



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

CLAYTON SILVA DE ALMEIDA

SISTEMA DE COMPROMETIMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM O
DESEMPENHO E O COMPORTAMENTO DE VOZ PRÓ-SOCIAL: UM ESTUDO
COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Salvador

2023

CLAYTON SILVA DE ALMEIDA

**SISTEMA DE COMPROMETIMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM O
DESEMPENHO E O COMPORTAMENTO DE VOZ PRÓ-SOCIAL: UM ESTUDO
COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de
Psicologia da Universidade Federal da Bahia como
requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

Salvador

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447 Almeida, Clayton Silva de
Sistema de comprometimentos e suas relações com o desempenho e o comportamento de voz pró-social: um estudo com docentes universitários. / Clayton Silva de Almeida, 2023.
207 f.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos
Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia,
Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

1. Psicologia social. 2. Trabalho. 3. Desempenho. 4. Comportamento. I. Bastos, Antônio Virgílio Bittencourt. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia.
III. Título.

CDD: 302



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

SISTEMA DE COMPROMETIMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO E O COMPORTAMENTO DE VOZ PRÓ-SOCIAL: UM ESTUDO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Clayton Silva de Almeida

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (Orientador)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Adriano de Lemos Alves Peixoto
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Diva Ester Okazaki Rowe
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Fabíola Marinho Costa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Prof. Dr. Magno Oliveira Macambira
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Salvador, 29 de agosto de 2023.

Dou fé.

Documento assinado digitalmente



ANTONIO VIRGILIO BITTENCOURT BASTOS
Data: 05/09/2023 11:35:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, àquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundantemente além daquilo que pedimos ou pensamos, segundo o poder que em nós opera (Efésios 3:20)

À minha esposa, Sandra Taveira dos Santos Almeida, pelo suporte emocional e orações. Você é para mim o maior exemplo de fé e de presença do Espírito Santo na Terra, vejo Deus em você todos os dias. Quem já perdeu a fé na vida e quiser recuperá-la, precisa falar com você.

À você, minha filha, Catharina Taveira dos Santos Almeida, por sua felicidade, sorriso, “sarcasmo não herdado” e energia que me nutrem diariamente.

Também quero agradecer ao meu pai, Clideval Queiroz de Almeida (In Memoriam), você me ensinou, através de seu exemplo e retidão, o que realmente tem valor nessa vida.

À minha mãe, Dalmira Silva de Almeida, agradeço pela crença incondicional em minha capacidade, e a velha frase de todos os dias: “Você não é todo mundo”.

Ao meu irmão, Igo Silva de Almeida, agradeço por sua presença na ausência, como você mesmo diz: “Estou por aqui, se precisar é só ligar”.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, pela referência como pessoa e pesquisador, pelo apoio e compreensão das limitações que tive no longo da jornada.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, que me recebeu como aluno, e à secretaria da pós-graduação do POSPSI/UFBA, em especial a Aline, pela cordialidade e prontidão com que atendia às minhas solicitações, e a todo o corpo de funcionários do POSPSI/UFBA.

Aos meus alunos, que me permitem diariamente exercer a arte de ensinar e aprender.

Por fim, agradeço a todos os docentes que gentilmente dispuseram de seu tempo para responder o questionário da pesquisa. Sem essa contribuição, o desenvolvimento deste estudo não seria possível.

A todos vocês, meu profundo agradecimento!

E, demais disto, filho meu, atenta: não há limite para fazer
livros, e o muito estudar é enfado da carne.

Eclesiastes 12:12

RESUMO

Estudar a influência dos múltiplos comprometimentos com o trabalho no desempenho e comportamento de voz dos trabalhadores continua sendo um desafio teórico e empírico no campo do comportamento organizacional. Os estudos atuais abordam o comprometimento de forma isolada, sem considerar as inter-relações dinâmicas entre eles. Esta pesquisa busca preencher essa lacuna ao explorar como esses vínculos se estruturam de forma sistêmica utilizando os conceitos da Teoria de Sistemas de Comprometimento e os recursos da Análise de Rede Psicológicas. Esta tese tem como objetivo geral examinar como os múltiplos vínculos dos professores universitários com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (comprometimento com ações), bem como o vínculo afetivo com a universidade (comprometimento organizacional) se articulam em um sistema de comprometimentos e seus possíveis impactos sobre o desempenho no trabalho e a emissão do comportamento de voz pró-social em dois contextos universitários, público e privado. Os professores participantes responderam um questionário contendo um conjunto de escalas psicometricamente válidas. Para a análise dos dados, foram utilizados os softwares estatísticos JASP 017.2.1 e Gephi-0.10.1. Foram utilizados testes de comparação de médias entre grupos (Teste T e ANOVA), análise de agrupamentos, correlações, regressão linear múltipla, análise de moderação e análise de redes psicológicas. A amostra desta pesquisa foi não probabilística, sendo os 416 professores participantes acessados por conveniência. Em termos de idade dos participantes, a variação foi de 27 a 75 anos (MD= 47,65; DP =10,46). A maioria dos participantes foi de pessoas do sexo feminino (59,13%). A partir da análise de cluster realizada, foram identificados e interpretados oito perfis de comprometimento com as ações docentes, aos quais foram atribuídos os seguintes rótulos: 1. Mais comprometido, 2. Menos comprometido, 3. Extensionista, 4. Não pesquisador, 5. Gestor, 6. Pesquisador, 7. Pesquisador Extensionista não gestor e 8. Pesquisador gestor não extensionista. Os perfis “1. Mais Comprometimento” e “7. Pesquisador extensionista não gestor”, apresentaram os maiores níveis de desempenho no ensino (MD=4,27 e MD=4,22). Além disso, os perfis “Mais Comprometimento” e “Pesquisador gestor não extensionista” apresentaram as maiores médias de comprometimento com a gestão (M=5,33 e M=5,25) e com o comportamento de Voz Pró-Social (MD=4,12 e MD=4,14). Constatou-se que o vínculo com as ações prediz melhor o desempenho do que o comprometimento com a organização (17,7% > 3,6%). O vínculo afetivo com a universidade moderou as relações entre o comprometimento com a extensão e desempenho na extensão e também a relação entre o comprometimento com a gestão e o desempenho na gestão ($p < 0,005$). A titulação do professor, em conjunto com o regime de trabalho, foram capazes de prever 18,2% de desempenho na pesquisa. Enquanto, o tempo como professor e o regime de trabalho foram capazes de prever 9,24% do desempenho na gestão. O comprometimento com as ações prediz melhor a voz pró-social em comparação com o comprometimento com a universidade (13,7% > 2,1%). O comprometimento com a gestão foi capaz de predizer 17,3 % da voz pró-social, enquanto que as variáveis sócio ocupacionais não foram capazes de explicar nenhuma variância. Na análise da rede, pode-se observar que os focos de comprometimento se agruparam em cinco comunidades distintas, mostrando relações fortes e intermediárias entre eles. Através do tamanho dos nós, foi possível notar que o vínculo estabelecido com a universidade é menor em comparação com os outros focos de comprometimento. Dentro dos vínculos com as ações, destacam-se o comprometimento com o ensino e a pesquisa como os mais fortes e consolidados. Por outro lado, percebe-se que o vínculo com a gestão é o que se apresenta de forma mais embrionária na rede, indicando que esse foco pode ser menos desenvolvido ou menos interconectado com os outros focos de comprometimento. Em síntese, conclui-se que o estudo cumpriu satisfatoriamente seus objetivos, respondendo como o comprometimento dos professores com a universidade e as atividades docentes impactam no desempenho e comportamento de voz pró-social. Contribuindo assim, para a compreensão de como os professores universitários gerenciam seus diversos vínculos e também abrindo uma agenda de pesquisa para estudos futuros.

Palavras-chave: sistema de comprometimento; desempenho no trabalho, comportamento de voz pró-social; análise de redes.

COMMITMENT SYSTEM AND ITS RELATIONSHIP WITH PERFORMANCE AND PRO-SOCIAL VOICE BEHAVIOR: A STUDY WITH UNIVERSITY PROFESSORS
ABSTRACT

Studying the influence of multiple work commitments on the performance and voice behavior of employees remains a theoretical and empirical challenge in the field of organizational behavior. Current studies approach commitment in isolation, without considering the dynamic interrelationships between them. This research seeks to fill this gap by exploring how these connections are structured systemically using the concepts of the Commitment Systems Theory and Psychological Network Analysis techniques. The main objective of this thesis is to examine how university professors' multiple commitments to teaching, research, extension, and management activities (action commitments), as well as their emotional attachment to the university (organizational commitment), are articulated in a system of commitments and their potential impacts on job performance and the expression of pro-social voice behavior in both public and private universities. The participating professors answered a questionnaire containing a set of psychometrically valid scales. The data analysis was carried out using the statistical software JASP 017.2.1 and Gephi-0.10.1. Mean comparison tests between groups (T-test and ANOVA), cluster analysis, correlations, multiple linear regression, moderation analysis, and psychological network analysis were used. The sample for this research was non-probabilistic, with 416 participating professors. The age range of the participants was from 27 to 75 years (MD = 47.65; SD = 10.46), and the majority of participants were female (59.13%). Based on the cluster analysis, eight profiles of commitment to teaching activities were identified and interpreted, labeled as follows: 1. More Committed, 2. Less Committed, 3. Extensionist, 4. Non-Researcher, 5. Manager, 6. Researcher, 7. Researcher-Extensionist Non-Manager, and 8. Researcher-Manager Non-Extensionist. The Profiles "1. More Committed" and "7. Researcher-Extensionist Non-Manager" showed the highest levels of teaching performance (MD = 4.27 and MD = 4.22). Additionally, profiles "8. Researcher-Manager Non-Extensionist" and "1. More Committed" showed the highest mean scores for management commitment (MD=5,33 e MD=5,25) and Pro-Social Voice Behavior (MD=4,12 e MD=4,14). It was found that the attachment to actions predicts job performance better than organizational commitment (17.7% > 3.6%). The emotional attachment to the university moderated the relationships between commitment to extension and extension performance, as well as the relationship between commitment to management and management performance ($p < 0.005$). The professor's academic title, together with their work regime, was able to predict 18.2% of research performance, while the time as a professor and the work regime predicted 9.24% of management performance. Commitment to actions predicted Pro-Social Voice Behavior better than commitment to the university (13.7% > 2.1%). Commitment to management was able to predict 17.3% of Pro-Social Voice Behavior, whereas socio-occupational variables could not explain any variance. In the network analysis, it is shown that the commitment focuses are grouped into five distinct communities, showing strong and intermediate relationships between them. Through the node sizes, it was possible to notice that the connection established with the university is smaller compared to other commitment focuses. Within the links with the actions, the commitment to teaching and research stands out as the strongest and most consolidated. On the other hand, it is perceived that the link with management is the most incipient in the network, indicating that this focus may be less developed or less interconnected with the other commitment focuses. In conclusion, the study satisfactorily fulfilled its objectives, addressing how the commitment of professors to the university and teaching activities impact performance and pro-social voice behavior. Thus, contributing to the understanding of how university professors manage their various commitments and providing a basis for further research.

Keywords: commitment system; job performance, prosocial voice behavior; network analysis.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 Por que estudar os múltiplos comprometimentos e seus consequentes entre os docentes?..... | 22 |
| 1.2 Estrutura da Tese..... | 29 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 31 |
| 2.1 Vínculos / comprometimento no trabalho entre docentes..... | 31 |
| 2.1.1 Comprometimento Organizacional..... | 34 |
| 2.1.2 Comprometimento com Ações..... | 39 |
| 2.1.3 Múltiplos Focos de Comprometimento..... | 45 |
| 2.1.4 Dos Múltiplos Focos de comprometimento a Teoria de Sistema de Comprometimento..... | 50 |
| 2.1.5 Análise de Redes Psicológicas e Sistemas de Comprometimento..... | 55 |
| 2.3 Desempenho no Trabalho..... | 60 |
| 2.3.1 Modelos de Desempenho Individual no Trabalho..... | 61 |
| 2.3.2 Desempenho docente..... | 66 |
| 2.3.3 Variáveis Sócio Ocupacionais e Desempenho no Trabalho..... | 70 |
| 2.4 Comportamento de Voz..... | 75 |
| 2.4.1 Percurso Histórico dos estudos sobre voz..... | 79 |
| 3. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... | 83 |
| 3.1 Objetivos..... | 83 |
| 3.1.1 Objetivo Geral..... | 83 |
| 3.1.2 Objetivos Específicos..... | 83 |
| 3.2 Modelo Teórico..... | 84 |
| 3.3 Hipóteses..... | 85 |
| 4. MÉTODO..... | 87 |
| 4.1 Caracterização da pesquisa e participantes..... | 87 |
| 4.1.1 Participantes..... | 87 |
| 4.2 Instrumentos..... | 91 |
| 4.2.1 Adequação dos instrumentos de medida à amostra..... | 93 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos..... | 96 |
| 4.4 Procedimentos de análise de dados..... | 96 |
| 4.4.1 Análise de redes..... | 98 |
| 4.5 Plano de análise de dados..... | 102 |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 104 |
| 5.1 Os construtos centrais da pesquisa: dados descritivos..... | 104 |
| 5.1.1 Caracterizando os níveis de Comprometimento com a Universidade | 104 |
| 5.1.2 Caracterizando os níveis de Comprometimento com as Ações..... | 105 |
| 5.1.3. Caracterizando os níveis de Desempenho no Trabalho docente em suas diferentes dimensões..... | 110 |
| 5.1.4. Caracterizando os níveis de Voz Pró-social..... | 113 |
| 5.2 Uma análise centrada nas pessoas: identificação e caracterização dos perfis de comprometimento com ações docentes..... | 117 |
| 5.2.1 Os perfis e suas características Sócio Ocupacionais dos oito perfis identificados..... | 117 |
| 5.2.2 A Relação dos Perfis com as Ações Docentes..... | 123 |
| 5.2.3 A Relação dos Perfis com a Universidade..... | 127 |
| 5.2.4 A Relação dos Perfis com o Desempenho Docente..... | 128 |
| 5.2.5 A Relação dos Perfis com a Voz Pró-Social..... | 131 |
| 5.3 A relação entre os Múltiplos Comprometimentos e as Variáveis Sócio Ocupacionais com o Desempenho Docente..... | 133 |
| 5.3.1 Correlação entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e o Desempenho Docente..... | 133 |
| 5.3.2 Preditores do Desempenho Docente..... | 137 |
| 5.3.3 O vínculo com a universidade como moderador entre o comprometimento com as ações e o desempenho docente..... | 140 |
| 5.4 A Relação entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e a Voz Pró-social..... | 144 |
| 5.4.1 Correlação entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e a Voz Pró-Social..... | 144 |
| 5.4.2 Preditores da Voz Pró-Social..... | 147 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.3 Síntese das Interações das Variáveis Sócio Ocupacionais com a Voz Pró-social..... | 147 |
| 5.5 Descrevendo um Sistema de Comprometimentos..... | 149 |
| 5.5.1 Estimação da Rede Geral..... | 149 |
| 5.5.2 Índices de Centralidade da Rede Geral..... | 152 |
| 5.5.3 Análises de precisão e estabilidade da Rede Geral..... | 153 |
| 5.5.4 Comparação entre as redes das instituições privada e pública..... | 158 |
| 5.5.5 Índices de Centralidade das redes das instituições privada e pública..... | 162 |
| 5.5.6 Análises de precisão e estabilidade das redes das instituições privada e pública..... | 163 |
| 5.5.7 Estimação das Redes das instituições privada e pública (por vínculos)..... | 165 |
| 6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES..... | 168 |
| 6.1 Principais resultados da pesquisa..... | 169 |
| 6.2 Implicações gerenciais..... | 174 |
| 6.3 Limitações do trabalho..... | 176 |
| 6.4 Agenda de Pesquisa..... | 178 |
| REFERÊNCIAS..... | 180 |
| APÊNDICES..... | 204 |
| APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... | 205 |
| APÊNDICE B. INSTRUMENTO DA PESQUISA..... | 207 |

FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Número de docentes na educação superior por categoria administrativa – 2011-2021..... | 25 |
| Figura 2. Percentual de participação de docentes na educação superior por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2011-2021..... | 26 |
| Figura 3. Participação percentual de docentes na educação superior por categoria administrativa, segundo o grau de formação – 2011-2021..... | 27 |
| Figura 4. Mapa da produção científica sobre o Comprometimento..... | 32 |
| Figura 5. Linha do tempo do mapa da produção científica sobre o Comprometimento..... | 33 |
| Figura 6. Percorso teórico do Comprometimento Organizacional..... | 36 |
| Figura 7. Mapa teórico das referências que embasaram a CST e dos novos trabalhos originados a partir dela..... | 50 |
| Figura 8. Síntese comparativa entre CST e ARPs..... | 59 |
| Figura 9. Mapa da revisão teórica do Desempenho no Trabalho..... | 62 |
| Figura 10. Mapa da revisão teórica da Voz do Trabalhador..... | 79 |
| Figura 11. Composição teórica do fenômeno voz nas organizações..... | 82 |
| Figura 12. Modelo teórico da Tese..... | 84 |
| Figura 13. Autores que embasaram as hipóteses da pesquisa..... | 86 |
| Figura 14. Plano de análise de dados..... | 103 |
| Figura 15. Frequência dos perfis na amostra..... | 117 |
| Figura 16. Cluster de perfis de comprometimentos com as ações..... | 126 |
| Figura 17. Perfis de comprometimentos com a universidade..... | 128 |
| Figura 18. Relação dos Perfis com o Desempenho Docente..... | 130 |
| Figura 19. Relação dos Perfis com a Voz Pró-Social..... | 132 |
| Figura 20. Efeitos da moderação CExt*COrg..... | 140 |
| Figura 21. Efeitos da moderação CGest* COrg..... | 142 |
| Figura 22. Rede psicológica geral demonstrando as relações entre os itens das subdimensões de comprometimento..... | 149 |
| Figura 23. Índices de centralidade (IC) da rede psicológica mostrando relações entre itens que medem os múltiplos vínculos..... | 153 |

| | |
|---|-----|
| Figura 24. Análise de estabilidade das linhas e arestas..... | 155 |
| Figura 25. Estabilidade das medidas de centralidade..... | 157 |
| Figura 26. Gráfico de redes instituição privada..... | 160 |
| Figura 27. Gráfico de redes instituição pública..... | 160 |
| Figura 28. Comparação dos índices de centralidade entre a universidade privada e pública..... | 161 |
| Figura 29. Gráfico para a estabilidade das medidas de centralidade instituição privada e pública..... | 163 |
| Figura 30. Comparativo das relações entre os focos de comprometimento das Instituições Privada e Pública..... | 166 |

TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Características sócio ocupacionais dos docentes..... | 89 |
| Tabela 2. Dados psicométricos das escalas utilizadas no estudo..... | 95 |
| Tabela 3. Comparação das médias dos múltiplos vínculos entre as instituições privada e pública..... | 105 |
| Tabela 4. Comparação das médias dos múltiplos vínculos entre as instituições privada e pública..... | 105 |
| Tabela 5. Estatísticas descritivas dos perfis de comprometimentos com as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão para amostra total e separada por grupos..... | 110 |
| Tabela 6. Comparação da manifestação do comportamento de voz pró-social em diferentes grupos sócio ocupacionais..... | 115 |
| Tabela 7. Síntese dos perfis com suas características sócio ocupacionais predominantes..... | 122 |
| Tabela 8. Relação dos perfis com as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão..... | 124 |
| Tabela 9. Estatísticas descritivas do Comprometimento com a Universidade para amostra total e separada por grupos..... | 127 |
| Tabela 10. Estatísticas descritivas das dimensões do Desempenho no Trabalho para amostra total e separada por grupos..... | 128 |
| Tabela 11. Perfis de comprometimentos com a Voz Pró-Social..... | 131 |
| Tabela 12. Matriz de correlações entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e o Desempenho no Trabalho..... | 134 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 13. Regressão linear com os antecedentes do Desempenho no Trabalho..... | 136 |
| Tabela 14. Efeitos do modelo de moderação entre comprometimento com a extensão e organização (CExt*COrg)..... | 141 |
| Tabela 15. Efeitos do modelo de moderação CGest*COrg..... | 142 |
| Tabela 16. Matriz de correlações entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e a Voz Pró-Social..... | 146 |
| Tabela 17. Regressão linear com os antecedentes da Voz Pró-Social..... | 147 |
| Tabela 18. Síntese das Interações das Variáveis Sócio Ocupacionais com a Voz Pró-Social... | 148 |
| Tabela 19. Síntese dos resultados das hipóteses..... | 172 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

AFC - Análise Fatorial Exploratória.

ARP - Análise de Redes Psicológicas.

ASOD - Inventário de Desempenho Docente.

CA - Comprometimento com Ações.

CE - Comprometimento com Ensino.

CExt - Comprometimento com a Extensão.

CGest - Comprometimento com a Gestão.

CPesq - Comprometimento com a Pesquisa.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CNS - Conselho Nacional de Saúde.

COrg - Comprometimento Organizacional.

DE - Desempenho no Ensino.

DExt - Desempenho na Extensão.

DGest - Desempenho na Gestão.

DPesq - Desempenho na Pesquisa.

ECAD - Escala de Comprometimento com as Ações Docentes.

EVPS - Escala de Voz Pró-social.

IES - Instituição de Ensino Superior.

MD - Média

MCO - Medida de Comprometimento Organizacional.

QSO - Questionário Sociodemográfico e Ocupacional.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFBA - Universidade Federal da Bahia

VPS - Voz Pró-social

1. INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas contemporâneas estudam o comprometimento dos indivíduos com suas organizações. Ele continua sendo um construto fundamental para a compreensão do comportamento humano, e é uma das variáveis mais pesquisadas nos estudos organizacionais (Azzuhairi, Soetjipto, & Handayati, 2022; Cunha et al., 2017; Cunha, Ribeiro & Ribeiro, 2021; Klein, Solinger & Duflot, 2022; Tomazzoni & Costa, 2020; Van Rossenberg et al., 2023).

As consequências provenientes dele têm reforçado a importância desse vínculo tanto para os indivíduos, que vivenciam uma maior qualidade de vida no trabalho, como para as organizações que almejam reduzir a probabilidade de perdas em seu quadro profissional e precisam aumentar a diversidade e a frequência dos comportamentos produtivos (Bastos et al., 2013; Klein, Molloy & Cooper, 2009b).

De fato, as organizações incluem múltiplos constituintes sociais cujos objetivos e valores podem entrar em conflito (Reichers, 1985) e com os quais os funcionários podem estar comprometidos de forma diferenciada. Alguns funcionários podem ver o comprometimento como uma obrigação moral ou normativa e, portanto, percebem as implicações de seu comprometimento de forma mais restrita. Outros funcionários podem ver o comprometimento como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, e, portanto, percebem as implicações de seu comprometimento de forma mais ampla (Meyer & Herscovitch, 2001).

Com base nos estudos clássicos de Meyer e Allen (1991) o comprometimento organizacional refere-se ao envolvimento e identificação dos funcionários com uma organização. De acordo com esses autores existem três componentes que caracterizam o comprometimento organizacional: afetivo, normativo e instrumental. O componente afetivo se refere ao grau de envolvimento emocional que o indivíduo tem com a organização. Já o componente normativo está relacionado à percepção do indivíduo sobre suas obrigações e

responsabilidades com a organização. Por fim, o componente instrumental está relacionado à percepção do indivíduo sobre os benefícios e recompensas que recebe da organização.

O comprometimento organizacional também foi descrito como se referindo exclusivamente a uma disposição que envolve ações e reações afetivas dos indivíduos (Bastos, 1994) e tem sido associado a esforços para um bom desempenho e desenvolvimento da organização (Bastos et al., 2013). Atualmente compreende-se que ele é um vínculo unidimensional de base afetiva que liga o indivíduo à organização devido ao compartilhamento de valores e objetivos (Bastos & Aguiar, 2015; Bastos et al., 2013). Altos níveis de comprometimento dos trabalhadores são fundamentais para o alcance dos objetivos organizacionais, sendo que diversas práticas de gestão e políticas têm sido adotadas com o intuito de promover e manter esse comprometimento (Medeiros et al., 2003).

O comprometimento organizacional, a identificação com as metas da empresa, a satisfação profissional e o relacionamento colaborativo são considerados elementos essenciais para alcançar esse melhor desempenho dos funcionários. Esses fatores beneficiam tanto os trabalhadores, proporcionando maior engajamento, quanto a própria organização, quando alcança seus resultados e atinge as metas que foram pré-estabelecidas (Cunha et al., 2016; Lizote et al., 2017).

Meyer e Herscovitch (2001) propõem uma definição ampla de comprometimento como uma “força que liga um indivíduo a um curso de ação relevante para um ou mais alvos” (p. 299), portanto, definindo o comprometimento como um direcionador positivo do comportamento. Esta definição pressupõe implicitamente que o comprometimento pode ter múltiplos focos, ou seja, direcionado a vários outros entes, além da própria organização.

De acordo com Cohen (2003), o comprometimento no trabalho pode ser mais bem explicado por meio de uma abordagem multidimensional, o que possibilita uma compreensão

mais abrangente do comportamento organizacional e supera as limitações encontradas em pesquisas tradicionais sobre esse tema. No entanto, é importante ressaltar que esses vínculos ainda são amplamente estudados de forma isolada ou em combinações pontuais, e a teoria atual de comprometimento não leva em consideração as inter-relações dinâmicas entre os diversos aspectos envolvidos.

Essa abordagem limitada impede a observação dos demais focos nas interações e também a análise desses vínculos como um sistema de comprometimento integrado. Consequentemente, revela-se um conjunto de limitações no percurso teórico-metodológico utilizado até então, o que indica a necessidade premente de desenvolver novas estratégias que considerem a amplitude e complexidade dos sistemas de comprometimento (Klein, Sollinger & Dufлот, 2020).

Estudos recentes têm incentivado os pesquisadores a explorar conjuntamente os vários alvos e tipos de comprometimento (Dufлот; Klein, Brinsfield & Cooper, 2020a; Loscher, Ruhle & Kaiser, 2020; Van Rossenberg et al., 2023), e considerar alvos específicos de comprometimento no contexto de trabalho (Meyer, 2016; Van Rossenberg et al., 2018). Para superar a falta de integração entre os vínculos de comprometimento, recentemente foi proposta uma teoria denominada Teoria dos Sistemas de Comprometimento (CST) (Klein, Solinger, & Dufлот, 2022).

Esta teoria tem como base a teoria geral dos sistemas para descrever os sistemas de comprometimento como estruturas maleáveis e interconectadas (Von Bertalanffy, 1968). Ela vê a construção geral do comprometimento como um sistema dinâmico, no qual os vários comprometimentos são estruturas interconectadas que se desenvolvem ao longo do tempo e reconhece particularmente o papel do contexto na formação do sistema de comprometimento.

De acordo com Klein, Solinger e Dufлот (2022), o uso da palavra sistema tem um motivo especial, o de ir além do modelo estático com que a literatura tem tratado a articulação entre os

múltiplos vínculos, para buscar compreender como tais comprometimentos interagem entre si, se articulam em redes dinâmicas – o que constitui um aspecto central na teoria dos sistemas diferenciando-as da abordagem de múltiplos comprometimentos (Bastos, 2019; Skyttner, 2005; Von Bertalanffy, 1968).

No entanto, embora a CST identifique os elementos e a dinâmica dos sistemas de comprometimento, ela ainda não oferece uma proposta metodológica que dê conta de demonstrar de forma prática, a interação entre esses elementos. Apesar de, ela entregar um novo vocabulário, com um conjunto de conceitos para compreender a evolução da estrutura dos compromissos com vários alvos. Esta pesquisa busca preencher essa lacuna ao explorar como esses vínculos se estruturam de forma sistêmica utilizando os conceitos da Teoria de Sistemas de Comprometimento (CST) e os recursos da Análise de Rede Psicológicas (ARPs).

A ARPs oferece uma metodologia específica para analisar as relações sociais e psicológicas dentro de um sistema, podendo ser vista como uma forma de operacionalizar e investigar os princípios da CST em um contexto psicológico e social específico. A relação entre a CST e a ARP reside no fato de que ambas enfatizam a importância das interações e das relações entre os elementos de um sistema, o que será explicado mais adiante na seção de referencial teórico.

Pensando na possibilidade do estudo de outros focos de comprometimento, Meyer e Anderson (2016) destacam que a maioria das pesquisas sobre esse construto se concentrou no vínculo com uma organização. E, muito menos atenção é dada ao vínculo afetivo estabelecido entre o trabalhador e as atividades que ele desempenha, vínculo este que é denominado pela literatura como “comprometimento com as ações” (Meyer & Anderson, 2016; Neubert & Wu, 2009).

O comprometimento com o curso da ação foi definido inicialmente como a “disposição de uma pessoa em agir de forma consistente com seus objetivos e intenções, mesmo quando

surtem obstáculos e desafios ao longo do caminho” (Neubert & Wu, 2009), depois foi definido como um “estado psicológico, consciente ou não, que se concentra em um curso de ação específico e possivelmente o impulso para essa ação” e atualmente como um vínculo afetivo com as atividades desempenhadas pelo trabalhador (Pereira, 2019).

Esse comprometimento com as ações demonstra que o foco do sujeito pode se estabelecer em direção a alguma ação ou atividade específica, algum projeto, independentemente do nível de vinculação que o indivíduo estabelece com a organização. Embora, saiba-se que o bom desempenho no trabalho é obtido quando os funcionários apresentam um vínculo afetivo com a organização (Butali & Njoroge, 2017; Suharto, Suyanto, & Hendri, 2019).

Essa vinculação pode afetar a forma como os funcionários se envolvem com o trabalho e com a organização, influenciando, conseqüentemente, em seu desempenho no trabalho (Bastos et al., 2013). Destaca-se, que esses vínculos com a organização e ações podem ser harmônicos ou conflitantes no cotidiano dos indivíduos (Bastos, Correa & Lira, 2000).

De acordo com os estudos anteriores de Allen e Meyer (2000) e Rego et al. (2011), os laços afetivos que os indivíduos desenvolvem com a organização, expressos através do comprometimento organizacional, aumentam a probabilidade de o trabalhador ser mais produtivo em suas atividades e, conseqüentemente, apresentar um melhor desempenho.

O comprometimento tem sido associado a atitudes proativas, engajamento e esforços adicionais em prol da organização, o que demonstra que esse vínculo na esfera organizacional pode exercer impacto positivo no desempenho no trabalho (Akhtar et al., 2015; Al Zeifiti, & Mohamad, 2017; Bastos & Aguiar, 2015; Butali & Njoroge 2017; Khan et al., 2010; Rafiei, Amini, & Foroozandeh, 2014; Suyoto et al., 2023; Tolentino, 2013).

O comprometimento afetivo é um fator importante que impacta positivamente o desempenho e reduz a rotatividade profissional, além de aumentar a diversidade de

comportamentos desejáveis no ambiente de trabalho (Bastos et al., 2015). Estudos anteriores apontaram uma correlação positiva entre o desempenho nas tarefas e o comprometimento (Klein et al., 2013; Locke & Latham, 2002; Van Rosenberg et al., 2018).

A literatura frequentemente menciona duas dimensões do desempenho. A primeira é a dimensão da tarefa, que se refere à competência do indivíduo em contribuir para o núcleo técnico de um cargo ou ocupação (Borman & Motowidlo, 1997;1993, Campbell et al., 1993; Motowidlo, 2003). Recentemente, pesquisas têm apontado que perfis com um forte comprometimento afetivo no trabalho tendem a apresentar melhores desempenhos em suas tarefas (Al-Jabari & Ghazzawi, 2019; Rodrigues & Alvares, 2020).

Outros autores também discutem a relação entre o comprometimento com as tarefas e o desempenho na tarefa (Beckmann & Kräkel, 2022; Mustaqim, Sumardin & Hazriyanto, 2020). Beckmann e Kräkel (2022) enfatizam a importância do comprometimento com a tarefa como uma variável preditora do desempenho na tarefa. No entanto, eles observam que esse tópico tem sido amplamente ignorado nos estudos sobre comportamento organizacional e gestão de recursos humanos.

A segunda dimensão, conhecida como "desempenho contextual" (Neal & Griffin, 1999; Sonnentag & Frese, 2002), é caracterizada pela presença de comportamentos discricionários, ou seja, comportamentos que não são diretamente ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensas formais, mas que, em conjunto, promovem o funcionamento eficaz da organização. Em outras palavras, o desempenho contextual está relacionado ao que vai além do esquema prescrito das tarefas. Na tradição anglo-saxã, esse fenômeno é denominado "comportamentos extra papel" - ou seja, todas as ações manifestadas sem terem sido previamente previstas ou prescritas (Bendassolli, 2012).

A emissão de comportamento de voz pró-social pode ser compreendida como um tipo de desempenho contextual, e/ou "comportamentos extra papel", uma vez que não faz parte dos

requisitos formais de trabalho, mas que ajuda no bom funcionamento da organização como um sistema social (Salman, Awan & Habib, 2020). Esses “comportamentos extra papéis” incluem ajudar colegas com problemas relacionados ao trabalho, aceitar pedidos sem conflito, tolerar imposições temporárias sem reclamar, manter a limpeza e higiene física do local de trabalho, promover um clima de trabalho tolerável e minimizar as distrações geradas por conflitos interpessoais, proteger e conservar recursos organizacionais, entre outros (Bateman & Organ, 1983).

Essas ações, que vão além das obrigações formais do (Stamper & Van Dyne, 2001) estão intimamente ligadas a vinculação afetiva que o trabalhador tem com a organização em que trabalha e com as tarefas que desempenha. Esses vínculos podem exercer impacto positivo na voz pró-social (Duan, Shi, & Ling, 2017; Wharton, 2016; Morrison, 2014). A voz pró-social é considerada um comportamento positivo, uma forma de comunicação, que é uma tentativa de analisar problemas para encontrar oportunidades de melhoria (LePine & Van Dyne, 2001). Essa conceituação de voz tem impulsionado grande parte da pesquisa empírica sobre o comportamento discricionário da voz.

Além disso, a expressão da voz pró-social pode contribuir para a construção de um clima organizacional mais saudável e colaborativo. Ela merece destaque dentro da categoria de comportamentos desejáveis pela organização, uma vez que a excelência organizacional depende da implicação dos trabalhadores em comunicar aos seus superiores tanto problemas que precisam ser resolvidos quanto ideias que estimulem melhorias nos processos de trabalho (Caliskan, Unler, & Tatoglu, 2023; Carneiro & Bastos, 2020; Salman, Awan & Habib, 2020).

Resumindo o que foi dito até o presente momento, nessa tese, quatro variáveis são relevantes:

1. O Comprometimento Organizacional pode ser definido como um vínculo unidimensional de base afetiva que liga o indivíduo a organização devido ao compartilhamento

de valores e objetivos, impactando o seu desempenho no trabalho (Bastos & Aguiar, 2015; Bastos et al., 2013).

2. O Comprometimento com as Ações pode ser definido como um vínculo que caracteriza a relação do indivíduo com uma ação ou conjunto de atividades de trabalho (Meyer & Anderson, 2016). Operacionalmente, refere-se ao vínculo afetivo demonstrado pelo professor com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (Pereira, 2019).

3. O Desempenho no Trabalho é definido como um empreendimento de esforços por parte do indivíduo que são voltados à execução de certos tipos de comportamentos previamente planejados e esperados. Operacionalmente, refere-se à capacidade do docente em realizar suas atividades de ensino com eficácia, ou seja, atingir os objetivos propostos em termos de aprendizagem dos alunos (Pereira et al. 2016).

4. O comportamento de Voz Pró-Social é definido como uma comunicação intencional do empregado a respeito de ideias, sugestões, preocupações e informações com a intenção de produzir melhorias ou mudanças relacionadas ao trabalho (Van Dyne & LePine, 1998; Van Dyne, Ang & Botero, 2003). Essa forma de comportamento é considerada benéfica para as organizações, pois pode promover a inovação, a eficiência e a satisfação no trabalho, além de contribuir para um ambiente de trabalho mais saudável e colaborativo (Li et al., 2014).

1.1 Por que estudar os múltiplos comprometimentos e seus consequentes entre os docentes?

Moita (2002) propõe um modelo de avaliação da eficiência técnica dos professores universitários. De acordo com esse autor, o papel do professor universitário é ser eficiente na realização de suas ações. A eficiência técnica dos professores é medida com base em um conjunto de variáveis que consideram as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como as características individuais de cada professor.

Espera-se que os professores universitários sejam capazes de utilizar da melhor forma possível os recursos disponíveis, incluindo seu tempo e habilidades, para alcançar “altos níveis” de eficiência em suas atividades acadêmicas, o que contribuiria para a qualidade geral da educação superior. Segundo este autor, o professor universitário é alguém que, além de produzir conhecimento, tem habilidades técnicas para transmiti-lo aos alunos por meio do ensino.

A produção acadêmica é um aspecto importante da carreira de um professor universitário, já que é por meio dela que, ele adquire reconhecimento e espaço na comunidade acadêmica. No entanto, a produção acadêmica não é suficiente para garantir a eficiência técnica do professor universitário. É necessário que ele seja capaz de transmitir seus conhecimentos de forma clara e objetiva aos alunos, utilizando métodos de ensino adequados e adaptados às necessidades individuais de cada estudante. Percebe-se aqui, uma mistura de atividades, que em outros países aparecem separadas: o pesquisador (produz conhecimento) e o professor (que ensina)

Além disso, o professor universitário também deve ser capaz de se adaptar às mudanças na área de conhecimento em que atua, mantendo-se atualizado e desenvolvendo novas habilidades e competências ao longo de sua carreira. Dessa forma, ele pode contribuir para a formação de profissionais capazes de atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

Baruch e Hall (2004) discutem a carreira acadêmica e sua relevância para outros setores profissionais. Eles apresentam um modelo conceitual da carreira acadêmica que descreve as principais características dela, incluindo as fases de entrada, crescimento, maturidade e declínio. Os autores discutem também a natureza da carreira acadêmica fora do Brasil, apontando que ela é caracterizada por uma forte ênfase na publicação de pesquisas e na obtenção de financiamento, além da necessidade de se manter atualizado em relação às tendências em sua área de atuação.

Eles argumentam que muitas das habilidades desenvolvidas na carreira acadêmica, como a capacidade de comunicação, análise crítica e resolução de problemas, são altamente transferíveis para outras áreas profissionais. Também destacam a importância da gestão da carreira acadêmica, enfatizando a necessidade de os indivíduos serem proativos na busca de oportunidades de desenvolvimento profissional e na identificação de possíveis obstáculos e desafios. A gestão cuidadosa da carreira é crucial para maximizar o potencial de transferência e superar possíveis desafios e obstáculos.

A categoria profissional de professores do ensino superior possui particularidades que a torna significativa para investigação sobre o comprometimento no trabalho. A literatura destaca que, se trata de uma categoria abrangente, cujo trabalho é exigente, sendo tanto uma fonte de satisfação quanto de pressão. Além disso, estão sujeitos a diferentes regimes de trabalho, a condições laborais e políticas organizacionais que podem influenciar na variação do seu desempenho e conseqüentemente na forma como desenvolvem sua carreira (Rowe, Bastos & Pinho, 2013).

A pesquisa de Rowe, Bastos e Pinho (2013) examina o efeito das relações com a carreira e a organização no desempenho dos docentes em instituições de ensino superior públicas e privadas. Os autores encontraram evidências de que o comprometimento dos docentes com a instituição está associado a uma maior produção científica para aqueles que trabalham em programas de pós-graduação. No que se refere ao comprometimento com a carreira, observou-se um maior empenho nas atividades de ensino, o que inclui uma busca maior por aprimorar as aulas, incentivar a participação dos estudantes e fornecer suporte para melhorar o desempenho deles. Parece existir um certo consenso na literatura que a atividade de ensino é a principal atividade desempenhada por um professor e é constituinte de sua identidade profissional.

A atuação dos docentes no ambiente universitário é crucial para a construção dessa identidade profissional e acadêmica, bem como para a mediação do conhecimento e articulação

de novas informações (Gondim, Bendassolli & Peixoto, 2016; Silva & Bastos, 2015). Além das atividades de ensino em sala de aula, os docentes desempenham várias outras tarefas complexas, como pesquisa, produção de conhecimento, desenvolvimento de tecnologias, extensão e gestão universitária, que podem ser competitivas entre si, destacando a importância dos vínculos de comprometimento que os docentes desenvolvem com cada uma delas.

Dado o papel fundamental da docência para o desenvolvimento social e o avanço numérico de professores em exercício tanto no contexto público quanto no privado, é necessário realizar mais pesquisas que estimulem a reflexão sobre a docência e forneçam melhor suporte e condições de trabalho dentro das universidades, tanto públicas quanto privadas.

Conforme pode ser visto na Figura 1, em 2021, havia 358.825 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 50,95% tinham vínculo com IES privada e 48,05%, com IES pública.

| Ano | Total | Docentes em Exercício | |
|------|---------|-----------------------|---------|
| | | Pública | Privada |
| 2011 | 357.418 | 139.584 | 217.834 |
| 2012 | 362.732 | 150.338 | 212.394 |
| 2013 | 367.282 | 155.219 | 212.063 |
| 2014 | 383.386 | 163.113 | 220.273 |
| 2015 | 388.004 | 165.722 | 222.282 |
| 2016 | 384.094 | 169.544 | 214.550 |
| 2017 | 380.673 | 171.231 | 209.442 |
| 2018 | 384.474 | 173.868 | 210.606 |
| 2019 | 386.073 | 176.403 | 209.670 |
| 2020 | 366.289 | 171.330 | 194.959 |
| 2021 | 358.825 | 175.970 | 182.855 |

Figura 1. Número de docentes na educação superior por categoria administrativa – 2011-2021. Fonte: Elaborada pela Deed/ Inep com base em dados do Censo da Educação Superior 2021.

Conforme pode ser visto na Figura 2, na rede pública, houve crescimento no número de docentes em todos os regimes de trabalho, entre 2020 e 2021. Enquanto que, na rede privada

houve queda de -13,6% dos docentes horistas, de -3,2% dos parciais e -1,7% dos docentes em tempo integral.

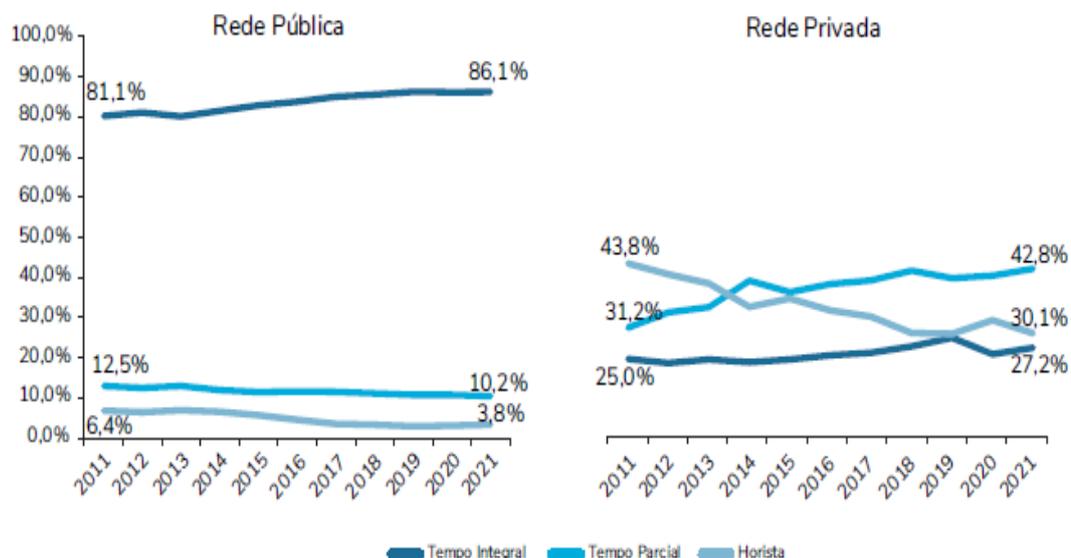


Figura 2. Percentual de participação de docentes na educação superior por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2011-2021.

Fonte: Elaborado pelo Deed/ Inep com base em dados do Censos da Educação Superior 2021.

Conforme pode ser visto na Figura 3, a presença de professores com doutorado vem crescendo tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Por outro lado, a participação de docentes com até especialização tem caído na rede privada a cada ano. Enquanto isso, a presença de professores com mestrado tem se mantido estável nos últimos três anos, em ambas as redes. Embora em números absolutos a rede pública apresente uma expansão maior na participação de professores com doutorado, a rede privada registrou um aumento significativo de quase o dobro na presença de doutores em relação ao total de docentes nos últimos dez anos.

