantitativa e qualitativa. Os dados de 77 questionários foram trabalhados com estatística uni e bivariada; a análise de conteúdo foi utilizada nas questões abertas do questionário e nas 10 entrevistas realizadas com docentes. O enfoque calculativo (melhor estar lá que em outra organização) assumiu destaque junto ao afetivo (gosto pela organização) de modo interdependente, pois o gosto pelo trabalho e pela instituição depende dos retornos que ela oferece ao docente. O enfoque normativo (sentimento de dever pela organização) não apresentou relevância entre os abordados, expondo fragilidades.

Palavras-chave: Comprometimento organizacional. Docentes. Ensino tecnológico. Setor público.

ABSTRACT

This study aimed to describe and analyze the variables of teacher's organizational commitment at campus I of Federal Center of Technological Education of Minas Gerais, CEFET-MG. After the theoretical referential, the methodology detailed a descriptive case study both quantitative and qualitative. Data from 77 questionnaires were analyzed using univariate and bivariate statistics; content analysis was applied in open questions of the questionnaires and 10 interviews held with teachers. The calculative dimension (rather be there than in any other organization) assumed prominence comparing with the affective one (affection for the organization), in an interdependent way, because of the pleasure for the work and the institution depends on the returns it offers to the teacher. The normative dimension (sense of duty to the organization) showed no significance between the raised, exposing weaknesses.

Keywords: Organizational Commitment. Teachers. Technology Education. Public Sector.

1 INTRODUÇÃO

A partir do final da década de 1970, os estudos sobre o comprometimento organizacional cresceram, no Brasil e no restante do mundo, bem como no meio acadêmico e empresarial. Esse interesse se deveu ao ritmo acelerado de transformação das organizações, suas estruturas, processos produtivos e de gestão, inclusive gestão de pessoas, em virtude das novas demandas sobre a força de trabalho. Note-se a importância do elemento humano como fator de qualidade, competitividade e sobrevivência das organizações (BASTOS; BORGES-ANDRADE, 1995; FLEURY, 1991), sendo que as instituições de ensino não se furtam a essa realidade, já que objetivam a formação de pessoas para a vida e também para o trabalho. Conforme indicam Chanlat (1992) e Davel e Vergara (2001), é inegável a importância das pessoas para as organizações, incluindo-se, aqui, os professores como atores fundamentais no processo educativo que se passa no interior das escolas.

O trabalho docente é importante, pois, de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 17), “[...] constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Esses profissionais desempenham tarefas de formação de pessoas e desenvolvem, influenciam e dominam informações de natureza teórica, técnica e prática, indispensáveis às “[...] decisões, às inovações ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 18).

Por outro lado, é notório o crescente *status* das profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”. De acordo com os autores, essas profissões referem-se ao “trabalho interativo”, cuja característica principal retrata uma relação mais profunda entre os sujeitos envolvidos. Na profissão docente, ocorre a interação entre o professor e o aluno, além de outros atores sociais envolvidos, como coordenadores de curso e pessoal de apoio. Note-se que as relações de interatividade consistem em conexões que visam manter, transformar ou propiciar melhorias na condição humana dos indivíduos, o que está diretamente relacionado no caso da educação (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 19). Quanto ao comprometimento, este é uma das bases para a interatividade, pois se trata de uma atitude que reflete o envolvimento do sujeito com seu trabalho, pessoas e, num nível macro, com a própria organização. Nesse sentido, é de fundamental importância que nas organizações, inclusive nas de ensino, existam alianças com e entre seus empregados, objetivando melhor integração e comprometimento

dos mesmos, pois as pessoas necessitam de coligações e parceiras para ampliar seus conhecimentos (BAÍÁ *et al.*, 2006).

Em consonância com o relatado, Bastos (1993) menciona que o trabalhador tem que estar efetivamente envolvido com a organização para que possa se espelhar em seu trabalho, propiciando, dessa maneira, condições para seu crescimento pessoal e profissional. Isso vai além da estabilidade peculiar dos servidores públicos no país, a qual envolve segurança, mas também pode gerar acomodação (PAIVA; LEITE, 2011). O comprometimento é conceituado por Bastos (1994, p. 86) como “envolvimento, engajamento e agregamento”. O autor ressalta que o comprometimento é usado para retratar o indivíduo e suas ações no que tange às relações com a organização, quer sejam elas de natureza afetiva, econômica ou moral. Essas três instâncias implicam três dimensões consideradas clássicas no estudo do comprometimento, a saber: afetivo, calculativo e normativo, as quais compõem o modelo tridimensional desenvolvido por Meyer e Allen (1991), que tem sido tradicionalmente utilizado para os estudos sobre a temática (BASTOS *et al.*, 2008).

Diante da importância do papel do professor na sociedade e nas instituições de ensino, do valor do ensino tecnológico no país e da necessidade de comprometimento organizacional por parte dos trabalhadores, justifica-se este estudo, que tem como objetivo descrever e analisar como se encontram configuradas as dimensões de comprometimento organizacional de docentes de cursos do ensino técnico na unidade *campus* I do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG.

Dado o contexto em que se realizou o estudo, é importante ressaltar particularidades de instituição pública de ensino federal e, em especial, que oferta cursos técnicos profissionalizantes. Em virtude das constantes transformações no “mundo do trabalho” e com o desenvolvimento da evolução dos profissionais, emerge o cuidado de estudar as relações desenvolvidas pelos docentes no seu interior, além do processo da adoção das inovações educacionais. Portanto, é essencial que as organizações de ensino tenham, em seu corpo docente, profissionais que apresentem a capacidade de prever mudanças de tecnologia e a elas se adiantar, tendo em vista atender às constantes demandas de mercado, buscando dar retorno à comunidade na formação de seus alunos (SILVA, 2002).

A justificativa deste estudo relaciona-se a dar continuidade aos estudos sobre comprometimento, inclusive com metodologias diversificadas, conforme recomendam Bastos *et al.* (2008), e particularmente com docentes que atuam no setor público, como sugerem autores citados por Rowe e Bastos (2007, 2009) e também Chaves (2011) que, em seu estudo,

recomendou estender a pesquisa realizada sobre comprometimento de professores de um CEFET do interior de Minas Gerais a outras unidades; logo, este estudo vai ao encontro dessas agendas de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme destacam alguns autores, o foco de comprometimento dos indivíduos pode contar com aspectos variados, ou seja, a própria organização, sua profissão, seu sindicato, o grupo de tarefas sob sua responsabilidade, as metas ou os objetivos de trabalho (BASTOS, 1998; CAMPOS *et al.*, 2009; MORAES *et al.*, 1998). Além destes, outros fatores também podem influenciar no comprometimento, como a família ou a religião (BASTOS, 1998; CAMPOS *et al.*, 2009)

No tocante às três dimensões descritas por Meyer e Allen (1997) - afetiva, de continuidade e normativa -, elas demonstram possíveis vínculos entre o funcionário e a organização. Segundo os autores, esse vínculo é diferenciado, pois é de caráter pessoal, portanto, subjetivo, ou seja, os funcionários poderão ter experiências que se pautam em todas as abordagens psicológicas em níveis variados. Os autores constataram que o comprometimento é um estado psicológico que determina a ligação do empregado com a organização.

Nesse sentido, o comprometimento do indivíduo com a organização refletirá cada dimensão em estados psicológicos separáveis. Os antecedentes que se vinculam a essas variáveis psicológicas, como sugerem Mowday, Porter e Steers (1982), subdividem esses correlatos em quatro categorias de vínculos de caráter afetivo, a saber: características pessoais, características do emprego, experiências de trabalho e características estruturais. Nas pesquisas, a percepção dos correlatos ao vínculo afetivo centrou-se nos antecedentes de experiência, mais precisamente para as experiências que os empregados necessitam para se sentirem bem psicologicamente dentro da empresa, desempenhando com efetividade seu trabalho. Assim, no enfoque afetivo, considera-se que o indivíduo se sente ligado à empresa em virtude de ela mesma ser parte de sua vida, ou seja, ele permanece nela porque gosta.