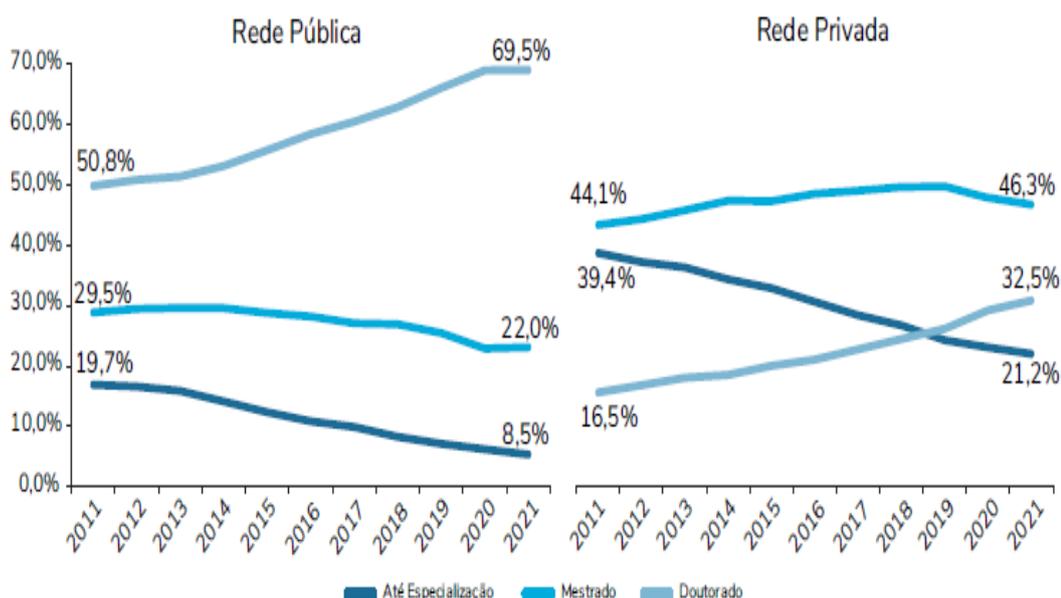


Figura 3. Participação percentual de docentes na educação superior por categoria administrativa, segundo o grau de formação – 2011-2021

Fonte: Elaborado pelo Deed/ Inep com base em dados do Censos da Educação Superior 2021.

Segundo a literatura, o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão é fundamental na universidade brasileira e não pode ser dividido, pois é indissociável (Moita & Andrade, 2009). Esse princípio é previsto pelo artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que estabelece a mesma igualdade de tratamento para o ensino, pesquisa e extensão pelas instituições de ensino superior, violando o preceito legal caso contrário (Bulos, 2001). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta que a educação superior tem como objetivo não apenas formar profissionais, mas também incentivar a pesquisa e promover a divulgação do conhecimento, que é um patrimônio da humanidade, por meio do ensino e publicações (Brasil, 1996; Ribeiro, 2014). Portanto, é dever da universidade criar e disseminar conhecimento, sendo a produção do conhecimento a origem do ensino e da extensão.

Ao se analisar mais profundamente as peculiaridades das universidades, sem dúvida, encontram-se muitas outras características que fazem das Instituições de Ensino Superior (IES) interessantes “laboratórios para estudos”, principalmente na área de comportamento

organizacional(De Andrade, 2007). Uma dessas características é a diversidade cultural e social dos seus membros, como estudantes, professores e funcionários, que proporciona um ambiente propício para a realização de pesquisas sobre comportamento humano em diferentes contextos. Além disso, as universidades são espaços de aprendizagem e formação, onde ocorrem processos de socialização e desenvolvimento de competências sócio emocionais, o que também pode ser objeto de estudos comportamentais.

Outra característica relevante das universidades é a existência de hierarquias e poderes institucionais, que podem influenciar o comportamento e as relações interpessoais entre os membros da comunidade universitária. Essas dinâmicas hierárquicas podem ser estudadas para compreender como o poder e a autoridade afetam o comprometimento com a organização e as atividades de ensino-pesquisa-extensão-gestão desempenhadas pelos docentes. Além disso, as universidades são ambientes propícios para a realização de experimentos e estudos controlados em áreas como psicologia, sociologia, economia comportamental e neurociência, uma vez que oferecem recursos e infraestrutura adequados para essas atividades.

Portanto, as universidades são, de fato, laboratórios interessantes para estudos no campo do comportamento organizacional, que podem contribuir significativamente para o avanço do conhecimento sobre múltiplos vínculos de comprometimento, bem como o sistema de comprometimentos.

Diante do exposto, acredita-se que a relevância desta tese se justifica: (1) pela importância de inserir na literatura brasileira uma discussão sobre como múltiplos focos de comprometimento se estruturam enquanto sistemas de comprometimento, principalmente quando se questiona as relações existentes com o desempenho no trabalho e a emissão de comportamento de voz pró-social; (2) pela falta de estudos sobre o comprometimento com as ações e o comportamento de voz entre professores universitários no cenário nacional - que embora seja uma categoria profissional com grande relevância social - no Brasil, apenas um

estudo sobre o tema foi encontrado (ver, Pereira, 2019); e (3) pelo desafio metodológico de demonstrar a aplicação da Análise de Redes Psicológicas (ARPs) como recurso metodológico inovador para criação e visualização dos sistemas de comprometimento.

O objetivo geral desta Tese é examinar como os múltiplos vínculos dos professores universitários com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (comprometimento com ações), bem como o vínculo afetivo com a universidade (comprometimento organizacional) se articulam em um sistema de comprometimentos e seus possíveis impactos sobre o desempenho no trabalho e a emissão do comportamento de voz pró-social em dois contextos universitários, públicos e privados.

1.2 Estrutura da Tese

O desenvolvimento da presente tese está estruturado em seis capítulos. Após estas considerações introdutórias, o segundo capítulo apresenta o Referencial Teórico. Tendo em vista a necessidade de suporte teórico para este empreendimento, esse capítulo desenvolve, de uma forma geral, o marco teórico relacionado diretamente ao tema. Sua seção inicial almeja uma apresentação geral sobre comprometimento no trabalho, com o primeiro destaque para o vínculo com a universidade (comprometimento organizacional). Em seguida os vínculos com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (comprometimento com as ações), a base para a compreensão dos múltiplos comprometimentos, tratados na próxima seção. Posteriormente será apresentada a Teoria de Sistemas de Comprometimentos (CST) e a Análise de Redes Psicológicas (ARPs) como recurso para visualização dos sistemas de comprometimento. Por último, nesse escopo também serão abordados os conceitos de desempenho docente e o comportamento de voz pró-social, variáveis consideradas como dependentes dos múltiplos vínculos de comprometimento.

O terceiro capítulo apresenta a Delimitação do Objeto de Estudo, delineando-se o problema de investigação, o objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos, o modelo teórico adotado e as hipóteses que serão testadas ao longo do trabalho.

No quarto capítulo descreve-se o Método da pesquisa. Nele será realizada a caracterização da pesquisa, detalhando os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados para coleta de dados. Serão apresentados os procedimentos de coleta e análise de dados. Adicionalmente, será apresentado um plano de análise de dados que está alinhado com os objetivos geral e específicos da pesquisa.

No quinto capítulo, os Resultados são apresentados e discutidos sob o crivo do referencial teórico adotado nesta tese. Esse capítulo está estruturado em cinco partes: inicia-se com a caracterização dos principais construtos utilizados na pesquisa. Em seguida apresenta-se a identificação e caracterização dos perfis de comprometimento com ações docentes. Na sequência apresentam-se as relações entre os múltiplos comprometimentos com as variáveis sócio ocupacionais, o desempenho docente e a emissão de comportamento de voz pró-Social. Por último descreve-se um sistema de comprometimentos por meio da análise de redes, estimando-se uma rede geral e duas redes comparando-se as instituições privada e pública

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

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está dividido em quatro segmentos que abordam os quatro construtos centrais da pesquisa: comprometimento organizacional, comprometimento com as ações, desempenho no trabalho e comportamento de voz pró-social. Em cada um desses segmentos, iniciasse com uma caracterização geral da produção científica na área, dando uma visão geral do seu desenvolvimento ao longo do tempo, para depois destacar as contribuições mais específicas e relevantes para o presente trabalho.

Para tanto, apresenta-se uma revisão de literatura sobre comprometimento no trabalho, que nesta tese trata dos vínculos com a organização e com as ações. Aborda-se também a concepção de múltiplos comprometimentos, sua relação com a teoria do sistema de comprometimentos e a análise de redes psicológicas. Por último, realiza-se uma revisão sobre o conceito de desempenho no trabalho e do comportamento de voz, variáveis que são tratadas como dependentes dos vínculos de comprometimento.

2.1 Vínculos / comprometimento no trabalho entre docentes

O comprometimento é um dos construtos mais estudados no campo do comportamento organizacional e tem uma rica e extensa história multidisciplinar. Ele foi examinado sob diversas perspectivas, como a econômica, a comportamental e a psicológica. A pesquisa sobre ele continua sendo atual e apresenta possibilidades de avanço quando associada com outros focos de relacionamento, levando em consideração as recentes mudanças globais na tecnologia e na economia (Chanana, 2021; Suyoto et al., 2023; Tomazzoni & Costa, 2020).

A partir dos estudos internacionais clássicos sobre o comprometimento (Becker, 1992; Meyer & Allen, 1991; Mowday, Porter & Steers, 1982; Mowday, Steers & Porter, 1979; Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974) e nacionais (Bastos & Aguiar, 2015; Bastos, 1994; Rodrigues, 2009; Silva, 2009) foi realizada uma revisão da literatura nas principais bases

acadêmicas (Google Acadêmico, Scielo, Pepsic, Web of Science e Portal de Periódicos da CAPES) através do Research Rabbit App - ferramenta de descoberta visual de artigos científicos que se conectam mutuamente de forma temporal usando inteligência artificial. Com base nesse levantamento, foi criada uma rede de produção científica a partir de textos clássicos sobre o comprometimento (Becker, 1992; Meyer & Allen, 1991; Mowday, Porter & Steers, 1982; Mowday, Steers & Porter, 1979; Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974) e de estudos mais recentes publicados nos últimos cinco anos (Azzuhairi, Soetjipto, & Handayati, 2022; Gravan, et al., 2021; Herda e Lavelle, 2022; Klein, Solinger & Duflot, 2022; Loscher, Ruhler & Kaiser, 2022; Van Rosenberg et al., 2023; Van Rosenberg, Cross & Swart, 2022), como mostrado na Figuras 4 e 5.

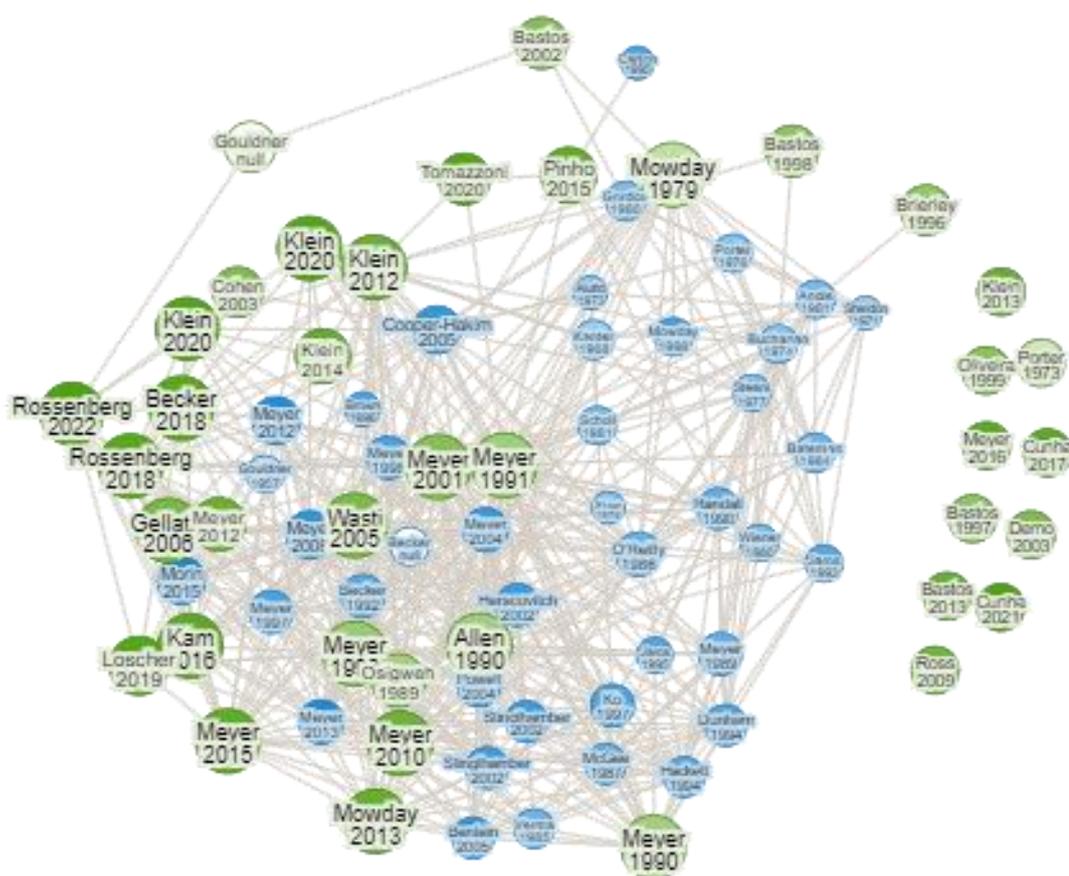


Figura 4. Mapa da produção científica sobre o Comprometimento.



Earlier

Figura 5. Linha do tempo do mapa da produção científica sobre o tema.

O comprometimento tem sido conceituado de diversas maneiras, o que reflete a própria complexidade do conceito e do mundo do trabalho onde ele é aplicado, além da dificuldade de construção de uma definição única e da diversidade de origens acadêmicas que orientam as perspectivas de pesquisa sobre comprometimento (Klein & Park, 2016; Meyer, 2009; Osigweh, 1989). Essa complexidade é traduzida na existência de múltiplos focos com os quais o trabalhador pode desenvolver um vínculo de comprometimento, como a organização, a carreira, os grupos, a chefia, o sindicato, os clientes e a profissão (Bastos, 1994; Becker, 2016; Reichers, 1985).

De acordo com Bastos (1994), o comprometimento pode ser entendido como uma disposição ou uma atitude que envolve não apenas as ações dos indivíduos, mas também seus sentimentos e respostas emocionais em relação a uma determinada organização ou grupo. Ele também pode significar “uma adesão, um forte envolvimento do indivíduo com variados aspectos do ambiente de trabalho”, segundo Bastos (1995, p.2). Ele é particularmente importante na universidade, que é por excelência o lugar de geração e transmissão de

conhecimento. Seu papel é servir à comunidade, oferecendo serviços de qualidade (extensão), formando recursos humanos competentes. Para cumprir essa função social, a universidade depende do vínculo afetivo que o professor estabelece com ela (comprometimento organizacional) e com as atividades laborais que definem o fazer docente - ensinar, pesquisar, realizar extensão e gerir (comprometimento com as ações).

Nesse sentido, a universidade, assim como qualquer outra organização, depende de funcionários engajados para obter sucesso em seus processos de trabalho. Esses funcionários devem estar comprometidos em investir seus esforços na obtenção de melhores índices de desempenho e na geração de ideias que estimulem melhorias nos métodos de trabalho.

2.1.1 Comprometimento Organizacional

O estudo do comprometimento organizacional vem sendo realizado desde o final da década de 1960 (Becker, 1992; Meyer & Allen, 1991; Morrow, 1993; 1983; Mowday, Steers & Porter, 1979, 1982; Osigweh, 1989; Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974), e o número e a frequência de estudos realizados ao longo do tempo interpretam o conceito como explicativo para um conjunto de comportamentos relevantes para a organização (Bastos et al., 2014), como desempenho e satisfação no trabalho (Imran et al., 2014), menor índice de absenteísmo e bem-estar do sujeito (Klein, Molloy & Cooper, 2009b).

O estudo comprometimento organizacional continua sendo um tema de grande interesse na pesquisa em psicologia organizacional (Al-Jabari & Ghazzawi, 2019; Caliskan, Unler, & Tatoglu, 2023; Rodrigues & Alvares, 2020). Além disso, ele tem se mostrado o fundamento de qualquer ação coletiva porque quando os indivíduos se comprometem com uma determinada organização ou grupo, eles tendem a agir em conjunto para alcançar os objetivos comuns. Além disso, o comprometimento pode influenciar positivamente diversos aspectos organizacionais, como a produtividade, a satisfação no trabalho e a redução da rotatividade de funcionários.

Algumas metanálises (Al-Jabari, & Ghazzawi, 2019; Meyer et al. 2002; Pinho, de Oliveira & da Silva, 2020; Schlindwein & Olea, 2019) têm sido realizadas com o objetivo de sintetizar e analisar as evidências empíricas sobre os antecedentes, consequentes e correlatos do comprometimento organizacional. Essas metanálises têm abordado diversos aspectos, como as relações entre o comprometimento e variáveis como satisfação no trabalho, produtividade, rotatividade, absenteísmo, liderança, entre outros. Esses estudos têm permitido avanços significativos no conhecimento sobre o comprometimento organizacional e ajudado a entender melhor sua relação com outros aspectos do ambiente de trabalho.

Embora não haja uma definição única para o comprometimento organizacional (CO), os diferentes conceitos utilizados trazem em comum o fato de se tratar de “um estado psicológico positivo que caracteriza a relação do indivíduo com a organização e que causa impactos em seu desempenho” (Bastos e Aguiar, 2015, pg.79) ou ainda, um vínculo unidimensional de base afetiva que liga o indivíduo a organização devido ao compartilhamento de valores e objetivos, impactando o seu desempenho (Bastos e Aguiar, 2015; Bastos et al., 2013).

Conforme pode ser visto em uma rápida revisão da literatura sobre comprometimento organizacional presente na Figura 6, a motivação inicial das pesquisas sobre comprometimento organizacional veio do conceito e da medida propostos por Porter et al. (1974), que em seguida foram consolidadas no clássico trabalho de Mowday, Porter e Steers (1982). A partir dessas obras, os autores desenvolveram a primeira importante matriz conceitual desse vínculo, definindo-o como uma forte relação entre um indivíduo e uma organização, sendo essa relação caracterizada pelo esforço exercido em benefício da organização, pela crença e aceitação dos valores e objetivos da organização e pelo forte desejo de permanecer como membro dela (Bastos & Aguiar, 2015).



Figura 6. Percurso teórico do Comprometimento Organizacional

O modelo proposto por Mowday et al. (1982) teve um grande impacto na pesquisa da área, dominando as investigações durante um tempo. Entretanto, esse modelo coexistiu com outras linhas de pesquisa que analisavam o comprometimento a partir de diferentes referenciais teóricos, como um vínculo instrumental de natureza cognitiva, que procede das trocas entre indivíduo e organização, ou, ainda como um vínculo passivo decorrente da internalização de normas que geram o sentimento de dever e obrigação para com a organização.

Meyer e Allen (1991) propuseram um modelo tridimensional abrangente a partir dessa perspectiva pluralista, que se tornou a segunda matriz conceitual mais importante e dominou a pesquisa nesse campo a partir da década de 1990. Esse modelo parte do princípio de que diferentes processos psicológicos estariam na base de dimensões específicas que configuram o vínculo do trabalhador com sua organização. Três dimensões foram, então, definidas como componentes do comprometimento: 1. Base afetiva: baseada na crença e na aceitação dos valores e objetivos da organização, bem como na vontade lutar por ela e no desejo de permanecer conectado com a organização; 2. Base de continuação: envolve a avaliação cognitiva da potencial perda de investimento dos funcionários na organização e da escassez de

alternativas no mercado de trabalho e 3. Base normativa: relaciona-se à adesão às normas e aos objetivos da organização, a partir de pressões normativas internalizadas pelos trabalhadores, que ocorrem no processo de socialização primário e após o ingresso na organização.

Apesar da ampla utilização do modelo tridimensional proposto por Meyer e Allen (1991) nos cenários internacional e nacional, este modelo passou a ser objeto de críticas conceituais e empíricas. Dentre as quais, no que se refere às fragilidades conceituais, se destacam a expansão indevida do conceito (Osigweh, 1989). Na tentativa de proporcionar maior abrangência ao comprometimento organizacional, a concepção científica reuniu diferentes elementos dentro do conceito de comprometimento e acabou por se afastar da forma como gestores e outros atores sociais compreendem esse vínculo (Bastos & Aguiar, 2015).

Esse distanciamento já foi apontado por Bastos (1994) e pôde ser demonstrado de forma sistemática por uma série de estudos brasileiros que fizeram essa confrontação entre os conceitos científicos e práticos do que significa “ser comprometido” (Bastos, Brandão, & Pinho, 1997; Brito & Bastos, 2001; Moscon, 2009; Rowe & Bastos, 2007). Em geral, tem-se que os esquemas conceituais dos gestores acerca do comprometimento organizacional contemplam essencialmente aspectos da base afetiva- e, em menor grau, da base normativa. Já os elementos relativos a permanência por necessidade, cálculo racional dos ganhos e perdas associados à saída da organização não são reconhecidos pelos profissionais como pertencentes ao vínculo do comprometimento.

Do ponto de vista empírico, a presença de propriedades psicométricas insatisfatórias, como a variação da confiabilidade da escala em diferentes localizações geográficas, pode acarretar em problemas para generalização de um modelo (Meyer et al., 2002). Além disso, foram identificadas inconsistências empíricas nas bases normativa e de continuação (Meyer & Herscovitch, 2001; Rodrigues & Bastos, 2010; Rodrigues, Bastos & Moscon, 2019).

Vale destacar que, o comprometimento até o final do século XX estava associado à ideia de permanência na organização, e isso foi modificado para a noção de contribuição ativa para com a organização (Rodrigues & Bastos, 2010). Neste caminho, passou a existir uma clara diferenciação entre os vínculos ativos, refletido em atitudes de engajamento, identificação e proatividade, dos vínculos passivos, baseados em uma relação instrumental de troca, em que a permanência do indivíduo na organização ocorre devido ao sentimento de necessidade (Rodrigues & Bastos, 2013).

Diante desse quadro de vulnerabilidade, iniciou-se uma agenda de pesquisa para definir melhor o comprometimento organizacional. Seguindo as sugestões de Osigweh (1989), esses estudos tentaram definir o que não é comprometimento organizacional a partir da diferenciação de outros construtos próximos, a exemplo do entrenchamento (Rodrigues, Bastos & Moscon, 2019; Rodrigues & Bastos, 2013) e do consentimento organizacional (Silva & Bastos, 2015), dando início a um movimento de pesquisadores brasileiros interessados em abordar como vínculos distintos as três bases do modelo tridimensional, com o propósito de dirimir os problemas conceituais e empíricos derivados deste modelo (Moscon, Bastos & Souza, 2012).

Com base nos resultados oriundos desta trajetória de pesquisa sobre a relevância do comprometimento organizacional e seus fundamentos, Bastos e Aguiar (2015) propuseram voltar a uma definição mais restrita do construto, voltar a entendê-lo sob uma perspectiva unidimensional, na qual apenas a base afetiva é considerada parte da essência do construto. Essa posição tem sido defendida por alguns pesquisadores no contexto internacional (Ko et al., 1997; Solinger, Van Olffen & Roe, 2008).

Segundo Ko et al. (1977), a escolha da base afetiva justificou-se por ser a base com propriedades psicométricas mais desejáveis, além de se configurar no componente do comprometimento que apresenta correlações mais fortes com outros construtos e comportamentos esperados. Outro argumento que ajuda a suportar essa escolha está no fato de

o comprometimento afetivo ser o mais representativo daquilo que é considerado como “ser comprometido” para os diferentes atores organizacionais (Bastos & Aguiar, 2015). Nesse contexto, o comprometimento afetivo é caracterizado como um vínculo de lealdade que o indivíduo expressa em relação aos seus focos de comprometimento, revelando identificação com os valores desses focos e o desejo de contribuir para o sucesso dos mesmos (Bastos, 1993).

É importante destacar que a presente pesquisa adota como base o modelo que concebe o comprometimento organizacional como um construto unidimensional, composto exclusivamente pela base afetiva, que conecta o indivíduo à organização devido ao compartilhamento de valores e objetivos, influenciando diretamente o seu desempenho (Bastos & Aguiar, 2015; Bastos et al., 2013). Esse modelo tem sido amplamente utilizado em diversas investigações empíricas no cenário organizacional nacional (Ver, Andrade, 2018; Candrinho, 2022; Carneiro, 2018; Pereira e Pereira, 2019). Trata-se de um modelo consolidado e fundamentado em estudos anteriores, fornecendo uma estrutura coerente para a análise do comprometimento organizacional.

2.1.2 Comprometimento com Ações

Nesta tese, além do vínculo com a organização, investiga-se também o comprometimento com as ações, ou as atividades nas quais uma pessoa pode estar vinculada no ambiente de trabalho. Esse comprometimento pode estar mais intimamente relacionado as atividades fim ou resultados mais desejáveis do trabalho, pois são atividades que levam à concretização dos objetivos organizacionais.

Segundo Neubert e Wu (2009), o comprometimento com as ações pode ser definido como a disposição de uma pessoa em agir de forma consistente com seus objetivos e intenções, mesmo quando surgem obstáculos e desafios ao longo do caminho. Essa definição enfatiza que esse vínculo se refere a uma disposição real de agir e persistir em face das dificuldades. Dessa forma, este conceito é um fator importante para a realização de metas e objetivos, uma vez que

envolve uma atitude perseverante e voltada para a ação. Esses autores destacam que este vínculo pode ser influenciado por diversos fatores, como a auto eficácia, a motivação, a resiliência e o apoio social. Além disso, eles argumentam que o "comprometimento com as ações" é um fator importante para o desempenho no trabalho e o sucesso em diversas áreas, incluindo a educação, a carreira profissional e a saúde.

Neubert e Wu (2009) propuseram uma classificação dos tipos de comprometimento com ações com base no nível e na tangibilidade do alvo. Eles identificaram quatro tipos de comprometimento com a ação: comprometimento com metas (individual e tangível), comprometimento com mudança (organizacional e tangível), comprometimento com valores (individual e intangível) e comprometimento com normas do grupo (grupál e intangível). Esses tipos de comprometimento podem ser conceituados e medidos tanto em nível individual como coletivo. Por exemplo, o compromisso com a meta da equipe é um tipo de comprometimento coletivo com uma meta tangível.

Neubert e Wu (2009) indicam que a maioria das pesquisas publicadas abordam o comprometimento de forma tangível nos níveis individual e/ou grupál, entretanto, sinalizam haver outras formas de comprometimento que são intangíveis e que precisam ser estudadas a partir de outra perspectiva teórica como sugestão para futuras pesquisas. Por exemplo, os autores sugerem que o comprometimento com a inovação pode ser uma forma de "comprometimento com ações" intangível que merece mais atenção na pesquisa. Eles também destacam que o comprometimento com a responsabilidade social e ambiental pode ser outra forma de comprometimento intangível que merece mais estudos. Portanto, Neubert e Wu (2009) argumentam que há espaço para expandir o escopo da pesquisa sobre este conceito para além dos tipos de comprometimento tangíveis mais comuns e explorar outras formas de comprometimento.

Sabe-se que o professor, ao ingressar na universidade, tem sobre ele um conjunto amplo de demandas postas pela diversidade da missão universitária, o que exigirá dele decisões a respeito de dedicação e tempo, do empenho em ampliar a sua qualificação, de modo a conciliar interesses vocacionais mais específicos e o trabalho efetivamente desempenhado. Ou seja, ao ingressar numa universidade e ao longo da sua trajetória como docente, ele pode construir trilhas de carreira distintas. Tais trilhas ou eixos de atuação têm em comum a atividade de ensino, mas se diferenciam quanto a dedicação às atividades de pesquisa, extensão e gestão.

O ensino é obrigatório a todo o corpo docente, mas a pesquisa, a extensão e a gestão se configuram em eixos de atuação que o docente escolhe em função, sobretudo, do seu nível de identificação com essas atividades e também da exigência institucional e das oportunidades internas. Vale ressaltar que essas possibilidades são características das instituições universitárias que têm a sua missão claramente definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), constituindo-se em centros de formação, de produção de conhecimento e de difusão e transferência desse conhecimento para a sociedade, formando sistemas de ensino e aprendizagem.

O conceito de comprometimento com as ações pode estar relacionado com as atividades docentes de diversas formas. Em primeiro lugar, professores que possuem um alto nível deste vínculo podem estar mais interessados em traduzir suas intenções e ideias em ações concretas, o que pode levar a um melhor desempenho no ensino. Eles podem estar mais comprometidos em implementar mudanças positivas na sala de aula e em ajudar os alunos a atingirem seus objetivos de aprendizado. Além disso, o comprometimento com metas e valores também pode influenciar a maneira como os professores planejam e estruturam suas aulas, bem como a forma como interagem com os alunos. Por exemplo, um professor comprometido com valores como justiça e igualdade pode estar mais disposto a adaptar seu estilo de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno e criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

O comprometimento com as normas do grupo também pode ser relevante para atividades docentes, especialmente em relação à cultura escolar e à dinâmica da sala de aula. Professores que têm um alto nível de comprometimento com as normas do grupo podem estar mais dispostos a colaborar com outros professores e a trabalhar em equipe para alcançar metas coletivas, o que pode levar a uma melhor qualidade do ensino.

O conceito de comprometimento com ações pode ser aplicado ao desempenho de professores universitários. Ao desenvolver a intenção, motivação e capacidade de superar obstáculos, os professores podem se tornar mais comprometidos com suas responsabilidades acadêmicas e aumentar sua efetividade na execução de suas metas e objetivos, como a produção de pesquisas, preparação de aulas e orientação de estudantes. Além disso, o comprometimento com as ações, pode ser um vínculo importante para lidar com os desafios e obstáculos que os professores universitários enfrentam, como o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, pressão por produtividade e demandas dos estudantes e da administração.

O conceito de comprometimento com ações também pode estar relacionado com as atividades de um professor pesquisador de diversas formas. Em primeiro lugar, um pesquisador com um alto nível deste vínculo pode estar mais comprometido em transformar suas ideias em ações concretas de pesquisa, o que pode levar a um maior progresso na área em que atua. Além disso, o comprometimento com metas e valores pode influenciar a direção e o foco de pesquisa do pesquisador. Por exemplo, um pesquisador comprometido com a busca de soluções para problemas sociais pode estar mais disposto a desenvolver pesquisas com aplicação prática, enquanto um pesquisador comprometido com a busca de avanços teóricos pode estar mais interessado em pesquisas com impacto conceitual.

Por fim, o comprometimento com as normas do grupo pode ser relevante para atividades de pesquisa em equipe, como a colaboração com outros pesquisadores em projetos conjuntos. Pesquisadores que têm um alto nível de comprometimento com as normas do grupo podem

estar mais dispostos a compartilhar ideias, trabalhar em conjunto e se adaptar a diferentes estilos de trabalho, o que pode levar a uma pesquisa mais produtiva e colaborativa.

Meyer e Anderson (2016) afirmam que definir o comprometimento com a ação como o reflexo de um estado psicológico, aproxima-o do conceito de comprometimento organizacional. Isso está em linha com os argumentos de que o comprometimento deve ser conceituado de forma abrangente e consistente, independentemente do objetivo (Klein et al., 2012; Meyer & Herscovitch, 2001). Entretanto, estes autores destacam que a diferença entre o comprometimento organizacional e o comprometimento com a ação faz referência a distinção encontrada entre o comprometimento atitudinal e o comportamental, conceitos que foram bastante estudados nas décadas de 1970 e 1980 (Mowday, Porter, & Steers, 1982; Salancik, 1977).

O comprometimento atitudinal refere-se ao vínculo psicológico que o indivíduo tem com a organização, ou seja, é uma medida da intensidade com que o trabalhador se identifica com os valores, metas e objetivos da empresa. Esse tipo de comprometimento é considerado mais estável e duradouro, uma vez que envolve aspectos afetivos, cognitivos e normativos. Por outro lado, o comprometimento comportamental reflete a disposição do trabalhador em realizar comportamentos específicos, como permanecer na empresa, fazer horas extras, assumir responsabilidades adicionais, entre outros. Esse tipo de comprometimento pode ser influenciado por fatores situacionais e pode variar ao longo do tempo.

Ambos os tipos de comprometimento podem influenciar o comportamento do trabalhador, mas de maneiras diferentes. O comprometimento atitudinal pode ser um fator de motivação para que o trabalhador desempenhe seu trabalho de maneira eficiente e eficaz, enquanto o comprometimento comportamental pode influenciar ações mais específicas, como a continuidade do trabalho ou a disposição para trabalhar além do horário normal. O

comprometimento com a ação se enquadra nessa última categoria, já que se refere aos vínculos afetivos estabelecidos com a atividade, ou seja, com o comportamento em si.

O comprometimento com ação é definido como um “estado psicológico, consciente ou não, que se concentra em um curso de ação específico e possivelmente o impulso para essa ação” (por exemplo, uma meta ou iniciativa de mudança). Esse estado psicológico pode aumentar a probabilidade de o indivíduo se envolver no comportamento focal, resultando em um melhor desempenho. Em outras palavras, o comprometimento com a ação é uma atitude positiva em relação à atividade ou ao curso de ação que influencia o desempenho do indivíduo (Meyer & Anderson, 2016, p.179).

Meyer e Anderson (2016) definem "ação" como comportamentos específicos (por exemplo, trabalhar em direção a um objetivo específico) e também como qualquer ímpeto proximal para uma ação (por exemplo, uma iniciativa para mudança). “O comprometimento com a ação reflete até que ponto os funcionários estão dispostos a investir tempo e esforço para realizar tarefas relacionadas ao trabalho e atingir metas organizacionais específicas, e é uma dimensão específica do comprometimento organizacional” (Stanley & Meyer, 2016, p. 208). O comprometimento de ação se refere à disposição do indivíduo de dedicar tempo e esforço para executar tarefas relacionadas ao trabalho e alcançar objetivos organizacionais específicos, ele é um preditor do desempenho. No contexto do ensino universitário, as atividades que concretizam a missão da instituição, incluindo ensino, pesquisa, extensão e gestão, são focos potenciais de comprometimento e podem resultar em diferentes perfis de comprometimento para os docentes.

Vandenberghe, Bentein e Stinglhamber (2004) destacam a importância de considerar o contexto imediato ao evento que se pretende predizer, ou seja, a importância de analisar os fatores situacionais que podem afetar o comprometimento das pessoas em determinadas ações ou tarefas. No contexto do comprometimento organizacional que contribui para a realização, o foco está no comprometimento com as ações que levam a essa conquista. Por exemplo, um

comprometimento forte da força de trabalho pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e manutenção da vantagem competitiva da organização (Lado & Wilson, 1994; O'Reilly & Pfeffer, 2000).

A vantagem competitiva é alcançada por meio do comprometimento com ações como o atendimento de excelência ao cliente e a evolução de produtos inovadores. Comprometimento de ação, conforme conceituado aqui, é um vínculo a uma ação. Esse vínculo com a ação pode ser somente com uma ação específica e identificável ou com um conjunto de ações necessárias para atingir um determinado objetivo. Em outras palavras, os comprometimentos de ação podem se concentrar na ação que é um meio para um fim, bem como o próprio fim. Os comprometimentos de ação podem se diferenciar em níveis de metas individuais e grupais, e na tangibilidade da meta, de valores individuais intangíveis para metas tangíveis para a organização. Além disso, os alvos dos comprometimentos de ação podem variar desde objetivos estratégicos amplos da organização, até regras de exibição emocional restritas ou a orientação implícita para os objetivos.

2.1.3 Múltiplos focos de comprometimento

Há muito tempo, sabe-se que os funcionários podem estar emocionalmente envolvidos com diversos alvos no ambiente de trabalho. Em conjunto com as discussões sobre as fundamentações do comprometimento, houve também o desenvolvimento de avanços teóricos que se concentraram nos diversos focos do comprometimento dos trabalhadores. Inicialmente, nesse período, as organizações foram o principal objeto de investigação (Bastos, Brandão & Pinho, 1997), mas posteriormente houve uma expansão para outros focos de comprometimento que ultrapassaram as fronteiras do trabalho (Klein, Molloy & Cooper, 2009).

Em 1950, Herbert Simon e outros pesquisadores reconheceram que o comprometimento com uma organização como um todo é distinguível do comprometimento com seus valores ou políticas de forma específica (Simon et al., 1950). Em 1957, Gouldner publicou seu trabalho

inovador demonstrando que alguns funcionários (“locais”) estão mais ligados a grupos dentro da organização, enquanto outros (“cosmopolitas”) se identificam muito mais com as suas ocupações.

Estudos subsequentes corroboraram a distinção de Gouldner (1957 e 1958), mostrando que, em comparação com os trabalhadores “locais”, os “cosmopolitas” são menos propensos a expressar lealdade a uma determinada comunidade e mais inclinados a participar de organizações ocupacionais. Além disso, os “locais” são mais suscetíveis às pressões imediatas do grupo primário, enquanto os “cosmopolitas” são mais sensíveis a uma gama mais ampla de demandas (Merton, 1957).

Durante algum tempo, a relevância do trabalho de Gouldner (1957 e 1958) para o estudo de múltiplos comprometimentos foi negligenciada. A maioria da teoria e pesquisa sobre comprometimento nas décadas de 1970 e 1980 enfatizou o comprometimento com a organização (Mowday, Porter & Steers, 1982). Embora tenha havido exceções – alguns pesquisadores (Gallagher & Clark, 1989; Gordon et al., 1980; Tetrick et al., 1989) investigaram a relação entre o comprometimento com um sindicato e o comprometimento com as organizações empregadoras, e outros discutiram a evolução do comprometimento com um curso de ação e com uma meta (Fox & Staw, 1979; Locke, Latham & Erez, 1988) -, a grande maioria dos trabalhos publicados sobre comprometimento nesse período focou exclusivamente na organização como alvo.

A partir da década de 1990, a literatura sobre comprometimento buscou abandonar estudos que tratavam apenas de um único vínculo, reconhecendo que os indivíduos enfrentam simultaneamente, múltiplos comprometimentos em seu trabalho diário. Desse modo, foram estabelecidos dois aspectos que devem ser considerados na análise desse vínculo. O primeiro aspecto tem como foco o estudo de variáveis e/ou construtos (Klein et. al., 2014), em que se adota um ou mais vínculos de comprometimento e se analisam empiricamente seus

antecedentes, consequentes e correlatos em uma amostra de trabalhadores, com o objetivo de compreender quais são os determinantes desses vínculos.

O segundo aspecto é centrado na pessoa, conforme apresentado por Morin (2016) e Morin et al. (2011), e compreende o sujeito de forma ampla, possibilitando a análise dos contextos em que diversos focos de comprometimento interagem. Aqui, o objetivo é compreender como cada sujeito articula os diferentes vínculos que desenvolve com as diferentes dimensões do seu mundo de trabalho. Essa perspectiva não abandona o objetivo de descobrir os antecedentes ou consequentes do comprometimento, mas a unidade de análise é a estrutura do comprometimento proposta por cada sujeito. Essa abordagem reforça ainda mais o contexto em que o comprometimento pode criar compatibilidade ou conflito entre diferentes focos, destacando a força idiossincrática desse processo.

Na década de 1980, Reichers (1985) demonstrou que as organizações, alvo mais intensamente pesquisado nos estudos sobre comprometimento no trabalho, não são um todo único, mas sim compostas por múltiplos elementos e alianças que podem gerar diferentes focos de comprometimento. Os vínculos com uma organização são, portanto, melhor compreendidos como múltiplos vínculos com seus constituintes mais importantes, podendo gerar diferentes perfis de comprometimento. Esse autor desenvolveu uma base para uma perspectiva de múltiplos comprometimentos, argumentando que para especificar esses focos de vínculos, os vários grupos que são relevantes para uma organização devem ser identificados. Ele sugeriu possíveis focos de comprometimento dentro e fora da organização, incluindo colegas de trabalho, alta administração, clientes, consumidores, associações profissionais, sindicatos e a comunidade.

Reichers (1985) argumentou que uma abordagem de múltiplos comprometimentos é mais precisa e significativa do que uma abordagem focada em concepções globais de comprometimento organizacional. Mais tarde, ele e outros autores demonstraram a

aplicabilidade de uma abordagem de múltiplos comprometimentos para atrasos e desempenho no trabalho (Becker et al., 1996). Uma série de outros pesquisadores identificaram focos adicionais de comprometimento e forneceram evidências de sua relevância teórica e prática. Entre eles estavam os vínculos com divisões dentro de uma organização e focos externos a ela, incluindo profissões, carreiras, subsidiárias e joint ventures (Vandenberghe, 2009). Além disso, outras pesquisas foram conduzidas sobre comprometimentos com focos interpessoais, incluindo supervisores, colegas, equipes de trabalho, alta administração e clientes (Becker, 2009).

Segundo Bastos (1994), ao tentar descrever como os empregados organizam e estruturam seus compromissos diante de diferentes focos no ambiente de trabalho, é necessário tratar de uma unidade de análise mais próxima da complexidade natural do ser humano e do ambiente em que atua. Como não existe uma fonte única de vínculo com o trabalho, vários vínculos podem aumentar a força da conexão de um trabalhador com o trabalho.

Segundo Bastos (1995, p. 2), o comprometimento com o trabalho implica "a persistência, e o intenso envolvimento do indivíduo em todos os aspectos do ambiente de trabalho". Segundo esse autor, a imposição de se investigar múltiplos comprometimentos simultaneamente parece ser irreversível, portanto, o estudo do comprometimento organizacional, por ser mais intensamente estudado, deveria ser integrado a vertentes de pesquisa que analisam o comprometimento frente a outros focos do contexto de trabalho, a exemplo de carreira e sindicato.

Esta necessidade de que a pesquisa do comprometimento examine seus diferentes focos também foi levantada por Mowday, Porter e Steers (1982), e Meyer e Allen (1997). Morrow (1983) dividiu o comprometimento em cinco prioridades: 1. Valores, 2. Organização, 3. Ocupação, 4. Trabalho e 5. Sindicato. Na revisão taxonômica final, Morrow (1993) removeu o foco sindical, separou o comprometimento organizacional em dimensões afetivas e instrumentais e mudou o nome de valores do trabalho para ética do trabalho. Os trabalhadores

podem ter maior ou menor comprometimento com várias combinações desses focos, como um indicador do comprometimento geral com o trabalho.

Nessa mesma linha, Medeiros e Enders (1998) apontaram a abordagem multidimensional, com múltiplos focos e bases, como uma busca para entender o trabalhador e seu vínculo com a organização de uma maneira mais complexa, sendo considerada na época, um dos novos desafios para a pesquisa na área. Tendo como pano de fundo esta complexa relação entre as pessoas e o trabalho, surgiu a abordagem de múltiplos comprometimentos, que tentou articular quais objetivos e valores realmente influenciam o comportamento do trabalhador.

De acordo com Cohen (2003), o comprometimento no trabalho pode ser melhor elucidado a partir de uma abordagem multidimensional e, conseqüentemente, proporcionar melhores preditores do comportamento, superando muitas limitações da tradicional pesquisa sobre comprometimento.

De uma forma resumida, Bastos (2000) aponta que há múltiplos focos de comprometimento, que são entidades particulares, que podem funcionar como alvos deste vínculo do trabalhador. Tais focos de comprometimento podem ser convergentes ou divergentes. Todos se constituindo em vínculos que possuem especificidade de investigação, embora compartilhem problemas comuns e exista a consciência da necessidade de integrá-las.

Ao reconhecer a existência de diversos comprometimentos, é possível analisar como esses vínculos interagem entre si, formando um sistema de comprometimentos que permite distinguir o comportamento dos indivíduos no trabalho. O uso da palavra sistema tem um motivo especial, o de ir além do modelo estático com que a literatura tem tratado a articulação entre diferentes tipos e focos de comprometimento, para buscar compreender como tais vínculos interagem entre si e se articulam em redes dinâmicas, um aspecto importante e central

periódicos (ver, Gravan, et al., 2021; Herda e Lavelle, 2022; Loscher, Ruhler & Kaiser, 2022; Van Rossenberg et al., 2022; Van Rossenberg, Cross & Swart, 2022;) e um capítulo de livro (Bryant, 2021)

Estudos recentes incentivam os pesquisadores a estudar em conjunto alvos e tipos de comprometimento (Becker, 2016; Klein, Brinsfield & Cooper, 2021; Loscher, Ruhle & Kaiser, 2020; Mahooti, Vasli & Asadi, 2018; Meyer, Morin, & Vandenberghe, 2015), bem como considerar alvos de comprometimento específicos ao contexto de trabalho (Meyer, 2016; Van Rossenberg et al., 2018).

A Teoria de Sistemas de Comprometimentos proposta por Klein et al. (2022) é baseada nos princípios da Teoria Geral de Sistemas de Von Bertalanffy (1968), ela oferece uma estrutura teórica que busca compreender os fundamentos subjacentes aos sistemas em geral. Um sistema pode ser definido como um conjunto de elementos interdependentes que interagem com objetivos comuns formando um todo, e onde cada um dos elementos componentes comporta-se, por sua vez, como um sistema cujo resultado é maior do que o resultado que as unidades poderiam ter se funcionassem independentemente (Von Bertalanffy, 1968).

De acordo com Bastos (2019) esse novo conceito de Sistema de Comprometimento” significa, na realidade, “o velho estudo de múltiplos comprometimentos”, algo que já está presente na literatura (Gouldner, 1957 e 1958; Merton, 1957; Reichers, 1985; Simon et al., 1950). Entretanto, percebe-se agora, que a CST busca capturar como esses sistemas se organizam, como eles interagem, como se desenvolvem e se transformam de forma conjunta.

A pesquisa empírica realizada, seja nacionalmente ou internacionalmente, trata cada comprometimento isoladamente; quando trabalha com díades (Becker et al., 2018; Meyer, Morin, & Vandenberghe, 2015; Wasti, 2005), ou mesmo tríades de comprometimentos (Gellatly, Meyer, & Luchak, 2006), a estratégia metodológica dominante de estudos extensivos e quantitativos não apreende esta estrutura interna dos múltiplos comprometimentos e, menos

ainda, como eles interagem e se modificam com o tempo. Essa abordagem restrita não possibilita a observação dos outros focos nas interações, nem a análise destes como um sistema de comprometimento. Conseqüentemente, revela limitações no percurso teórico-metodológico e aponta para a necessidade de desenvolver novas estratégias que considerem a amplitude e complexidade dos sistemas de comprometimento.

Nesse sentido, a noção de sistemas de comprometimento amplia a teoria de múltiplos comprometimentos, buscando responder questões sobre a dinâmica de relacionamento entre os múltiplos vínculos. Três questões são básicas nesse sentido: 1. Como os vínculos se articulam? 2. Como eles interagem? 3. Como eles se modificam? Diante dessa lacuna, ao se tomar “sistemas de comprometimento” como unidade básica de análise, busca-se nesta tese avançar numa agenda inovadora para o campo da psicologia organizacional, rompendo a forma fragmentada com que os tipos de comprometimento no trabalho são estudados, indo além de tratá-los como simples correlatos e não se limitando a análises de correlações entre pares de comprometimentos como recomendado pela literatura (Bastos, 2019; Klein, Sollinger & Duflot, 2020).

A CST busca explicar como os indivíduos desenvolvem e mantêm o vínculo de comprometimento com múltiplos alvos, como a organização, o líder, a equipe de trabalho, entre outros, e como esses compromissos se desenvolvem e evoluem ao longo do tempo. Klein, Sollinger e Duflot (2020) propõem que o comprometimento é um sistema dinâmico que envolve múltiplos alvos e que se desenvolve por meio de um processo de feedback entre os alvos, as crenças e valores do indivíduo e as experiências vivenciadas. Eles argumentam que esse sistema de comprometimento pode ser influenciado por fatores externos, como mudanças na organização ou no ambiente de trabalho, bem como fatores internos, como o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

A teoria do sistema de comprometimento proposta expande o conhecimento anterior sobre redes sociais, neurológicas e identidades múltiplas, trazendo novas perspectivas para o estudo dos múltiplos comprometimentos no ambiente de trabalho. Além disso, a teoria do sistema de comprometimento tem potencial para orientar as práticas de gestão de pessoas e organizações, permitindo a compreensão mais precisa das complexas interações entre os indivíduos e a organização (Klein, Solinger & Dufлот, 2022).

Isto ocorre porque ao pensar em um alvo, outros relacionados são imediatamente ativados. A Teoria do Sistema de Comprometimento (CST) vê a construção geral do comprometimento como um sistema dinâmico, no qual vários compromissos são estruturas interconectadas que se desenvolvem no decorrer do tempo. Ela ainda reconhece particularmente o papel do contexto na formação do sistema de comprometimento. Portanto, de acordo com os autores, almeja-se nessa estrutura teórica fornecer uma compreensão mais abrangente do comprometimento no local de trabalho (Klein, Solinger & Dufлот, 2022).

Reconhece-se que o vocabulário e ferramentas atuais nesse campo de estudo são insuficientes para abordar as complexidades envolvidas na orquestração de múltiplos comprometimentos (Klein, Solinger & Dufлот, 2022). Por mais que se proponham inter-relações, os modelos disponíveis continuam sendo estáticos. Assim, a teoria sobre sistemas avança na tentativa de compreensão dessas inter-relações entre os múltiplos fenômenos que os indivíduos mantêm simultaneamente, explicando como ocorre a sua dinâmica temporal e o que leva ao seu desenvolvimento, mudança ou dissipação de tais vínculos.

De acordo com Klein, Solinger e Dufлот (2022), a teoria baseia-se em um conjunto de parâmetros que podem ser aplicados a qualquer sistema e que foram amplamente estabelecidos em diversas disciplinas científicas, como a matemática, a física, biologia, psicologia, sociologia e ciências organizacionais. Essa teoria postula que qualquer sistema pode ser compreendido com base em três parâmetros essenciais:

1. Número de elementos: O primeiro parâmetro refere-se à quantidade de elementos dentro do sistema. Os sistemas podem variar em termos do número de comprometimentos que contêm. Em um sistema de comprometimento, cada elemento representa um comprometimento em relação a um objetivo diferente. Um sistema pode ter apenas dois elementos, um pequeno número de elementos, ou, no caso de sistemas complexos de grande escala, mais de 30 elementos (Jeong, Albert, & Barabási, 1999). O número de elementos em um sistema é dinâmico, uma vez que os sistemas podem crescer (por exemplo, quando um novo objetivo ou colega de trabalho é adicionado), diminuir (por exemplo, quando objetivos são concluídos ou colegas de trabalho saem), ou fundir-se com outros sistemas (Barabási, 2016).

2. Força dos elementos (Strenght): O segundo parâmetro essencial é a força associada a cada elemento do sistema. Em um sistema de comprometimento, isso refere-se à intensidade do comprometimento de um indivíduo com cada objetivo do sistema. Os elementos do sistema podem variar em termos de força, ou seja, o grau de comprometimento diferenciado que um indivíduo apresenta em relação a diferentes objetivos. Isso tem sido amplamente estudado utilizando estratégias de pesquisa centradas em variáveis (Klein et al., 2014) e centradas na pessoa (Morin et al., 2011). A força do comprometimento tem se mostrado dinâmica ao longo do tempo no nível individual (Solinger et al., 2015).

3. Acoplamento dos elementos: O terceiro parâmetro essencial é o acoplamento, que reflete a inter-relação entre dois elementos do sistema. Em sistemas de comprometimento, o acoplamento é representado pela correlação dinâmica entre dois comprometimentos. A correlação dinâmica captura o grau de sincronia temporal entre duas variáveis, ou seja, as curvas de mudança interindividual ao longo do tempo (Liu et al., 2016; Solinger et al., 2015). Essa definição do acoplamento é necessária porque os sistemas de comprometimento são específicos para cada pessoa, em vez de serem específicos para uma população em geral (Molenaar & Campbell, 2009). Além disso, as correlações dinâmicas capturam a essência do acoplamento,

ou seja, a mudança em um elemento produz uma mudança concomitante no outro elemento (Von Bertalanffy, 1968).

O acoplamento, portanto, é um parâmetro diádico que varia em intensidade. Isso significa que a inter-relação entre quaisquer dois comprometimentos em um sistema pode ser forte (ou seja, fortemente acoplada), fraca (ou seja, vagamente acoplada) ou inexistente (ou seja, desacoplada). Além disso, certos limites podem ser estabelecidos para que os comprometimentos permaneçam desacoplados até que um determinado valor de equilíbrio seja ultrapassado (Hofmans, 2017).

Klein, Solinger e Duflot (2022) indicam que a partir desses parâmetros essenciais, parâmetros adicionais podem ser derivados para uma melhor compreensão e mapeamento do sistema, como por exemplo o limite do sistema e a compactação. Esses parâmetros e, conseqüentemente, os próprios sistemas, são inerentemente dinâmicos (Von Bertalanffy, 1968), pois estão sujeitos a influências ambientais locais (Katz & Kahn, 1978). Ou seja, mudanças no ambiente podem alterar os parâmetros dos sistemas (Barabási, 2012).

Klein, Solinger e Duflot (2022) argumentam que os sistemas de comprometimento se desenvolvem através de padrões espaciais de ativação de nós em uma rede, representando uma estrutura de inter-relações em que diferentes tipos de comprometimento se desenvolvem de forma diferente em relação a diferentes alvos, na próxima seção aborda-se o referencial teórico da análise de redes psicológicas.

2.1.5 Análise de Redes Psicológicas e Sistemas de Comprometimento

Nas últimas duas décadas, houve um aumento significativo no interesse por explorar a análise de redes de variáveis psicológicas. Essa abordagem tem sido amplamente utilizada no estudo do comportamento social, permitindo representar relacionamentos em contextos

individuais ou grupos institucionais. Além disso, a análise de redes tem encontrado aplicação em diversos cenários computacionais para avaliar a interconectividade (Pires et al., 2021).

Na área da psicologia, essa abordagem é conhecida como redes psicológicas (RPs) e oferece uma estrutura rica para representar fenômenos psicológicos. O uso das RPs proporciona uma visão mais abrangente e complexa das interações entre variáveis psicológicas, possibilitando uma compreensão mais profunda dos processos psicológicos (Epskamp, Borsboom & Fried, 2018).

Os modelos de rede podem ser concebidos como um conjunto de elementos que se reforçam mutuamente ligados por relações causais de modo que eles podem explicar melhor como ocorrem as complexas interações entre as diferentes variáveis psicológicas (Epskamp et al., 2017; 2018). A maneira como as redes psicológicas são projetadas difere dos modelos causais latentes, como a teoria unidimensional de resposta a itens e a modelagem de equações estruturais, pois não modelam as dependências entre as variáveis observáveis (Borsboom & Cramer, 2013; Borsboom, 2008). Portanto, enquanto os modelos de características latentes buscarão uma representação de causa comum da variável psicológica, criando, por exemplo, uma dimensão separada para comprometimento com ações e outra para comprometimento organizacional, as redes psicológicas explorarão as interações entre os elementos dessas duas dimensões como um todo. Caso haja uma sobreposição entre comprometimento com ações e comprometimento organizacional, os nós (variáveis) que medem ambos os construtos devem apresentar-se fortemente correlacionados e espacialmente formando grupos, ou compartilhando a mesma comunidade.

A prática da ciência de redes é amplamente utilizada em várias áreas do conhecimento, incluindo as ciências físicas, matemáticas, biológicas, da computação, ciências humanas e sociais. Em contraposição ao paradigma reducionista, a análise de redes busca capturar a complexidade dos fenômenos estudados, enquanto se diferencia do paradigma da complexidade

por sua aplicabilidade prática. O paradigma da complexidade é uma abordagem teórica que busca entender a complexidade dos sistemas naturais e sociais, em que os fenômenos são vistos como emergentes e não redutíveis a partes isoladas. Por outro lado, a análise de redes é um método que utiliza modelos matemáticos para representar e analisar sistemas complexos em termos de suas interconexões entre diferentes partes (Barabási, 2012; 2016).

A diferença entre esses dois paradigmas é que a análise de redes, enquanto método, tem uma abordagem mais prática e aplicável do que a abordagem teórica da complexidade. A análise de redes não se preocupa em entender a complexidade dos fenômenos em si, mas sim em como eles se relacionam e como essas relações podem ser analisadas e interpretadas para fins específicos, como prever o comportamento futuro de um sistema ou identificar padrões emergentes. Portanto, a análise de redes se concentra na construção e análise de modelos de rede para entender as interconexões entre diferentes partes do sistema, enquanto o paradigma da complexidade busca entender a complexidade dos fenômenos em si (Barabási, 2012; 2016).

As redes são modelos matemáticos que se baseiam em dados empíricos e que combinam diferentes algoritmos e técnicas gráficas. Elas superam as principais limitações de outras técnicas multivariadas, pois são capazes de apresentar modelos multivariados, recursivos e não recursivos - que incluem feedbacks e/ou efeitos recíprocos - e de séries temporais de forma relativamente simples do ponto de vista computacional, além de oferecerem uma interpretação intuitiva dos resultados. Além disso, as redes podem facilmente incorporar ferramentas avançadas de análise estática, como técnicas de reamostragem, inferência bayesiana e aprendizado de máquina (Pires et al., 2021; Machado, Vissoci & Epskamp, 2015).

Menezes et al. (2019) sinalizam que tradicionalmente na pesquisa sobre comportamento organizacional, a investigação dos construtos psicológicos tem sido realizada principalmente sob a perspectiva de um fator geral comum. Esses autores afirmam que, apesar de sua relevância, esta abordagem não fornece mais percepções sobre como as variáveis de diferentes

dimensões se relacionam entre si. Ao contrário das técnicas convencionais usadas em psicometria (por exemplo, análise fatorial e modelagens de equações estruturais), que são limitados pelo número de associações entre variáveis ou suposições sobre dimensionalidade, a análise de redes psicológicas é capaz de analisar todo o conjunto de itens de uma só vez, a fim de encontrar as associações mais representativas entre eles, porque sua abordagem está relacionada ao papel de itens individuais e não a escores fatoriais – embora uma RP também possa ser construída considerando esse nível analítico.

A aplicação de Análise de Redes Psicológicas (ARPs) emprega uma estrutura correlacional combinada com tecnologia de aprendizado de máquina para obter melhores modelos. Essas redes podem incluir relacionamentos direcionados e não direcionados através de diferentes algoritmos (Pires et al., 2021). Nesta tese, foca-se em RPs não direcionadas, pois assumir direções na avaliação dos múltiplos vínculos de comprometimento não explicaria adequadamente a influência mútua entre esses fatores. Essa atividade sustenta a função de cada item em uma RP. Essa característica foi usada para investigar adaptabilidade de carreira, engajamento e satisfação no trabalho (Pires et al., 2021), sintomas ativos em psicopatologia, crenças centrais das redes atitudinais (Costantini et al., 2019), e pode indicar as relações mais ativas e influentes entre itens de engajamento e liderança autêntica (Menezes et al., 2019).

Resumindo, a utilização das RPs nesta tese permitirá explorar as interações e as relações entre os comprometerimentos dentro do sistema estudado, baseando-se nos princípios teóricos da CST operacionalizados pelos índices de centralidade da ARPs. Essa abordagem proporcionou uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas psicológicas e sociais presentes no sistema, contribuindo para o avanço do conhecimento na área da psicologia organizacional. A Figura 8, apresenta um comparativo entre os parâmetros estabelecidos pela CST e a ARPs

| | Parâmetros do sistema | Commitment System (CST) | (ARPs) |
|--|------------------------------|--------------------------------|---------------|
|--|------------------------------|--------------------------------|---------------|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Número de elementos | Os sistemas podem ter diferentes números de comprometimentos (nós). | Quanto maior o número de nós, maior a quantidade de arestas e parâmetros estimados. |
| 2 | Força dos elementos (Strength) | Em um sistema de comprometimento, esta é a força de cada comprometimento. Representa a importância de cada vínculo em um sistema de comprometimento. | A soma dos valores absolutos dos pesos de todos os vértices aos quais o nó está conectado, o que confere uma medida de quanto ele está diretamente conectado aos outros nós. |
| 3 | Acoplamento entre os elementos do sistema | Refere-se à inter-relação entre dois comprometimentos específicos. Ele é representado pela correlação dinâmica entre esses comprometimentos, que captura o grau de sincronia temporal entre as variáveis associadas a cada comprometimento. | Força da Ponte (Bridge Strength) Refere-se à força ou importância das conexões que ligam diferentes partes da rede. Uma ponte forte é uma conexão entre dois grupos ou comunidades que tem uma grande influência ou impacto na disseminação de informações ou recursos entre esses grupos. |
| 4 | Intermediação (Betweenness) | Acoplamento entre os elementos do sistema | Avalia o quão frequentemente um nó é intermediário nas conexões entre outros nós. Aqueles com alta centralidade de intermediação são frequentemente considerados como sendo pontes fortes. Ela mede o grau de influência ou controle que um nó exerce sobre a comunicação entre outros nós na rede. Portanto, assim como o acoplamento destaca a correlação dinâmica entre dois comprometimentos, a centralidade de intermediação destaca a importância dos nós intermediários na comunicação e interação entre os demais nós da rede. |
| 5 | Proximidade (Closeness) | Elemento não contemplado pela teoria. | Quanto o nó está indiretamente conectado aos outros. |
| 6 | Influência esperada (Expected Influence) | Elemento não contemplado pela teoria. | Calcula a força do nó, levando em conta os valores positivos e negativos na soma. |

Figura 8. Síntese comparativa entre CST e ARP

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Klein, Solinger & Duflot, 2022; Leme et al., 2020; Epskamp et al., 2016).

2.3 Desempenho no Trabalho

O desempenho é uma das variáveis mais amplamente estudadas na Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), e pesquisas anteriores têm demonstrado que o desenvolvimento do comprometimento organizacional dos funcionários melhora o desempenho individual no trabalho (Allen & Meyer, 1990; Ferris, 1981; Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997; Mowday et al., 1979; Mowday et al., 1982; Rodrigues, 2020; Stanley & Meyer, 2016; Tuna et al., 2016).

Sua importância para as organizações é significativa, uma vez que estas constantemente buscam aprimorá-lo, despertando grande interesse por parte de gestores e pesquisadores que estudam o comportamento nas organizações. Isso ocorre porque indicadores de produtividade, competitividade e bem-estar no trabalho estão diretamente vinculados ao desempenho dos funcionários (Sandall & Moura, 2023).

O estudo e o aprimoramento do desempenho individual no trabalho são essenciais para otimizar os resultados organizacionais, aumentar a competitividade e promover o bem-estar dos funcionários. Através de diagnósticos precisos e estratégias de desenvolvimento, as organizações podem identificar áreas de melhoria e implementar intervenções eficazes para promover o desempenho máximo dos trabalhadores (Sandall & Moura, 2023).

Além disso, o desempenho individual também está associado ao desempenho das equipes e da própria organização, uma vez que cada empregado contribui para os resultados organizacionais (Abualoush et al., 2018; Malvezzi, 2016). Essa contribuição individual varia em termos de impacto e qualidade, dependendo de fatores contextuais e individuais. Esses fatores combinados podem resultar em níveis variados de sucesso, especialmente em mercados em constante mudança. Portanto, é crucial para as organizações contemporâneas produzir diagnósticos precisos e buscar melhorar o desempenho dos trabalhadores como uma questão de sobrevivência (Sonnentag & Frese, 2002).

Sonnentag e Frese (2002) apresentam uma revisão teórica dos principais conceitos e teorias relacionados ao desempenho individual no trabalho, analisando aproximadamente 146 metanálises que foram conduzidas nos últimos 20 anos na literatura de POT referentes ao desempenho no trabalho. A maioria dessas metanálises (54,8%) investiga o desempenho sob o ponto de vista individual, evidenciando uma predominância do nível de análise micro na operacionalização desse construto.

Esses autores apresentam dois modelos teóricos, o modelo multifatorial de Campbell e o modelo bidimensional de Borman e Motowidlo. Esses modelos explicam o desempenho, incluindo a teoria da motivação, que enfatiza a influência dos motivos, necessidades e expectativas do indivíduo no desempenho; a teoria da habilidade, que destaca a influência das habilidades e conhecimentos na execução de tarefas; e a teoria da oportunidade, que destaca a influência das condições de trabalho e do ambiente no desempenho.

2.3.1 Modelos de Desempenho Individual no Trabalho

Além do consenso entre os autores de que o comportamento e o resultado devem ser distinguidos, a literatura apresenta diversos modelos que buscam classificar os tipos de comportamentos no trabalho, a fim de melhor compreender o conceito de desempenho (Campbell, McHenry & Wise, 1990). As estruturas conceituais que abordaram a questão do desempenho individual são bastante numerosas. Isso torna o conceito difícil de definir. Várias concepções foram propostas, cujas dimensões convergem em vários pontos. Os aspectos afetados diferem de um quadro para outro, tendo em conta as especificidades de cada contexto (população, cultura, etc.).

Como pode ser visto na Figura 9, foi realizada uma revisão teórica do desempenho do trabalho a partir dos trabalhos clássicos de Borman e Motowidlo (1997), Campbell (1990) e Murphy (1989).

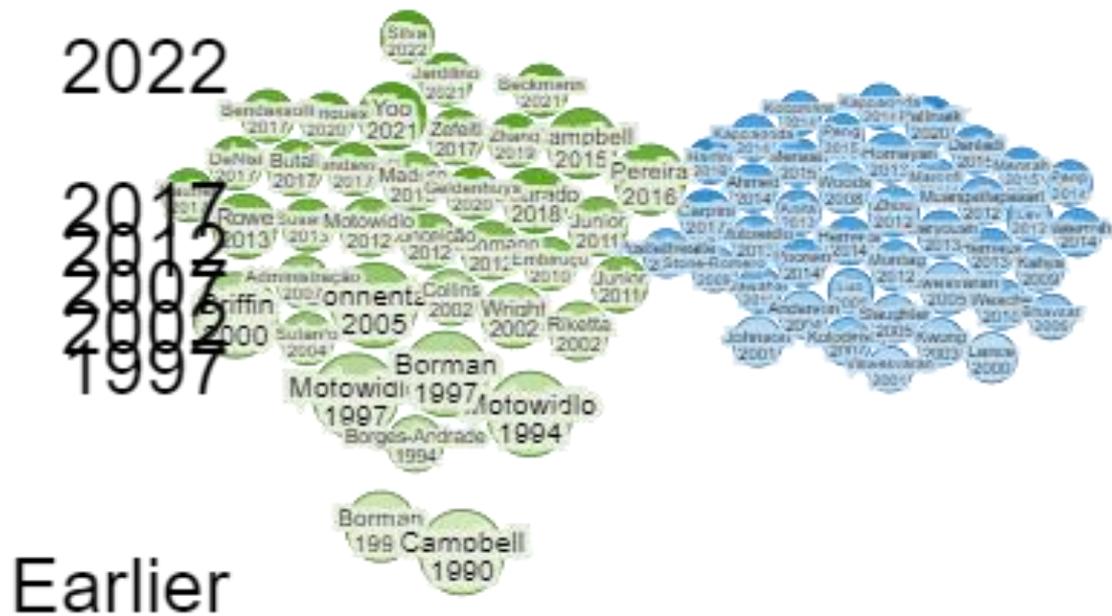


Figura 9. Mapa da revisão teórica do Desempenho no Trabalho

Modelo multifatorial de Campbell

A análise da revisão de literatura revela que os pioneiros na definição do desempenho individual foram Murphy (1989) e Campbell (1990). Murphy concebeu um modelo conceitual abrangente, destacando quatro dimensões essenciais: (1) Comportamento no ambiente de trabalho; (2) Comportamento interpessoal, abrangendo interações com colegas, como comunicação, cooperação e espírito de equipe; (3) Comportamento de paralisação, também conhecido como “evitação” do trabalho, englobando ações que possam obstruir o fluxo produtivo; e (4) Comportamentos prejudiciais ou perigosos, que podem resultar em perda de produtividade ou danificar a reputação da organização, tanto interna quanto externamente.

Em linha com essa abordagem, Campbell (1990) introduziu um conjunto de oito dimensões para avaliar o desempenho individual no ambiente de trabalho. Ele considera essas dimensões como abrangentes o suficiente para uma definição geral, já que o conteúdo e as subdimensões de cada uma podem variar de uma função para outra: 1. Tarefas específicas do trabalho: Englobam tarefas técnicas essenciais para a realização das responsabilidades laborais. Essas tarefas podem diferir de um cargo para outro, e a maestria nelas reflete a competência do

colaborador; 2. Tarefas não específicas do trabalho: Compreendem atividades não diretamente relacionadas ao escopo do trabalho, mas que contribuem para aumentar a produtividade e que o colaborador realiza voluntariamente, como tarefas adicionais e auxílio aos colegas.; 3. Comunicação escrita e verbal: Avalia a capacidade do indivíduo de se expressar eficazmente por meio de comunicação escrita e oral, facilitando a troca de informações no ambiente de trabalho; 4. Demonstração de esforço: Reflete a dedicação e energia que o colaborador investe em suas atividades laborais, influenciando diretamente a qualidade e o resultado do trabalho; 5. Autodisciplina: Enfatiza a capacidade do indivíduo de se manter focado, cumprir prazos e manter a consistência em sua abordagem ao trabalho; 6. Facilitação do desempenho dos colegas: Reconhece a contribuição do colaborador para otimizar o desempenho de seus colegas, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo; 7. Supervisão: Diz respeito à habilidade de supervisionar e guiar efetivamente outros membros da equipe, quando necessário; e 8. Gestão e Administração: Avalia a capacidade do indivíduo em gerenciar e administrar tarefas, projetos ou equipes, dependendo de suas responsabilidades.

Essas dimensões abrangentes oferecem uma estrutura para avaliar o desempenho individual, considerando as nuances específicas de diferentes papéis dentro da organização. Partindo da taxonomia proposta por Campbell et al. (1990), alguns autores definiram dois focos do desempenho: direcionado para o cumprimento da tarefa ou relacionado ao contexto (Motowidlo, 2003; Borman & Motowidlo, 1997;1993).

O modelo bidimensional de Borman e Motowidlo

Para contornar o domínio do desempenho individual, Borman e Motowidlo (1997) consideram essencial trabalhar em dimensões mais completas. Para tanto, propõem: (1) desempenho em tarefas, que varia de cargo para cargo, e (2) desempenho contextual,

considerado universal e que diz respeito a comportamentos transversais, que não dependem de um cargo definido.

O desempenho da tarefa refere-se à proficiência de um indivíduo com a qual ele executa atividades que contribuem para o “núcleo técnico” da organização. Essa contribuição pode ser direta (por exemplo, no caso de trabalhadores da produção) ou indireta (por exemplo, no caso de gerentes ou funcionários) (Queiroga et al., 2015). No desempenho voltado para tarefa, o professor pode contribuir para as questões técnicas da instituição, e que impactam no processo de transformação de insumos e matérias-primas em bens e serviços. Trata-se de uma dimensão que inclui todos os aspectos específicos das atividades laborais de um cargo ou de uma função ocupacional, ou seja, aquilo que é esperado que o trabalhador realize porque é de sua responsabilidade

No segundo foco, o desempenho contextual refere-se a atividades que não contribuem para o núcleo técnico, mas que apoiam o ambiente organizacional, social e psicológico no qual os objetivos organizacionais são perseguidos. O desempenho contextual inclui não apenas comportamentos como ajudar colegas de trabalho ou ser um membro confiável da organização, mas também fazer sugestões sobre como melhorar os procedimentos de trabalho (Sonnetag & Frese, 2002; Queiroga, et al., 2015).

Três pressupostos básicos estão associados à diferenciação entre tarefa e desempenho contextual (Borman & Motowidlo, 1997; Motowidlo, Borman, & Schmit, 1997;): (1) As atividades relevantes para o desempenho da tarefa variam entre os cargos, enquanto as atividades de desempenho contextual são relativamente semelhantes entre os cargos; (2) o desempenho da tarefa está relacionado à habilidade, enquanto o desempenho contextual está relacionado à personalidade e à motivação; (3) o desempenho da tarefa é mais prescrito e constitui um comportamento dentro do papel, enquanto o desempenho contextual é mais discricionário e extra papel.

De acordo com Sonnentag e Frese (2002), a literatura sobre desempenho no trabalho indica que os pesquisadores enfrentam desafios significativos ao investigar causas sistêmicas que possam afetá-lo. Isso ocorre porque os relatos mais comuns na área tendem a apontar para causas individuais. Tradicionalmente, os estudos que investigam a variável "desempenho no trabalho" como variável crítica adotam uma abordagem individual para examinar as variáveis antecedentes (Fonseca & Bastos, 2003; Macedo, 2007).

DeNisi e Murphy (2017) realizaram uma revisão abrangente de cem anos de pesquisa sobre avaliação de desempenho e gestão de desempenho, abordando tendências em oito áreas relevantes. Essas áreas incluíam formatos de escalas, critérios para avaliar classificações de desempenho, treinamento para avaliação, reações à avaliação, propósito da classificação, fontes de classificação, diferenças demográficas nas classificações e processos cognitivos na avaliação de desempenho no trabalho. O estudo dos autores destacou a carência de métodos adequados de mensuração para o diagnóstico individual e sua gestão eficaz, devido à natureza multidimensional dessa abordagem.

Ao conceituar o desempenho, é preciso diferenciar entre um aspecto de ação (ou seja, comportamental) e um aspecto de resultado do desempenho (Campbell & Wiernik, 2015). O aspecto comportamental refere-se ao que um indivíduo faz na situação de trabalho. Abrange comportamentos como montar peças de um motor de carro, vender computadores pessoais, ensinar habilidades básicas de leitura para crianças do ensino fundamental ou realizar cirurgia cardíaca. Nem todo comportamento é incluído no conceito de desempenho, mas apenas o comportamento que é relevante para os objetivos organizacionais. Além disso, apenas as ações que podem ser medidas, são consideradas desempenho (Campbell, 1990; Campbell et al., 1993; Campbell et al., 1996).

Segundo Bendassolli (2012), o principal pressuposto compartilhado por diferentes autores que se dedicam ao estudo do desempenho no trabalho é relativo a seu significado. Existe

certa concordância de que ele é um construto comportamental, isto é, uma ação ou conjunto de ações realizadas pelo indivíduo e que contribuem para o alcance de objetivos organizacionais relevantes (Sonnetag & Frese, 2002; Campbell et al., 1993). Este autor afirma que as ações que caracterizam o desempenho no trabalho podem ser mensuradas em termos de seu grau de proficiência ou nível de contribuição em relação aos objetivos, e é nesse caminho que se encontram a grande maioria dos estudos e definições de desempenho. Ele destaca que a grande implicação em se definir o desempenho sob o ponto de vista comportamental reside em diferenciá-lo de outros termos como resultado e eficiência.

De acordo com Queiroga et al., (2015), Bendassolli (2012) e Sonnetag e Frese (2012), embora a avaliação comportamental esteja no núcleo da definição do desempenho no trabalho, nem todos os comportamentos tem relação com o desempenho, apenas aqueles de alguma forma se correlacionam com as metas organizacionais. Esses autores também indicam já haver certa concordância na literatura sobre a necessidade de diferenciar a conceituação de desempenho no trabalho em termos de aspectos comportamentais e de resultados. Embora os aspectos comportamentais e de resultado estejam muitas vezes empiricamente relacionados, eles não se sobrepõem completamente. Além disso, os aspectos de resultado do desempenho também são influenciados por outros fatores além do comportamento individual (Sonnetag & Frese, 2002; Campbell et al., 1993; Campbell, 1990).

2.3.2 Desempenho docente

Esses autores definem que os aspectos comportamentais se referem ao que um indivíduo faz no contexto de trabalho. No caso específico desta Tese, que tem como foco o professor universitário, as ações de preparar e ministrar uma aula, orientar trabalhos de conclusão de curso e coordenar projetos de pesquisa, etc. Enquanto que, os aspectos de resultados referem-se às consequências dessas ações. Elas podem trazer resultados como, no caso específico do

professor, número de artigos publicados em periódicos, artigos completos em anais de congressos, teses, dissertações e monografias de especialização orientadas, livros concluídos e publicados (Rowe, Bastos & Pinho, 2013).

O resultado, segundo Bendassolli (2012), não é desempenho, mas “os estados ou condições de pessoas ou coisas que são modificados pelo desempenho e, conseqüentemente, contribuem ou se distanciam do alcance dos objetivos da organização” (p.173). Isso significa que o resultado pertence às conseqüências do desempenho. Ao contrário do desempenho que é regulado por aspectos psicossociais, cognitivos e afetivos, o resultado é influenciado por fatores maiores, tais como, mercado de capitais, inflação, falta de consumidores, crises globais, entre outros aspectos que também atingem a universidade enquanto entidade social.

Por sua vez, eficiência refere-se à avaliação do resultado do desempenho. Desta forma, devem ser eleitos critérios para averiguação desses resultados. Segundo Bendassolli (2012; 2013), a relação entre desempenho e eficiência é bastante interessante, tendo em vista que ela indica a existência de uma área de interseção, de um dos lados temos um conjunto de ações descritas no cargo que é ocupado pelo trabalhador - essas ações geram modificações no ambiente, nas pessoas e coisas, gerando os resultados. Do outro lado temos a necessidade de um processo de avaliação dos resultados gerados pela atuação do trabalhador. A eficiência não possui uma face puramente objetiva. É, portanto, reflexo de uma série de processos de interação social mediados por processos e aparelhos organizacionais.

A análise da atuação do professor demanda a avaliação integrada tanto das circunstâncias objetivas quanto das subjetivas que permeiam sua prática educacional. As circunstâncias objetivas abrangem desde a estruturação das atividades até a remuneração, enquanto as circunstâncias subjetivas envolvem a formação do educador e abarcam a compreensão do propósito de sua ação (Basso, 1998). Ao abraçar a tarefa de educar indivíduos,

o docente depara-se constantemente com situações singulares e ambíguas, visto que as situações do dia a dia muitas vezes se contrapõem aos modelos ideais preconizados (Maduro, 2013).

No contexto dos professores universitários, pode-se afirmar que seu desempenho se evidencia por meio das atividades que abraçam: ensino, pesquisa, extensão e administração. A preparação cuidadosa de aulas que promovem o aprendizado dos alunos está intrinsecamente ligada ao desempenho do docente e fornece insights sobre suas competências (conhecimento, habilidades e atitudes). A habilidade de conduzir projetos de pesquisa dentro dos prazos e recursos definidos, com a produção de artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos e publicados em revistas especializadas, caracteriza o desempenho do pesquisador-docente, refletindo sua proficiência em pesquisa. Essa lógica se estende às atividades de extensão e gestão. No entanto, o desempenho profissional não se restringe apenas a produtos finais, mas também engloba comportamentos intermediários que contribuem para esses resultados. Esses comportamentos muitas vezes não estão diretamente relacionados à tarefa específica, mas têm um impacto significativo nela.

A habilidade de cultivar redes de relacionamento com outros pesquisadores pode ser percebida como um comportamento que transcende o escopo formal e contribui para o desempenho e competência do pesquisador. A disposição para colaborar com colegas, substituindo-os em aulas quando necessário, contribui para a qualidade do programa de graduação e da instituição como um todo, exemplificando outro comportamento que vai além das funções essenciais.

Devido a essa intrincada complexidade, alguns autores afirmam que, quando se trata de desempenho, estão envolvidos diversos fatores, pois o próprio desempenho também influencia a pessoa e o ambiente em que ele se manifesta. Assim sendo, uma abordagem mais ampla do desempenho envolve considerá-lo como o conjunto de características, capacidades, comportamentos e ações voltadas para alcançar metas individuais e organizacionais, sujeitas a

avaliações de adequação, eficiência e eficácia, com impactos relevantes sobre o bem-estar e a satisfação (Bendassolli & Malvezzi, 2013). Os elementos-chave do desempenho são: atitudes, comportamentos e ações direcionadas ou não à tarefa, inseridas em um contexto social, profissional e organizacional mais amplo, tendo influências na pessoa e em seu entorno.

Aspectos afetivos e atitudinais, como a vontade de agir, motivação, comprometimento e conferir significado ao trabalho, são alguns dos fatores subjetivos que afetam o desempenho do docente. Além desses aspectos, o desempenho docente também é avaliado por aqueles que se beneficiam dele. Um bom professor contribui para o aprendizado dos alunos, um bom pesquisador possibilita que a comunidade científica e também a leiga aproveite o conhecimento gerado através da publicação dos resultados da pesquisa, um professor-extensionista transmite o conhecimento e a tecnologia originados na universidade para a população e a comunidade circundante e um professor-gestor contribui para a melhoria e conformidade entre processos acadêmicos e burocráticos, alinhando as atividades-meio e atividades-fim.

Se definir o desempenho já é complexo, mensurá-lo é outro grande desafio para os pesquisadores. Autores como Richard et al., (2009) destacam a importância de escolher cuidadosamente os métodos de mensuração do desempenho para evitar o uso de medidas que não abrangem a amplitude e a profundidade do construto, especialmente devido à necessidade de considerar as particularidades de cada contexto.

No delineamento deste estudo, isso foi levado em conta. Ao invés dos métodos de avaliação comuns que geralmente consideram a perspectiva dos alunos ou indicadores numéricos, como o número de orientações, publicações e projetos, optou-se por compreender o desempenho docente respeitando as particularidades das principais atividades no contexto universitário (ensino, pesquisa, extensão e gestão), a partir da autopercepção do docente. Essa escolha é justificada pela suposição de que o docente universitário possui maior autonomia em seu processo de aprendizado, buscando ativamente essa aprendizagem com base no

desempenho que almeja alcançar. Ao assumir que o docente aprende por meio da prática e busca ativamente essa aprendizagem, a autoconsciência emerge como um elemento-chave na aquisição de competências docentes, com potenciais impactos no desempenho.

A autopercepção do desempenho docente, apesar de não ser uma medida objetiva, funciona como um termômetro, uma vez que, sendo um aprendiz autônomo, ela contribui para o desenvolvimento profissional do docente e para o crescimento da instituição. Isso auxilia a garantir o alcance das metas qualitativas e quantitativas esperadas pela sociedade (Embiruçu, Fontes, & Almeida, 2010).

No contexto universitário, é crucial reconhecer que o desempenho de um docente é consideravelmente moldado pelo ambiente educativo em que atua, introduzindo novos desafios e requisitos no tocante às habilidades e dinâmicas de aprendizado. As regulamentações contemporâneas referentes à atividade docente atualmente demandam a aplicação de habilidades específicas (Santos, 2004). Logo, a avaliação do desempenho do professor abrange análises relacionadas ao perfil de atuação que as instituições de cada nível educacional almejam (Rodrigues & Peralta, 2008).

Em síntese, a avaliação do desempenho do corpo docente em ambientes de ensino universitário demanda o reconhecimento das responsabilidades inerentes às suas atividades, bem como a coerência com os conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para efetuar essas tarefas. Ainda que essas particularidades auxiliem na definição do que constitui o desempenho do docente em instituições de ensino superior, é imperativo não subestimar o fato de que, para além das competências técnicas, aptidões e posturas, o professor universitário é, ao mesmo tempo, um educador (Grohmann & Ramos, 2012).

2.3.3 Variáveis Sócio Ocupacionais e Desempenho no Trabalho

Na literatura, existem vários estudos que investigaram as relações entre variáveis sócio ocupacionais e o desempenho no trabalho em diferentes contextos. Alguns exemplos desses

estudos (Ver, Avolio, Ng & Feldman, 2008; Bastos & Borges-Andrade, 2002; Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2011; Coelho Júnior, 2015; Jalil et al., 2015; Matagi, Baguna & Baluku, 2022; Saks & Waldman, 1998; Waldman & McDaniel, 1990).

Entre as características pessoas mais frequentes estão, sexo, idade, estado civil, escolaridade e/ou titulação e estado civil), e ocupacionais, a natureza do tipo do cargo, tempo de instituição, tempo de experiência de função, carga horária semanal (Coelho Júnior, 2015). Além disso, outras variáveis, como capacidade cognitiva, motivação, traços de personalidade, tempo de serviço e experiência profissional, já foram estudadas como antecedentes ao desempenho (Sonnetag & Frese, 2002). É importante ressaltar que esses fatores não agem isoladamente, mas interagem de maneiras complexas e podem variar de acordo com o contexto e as características específicas dos trabalhadores.

Entende-se que, a identificação da associação dessas variáveis com o desempenho, é importante para o desenvolvimento de políticas e estratégias de gestão de recursos humanos. E também, auxiliar na criação de programas de desenvolvimento profissional, com o objetivo de aprimorar as habilidades e competências para o trabalho, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente.

Nesta tese, foram investigados dois conjuntos de variáveis, pessoais e ocupacionais. As variáveis pessoais foram: idade, sexo, raça, estado civil, graduação, ano de conclusão da graduação, última titulação e ano de conclusão da titulação, e as variáveis ocupacionais são: tempo de serviço na IES, natureza da IES (pública ou privada), regime de trabalho (DE- 40 horas, tempo parcial, horista), se atua como professor e/ou desenvolve algum projeto na pós-graduação stricto sensu, se é bolsista de produtividade CNPq ou outra agência de fomento, desenvolve algum programa de extensão, se ocupa cargo de gestão e se ocupa alguma representação em conselhos superiores. Compreende-se que essas variáveis podem, isoladas ou

conjuntamente, predizer parte da variância do desempenho docente, dada sua natureza dinâmica.

Warr (2020) fornece uma visão geral das pesquisas mais recentes sobre a relação entre idade e desempenho no trabalho. O autor destaca que a relação entre idade e desempenho é complexa e depende de vários fatores, como as demandas da tarefa, as habilidades e conhecimentos do trabalhador, a saúde física e mental, e as motivações e atitudes do trabalhador. Esse autor argumenta que a relação entre idade e desempenho é mais complexa do que uma simples diminuição do desempenho com o envelhecimento. Algumas habilidades e conhecimentos melhoram com a experiência e a prática, enquanto outras diminuem com o envelhecimento. Além disso, o envelhecimento pode afetar a saúde física e mental, o que pode ter um impacto negativo no desempenho. Ele também destaca a importância de considerar as motivações e atitudes do trabalhador em relação ao trabalho. Trabalhadores mais velhos podem ter diferentes motivações e atitudes em relação ao trabalho do que trabalhadores mais jovens, o que pode afetar seu desempenho. Assim sendo, o autor sugere que a relação entre idade e desempenho no trabalho é complexa e depende de vários fatores.

Matagi, Baguna, & Baluku (2022) examinam a relação entre idade, envolvimento no trabalho, satisfação no trabalho e desempenho no trabalho de 240 funcionários do governo local de Uganda. Os resultados demonstraram que a idade está negativamente associada ao desempenho no trabalho, mas positivamente associada ao envolvimento no trabalho e à satisfação no trabalho. Além disso, o envolvimento no trabalho e a satisfação no trabalho foram preditores significativos do desempenho no trabalho. Os autores concluem que é importante que as organizações considerem não apenas o desempenho no trabalho, mas também o envolvimento no trabalho e a satisfação no trabalho, especialmente para funcionários mais velhos.

A relação entre idade e desempenho no trabalho pode variar dependendo de vários fatores, como o tipo de medida de desempenho utilizada, as demandas do trabalho, os níveis de experiência individual e as características da amostra. No estudo realizado por Waldman e Avolio (1986), observou-se uma correlação positiva entre idade e desempenho para os funcionários mais jovens. No que diz respeito aos funcionários mais velhos, eles tendem a ter maior tempo de experiência na função. Sobre o tempo de experiência na função, ao considerar apenas a correlação parcial entre ela e o desempenho, excluindo a influência da idade, foi demonstrado que a experiência, em vez da idade, desempenha um papel determinante no desempenho no trabalho (Dispenzien e Eisenberg, 1983).

Existem evidências que apontam para a relação entre tempo de serviço e desempenho no trabalho. Em um estudo realizado por Podolsky, Kini e Darling-Hammond (2019), foi analisada a conexão entre a experiência de ensino e o desempenho dos professores nos Estados Unidos. Os pesquisadores revisaram estudos recentes que investigaram essa relação, assim como os efeitos da experiência no ensino e no desenvolvimento profissional. A análise desses estudos revelou que a relação entre experiência de ensino e eficácia do professor não é simples e linear.

Embora muitas pesquisas apontem para uma correlação entre a experiência de ensino e o desempenho dos alunos, outros estudos mostram que essa relação é mais complexa e depende de vários fatores, como a qualidade da experiência, o contexto em que ela ocorre e a trajetória de desenvolvimento profissional do professor. Os autores ressaltam que a experiência por si só não é suficiente para melhorar o desempenho do professor. É essencial que a qualidade da experiência seja alta e que os professores tenham oportunidades de reflexão e aprendizado profissional para aprimorar sua prática. No final, o artigo enfatiza a complexidade da relação entre experiência de ensino e eficácia do professor, destacando que a qualidade da experiência

e o desenvolvimento profissional são fundamentais para a melhoria da prática e do desempenho do professor.

Quanto a relação entre esperada entre o tempo de experiência e a capacidade de gestão, a literatura demonstra que gestores com mais experiência apresentem um alto nível de desempenho, cometam menos erros, necessitem de menos supervisão e tenham um conhecimento mais profundo das políticas e procedimentos da organização, em comparação com funcionários menos experientes (Greguras, 2000; Murphy, 1989).

Quanto a escolaridade, alguns estudos sugerem que há uma correlação positiva entre escolaridade e desempenho no, ou seja, que indivíduos com níveis mais altos de escolaridade tendem a ter um desempenho melhor no trabalho (Ishola, Adeleye, & Tanimola, 2018; Kasika, 2015; Ng & Feldman, 2009). Ishola, Adeleye e Tanimola (2018) exploram a relação entre a educação, qualificações profissionais e anos de experiência de contadores e seu desempenho no trabalho. O estudo foi realizado em uma amostra de 103 contadores em empresas na Nigéria. Os resultados do estudo mostram que a educação, qualificações profissionais e anos de experiência são preditores significativos do desempenho dos contadores no trabalho. Os autores sugerem que os contadores com níveis mais elevados de educação e qualificações profissionais tendem a ter um desempenho melhor no trabalho, juntamente com aqueles que possuem mais anos de experiência.

Kasika (2015) investigou a relação entre qualificação educacional e desempenho no trabalho em uma organização específica, a Comissão de Seguridade Social na Namíbia. Os resultados do estudo indicaram que a educação teve uma correlação positiva com o desempenho no trabalho, com funcionários que possuíam níveis mais elevados de educação apresentando maior desempenho em suas funções. No entanto, o estudo também observou que a relação entre educação e desempenho foi moderada por outros fatores, como experiência e treinamento. Em

síntese, o estudo sugere que a educação pode ter um impacto positivo no desempenho no trabalho, mas outros fatores também devem ser considerados.