O comprometimento atitudinal, segundo Mowday, Porter e Steers (1982), enfoca o processo pelo qual as pessoas veem seu relacionamento com a organização, ou seja, em que medida os trabalhadores consideram uma extensão de seus próprios “valores” e propósitos os

correspondentes da organização. Assim, deveria existir compatibilidade entre valores pessoais e organizacionais, de modo a pautar o comportamento dos profissionais em relações morais mais amplas.

Já o comprometimento comportamental, de acordo com Meyer e Allen (1997), representa as atitudes que os indivíduos têm com a organização: eles podem se sentir presos a ela e, daí, exteriorizar condutas que se relacionam com essa situação. Esse componente de continuidade, que se traduz no comprometimento calculativo, desenvolve-se com base em dois fatores, quais sejam: caráter pessoal e investimentos. Nessa perspectiva, o trabalhador precisa ficar na organização, pois considera elevados os custos para deixá-la, ou seja, suas possíveis perdas. Essa percepção tem respaldo também no trabalho teórico de Becker (1960). Para o autor, os empregados acabam se caracterizando como “apostas”, em virtude dos investimentos de tempo, de conhecimento e de habilidades técnicas que utilizam na organização que, muitas vezes, são específicos de tal espaço e os mesmos não se encaixariam com facilidade em outro.

Portanto, eles se veem em uma situação de permanência, de continuidade em função dos investimentos já realizados e pela ausência ou fragilidade de outras possibilidades de trabalho, percebendo aumento de custos se saírem da organização. Em consequência, seu envolvimento e empenho serão maiores em função da continuidade no emprego atual, conforme indicam os trabalhos de Farrell e Rusbult (1981) e Rusbult e Farrel (1983). Desse modo, esse enfoque instrumental está ligado à situação financeira do indivíduo em termos do possível impacto que sua demissão acarretará em sua vida. Assim, o empregado permanece na organização em função da necessidade de manter o vínculo de trabalho.

Como também observado por Solinger, Van Olffen e Roe (2008) no estudo realizado por Moscon e Souza (2010, p. 14), os resultados revelam que os pesquisados relataram que o comprometimento afetivo e instrumental está vinculado entre si. E destacaram características voltadas para a base instrumental, mencionando o perfil de um “[...] empregado acomodado, funcionário-padrão, parcialmente desmotivado, mecanicista, pouco envolvido e comprometido, básico ou simplesmente como sendo aquele funcionário que é comprometido consigo mesmo e com a carreira”.

Nessa ótica, Bastos *et al.* (2008) descrevem as perdas que o empregado sofre caso venha a sair da organização, sugerindo quatro tipos de perdas associadas a tal situação de desligamento, sendo: as perdas sociais no trabalho, as perdas de investimentos feitos na organização, as perdas de retribuições organizacionais e as perdas profissionais. Quanto às perdas sociais no trabalho (PST), o indivíduo acredita que perderá o vínculo afetivo das

peçoas, ou seja, dos colegas de trabalho, o *status* que o cargo lhe confere, a liberdade que ele teria de trabalhar na organização, ou seja, não se sentiria à vontade para desenvolver um outro trabalho na empresa. Já as perdas de investimento feitas na organização (PIFO) dizem respeito ao funcionário que acredita que todos os esforços realizados por ele para permanecer naquela organização seriam perdidos se ele sáísse, pois o investimento foi realizado especificamente para aquele espaço de trabalho. Em consequência, o retorno que a empresa teria depositado nele, todo o seu investimento - como as gratificações e os benefícios - não seriam percebidos mais por ele. Essas seriam as perdas de retribuições da organização (PRO).

Por fim, as perdas profissionais para o empregado estão voltadas para a questão da carreira, prestígio em trabalhar naquela organização, respeito e a credibilidade. Assim, o mesmo acredita que leva algum tempo para se adaptar em outra empresa e aquele esforço realizado anteriormente por ele - o investimento na “antiga” organização - seria todo perdido. Em consequência, isso prejudicaria sua carreira profissional (BASTOS *et al.*, 2008).

A última dimensão mencionada é a normativa. Ela retrata um sentimento de obrigação, conforme relatado por Wiener (1982). Tal dimensão do comprometimento é descrita como compromisso e dever que o indivíduo tem de seguir regras e normas institucionais em função de sua fidelidade para com a organização. Tais comportamentos são descritos como se o empregado vivenciasse a situação, como se fosse uma obrigatoriedade, um dever ético ou pelo relacionamento de seus antepassados com a organização. Dessa maneira, o enfoque normativo refere-se à questão de gratidão que o funcionário tem para com a empresa, exercendo o cumprimento de seu “dever moral” para com a mesma, permanecendo na organização porque acha que lhe deve algo.

Compreendidos os enfoques clássicos no estudo da temática, buscaram-se estudos sobre comprometimento especificamente com professores, os quais não são muitos no país. No estudo comparativo de Rowe e Bastos (2007), foi detectado que os docentes das instituições de ensino superior pública e privada lidam em âmbitos diferentes de trabalho no que diz respeito à dimensão afetiva: no cenário público, eles são mais comprometidos com a carreira; já no panorama privado, eles são focados no comprometimento instrumental com a instituição de ensino superior (IES). Além disso, eles estabelecem vínculos tanto com a organização, como com a carreira, o que se verificou predominantemente em docentes de instituições públicas.

O estudo de Flauzino e Borges-Andrade (2008) abordou servidores públicos dos setores da saúde, educação e segurança; seus resultados identificaram comprometimento afetivo dos servidores em nível moderado. É importante salientar que a pesquisa foi realizada apenas em algumas unidades da federação, portanto, esse comportamento não pode ser generalizado para o servidor público brasileiro.

Outro estudo de Rowe e Bastos (2009) visou avaliar as influências das dimensões do comprometimento organizacional no desempenho acadêmico de docentes de instituições do ensino superior brasileiras, públicas e privadas. Os dados revelaram que os docentes que se vinculam a IES por falta de alternativas de trabalho criam um vínculo instrumental em função do fator econômico e social, sendo que eles apresentam desempenho acadêmico mais fraco que os demais. Foram detectadas distinções das dimensões do comprometimento organizacional na produção acadêmica entre os docentes de IES públicas e de particulares.

O último estudo encontrado foi o de Chaves (2011), que tratou de comprometimento com professores de uma unidade do CEFET-MG, localizada no interior do estado de Minas Gerais, na cidade de Araxá. Nessa dissertação, os dados oriundos dos questionários indicaram predominância da dimensão afetiva, seguida da calculativa e da normativa, destacando-se os percentuais de respondentes em níveis considerados satisfatórios apenas na dimensão afetiva. Já nas entrevistas, as dimensões preponderantes foram corroboradas, ou seja, a afetiva e a calculativa, sendo que esta última foi mais marcante nesta parte da pesquisa.