Ng e Feldman (2009) examinaram a relação entre nível de educação e desempenho no trabalho em uma amostra de 304 funcionários em uma organização governamental dos EUA. O estudo investiga como o nível de educação afeta o desempenho no trabalho de forma direta, bem como através de sua interação com outras variáveis, como experiência e capacidade cognitiva. Os resultados indicam que o nível de educação tem um efeito direto positivo no desempenho no trabalho, mas esse efeito é moderado por outras variáveis, como experiência e capacidade cognitiva. Além disso, o estudo sugere que o efeito da educação na melhoria do desempenho no trabalho é mais forte em trabalhos com maior complexidade cognitiva e menor em trabalhos com menor complexidade cognitiva. Em síntese, o estudo conclui que o nível de educação é um preditor significativo do desempenho no trabalho, mas seu efeito é modulado por outras variáveis, e que a relação entre educação e desempenho pode variar dependendo da natureza do trabalho em questão.

De acordo com as evidências apresentadas até aqui, é possível perceber que as variáveis sócio ocupacionais estão relacionadas ao desempenho, sendo capazes de influenciá-lo de forma positiva (Hassan, & Olufemi, 2014).

2.4 Comportamento de Voz

Diante da diversidade de construtos que podem ser avaliados dentro do contexto de trabalho, temos o comportamento de voz. Esses comportamentos referem-se à participação voluntária e intencional dos trabalhadores ao expressarem suas opiniões, preocupações e questões relacionadas ao trabalho (Hirschman, 1970; Hoffman, 2006; Milliken, Morrison & Hewling, 2003; Morrison, 2014; Morrison, 2023; Van Dyne & LePine, 1998; Van Dyne, Ang & Botero, 2003).

O campo de estudos sobre a voz em ambientes de trabalho já possui indicadores essenciais sobre suas principais consequências. Através da comunicação informal entre os trabalhadores, seus colegas e gestores, a organização recebe informações valiosas sobre os processos de trabalho. Tais ideias, sentimentos, dúvidas, opiniões e informações, quando relacionadas aos processos de trabalho e à organização, precisam ser transmitidos a alguém com o poder de modificar a realidade em questão (Andrade, 2018).

A literatura que estuda conjuntamente o comportamento de voz e o comprometimento continua a se expandir nos últimos anos (Caliskan, Unler & Tatoglu, 2023; Carneiro & Bastos, 2020; Salman, Awan & Habib, 2020; Zhang et al., 2019). Sabe-se que há evidências na literatura de que trabalhadores comprometidos tendem a adotar esses comportamentos extra papéis na organização, auxiliando-a a se transformar positivamente em uma busca contínua pela excelência (Van Dyne, Cummings & Parks, 1995).

A interação entre o indivíduo e uma organização é um processo de envolvimento mútuo circunscrito pela linguagem. A emissão de comportamento de voz pode ser especialmente importante para professores universitários, pois a participação ativa na troca de ideias e sugestões pode contribuir para melhoria da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão na instituição. A comunicação desempenha um papel decisivo no ambiente de trabalho, especificamente da universidade, envolvendo a transmissão de informações por meio de canais verbais e escritos. A importância da comunicação para um desempenho adequado no trabalho é frequentemente enfatizada em diversos estudos (MacLean et al., 2017; Vogel et al., 2018).

Um exemplo da importância do comportamento de voz pode ser encontrado em um estudo conduzido por Altinay et al. (2018), no qual foi observado que gestores de escolas de educação especial recebiam avaliações favoráveis quanto a seus comportamentos de gestão. No entanto, o desempenho desses gestores era prejudicado devido a falhas de comunicação com os professores. Esse achado ressalta a importância da comunicação eficaz no contexto educacional

e destaca como os problemas de comunicação podem afetar negativamente o desempenho das equipes. Evidencia-se ainda, que a manutenção de uma comunicação eficiente é essencial em todos os campos profissionais. Uma comunicação clara, precisa e adequada promove o entendimento mútuo, evita mal-entendidos, facilita a cooperação entre os membros da equipe e contribui para um desempenho mais efetivo no trabalho.

Além disso, pesquisas também apontaram o papel do comprometimento organizacional na expressão da voz dos funcionários. Estudos como os de Duan, Shi e Ling (2017) demonstram que funcionários mais comprometidos com a organização tendem a se sentir mais seguros e motivados para expressar suas opiniões, enquanto funcionários com baixo comprometimento podem ser mais relutantes em fazê-lo. Compreender esses fatores é importante para as organizações, uma vez que a voz dos funcionários pode contribuir para a inovação, resolução de problemas e melhoria contínua. A criação de um ambiente que promova a expressão de opiniões construtivas e encoraje a participação ativa dos funcionários pode levar a melhores resultados organizacionais.

A expressão de opiniões, preocupações ou ideias desafiadoras, mas construtivas, no ambiente de trabalho tem sido reconhecida como um fator crítico que influencia significativamente o funcionamento das organizações. Inúmeras pesquisas têm abordado esse fenômeno, destacando diferentes fatores que afetam a propensão dos funcionários a expressarem suas vozes. Estudos notáveis, como os de Dyne e LePine (1998), Tangirala e Ramanujam (2008) e Van e Whiting et al. (2012), identificaram que alguns desses fatores podem incluir atributos pessoais dos funcionários, como traços de personalidade, autoconfiança e habilidades de comunicação. Essas características individuais têm um papel crucial em influenciar a disposição dos funcionários em expressar suas opiniões e ideias no ambiente de trabalho.

A literatura disponível sugere fortemente que grupos e organizações apresentam um melhor desempenho quando os trabalhadores compartilham ativamente suas ideias e preocupações (Detert & Edmondson, 2011; MacKenzie, Podsakoff, & Podsakoff, 2011; Nemeth, Connell, Rogers, & Brown, 2001). Isso acontece porque o compartilhamento de novos insights e perspectivas pode contribuir significativamente para a identificação de oportunidades, a resolução de problemas e a promoção da inovação organizacional. Quando os funcionários se sentem encorajados e apoiados para expressar suas vozes, o ambiente de trabalho se torna mais aberto e inclusivo, permitindo uma maior troca de conhecimento e experiências.

Além dos fatores pessoais dos funcionários, é importante destacar que a cultura organizacional e o estilo de liderança também desempenham um papel fundamental na promoção ou inibição da expressão de opiniões. Uma cultura que valoriza o feedback construtivo e incentiva a participação ativa de todos os membros da equipe tende a criar um ambiente propício à expressão de vozes. Da mesma forma, líderes que demonstram abertura para ouvir e considerar diferentes pontos de vista encorajam a participação e a diversidade de ideias.

Ademais, o acesso às informações sobre os problemas facilita sua correção, enquanto opiniões divergentes da maioria enriquecem os processos gerenciais. No entanto, a literatura reconhece que a voz dos funcionários pode ser restringida nas organizações, especialmente quando a informação é considerada ameaçadora por parte dos superiores (Morrison, 2014).

Estudos conduzidos por Detert et al. (2010) e Milliken, Morrison e Hewlin (2003) evidenciam que a existência de espaço para a expressão dos colaboradores no contexto organizacional tem um impacto positivo tanto no desempenho quanto no moral dos funcionários. Independentemente de sua posição dentro da empresa, diariamente o colaborador se depara com situações que requerem sua expressão.

2.4.1 Percurso Histórico dos estudos sobre voz

A literatura sobre a voz no ambiente de trabalho foi dividida em três principais fases, conforme proposto por Brinsfield, Edwards e Greenberg (2009). A primeira fase, que abrangeu o período de 1970 a 1980, concentrou-se na conceituação da voz. Nesse período, destaca-se o trabalho de Hirschman (1970), que estabeleceu uma relação entre voz e lealdade (ver seta na Figura 10). Segundo Hirschman (1970), a voz era vista como uma forma pela qual os trabalhadores expressavam sua lealdade à organização, permanecendo nela e lutando por melhorias. Dessa maneira, a voz era encarada de forma positiva, como uma alternativa à simples saída do emprego.

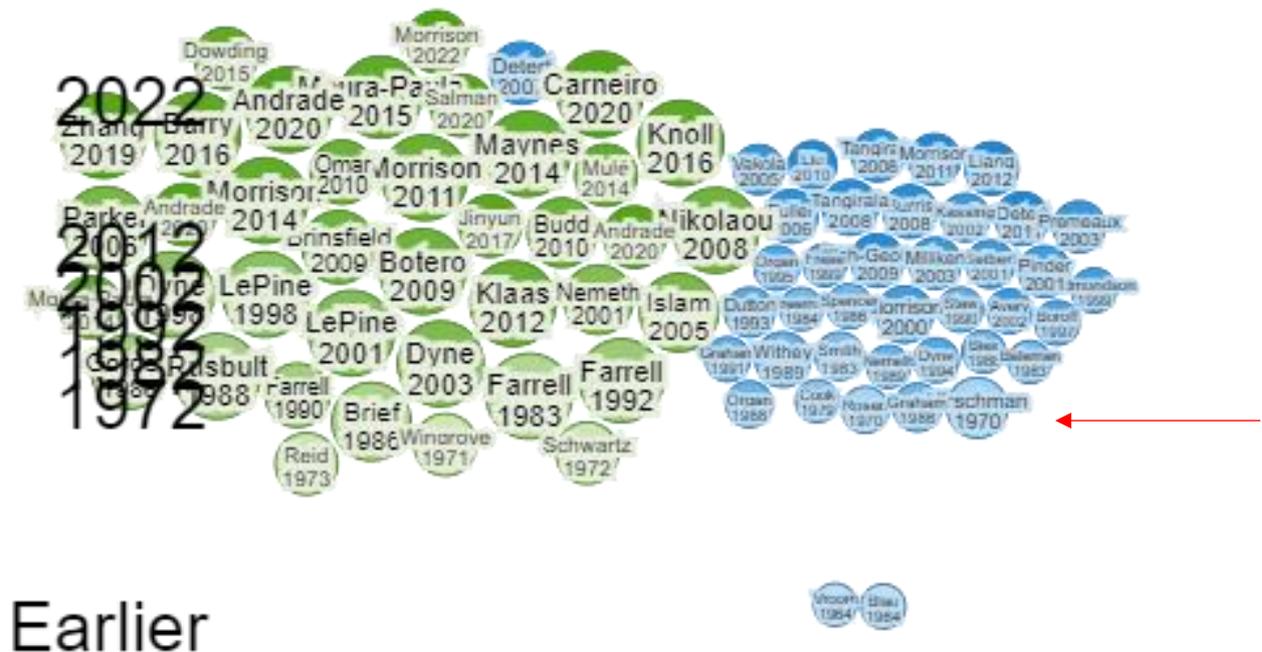


Figura 10. Mapa da revisão teórica da Voz do Trabalhador

A segunda fase, abrangendo o período entre os anos de 1980 e 2000, concentrou-se em investigar os comportamentos que motivam as pessoas a se engajarem no comportamento de voz. Esses comportamentos incluíram a intenção de denunciar irregularidades ou expressar discordância em relação aos princípios organizacionais. Nessa época, houve uma nova perspectiva sobre a voz, indo além de ser vista apenas como algo positivo e desejável. Em certas

situações, a voz passou a ser considerada excessiva ou até mesmo arriscada (De Moura-Paula, 2014).

Na década de 1990, especialistas em comportamento organizacional reconheceram que esse comportamento de voz não se limitava a ser apenas uma resposta a condições insatisfatórias, mas também era um comportamento relevante além das obrigações do trabalho (Van Dyne et al., 1995). A voz é descrita pela literatura como "falar e desafiar o status quo com o objetivo de melhorar a situação" (LePine & Van Dyne, 1998, p. 853). Vários fatores individuais, gerenciais e organizacionais podem influenciar a propensão dos funcionários a expressarem comportamentos de voz (Botero & Van Dyne, 2009; Morrison, 2011).

No entanto, quando se envolve em expressar sua voz, o trabalhador enfrenta inevitavelmente algum nível de risco em relação à sua carreira ou imagem, podendo ocorrer represálias ou limitação de oportunidades de promoção. Por esse motivo, em certos contextos, o trabalhador pode escolher conscientemente reter sua voz (ou seja, permanecer em silêncio), mesmo quando tem algo importante a comunicar (Morrison et al., 2011).

A partir dos anos 2000, surge a terceira onda de estudos, com maior foco no fenômeno do silêncio, que é entendido como a "retenção consciente de informações, sugestões ou preocupações sobre questões potencialmente úteis." Esse fenômeno refere-se especificamente à falha em comunicar essas informações a pessoas que têm a capacidade de resolvê-las, como supervisores, gestores ou líderes organizacionais (Morrison & Rothman, 2009, p. 112).

Dois definições influentes de voz do funcionário são as de Morrison (2023), que descreve "a voz do funcionário como comunicação informal e discricionária de ideias, sugestões, preocupações, problemas ou opiniões sobre questões relacionadas ao trabalho, com a intenção de trazer melhorias ou mudanças" (p. 80) e o de LePine e Van Dyne (1998) com voz sendo um termo para "falar e desafiar o status quo com a intenção de melhorar a situação" (p. 853).

O conteúdo das mensagens pode variar amplamente, desde ideias sobre como fazer as coisas de forma diferente até informações sobre problemas graves ou potencialmente sérios. Embora existam algumas diferenciações na literatura em relação aos tipos ou alvos da voz, Morrison (2014) opta por concentrar-se em um tipo específico de voz interna e ascendente, informalmente direcionada a um superior hierárquico ou a alguém com poder organizacional para tomar decisões.

A voz pró-social é caracterizada por desafiar o status quo, sugerindo de forma construtiva mudanças benéficas para a organização (Le Pine & Van Dyne, 1998). Para entender esse fenômeno, Van Dyne et al. (2003) restringem seu escopo a situações em que o trabalhador tem algo a comunicar, a comportamentos que ocorrem em interações presenciais e a comportamentos que não são esperados ou solicitados pela organização. Os autores consideram a voz como um comportamento discricionário, ou seja, algo que ocorre por iniciativa própria do trabalhador, sem ser resultado de procedimentos organizacionais destinados a garantir equidade ou facilitar sua participação na tomada de decisões.

Morrison e Milliken (2000) categorizaram os comportamentos de Voz em três dimensões distintas: Voz Aquiescente, onde as ideias são apresentadas em concordância com o grupo devido à crença na impossibilidade de sugerir ou obter apoio para suas ideias inovadoras; Voz Defensiva, que é expressa com o propósito de autoproteção, baseada no medo e com o objetivo de desviar a atenção de si mesmo; e, por fim, Voz Pró-Social, que é manifestada como uma forma de cooperação, com críticas construtivas visando à transformação e ao benefício da empresa.

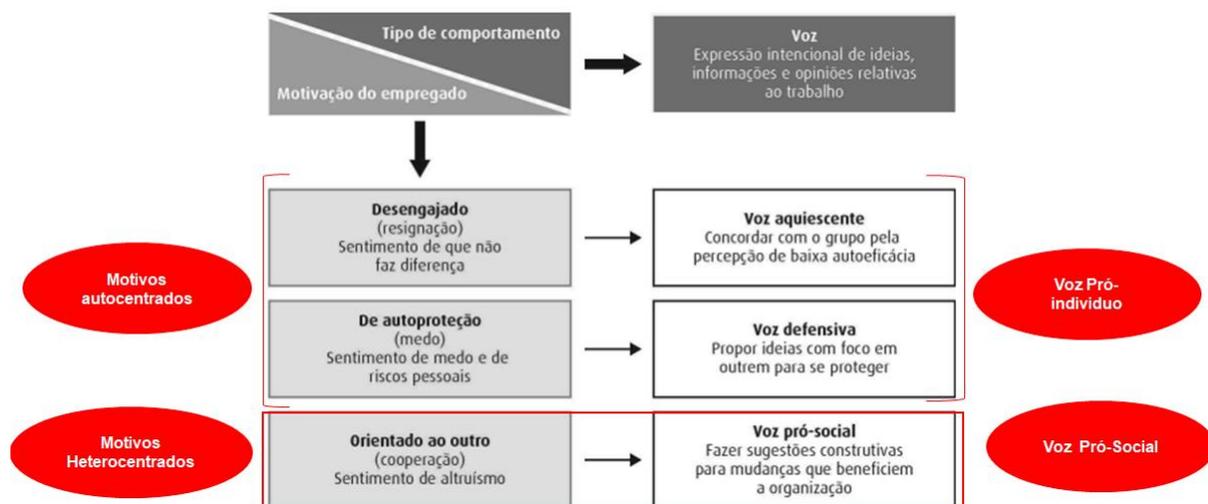


Figura 11. Composição teórica do fenômeno voz nas organizações.

Fonte: Bastos, Carneiro, Andrade, Aguiar e Almeida (2020)

Na revisão de literatura nacional, diferentemente do cenário internacional, constata-se que a temática de voz ainda é pouco estudada, foram encontrados apenas sete estudos dedicados à investigação desse construto, sendo dois deles voltados para construção e validação de instrumento (ver, Bastos et al., 2020; Almeida, 2017), duas teses de doutorado (Carneiro, 2018; Andrade, 2018) uma dissertação de mestrado especificamente voltado para emissão do comportamento de voz do professor universitário (Pereira, 2019) e dois artigos publicados em periódicos (destacados na Figura 10, Carneiro, 2020; Andrade, 2020).

Sendo assim, esta Tese, também se justifica pela escassez de estudos sobre o fenômeno de voz dentro do contexto nacional e ainda, pelo foco da investigação concentrar-se nos professores universitários. O foco de interesse nesta Tese concentra-se exclusivamente na dimensão Pró-social. Essa dimensão representa, de forma tradicional, a noção de "voz" como um comportamento proativo, construtivo e contributivo. Além disso, historicamente, está mais associada ao comprometimento organizacional e a comportamentos além do que é estritamente esperado do funcionário, como a cidadania organizacional e outros comportamentos extra papel.

3. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Considerando as questões previamente levantadas, bem como a carência de estudos nacionais sobre as complexas relações que unem os fenômenos aqui estudados, delineia-se o seguinte problema de investigação: Como os professores universitários articulam seus múltiplos vínculos de comprometimento com a universidade e as atividades docentes, de tal forma que eles impactam no seu desempenho no trabalho e comportamento de voz pró-social? Esta seção apresenta o objetivo geral e os específicos e o modelo teórico com as hipóteses deste estudo.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

Examinar como os múltiplos vínculos dos professores universitários com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (comprometimento com ações), bem como o vínculo afetivo com a universidade (comprometimento organizacional) se articulam em um sistema de comprometerimentos e seus possíveis impactos sobre o desempenho no trabalho e a emissão do comportamento de voz pró-social em dois contextos universitários, públicos e privados.

3.1.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar os níveis de comprometimento dos docentes universitários com seus múltiplos focos (universidade e as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão), considerando a natureza pública e privada das universidades em que trabalham.

2. Identificar os perfis de comprometimento dos docentes universitários com as diferentes ações (ensino, pesquisa, extensão e gestão), diferenciando-os quanto os níveis de comprometimento com a organização empregadora, o desempenho no trabalho e a emissão de comportamento de voz pró-social.

3. Analisar o potencial impacto dos múltiplos comprometimentos de docentes universitários sobre as diferentes dimensões do desempenho no trabalho e a emissão de comportamentos de voz pró-social.

4. Descrever, de forma exploratória, como os múltiplos comprometimentos dos docentes universitários se estruturam de forma sistêmica, verificando possíveis diferenças entre os sistemas de comprometimento em uma universidade pública e outra particular.

3.2 Modelo Teórico

A partir do referencial teórico adotado e das hipóteses que foram definidas, delinea-se o modelo teórico a ser testado (Figura 12). O modelo mostra que as variáveis dependentes são: o desempenho no trabalho, avaliado nos quatro eixos principais (ensino, pesquisa, extensão e gestão), e o comportamento de voz pró-social.

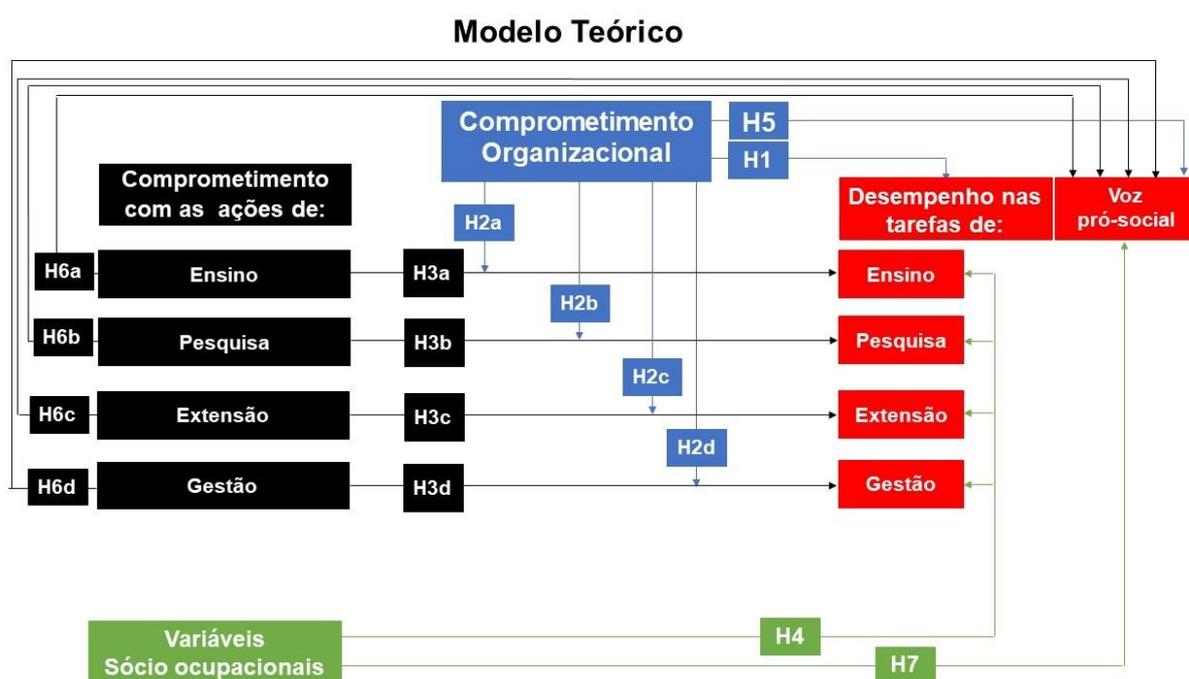


Figura 12. Modelo teórico da Tese.

3.3 Hipóteses

Com base no exposto até o momento, este estudo tem como objetivo explorar e descrever os efeitos dos múltiplos vínculos de comprometimento com o desempenho e o comportamento de voz pró-social dos docentes universitários. As hipóteses que serão testadas são as seguintes:

| Hipóteses | Referencial Teórico |
|---|--|
| <p>H1: O comprometimento organizacional tem uma influência positiva sobre o desempenho individual.</p> | <p>(Rodrigues & Alvares, 2020; Al-Jabari & Ghazzawi, 2019; Suharto, Suyanto, & Hendri, 2019; Van Rossenberg et al., 2018; Butali & Njoroge, 2017; Bastos & Aguiar, 2015; Rowe, Bastos & Pinho, 2013)</p> |
| <p>H2: O comprometimento organizacional modera a relação entre comprometimento com ações e desempenho no trabalho em suas subdimensões.</p> <p>Especifica-se que:</p> <p>H2a: COrg modera a relação entre o comprometimento com o ensino e o desempenho no ensino ($p > 0,05$).</p> <p>H2b: COrg modera a relação entre o comprometimento com a pesquisa e o desempenho na pesquisa ($p > 0,05$).</p> <p>H2c: COrg modera a relação entre o comprometimento com a extensão e desempenho na extensão ($p < 0,05$).</p> <p>H2d: COrg modera a relação entre o comprometimento com a gestão e o desempenho na gestão ($p < 0,05$).</p> | <p>Stanley e Meyer (2016)</p> |
| <p>H3: As dimensões de comprometimento com as ações predizem o desempenho geral e também em suas respectivas dimensões.</p> <p>Especificou-se que:</p> <p>H3a: O comprometimento com a ação de ensino prediz o desempenho no ensino;</p> <p>H3b: O comprometimento com a pesquisa prediz o desempenho na pesquisa.</p> <p>H3c: O comprometimento com a extensão prediz o desempenho na extensão.</p> <p>H3d: O comprometimento com a ação de gestão prediz o desempenho na gestão.</p> | <p>(Beckmann & Kräkel, 2022; Mustaqim, Sumardin & Hazriyanto, 2020; Meyer & Anderson, 2016; Stanley e Meyer, 2016; Neubert & Wu, 2009)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>H4: As variáveis sócio ocupacionais predizem o desempenho geral e individualmente em suas respectivas dimensões.</p> <p>Especificou-se que:</p> <p>H4a: Professores mais velhos (idade em anos) apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4b: Professores com maior titulação apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4c: Professores com mais horas disponíveis (Regime de trabalho) apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4d: Professores que tiverem mais tempo de graduação em anos apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4e: Professores que tiverem mais tempo como professor em anos apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4f: Professores que tiverem mais tempo de serviço na universidade em anos apresentarão melhores desempenhos.</p> | <p>H4b: (Ishola, Adeleye, & Tanimola, 2018; Kasika, 2015; Ng & Feldman, 2009).</p> <p>(Matagi, Baguna & Baluku, 2022; Coelho Júnior, 2015; Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2011; Bastos & Borges-Andrade, 2002; Avolio, Ng & Feldman, 2008; Saks & Waldman, 1998; Waldman & McDaniel, 1990).</p> |
| <p>H5: O Comprometimento Organizacional é um preditor do comportamento de Voz Pró-social.</p> <p>H6: As dimensões de Comprometimento com as Ações predizem individualmente a emissão do comportamento de Voz Pró-social.</p> <p>Especificou-se que:</p> <p>H6a: O comprometimento com a ação de ensino prediz a Voz Pró-social.</p> <p>H6b: O comprometimento com a pesquisa prediz a Voz Pró-social.</p> <p>H6c: O comprometimento com a extensão prediz a Voz Pró-social.</p> <p>H6d: O comprometimento com a ação de gestão prediz a Voz Pró-social.</p> | <p>(Caliskan, Unler & Tatoglu, 2023; Salman, Awan & Habib, 2020; Zhang et al., 2019; Duan, Shi, & Ling, 2017; Wharton, 2016; Morrison, 2014; Van Dyne, Cummings & Parks, 1995)</p> |
| <p>H7: As variáveis Sócio Ocupacionais são preditoras da Voz Pró-social.</p> | <p>(Carneiro, 2018; Andrade, 2018)</p> |

Figura 13. Autores que embasaram as hipóteses da pesquisa

4. MÉTODO

Nesta seção, descreve-se a caracterização da pesquisa, dos participantes e dos instrumentos utilizados. Vale ressaltar que realizamos uma verificação da adequação psicométrica desses instrumentos para a amostra utilizada nesta pesquisa, seguindo uma prática recomendada pela literatura (Borsa & Seize, 2017). Também serão apresentados os procedimentos de coleta e análise de dados. Por último, apresenta-se um plano de análise de dados que faz link com os objetivos gerais e aos objetivos específicos pretendidos pela pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa e participantes

Trata-se de um estudo correlacional e de corte transversal (Creswell, 2010). É descrito como correlacional, tendo em vista explorar a força da associação entre as variáveis incluídas no modelo teórico da Tese. Em virtude de os dados terem sido coletados em um único momento, o estudo se caracteriza como de corte transversal. Para este estudo, optou-se em aplicar um questionário em meio digital (survey), através de plataforma eletrônica porque docente de ensino superior é uma categoria ocupacional que além do alto nível de escolaridade, geralmente tem acesso e utiliza e-mail, tanto em casa quanto na própria instituição de ensino, além de ser um método bastante usual, rápido e de baixo custo operacional.

4.1.1 Participantes

A amostra desta pesquisa foi selecionada de forma não-probabilística, com 416 professores abordados por conveniência, considerando seu interesse e disponibilidade em responder ao questionário. Do total, 358 professores eram de uma instituição pública e 58 de uma instituição privada, ambas localizadas em Salvador, Bahia. Os participantes tinham idades variando entre 27 e 75 anos ($M=47,65$; $DP=10,46$), como apresentado na Tabela 1. A amostra apresentou uma proporção maior de mulheres (59,1%) em comparação aos homens (40,9%).

Em relação à auto declaração étnico-racial, a maioria se identificou como branca (51,2%), seguida por parda (35,8%) e negra (11,5%). A amostra era altamente qualificada, com 81,01% dos participantes possuindo doutorado e 16,11% com mestrado. Quanto ao estado civil, 51,92% eram casados, 34,86% solteiros e 13,22% divorciados ou viúvos. A maioria dos participantes (69,2%) trabalhava em regime de dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas por semana. Em relação ao tempo de serviço na instituição de ensino, o intervalo variou de 1 a 47 anos ($M=11,56$; $DP=9,46$). O tempo de graduação variou de 2 a 54 anos ($M=24,82$; $DP=10,71$), enquanto o tempo como professor variou de 2 a 50 anos ($M=17,08$; $DP=9,95$). Essas informações são relevantes para contextualizar a amostra utilizada na pesquisa e compreender as características dos participantes.

Tabela 1*Características Sócio Ocupacionais dos Docentes*

| Nível da Variável | Variáveis sócio ocupacionais | Total | | Privada | | Pública | | |
|-------------------|--------------------------------|--------------------|---------|---------------|--------|------------|---------|---------------|
| | | N | % | N | % | N | % | |
| Individual | Sexo | Homem | 186 | 44,71 | 39 | 67,2 | 147 | 41,1 |
| | | Mulher | 226 | 54,33 | 19 | 32,8 | 207 | 57,8 |
| | | Homem Trans. | 1 | 0,24 | - | - | 1 | 0,3 |
| | | Não binário | 1 | 0,24 | - | - | 1 | 0,3 |
| | | Outro | 2 | 0,48 | - | - | 2 | 0,6 |
| | Raça | Amarela | 4 | 0,96 | - | 0,0 | 4 | 1,1 |
| | | Branca | 213 | 51,20 | 23 | 39,7 | 190 | 53,1 |
| | | Parda | 171 | 41,11 | 30 | 51,7 | 141 | 39,4 |
| | | Preta | 28 | 6,73 | 5 | 8,6 | 23 | 6,4 |
| | Possui alguma deficiência | Não | 395 | 94,95 | 55 | 94,8 | 340 | 95 |
| | | Visual | 7 | 1,68 | 2 | 3,4 | 5 | 1,4 |
| | | Motora | 3 | 0,72 | 1 | 1,7 | 2 | 0,6 |
| | | Auditiva | 4 | 0,96 | - | - | 4 | 1,1 |
| | | Outro | 7 | 1,68 | - | - | 7 | 2 |
| | Idade 47,65 anos (DP=10,46) | Até 30 anos | 12 | 2,88 | 2 | 3,45 | 10 | 2,79 |
| | | Entre 31 e 40 anos | 100 | 24,04 | 10 | 20,69 | 88 | 24,58 |
| | | Entre 41 e 50 anos | 147 | 35,34 | 20 | 34,48 | 127 | 35,47 |
| | | Entre 51 e 60 anos | 101 | 24,28 | 16 | 27,59 | 85 | 23,74 |
| | | >60 anos omisso | 55 1 | 13,22 0,24 | 8 - | 13,79 - | 47 1 | 13,13 0,28 |
| | Estado Civil | Casado | 216 | 51,92 | 41 | 70,7 | 175 | 48,9 |
| Divorciado | | 43 | 10,34 | 2 | 3,4 | 41 | 11,5 | |
| Solteiro | | 126 | 30,29 | 13 | 22,4 | 113 | 31,6 | |
| Viúvo | | 2 | 0,48 | - | - | 2 | 0,6 | |
| União Estável | | 27 | 6,49 | 2 | 3,4 | 25 | 7,0 | |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---------------------------------|-------|-------|------|------|------|------|
| | Outro | 2 | 0,48 | - | - | 2 | 0,6 | |
| Titulação | Graduação | 3 | 0,72 | - | - | 3 | 0,8 | |
| | Especialização | 15 | 3,61 | 8 | 13,8 | 7 | 2,0 | |
| | Mestrado | 61 | 14,66 | 17 | 29,3 | 44 | 12,3 | |
| | Doutorado | 337 | 81,01 | 33 | 56,9 | 304 | 84,9 | |
| | Possui pós-doutorado | Sim | 141 | 33,89 | 7 | 12,1 | 134 | 37,4 |
| | Não | 275 | 66,11 | 51 | 87,9 | 224 | 62,6 | |
| Tempo de graduação (Em anos) | M=24,82(DP=10,71) | | | | | | | |
| Tempo como professor (Em anos) | M=17,08 (DP=9,95) | | | | | | | |
| Ocupacional | Tempo de serviço na organização M=11,56 (DP=9,46) | Até 5 | 127 | 30,5 | 14 | 24,1 | 113 | 31,6 |
| | | De 6 à 10 | 106 | 25,5 | 15 | 25,9 | 91 | 25,4 |
| | | De 11 à 15 | 80 | 19,2 | 8 | 13,8 | 72 | 20,1 |
| | | De 16 à 20 | 42 | 10,1 | 16 | 27,6 | 26 | 7,3 |
| | | De 21 à 25 | 20 | 4,8 | 4 | 6,9 | 16 | 4,5 |
| | | De 26 à 75 | 41 | 9,9 | 1 | 1,7 | 40 | 11,2 |
| | Regime de Trabalho (Em horas semanais) | Até 20 horas | 15 | 3,6 | 6 | 10,3 | 9 | 2,5 |
| | | Entre 20 e 29 horas | 29 | 7,0 | 9 | 15,5 | 20 | 5,6 |
| | | Entre 30 e 39 horas | 10 | 2,4 | 10 | 17,2 | 0 | 0 |
| | | 40 horas | 74 | 17,8 | 32 | 55,2 | 42 | 11,7 |
| | | 40 com dedicação exclusiva (DE) | 288 | 69,2 | 1 | 1,7 | 287 | 80,2 |
| | Atua na Extensão | Sim | 146 | 35,10 | 22 | 37,9 | 124 | 34,6 |
| | | Não | 270 | 64,90 | 36 | 62,1 | 234 | 65,4 |
| | Ocupa cargo de gestão | Sim | 177 | 42,55 | 20 | 34,5 | 157 | 43,9 |
| | | Não | 239 | 57,45 | 38 | 65,5 | 201 | 56,1 |
| | Atua no Stricto Sensu | Sim | 195 | 46,88 | 10 | 17,2 | 18,5 | 51,7 |
| | | Não | 221 | 53,13 | 48 | 82,8 | 173 | 48,3 |

4.2 Instrumentos

Os docentes participantes desta pesquisa responderam a sessenta e cinco questões, conforme pode ser visualizado no próprio instrumento que se encontra no Apêndice B. Ele foi composto por um conjunto de questões utilizadas para descrever o perfil sócio ocupacional dos professores e mais quatro escalas validadas psicometricamente para investigação das questões teóricas referentes aos construtos apresentados na tese: Medida de Comprometimento Organizacional (MCO), Escala de Comprometimento com as Ações Docentes (ECAD), Escala de Desempenho Docente (ASOD) e a Escala de Voz nas Organizações (EVPS).

Os itens para levantamento dos dados pessoais foram: idade, sexo, raça, estado civil, graduação, ano de conclusão da graduação, última titulação e ano de conclusão da titulação, e para as variáveis ocupacionais foram: tempo de serviço na IES, natureza da IES (pública ou privada), regime de trabalho (DE, tempo parcial, horista), se atua como professor e/ou desenvolve algum projeto na pós-graduação stricto sensu, se é bolsista de produtividade CNPq ou outra agência de fomento, desenvolve algum programa de extensão, se ocupa cargo de gestão e se ocupa alguma representação em conselhos superiores.

A MCO foi validada por Bastos e Aguiar (2015), e, neste estudo, foi utilizada a sua versão reduzida. Essa escala é composta por 7 itens que visam mensurar o comprometimento organizacional (CO) tomando como base um vínculo unidimensional e de base afetiva. A seguir alguns exemplos dos itens: “Conversando com amigos, eu sempre me refiro a essa organização como uma grande instituição para a qual é ótimo trabalhar; sinto os objetivos de minha organização como se fossem os meus”, sobre as quais o docente indicou o nível de concordância com a afirmativa, utilizando-se uma escala likert de 6 pontos, onde o número 1 representa “discordo totalmente” e o número “6” representa “concordo totalmente”. A análise da confiabilidade da medida foi realizada mediante o índice Alpha de Cronbach, sendo considerados satisfatórios indicadores acima de 0,70 (Hair et al., 2009). O resultado obtido foi

de $\alpha=0,861$, o que assegura a boa confiabilidade da escala. A escala original apresentou evidências adequadas de validade (CFI=0,957, GFI=0,965; AGFI=0,930; RMSEA = 0,089).

A ECAD foi criada por Pereira (2019). Esse instrumento mensura o comprometimento com as ações docentes, ele é composto por 28 itens divididos em quatro dimensões, tomando como base as atividades-fim da Universidade: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como exemplo das quatro dimensões, têm-se os itens: “Me sinto comprometido com...”; “Assumo grande prioridade na minha atuação profissional...”; “Tenho prazer em realizar as atividades de...”; “Busco ser inovador nas atividades de...”, sobre as quais o docente indicou o nível de concordância com a afirmativa, utilizando-se uma escala likert de 6 pontos, onde o número 1 representa “discordo totalmente” e o número “6” representa “concordo totalmente”. A análise da confiabilidade da medida foi realizada mediante o índice Alpha de Cronbach, a consistência geral ($\alpha= 0,906$) e por fatores (CE $\alpha=0,90$; CPesq $\alpha=0,92$; CExt $\alpha=0,94$ e CGest $\alpha=0,94$).

A ASOD é composta por 40 itens, foi desenvolvida por Pereira (2014), com a finalidade de avaliar o desempenho docente, levando em conta as quatro atividades-fim da Universidade: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como exemplo das quatro dimensões, têm-se respectivamente os seguintes itens: “Atualizo, pelo menos uma vez por ano, os programas das minhas disciplinas”; “Participo de redes de pesquisa científico-tecnológicas”; “Proponho novos projetos de extensão a partir da análise das necessidades relacionadas a diferentes segmentos da sociedade” e “Alcanço metas em comum acordo com a instituição”, sobre as quais o docente deverá indicar o nível de concordância com a afirmativa, utilizando-se uma escala likert de 5 pontos, onde o número 1 representa “Nunca” e o número “6” representa “Sempre”. O instrumento completo encontra-se em Pereira, Loiola e Gondim (2016). A formatação final da escala apresentou índices de ajuste satisfatórios ($X^2=497,495$; $gl=242$; $X^2/gl=2,05$; GFI=0,875; CFI=0,937; RMSEA=0,062 IC 90%=0,054/0,07). A análise da confiabilidade da medida foi

realizada mediante o índice Alpha de Cronbach por fatores (DE $\alpha=0,812$; DPesq $\alpha=0,909$; DExt $\alpha=0,923$ e DGest $\alpha=0,911$).

A EVPS foi validada por Bastos et al. (2020), com base na concepção de Van Dyne et al. (2003). Ela tem finalidade de avaliar os comportamentos de voz de trabalhadores em organizações, de tipo Likert, apresentando 5 opções de resposta que consideram a frequência da emissão dos comportamentos de voz (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Às vezes; 4. Frequentemente e 5. Sempre). A formatação final da escala apresentou índices de ajuste satisfatórios ($\chi^2/df = 2,79$; GFI = 0,90; CFI = 0,93; TLI = 0,91; RMSEA = 0,06), assim como níveis adequados de consistência interna dos fatores, tem natureza unifatorial (8 itens, $\alpha=0,91$).

4.2.1 Adequação dos instrumentos de medida à amostra

Inicialmente foram realizadas análises fatoriais confirmatórias (AFC) e do índice de confiabilidade Alpha de Cronbach (α), medida amplamente utilizada (Hair et al., 2009), inclusive em pesquisas anteriores relativas à validação dos instrumentos utilizados (Bastos & Aguiar, 2015; Rodrigues & Bastos, 2015; Silva & Bastos, 2015) para garantir a adequação da estrutura dos instrumentos utilizados para a amostra em questão, em conformidade com o que sugerem autores como Borsa e Seize (2017).

A análise fatorial confirmatória (AFC) foi implementada utilizando o método de estimação Robust Diagonally Weighted Least Squares (RDWLS), adequado para dados categóricos (DiStefano & Morgan, 2014; Li-Chuan Chu & Chun-Che Lai, 2016). Os índices de ajustes utilizados foram: χ^2 ; χ^2/df ; Comparative Fit Index (CFI); Tucker-Lewis Index (TLI); Standardized Root Mean Residual (SRMR) e Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Valores de χ^2 não devem ser significativos; a razão χ^2/df deve ser \leq que 5 ou, preferencialmente, \leq que 3; Valores de CFI e TLI devem ser \geq que 0,90 e, preferencialmente acima de 0,95; Valores de RMSEA devem ser \leq que 0,08 ou, preferencialmente \leq que 0,06, com intervalo de confiança (limite superior) \leq 0,10 (Brown, 2015). Todos os índices observados

obtiveram valores dentro dos intervalos ideais e as escalas mantiveram suas configurações originais. Os dados psicométricos das escalas podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2*Dados psicométricos das escalas utilizadas no estudo*

| Instrumentos | Cronbach's α | N de itens | X^2 (gl) | X^2 /gl | CFI | TLI | SRMR | RMSEA (90% IC) |
|--------------|---------------------|------------|---------------|-----------|------|------|-------|-----------------------|
| ASOD | 0,91 | 40 | 1126.262(554) | 2.03 | 0,96 | 0,95 | 0,071 | 0,050 (0,046 – 0,054) |
| ECAD | 0,89 | 28 | 340.356(344) | 0.98 | 1,00 | 1,00 | 0,055 | 0,000 (0,000 – 0,017) |
| EVPS | 0,96 | 8 | 12.174(20) | 0.60 | 1,00 | 1,00 | 0,035 | 0,000 (0,000 – 0,017) |
| MCO | 0,90 | 7 | 4.835(14) | 0.34 | 1,00 | 1,00 | 0,027 | 0,000 (0,000 – 0,000) |

Nota: X^2 = qui-quadrado; gl = graus de liberdade; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

4.3 Procedimentos de coleta de dados e cuidados éticos

Os participantes foram recrutados por meio de uma técnica de amostragem não probabilística e não aleatória por conveniência. A coleta de dados foi feita mediante um survey eletrônico enviado via link através do e-mail institucional dos professores participantes. No e-mail também constava a apresentação dos objetivos da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a identificação dos responsáveis pela pesquisa (Apêndice A). Todos os cuidados éticos foram observados de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Ministério da Saúde - Brasil, 2012), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) – CAAE: 39721420.3.0000.5686; Número do Parecer: 4.493.629) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

4.4 Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados, foram utilizados os softwares estatísticos JASP 017.2.1 e Gephi-0.10.1., por meio do qual foram realizadas análises de adequação e normalidade da amostra, bem como estatísticas descritivas e inferenciais. Entre os procedimentos inferenciais adotados, utilizou-se a análise de agrupamentos (clusters), com o objetivo de identificar os diferentes padrões de vínculos existentes na amostra de professores investigada, agregando os objetos com base nas características que possuem (Hair et al., 2009). Para tanto, foi adotado o modelo hierárquico, com o método de Ward e a distância euclidiana quadrática como medida de similaridade utilizada na geração dos clusters. A análise foi realizada buscando a solução que apontasse padrões de comprometimento qualitativamente distintos. Para isso, optou-se pelo uso do escore padronizado, a fim de neutralizar as diferenças das médias gerais dos quatro eixos de ações docentes. Com o escore padronizado, cada sujeito foi comparado com o escore médio de cada eixo de ação especificamente.

Para avaliar possíveis diferenças nos níveis de comprometimento organizacional, desempenho no trabalho e emissão de voz pró-social entre diferentes perfis de professores, foram utilizados o Teste T e a análise de variância de uma via (ANOVA-One Way) e teste post-hoc de Scheffe.

Foram conduzidas análises de correlação bivariada (r de Pearson), regressão linear múltipla, moderação e análise de redes psicológicas. A análise de correlação respeitou os critérios estabelecidos por Dancey e Reidy (2018), que define as correlações de valores (positivas ou negativas) como fortes entre 0,70 e 0,90; moderadas entre 0,40 e 0,60 e baixas entre 0,10 e 0,30, respectivamente.

É importante destacar que os valores " r " representam o coeficiente de correlação, indicando a força e a direção da relação entre as variáveis, e os valores " p " representam o nível de significância estatística, indicando se a relação observada é estatisticamente significativa. Nesse caso, o valor " $p < 0,01$ " indica que todas as relações mencionadas são estatisticamente significativas.

O método Stepwise (Hair et al., 2009) foi utilizado para selecionar as variáveis do modelo de regressão, com o objetivo de verificar quais variáveis antecedentes permaneceriam no modelo (Field, 2015). Esse método incorpora apenas as variáveis que contribuem significativamente para o ajuste do modelo de regressão, com a contribuição de cada variável estabelecida através de correlações parciais que contrastam a hipótese de independência entre a variável e a variável dependente. Para este estudo, a regra para entrada e remoção de variáveis no modelo foi definida como entrada $p\text{-value} < 0,05$ e saída $p\text{-value} > 0,10$.

Foi empregada a análise de moderação com o propósito de fornecer evidências ou testar hipóteses sobre o efeito de uma variável moderadora (W), que pode ser categórica ou contínua, na relação entre uma variável independente ou preditora (X) e uma variável dependente ou critério (Y) (Hayes, 2018). Essa técnica, também conhecida como efeito condicional, pode

ajudar a responder a pergunta, se a relação entre o comprometimento com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão são moderadas pelo vínculo afetivo estabelecido com a universidade. Em outras palavras, se o comprometimento organizacional modera a relação entre ações e desempenho no trabalho.

4.4.1 Análise de redes

Por fim, foi realizada uma Análise de Redes Psicológicas (ARP), por meio do método Extended Bayesian Information Criterion Graphical Least Absolute Shrinkage and Selection Operator (EBICglasso) com um parâmetro de penalização de 0,50, que se baseia nas correlações parciais. Esse método permite a construção de redes mais conservadoras e adequadas para o caso de amostras pequenas, ele é amplamente utilizado em análise de redes, pois seleciona o modelo de rede mais apropriado para descrever os dados observados, considerando tanto o ajuste do modelo aos dados quanto sua complexidade.

A estimativa é calculada como uma função do logaritmo da verossimilhança do modelo ajustado e do número de parâmetros no modelo, com um termo de penalização que aumenta à medida que o número de parâmetros aumenta, a fim de evitar a “sobreajustagem”. O objetivo é encontrar o modelo com a melhor combinação de ajuste e simplicidade (Epskamp et al., 2018).

Na rede, a espessura das arestas indica a força da associação entre dois nós, controlada por meio de correlação parcial com todas as outras variáveis (Epskamp et al., 2018). A linha sólida representa uma associação mais forte entre dois nós (círculos). As arestas azuis representam associações positivas, enquanto as vermelhas representam associações negativas. O tamanho e a densidade das arestas entre os nós representam a força de conectividade.

A ARP é um modelo exploratório baseado na interação ponto a ponto regularizada entre todos os elementos de um sistema. Como método indutivo, a análise de redes não limita as relações entre os elementos do sistema e permite que novos padrões de relações surjam a partir

de dados empíricos. O produto da análise de rede é um modelo gráfico no qual as variáveis são representadas por nós (ou círculos) e as relações entre as variáveis como arestas (ou linhas) (Epskamp et al., 2018).

As redes são modelos matemáticos que superam as limitações de outras abordagens analíticas, pois permitem representar graficamente um sistema composto por variáveis (nós ou vértices) e suas relações, que são representadas por meio de linhas. Existem dois tipos de redes: ponderadas e não ponderadas, e optou-se por utilizar a representação ponderada. Nessa forma, as linhas indicam a relação entre os nós (positiva ou negativa) e a magnitude desse relacionamento (Machado, Vissoci & Epskamp, 2015).

Destaca-se que no presente estudo, as correlações positivas foram representadas por diferentes tons de azul de forma que as bordas mais escuras e grossas correspondem a correlações mais fortes e a cor vermelha as relações negativas. De acordo com Epskamp et al. (2018), as redes psicológicas podem exigir um grande número de elementos devido à sua caracterização não direcional, o que resulta em um grande número de parâmetros. Em relação aos parâmetros essenciais de um sistema, Klein, Solinger e Duflot (2022) apontam que o número de elementos é o primeiro e mais importante parâmetro, pois os sistemas podem variar significativamente no número de compromissos que eles contêm. Esses compromissos de destino diferentes correspondem a cada elemento dentro de um sistema, que pode variar de apenas dois elementos até mais de 30 elementos em grandes sistemas complexos, como indicado por Albert, Jeong e Barabási (1999).

Para tornar as conexões entre os nós comparáveis e testar sua diferença em relação a zero, foram utilizados procedimentos de bootstrap para obter intervalos de confiança das arestas da rede (correlações), utilizando a estratégia de remoção de casos para verificar a estabilidade dos índices de centralidade. Essa estratégia envolve a estimativa de uma medida inicial, seguida pela remoção consecutiva e aleatória de partes da amostra, obtendo um

coeficiente de correlação entre as subamostras após cada etapa de remoção. Para uma aresta ser considerada significativa, ela deve ter um intervalo de confiança de bootstrap estreito, que não inclui zero. O intervalo de confiança de bootstrap é uma técnica estatística que permite estimar a incerteza dos resultados de uma análise usando amostragem com reposição. Se o intervalo de confiança é estreito, isso indica que há menos incerteza em torno da estimativa e, portanto, maior confiança na significância da aresta.

Índices de Centralidade

Dessa forma, a importância dos nós, ou seja, sua influência na rede, pode ser avaliada por meio de índices de centralidade da estrutura da rede (Costantini et al., 2015; Opsahl, Agneessens & Skvoretz, 2010). Os índices de centralidade são utilizados na ciência das redes para avaliar a importância dos nós em um sistema. Nem todas as variáveis têm a mesma relevância em um modelo, e é aí que entram os índices de centralidade, que ajudam a identificar as variáveis importantes e o papel que desempenham na estrutura da rede e em suas relações.

Esses índices de centralidade também são usados para modelar ou prever vários processos de rede, fornecendo aos pesquisadores uma orientação para intervenções (Epskamp et al., 2016; Leme et al., 2020). A interpretação desses índices é bastante simples: quanto mais à direita estiver um índice, maior será a centralidade do nó, enquanto valores mais à esquerda representam nós menos centrais.

Existem três medidas de centralidade em redes que são amplamente conhecidas:

1. Grau de conectividade (Betweenness): representa o número de vezes que um nó faz parte do caminho mais curto entre todos os pares de nós conectados na rede.

2. Proximidade (Closeness): é uma medida obtida pelo inverso da distância de um nó em relação a todos os outros nós da rede. Ela indica quão próximo um nó está dos demais e quão central ele é.

3. Força (Strength): deriva da soma de todos os caminhos que conectam um nó aos demais, levando em consideração a média dos pesos das correlações. Essa medida é considerada o índice de centralidade mais importante (Newman, 2018). Estudos recentes mostraram que a força é o índice de centralidade mais estável, mesmo quando os casos são removidos do conjunto de dados, enquanto as medidas de intermediação e proximidade (Closeness) não são tão confiáveis (Epskamp et al., 2017; Fried et al., 2018). A Força geralmente é a métrica de centralidade mais precisamente estimada em redes psicológicas (Bringmann et al., 2019; Epskamp, Borsboom & Fried, 2018).

4. Influência esperada (Expected Influence): Computa força do nó, levando em conta valores positivos e negativos na soma, e não valores absolutos.

A interpretação é bastante direta, pois quanto mais à direita um índice estiver posicionado, maior será a centralidade do nó, com os valores mais à esquerda representando os nós menos centrais. Geralmente, as medidas de centralidade são apresentadas como escores Z padronizados nos pacotes estatísticos para facilitar a interpretação. Esse procedimento é importante para indicar problemas de flutuação decorrentes de amostras pequenas, comuns em pesquisa em psicologia (Epskamp et al., 2018).

Análise de Precisão e Estabilidade

Depois de estimado o modelo, investigou-se a precisão e estabilidade dos índices de centralidade estimando modelos de redes baseados em subconjuntos de dados (Bootstrapping) (Burger et al., 2020; Epskamp et al., 2018; Leme et al., 2021). A estabilidade da rede é uma medida que indica até que ponto ela mantém sua topologia e outras propriedades quando novos casos são adicionados ao banco de dados. Cada um dos quatro índices de centralidade possui um coeficiente de estabilidade, que quantifica o quanto aquele aspecto da rede tende a se modificar com variações no número de casos no banco de dados. O coeficiente de estabilidade

da correlação (CS) (Epskamp et al., 2018) é um valor entre 0 e 1, sendo que para a rede ser considerada minimamente estável, ele não pode ser inferior a 0,25 e, preferencialmente, deve ser superior a 0,5 (Epskamp, Boorsboom & Fried, 2017). Quando ele é igual ou superior a 0,7 mostra que, mesmo após a exclusão de 70% da amostra original, as medidas de centralidade são estáveis o suficiente para serem interpretadas.

Em resumo, a análise de redes é uma abordagem exploratória que permite ao pesquisador testar hipóteses simultaneamente para várias variáveis, direcionando a atenção para diferentes aspectos do sistema em estudo (Costantini et al., 2015; Dalege et al., 2017). Ao aplicar essa técnica, será possível visualizar as relações entre os diferentes focos de comprometimento.

4.5 Plano de análise de dados

A Figura 14 apresenta o plano de análise de dados, incluindo as principais variáveis utilizadas, os instrumentos selecionados e seus procedimentos de análise de dados correspondentes. Essa figura fornece uma visão geral da operacionalização da pesquisa na investigação empírica de forma concisa.

| OBJETIVO GERAL | | | | |
|---|---|---|-----------------------------|---|
| Examinar como os múltiplos vínculos dos professores universitários com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (comprometimento com ações), bem como o vínculo afetivo com a universidade (comprometimento organizacional) se articulam em um sistema de comprometerimentos e seus possíveis impactos sobre o desempenho no trabalho e a emissão do comportamento de voz pró-social em dois contextos universitários, públicos e privados. | | | | |
| Segmentos | Objetivos específicos | Variáveis | Instrumentos | Análise de dados |
| Caracterização dos níveis de comprometimento do docente em relação a sua instituição empregadora. | Caracterizar os níveis de comprometimento dos docentes universitários com seus múltiplos vínculos, incluindo a organização empregadora e as atividades de ensino, | Comprometimento Organizacional. Comprometimento com as atividades. Desempenho no trabalho. Voz Pró-social. | MCO ECAD ASOD EVPS | Estatística descritiva Comparação de médias (Teste T e ANOVA). |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | pesquisa, extensão e gestão. | | | |
| Relações entre vínculo com a organização e com as atividades docentes: identificando e caracterizando perfis de comprometimento. | Identificar e caracterizar os perfis de comprometimento dos docentes universitários com as diferentes ações (ensino, pesquisa, extensão e gestão), explorando suas relações com o comprometimento com a organização empregadora, o desempenho no trabalho e o comportamento de voz pró-social. | | | Análise de agrupamentos (clusters). |
| A influência dos múltiplos comprometimentos no trabalho sobre o desempenho no trabalho e o comportamento de voz pró-social. | Analisar as relações entre as dimensões do comprometimento com as ações (ensino, pesquisa, extensão e gestão), o comprometimento organizacional (CO), as dimensões do desempenho no trabalho (DT) e o comportamento de voz pró-social (VPS), e as variáveis sócio ocupacionais; | | | Análise de correlação. Análise de regressão linear múltipla. Análise de moderação. |
| Descrevendo um sistema de comprometimentos. | Descrever um sistema de comprometimentos dos docentes universitários com suas instituições empregadoras e com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, comparando-os em universidades de diferentes naturezas jurídicas (privada e pública). | | | Análise de redes psicológicas. |

Figura 14. Plano de análise de dados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, foi realizada inicialmente a caracterização descritiva dos construtos centrais da pesquisa. Posteriormente, foram identificados e caracterizados os perfis de comprometimento com as ações e suas relações com o vínculo com a universidade, desempenho docente e o comportamento de voz pró-social. Também foram analisadas as correlações e regressões existentes entre os múltiplos tipos de comprometimento e as variáveis dependentes, com o intuito de identificar os principais preditores do desempenho docente e do comportamento de voz pró-social. Por fim, descreveu-se um sistema de comprometimento por meio da análise de redes psicológicas.

5.1 Os construtos centrais da pesquisa: dados descritivos

5.1.1 Caracterizando os níveis de Comprometimento com a Universidade

A partir dos valores apresentados na Tabela 3, é possível afirmar que os docentes apresentaram elevados níveis de comprometimento organizacional ($M=4,92$, $DP=0,90$), valor classificado como “Alto”, embora seja relevante destacar também que a amostra apresente certa heterogeneidade, conforme o valor alcançado pelo desvio-padrão ($DP=0,90$). As médias de comprometimento das duas instituições pesquisadas (privada e pública) situam-se dentro da faixa de “alto comprometimento” ($M>4,5$).

Os resultados do Teste-T independente mostraram que, em média, os professores que trabalham na “instituição privada” sem fins lucrativos ($M=5,63$; $DP=0,49$) apresentam comprometimento organizacional superior à dos professores da “instituição pública” ($M=4,80$; $DP=0,90$); ($t(414) = 10,287$, $p = 0,001$). O tamanho de efeito da diferença foi alto (d de Cohen= $0,96$).

Tabela 3

Comparação das médias dos múltiplos vínculos entre as instituições privada e pública

| Variáveis | Natureza da IES | Escores | | | | | Estatística do teste t | | | IC da Diferença de Média (95%) | | |
|---------------------------|-----------------|---------|------|------|--------|--------|------------------------|-----|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|
| | | N | M | DP | Mínimo | Máximo | t | Gl | Valor-p | Diferença de Média | Limite inferior | Limite superior |
| COrg M=4,92 DP=0,90 | IES Privada | 58 | 5,63 | 0,49 | 3,42 | 6,00 | 10,28 | 131 | 0,001 | 0,82 | 0,66 | 0,98 |
| | IES Pública | 358 | 4,80 | 0,90 | 1,00 | 6,00 | | | | | | |

5.1.2 Caracterizando os níveis de Comprometimento com as Ações Docentes

Conforme pode ser observado na Tabela 4, em síntese todos os vínculos apresentaram diferenças estatisticamente significativas, entre a instituição pública e privada. A média de todos os vínculos está acima do ponto médio ($>3,0$), demonstrando que todos os docentes apresentaram níveis elevados de comprometimento com as atividades que estão sendo desempenhadas.

Comprometimento com o ensino

Pode ser observado que o comprometimento dos docentes com o ensino (M=5,75; DP=0,47) e com a pesquisa (M=5,48; DP=0,65) obtiveram os maiores escores, tanto na universidade privada quanto na pública. Além disso, é possível notar que esses dois eixos de comprometimento apresentam uma maior homogeneidade entre os respondentes, evidenciado pelos valores mais baixos do desvio-padrão (DP=0,47 e DP=0,65, respectivamente).

Tabela 4

Comparação das médias dos múltiplos vínculos entre as instituições privada e pública

| Variáveis | Natureza da IES | Escores | | | | | Estatística do teste t | | | IC da Diferença de Média (95%) | |
|-----------|-----------------|---------|---|----|--------|--------|------------------------|----|---------|--------------------------------|-----------------|
| | | N | M | DP | Mínimo | Máximo | T | Gl | Valor-p | Diferença de Média | Limite inferior |

| | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------------|-----|------|------|------|------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|
| CE M=5,75 DP=0,47 | IES Privada | 52 | 5,89 | 0,26 | 4,71 | 6,00 | 3,36 | 119 | 0,001 | 0,15 | 0,062 | 0,24 |
| | IES Pública | 344 | 5,73 | 0,50 | 2,28 | 6,00 | | | | | | |
| CP M=5,48 DP=0,65 | IES Privada | 50 | 5,25 | 0,78 | 3,28 | 6,00 | -,238 | 59 | 0,020 | -0,27 | -0,50 | -0,44 |
| | IES Pública | 344 | 5,53 | 0,64 | 1,57 | 6,00 | | | | | | |
| Cest. M=4,92 DP=1,00 | IES Privada | 44 | 5,19 | 0,78 | 3,28 | 6,00 | 2,00 | 66 | 0,049 | 0,26 | 0,00 | 0,53 |
| | IES Pública | 318 | 4,92 | 1,06 | 1,14 | 6,00 | | | | | | |
| CGest M=4,23 DP=1,24 | IES Privada | 39 | 4,84 | 1,18 | 1,74 | 6,00 | 2,95 | 49 | 0,003 | 0,64 | 0,21 | 1,06 |
| | IES Pública | 323 | 4,19 | 1,29 | 1,00 | 6,00 | | | | | | |

Comprometimento com a Pesquisa

Os dados da Tabela 4 demonstram que o escore de comprometimento com a pesquisa foi maior na instituição pública (M=5,53; DP=0,64) com diferença estatisticamente significativa em relação à instituição privada. Esse resultado indica uma maior presença de vínculo com a atividade de pesquisa na instituição pública, o que pode ter implicações para a produção científica e a formação de recursos humanos qualificados.

Rodrigues (2020) comparou as características dos vínculos empregatícios dos professores das universidades públicas e privadas no Brasil. Ela destaca que, a relação entre as atividades docentes e a missão da instituição pode variar dependendo se é uma universidade pública ou privada, bem como a importância atribuída à pesquisa. A autora demonstra que os professores das universidades públicas têm vínculos mais estáveis e contam com mais benefícios, como licença-saúde e incentivos à pesquisa, em comparação aos professores das universidades privadas, o que resulta em menos preocupações com aspectos da vida cotidiana e maior disponibilidade para a produção acadêmica. Além disso, segundo ela, os professores das universidades privadas relataram maiores níveis de precarização do trabalho, o que interfere diretamente em um menor envolvimento em atividades de pesquisa. O estudo conclui

que a estabilidade do vínculo empregatício é um fator importante para a qualidade do trabalho docente, pois permite aos professores se dedicarem mais às atividades de ensino e pesquisa.

É comum que as instituições públicas tenham um maior nível de comprometimento com atividades de pesquisa em comparação com as instituições privadas. Pelo menos quatro razões podem ser elencadas para essas diferenças. A primeira é o financiamento, as instituições públicas geralmente recebem financiamento do governo ou de agências de pesquisa públicas, o que lhes permite investir mais em atividades de pesquisa. Por outro lado, as instituições privadas dependem principalmente de recursos próprios e, muitas vezes, buscam lucro. Isso pode limitar os recursos disponíveis para investir em pesquisa.

A segunda diz respeito aos objetivos e missões da universidade. As instituições públicas costumam ter como missão principal promover o avanço do conhecimento e o bem-estar da sociedade. A pesquisa desempenha um papel fundamental na realização desses objetivos. Por outro lado, as instituições privadas geralmente têm objetivos mais comerciais, como desenvolver produtos ou serviços para obter lucro. Embora algumas empresas privadas também possam realizar pesquisas, muitas vezes seu foco está mais voltado para a aplicação prática dos resultados de pesquisa do que na própria pesquisa em si.

O terceiro trata do acesso aos recursos e colaborações. As instituições públicas muitas vezes possuem acesso a uma ampla gama de recursos, como laboratórios, bibliotecas e equipes de pesquisadores qualificados. Além disso, essas instituições tendem a promover a colaboração entre pesquisadores e a troca de conhecimento, tanto internamente como em parcerias com outras instituições públicas e entidades de pesquisa. Isso cria um ambiente propício para a atividade de pesquisa. As instituições privadas podem não ter acesso aos mesmos recursos ou podem estar mais focadas em proteger seus conhecimentos e propriedade intelectual.

O quarto e último aspecto trata da publicação e divulgação. As instituições públicas geralmente incentivam a publicação e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de

periódicos científicos, conferências e eventos acadêmicos. A disseminação do conhecimento é vista como um benefício para a comunidade acadêmica e para a sociedade como um todo. As instituições privadas, por outro lado, podem ter uma abordagem mais restrita à divulgação de resultados de pesquisa, especialmente se estiverem preocupadas com a proteção de propriedade intelectual e competitividade comercial.

É importante observar que essas características não são absolutas e que existem exceções em ambos os casos. É fundamental enfatizar que as diferenças mencionadas podem ser influenciadas por diversos fatores, como tradição acadêmica, missão institucional e perfil dos alunos e docentes. Algumas instituições privadas podem ter uma forte presença e investimento em pesquisa, enquanto algumas instituições públicas podem ter recursos limitados e menos foco em pesquisa. Por isso, é crucial aprofundar a análise dessas questões e buscar novas maneiras de promover uma cultura de excelência e comprometimento com a pesquisa em todas as instituições de ensino superior.

Comprometimento com a Extensão

Os docentes apresentaram um nível elevado de comprometimento com a extensão, com o escore médio de 5,75, embora perceba-se que este foi o vínculo com a maior variação na resposta, como mostra o valor do desvio-padrão (DP=1,00). É fundamental ressaltar que a extensão universitária desempenha um papel crucial juntamente com o ensino e a pesquisa dentro da universidade. Ela consiste na aplicação do conhecimento acadêmico para resolver problemas reais da sociedade. A extensão universitária representa a interação da universidade com a comunidade, permitindo o compartilhamento do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa realizados na instituição.

Nesse sentido os docentes que apresentam maiores escores nessa dimensão, tendem a se identificar com esse foco, interagindo com as necessidades da comunidade em que a

universidade está inserida, promovendo o desenvolvimento social, estimulando ações de extensão que considerem os saberes e práticas populares, assegurando os valores democráticos como igualdade de direitos, respeito às pessoas e sustentabilidade ambiental e social.

Comprometimento com a Gestão

Observa-se que o comprometimento com a gestão obteve um escore “Médio Alto” ($M=4,23$, $DP = 1,24$). O desvio-padrão mede a variabilidade dos dados em relação à média e sugere uma grande heterogeneidade entre os professores em relação ao envolvimento em atividades de gestão. Ressalta-se que entre os focos de comprometimento com as ações docentes, o comprometimento com a gestão foi o menor, inclusive sendo menor também que o escore de comprometimento organizacional ($M=4,92$, $DP=0,90$). Esse resultado pode indicar que, entre as atividades desempenhadas pelos professores, a gestão ainda não é considerada uma tarefa de grande importância e/ou identificação para eles, em comparação com as outras atividades.

É relevante ressaltar que essas descobertas são respaldadas pela literatura, uma vez que muitos professores-administradores, também chamados de "administradores acadêmicos", especialmente em universidades federais, mas também nas privadas, assumem cargos administrativos sem necessariamente terem formação ou experiência prévia em gestão. Geralmente, essas pessoas começam suas carreiras em suas áreas específicas de formação para atender às necessidades de seus cursos, departamentos, faculdades ou centros, e gradualmente se envolvem em outras atividades até se tornarem professores-gestores (Barbosa, Mendonça & Casundé, 2015). Como resultado da falta de formação específica, é comum que a maioria dos gestores educacionais enfrente dificuldades para desempenhar adequadamente suas funções nas instituições de ensino em que trabalham (Moraes, 2008; Rizzatti, Rizzati Junior & Santor, 2004; Silva & Cunha, 2012).

De acordo com Zabalza (2009), na academia, existem mecanismos de promoção que valorizam a produtividade científica em detrimento das atividades gerenciais, o que pode levar a uma negligência dessas atividades de gestão. O autor afirma que a gestão muitas vezes é vista como oposta às necessidades de ensino, pesquisa e extensão, sendo considerada estranha à profissão docente. Essa perspectiva pode resultar em professores desinteressados ou sem qualificação para lidar com os desafios da gestão universitária. Portanto, é crucial buscar um equilíbrio entre as atividades acadêmicas e a gestão, reconhecendo a importância de ambas para o bom funcionamento das instituições de ensino superior.

5.1.3. Caracterizando os níveis de Desempenho no Trabalho docente em suas diferentes dimensões

Conforme pode ser observado na Tabela 5, a análise dos dados revelou que, os docentes apresentaram um nível médio de desempenho em todos os domínios, com uma média de 3,08 e um desvio-padrão de 0,577.

Desempenho no Ensino

O ensino é a atividade em que os docentes apresentam o escore mais alto, com uma média de 4,14 e um desvio-padrão de 0,497. Isso indica que, em média, os docentes têm um bom desempenho no ensino. As médias de desempenho no ensino das duas instituições pesquisadas situam-se dentro da faixa de “alto desempenho” ($M > 4,0$). Esse resultado indica que, os professores têm um bom desempenho nessa área em ambas as instituições.

Tabela 5

Médias de Desempenho entre docentes

| Variáveis da Natureza da Instituição | N | Escore | | | Estatística do teste <i>t</i> (<i>Bootstrapping sample</i>) | | | | | | | |
|---|----------------|--------|------|--------|---|----------|-----------|--------------------|-----------------------|-----------------------------------|--------------------|------|
| | | M | DP | Mínimo | Máximo | <i>t</i> | <i>Gl</i> | Valor- <i>p</i> | Diferença de Média | IC da Diferença de Média (95%) | | |
| | | | | | | | | | | Limite inferior | Limite superior | |
| DE M=4,14 | IES Privada | 58 | 4,34 | 0,40 | 3,44 | 5,00 | 3,41 | 414 | 0,001 | 0,23 | 0,10 | 0,37 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------|---------------|------|------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|
| DP=0,497 | IES Pública | 358 4,100,50 | 2,33 | 5,00 | | | | | | |
| DPesq M=2,96 DP=0,873 | IES Privada | 58 2,560,95 | 1,00 | 5,00 | -3,78 | 414 | 0,001 | -0,46 | -0,69 | -0,22 |
| | IES Pública | 358 3,020,84 | 1,00 | 5,00 | | | | | | |
| DExt M=2,31 DP=1,08 | IES Privada | 58 2,31 1,00 | 1,00 | 5,00 | -0,52 | 414 | 0,958 | -0,00 | -0,30 | 0,29 |
| | IES Pública | 358 2,32 1,09 | 1,00 | 5,00 | | | | | | |
| DGest M=2,91 DP=0,911 | IES Privada | 58 2,82 1,01 | 1,00 | 4,77 | -0,72 | 414 | 0,469 | -0,09 | -0,34 | 0,16 |
| | IES Pública | 358 2,920,89 | 1,00 | 5,00 | | | | | | |

Nota: DE = Desempenho no ensino; DPesq = Desempenho na pesquisa; DExt = Desempenho na extensão; DGest = Desempenho na gestão.

Desempenho na Pesquisa

Quanto ao desempenho na pesquisa, os professores da instituição pública apresentam uma média maior (M=3,02, DP=0,84) em comparação com os professores da instituição privada (M=2,56, DP=0,95). Isso indica que, em média, os professores da instituição pública têm um desempenho na pesquisa superior em relação aos da instituição privada.

Os resultados do Teste-T de amostras independentes demonstraram que havia diferenças estatisticamente significativas no desempenho no ensino ($t(414) = 3,41, p < 0,05$) e desempenho na pesquisa ($t(414) = 3,78, p < 0,05$) entre as instituições privada e pública. Em média, os professores que trabalham na “instituição privada” apresentam desempenho no ensino (M=4,34, DP=0,40) superior à dos professores da “instituição pública” (M=4,10, DP=0,50), enquanto o desempenho na pesquisa da instituição pública (M=3,02, DP = 0,84) é maior do que o desempenho na instituição privada (M=2,56, DP=0,95).

Esses resultados destacam as diferenças nos níveis de desempenho no ensino e na pesquisa entre as instituições privada e pública. É importante considerar que outros fatores podem influenciar essas diferenças, como recursos disponíveis, incentivos institucionais, políticas de pesquisa e investimentos em formação e capacitação dos professores, e carga

horária em sala de aula (que retira tempo para pesquisa). Em resumo, os professores da instituição privada apresentam um desempenho superior no ensino, enquanto os professores da instituição pública têm um desempenho superior na pesquisa. Essas informações podem auxiliar as instituições a identificar áreas de destaque e oportunidades de melhoria em seus programas educacionais e de pesquisa.

Desempenho na Extensão

Por outro lado, o desempenho na extensão é o que apresenta a menor média, com um valor de 2,31 e um desvio-padrão de 1,08. Essa média é baixa, sugere que os docentes têm um desempenho inferior nessa área em comparação com as outras atividades de docência. Entretanto, o valor do desvio-padrão indica uma variabilidade nesse eixo de atuação. Essa variabilidade pode indicar diferenças individuais, motivações, experiências ou condições de trabalho que impactam o desempenho na extensão.

Desempenho na Gestão

A pontuação para a gestão foi praticamente a mesma em ambas as instituições, pública ($M=2,92$, $DP=0,89$) e privada ($M=2,82$, $DP=1,01$). Isso indica que não há diferenças significativas no desempenho da gestão entre os docentes que fazem parte das duas instituições. No entanto, é importante ressaltar que as médias encontradas podem ser consideradas baixas.

Esses resultados estão em consonância com a literatura, que aponta que desempenhar o papel de gestor para um professor é um grande desafio, principalmente devido à lacuna existente em relação à formação e ao desenvolvimento de competências gerenciais. É sabido que a trajetória mais comum para professores que assumem funções de gestão é começar atuando em suas áreas de formação, atendendo aos interesses de seu curso, departamento, colegiado ou centro, e gradualmente se envolver em níveis hierárquicos mais altos até chegar

à função de dirigente (Moraes, 2008). Em outras palavras, os atuais administradores da educação, na maioria dos casos, não foram formados especificamente para desempenhar e assumir o papel de gestores nas Instituições de Ensino em que trabalham (Rizzatti, Rizzatti Junior & Santor, 2004; Silva & Cunha, 2012).

5.1.4. Caracterizando o comportamento de voz pró-social

Para fins de levantamento de maiores informações sobre como o comportamento de voz pró-social se manifesta entre os professores, nesta seção foram conduzidas inicialmente análises exploratórias, descritivas e de diferenças entre grupos. Identificou-se que a média geral de voz foi de 3,78 (DP=0,943).

Considerando o guia para a interpretação da escala de 1 a 5, proposta por Bastos et al. (2020, pg. 266) pode-se inferir que esta foi uma média, dentro do percentil 30, sendo classificada como uma emissão do comportamento de voz dentro da média. Indicando que, em geral, os participantes da pesquisa avaliam que emitem com frequência moderada ideias, opiniões e sugestões construtivas para a organização.

Este valor é consistente com os encontrados em pesquisas anteriores utilizando o mesmo instrumento no Brasil, (Pereira, 2019, com M=4,06 e DP=0,79; Carneiro, 2018, com M=3,95 e DP=0,72 e Andrade, 2018, com M=3,85 e DP=0,78) e com instrumento similar na Argentina (Omar, 2010, com M=3,95 e DP=0,73).

De acordo com Carneiro (2018), é importante que este valor de emissão de comportamento de voz pró-social seja avaliado com cautela, uma vez que, por ser um comportamento esperado pela organização, a auto avaliação da VPS pode sofrer o efeito da desejabilidade social, ainda que tenha sido resguardado o anonimato aos participantes.

Destaca-se que, ao comparar como a VPS se manifestou em diferentes grupos de trabalhadores, avaliando-se as variáveis de nível individual, constata-se que os resultados da

ANOVA-One Way demonstraram que não houve diferença significativa ($F(4,411) = 1,449, p = 0,217$) entre as médias de emissão da VPS entre homens ($M=3,71, DP=0,99$) e mulheres ($M=3,82, DP=0,90$).

Esse achado é consistente com os dados encontrados nos trabalhos de Andrade (2018), Burris, Detert e & Romney (2013) e Carneiro (2018), o que demonstra que professores do sexo masculino e do sexo feminino compartilham sugestões sobre o trabalho na instituição de ensino em que atuam de forma similar. Vale salientar que, em alguns estudos internacionais, o sexo aparece como uma variável associada ao quanto a VPS será emitida (Omar, 2010; Van Dyne & LePine, 1998). Embora esta interação tenha se mostrado de intensidade fraca (LePine & Van Dyne, 1998; Omar, 2010), isto indica uma possível influência cultural nos resultados de sexo x VPS.

O Teste-T independente mostrou que, em média, os professores que atuam na extensão não apresentam maior emissão de comportamento de VPS ($t(414) = 0,669; p=0,504$). Da mesma forma, os professores que atuam no *Stricto Sensu* não apresentam maior emissão de comportamento de VPS ($t(414) = 0,856; p=0,392$), o que demonstra que professores independentes de sua atuação no *stricto sensu* e atuação na extensão compartilham sugestões sobre o trabalho na instituição de ensino que atuam de forma similar. Fica evidenciado que professores que ocupam cargos de gestão apresentam níveis de expressão da VPS ($M=4,08, DP=0,79$) significativamente maiores ($t(410,751) = 5,961, p<0,01$) do que a de profissionais que não ocupam cargos de gestão ($M=3,56, DP=0,98$).

Tabela 6

Comparação da manifestação do comportamento de voz pró-social em diferentes grupos sócio ocupacionais.

| Nível da Variável | Variáveis sócio ocupacionais | Categoria | N | M | DP | t/F | gl | Valor-p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------|-------|------|-------|-------|---------|-------|-------------|------------------------------|----|-------|------|-------|-------|-------|--------------------|-------|-----------|------|--------------------|------|------------|------|--------------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|--------------|------|--------------|-----|------|------|--------------------------------|-------|-------|------------|------|------|-------|----------|-------|-----------|------|-------|------|------------|------|---------------|------|------------|------|-------|------|------------|------|-----------|------|---------------------------------|---|-------|------|-------|-------|-------|----------------|------|-----------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------------|------|----------------------|------|------------|-----|------|------|-------------------------------|-----|--------------|-----|------|------|-------|-------------|------------------------------|---------------------|-------|------|------|------|-------|-------|-------|-----------|----|------|------|------------|----|------|------|------------|----|------|------|------------|----|------|------|--------------|-----|------|------|--------------------------------|--|-------|----|------|------|-------|-------|-------|-----------|----|------|------|------------|----|------|------|------------|----|------|------|------------|----|------|------|---------------------------------|--|-------|-----|------|------|-------|-------|------|-----------|-----|------|------|------------|----|------|------|------------|----|------|------|------------|----|------|------|-------------------------------|--|--------------|----|------|------|-------|------|-------|
| Individual | Sexo | Homem | 166 | 3,71 | 0,99 | 1,449 | 4,411 | 0,217 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Mulher | 246 | 3,82 | 0,90 | | | | Idade | | Até 30 anos | 12 | 3,08 | 1,11 | 2,117 | 4,410 | 0,07 | Entre 31 e 40 anos | 100 | 3,72 | 1,00 | Entre 41 e 50 anos | 147 | 3,80 | 0,88 | Entre 51 e 60 anos | 101 | 3,89 | 0,89 | >60 anos | 55 | 3,79 | 1,00 | Estado Civil | | Casado | 216 | 3,81 | 0,95 | 1,234 | 5,410 | 0,292 | Divorciado | 43 | 3,78 | 0,84 | Solteiro | 126 | 3,67 | 0,97 | Viúvo | 2 | 4,25 | 1,06 | União Estável | 27 | 3,87 | 0,78 | Outro | 2 | 5,00 | 0,00 | Titulação | | Graduação | 3 | 4,12 | 0,37 | 2,791 | 3,412 | 0,04 | Especialização | 15 | 4,16 | 0,85 | Mestrado | 61 | 3,51 | 1,06 | Doutorado | 337 | 3,81 | 0,91 | Possui pós-doutorado | | Sim | 141 | 3,79 | 0,90 | 0,143 | 414 | 0,887 | Não | 275 | 3,77 | 0,96 | Ocupacional | Tempo de graduação (Em anos) | | Até 5 | 5 | 4,10 | 0,65 | 2,151 | 5,409 | 0,059 | De 6 à 10 | 22 | 3,28 | 1,15 | De 11 à 15 | 64 | 3,78 | 1,07 | De 16 à 20 | 68 | 3,62 | 0,82 | De 21 à 25 | 85 | 3,81 | 0,78 | Maior que 25 | 171 | 3,88 | 0,96 | Tempo como professor (Em anos) | | Até 5 | 42 | 3,73 | 0,93 | 1,617 | 5,410 | 0,154 | De 6 à 10 | 77 | 3,71 | 0,94 | De 11 à 15 | 85 | 3,59 | 1,01 | De 16 à 20 | 75 | 3,78 | 0,90 | De 21 à 25 | 67 | 3,91 | 0,89 | Tempo de serviço na organização | | Até 5 | 127 | 3,63 | 0,95 | 2,525 | 5,410 | 0,02 | De 6 à 10 | 106 | 3,75 | 0,98 | De 11 à 15 | 80 | 3,87 | 0,94 | De 16 à 20 | 42 | 3,68 | 0,87 | De 21 à 25 | 20 | 4,33 | 0,67 | Regime de Trabalho (Em horas) | | Até 20 horas | 15 | 3,77 | 1,27 | 0,396 | ,411 | 0,811 |
| | Idade | | Até 30 anos | 12 | 3,08 | 1,11 | 2,117 | 4,410 | | | 0,07 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Entre 31 e 40 anos | 100 | 3,72 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Entre 41 e 50 anos | 147 | 3,80 | 0,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Entre 51 e 60 anos | 101 | 3,89 | 0,89 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | >60 anos | 55 | 3,79 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Estado Civil | | Casado | 216 | 3,81 | 0,95 | 1,234 | 5,410 | 0,292 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Divorciado | 43 | 3,78 | 0,84 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Solteiro | 126 | 3,67 | 0,97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Viúvo | 2 | 4,25 | 1,06 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | União Estável | 27 | 3,87 | 0,78 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Outro | 2 | 5,00 | 0,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Titulação | | Graduação | 3 | 4,12 | 0,37 | 2,791 | 3,412 | 0,04 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Especialização | 15 | 4,16 | 0,85 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Mestrado | 61 | 3,51 | 1,06 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Doutorado | 337 | 3,81 | 0,91 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Possui pós-doutorado | | Sim | 141 | 3,79 | 0,90 | 0,143 | 414 | 0,887 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Não | 275 | 3,77 | 0,96 | | | | Ocupacional | Tempo de graduação (Em anos) | | Até 5 | 5 | 4,10 | 0,65 | 2,151 | 5,409 | 0,059 | De 6 à 10 | 22 | 3,28 | 1,15 | De 11 à 15 | 64 | 3,78 | 1,07 | De 16 à 20 | 68 | 3,62 | 0,82 | De 21 à 25 | 85 | 3,81 | 0,78 | Maior que 25 | 171 | 3,88 | 0,96 | Tempo como professor (Em anos) | | Até 5 | 42 | 3,73 | 0,93 | 1,617 | 5,410 | 0,154 | De 6 à 10 | 77 | 3,71 | 0,94 | De 11 à 15 | 85 | 3,59 | 1,01 | De 16 à 20 | 75 | 3,78 | 0,90 | De 21 à 25 | 67 | 3,91 | 0,89 | Tempo de serviço na organização | | Até 5 | 127 | 3,63 | 0,95 | 2,525 | 5,410 | 0,02 | De 6 à 10 | 106 | 3,75 | 0,98 | De 11 à 15 | 80 | 3,87 | 0,94 | De 16 à 20 | 42 | 3,68 | 0,87 | De 21 à 25 | 20 | 4,33 | 0,67 | Regime de Trabalho (Em horas) | | Até 20 horas | 15 | 3,77 | 1,27 | 0,396 | ,411 | 0,811 | Entre 20 e 29 horas | 29 | 3,60 | 0,96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ocupacional | Tempo de graduação (Em anos) | | Até 5 | 5 | 4,10 | 0,65 | 2,151 | 5,409 | | | | 0,059 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 6 à 10 | | | | 22 | 3,28 | 1,15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 11 à 15 | | | | 64 | 3,78 | 1,07 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 16 à 20 | | | | 68 | 3,62 | 0,82 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| De 21 à 25 | | | | 85 | 3,81 | 0,78 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Maior que 25 | | | | 171 | 3,88 | 0,96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tempo como professor (Em anos) | | | Até 5 | 42 | 3,73 | 0,93 | 1,617 | 5,410 | 0,154 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De 6 à 10 | 77 | 3,71 | 0,94 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De 11 à 15 | 85 | 3,59 | 1,01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De 16 à 20 | 75 | 3,78 | 0,90 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De 21 à 25 | 67 | 3,91 | 0,89 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tempo de serviço na organização | | | Até 5 | 127 | 3,63 | 0,95 | 2,525 | 5,410 | 0,02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De 6 à 10 | 106 | 3,75 | 0,98 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De 11 à 15 | 80 | 3,87 | 0,94 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De 16 à 20 | 42 | 3,68 | 0,87 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | De 21 à 25 | | 20 | 4,33 | 0,67 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Regime de Trabalho (Em horas) | | Até 20 horas | 15 | 3,77 | 1,27 | 0,396 | ,411 | 0,811 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Entre 20 e 29 horas | 29 | 3,60 | 0,96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----------------|-------------------------|---------------------------------|-----|------|------|-------|---------|-------|
| | horas semanais) | Entre 30 e 39 horas | 10 | 3,66 | 1,13 | | | |
| | | 40 horas | 74 | 3,85 | 1,00 | | | |
| | | 40 com dedicação exclusiva (DE) | 288 | 3,78 | 0,90 | | | |
| | Atua na Extensão | Sim | 146 | 3,82 | 0,86 | 0,669 | 414 | 0,504 |
| | | Não | 270 | 3,75 | 0,98 | | | |
| | Ocupa cargo de gestão | Sim | 177 | 4,08 | 0,79 | 5,961 | 410,751 | 0,001 |
| | | Não | 239 | 3,56 | 0,98 | | | |
| | Atua no Stricto Sensu | Sim | 195 | 3,82 | 0,94 | 0,856 | 414 | 0,392 |
| | | Não | 221 | 3,74 | 0,94 | | | |
| Organizacional | Natureza da Organização | Privada | 58 | 3,94 | 0,91 | 1,453 | 414 | 0,147 |
| | | Pública | 358 | 3,75 | 0,94 | | | |

Este resultado era esperado, pois, em geral, profissionais em diferentes níveis de gestão possuem mais autonomia e poder de decisão dentro da organização, além de serem mais pressionados para contribuírem ativamente para a melhoria de diversos processos organizacionais, portanto, sendo coerente que eles emitam mais ideias e sugestões do que aqueles trabalhadores que não estão nesta posição. A diferença de padrão de manifestação da voz pró-social entre gestores e não-gestores também foi identificada por Pereira (2019), Carneiro (2018) e Andrade (2018). LePine e Van Dyne (1998) ainda foram além, observando o aumento da manifestação da VPS à medida que subia o nível hierárquico/status do trabalhador.

Partindo para a avaliação da variável de nível organizacional, não foram encontradas diferenças significativas na emissão de voz por trabalhadores oriundos de organizações de diferentes naturezas ($t(414) = 1,453, p = 0,147$), o que corrobora com os trabalhos de Carneiro (2018) e Andrade (2008), que também não identificaram diferenças na média de emissão de VPS entre trabalhadores atuantes em organizações públicas e privadas. Tais dados sugerem que os trabalhadores brasileiros expressam suas ideias e opiniões de maneira similar em diferentes organizações.

5.2 Uma análise centrada nas pessoas: identificação e caracterização dos perfis de comprometimento com ações docentes

5.2.1 Os perfis e suas características Sócio Ocupacionais dos oito perfis identificados

Conforme pode ser visto na Figura 15, a partir da análise de cluster realizada, foram identificados oito padrões de comprometimento com as ações docentes, aos quais foram atribuídos os seguintes rótulos: 1. Mais comprometido, 2. Menos comprometido, 3. Extensionista, 4. Não pesquisador, 5. Gestor, 6. Pesquisador, 7. Pesquisador extensionista não gestor e 8. Pesquisador gestor não extensionista.

Os Perfis 1. Mais comprometido (N=135; 33%) e 7. Pesquisador extensionista não gestor (N=134; 33%) e 6. Pesquisador (68, 16%) foram os mais representativos da amostra. Enquanto que os perfis 2. Menos comprometido, 4. Não pesquisador e 5. Gestor foram os menos representativos da amostra.

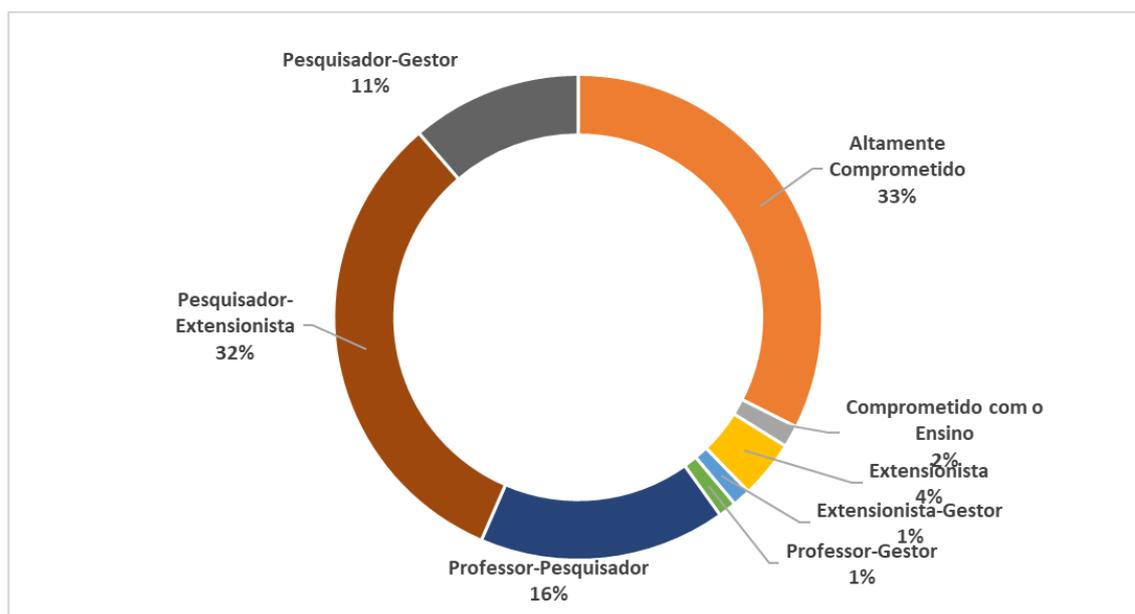


Figura 15. Frequência dos perfis na amostra.