Nos estudos mencionados, o modelo tridimensional de Meyer e Allen (1991, 1997) foi considerado e pode-se notar que há ênfase na dimensão afetiva do comprometimento organizacional no caso dos docentes. Neles, tais sujeitos mantêm uma relação pautada em sentimento positivo para com a organização e com a carreira do magistério, notadamente os do setor público. Além disso, as atitudes voltadas para conservadorismo, continuidade e as normas organizacionais estão diretamente ligadas ao vínculo que o trabalhador tem com a organização, principalmente na esfera privada. Os dados das pesquisas esclarecem a relação subjetiva que o empregado mantém com a organização, perpassando questões éticas e sentimentais, evidenciando seu envolvimento e reforçando o sentimento de pertença. Assim, o indivíduo se sente ligado à empresa e está nela movido por um gosto de cunho afetivo. Note-se, também, predominância de estudos quantitativos, à exceção de Chaves (2011), que desenvolveu um estudo mesclando abordagens quantitativa e qualitativa, de modo semelhante ao aqui apresentado, como detalhado a seguir.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por ser de campo e de caráter descritivo. Nessa ótica, Triviños (1987, p. 110) afirma que a pesquisa de cunho descritivo relata a ocorrência dos fatos na realidade investigada. As pesquisas descritivas não consideram somente os dados da “coleta e da classificação dos dados”, podem estabelecer relações entre as variáveis nas pesquisas desse tipo, sendo caracterizado como estudo descritivo e correlacional. Quanto aos meios, foi realizado um estudo de caso. Para Yin (2001), a característica do estudo de caso é de investigação empírica, tendo como objetivo a percepção da manifestação do estudo no seu âmbito da “vida real”. A presente pesquisa adotou a combinação de abordagens, quantitativa e qualitativa, visando à consistência na avaliação dos dados e, daí, o rigor da pesquisa. Configurou-se, desse modo, uma triangulação metodológica (entre métodos) (COLLIS; HUSSEY, 2005).

A unidade de análise foi o *campus* I do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, localizado na cidade de Belo Horizonte, escolhido porque lá são ofertados especificamente os cursos técnicos profissionalizantes do ensino médio. Os participantes da pesquisa foram os professores do quadro permanente, que são os efetivos no total de 254 docentes, e os contratados, também chamados de professores substitutos, no total de 121, que lecionaram nos referidos cursos, no exercício de 2011.

Na primeira fase de coleta de dados, de caráter quantitativo (aplicação de questionários), foram entregues 300 questionários e, apesar dos inúmeros esforços visando seu retorno, a amostra foi composta de 77 docentes. Na segunda fase da pesquisa, de caráter qualitativo (entrevistas), foram entrevistados 10 docentes, sendo oito do quadro permanente e dois substitutos, selecionados pelos critérios de intencionalidade (em virtude do tipo de contrato de trabalho que os vincula à instituição poder ter impacto no comprometimento do docente) e de acessibilidade, conforme a disposição dos professores contatados em conceder a entrevista.

Na coleta de dados foi realizado levantamento documental e foram aplicados questionários validados que contaram com dados demográficos e funcionais, perguntas abertas e três escalas, a saber: a Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo (ECOAF), a Escala de Comprometimento Organizacional Normativo (ECON) e a Escala de Comprometimento Organizacional Calculativo (ECOC). Note-se que todas as escalas citadas foram validadas por Siqueira (1995, 2000 e 2008, respectivamente) e extraídas de Bastos *et*

al. (2008). Na segunda fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas com roteiro estruturado. Foram delineadas 13 perguntas que versaram sobre: significado do CEFET-MG para os docentes; pontos positivos e negativos da instituição; significado de ser professor na instituição; possibilidades de permanência ou não na instituição; possíveis perdas no caso de não permanência; possíveis correlações entre dados demográficos e níveis de comprometimento dos docentes; desejos de mudanças para o CEFET-MG; e acréscimos diante do conteúdo da entrevista.

Para análise dos dados, os obtidos pelos questionários foram submetidos às análises estatísticas uni (medidas de posição e dispersão) e bivariada (testes de correlações). Esses dados foram tabulados com o auxílio de planilhas eletrônicas (Microsoft Excel, Minitab 15 e *Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS 15). Os testes aplicados foram de natureza não paramétrica, já que os dados violaram as condições de normalidade, o que é comum nesse tipo de estudo, principalmente em função do tipo de escala utilizada.

Os dados primários provenientes das respostas das questões abertas dos questionários e das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo. Para Bardin (2006), a análise de conteúdo não compõe apenas um instrumento, mas um conjunto de técnicas que podem assumir diferentes formas, dada a extensão da própria comunicação humana. Devido a isso, essa técnica foi a escolhida para dar sustentação, utilizando o tratamento dos dados em três etapas (MELO *et al.* 2007): preparação, tabulação quantitativa e análise ou categorização temática. Para tanto, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra. Note-se, ainda, que as categorias de análise foram definidas *a priori*, com base no modelo tridimensional de Meyer e Allen (1991, 1997), compondo-se, portanto, das dimensões afetiva, calculativa e normativa do comprometimento organizacional.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados estão apresentados em duas partes, sendo a primeira resultante da abordagem quantitativa e a segunda da parte qualitativa da pesquisa; ao final, foi apresentada uma síntese dos resultados a partir dos dados obtidos por meio de ambas as abordagens.

4.1 O comprometimento dos docentes, conforme os questionários

Dos 77 docentes respondentes, a maioria era do sexo masculino, com idade superior a 31 anos, casados ou regime de união estável, mestres, exercendo a profissão de docente no CEFET-MG há menos de cinco anos, concursados, em regime de dedicação exclusiva, com a carga horária semanal de 40 horas, desenvolvendo sua profissão no CEFET-MG e em outras organizações, com tempo de trabalho na docência entre um e cinco anos ou há mais de 20 anos na profissão.

A análise univariada dos dados permitiu identificar que o comprometimento afetivo apresentou a menor variabilidade e a mais alta média, considerada “elevada” ou “forte” (maior que 3,5). Além disso, a proximidade entre esta última, a mediana e o percentil 75 (P_{75}) indicou concentração dos dados próxima do valor médio. Os comprometimentos calculativo e normativo não apresentam dados muito diferentes entre si, porém o primeiro foi considerado “mediano” (entre 2,5 e 3,5) e o segundo “baixo” ou “frágil” (abaixo de 2,5), além de ter-se apurado a maior variabilidade neste último caso (maior desvio-padrão), como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra total segundo as dimensões de comprometimento

Dimensões do Comprometimento	Medidas descritivas				
	Média	Desvio-Padrão	P_{25}	Mediana	P_{75}
Afetiva	3,86	0,558	3,6	3,9	4,2
Calculativa	2,93	0,635	2,6	2,9	3,3
Normativa	2,44	0,767	1,7	2,4	3,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados revelam especificidades dos docentes da instituição abordada, corroborando, em parte, os achados de Rowe e Bastos (2007) e Flauzino e Borges-Andrade (2008); por outro lado, aproximaram-se do estudo de Chaves (2011), realizado em outra unidade do CEFET-MG.

Outra possibilidade de análise dos dados pautou-se na avaliação dos percentuais de respondentes por níveis de comprometimento; a dimensão afetiva chamou a atenção por um delineamento divergente dos demais, evidenciando a predominância de docentes em nível elevado (81,3% deles), de modo semelhante ao estudo de Chaves (2011). Na análise do comprometimento normativo, mais de 53% dos pesquisados se classificaram no nível frágil, denotando uma situação oposta ao afetivo no *campus* I do CEFET-MG; note-se que, no

estudo de Chaves (2011), percentual semelhante foi encontrado no nível “mediano”. Já o calculativo apresentou-se no “meio-termo”, dado que a maioria dos respondentes encontrou-se no nível “mediano” de comprometimento, de modo semelhante ao encontrado por Chaves (2011), como se pode visualizar na Tabela 2.

Tabela 2: Percentuais de respondentes da amostra total segundo níveis das dimensões de comprometimento

Dimensões do Comprometimento	Percentuais de respondentes		
	Elevado	Mediano	Frágil
Afetivo	81,3	16,0	2,7
Calculativo	21,3	57,3	21,3
Normativo	8,0	38,7	53,3

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito especificamente às perdas que compõem o comprometimento calculativo, as médias não foram elevadas, indicando que os respondentes dessa unidade do CEFET-MG não percebiam perdas significativas caso decidissem sair da instituição, fato semelhante ao encontrado por Chaves (2011) em uma unidade da instituição no interior do estado de Minas Gerais. As médias observadas na Tabela 3 foram consideradas “medianas” (entre 2,5 e 3,5).