De forma geral os perfis apresentam predominância de pessoas casadas (51,92%) e do sexo feminino (59,13%), que se reflete nos oito padrões que foram identificados, com exceção do perfil pesquisador (P) que apresenta perfil predominantemente masculino (63,24%). A

variação das porcentagens em relação à variável sexo não apresentou significância estatística ($X^2 = 40,904$, $p=0,06$).

Destaca-se que, apesar do número reduzido dos participantes que compuseram os clusters (2. Menos Comprometimento, 4. Não pesquisador e 5. Gestor) verificou-se que de fato eles se diferenciam qualitativamente de forma muito clara, quanto as características sócio ocupacional e em relação aos focos de comprometimento com as ações.

Em termos de características pessoais e ocupacionais, o Perfil 1. Mais Comprometimento apresentou maior participação de casados (52,59%). Quanto a idade, a média foi de 48,35 anos (DP = 10,05). Quanto ao tempo de graduação, apresenta média de 25,14 anos (DP=10,92), tempo de experiência como professor apresenta média de 18 anos (DP=10,33) e média de tempo de serviço na universidade de 12,30 anos (DP=9,78), e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (80,0%) e pós-doutorado (72,59%). A associação entre regime de trabalho e os perfis revelou-se significativa ($X^2 = 61,707$, $p=0,001$), 65,19% dos professores desse perfil apresentam regime laboral de 40 horas com dedicação exclusiva, número bastante próximo ao percentual que foi encontrado na amostra geral. A maioria dos professores nesse perfil atua na extensão (58,52%) e não atuam no stricto sensu (56,30%). A associação entre ocupar cargo na gestão e os perfis revela-se significativa ($X^2 = 44,605$, $p=0,001$), 56,30% dos professores desse grupo ocupam cargo de gestão. Os professores que apresentam este perfil atuam majoritariamente no stricto sensu (43,70%).

No Perfil 2. Menos Comprometimento, a média da idade foi 50,67 (DP=10,15), maior percentual de solteiros (50,0%) e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (66,67%) e pós-doutorado (83,33%). Quanto ao tempo de graduação, apresenta média de 28,5 anos (DP=11,60), tempo de experiência como professor com média de 19,66 anos (DP=11,37) e média de tempo de serviço na universidade de 11,50 anos (DP=9,58). Todos os professores desse perfil não atuam na extensão, majoritariamente ocupam cargo de gestão (83,33%). Vale

ressaltar que a universidade privada apresentou predominância desse perfil (53,45%), o que sugere uma valorização pela atividade de ensino nesse tipo de instituição. No entanto, é importante destacar que a interpretação desses resultados deve levar em conta o contexto específico da universidade e do estudo em questão, e que não é possível generalizar esses achados para outras instituições ou contextos.

No Perfil 3. Extensionista, a média da idade foi 46,19(DP=11,16), verifica-se que este grupo é o que apresenta a menor média de idade. Entretanto, vale destacar que a associação entre idade e os perfis não se revelou significativa ($X^2 = 23,009$, $p=0,733$). Esse grupo apresentou percentual idêntico entre solteiros e casados (43,8%) e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (43,8%) e baixa concentração de pós-doutorado (18,8%). Da mesma forma, quanto ao tempo de graduação, este grupo apresenta a menor média, 22,26 anos (DP=10,62), mas a associação entre tempo de graduação e os perfis não se revelou significativa ($X^2 = 24,834$, $p=0,899$). Quanto ao tempo de experiência como professor este grupo também apresentou a menor média de 12,37 anos (DP=9,02), entretanto a associação entre tempo de experiência como professor e os perfis não se revelou significativa ($X^2 = 24,430$, $p=0,909$). No que diz respeito a média de tempo de serviço na universidade é de 9,38 anos (DP=7,21).

No Perfil 4. Não Pesquisador, a média da idade foi 48,80 (DP=4,20), apresentando o maior percentual de casados (60,0%) e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (80,0%). Quanto ao tempo de graduação apresentou média de 28,0 anos (DP=5,14), tempo de experiência como professor com média de 23,60 anos (DP=4,27) e média de tempo de serviço na universidade de 14,00 anos (DP=6,92).

No Perfil 5. Gestor, encontra-se o maior percentual de casados (80,0%), mas, a associação entre estado civil e os perfis não se revelou significativa ($X^2 = 18,201$, $p=0,991$). O perfil professor-gestor (PG) representa um grupo majoritariamente masculino (80,0%). Quanto

a idade, é o grupo que apresenta a maior média ($M=51,20$; $DP = 10,05$) e alta concentração de profissionais com titulação de mestrado (75,0%). A associação entre titulação e os perfis não se revelou significativa ($X^2 = 50,957$, $p=0,001$). Quanto ao tempo de graduação, apresenta média de 28,40 anos ($DP=10,87$), tempo de experiência como professor apresenta média de 19,60 anos ($DP=10,21$). Esse perfil apresenta maior percentual de pessoas casadas (60%), média de idade = 48,80 anos, menor média de tempo de experiência como docente = 23,60 anos e tempo de serviço na universidade de 15,60 anos ($DP = 11,32$). A associação entre tempo de serviço na IES e os perfis revelou-se significativa ($X^2 = 57,184$, $p=0,010$). Este grupo apresentou a maior média em anos de trabalho na universidade ($M=15,60$, $DP=11,32$). Cerca de 65,19% dos professores desse perfil apresentam regime laboral de 40 horas. Todos os professores deste grupo não atuam na extensão, e 80% não atua no stricto sensu e 80% ocupam cargo de gestão. Observa-se também que a associação entre atuar no stricto sensu e os perfis revelou-se significativa ($X^2 = 24,474$, $p=0,001$). Os perfis que apresentaram predominância de no stricto sensu foram o Pesquisador (63,2%) e o Pesquisador-Gestor (63,8%). Vale ressaltar que a universidade pública apresentou predominância desse perfil (77,04%) em relação a instituição privada (22,96%). A associação entre natureza da organização e os perfis revela-se significativa ($X^2 = 26,074$, $p=0,001$).

O professor-gestor, também conhecido como “academic manager”, pode ser reconhecido como aquele docente ou pesquisador que desempenha um papel de gestão no ensino superior, seja temporariamente ou permanentemente (Castro & Tomàs, 2011). Ele é aquele indivíduo que, mesmo assumindo a posição de dirigente, não deixa nem abandona sua identidade de professor (Ésther & Melo, 2008). Esse resultado reforça a análise de Klein, Molloy e Brinsfield (2012), que defendem que, para além do comprometimento organizacional, outros tipos de vínculos podem ser estudados e considerados apropriados, levando-se em conta o contexto e os objetivos da organização.

No Perfil 6. Pesquisador, o único perfil predominantemente masculino (63,24%), a média da idade foi 47,53 (DP=11,92), maior percentual de casados (57,40%) e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (95,6%) e pós-doutorado (42,6%). Este perfil é o que apresenta maior percentual de estágio pós-doutorado, a associação entre possuir pós-doutorado e os perfis revelou-se significativa ($X^2 = 14,742$, $p=0,039$).

No Perfil 7. Pesquisador-Extensionista-Não-Gestor, a média da idade foi 46,47 (DP=9,91), maior percentual de casados (46,3%) e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (78,47%) e pós-doutorado (39,6%). Quanto ao tempo de graduação, apresenta média de 23,23 anos (DP=9,94), tempo de experiência como professor com média de 15,85 anos (DP=9,55) e média de tempo de serviço na universidade de 10,02 anos (DP=8,62). Os professores que mais atuam na extensão pertencem a este perfil (45,21%) e ao grupo dos professores altamente comprometido (AC) (41,48%). A associação entre atuar na extensão e os perfis revela-se significativa ($X^2 = 53,760$, $p=0,001$).

No Perfil 8. Pesquisador-Gestor-Não-Extensionista, a média da idade foi 48,79 (DP=11,41), maior percentual de casados (59,6%) e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (91,5%) e pós-doutorado (38,3%). Quanto ao tempo de graduação, este grupo apresentou média de 26,97 anos (DP=12,01), tempo de experiência como professor com média de 18,78 anos (DP=10,26) e média de tempo de serviço na universidade de 14,34 anos (DP=10,47).

Esses resultados sugerem uma diversidade de combinações entre os focos de comprometimento, com alguns perfis apresentando vínculo com um único foco, o que caracterizaria um perfil mais especializado. Enquanto outros perfis que apresentam múltiplos focos simultaneamente, o que representa um perfil mais generalista.

Na Tabela 7 apresenta-se uma síntese dos perfis com suas características predominantes.

Tabela 7

Síntese dos perfis com suas características sócio ocupacionais predominantes

| Perfis | Maiores Níveis dos vínculos | Características sociodemográficas e ocupacionais | % da amostra |
|---|--|---|---------------------|
| 1. Mais Comprometimento | Apresenta altos níveis de comprometimento nas quatro dimensões analisadas. | Predominância de casados; média de idade = 48,35 anos; tempo de experiência como docente = 18 anos e tempo de serviço na universidade = 12,30 anos. | 32,45% |
| 2. Menos Comprometimento | Apresenta índices menores que a média da amostra. | Predominância de solteiros; média de idade = 50,67 anos; tempo de experiência como docente = 19,66 e tempo de serviço na universidade = 11,50 anos. | 1,44% |
| 3. Extensionista | Extensão | Percentual idêntico entre solteiros e casados (43,8%), é o grupo mais novo com a menor média de idade = 46,19 anos, menor média de tempo de experiência como docente = 12,37 anos e tempo de serviço na universidade é de 9,38 anos. | 3,85% |
| 4. Não pesquisador | Extensão e Gestão | Apresenta maior percentual de pessoas casadas (60%), média de idade = 48,80 anos, maior média de tempo de experiência como docente = 23,60 anos e tempo de serviço na universidade é de 14 anos. | 1,20% |
| 5. Gestor | Gestão | Grupo mais velho com média de idade = 51,20 anos , menor média de tempo de experiência como docente = 19,60 anos e tempo de serviço na universidade é de 15,60 anos. | 1,20% |
| 6. Pesquisador | Pesquisa | Único perfil que é predominantemente masculino (63,24%) . Apresenta maior percentual de pessoas casadas (57,40%), com média de idade = 47,53 anos, tempo de experiência como docente = 16,73 anos e tempo de serviço na universidade é de 11,28anos. | 16,35% |
| 7. Pesquisador extensionista não gestor | Pesquisa + Extensão | Apresenta maior percentual de pessoas casadas (46,3%), com média de idade = 46,47 anos, tempo de experiência como docente = 15,85 anos e tempo de serviço na universidade é de 10,02 anos. | 32,21% |

| | | | |
|---|----------------------------|--|--------|
| 8. Pesquisador gestor não extensionista | Ensino + Pesquisa + Gestão | Apresenta maior percentual de pessoas casadas (59,6%), com média de idade = 48,79 anos, tempo de experiência como docente = 18,78 anos e tempo de serviço na universidade é de 14,34 anos. | 11,30% |
|---|----------------------------|--|--------|

Como decisão metodológica, para continuidade das análises estatísticas das diferenças encontradas entre os perfis identificados, resolve-se excluir os três grupos que apresentaram menos de dez participantes, a saber: “menos comprometido”, “não pesquisadores” e “gestores”. Sendo assim, daqui em diante, serão tratados cinco grupos designados como: 1. Mais comprometidos, 2. Extensionista, 3. Pesquisador, 4. Pesquisador extensionista não gestor e 5. Pesquisador gestor não extensionista.

5.2.2 A Relação dos Perfis com as Ações Docentes

O comprometimento com as ações pode ser definido como um vínculo que caracteriza a relação do indivíduo com uma ação ou conjunto de atividades de trabalho (Meyer & Anderson, 2016). Operacionalmente refere-se ao vínculo afetivo demonstrado pelo professor com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (Pereira, 2019).

A Tabela 8 apresenta os resultados das médias e desvios padrão dos diferentes perfis com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, assim como localiza as diferenças encontradas.

Tabela 8

Relação dos perfis com as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão

| Descrição | N (%) | Ensino | Pesquisa | Extensão | Gestão |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | M(DP) | M(DP) | M(DP) | M(DP) |
| 1. Mais Comprometimento | 135(32,45) | 5,86(0,27) | 5,65(0,42) | 5,47(0,52) | 5,33(0,51) |
| 2. Extensionista | 16(3,85) | 5,79(0,36) | 4,11(0,37) | 5,48(0,54) | 3,20(0,81) |
| 3. Pesquisador | 68(16,35) | 5,43(0,83) | 5,65(0,50) | 3,60(0,81) | 3,21(1,00) |

| | | | | | |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 4. Pesquisador ENG* | 134(32,21) | 5,79(0,35) | 5,53(0,48) | 5,44(0,49) | 3,41(0,85) |
| 5. Pesquisador GNE* | 47 (11,30) | 5,80(0,36) | 5,62(0,55) | 3,79(0,65) | 5,25(0,48) |
| Amostra total | 400 | 5,76(0,47) | 5,55(0,55) | 4,95(1,00) | 4,24(1,23) |

Nota: 4. Pesquisa ENG = Pesquisador Extensionista Não Gestor; 5. Pesquisa Gestor Não Extensionista.

A ANOVA mostrou que quantitativamente existe efeito dos perfis sobre os vínculos de comprometimento com as ações de ensino [F (4, 395) = 10,940, $p < 0,001$], pesquisa [F (4, 395) = 39,496, $p < 0,001$], extensão [F (4, 395) = 184,281, $p < 0,001$] e a gestão [F (4, 395) = 174,708, $p < 0,001$].

A partir dos resultados do teste post-hoc de Scheffe, pode-se verificar que em relação ao comprometimento com o ensino, o Pesquisador (Perfil 3) apresenta o menor escore se diferenciando dos demais perfis. ($p < 0,001$). Em relação ao comprometimento com a pesquisa, o Extensionista (Perfil 2) apresenta o menor escore se diferenciando em relação aos demais grupos ($< 0,005$).

No comprometimento com a extensão, os Pesquisadores (Perfil 3) e os Pesquisadores gestores não extensionistas (Perfil 5) apresentam os menores escores e se diferenciam dos demais ($< 0,005$).

E por último, no comprometimento com a gestão, os perfis mais comprometidos (Perfil 1) e Pesquisador gestor não extensionistas (Perfil 5) se diferenciam dos demais grupos apresentando os maiores escores ($< 0,005$).

Os resultados da pesquisa podem ser atribuídos a diversos fatores, incluindo as diferentes motivações, interesses, formações acadêmicas e experiências dos professores universitários. Por exemplo, pesquisadores têm formação mais voltada para a pesquisa do que para o ensino. Isso acontece porque a carreira de pesquisa muitas vezes requer habilidades específicas, como a capacidade de conduzir experimentos, analisar dados, formular hipóteses e escrever artigos científicos. Além disso, os pesquisadores precisam estar atualizados com as

últimas descobertas em suas áreas de estudo, o que exige um compromisso contínuo com a pesquisa.

No entanto, é importante notar que muitos pesquisadores também têm experiência no ensino, especialmente em níveis mais avançados de educação, como pós-graduação e doutorado. Muitas universidades incentivam seus pesquisadores a lecionar, pois isso contribui para a formação de novos cientistas e ajuda a disseminar o conhecimento científico.

Os professores extensionistas focam mais na extensão universitária do que na pesquisa ou no ensino. Eles têm a responsabilidade de aplicar os conhecimentos acadêmicos em projetos práticos que beneficiem a comunidade externa à instituição de ensino. Isso envolve atividades como programas educacionais, prestação de serviços, desenvolvimento comunitário e projetos sociais. O trabalho dos professores extensionistas é vital para promover a interação entre a universidade e a sociedade, ajudando a resolver problemas reais e a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Os professores gestores têm uma formação mais orientada para a administração. Para desempenhar suas funções eficientemente, esses profissionais precisam adquirir conhecimentos em áreas como liderança, planejamento estratégico, gestão de recursos humanos e gestão financeira. Além disso, a formação em gestão educacional também inclui aspectos legais e normativos relacionados ao sistema educacional brasileiro.

Essas diferenças também levam a expectativas variadas em relação às atividades dos professores universitários. Pesquisadores podem priorizar suas pesquisas, extensionistas podem concentrar-se mais nas atividades de extensão e professores gestores dedicam-se principalmente à gestão.

As implicações dos resultados para a gestão das universidades são relevantes. É importante que as instituições garantam oportunidades e recursos para que os professores se engajem em atividades alinhadas com a missão da universidade. Isso pode incluir incentivos

para envolvimento em ensino, pesquisa e extensão, além de fornecer treinamento e desenvolvimento para aprimorar habilidades em diferentes áreas.

Para os próprios professores, levando-se em conta que a definição de comprometimento traz o componente afetivo com a atividade realizada, é essencial que estejam cientes de suas preferências e expectativas em relação às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Mesmo que as atividades não sejam suas preferências pessoais, estar disposto a participar delas em benefício da universidade é fundamental.

Para uma melhor visualização das diferenças encontradas nas subdimensões do comprometimento com as ações de cada perfil apresenta-se a Figura 16. Nessa figura, as médias foram centradas em zero, com o objetivo de tornar os resultados mais confiáveis e facilmente interpretáveis. Como pode ser visto nela, os Perfis “Mais comprometidos” e “Pesquisadores gestores não extensionistas” apresentaram os maiores valores de comprometimento com a gestão (barra amarela), pesquisa (barra laranja) e ensino (barra azul).

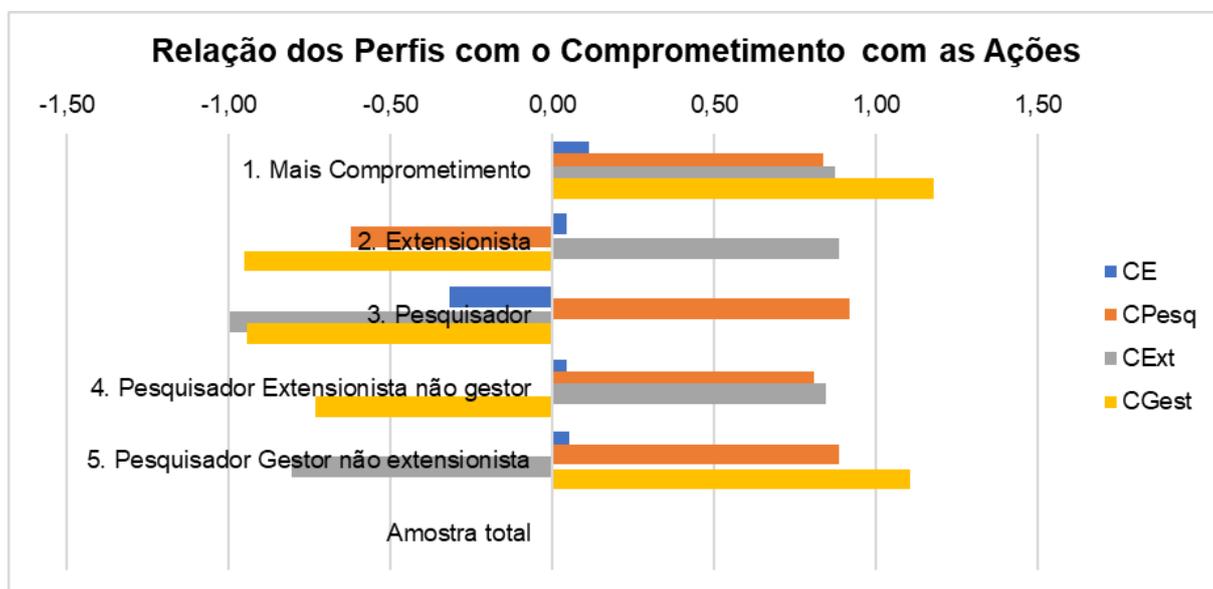


Figura 16. Cluster de perfis de comprometimentos com as ações

Nota: CE=Comprometimento com o ensino, CPesq = Comprometimento com o ensino, CExt = Comprometimento com a extensão e CGest = Comprometimento com a gestão. As médias estão centradas em zero.

5.2.3 A Relação dos Perfis com a Universidade

O comprometimento organizacional é definido como um sentimento de identificação com os valores e normas da empresa, sendo representado como uma ligação afetiva entre o trabalhador e a organização (Bastos & Aguiar, 2015; Rodrigues & Bastos, 2010).

A Tabela 9 apresenta os resultados das médias e desvios padrão dos diferentes perfis com a universidade.

Tabela 9

Perfis de comprometimentos com a universidade

| Descrição | N (%) | M(DP) |
|---|------------|-------------|
| 1. Mais Comprometimento | 135(32,45) | 5,28 (0,56) |
| 2. Extensionista | 16(3,85) | 4,71 (0,22) |
| 3. Pesquisador | 68(16,35) | 4,44 (0,13) |
| 4. Pesquisador extensionista não gestor | 134(32,21) | 4,86 (0,74) |
| 5. Pesquisador gestor não extensionista | 47 (11,30) | 4,81 (0,12) |
| Amostra total | 400 | 4,92(0,89) |

O teste ANOVA mostrou que existe um efeito estatisticamente significativo dos perfis no comprometimento com a universidade [$F(4, 395) = 12,008, p < 0,001$]. A partir dos resultados do teste post-hoc de Scheffe, é possível verificar que o “Perfil 1. Mais comprometido” apresentou o maior escore de comprometimento organizacional e se diferencia dos demais grupos ($p < 0,001$). Enquanto que, o Perfil 3, denominado “Pesquisador”, apresentou o menor nível de comprometimento com a universidade.

Essa constatação está alinhada com estudos anteriores, os quais mostram que pesquisadores tendem a se vincular mais à sua carreira e à comunidade científica a que pertencem, resultando em uma menor ligação com a própria instituição (Pereira, 2019; Rowe, Bastos & Pinho, 2013). De acordo com a pesquisa de Rowe, Bastos e Pinho (2013), o comprometimento dos docentes com a instituição onde lecionam foi positivo, mas não tão forte

quanto o comprometimento com sua carreira. É comum que Pesquisadores se associem com seus pares e instituições, onde encontrem melhores oportunidades para desenvolver suas carreiras na pesquisa.

Para uma melhor visualização das diferenças encontradas nas subdimensões do comprometimento com as ações de cada perfil com a universidade apresenta-se a Figura 17. Nessa figura pode ser visto que os perfis “mais comprometidos”, “pesquisador extensionistas não gestor” e “pesquisa gestor não extensionistas” apresentaram os maiores níveis de comprometimento com a universidade.

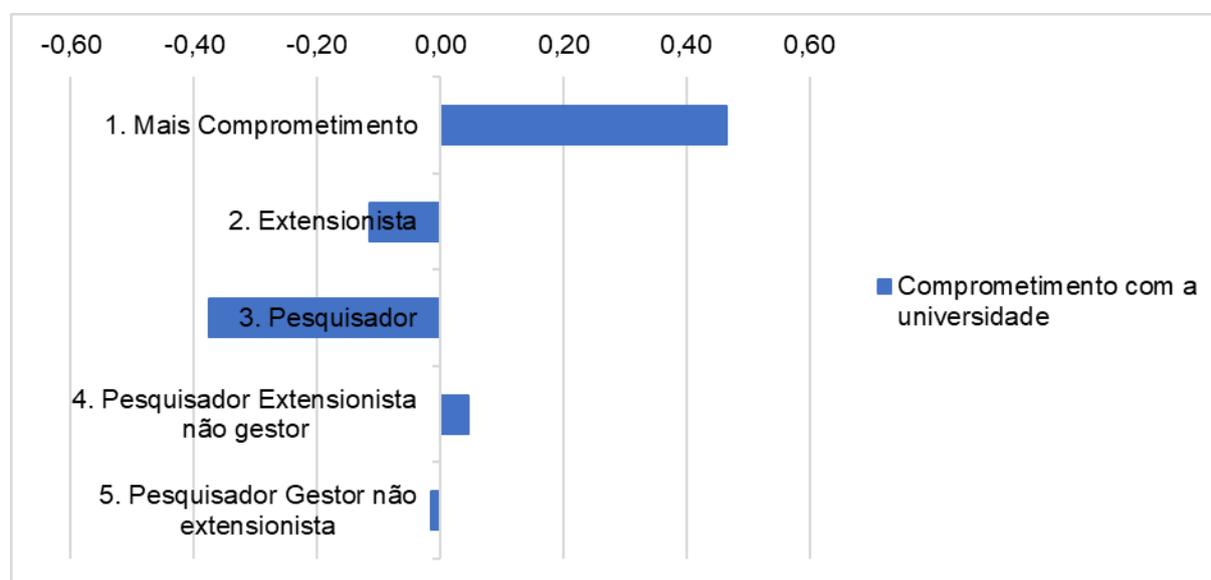


Figura 17. Perfis de comprometimentos com a universidade.

5.2.4 A Relação dos Perfis com o Desempenho Docente

O desempenho docente refere-se à capacidade de realizar suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão com eficácia, ou seja, atingir os objetivos propostos em termos de aprendizagem dos alunos (Pereira et al. 2016). A Tabela 10 apresenta os resultados das médias e desvios padrão dos diferentes perfis com o desempenho docente.

Tabela 10

Perfis de comprometimentos com o Desempenho Docente

| Descrição | N (%) | DE | DPesq | DExt | DGest | DGeral |
|-----------|-------|----|-------|------|-------|--------|
|-----------|-------|----|-------|------|-------|--------|

| | | M(DP) | M(DP) | M(DP) | M(DP) | M(DP) |
|-------------------------|------------|------------|------------|-------------|------------|-------------|
| 1. Mais Comprometimento | 135(32,45) | 4,27(0,39) | 3,03(0,07) | 2,66(0,09) | 3,31(0,07) | 3,60(0,06) |
| 2. Extensionista | 16(3,85) | 4,11(0,96) | 1,87(0,20) | 2,41(0,29) | 2,07(0,13) | 2,45(0,22) |
| 3. Pesquisador | 68(16,35) | 3,86(0,68) | 3,17(0,10) | 1,52(0,07) | 2,56(0,08) | 3,05(0,10) |
| 4. Pesquisador ENG | 134(32,21) | 4,22(0,37) | 2,97(0,06) | 2,65(0,09) | 2,62(0,07) | 3,26(0,07) |
| 5. Pesquisador GNE | 47 (11,30) | 4,04(0,06) | 3,12(0,11) | 1,73((0,11) | 3,39(0,13) | 3,42(0,12) |
| Amostra total | 400 | 4,15(0,49) | 3,00(0,85) | 2,34(1,08) | 2,91(0,91) | 3,32 (0,87) |

Nota: 4. Pesquisa ENG = Pesquisador Extensionista Não Gestor; 5. Pesquisa Gestor Não Extensionista.

A ANOVA mostrou que existe um efeito dos perfis sobre as dimensões de desempenho docente, desempenho no ensino [$F(4, 395) = 10,018, p < 0,001$], desempenho na pesquisa [$F(4, 395) = 8,544, p < 0,001$], desempenho na extensão [$F(4, 395) = 22,892, p < 0,001$], desempenho na gestão [$F(4, 395) = 23,378, p < 0,001$] e o desempenho geral [$F(4, 395) = 10,308, p < 0,001$].

Com base nos resultados do teste post-hoc de Scheffe, foram observadas diferenças significativas nos escores de desempenho em relação aos diferentes perfis dos participantes:

1. Desempenho no Ensino: O Pesquisador (Perfil 3) obteve o menor escore e se diferenciou significativamente do grupo dos professores mais comprometidos (Perfil 1) e dos pesquisadores extensionistas não gestores (Perfil 4) ($P < 0,001$). Os extensionistas e os pesquisadores gestores não extensionistas não apresentaram diferenças significativas em relação aos demais grupos.

2. Desempenho na Pesquisa: O Extensionista (Perfil 2) obteve o menor escore e se diferenciou significativamente em relação aos demais grupos ($P < 0,005$).

3. Desempenho na Extensão: Os Pesquisadores (Perfil 3) e os Pesquisadores gestores não extensionistas (Perfil 5) obtiveram os menores escores e se diferenciaram significativamente dos demais grupos ($P < 0,005$).

4. Desempenho na Gestão: Os perfis "mais comprometidos" (Perfil 1) e Pesquisador gestor não extensionista (Perfil 5) se diferenciaram significativamente dos demais grupos, apresentando os maiores escores ($P < 0,005$).

5. Desempenho Geral: O perfil extensionista (Perfil 2) obteve o menor escore e se diferenciou significativamente em relação aos demais grupos ($P < 0,005$).

Esses resultados indicam que os diferentes perfis apresentam desempenhos distintos em áreas específicas, e o perfil do Pesquisador (Perfil 3) geralmente mostra os menores escores em relação ao ensino e à extensão. O perfil do Extensionista (Perfil 2) também apresenta um desempenho inferior em relação à pesquisa e ao desempenho geral. Por outro lado, os perfis "mais comprometidos" (Perfil 1) e Pesquisador gestor não extensionista (Perfil 5) tendem a ter desempenhos mais elevados na gestão.

É importante levar em consideração essas diferenças ao avaliar e promover o desenvolvimento dos professores e pesquisadores em suas atividades acadêmicas e administrativas. Os resultados da análise de variância fornecem informações valiosas para a compreensão das características distintas de cada perfil e podem auxiliar na implementação de estratégias para aprimorar o desempenho dos docentes e pesquisadores em diferentes áreas.

Na Figura 18 podem ser vistas as diferenças encontradas em cada perfil nas subdimensões do Desempenho Docente. Nessa figura pode ser observado que os perfis "mais comprometido", "pesquisador", "pesquisador extensionistas não gestor" e "pesquisador gestor não extensionistas" apresentaram os maiores desempenhos na pesquisa (linha verde).

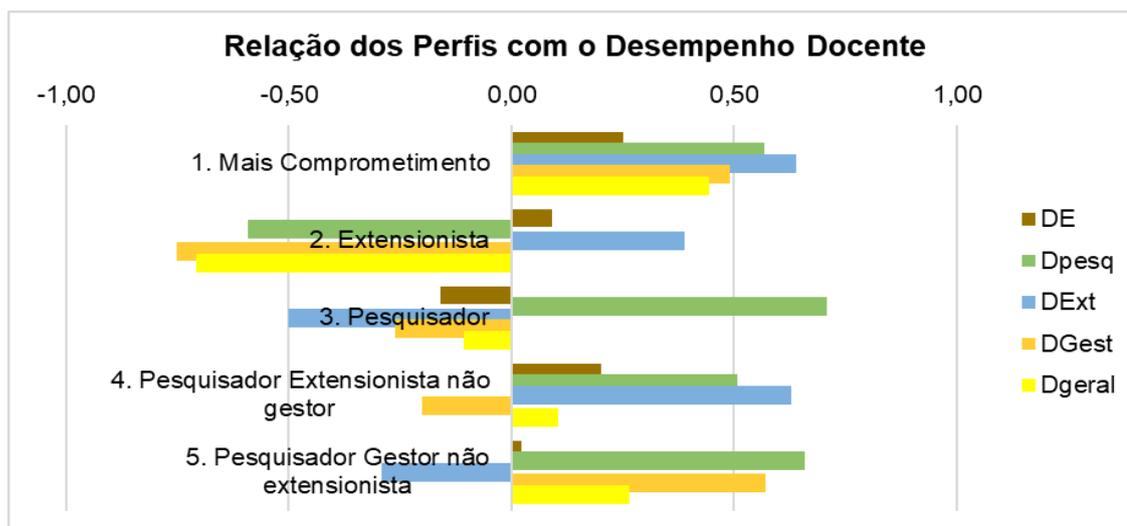


Figura 18. Relação dos Perfis com o Desempenho Docente

5.2.5 A Relação dos Perfis com a Voz Pró-Social

Analisou-se como cada um dos perfis identificados desenvolve a emissão de comportamento de Voz Pró-Social, explorando, adicionalmente, possíveis diferenças entre os grupos. A voz pró-social pode ser definida como comunicação intencional do empregado a respeito de ideias, sugestões, preocupações e informações de produzir melhorias ou mudanças relacionadas ao trabalho (Van Dyne & LePine, 1998; Ang & Botero, 2003).

Conforme pode ser visto na Tabela 11, os perfis 5. Pesquisador Gestor Não Extensionista ($M=4,14$; $DP = 0,12$) e o 1. Mais comprometido ($M=4,12$; $DP = 0,71$) são os que mais apresentam comportamento de emissão de voz.

Tabela 11

Perfis de comprometerimentos com a Voz Pró-Social

| Descrição | N (%) | M(DP) |
|---|------------|------------|
| 1. Mais Comprometimento | 135(32,45) | 4,12(0,71) |
| 2. Extensionista | 16(3,85) | 3,23(0,24) |
| 3. Pesquisador | 68(16,35) | 3,45(0,10) |
| 4. Pesquisador Extensionista Não Gestor | 134(32,21) | 3,54(0,84) |
| 5. Pesquisador Gestor Não Extensionista | 47 (11,30) | 4,14(0,12) |
| Amostra total | 400 | 3,78(0,94) |

A ANOVA de uma via mostrou que existe um efeito dos perfis sobre as dimensões de desempenho docente, desempenho no ensino [$F(4, 395) = 10,018940, p < 0,001$], desempenho na pesquisa [$F(4, 395) = 8,544, p < 0,001$], desempenho na extensão [$F(4, 395) = 22,892, p < 0,001$], desempenho na gestão [$F(4, 395) = 23,378, p < 0,001$] e desempenho geral [$F(4, 395) = 10,308, p < 0,001$].

A partir dos resultados do teste post-hoc de Scheffe, é possível notar que os perfis “1. Mais Comprometido” e os “5. Pesquisador gestor não extensionistas” apresentam os maiores escores de emissão de comportamento de Voz Pró-Social se diferenciando dos demais grupos ($p < 0,001$).

Como discussão desse resultado, percebe-se que esses dois perfis também apresentaram os maiores níveis de comprometimento e desempenho com a gestão. Aqui mais uma vez destaca-se a postura mais proativa esperada pelas pessoas que se vinculam com atividades de gestão, o que permite dizer que os perfis docentes que apresentam maiores níveis de comprometimento com essa atividade, de fato, acabam emitindo mais intensamente comportamentos de VPS. Nesse sentido, esse estudo corrobora os achados de Pereira (2019) e Andrade (2018) onde trabalhadores que ocupavam cargos de gestão apresentaram níveis de expressão de Vos Pró-Social mais elevados.

Para uma melhor visualização das diferenças encontradas nos perfis em relação a emissão de voz pró-social (VPS) de cada perfil apresentamos a Figura 19. Conforme pode ser visto nessa figura, os perfis “mais comprometidos” e “gestor não extensionista” apresentaram os maiores níveis de emissão de voz pró-social.

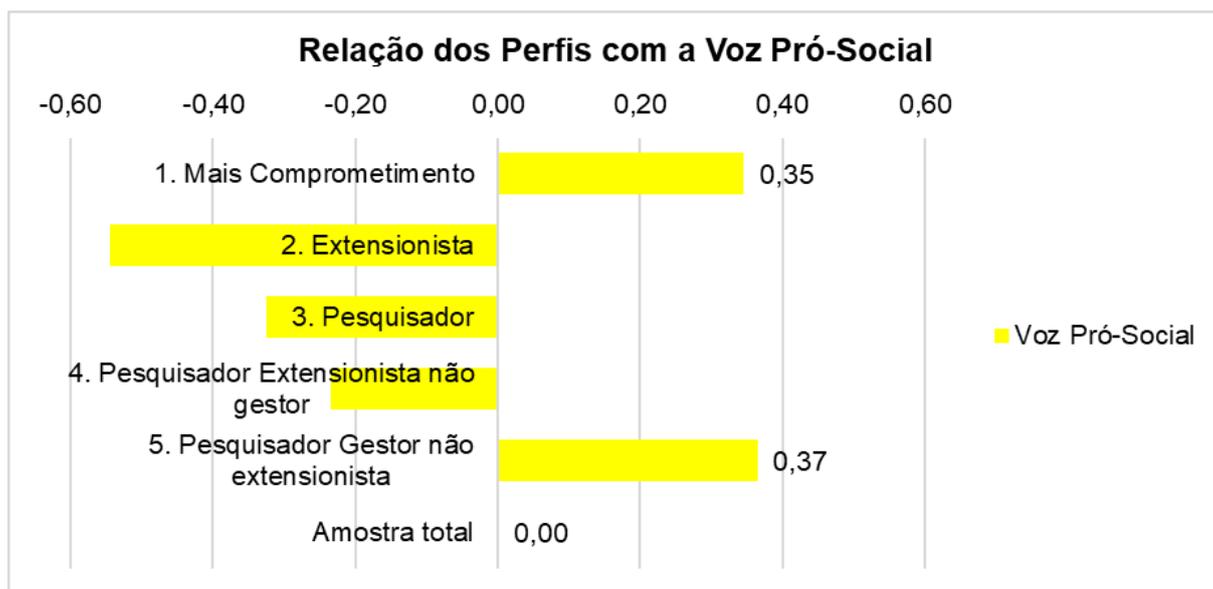


Figura 19. Relação dos Perfis com a Voz Pró-Social

5.3 A relação entre os Múltiplos Comprometimentos e as Variáveis Sócio Ocupacionais com o Desempenho Docente

Além das análises que buscaram avaliar a manifestação do desempenho no trabalho entre as diferentes organizações, buscou-se investigar também as relações entre os múltiplos comprometimentos, as variáveis sócio ocupacionais e o desempenho docente.

5.3.1 Correlação entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e o Desempenho Docente

Conforme pode ser visto na Tabela 12, ao analisar as correlações estabelecidas entre o comprometimento organizacional (COrg) e os quatro focos de comprometimento com as ações: ensino (CE), pesquisa (CP), extensão (CExt) e gestão (CGest), nota-se que todas elas apresentaram resultados estatisticamente significativos, que apontam para relações positivas, porém com magnitude de moderadas a fracas, $r < 0,60$ (Dancey & Reidy, 2018). Esses resultados demonstram indícios de validade discriminantes entre os cinco focos de

comprometimento, ou seja, é possível sugerir que os múltiplos comprometimentos se referem de forma clara a cinco focos distintos e independentes.

A associação entre o comprometimento com o ensino e o comprometimento organizacional foi a mais forte e significativa ($r = 0,419$; $p < 0,01$), sugerindo que os indivíduos que se sentem mais comprometidos com o ensino também tendem a ter um maior comprometimento com a organização como um todo.

Enquanto que, a associação entre o comprometimento com a pesquisa e o vínculo com a organização foi a mais fraca e significativa ($r = 0,182$; $p < 0,01$), sugere que o comprometimento com a pesquisa pode ser um vínculo desenvolvido independentemente da relação afetiva existente com a universidade. Esses achados também foram encontrados no estudo de Pereira (2019).

Tabela 12

Matriz de correlações entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e o Desempenho no Trabalho

| | M | DP | COrg | CE | CPesq | CExt | CGest | Idade | Titulação | Regime de trabalho | Tempo de graduação | Tempo como professor | Tempo de serviço | DE | DPesq | DExt | DGest | DGeral | |
|--------------------|-------|-------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|-----------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| COrg | 4,92 | 0,90 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CE | 5,75 | 0,47 | ,419** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| CPesq | 5,48 | 0,65 | ,182** | ,074 | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| CExt | 4,92 | 1,00 | ,236** | ,261** | ,000 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| CGest | 4,23 | 1,24 | ,388** | ,249** | ,165** | ,164** | 1 | | | | | | | | | | | | |
| Idade | 47,65 | 10,46 | ,051 | ,022 | ,008 | -,031 | ,113* | 1 | | | | | | | | | | | |
| Titulação | 3,76 | ,547 | -,049 | -,024 | ,209** | -,136** | -,012 | ,181** | 1 | | | | | | | | | | |
| Reg. de trab. | 4,42 | 1,071 | -,069 | -,052 | ,222** | -,018 | -,003 | ,029 | ,363** | 1 | | | | | | | | | |
| Tempo de graduação | 24,81 | 10,71 | ,014 | ,000 | ,018 | -,095* | ,101* | ,930** | ,213** | ,039 | 1 | | | | | | | | |
| Tempo de professor | 17,08 | 9,95 | ,057 | ,078 | ,041 | -,042 | ,131** | ,777** | ,211** | ,086* | ,789** | 1 | | | | | | | |
| Tempo de serviço | 11,56 | 9,46 | ,086* | ,054 | ,016 | -,042 | ,132** | ,687** | ,121** | ,081 | ,689** | ,789** | 1 | | | | | | |
| DE | 4,14 | 0,49 | ,334** | ,363** | ,084* | ,369** | ,187** | ,085* | -,105* | -,087* | ,034 | ,081* | ,078 | 1 | | | | | |
| DPesq | 2,95 | 0,87 | ,038 | ,034 | ,545** | -,017 | ,056 | ,031 | ,369** | ,342** | ,064 | ,091* | ,029 | ,112* | 1 | | | | |
| DExt | 2,31 | 1,08 | ,157** | ,120** | ,017 | ,597** | ,092* | -,018 | ,002 | ,113* | -,046 | -,009 | -,023 | ,296** | ,285** | 1 | | | |
| DGest | 2,91 | 0,91 | ,228** | ,142** | ,152** | ,070 | ,457** | ,189** | ,185** | ,199** | ,193** | ,253** | ,245** | ,185** | ,345** | ,323** | 1 | | |
| DGeral | 3,29 | 0,88 | ,195** | ,122** | ,296** | ,189** | ,309** | ,015 | ,116** | ,193** | ,036 | ,103* | ,078 | ,280** | ,490** | ,431** | ,539** | 1 | |

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral). **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Nota: Titulação e Regime de trabalho foram avaliados como variáveis ordinais.

Não houve correlação entre o comprometimento com a pesquisa e o comprometimento com a extensão. Isso sugere que o comprometimento dos professores com a pesquisa não necessariamente implica em um maior comprometimento com a extensão, e vice-versa. Essa constatação pode ter diversas implicações para a gestão das atividades de pesquisa e extensão nas universidades. Entre elas, o reconhecimento de que o comprometimento dos professores com a extensão pode ser influenciado por fatores diferentes daqueles que influenciam o comprometimento com a pesquisa, como a percepção de relevância social e a disponibilidade de recursos e suporte institucional. Essa relação pode variar dependendo do contexto institucional. Embora, resultados similares a esse também tenham sido encontrados em Pereira (2019).

Conforme pode ser visto na Tabela 12, as correlações bivariadas mostraram relações positivas moderadas entre as dimensões de comprometimento com a pesquisa (CP) e o desempenho na pesquisa (DP), ($r=0,545$, $p<0,05$). Entre o comprometimento com a extensão (CExt) e o desempenho na extensão (DExt), ($r=0,597$, $p<0,05$). A relação entre as dimensões de comprometimento com a organização (COrg) e o desempenho no ensino (DE) é a maior em comparação com as outras dimensões de desempenho ($r=0,334$, $p<0,05$). É interessante observar que o desempenho na pesquisa (DP) não apresenta relação significativamente estatística com o COrg ($r=0,38$, $p>0,05$).

Destaca-se a relação encontrada entre o desempenho na pesquisa (DPesq) e a titulação ($r=0,369$, $p<0,01$). Destaca-se ainda as relações entre o desempenho na gestão (DGest) e o tempo de serviço na universidade ($r=0,245$, $p<0,01$). Também foi encontrada a relação entre o DGest e o tempo de experiência como professor ($r=0,253$, $p<0,01$), entre o DGest e a idade ($r=0,189$, $p<0,01$), e entre o DGest e a titulação ($r=0,185$, $p<0,01$).

5.3.2 Preditores do Desempenho Docente

A partir da averiguação das correlações entre os múltiplos comprometimentos, as variáveis sócio ocupacionais e o desempenho docente, buscou-se examinar, através de análises de regressão múltipla, quais variáveis melhor explicam a ocorrência do desempenho docente em suas dimensões conforme relações prevista no modelo teórico e consequentemente testar as hipóteses: H3: As dimensões de comprometimento com as ações predizem o desempenho geral e também em suas respectivas dimensões e H4: As variáveis sócio ocupacionais predizem o desempenho geral e individualmente em suas respectivas dimensões.

Para isso, foram realizadas cinco análises de regressão uma para cada uma das subdimensões de desempenho no trabalho (DE- Desempenho no Ensino, DPesq-Desempenho na Pesquisa, DExt-Desempenho na Extensão, DGest-Desempenho na Gestão e DGeral-Desempenho Geral (Tabela 13).