Tabela 3: Caracterização da amostra total segundo perdas associadas ao comprometimento calculativo

Perdas do Comprometimento Calculativo	Medidas descritivas				
	Média	Desvio-Padrão	P ₂₅	Mediana	P ₇₅
PST	2,90	0,782	2,5	3,0	3,5
PIFO	2,63	1,096	1,7	2,3	3,3
PRO	2,88	0,915	2,3	3,0	3,3
PP	2,39	0,799	1,8	2,4	3,0

Fonte: Dados da pesquisa.

PST – Perdas Sociais no Trabalho, PIFO – Perdas de Investimentos Feitos na Organização, PRO – Perdas Retribuições Organizacionais, PP – Perdas Profissionais.

Considerando-se os percentuais de respondentes por níveis de perdas associadas ao comprometimento calculativo, os pesquisados confirmaram as perdas profissionais (PP) como as menos expressivas entre todas as avaliadas, sendo que 56,0% dos respondentes acreditam que perderiam muito pouco (frágil) caso saíssem da instituição e apenas 5,3% na faixa de avaliação elevada, ou seja, aqueles que consideraram que teriam muito a perder. Conforme Tabela 4, o mais alto percentual de respondentes que consideraram perdas em nível elevado

foi relativo às perdas sociais no trabalho, com 28,0%, o que não representa sequer um terço da amostra.

Tabela 4: Percentuais de respondentes da amostra total segundo níveis das perdas associadas ao comprometimento calculativo

Perdas do Comprometimento Calculativo	Percentuais de respondentes		
	Elevado	Mediano	Frágil
PST	28,0	48,0	24,0
PIFO	21,3	26,7	52,0
PRO	22,7	45,3	32,0
PP	5,3	38,7	56,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: PST – Perdas Sociais no Trabalho, PIFO – Perdas de Investimentos Feitos na Organização, PRO – Perdas Retribuições Organizacionais, PP – Perdas Profissionais.

Estes dados são semelhantes aos apresentados por Chaves (2011), o que pode traduzir, guardadas as devidas proporções por se tratar de estudos de caso, em padrões semelhantes entre os professores do CEFET-MG. Além de o comprometimento com a organização em termos calculativos ser baixo ou frágil em linhas gerais, é preciso salientar que as perdas profissionais foram as menos temidas, indicando um vínculo mais expressivo com a profissão docente do que com a organização onde ela se realizava, no caso, no *campus* I do CEFET-MG.

Frisa-se, desse modo, que a dimensão afetiva do comprometimento dos professores abordados preponderou sobre as demais, tanto em termos da média total, como nos percentuais satisfatórios, tendo sido tal dimensão a única com maioria de respondentes no percentual de nível de elevada satisfação. As perdas parecem ser pouco significativas para os respondentes, o que é preocupante para a organização, pois refletem que eles têm pouco a perder caso resolvam deixar a instituição. Esses dados corroboram os encontrados por Chaves (2011).

Já a análise bivariada permitiu observar diferenças e tendências estatisticamente significativas entre determinados grupos da amostra. Dos 63 testes de correlação efetuados, os 10 resultados significativos demonstram que:

- À medida que aumenta a faixa etária, elevam-se também os escores das perdas PST (p-valor = 0,030), PIFO (p-valor = 0,021) e PP (p-valor = 0,032) e do comprometimento calculativo de modo geral (p-valor = 0,033), significando que, com o avanço da idade, a maior parte das perdas se torna mais palpável para os respondentes;

- os concursados (tipo de vínculo) forneceram valores mais elevados para as perdas PST (p-valor = 0,025), PIFO (p-valor = 0,029) e para o comprometimento calculativo de modo geral (p-valor = 0,049), o que pode espelhar a importância da estabilidade junto aos respondentes;
- os respondentes que têm carga horária semanal de 40 horas forneceram dados mais elevados de PST (0,049), o que pode designar que, quanto mais tempo passam no ambiente de trabalho, mais estreitam seus relacionamentos pessoais;
- os docentes abordados com mais tempo de trabalho na docência apresentaram elevados valores para as perdas PP (p-valor = 0,032) e PST (p-valor = 0,023), o que reforça a percepção de que seu vínculo com a carreira docente é mais sólido do que com a organização onde o professor-respondente trabalha.

Observa-se que nenhuma dessas correlações foi observada no estudo de Chaves (2011).

Foram também efetuados 21 testes objetivando verificar correlações entre as dimensões do construto. Destes, 16 apresentaram p-valores significativos (resultados destacados em negrito na Tabela 5), todos com *rho* positivos, isto é, com relação de correspondência diretamente proporcional (correlação positiva) para as variáveis presentes nesses cruzamentos.

Tabela 5 – Resultados dos testes de correlações dos cruzamentos entre as dimensões que compõem o comprometimento organizacional

Variáveis	CAfet	PST	PIFO	PRO	PP	CCalc	CNorm
CAfet		*	*	*	*	*	*
PST	0,205 (0,077)		*	*	*	*	*
PIFO	0,142 (0,225)	0,537 (0,000)		*	*	*	*
PRO	0,094 (0,420)	0,662 (0,000)	0,442 (0,000)		*	*	*
PP	0,192 (0,098)	0,554 (0,000)	0,454 (0,000)	0,706 (0,000)		*	*
CCalc	0,330 (0,004)	0,812 (0,000)	0,769 (0,000)	0,795 (0,000)	0,787 (0,000)		*
CNorm	0,479 (0,000)	0,259 (0,025)	0,140 (0,231)	0,245 (0,034)	0,369 (0,001)	0,388 (0,001)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que entre as dimensões de comprometimento os resultados foram semelhantes aos encontrados por Chaves (2011), ressaltando-se que, quando observadas individualmente, não foram apuradas correlações significativas entre as perdas relativas ao

comprometimento calculativo e o de ordem afetivo; o mesmo ocorreu para as perdas de investimentos feitos pela organização e o comprometimento normativo, o que é compreensível, dada a natureza desse tipo de vínculo. Esses resultados traduzem consistência entre as dimensões abordadas e no interior de uma delas, especificamente a de cunho calculativo.

Além das escalas, o questionário também incluiu algumas perguntas abertas. A primeira referia-se aos motivos de os respondentes optarem pela profissão de docente. As opiniões mais recorrentes foram: o gosto pela profissão, o gosto de transmitir repassar o conhecimento e o prazer em ser educador (30 respostas). Opção e vocação foram motivos apresentados por 15 respondentes; e sete dos respondentes mencionaram que era a profissão adequada ao seu perfil. Essas expressões têm relação direta com o comprometimento afetivo, cuja média foi a mais alta encontrada na apuração dos dados da escala aplicada.

A segunda pergunta aberta do questionário referia-se aos motivos da escolha em trabalhar no CEFET-MG, obtendo-se as respostas mais recorrentes: pela oportunidade de trabalho (20 respostas) e por ser uma instituição pública federal de referência e exemplo de instituição de ensino (16 respostas), sendo que ambas as respostas alinham-se ao comprometimento calculativo.

Na terceira pergunta do questionário, solicitou-se aos respondentes que sugerissem pontos positivos do CEFET-MG. A maioria dos pesquisados mencionaram ações vinculadas a aspectos organizacionais, à gestão de recursos humanos e a aspectos pessoais. Quanto aos aspectos organizacionais, o mais recorrente dos três identificados, constatou-se que 25 dos respondentes relataram ser o CEFET-MG uma instituição de referência, que faz parte de uma rede federal de ensino; além disso, ele tem “boa” estrutura organizacional e pedagógica (16 respostas) e “excelente” ambiente profissional (15 respostas), na percepção dos respondentes.

Aspectos de gestão de recursos humanos, como autonomia, flexibilidade e estabilidade somaram 22 respostas. Entre os motivos pessoais, 29 dos abordados citaram o “elevado” nível dos alunos.

A quarta pergunta versava sobre os pontos negativos do CEFET-MG e a maioria dos professores reportou questões referentes aos aspectos organizacionais, sendo a mais recorrente a deficiência de infraestrutura (17 respostas), o que se choca com aspectos positivos mencionados por outra parte dos respondentes. Além disso, burocracia (11 respostas), excesso

de alunos (10 respostas) e deficiência de servidores nos setores de apoio (oito respostas) também foram alvo de comentários por parte dos respondentes.

Resumindo, os respondentes enfatizaram o prazer em ser educador e em transmitir o conhecimento como fatores preponderantes pela escolha da profissão de professor, espelhando a dimensão afetiva do comprometimento. A razão de lecionar no CEFET-MG está ligada à questão de ser uma escola de referência, ou seja, o *status* que a organização representa, o que se pauta no comprometimento calculativo. Os pontos positivos estariam vinculados ao *status* e bem-estar dos docentes e em função de a instituição ter alunos com alto nível intelectual e pelo respeito e relacionamento dos mesmos com os docentes, o que reflete tanto o caráter interativo da profissão (TARDIF; LESSARD, 2005) como as bases afetiva e calculativa do seu comprometimento. No entanto, os pesquisados relataram que a instituição necessita de investimentos e melhorias na infraestrutura e mudanças referentes aos aspectos relacionais (relacionamento entre colegas). Os pontos negativos mais referidos pelos respondentes foram deficiências na infraestrutura, carência de pessoal e falta de comprometimento de alguns colegas de trabalho.

Os dados das entrevistas permitiram aprofundar em várias dessas questões, como se pode observar na próxima seção.

4.2 Comprometimento organizacional segundo os entrevistados

As entrevistas foram realizadas com 10 professores, sendo sete deles do sexo masculino, nove com idade superior a 50 anos, cinco casados ou em união estável, cinco especialistas e quatro mestres, oito concursados em regime de dedicação exclusiva, com carga horária semanal de 40 horas e há mais de 20 anos na profissão e na instituição.

A primeira pergunta proposta na entrevista tratou do significado do CEFET-MG para os entrevistados. A maioria dos professores respondeu que a organização resume-se em sua vida, razão de viver, sua “bandeira”, fonte de realização pessoal. Observem-se as falas de alguns dos respondentes que mostraram sua relação afetiva com o CEFET-MG e como essa dimensão do comprometimento é relevante para eles.

Pra mim, eu acho que ele significa, assim... é a minha vida, mesmo, porque depois de anos trabalhando na instituição como professora, a realidade é quase que uma vida inteira mesmo... Então, ele representa, mesmo, uma vida (E03).

Bom, eu costumo dizer que o CEFET, pra mim, é meu segundo lar por ser tão realizado aqui, pra mim é uma extensão da minha casa, sabe? É um ambiente legal

pra trabalhar, pela amizade e tudo, pelos alunos, pelo ensino e tudo... totalmente realizado aqui no CEFET (E08).

Um dos entrevistados destacou a gratidão em relação ao CEFET-MG, descrevendo como essa dimensão normativa do comprometimento pode lhe ser relevante: “[...]. É uma parte muito grande da minha vida... o que eu tenho e o que eu sou, hoje, eu devo ao CEFET, minha história está intimamente ligada ao CEFET” (E06).

Esses dados divergem parcialmente dos encontrados por Chaves (2011), já que “oportunidade de trabalho” foi o significado mais recursivo encontrado por esse autor e está relacionado ao comprometimento calculativo.

Sobre os pontos positivos do CEFET-MG, as respostas da maior parte concentraram-se em aspectos voltados para a gestão de recursos humanos, diferentemente dos entrevistados por Chaves (2011), que abordaram aspectos institucionais como preponderantes.

Eu acho que destaca bastante, pra mim, é a flexibilidade, a autonomia, autonomia e flexibilidade de horário, de tudo, geral [...] (E05).

Primeiramente a qualidade do ensino, a qualidade é o que destaca, eu vejo também a infraestrutura de laboratório, a capacitação de professores: hoje, os professores são muito capacitados, a maioria são mestres e doutores, e a estrutura física, a infraestrutura do CEFET também é um ponto positivo (E07).

Entre os pontos negativos do CEFET-MG, o mais recursivo na fala dos entrevistados foi a ausência de disciplinários e de um plano diretor por parte do Ministério da Educação (MEC).

[...] Não vejo assim uma política institucional que cuide melhor dos alunos adolescentes na instituição. [...] Problema de comportamento negativo, de um modo geral, e dentro de sala de aula, isso prejudica muito (E02).

Olha, claro, qualquer instituição tem pontos positivos e negativos, eu acho que um ponto negativo é que a política governamental muitas vezes interfere limitando nossas possibilidades. Qual é o nosso maior ponto negativo? É o estrangulamento em relação ao corpo docente, que não é propriamente um ponto negativo do CEFET, mas é um ponto que acaba gerando problemas: o governo federal limita vagas, você está no interior desta política e não tem muito que resolver isso, pelo menos em curto prazo, então esse é um ponto limitador que é próprio de uma instituição que faz parte de um sistema federal de educação (E10).

Esses dados também foram diferentes dos encontrados por Chaves (2011), apesar do cunho organizacional ser semelhante entre os pontos negativos apresentados pelos entrevistados em ambos os estudos.

Na pergunta referente ao que é ser professor no CEFET-MG, grande parte dos entrevistados se ateve ao reconhecimento que a instituição lhes proporciona, o que remete ao comprometimento calculativo, além da realização pessoal, alinhada ao afetivo.

Olha, ser professor no CEFET [...], pra quem optou pela carreira de professor, é interessante, porque você tem reconhecimento da instituição, dos alunos, da sociedade como um todo. Na hora que você fala que é professor do CEFET parece que é uma coisa, assim, diferenciada. Eu acho que ser professor é ser professor em qualquer instituição, seja do que for, mas o professor no CEFET [...] o CEFET tem um nome muito grande, então tem uma conotação. Para mim, ser professora do CEFET é uma questão de opção, eu não sei o que é ser professor de outra instituição, uma vez que eu comecei aqui muito jovem e estou aqui até hoje, então eu não tenho um parâmetro de comparação, entendeu? Ser professor, pra mim, no CEFET, hoje, é uma questão de opção, é tudo que tem a ver com a minha vida profissional (E05).

Pois é, dá estabilidade, você se sente bem mais seguro e a clientela é um nível bem melhor para receptividade, para aprendizagem e, de uns tempos pra cá, também conta até o salário: o salário é razoável, dá pra viver bem, dá pra cumprir os compromissos da gente, então, dá um tranquilidade até no financeiro da gente, né? (E08).

Bom, ser professor no CEFET significa ter a condição de interagir com vários alunos das mais variadas condições sociais, também não apenas lecionar, eu insisto, lecionar, se inserir em alguma pesquisa e ter a condição de trabalhar também na extensão, ou seja, o CEFET permite que o professor atue nos três polos fundamentais de toda instituição federal: ensino, pesquisa e extensão; e, nesse sentido, eu acho que é da maior validade (E10).

Esses resultados foram semelhantes aos observados por Chaves (2011). No entanto, ao analisar a percepção dos entrevistados em ser professor do CEFET-MG, comparando-se com os respondentes da primeira fase da pesquisa, constata-se que a dimensão afetiva que preponderava cedeu certo espaço à calculativa. Para os respondentes, ser professor é prazer, opção, vocação, gosto, ideal e formação. Os entrevistados, entretanto, expressaram uma outra conotação além da afetividade, sendo que a maioria se referiu ao respeito e *status* que a instituição representa para sua profissão. Isso pode ser explicado com base nos achados de Solinger, Van Olffen e Roe (2008) e Moscon e Souza (2010), que detectaram que o comprometimento calculativo influencia o comprometimento afetivo do trabalhador.