Tabela 13

Regressão linear com os antecedentes do Desempenho no Trabalho

| Modelo | Variáveis | Preditores | Coeficientes padronizados | | t | Sig. | R ² | Δ R ² |
|----------|-----------|--------------------------------|---------------------------|--|--------|------|----------------|------------------|
| | | | Beta | | | | | |
| Modelo 1 | DE | (Constante) | - | | 6,464 | ,001 | - | - |
| | | CExt | ,267 | | 5,918 | ,001 | ,135,133 | |
| | | CE | ,216 | | 4,460 | ,001 | ,211,207 | |
| | | COrg | ,182 | | 3,789 | ,001 | ,238,232 | |
| Modelo 2 | DPesq | (Constante) | - | | -6,857 | ,001 | - | - |
| | | CPesq | ,464 | | 11,574 | ,001 | ,299,297 | |
| | | Titulação | ,213 | | 5,096 | ,001 | ,366,363 | |
| | | Regime de Trabalho | ,161 | | 3,824 | ,001 | ,388,384 | |
| Modelo 3 | DExt | (Constante) | - | | -4,987 | ,001 | - | - |
| | | CExt | ,596 | | 15,190 | ,001 | ,352,351 | |
| | | Regime de Trabalho | ,122 | | 3,102 | ,002 | ,367,364 | |
| Modelo 4 | DGest | (Constante) | - | | ,310 | ,757 | - | - |
| | | CGest | ,439 | | 10,459 | ,001 | ,212,210 | |
| | | Tempo como professor (em anos) | ,166 | | 3,862 | ,001 | ,252,248 | |
| | | Regime de trabalho | ,148 | | 3,322 | ,001 | ,285,280 | |
| | | Titulação | ,100 | | 2,194 | ,029 | ,293,286 | |
| Modelo 5 | DGeral | (Constante) | - | | -,789 | ,430 | - | - |
| | | CGest | ,254 | | 5,598 | ,001 | ,099,097 | |
| | | CPesq | ,227 | | 4,947 | ,001 | ,164,160 | |

| | | | | |
|--------------------|------|-------|------|----------|
| CExt | ,144 | 3,222 | ,001 | ,183,177 |
| Regime de Trabalho | ,144 | 3,166 | ,002 | ,203,195 |

Nota: COrg = Comprometimento Organizacional, CE = Comprometimento com o Ensino, CPesq = Comprometimento com a Pesquisa, CExt = Comprometimento com a Extensão, CGest = Comprometimento com a Gestão, DE = Desempenho no Ensino, DPesq = Desempenho na Pesquisa, DExt = Desempenho na Extensão, DGest = Desempenho na Gestão.

Conforme pode ser visto na Tabela 13, o Modelo 1 descreve as variáveis que em conjunto foram capazes de prever o desempenho no ensino (DE), o resultado sugeriu a manutenção das dimensões de CExt, CE e COrg como variáveis antecedentes, estas variáveis em conjunto foram capazes de explicar cerca de 23,2% da variação do DE ($F(3, 410) = 42,594$, $p < 0,001$; $\Delta R^2_{ajustado} = ,232$).

No Modelo 2, observou-se que, em conjunto com as variáveis de titulação e regime de trabalho, o comprometimento na pesquisa (CP) foi capaz de prever 38,4% da variância do DP ($F(3,410) = 86,689$, $p < 0,001$; $\Delta R^2_{ajustado} = 0,384$). Resultados semelhantes foram encontrados na literatura, onde o grau de escolaridade e anos de estudo também foram preditores de desempenho (Fonseca & Bastos, 2003; Macedo, 2007).

No Modelo 3 as variáveis comprometimento com a extensão (CExt) e regime no trabalho foram capazes de prever 36,4% da variância do DExt ($F(2,411) = 119,235$, $p < 0,001$; $\Delta R^2_{ajustado} = 0,364$).

No Modelo 4 foi verificado que o comprometimento na gestão (CGest) em conjunto com as variáveis regime de trabalho, tempo como professor e titulação foram capazes de prever 28,6% da variância do DGest ($F(4,409) = 42,396$, $p < 0,001$; $\Delta R^2_{ajustado} = 0,286$).

No Modelo 5 foi verificado que o comprometimento na gestão (CGest) em conjunto com o comprometimento na pesquisa (CPesq), comprometimento com a extensão (CExt) e Regime de trabalho foram capazes de prever 19,5% da variância do desempenho geral ($F(4,409) = 26,035$, $p < 0,001$; $\Delta R^2_{ajustado} = 0,195$).

A literatura especializada ressalta que os docentes estão sujeitos a uma diversidade de arranjos de trabalho, os quais podem impactar a amplitude de seu desempenho e, conseqüentemente, influenciar a trajetória de sua carreira (Rowe, Bastos & Pinho, 2013). Conforme evidenciado no presente estudo, o regime de trabalho exerceu uma influência significativa no desempenho em áreas como pesquisa, extensão e gestão. A conexão entre o regime de trabalho e a eficácia docente diz respeito ao efeito que modalidades variadas de contrato e carga horária exercem sobre a qualidade e rendimento do trabalho realizado pelos professores. Tal constatação é inteiramente compreensível, uma vez que a alocação apropriada de horas nessas atividades se torna indispensável.

Neste estudo, a titulação acadêmica demonstrou a capacidade de elucidar uma porção da variabilidade observada no desempenho tanto em atividades de pesquisa quanto de gestão. No que concerne ao nível educacional, diversos estudos indicam uma associação positiva entre a formação acadêmica e a eficácia, implicando que indivíduos com níveis mais elevados de instrução frequentemente apresentam um desempenho superior no ambiente de trabalho (Ishola, Adeleye, & Tanimola, 2018; Kasika, 2015; Ng & Feldman, 2009).

Os resultados indicaram que o comprometimento com a gestão, pesquisa e extensão desempenha um papel significativo na predição do desempenho geral dos indivíduos avaliados. A inclusão dessas dimensões no modelo de análise contribuiu para uma melhor compreensão dos fatores que influenciam o desempenho no contexto em questão.

É importante ressaltar que a porcentagem da variância explicada pelo modelo (17,3%) indica que existem outros fatores além do comprometimento com a gestão, pesquisa e extensão que também influenciam o desempenho geral. Esses fatores podem incluir características individuais, ambiente de trabalho, habilidades específicas e outros aspectos relacionados ao contexto profissional dos indivíduos. No entanto, a contribuição significativa do

comprometimento com a gestão, pesquisa e extensão na explicação da variância do desempenho geral ressalta a importância dessas dimensões no contexto avaliado.

5.3.3 O vínculo com a universidade como moderador entre o comprometimento com as ações e o desempenho docente

Uma vez concluídas as análises de regressão, foi realizada uma análise de moderação com o objetivo de investigar em que medida o efeito do comprometimento com as ações docentes sobre o desempenho no trabalho são moderadas pelos níveis de comprometimento com a universidade. Foi verificado que o comprometimento organizacional não modera a relação entre o comprometimento com o ensino e o desempenho no ensino ($p > 0,005$), bem como não modera a relação entre o comprometimento com a pesquisa e o desempenho na pesquisa ($p > 0,005$).

Conforme pode ser visto na Tabela 14, a interação entre comprometimento organizacional e comprometimento com a extensão (CExt*COrg) apresentou efeito estatisticamente significativo, indicando a presença de moderação. Para melhor compreender o efeito, a variável moderadora foi dividida em três partes, adotando os pontos de corte: 16% inferior, 64% mediano e 16% superior (Hayes, 2018).

Quando os níveis de comprometimento organizacional eram muito baixos ($-0,921$), a relação entre comprometimento com extensão e desempenho na extensão apresentou um tamanho de efeito ($B=0,591$, $p < 0,001$). Para níveis intermediários de comprometimento ($0,221$) organizacional, o tamanho de efeito tende a aumentar ($B = 0,674$, $p < 0,001$), tornando-se ainda mais forte para os maiores níveis de comprometimento organizacional ($0,936$) ($B = ,727$, $p < 0,001$).

Tabela 14

*Efeitos do modelo de moderação entre comprometimento com a extensão e organização (CExt*COrg).*

| | Coeficiente (b) | Erro-Padrão | t | p |
|--------------------------|-----------------|-------------|--------|------|
| Constant | 2,304 | ,043 | 53,131 | ,001 |
| CExt (X) | ,658 | ,045 | 14,718 | ,001 |
| COrg (W) | ,042 | ,050 | ,851 | ,395 |
| CExt*COrg | ,073 | ,038 | 1,928 | ,055 |
| Efeitos Condicionais (W) | | | | |
| COrg(centrada) | Coeficiente (b) | Erro-Padrão | t | p |
| -,921 (16% Inferior) | ,591 | ,051 | 11,638 | ,001 |
| ,221 (64% mediano) | ,674 | ,047 | 14,304 | ,001 |
| ,936 (16% superior) | ,727 | ,062 | 11,640 | ,001 |

A Figura 20 apresenta graficamente os efeitos obtidos, para facilitar a visualização.

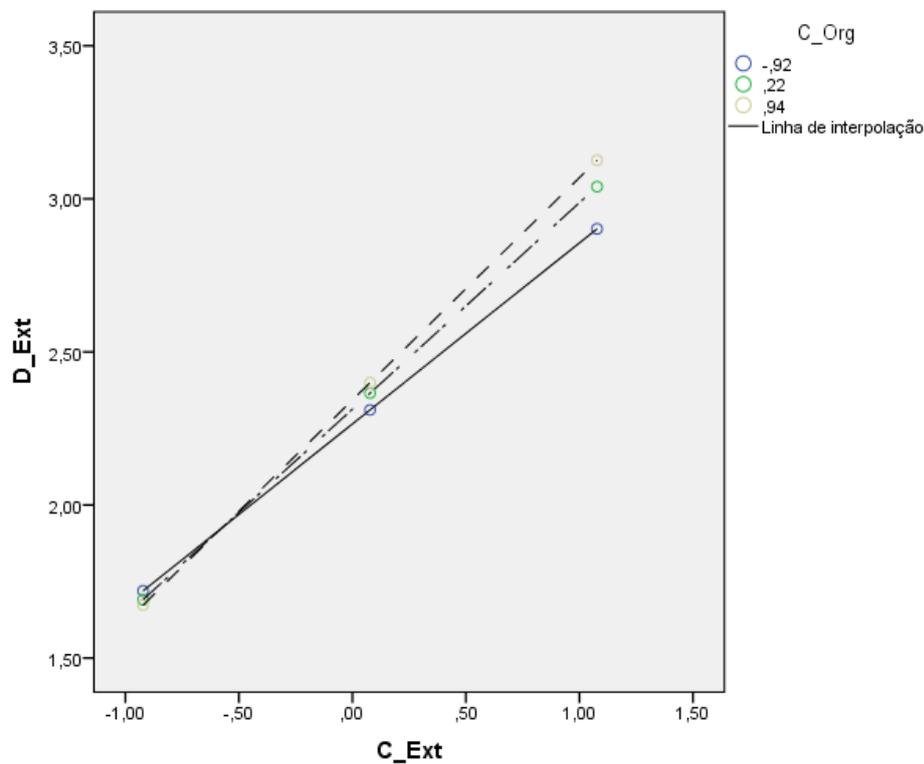


Figura 20. Efeitos da moderação CExt*COrg

Da mesma forma, foi realizada uma análise de moderação com o objetivo de investigar em que medida os níveis de comprometimento organizacional moderavam a relação entre os vínculos com as ações de gestão (CGest) e o desempenho na gestão (DGest). Conforme pode ser visto na Tabela 15, a interação entre o (CGest*COrg) apresentou efeito estatisticamente significativo, indicando a presença de moderação. Para melhor compreender o efeito, a variável moderadora foi dividida em três partes, adotando os pontos de corte: 16% inferior, 64% mediano e 16% superior (Hayes, 2018).

Quando os níveis de comprometimento organizacional eram muito baixos (-0,921), a relação entre comprometimento com a gestão e desempenho na gestão apresentou um tamanho de efeito ($B=0,279$, $p<,001$). Para níveis intermediários de comprometimento (0,221) organizacional, apresentou tamanho de efeito tende a aumentar ($B = 0,344$, $p < 0,001$), tornando-se ainda mais forte para os maiores níveis de comprometimento organizacional (0,936) ($B = ,385$, $p < 0,001$).

Tabela 15

*Efeitos do modelo de moderação CGest*COrg*

| | Coeficiente (b) | Erro-Padrão | t | p |
|---------------------------------|-----------------|-------------|--------|------|
| Constant | 2,885 | ,043 | 69,149 | ,001 |
| CGest (X) | ,332 | ,035 | 9,382 | ,001 |
| COrg (W) | ,084 | ,049 | 1,711 | ,088 |
| CGest*COrg | ,057 | ,030 | 1,915 | ,056 |
| Efeitos Condicionais (W) | | | | |
| | Coeficiente (b) | Erro-Padrão | t | p |
| - ,921 (16% Inferior) | ,279 | ,040 | 6,946 | ,001 |
| ,221 (64% mediano) | ,344 | ,037 | 9,252 | ,001 |
| ,936 (16% superior) | ,385 | ,049 | 7,843 | ,001 |

A Figura 21 apresenta graficamente os efeitos obtidos, para facilitar a visualização.

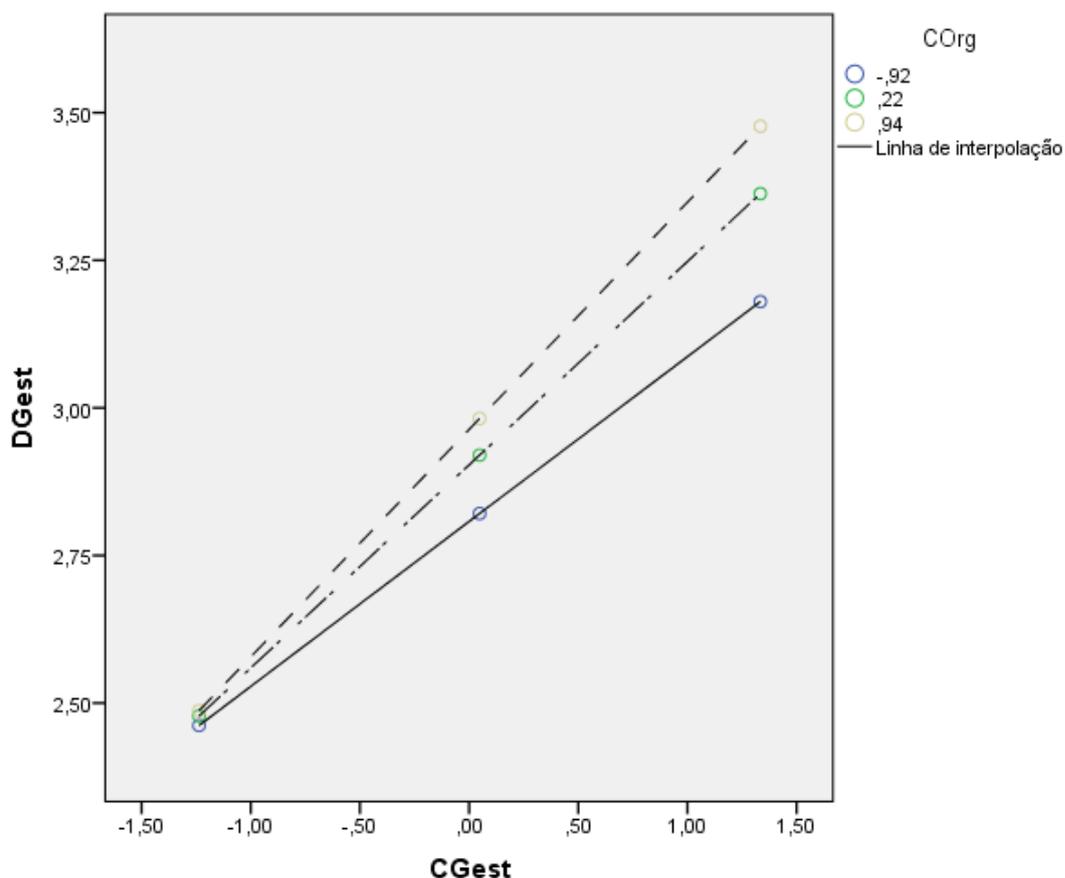


Figura 21. Efeitos da moderação CGest* COrg

Ainda que a gestão não seja geralmente a principal atividade de um professor universitário, ela está dentro do âmbito das suas responsabilidades. O impacto do comprometimento com a universidade na dedicação à gestão parece ser lógico, pois o interesse na gestão está diretamente ligado ao desejo de melhorar a universidade e ao compromisso com o progresso da instituição em que se trabalha. De forma similar, esse efeito de moderação na extensão também incorpora o desejo de ver a universidade cumprindo seu papel social ao compartilhar resultados de pesquisa e avanços tecnológicos com a sociedade.

Em relação à falta de efeito moderador da ligação com a universidade na dedicação à gestão, pode-se inferir que a ligação do professor com a pesquisa é mais intrínseca e pessoal, impulsionando um desempenho superior. Isso não necessariamente exige um vínculo emocional com a organização para que o pesquisador seja produtivo. Isso corrobora a premissa

subjacente desta tese, de que o foco de uma pessoa pode estar direcionado para ações ou atividades específicas, independentemente da ligação com a universidade (Meyer & Anderson, 2016; Neubert & Wu, 2009). Isso justifica por que a ligação com a pesquisa é a mais autônoma.

É importante refletir que estudos que apenas consideram o comprometimento com a organização como um preditor do desempenho, algo tradicional na literatura, não conseguem capturar a variabilidade do desempenho que pode ser explicada pelo comprometimento com a ação.

5.4 A Relação entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e a Voz Pró-social

5.4.1 Correlação entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e a Voz Pró-Social

Conforme pode ser visto na Tabela 16, três dos quatros vínculos com as ações se correlacionam com a VPS, com exceção do comprometimento com as ações de pesquisa ($r=0,080$, $p=331$). O que demonstra que este vínculo não pode ser considerado como um indicador apropriado do VPS. Essa falta de associação pode ser influenciada por vários fatores, como diferenças na natureza das atividades de pesquisa, incentivos ou recompensas associadas à pesquisa, ou mesmo características individuais dos professores.

Destaca-se a relação existente com o vínculo com as ações de gestão, que apresentou uma correlação moderada com o VPS ($r=0,419$, $p<0,01$). Tal fato permite inferir que o comprometimento com as atividades de gestão tende a se relacionar, ainda que de forma moderada, a mais níveis de voz, seja através do compartilhamento de informações, seja no posicionamento frente a algum procedimento, de forma a contribuir para a melhoria da organização.

Em resumo, os resultados destacam que o comprometimento com as atividades de ensino e extensão está positivamente associado à expressão de comportamentos de voz pró-social entre os professores. Por outro lado, o comprometimento com a pesquisa não apresentou relação significativa com a VPS, enquanto o comprometimento com as atividades de gestão mostrou uma correlação moderada e positiva com a VPS.

Quanto as variáveis sócio ocupacionais, as análises de correlação indicam que o tempo de graduação ($r=0,100$, $p<0,05$), o tempo como professor ($r=0,131$, $p<0,001$) e o tempo de serviço na universidade ($r=0,112$, $p<0,05$) estão positivamente associados à emissão de comportamento de voz, o que significa que quanto mais tempo o professor tem de formado, quanto maior for o seu tempo de experiência na profissão e quanto mais tempo em anos de trabalho na universidade, maior é a frequência com que eles comunicam informações construtivas para a organização, embora constata-se que as magnitudes dessas associações sejam fracas.

Quanto à relação com o tempo de trabalho, esse achado vai na mesma direção do estudo de Andrade (2018), que havia identificado que o tempo de empresa se associava positivamente, embora em baixa magnitude, com a emissão de comportamentos de voz. Por outro lado, a idade não demonstrou ter relação significativa com a frequência com que o trabalhador usa a sua VPS ($r=0,085$, $p<0,01$).

Esses dados contrariam os achados de estudos anteriores (Carneiro, 2018; Andrade, 2018). A discrepância de resultados pode estar relacionada a peculiaridades da amostra, tais como: o tipo de trabalho realizado pelos participantes, o contexto organizacional em que eles estavam inseridos e a faixa etária da amostra.

Tabela 16

Matriz de correlações entre os Múltiplos Comprometimentos, as Variáveis Sócio Ocupacionais e a Voz Pró-Social

| | COrg | CE | CPesq | CExt | CGest | Idade | Titulação | Regime de trabalho | Tempo de graduação | Tempo como professor | Tempo na organização | Voz |
|----------------------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|-----------|--------------------|--------------------|----------------------|----------------------|-----|
| COrg | 1 | | | | | | | | | | | |
| CE | ,419** | 1 | | | | | | | | | | |
| CPesq | ,182** | ,074 | 1 | | | | | | | | | |
| CExt | ,236** | ,261** | ,000 | 1 | | | | | | | | |
| CGest | ,388** | ,249** | ,165** | ,164** | 1 | | | | | | | |
| Idade (em anos) | ,051 | ,022 | ,008 | -,031 | ,113* | 1 | | | | | | |
| Titulação | -,049 | -,024 | ,209** | -,136** | -,012 | ,181** | 1 | | | | | |
| Regime de trabalho | -,069 | -,052 | ,222** | -,018 | -,003 | ,029 | ,363** | 1 | | | | |
| Tempo de graduação | ,014 | ,000 | ,018 | -,095 | ,101* | ,930** | ,213** | ,039 | 1 | | | |
| Tempo de professor | ,057 | ,078 | ,041 | -,042 | ,131** | ,777** | ,211** | ,086 | ,789** | 1 | | |
| Tempo na organização | ,086 | ,054 | ,016 | -,042 | ,132** | ,687** | ,121* | ,081 | ,689** | ,789** | 1 | |
| Voz | ,153** | ,184** | ,080 | ,128** | ,419** | ,085 | ,009 | ,030 | ,100* | ,131** | ,112* | 1 |

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral). **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Nota: Titulação e Regimento de trabalho foram avaliados como variáveis ordinais.

5.4.2 Preditores da Voz Pró-Social

Uma vez realizadas as correlações entre os múltiplos comprometimentos, as variáveis sócio ocupacionais e a voz, partiu-se para a avaliação das relações previstas no modelo teórico e conseqüentemente, testar as hipóteses: H6: As dimensões de comprometimento com as ações predizem individualmente a emissão de comportamento de voz pró-social e H7: As variáveis sócio ocupacionais predizem o comportamento de voz pró-social.

Tabela 17

Regressão linear com os antecedentes da Voz Pró-Social

| Modelos | Variável Critério | Preditores | Coeficientes | | | | R^2 | ΔR^2 |
|----------|----------------------|-------------|-----------------------------|----------|------|------|-------|--------------|
| | | | padronizados <i>Beta</i> | <i>t</i> | Sig. | | | |
| Modelo 1 | VPS | (Constante) | - | 16,176 | ,001 | ,173 | ,171 | |
| | | CGest | 0,416 | 9,299 | ,001 | | | |

Na Tabela 17, destaca-se o comprometimento com a gestão (CGest) como o único vínculo que se manteve como preditor do comportamento de voz pró-social (VPS). O modelo revelou que o vínculo com a gestão foi capaz de explicar de forma significativa ($p < 0,001$) 17,1% do comportamento de voz pró-social. Essa descoberta reforça a postura proativa esperada nas atividades de gestão, indicando que os docentes com maior comprometimento com essa atividade demonstram um comportamento de Voz mais intenso.

Nesse sentido, este estudo confirma os resultados de Pereira (2019) e Andrade (2018), nos quais trabalhadores em cargos de gestão apresentaram maior expressão de comportamentos de VPS. Isso evidencia que a maior contribuição para explicar a VPS em relação às variáveis analisadas está relacionada ao comprometimento do professor com seu papel como gestor ($\beta = 0,416$).

Vale ressaltar que o método adotado (Stepwise) no modelo excluiu os outros vínculos de comprometimento, como o ensino, pesquisa e extensão, bem como as variáveis sócio ocupacionais (idade, titulação, regime de trabalho, tempo de graduação, tempo de professor e tempo na organização). Isso indica que esses fatores não contribuíram para explicar o comportamento de Voz Pró-Social.

5.4.3 Síntese das Interações das Variáveis Sócio Ocupacionais com a Voz Pró-social

Na Tabela 18, encontra-se uma síntese comparativa entre os resultados da interação das variáveis sócio ocupacionais com o comportamento de VPS no presente estudo e em mais dois estudos encontrados na literatura que avaliam este fenômeno entre trabalhadores brasileiros. Desta forma, pode-se relatar que, neste estudo, os professores que ocupam cargo de gestão, que possuem mais tempo de formação, tempo de experiência na docência e tempo de serviço na universidade são os que mais expressam suas ideias, sugestões e recomendações com o propósito de provocar mudanças positivas no contexto de trabalho.

Tabela 18

Síntese das Interações das Variáveis Sócio Ocupacionais com a Voz Pró-social

| Nível da Variável | Variáveis sócio ocupacionais | Esta Pesquisa | Carneiro (2018) | Andrade (2018) |
|-------------------|---------------------------------|---------------|-----------------|----------------|
| Individual | Sexo | Não | Não | - |
| | Idade (em anos) | Não | Sim | - |
| | Estado civil | Não | - | - |
| | Titulação(Escolaridade) | Não | Sim | - |
| | Tempo de graduação (em anos) | Sim | - | - |
| | Tempo como professor (em anos) | Sim | - | - |
| Ocupacional | Tempo de serviço na organização | Sim | Não | Sim |
| | Regime de trabalho | Não | - | - |
| | Atua na extensão ou não. | Não | - | - |
| | Ocupa cargo de gestão | Sim | Sim | Sim |
| | Atua no stricto-sensu ou não | Não | - | - |
| Organizacional | Natureza da organização | Não | Não | Sim |

5.5 Descrevendo um Sistema de Comprometimentos

A utilização da análise de cluster permitiu a caracterização da amostra com base nas similaridades e diferenças entre os professores. Isso resultou em uma interpretação focada na descrição dos grupos formados. No entanto, devido à natureza estática desses conjuntos, os quais são delimitados por suas próprias características, esse método não viabiliza uma análise aprofundada das relações entre os diferentes focos de comprometimento. Conseqüentemente, a compreensão dos vínculos enquanto um sistema fica comprometida.

Para contornar essa limitação, nesta seção, como parte do último objetivo desta tese, foram construídas redes psicológicas que representam os focos de comprometimento (universidade, ensino, pesquisa, extensão e gestão). A primeira rede exhibe as relações gerais entre os elementos das subdimensões de comprometimento (Figura 22). A segunda rede aborda as interconexões observadas em uma instituição privada (Figura 26), enquanto a terceira ilustra a rede presente em uma universidade pública (Figura 27). Por fim, a quarta rede (Figura 30) proporciona uma comparação entre as relações dos focos de comprometimento nas instituições privada e pública. Além das representações gráficas, essas redes também incorporam medidas de centralidade, indicadores de precisão e estabilidade.

5.5.1 Estimação da Rede Geral

A análise de redes gerou uma representação visual do sistema de comprometimento, permitindo observar as múltiplas ligações estabelecidas entre os focos (Figura 22). Esse sistema é formado por uma rede densa e não direcionada. Nela, encontram-se 35 nós e 179 arestas, divididos em cinco focos de comprometimento, ensino (cor vermelho), pesquisa (cor azul), extensão (cor amarelo), gestão (cor verde) e universidade (cor laranja).

As redes, de forma geral, exibem correlações quase que integralmente positivas entre todos os nós, representadas por arestas na cor azul, com algumas correlações negativas, que foram sinalizadas em caixas vermelhas. Além disso, as correlações parciais moderadas entre os itens do mesmo foco indicam que eles estão consistentemente relacionados dentro de cada foco de comprometimento, reforçando a validade do modelo e a consistência das medidas utilizadas. A espessura das correlações corresponde à força da associação estabelecida entre os pares de nós, sendo também responsáveis pelo controle do efeito que os nós geram no sistema (Epskamp et al., 2018). Quanto mais forte é a correlação entre nodos, mais escura e espessa será a aresta.

Na análise da rede, podemos observar que os focos de comprometimento se agruparam em cinco comunidades distintas e que os itens de cada foco se correlacionam mais fortemente dentro de suas próprias comunidades mostrando relações fortes e intermediárias entre eles. Através do tamanho dos nós, é possível notar que o vínculo estabelecido com a universidade é menor em comparação com os outros focos de comprometimento. Dentro dos vínculos com as ações, destacam-se o comprometimento com o ensino e a pesquisa como os mais fortes e consolidados.

Por outro lado, é perceptível que o compromisso com a gestão é o que se manifesta de maneira mais incipiente na rede, sugerindo que esse foco pode ser menos desenvolvido ou menos interligado com os demais focos de compromisso. Esse achado encontra respaldo na literatura, visto que grande parte dos professores-gestores nas universidades - principalmente nas instituições federais - assumem cargos administrativos sem necessariamente possuir capacitação prévia ou experiência na área de gestão. Muitas vezes, eles assumem funções administrativas, mesmo sem terem passado por treinamentos ou acumulado experiência anterior na gestão. Geralmente, o percurso desses indivíduos começa com atividades em suas áreas de formação, atendendo às exigências de seus cursos, departamentos, comitês ou centros.

Conforme o tempo passa, gradualmente ascendem a níveis hierárquicos mais elevados até alcançarem posições de liderança (Moraes, 2008). Em outras palavras, a maioria dos atuais gestores educacionais não foi especificamente preparada para desempenhar funções de liderança nas instituições de ensino onde trabalham (Rizzatti, Rizzati Junor & Santor, 2004; da Silva & Cunha, 2012).

5.5.2 Índices de Centralidade da Rede Geral

Na Figura 23, são apresentados os índices de centralidade intermediação (Betweenness), proximidade (Closeness), força (Strength) e influência esperada (Expected Influence). Quanto mais à direita um índice estiver posicionado, maior será a centralidade do nó, enquanto os valores mais à esquerda representam os nós menos centrais.

Considerando as medidas de Betweenness (Intermediação) e Closeness (Proximidade), o gráfico mostra que o nó que mais se destacou à direita do gráfico, foi o #Ecade1. Considero importante nesta profissão desenvolver atividades de ensino, com um valor de 3,464. Essa pontuação indica que esse nó está localizado em posição estratégica na rede, atuando como com função de intermediação e proximidade entre outros itens do sistema, gerando acoplamento (por exemplo, #Ecadex 1. Considero importante nesta profissão desenvolver atividades de extensão, como pode ser visto na Figura 23)

A proximidade é uma métrica usada para identificar nós que têm a capacidade de disseminar informações eficientemente em uma rede. Essa medida calcula a distância média inversa de um nó para todos os outros nós no grafo. Ela é um indicador do segundo elemento essencial da Teoria CST, que é o acoplamento (Klein, Solinger & Duflot, 2020).

O acoplamento é um parâmetro identificado pela CST que mede o grau de sincronia temporal entre dois focos de comprometimento. Ele pode ser forte, indicando que mudanças em um comprometimento estão fortemente associadas a mudanças em outro

comprometimento, ou fraco, quando os comprometimentos não se desenvolvem completamente na mesma direção. Quando os comprometimentos estão acoplados, eles funcionam em conjunto, influenciando-se mutuamente. Por outro lado, quando os comprometimentos estão desacoplados, eles funcionam de forma independente, sem uma interdependência significativa (Klein, Solinger e Dufлот, 2020; Liu et al., 2016; Solinger et al., 2015).

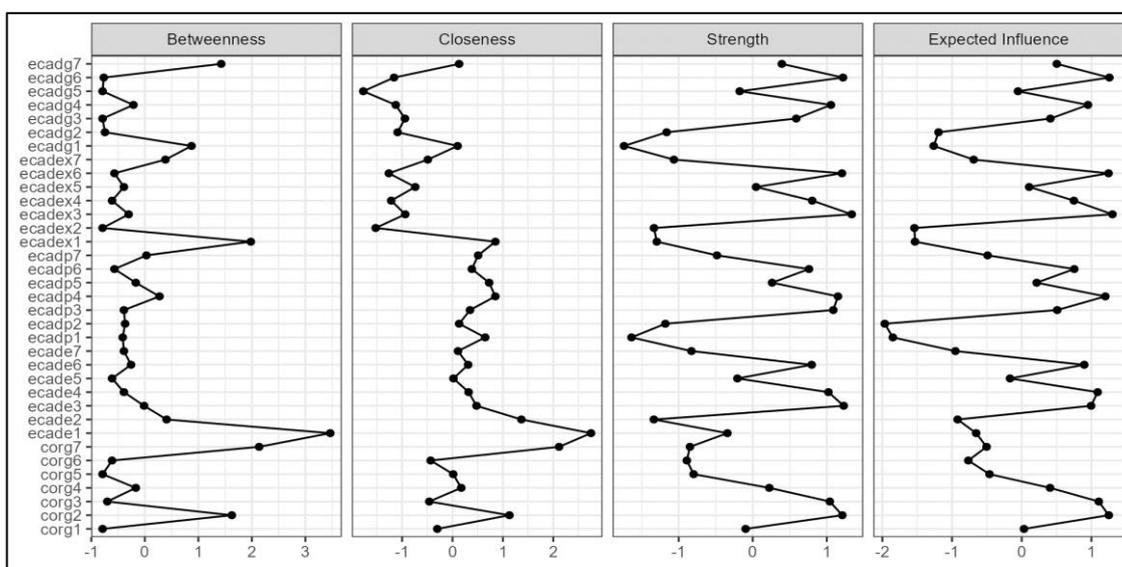


Figura 23. Índices de centralidade (IC) da rede psicológica mostrando relações entre itens que medem os múltiplos vínculos.

Quanto às medidas de Força e Influência esperada, o nó que mais se destacou foi o #Ecadex3. Gosto de desenvolver atividades de extensão, com um valor de 1,336. O comprometimento com a extensão é considerado uma dimensão central na rede, demonstrando a valorização das atividades de extensão na atuação profissional.

5.5.3 Análises de precisão e estabilidade da Rede Geral

A análise de redes verifica a confiabilidade da rede por meio de duas medidas: a precisão das arestas e a estabilidade dos índices de centralidade. A precisão das arestas é verificada utilizando o intervalo de confiança de 95%, enquanto a estabilidade dos índices de

centralidade utiliza estimativas de modelos de rede baseados em subconjuntos de dados. A estabilidade das arestas é representada em um gráfico no qual as ligações estão alinhadas por ordem crescente de peso, indicadas por pontos vermelhos. Os pontos pretos equivalem à média dos valores simulados para cada aresta na reamostragem, e a área cinza indica o intervalo de confiança. Na Figura 24, observa-se a existência de alguns intervalos de confiança amplos, o que indica baixa estabilidade dos pesos de algumas arestas.

Dentro do sistema, conexões especialmente fortes surgem entre alguns pares de nós: #Corg1. Conversando com amigos, eu sempre me refiro a essa organização como uma grande instituição para a qual é ótimo trabalhar e #Corg3. A organização em que trabalho realmente inspira o melhor em mim para o meu progresso no desempenho do trabalho. Isso indica que a universidade não apenas fornece um ambiente positivo, mas também promove o crescimento profissional e incentiva os professores a alcançarem seu potencial.

Essas conexões podem ser de natureza profissional, social ou emocional, indicando a existência de uma rede sólida de relacionamentos e interações dentro do ambiente de trabalho. Quando o professor fala com seus amigos, ele descreve a universidade como uma grande instituição para a qual é ótimo trabalhar. Essa perspectiva sugere que ele vê a organização como um local onde se sente valorizado, apreciado e onde o ambiente de trabalho é positivo e gratificante.

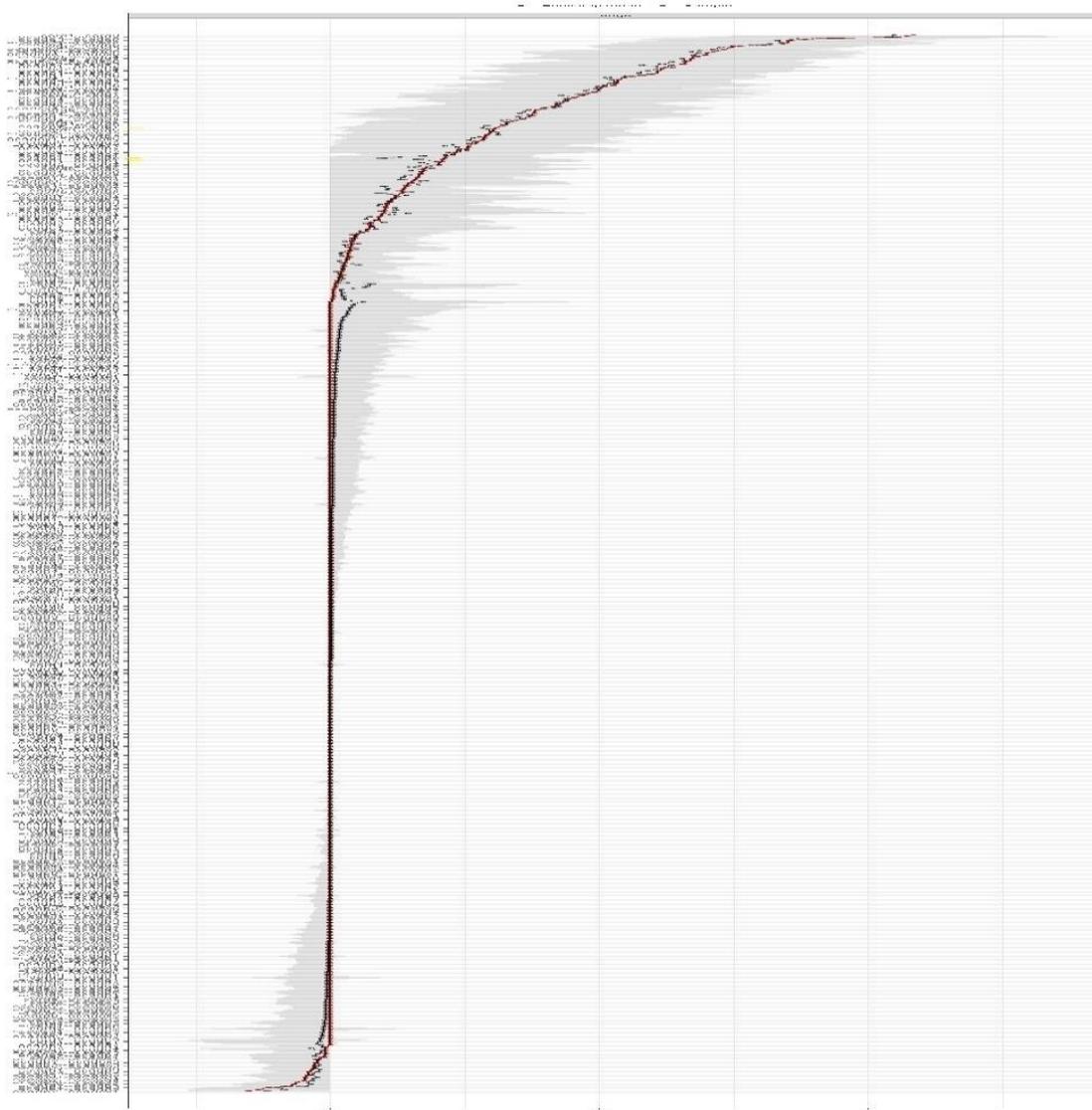


Figura 24. Análise de estabilidade das linhas e arestas.

Nota: A lateral esquerda da figura apresenta os itens do instrumento. Tendo em vista a grande quantidade de itens, a leitura pode se tornar difícil.

Entre o nó #Ecade3. Gosto de desenvolver atividades de ensino e o nó #Ecade4. Sinto orgulho em desenvolver as atividades de ensino. Essa relação indica que o professor tem interesse e prazer em compartilhar conhecimento e educar outras pessoas. O ensino pode ser uma área de atuação que traz satisfação pessoal e um senso de propósito. Esse sentimento de orgulho pode ser resultado do impacto positivo visto pelo professor em seus alunos, do reconhecimento recebido por seus esforços educacionais ou da sensação de contribuir para a formação de outras pessoas.

Entre os nós #Ecade5. Considero desafios profissionais estimulantes as atividades de ensino e o nó #Ecade6. Tem grande significado pessoal me dedicar às atividades de ensino. Essa relação sugere que o professor aprecia os desafios que surgem no contexto do ensino, pois eles podem impulsionar o seu crescimento e aprendizado contínuo. Esses desafios podem incluir a adaptação a diferentes métodos de ensino, lidar com diversos perfis de alunos ou enfrentar problemas complexos no processo educacional. O professor encontra um propósito mais profundo em seu trabalho como educador, possivelmente vendo-o como uma forma de impactar positivamente a vida de outras pessoas e contribuir para a sociedade.

Entre o nó #Ecadp5. Considero desafios profissionais estimulantes as atividades de pesquisa e o nó #Ecadp4. Sinto orgulho em desenvolver as atividades de pesquisa. Indica serem o resultado do reconhecimento de suas contribuições para o avanço do conhecimento em sua área, da publicação de trabalhos científicos relevantes ou da obtenção de resultados impactantes em suas pesquisas.

Entre o nó #Ecadex3. Gosto de desenvolver atividades de extensão e o nó #Ecadex4. Sinto orgulho em desenvolver as atividades de extensão. Essa relação sugere o interesse em levar conhecimento e serviços para fora do ambiente acadêmico, estendendo os benefícios da área de atuação para a sociedade em geral. Isso pode ser resultado do impacto positivo que ela vê em sua comunidade ou da sensação de estar contribuindo ativamente para a solução de problemas sociais.

Entre os nós #Ecadg3. Gosto de desenvolver atividades de gestão e #Ecadg4. Sinto orgulho em desenvolver as atividades de gestão. Essa conexão indica que ela tem interesse em coordenar equipes, tomar decisões estratégicas e liderar projetos em sua área de atuação. A gestão pode proporcionar um ambiente dinâmico e desafiador para que o professor aplique suas habilidades de líder

Esses resultados são importantes para compreender a complexidade do comprometimento organizacional e das ações docentes, fornecendo informações valiosas sobre as interações entre os diferentes aspectos desse comprometimento.

Considera-se que o coeficiente possui alta estabilidade quando apresenta valor superior a 0,7, estabilidade adequada quando está entre 0,5 e 0,7. A rede é considerada minimamente estável quando o valor não é inferior a 0,25 e, preferencialmente, deve ser superior a 0,5. É importante destacar que, quando o coeficiente é igual ou superior a 0,7, isso indica que, mesmo após a exclusão de 70% da amostra original, as medidas de centralidade são suficientemente estáveis para serem interpretadas (Epskamp et al., 2018; Epskamp, Borsboom & Fried, 2017).

Na Figura 25, o índice de centralidade de Força (CS (cor=0,7) = 0,75) mostrou-se altamente estável, enquanto que os índices de Proximidade (CS (cor=0,7) = 0,37) e Intermediação (CS (cor=0,7) = 0,35) possuem o mínimo aceitável para a estabilidade ($\geq 0,25$). Para a interpretação dos dados, observa-se o coeficiente de estabilidade após a queda de 50% da amostra.

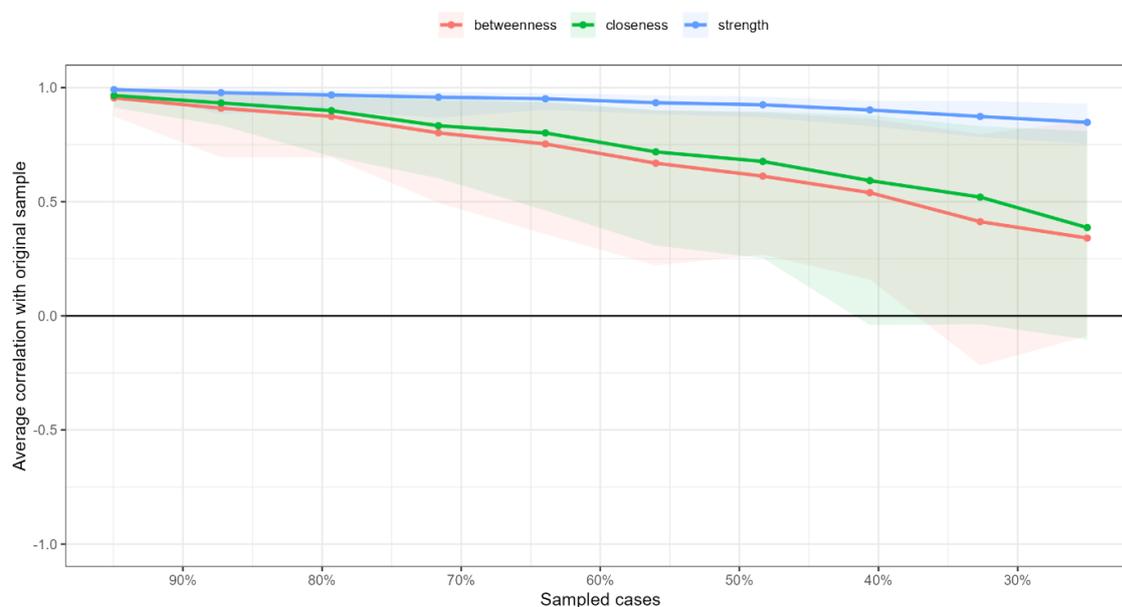


Figura 25. Estabilidade das medidas de centralidade.

5.5.4 Comparação entre as redes das instituições privada e pública

Por fim, a análise da estrutura da rede foi estendida para ambas as instituições, uma privada (Figura 26) e outra pública (Figura 27). Ao examinar visualmente a rede da instituição privada, observamos que ela é composta por 35 nós interligados por 117 arestas, resultando em uma esparsidade de 0,80. Em contraste, a rede da instituição pública demonstrou uma menor esparsidade (0,71), contendo 167 nós, o que implica em mais conexões entre os nós em comparação à instituição privada.

Como já mencionado anteriormente, esses valores sinalizam que ambas as redes possuem um número significativo de conexões em relação ao máximo possível entre os nós. Isso sugere uma forte interconexão entre os nós, o que pode ter implicações em termos de complexidade, eficiência e disseminação de informações no sistema.