Já quando perguntados se existia alguma possibilidade de sair da organização e os respectivos motivos, a maior parte ponderou sua permanência em aspectos afetivos (gosto pelo CEFET - sete deles), seguidos dos que não sairiam por questões voltadas para a dimensão calculativa e para perdas de retribuições organizacionais e perdas profissionais.

Não. Por quê? Porque, justamente, eu lecionava no ensino privado e vi no CEFET uma oportunidade de ter uma condição de trabalho muito melhor (E10).

Já pensei várias vezes, já tive várias ofertas durante esses anos todos, mas eu sempre optei por ficar aqui pelos pontos positivos que têm aqui (E02).

Assim, os professores parecem gostar do CEFET-MG mais porque a instituição oferece benefícios voltados para a segurança e estabilidade, denotando, mais uma vez, a junção do afetivo e do calculativo, conforme Solinger, Van Olffen e Roe (2008) e Moscon e Souza (2010).

Os entrevistados também realçaram perdas caso saíssem da instituição, as quais foram alinhadas às perdas relativas ao comprometimento calculativo (BASTOS *et al.*, 2008). Mais uma vez observou-se a preponderância das perdas profissionais e das relativas às retribuições organizacionais: “Perderia meu prazer de trabalhar, minha dignidade, meu reconhecimento [...] que eu vejo que tenho aqui, porque trabalho numa instituição com tanta dedicação” (E01).

No sentido contrário, foi perguntado aos entrevistados os motivos de eles permanecerem na instituição e, mais uma vez, se destacaram as respostas vinculadas às dimensões afetiva e calculativa.

[...] É... também, depois de 31 anos na mesma instituição, o vínculo que você cria com ela é muito forte, ela passa a ser sua família. E é assim que eu me sinto aqui, porque eu tenho uma facilidade muito grande de me relacionar com as pessoas [...]. Então, é tudo isso que acaba virando o que eu te falei, uma família, e relação com família é uma coisa de sorte (E03).

A dimensão normativa também se fez presente em um dos relatos:

Bom, além da minha vida acadêmica, eu tenho um valor sentimental muito grande, eu sou ex-aluno da escola, fiz dois cursos técnicos, fiz a minha graduação, fiz o meu mestrado, tudo no CEFET, então, além de eu gostar de trabalhar nela, eu tenho um dever a cumprir pela escola, então gosto da escola, da instituição CEFET, independente de quem esteja na direção (E07).

Os pesquisados foram indagados sobre o motivo que levaria os demais professores a permanecerem na organização. Apesar de ser porque gostam (comprometimento afetivo), o julgamento que fazem dos colegas é distinto: para eles, os demais permanecem em função das contrapartidas da instituição (comprometimento calculativo).

Eu acho que é a tradição do nome CEFET. É a questão da estabilidade, porque, pelo que a gente conversa, mas o salário é baixo, então eu sempre questiono por que não vai pra iniciativa privada? Porque lá é instável, lá ele não tem a segurança que ele tem aqui, então o que prende os demais profissionais aqui eu acredito que seja a segurança, obviamente tem outros motivos, assim como eu tenho outros motivos, também outros professores devam ter esses motivos, mas eu acredito que a estabilidade, a segurança é a principal (E07).

Desse modo, o que os entrevistados pensam em relação à sua própria pessoa é diferente da sua percepção em relação aos demais membros do grupo. No entanto, a dimensão normativa, que diz de sentimento de gratidão, de dívida para com a instituição não foi incluída em algum dos dois casos, nessa parte da entrevista.

Foram realizadas diversas perguntas aos entrevistados com vistas a levantar sua percepção a respeito de possíveis relações entre dados demográficos e funcionais e o comprometimento dos professores da instituição abordada. Quanto às variáveis sexo e estado civil, na percepção dos respondentes, elas não interferem no comprometimento, pois é algo inerente à pessoa.

Não. Eu acho que não. Todos são comprometidos, independente se for homem ou mulher. É, ou também são descomprometidos, independente do sexo (E03).

Eu acredito também que não, eu tenho até vários colegas que já foram casados e estão com outras, outros até já estão separados, eu acho que o comprometimento é o mesmo, isso aí não vai influenciar também não (E08).

Já a variável idade, na percepção dos entrevistados, interfere no comprometimento, pois eles acreditam que os mais jovens são mais comprometidos com a carreira.

Aí eu acho que varia um pouco, um pouco, assim, depende, às vezes, você tem professores mais velhos, aqui, que são extremamente comprometidos e outros mais novos nem tanto, ou vice-versa, uns mais novos que estão entrando agora mais comprometidos, no sentido, assim, de querendo mostrar serviço, então eu acho que tem essa variação, sim (E03).

O nível de escolaridade dos docentes, para os entrevistados, interfere no seu comprometimento, sendo que foi alegado que entre os docentes mais capacitados o nível de envolvimento é menor.

Tenho uma impressão que à medida que eles vão melhorando a escolaridade, parece que o compromisso fica reduzido, sabe? Vai reduzindo, nós temos professores que vieram de doutorado agora e que está difícil de por aulas pra eles, eles não querem saber de dá aulas não... Eu acho que é por ele estar se preparando para alguma coisa que não tem nada a ver com a outra. Um doutor, por exemplo, se prepara para ser um pesquisador, então, ele não quer dar aulas mesmo, então, ele vai se afastando do aluno, do adolescente e indo para outro mundo... Talvez dar aula pra adolescente também é bem difícil, cada vez mais difícil. E aqui está entrando cada vez mais mestres e doutores, é por isso que a coisa está cada vez mais se complicando aqui pra gente (E02).

Na percepção dos entrevistados, a variável tempo de docência interfere no seu comprometimento, pois o tempo pode ocasionar desgaste; outros acreditam que os professores mais experientes são mais comprometidos.

O tempo de trabalho pode trazer um certo desgaste, isso é igual conviver com as pessoas também, você tem um certo desgaste... Por que a gente não cansa muito dos amigos? Porque os amigos não moram na casa, a gente volta no outro dia, às vezes ficou uma semana sem ver, então o desgaste existe, se você viver muito tempo na coordenação, você desgasta também, como professor desgasta também, a vida é assim, agora, o negócio é saber lidar com isso, pois nós estamos ficando velhos, com muito tempo de trabalho com a mesma coisa e precisamos lidar com isso, porque não podemos jogar isso fora, que de alguma forma a maturidade pode crescer muito em mim como profissional que deseja prestar um bom trabalho (E04).

Ao serem indagados se há probabilidade de ter interferência no grau de comprometimento em função do tipo de vínculo dos docentes, concursados e substitutos, foi acentuado pela maioria dos entrevistados que o vínculo do docente interfere, pois eles acreditam que os concursados são mais comprometidos. Note-se que Rowe e Bastos (2007) perceberam, em sua pesquisa referente a docentes de IES públicas e privadas, que os de instituições públicas estão preocupados com a carreira, enquanto os docentes de instituições privadas preocupam-se com o enfoque instrumental, ou seja, a questão da estabilidade, da segurança. No caso do professor substituto do CEFET-MG, ele é comparável a da iniciativa privada, dadas as condições de seu contrato de trabalho. Ele leciona em várias escolas e não tem a segurança que o concursado percebe, portanto, não lhe resta muito tempo para desenvolver uma relação afetiva mais intensa que poderia redundar em comprometimento afetivo.

Aí o comprometimento do concursado, eu tenho quase certeza... que o professor concursado vai ter mais comprometimento... Se ele é substituto, ele sabe que está passageiro aqui, ele não está envolvido com toda a estrutura, com todo o contexto da instituição mesmo, eu acredito que ele vai vim aqui, repassa sua aulas e vai embora e *tchau*, não está mesmo envolvendo num contexto todo da instituição, sendo concursado é outro comprometimento, pra mim é muito maior (E08).

Quando indagados sobre uma possível relação entre comprometimento e o tipo de dedicação à instituição, a maioria acredita que há interferência. Para eles, os professores com dedicação exclusiva (DE) manifestam mais comprometimento, pois permanecem mais tempo na instituição e vivenciam os problemas e se envolvem mais do que com dedicação parcial: “Eu acho que, com dedicação exclusiva, o comprometimento tende a ser maior, eu acredito ser maior também o comprometimento da dedicação exclusiva é maior do que a parcial, eu acredito que sim” (E08).

Ao serem perguntados se o comprometimento pode variar em função dos docentes exercerem sua profissão em mais de uma instituição, as respostas foram positivas, pois para eles a dedicação será reduzida principalmente se o docente exercer sua profissão em uma

instituição privada, na qual o nível de cobrança e do cumprimento das tarefas é bem mais alto; portanto, o CEFET-MG ficará para segundo plano.

É o que eu falei antes... aqui, é em parcial: ele ficar dedicando a outras, e, aqui, fica quase como bico mesmo. Isso é ruim demais pra gente, mas a sorte minha é que, como coordenador, que no curso de [...] não tem muitos casos, só um ou dois casos só, o resto tudo é DE (E02).

O tempo de docência no CEFET-MG também parece ter impacto no comprometimento do professor segundo os entrevistados, pois é um item que pode gerar cansaço, desmotivação e acomodação do professor, logo, o comprometimento será reduzido.

Sim, pode variar sim, pode variar no sentido de que o professor que é mais experiente ele acredita que ele não precisa mais se aperfeiçoar, que ele já sabe tudo que ele tem que saber para ministrar a aula, que ele ministra a aula há 10, vinte, 25, 30 anos, então ele acha que ele não precisa mudar mais (E07).

Em uma tentativa de síntese, foi perguntado aos entrevistados se eles permaneciam no CEFET-MG porque gostavam (comprometimento afetivo), porque precisavam (comprometimento calculativo) ou porque se sentiam obrigados (comprometimento normativo), conforme dimensões presentes no modelo tridimensional de Meyer e Allen (1991, 1997). O resultado destaca, novamente, a dimensão afetiva: houve 16 referências nos relatos dos 10 entrevistados para a base afetiva e somente seis para a dimensão calculativa; mais uma vez, a dimensão normativa não foi identificada, confirmando as análises anteriores.

Eu fico porque eu gosto, como eu disse, eu tive oportunidade de aposentar, sair e ir trabalhar na iniciativa privada, eu já tinha contato feito que era pra ir direto e, na hora que eu parei que eu pesei, eu achei que não valeria a pena, eu resolvi ficar aqui porque eu estava muito bem acomodada (E05).

Eu acho que eu posso combinar duas coisas, eu gosto e preciso também pra minha sobrevivência e tal, mas, primeira coisa, é que eu gosto muito de trabalhar aqui, eu poderia ter outra opção mesmo de aposentar, logo ir trabalhar em outro local, mas muito mesmo é por gostar daqui (E08).

Quando indagados se desejariam fazer alguma mudança na instituição, as respostas divergiram das da primeira fase da pesquisa, pois, nos questionários, a maior parte dos respondentes teve seus fatores de mudanças focados na questão administrativa e organizacional. Nessa fase qualitativa, os alvos de mudanças concentraram-se nas políticas de gestão de pessoas, principalmente quanto à elevação do número de professores e nos critérios de sua seleção. Diferentemente das menções às mudanças que desejariam fazer, os entrevistados mostraram-se profícuos quanto às contribuições do CEFET-MG para suas vidas. No entanto, as bases de suas falas reportaram-se, mais uma vez, às dimensões afetiva e calculativa.

Ele ocupa minha vida em termos de ter sempre o que fazer, estar fazendo o que gosto, é isso é muito importante principalmente na minha idade, se eu aposentar agora, por exemplo, eu vou fazer o que da minha vida? A vida toda eu fiquei trabalhando aqui, dando aulas, então preenche? Ele preenche bastante (E02).

Essa instituição contribui demais na minha vida, eu quase não consigo contar minha história fora do CEFET, não existe uma vida, digamos assim, sem o CEFET, porque, tirando o CEFET da minha vida, ela vai ficar meio vazia (E06).

Há muito tempo [a instituição] vem contribuindo, mas hoje, pra mim, é minha fonte de sustento, eu só tenho esse emprego e não gostaria de ter outro emprego, porque eu me satisfaço aqui tanto financeiramente, quanto profissionalmente, então, não penso em sair, a escola é muito importante pra mim (E07).

Em síntese, os resultados entre os dados oriundos dos questionários e das entrevistas se complementam: os primeiros permitiram constatar, de modo amplo, a importância da dimensão afetiva para o comprometimento dos professores pesquisados, seguida da calculativa; pelas entrevistas, aprofundou-se em diversos aspectos, inclusive na compreensão da relação entre tais dimensões, compreendendo-se a importância da dimensão calculativa para a afetiva (e vice-versa). Além disso, duas questões merecem destaque: primeiro, as correlações identificadas na parte quantitativa do estudo foram explicadas, em parte, pelos entrevistados, os quais ainda citaram tendências que eles percebem, mas que nos dados dos questionários não foram apuradas; segundo, diversas temáticas foram associadas ao comprometimento dos professores, as quais estão sintetizadas nas considerações finais que se seguem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de descrever e analisar como se encontram configuradas as dimensões de comprometimento organizacional de docentes de cursos do ensino técnico na unidade *campus* I do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, foi realizada pesquisa que contou com 87 abordados (77 responderam ao questionário e 10 concederam entrevistas). Após análise dos dados, percebeu-se a preponderância do enfoque afetivo, seguido do calculativo, sendo este último mais explicitado nas entrevistas. Note-se relação interdependente entre eles, pois o gosto pelo trabalho e pela instituição depende dos retornos observados pelo sujeito-trabalhador (e vice-versa). O enfoque normativo não apresentou relevância entre os abordados, expondo uma relação frágil e preocupante para com a organização, já que os docentes pesquisados, que são peça fundamental no cumprimento de

seu papel institucional – promover a educação –, não se sentem moralmente obrigados a permanecer no CEFET-MG.

Há, ainda, que se ressaltarem outros aspectos importantes. Observou-se que as atitudes dos professores substitutos são diferenciadas daquelas dos professores efetivos, sendo que a lógica do substituto é semelhante à do professor da iniciativa privada, porém mais explícita, pois ele sabe quando vai acabar o seu contrato. Assim, o comprometimento parece manter relação com o tipo de contrato ao qual o trabalhador é submetido. Somam-se, ainda, comentários dos entrevistados sobre possíveis diferenças em relação ao setor privado, os quais indicam também dilemas vivenciados pela categoria relativos, principalmente a estabilidade e remuneração, ambos mantendo relação com o comprometimento.

Além disso, o vínculo explicitado pelos docentes efetivos com a organização foi expresso com forte intensidade: registrou-se que o indivíduo se identifica com a organização ao ponto de afirmar que não consegue viver sem ela, refletindo conexões entre comprometimento (afetivo e calculativo) e identidade (organizacional e do trabalho). Isso também se justifica por meio de processos identificatórios alimentados pelo acesso a benefícios e pelos investimentos que o sujeito já realizou junto à instituição. Assim, ele não se vê desconectado dela, o que sugere a realização de estudos mais aprofundados sobre identidade do servidor público e identidade do professor, decorrentes das relações externalizadas nesta pesquisa.

Destaca-se que questões como estabilidade não foram tão mencionadas como em outros estudos acessados, como o de Chaves (2011), que realizou pesquisa semelhante em outra unidade do CEFET-MG no interior do estado. Apesar de algumas semelhanças, diferenças em relação ao referido estudo também foram constatadas, o que mantém a recomendação do autor quanto à realização de mais estudos referentes ao comprometimento dos docentes nas demais unidades do CEFET-MG.

Quanto às limitações deste estudo, salienta-se que ele abordou apenas uma unidade do CEFET-MG, o *campus* I, focando professores que lecionam no ensino médio profissionalizante. Além disso, detectam-se dificuldades na coleta de dados. Apesar dos esforços envidados para conseguir retorno dos questionários, houve relatos da quantidade de pesquisas que vêm sendo realizadas na instituição, o que parece ter redundado em indisposição dos sujeitos da pesquisa. Já nas entrevistas, professores mais jovens e com menos tempo de casa foram contatados, porém não se disponibilizaram a conceder a entrevista, o que sugere a presença de percepções e sentimentos diferenciados entre

profissionais de faixas etárias diferentes, os quais merecem atenção tanto em termos de pesquisa científica como de gestão de pessoas, por parte da instituição. Portanto, não se pode generalizar as informações desta pesquisa para outras unidades de ensino da instituição abordada e, muito menos, para outras, quer da rede pública, quer da rede particular de ensino.

Dadas essas limitações e os resultados desta pesquisa, outras investigações são sugeridas, tanto se ampliando para outras unidades da instituição e outros públicos (como os servidores técnico-administrativos e os terceirizados), como para outras instituições de naturezas pública e privada, assim como se observando outros temas correlatos ao comprometimento. Quando das entrevistas, pôde-se observar uma série de temas afins, como: vínculos organizacionais; prazer e sofrimento no trabalho; contrato psicológico; estresse ocupacional; relações de trabalho e de poder; assédio moral; políticas públicas; estabilidade, carreira, aposentadoria, remuneração no setor público; diferenças entre as esferas pública e privada na educação; identidade docente, precarização do trabalho docente; entre outros. Do ponto de vista metodológico, recomenda-se manter a triangulação, já que foi por meio dela que diversas facetas do fenômeno em foco foram desnudadas. Além disso, as diferenças verificadas entre os resultados obtidos por meio dos dois métodos sugerem revisão das escalas utilizadas, já que os dados oriundos das entrevistas indicaram outras possíveis variáveis que poderiam ser nelas incluídas, relacionadas a carreira, aposentadoria e participação na instituição, entre outras. Essas possibilidades concretizam mais uma contribuição desta pesquisa para os estudos sobre o tema abordado.

Quanto ao CEFET-MG, recomenda-se atentar para o exposto neste trabalho, tanto em relação ao comprometimento em si, como em relação aos anseios de mudança, já que se pautam em questões consideradas não satisfatórias pelos e para os professores. Quanto a estes últimos, sugere-se refletir sobre suas opções, tanto pela profissão, como pelo próprio CEFET-MG, pois suas escolhas antecedem as consequências que delas derivam.

REFERÊNCIAS

BAÍIA, E.S. *et al.* *Comprometimento organizacional: um estudo de caso do grupo PET ADM – FEA/USP*. 2006. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br>. Acesso em: 28 nov. 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2006.

- BASTOS, A.V.B.; BORGES-ANDRADE, J.E. Comprometimento no trabalho: identificando padrões de comprometimento do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. *In: EnANPAD*, 19, 1995, João Pessoa. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 1995.
- BASTOS, A.V.B. *Comprometimento no trabalho*: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. 1994. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 1994.
- BASTOS, A.V.B. Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. *Revista de Administração de Empresas - RAE*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 52-64, maio/jun. 1993.
- BASTOS; A.V.B. *et al.* Comprometimento organizacional. *In: SIQUEIRA, M.M.M. et al. (Org.). Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão.* Porto Alegre: Artmed, 2008. (p. 49-95).
- BASTOS, A.V. B. Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: O impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. *In: EnANPAD*, 22, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.
- BECKER, H.S. Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, v. 66, n. 1, p. 32-40, 1960.
- CAMPOS, J.G.F. *et al.* Comprometimento organizacional no setor público: estudo de caso de uma faculdade da Universidade de São Paulo (USP). *In: SEMEAD*, 12, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEA-USP, 2009.
- CHANLAT, J.F. *O indivíduo na organização*: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, v. 1, 1992.
- CHAVES, T.A. *Comprometimento organizacional*: um estudo de caso em uma unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica no interior de Minas Gerais. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em Administração*. São Paulo: Bookman, 2005.
- DAVEL, E.; VERGARA, S.C. Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. *In: DAVEL, E.; VERGARA, S.C. (orgs.). Gestão com pessoas e subjetividade.* São Paulo: Atlas, p. 31-56, 2001.
- FARRELL, D.; RUSBULT, C.E. Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment and turnover: The impact of rewards, costs, alternatives, and investments. *Organizational Behavior and Human Performance*, n. 27, p. 78-95, 1981.
- FLAUZINO, D.P.; BORGES-ANDRADE, J.E. Comprometimento de servidores públicos e alcance de missões organizacionais. *Revista de Administração Pública - RAP*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 253-273, mar./abr. 2008.

- FLEURY, M.T.L. Cultura organizacional e estratégias de mudanças: recolocando estas questões no cenário brasileiro atual. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 3-11, abr./jun. 1991.
- MELO, M.C.O.L. *et al.* Em busca de técnicas complementares em pesquisa qualitativa no campo da administração. *In: EnEPQ*, 1, 2007, Recife, PE. *Anais...* Recife, PE: ANPAD, 2007.
- MEYER, J.P.; ALLEN, N.J. A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, v. 1, p. 61-89, 1991.
- MEYER, J.P.; ALLEN, N.J. *Commitment in the workplace: theory, research, and application*. London: Sage, 1997.
- MEYER, J.P.; ALLEN, N.J. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization: methodological considerations. *Journal of Occupational Psychology*, v. 63, p. 1-18, 1990.
- MORAES, L.F.R. *et al.* Comprometimento organizacional, uma contribuição ao constructo. *In: EnANPAD*, 22, 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Paraná: ANPAD, 1998.
- MOWDAY, R.T.; PORTER, L.W.; STEERS, R.M. *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press, 1982.
- MOSCON, D.C.B.; SOUZA, J.J. O olhar da liderança sobre o conceito de comprometimento com a organização: uma crítica ao modelo tridimensional. *In: EnANPAD*, 34, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.
- PAIVA, K.C.M.; LEITE, N.E. Justiça no trabalho e atitudes retaliatórias: um estudo com servidores técnico-administrativos de uma instituição federal de ensino superior. *Revista Tecnologia e Gestão*, Pedro Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 1-11, jan./jul. 2011.
- ROWE, D.E.O.; BASTOS, A.V.B. Comprometimento organizacional e desempenho acadêmico: um estudo com docentes do ensino superior brasileiro. *In: EnANPAD*, 33, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009.
- ROWE, D.E.O.; BASTOS, A.V.B. Organização e/ou carreira? Comparando docentes de IES públicas e privadas quanto à estrutura de seus vínculos de comprometimento no trabalho. *In: EnANPAD*, 31, 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.
- RUSBULT, C.E.; FARRELL, D. A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, v. 68, n. 3, p. 429-438, 1983.
- SILVA, M.C. *Inovação na educação profissional*. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia em Química Ambiental) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

SIQUEIRA, M.M.M. Análise das três medidas de comprometimento organizacional: afetivo, calculativo e normativo. *In: Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, 8, 2000. *Anais...* Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2000.

SIQUEIRA, M.M.M. *Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo*. 1995. 265 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 1995.

SIQUEIRA, M.M.M. (org.). *Medidas do comportamento Organizacional: ferramentas e diagnósticos e de gestão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOLINGER, O.N.; VAN OLFFEN, W.; ROE, R.A.. Beyond the Three-Component Model of Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, v. 93, n. 1, p.70-83, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

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

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.