Na análise das redes, observou-se que, assim como na rede global, os focos de comprometimento se agruparam em cinco comunidades distintas. Os elementos de cada foco estão mais fortemente correlacionados dentro de suas próprias comunidades, evidenciando relações tanto fortes quanto moderadas entre eles.

As redes exibem predominantemente correlações positivas entre os nós, indicadas pelas arestas na cor azul, com poucas correlações negativas, quase insignificantes (marcadas em caixas vermelhas). Além disso, as correlações parciais moderadas entre os itens do mesmo foco sugerem uma consistente relação dentro de cada foco de comprometimento.

É interessante observar que, ao considerar o tamanho dos nós, na rede privada, os vínculos estabelecidos com a universidade e a extensão foram os mais fracos, seguidos pelo vínculo com a gestão. No âmbito da extensão, o nó Ecadex1 (que destaca a importância do desenvolvimento de atividades de extensão nesta profissão) originalmente se distancia de sua comunidade e se aproxima mais do foco no ensino. Essa proximidade sugere a possibilidade de um acoplamento entre os focos de extensão e ensino por meio deste nó.

O acoplamento é um conceito identificado pela CST (Committed Spheres Theory) que mede a sincronia temporal entre dois focos de comprometimento. Ele pode ser forte, indicando que as mudanças em um comprometimento estão intimamente ligadas a mudanças em outro, ou fraco, quando os comprometimentos não evoluem na mesma direção (Klein, Solinger e Dufлот, 2020). Quando há acoplamento, os comprometimentos funcionam conjuntamente, influenciando-se mutuamente. Em contrapartida, a ausência de acoplamento indica independência entre os comprometimentos.

Nesse contexto, o acoplamento entre os comprometimentos de ensino e extensão sugere uma interconexão e influência mútua entre esses aspectos. Alterações em um foco de comprometimento podem desencadear mudanças no outro, indicando uma sincronia e interdependência entre as atividades de ensino e extensão. Essa inter-relação entre os elementos de comprometimento é um aspecto crucial a ser considerado, pois ressalta a complexidade e a interdependência dos diversos aspectos dos laços de comprometimento, tanto organizacionais quanto profissionais.

Dentro da rede privada, no foco de ensino, merecem destaque as relações mais centrais estabelecidas entre os nós Ecade4 (Expresso orgulho no desenvolvimento das atividades de ensino) e Ecade7 (Sinto forte identificação com os valores que fundamentam as atividades de ensino), com um coeficiente de correlação (r) de 0,490. Além disso, também é relevante mencionar a conexão entre os nós Ecade1 (Acredito ser fundamental nesta profissão engajar-me em atividades de ensino) e Ecade5 (Percebo os desafios profissionais associados às atividades de ensino como estimulantes), apresentando um coeficiente de correlação (r) de 0,415.

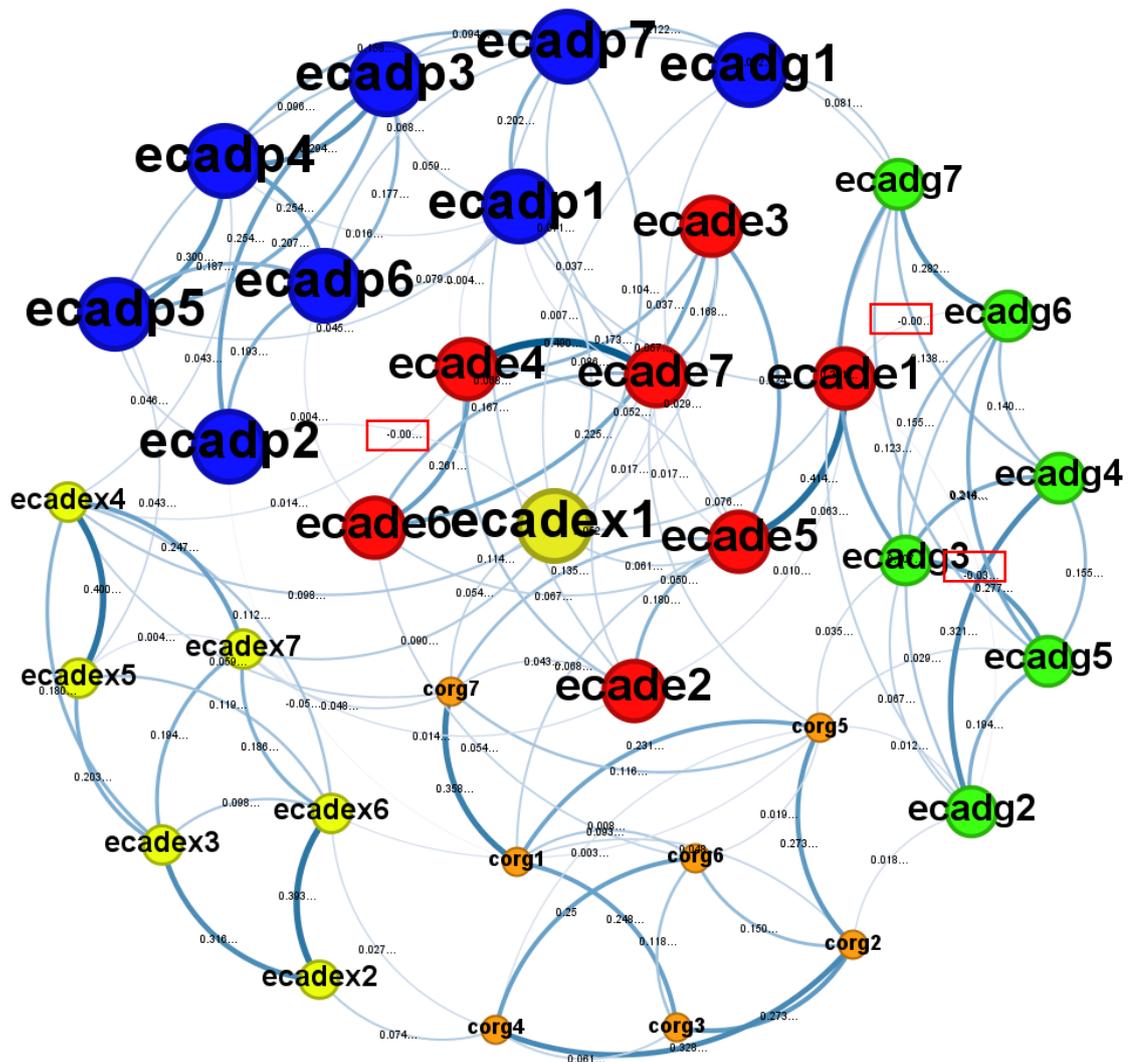


Figura 26. Gráfico de redes instituição privada.

Nota: Ce = Comprometimento com o ensino, CPesq = Comprometimento com a Pesquisa, CExt = Comprometimento com a Extensão, CGest = Comprometimento com a Gestão e COrg = Comprometimento organizacional)

Na rede pública, é possível identificar certos nós que se destacam em cada um dos cinco focos de comprometimento. No que diz respeito ao vínculo com a universidade, o nó Corg2 (Sinto uma forte conexão entre os objetivos da minha organização e meus próprios objetivos) emerge como proeminente. No campo do ensino, o nó Ecade4 (Sinto orgulho ao participar das atividades de ensino) sobressai. Na área de pesquisa, destaca-se o nó Ecadp4 (Sinto um grande orgulho ao me envolver em atividades de pesquisa). Relativamente à extensão, chama a atenção o nó Ecadex3 (Tenho prazer em conduzir atividades de extensão). Já no âmbito da gestão, o nó Ecadg6 (Dedico-me intensamente às atividades de pesquisa, o que tem um significado pessoal

profundo para mim) se destaca. Vale ressaltar também a relação entre os nós ECADe3 (Eu aprecio envolver-me em atividades de ensino) e ECADe4 (Sinto orgulho ao participar das atividades de ensino), que demonstra um vínculo significativo.

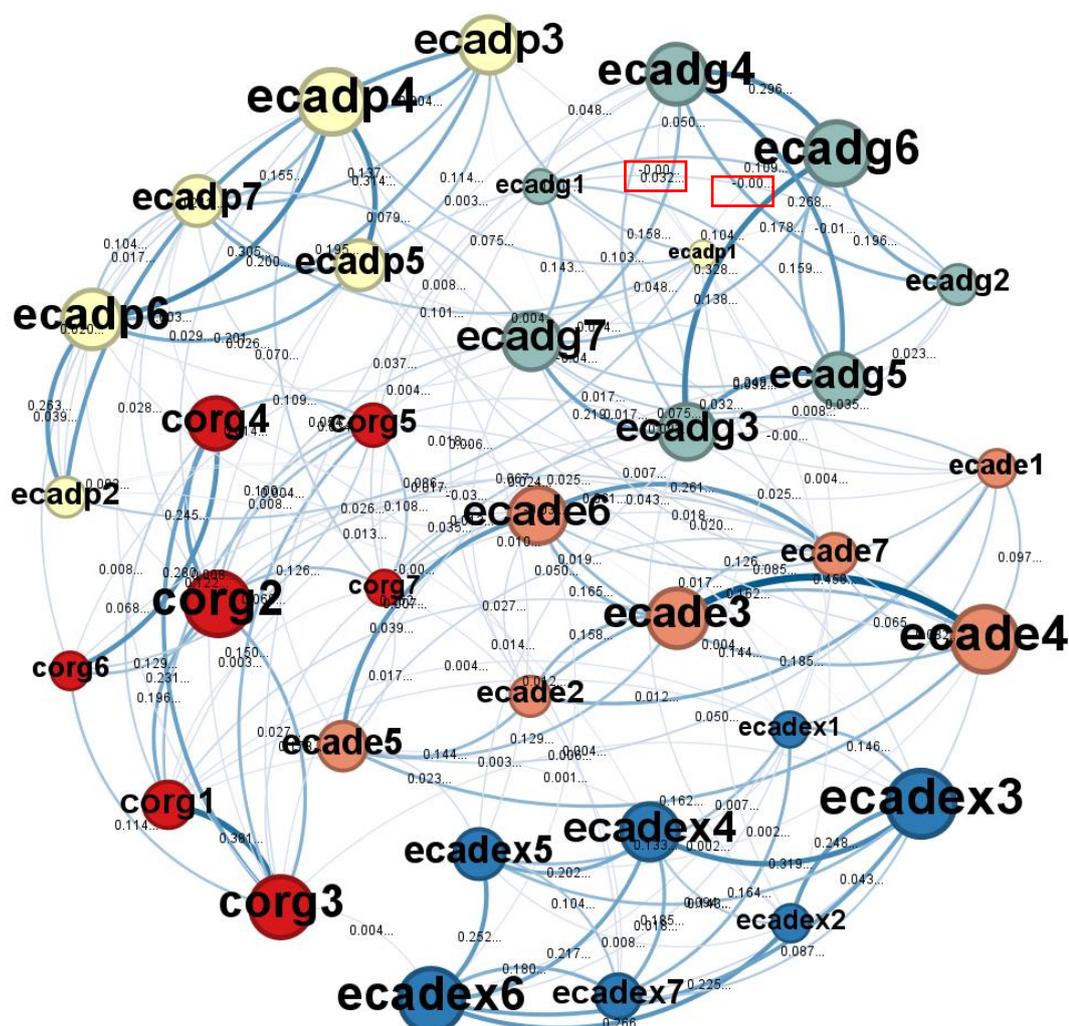


Figura 27. Gráfico de redes instituição pública.

Nota: Ce = Comprometimento com ensino, CPesq = Comprometimento com a Pesquisa, CExt = Comprometimento com a Extensão, CGest = Comprometimento com a Gestão e COrg = Comprometimento organizacional).

Essas observações têm o potencial de proporcionar insights valiosos para a compreensão do sistema de comprometimento em questão. Por exemplo, a identificação de comunidades dentro desse sistema pode guiar esforços para fortalecer as conexões e sinergias entre diferentes áreas, visando uma integração mais profunda e o aprimoramento das atividades institucionais. Além disso, a percepção de que o compromisso com a gestão está em estágio

inicial pode indicar oportunidades para reflexão e melhoria dos programas de desenvolvimento dessa competência.

5.5.5 Índices de Centralidade das redes das instituições privada e pública

Na análise comparativa entre os índices de centralidade das redes de comprometimento por instituição (Figura 28), são apresentados os índices de centralidade de intermediação, proximidade, força e influência esperada. Os resultados revelaram diferenças interessantes entre as instituições.

Na instituição privada, os índices de intermediação e proximidade mostraram que duas variáveis se destacaram mais à direita do gráfico: #Ecadp7. Isso indica que os participantes demonstraram um forte alinhamento com os valores que embasam as atividades de pesquisa, com valores de 3,57 e 1,71, respectivamente.

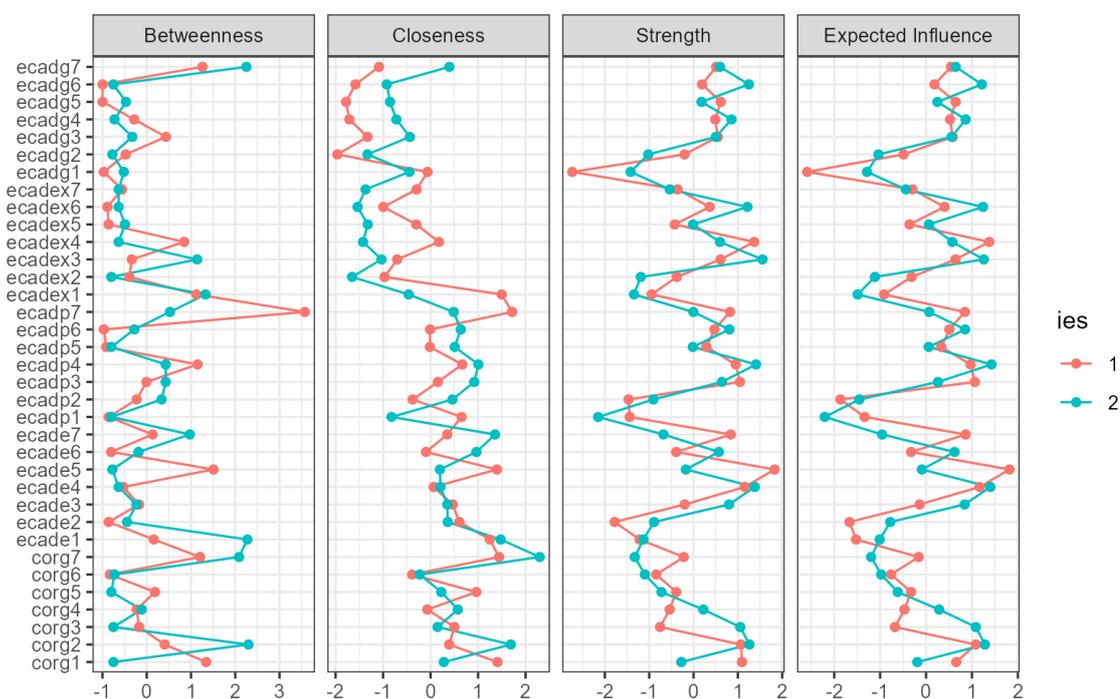


Figura 28. Comparação dos índices de centralidade entre a universidade privada e pública.
Nota: A linha vermelha representa a instituição privada e a linha azul a instituição pública.

Além disso, na medida de força e influência esperada, o nó que mais se destacou foi o #Ecade5. Isso sugere que os desafios profissionais relacionados às atividades de ensino são considerados estimulantes pelos professores da instituição privada, com valores de 3,573 e 1,717, respectivamente. Por outro lado, na universidade pública, o destaque no índice de intermediação foi a variável #Corg2. Isso indica que os professores se identificam fortemente com os objetivos da organização, sentindo-os como seus próprios, com um valor de 2,298.

No índice de proximidade, a variável #Corg7 se destacou, revelando que os professores têm um genuíno interesse pelo destino da organização onde trabalham, com um valor de 2,298. Além disso, em termos de medida de força, a variável #Ecadex3 se sobressaiu, indicando que os professores têm um gosto especial pelo desenvolvimento de atividades de extensão, com um valor de 1,555.

Quanto à influência esperada, a variável #Ecadp4 se destacou, mostrando que os professores sentem orgulho em desenvolver atividades de pesquisa, com um valor de 1,427. Esses resultados sugerem que as instituições privadas e públicas possuem diferenças nos valores e interesses que influenciam o comprometimento dos professores. Enquanto na instituição privada os aspectos relacionados à pesquisa e aos desafios profissionais no ensino são mais valorizados, na universidade pública o alinhamento com os objetivos da organização e o interesse genuíno pelo seu destino são mais pronunciados. Essas descobertas contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam o comprometimento dos professores universitários em diferentes contextos institucionais.

5.5.6 Análises de precisão e estabilidade das redes das instituições privada e pública

Na Figura 29, podemos observar os índices de centralidade de Força ($CS (cor=0,7) = 0,90$), Proximidade ($CS (cor=0,7) = 0,30$) e Intermediação ($CS (cor=0,7) = 0,50$) nas instituições privada e pública. Na instituição privada, o índice de Força mostrou-se altamente

estável, enquanto o índice de Proximidade apresentou uma estabilidade adequada e a Intermediação atingiu o mínimo aceitável para a estabilidade ($\geq 0,25$). De forma semelhante, na instituição pública, o índice de Força também foi altamente estável, o índice de Proximidade demonstrou estabilidade adequada, e a Intermediação atingiu o mínimo aceitável para a estabilidade.

Esses resultados indicam que as relações entre os diferentes nós dessas redes são consistentes e duradouras. Essa estabilidade é de grande importância, sugerindo que os vínculos estabelecidos pelos professores com as diversas atividades e valores organizacionais permanecem robustos ao longo do tempo e diante de variações amostrais.

Esses achados contribuem para uma compreensão mais abrangente do funcionamento das redes de comprometimento nas instituições privadas e públicas, demonstrando que ambas possuem estruturas organizacionais estáveis e consistentes. Essa estabilidade pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento dos vínculos de comprometimento dos professores e, conseqüentemente, impactar positivamente seu desempenho e comportamento dentro das instituições.

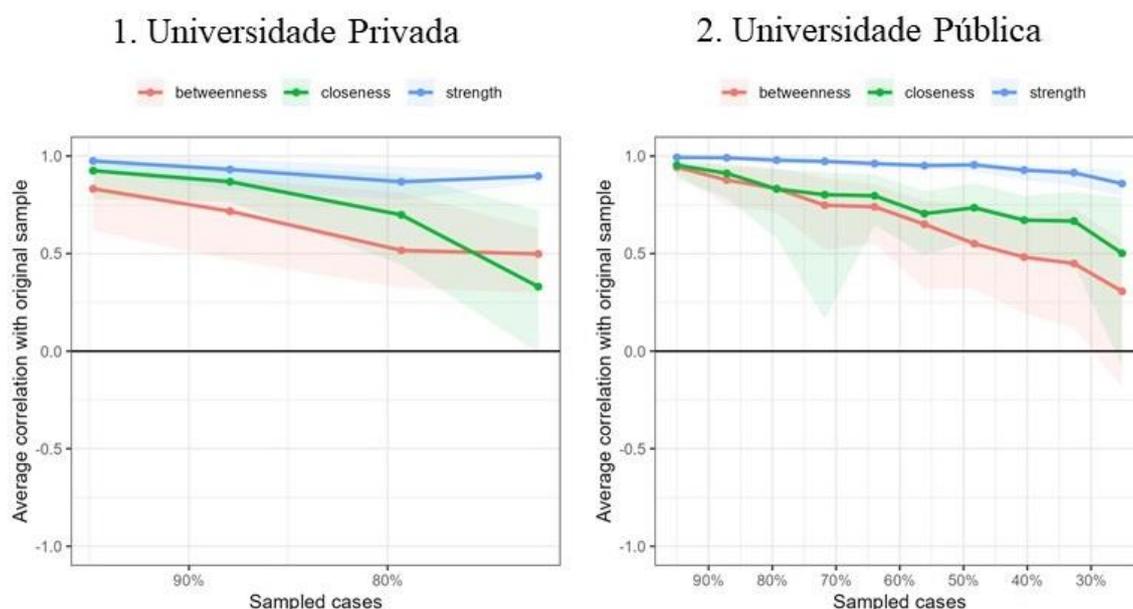


Figura 29. Gráfico para a estabilidade das medidas de centralidade instituição privada e pública

No entanto, é importante ressaltar que a estabilidade dos índices não indica necessariamente a intensidade ou magnitude das relações entre os nós da rede. É necessário considerar também a direção e o significado dessas conexões para uma compreensão mais completa dos padrões de comprometimento nas instituições de ensino superior.

5.5.7 Estimação das Redes das instituições privada e pública (por vínculos)

Por fim, na Figura 31, pode ser observada uma comparação entre as redes de comprometimento da instituição privada e a pública. De forma geral o vínculo com a universidade se relaciona de forma positiva com os demais focos de comprometimento. Entretanto, na instituição privada, pode se perceber que ele (Corg) apresenta uma correlação negativa ($r = -0,27$) com o comprometimento na pesquisa (CPesq). Da mesma forma o vínculo com o ensino se relaciona de forma positiva com os demais focos. Entretanto, na instituição privada, pode se perceber que ele se relaciona de forma negativa com o comprometimento com a gestão ($r = -0,08$). Esses resultados sugerem que, na instituição privada, há uma relação inversa entre o vínculo com a organização e o comprometimento com a pesquisa. Destaca-se a correlação positiva significativas entre os vínculos com a organização e o ensino ($r = 0,35$).

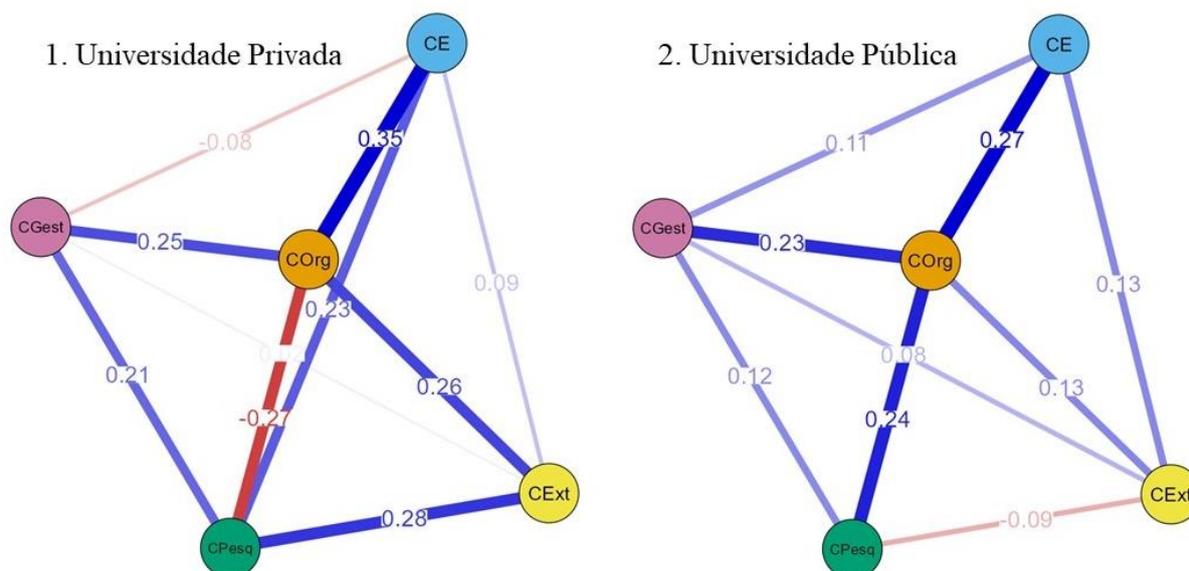


Figura 30. Comparativo das relações entre os focos de comprometimento das Instituições Privada e Pública.

Nota: COrg = Comprometimento Organizacional, CE = Comprometimento com Ensino, CExt = Comprometimento com a Extensão, CGest = Comprometimento com a Gestão e CPesq = Comprometimento com a Gestão. A linha sólida representa uma associação mais forte entre dois nós (círculos). As arestas azuis representam associações positivas, enquanto as vermelhas representam associações negativas. O tamanho e a densidade das arestas entre os nós representam a força de conectividade.

Na instituição pública, pode ser visualizada uma correlação positiva entre todos os focos de comprometimento com exceção da relação existente entre o comprometimento com a pesquisa (CP) e a extensão (CExt) ($r = -0,09$). Isso sugere que os professores que têm um alto comprometimento com a pesquisa podem ter um baixo comprometimento com a extensão e vice-versa. Esses resultados destacam a importância de se compreender as relações entre diferentes dimensões do comprometimento em ambas as instituições, a fim de considerar as preferências docentes (como já argumentado anteriormente) promovendo um comprometimento mais equilibrado e efetivo entre os professores.

O mapeamento da rede de comprometimento revelou como os diversos vínculos se relacionam entre si. Com base nas informações obtidas sobre centralidade e força desses vínculos, torna-se possível tomar decisões que influenciem a gestão universitária. Como por exemplo, ao observar o tamanho dos nós na rede, ficou evidente que o vínculo estabelecido com a universidade é menos proeminente em comparação com os outros focos de

comprometimento. Dentro das conexões com as diversas áreas de atuação, destacam-se o comprometimento com o ensino e a pesquisa, que se revelam como os mais consolidados e robustos.

Conforme mencionado anteriormente, a análise de redes é uma estratégia exploratória que envolve o teste simultâneo de hipóteses para múltiplas variáveis, permitindo que o pesquisador direcione sua atenção para diversos aspectos do sistema em questão (Costantini et al., 2015; Dalege et al., 2017). Ela oferece interpretações das complexas relações entre os focos de comprometimento, permitindo identificar o grau de importância de cada foco, a estrutura da rede e a confiabilidade dos dados.

Nesse sentido, os resultados fornecidos pela técnica apresentaram contribuições significativas no âmbito metodológico, apontando novos caminhos de investigação para o sistema de comprometimento. Tais achados oferecem novos insights para o campo e confere suporte para futuras pesquisas e intervenções mais integradas nas organizações.

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Essa Tese demonstrou que a pesquisa sobre comprometimento no trabalho continua sendo um tópico atual e importante no campo do Comportamento Organizacional, apesar de se constituir em um tema clássico e sobre o qual a produção científica é abundante desde o meado dos anos 1970. Hoje, a vertente mais inovadora traz para o estudo dos vínculos de comprometimento o desafio de entender como os múltiplos vínculos se articulam em sistemas dinâmicos, algo ainda muito pouco investigado como apontado no início desse trabalho.

O presente estudo avançou na compreensão de como os múltiplos comprometimentos constituem um sistema, para isso utilizou-se a estratégia de análise de redes, como um caminho promissor nessa linha de investigação. Buscou, também, relacionar esses compromissos com dois outros construtos de importância no campo: o desempenho no trabalho e os comportamentos de voz pró-social.

Pode-se afirmar que o presente trabalho contribui bastante no avanço da compreensão dos consequentes do comprometimento, algo também muito menos presente nessa vertente de pesquisa, que é fortemente dominada pelo estudo dos seus antecedentes. Para tanto, tomou-se como segmento de investigação os docentes universitários pelas seguintes justificativas: (1) pela importância de inserir na literatura brasileira uma discussão sobre como múltiplos focos de comprometimento se estruturam enquanto sistemas de comprometimento, principalmente quando se questiona as relações existentes com o desempenho no trabalho e a emissão de comportamento de voz pró-social; (2) pela falta de estudos sobre o comprometimento com as ações e o comportamento de voz entre professores universitários no cenário nacional e (3) pelo desafio metodológico de demonstrar a aplicação da Análise de Redes Psicológicas (ARPs) como recurso metodológico inovador para criação e visualização dos sistemas de comprometimento.

É importante assinalar que essa pesquisa é de natureza transversal e quantitativa, sendo os principais construtos mensurados por meio de escalas com qualidade psicométrica asseguradas por estudos prévios e também que foram revalidadas especificamente para a amostra desta Tese. A amostra está caracterizada como de conveniência, formada por professores oriundos de duas instituições de ensino superior, pública e privada, situadas em Salvador-Bahia.

6.1 Principais resultados da pesquisa

O objetivo geral desta Tese foi examinar como os múltiplos vínculos dos professores universitários com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (comprometimento com ações), bem como o vínculo afetivo com a universidade (comprometimento organizacional) se articulam em um sistema de comprometimentos e seus possíveis impactos sobre o desempenho no trabalho e a emissão do comportamento de voz pró-social em dois contextos universitários, público e privado.

Para alcançar o primeiro objetivo específico do estudo: 1. Caracterizar os níveis de comprometimento dos docentes universitários com seus múltiplos focos (universidade e as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão), foi realizada a caracterização dos professores com base em suas variáveis sócio ocupacionais, bem como identificou-se os níveis de comprometimento que eles apresentaram com seus múltiplos vínculos, incluindo a organização empregadora.

Os resultados indicaram que os professores da instituição privada apresentaram um nível mais alto de comprometimento organizacional em comparação aos professores da instituição pública. Além disso, destaca-se que a instituição privada também registrou médias mais altas em três dos quatro vínculos com as atividades docentes, exceto no comprometimento com a pesquisa, que foi maior na instituição pública. Supõe-se que, esse resultado está

relacionado ao tipo de instituição privada - trata-se de uma instituição de ensino superior focada na área da saúde, mantida por uma fundação de direito privado, sem fins econômicos e com finalidades educacionais, culturais, científicas e assistenciais.

O segundo objetivo teve como propósito identificar os perfis de comprometimento dos docentes universitários com as diferentes ações (ensino, pesquisa, extensão e gestão), diferenciando-os quanto os níveis de comprometimento com a organização empregadora, o desempenho no trabalho e a emissão de comportamento de voz pró-social. A partir da análise de cluster, foram identificados e interpretados inicialmente oito perfis de comprometimento com as ações que se diferenciaram claramente de forma qualitativa.

Os Perfis, 1. Mais comprometido (N=135; 33%) e 7. Pesquisador extensionista não gestor (N=134; 33%) e 6. Pesquisador (68, 16%) foram os mais representativos da amostra. Enquanto que os perfis 2. Menos comprometido, 4. Não pesquisador e 5. Gestor foram os menos representativos da amostra. Por exemplo, o Perfil 2 destacou-se como o menos comprometido, com a média da idade de $M=50,67$ ($DP=10,15$), maior percentual de solteiros (50,0%) e alta concentração de profissionais com titulação de doutorado (66,67%) e pós-doutorado (83,33%). Quanto ao tempo de graduação, apresenta média de 28,5 anos ($DP=11,60$), tempo de experiência como professor com média de 19,66 anos ($DP=11,37$) e média de tempo de serviço na universidade de 11,50 anos ($DP=9,58$). Todos os professores desse perfil não atuam na extensão, majoritariamente ocupam cargo de gestão (83,33%). Vale ressaltar que a universidade privada apresentou predominância desse perfil (53,45%).

Por conta do número reduzido de participantes de três dos oito perfis (“menos comprometido”, “não pesquisadores” e “gestores”), elegeu-se para análise de variâncias, somente cinco deles: 1. Mais comprometidos, 2. Extensionista, 3. Pesquisador, 4. Pesquisador extensionista não gestor e 5. Pesquisador gestor não extensionistas.

Como principais resultados, verificou-se que quanto ao comprometimento com a gestão, o Perfil 1- Professor mais comprometido e o Perfil 5 – Professor pesquisador gestor não extensionistas, se diferenciam dos demais grupos apresentando os maiores escores ($p < 0,005$). Quanto ao comprometimento com a universidade, o Perfil 1. Mais comprometido, apresentou maior escore de comprometimento organizacional e se diferencia dos demais grupos ($p < 0,001$). Enquanto que, o Perfil 3, denominado "Pesquisador", apresentou o menor nível de comprometimento com a universidade.

Os resultados indicam que os diferentes perfis apresentaram desempenhos distintos em áreas específicas, e o perfil do Pesquisador (Perfil 3) geralmente mostrou os menores escores em relação ao ensino e à extensão. O perfil do Extensionista (Perfil 2) também apresentou um desempenho inferior em relação à pesquisa e ao desempenho geral. Por outro lado, os perfis "mais comprometidos" (Perfil 1) e Pesquisador gestor não extensionista (Perfil 5) tendem a ter desempenhos mais elevados na gestão.

Quanto ao comportamento de Voz Pró-Social (VPS), foi possível entender que os perfis “1. Mais Comprometido” e os “5. Pesquisador gestor não extensionistas” apresentaram os maiores escores de emissão de comportamento de VPS se diferenciando dos demais grupos ($p < 0,001$). Coincidentemente esses perfis também apresentaram os maiores níveis de comprometimento e desempenho com a gestão. Aqui mais uma vez destaca-se a postura mais proativa, esperada pelas pessoas que se vinculam com atividades de gestão, o que permite dizer que os perfis docentes que apresentam maiores níveis de comprometimento com essa atividade, de fato, acabam emitindo mais intensamente comportamentos de VPS.

O terceiro objetivo da pesquisa consistiu em analisar o potencial impacto dos múltiplos comprometimentos de docentes universitários sobre as diferentes dimensões do desempenho no trabalho e a emissão de comportamentos de VPS. Os resultados evidenciaram que, o comprometimento organizacional foi capaz de prever apenas 3,6% do desempenho geral e

2,1% da VPS. Enquanto que o comprometimento com as ações em suas subdimensões (ensino, pesquisa, extensão e gestão) foi capaz de prever 17,7% do desempenho geral.

Os vínculos com o ensino, extensão e universidade foi capaz de prever 23,2% do desempenho no ensino, o comprometimento com a pesquisa impactou 38,4% do desempenho na pesquisa, o comprometimento com a extensão foi capaz de explicar 36,4% da variância do desempenho na extensão. Em conjunto com as variáveis regime de trabalho, tempo como professor e titulação foram capazes de prever 28,6% do desempenho na gestão. Entre os vínculos com as ações, somente o comprometimento com a gestão foi capaz de prever 17,3% da Voz Pró-Social.

Esses resultados evidenciaram que, o comprometimento com as atividades é um indicador mais forte do desempenho geral em comparação com o comprometimento organizacional. As hipóteses de forma em sua maioria, foram corroboradas ou parcialmente corroboradas, conforme pode ser visto na síntese dos resultados das hipóteses (Tabela 19).

Tabela 19

Síntese dos resultados das hipóteses

| Hipótese | Resultado | Achados |
|--|---------------------------|--|
| H1: O comprometimento organizacional (COrg) prediz o desempenho geral. | Corroborada. | COrg prediz 3,6% do desempenho geral. |
| H2: O COrg modera a relação entre comprometimento com ações e desempenho no trabalho em suas subdimensões. | Parcialmente corroborada. | H2a: COrg não modera a relação entre o comprometimento com o ensino e o desempenho no ensino ($p > 0,05$). H2b: COrg não modera a relação entre o comprometimento com a pesquisa e o desempenho na pesquisa ($p > 0,05$). H2c: COrg modera a relação entre o comprometimento com a extensão e desempenho na extensão ($p < 0,05$). H2d: COrg modera a relação entre o comprometimento com a gestão e o desempenho na gestão ($p < 0,05$). |

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| <p>H3: As dimensões de comprometimento com as ações (ECAD) predizem o desempenho geral (DGeneral)</p> <p>H3a: O comprometimento com a ação de ensino (CE) prediz o desempenho no ensino (DE).</p> <p>H3b: O comprometimento com a pesquisa (CPesq) prediz o desempenho na pesquisa (DPesq).</p> <p>H3c: O comprometimento com a extensão (CExt) prediz o desempenho na extensão (DExt).</p> <p>H3d: O comprometimento com gestão (CGest) prediz o desempenho na gestão (DGest).</p> | <p>Totalmente corroborada</p> | <p>H3: ECAD prediz 17,7% do DGeneral.</p> <p>H3a: CE prediz 13,0% do DE.</p> <p>H3b: O CPesq prediz 29,5% do DPesq.</p> <p>H3c: O CExt prediz 35,4% do DExt.</p> <p>H3d: O CGest prediz 20,7% do DGest.</p> |
| <p>H4: As variáveis sócio ocupacionais predizem o desempenho no trabalho.</p> <p>Especificou-se que:</p> <p>H4a: Professores mais velhos (idade em anos) apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4b: Professores com maior titulação apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4c: Professores com mais horas disponíveis (Regime de trabalho) apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4d: Professores que tiverem mais tempo de graduação em anos apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4e: Professores que tiverem mais tempo como professor em anos apresentarão melhores desempenhos;</p> <p>H4f: Professores que tiverem mais tempo de serviço na universidade em anos apresentarão melhores desempenhos.</p> | <p>Corroborada parcialmente.</p> | <p>Natureza da organização + sexo -> DE:3,9%</p> <p>Titulação + Regime de trabalho -> DPesq:18,2%</p> <p>Sexo -> DExt: 2,6%</p> <p>Tempo como professor + Regime de trabalho -> DGest:9,24%</p> |
| <p>H5: O comprometimento organizacional prediz o comportamento de voz pró-social.</p> | <p>Corroborada.</p> | <p>O comprometimento organizacional foi capaz de prever 2,1% da emissão do comportamento de voz pró-social.</p> |
| <p>H6: As dimensões de comprometimento com as ações predizem individualmente a emissão de comportamento de voz pró-social.</p> | <p>Corroborada parcialmente.</p> | <p>Somente o comprometimento com a gestão foi capaz de prever o comportamento de voz pró-social 17,3%.</p> |
| <p>H7: As variáveis sócio ocupacionais predizem o comportamento de voz pró-social.</p> | <p>Não corroborada.</p> | <p>-</p> |

O quarto e último objetivo, consistiu em descrever, de forma exploratória, como os múltiplos comprometimentos dos docentes universitários se estruturam de forma sistêmica, verificando possíveis diferenças entre os sistemas de comprometimento em uma universidade pública e outra particular.

Na análise da estrutura global da rede, foi identificado que os focos de comprometimento se agruparam em cinco comunidades distintas. Adicionalmente, foi constatado que os elementos de cada foco apresentaram correlações mais significativas dentro de suas próprias comunidades, indicando relações sólidas e intermediárias entre eles. Por outro lado, foi claramente perceptível que o comprometimento com a gestão se manifestou de maneira menos evidente na rede, sugerindo que esse aspecto pode estar menos desenvolvido ou menos interligado com os demais focos de comprometimento. Essa observação encontra embasamento na literatura, uma vez que muitos professores-gestores em universidades, especialmente em instituições federais, assumem funções administrativas sem possuírem necessariamente formação prévia ou experiência na área de gestão.

6.2 Implicações gerenciais

O trabalho docente nas universidades é amplamente caracterizado por altos níveis de autonomia. Geralmente, as instâncias de gestão respeitam essa autonomia, especialmente no contexto público, onde a influência da gestão sobre as atividades de pesquisa, ensino e extensão dos professores é limitada. Por outro lado, nas instituições privadas, as coordenações de ensino e o modelo de negócio da instituição podem exercer maior interferência no trabalho docente.

No âmbito das atividades de ensino, a forma como o professor ministra suas aulas está fortemente ligada à sua capacidade técnica e à sua concepção pessoal do papel de um professor universitário. Em geral, não há colegiados de ensino interferindo na metodologia de ensino dos professores, embora isso possa ocorrer mais frequentemente em instituições privadas.

Devido a essa autonomia, a capacidade da gestão universitária de modificar o desempenho docente é considerada menor em comparação com outras funções administrativas. Ainda que algumas instituições tenham mecanismos formais de avaliação de desempenho, os resultados geralmente se relacionam à quantidade de disciplinas lecionadas, carga horária, produção e publicação acadêmica, sem impactar diretamente no que o professor faz ou na forma como faz.

Essa questão carece de reflexão, tendo em vista que, esse estudo demonstrou que o comprometimento do professor com suas ações é um fator importante para o desempenho na universidade. Esse comprometimento individual se mostrou mais influente do que o comprometimento organizacional. Nesse sentido, é essencial considerar a importância de estudar múltiplos vínculos, não se limitando apenas ao vínculo com a organização/universidade, para explicar o desempenho nas tarefas e o comportamento pró-social além das atividades habituais.

Quanto ao desempenho nas atividades de pesquisa, geralmente, elas estão mais sujeitas a regulamentações externas à universidade, especialmente por parte de agências de fomento e da comunidade científica a que o pesquisador está vinculado. Contudo, os resultados desta tese evidenciam que o desempenho na pesquisa é também afetado pelas condições de trabalho e pelo vínculo estabelecido com a universidade. Sem uma dedicação adequada da instituição e um regime de trabalho compatível com a pesquisa, não se pode esperar um desempenho satisfatório nessa área, especialmente nas instituições privadas.

O vínculo com o comprometimento com a pesquisa foi maior na instituição pública, o que pode ter implicações na produção científica e na formação de recursos humanos qualificados. Conforme foi visto nesta tese, as diferenças encontradas entre as instituições são relevantes para compreender as similaridades e diferenças dos ambientes que influenciam o desenvolvimento dos laços psicológicos investigados. Além disso, permitem uma visão crítica

da presente investigação, compreendendo as relações de vulnerabilidade, poder e dependência subjacentes à formação e manutenção desses vínculos.

Assim, é fundamental que a universidade garanta um espaço para debates e discussões que abranjam a diversidade de interesses dos professores em relação ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. Tais debates podem promover uma reflexão sobre o trabalho individual do professor, seu comprometimento com as atividades e com a organização, e como ele pode contribuir para o cumprimento da missão da universidade.

É crucial reconhecer que a gestão na universidade é uma tarefa delicada e indireta, pois difere substancialmente da abordagem encontrada em empresas privadas, indústrias ou comércios, onde a autoridade hierárquica é mais presente. Devido ao grau de autonomia dos professores, é necessário adotar mecanismos que fortaleçam tanto o comprometimento docente com suas atividades de preferência em consonância com as atividades ditas como “indissociáveis” pela missão da universidade.

6.3 Limitações do trabalho

Embora o estudo tenha conseguido obter um número suficiente de participantes para realizar as análises estatísticas, é crucial ressaltar que a amostra apresenta uma limitada diversidade em termos de representatividade. O estudo se restringiu a apenas duas instituições de ensino superior, não abrangendo todos os segmentos que compõem o ensino superior.

Essa limitação pode ser observada, por exemplo, na concentração da maior titulação de doutores na universidade pública. Assim como, a maioria dos participantes (69,2%) trabalhava em regime de dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas por semana, fatores que se demonstraram importantes na predição do desempenho na pesquisa e na gestão.

É essencial considerar também que há um enorme contingente de docentes atuando em Instituições de Ensino Superior (IES) que não são universidades, como Faculdades isoladas,

Centros Universitários e Institutos Federais, especialmente no setor privado, que não foram contemplados neste estudo. Esses contextos se diferenciam fortemente, tanto na presença da pós-graduação *stricto sensu* como na possibilidade de engajamento docente em atividades de pesquisa. Certamente fatores que podem afetar os seus comprometerimentos, inclusive com a própria instituição e também alterar os perfis agora identificados.

Os estudos sobre comprometimento têm utilizado estratégias metodológicas que priorizam o uso de dados quantitativos e análises estatísticas sofisticadas aplicadas a grandes amostras de trabalhadores, geralmente medindo o comprometimento por meio de escalas Likert com altos níveis de confiabilidade. Sobre os focos de comprometimento, tradicionalmente se utiliza a análise de cluster para agrupar pessoas de acordo com as suas características comuns.

Essa técnica foi utilizada nesta tese, onde se identificou e caracterizou os perfis de comprometimento, inclusive respondendo qual o perfil que foi predominante, informação que é valiosa para a gestão universitária devido as suas implicações. Entretanto, a análise de cluster não apreende a estrutura e a dinâmica dos elementos agrupados, o que impossibilita o estudo em profundidade da centralidade de cada elemento de um grupo (Valli, 2012).

Essa tese apresentou como alternativa, a utilização da análise de redes psicológicas, como técnica exploratória para a análise da estrutura e propriedades do sistema de comprometerimentos. Por se tratar de um método em desenvolvimento, faz-se necessário que o pesquisador possua entendimento da teoria e dos métodos da análise de redes para assegurar interpretações dos resultados com maior complexidade. A representação visual é um dado relevante para compreensão do sistema, sendo essencial que a qualidade da visualização dos dados para o leitor e a descrição dos resultados sejam apresentadas de forma inteligível e objetiva.

Os resultados da rede demonstraram como os focos de comprometimento (nós) se estruturam como um sistema. Entretanto, faz-se necessário avançar para a forma como esses

construtos se organizam no nível individual. Questiona-se ainda, qual o sistema de cada indivíduo? Destaca-se que, temos grupos de pessoas parecidas que contribuem para a formação do cluster. Entretanto, cada caso constitui um sistema único. Nesse sentido, faz-se necessário o avanço em metodologias que impliquem em uma análise de sistemas também em um nível individual.

6.4 Agenda de Pesquisa

Considera-se que as redes possuem capacidade de diminuir lacunas metodológicas, haja vista que a sua aplicação promoveu a integração teórico-metodológica entre a CST e a análise de redes, além de viabilizar discussões mais integradas para a compreensão do sistema de comprometimento. Nesse sentido, sugere-se para a agenda de pesquisa futura, a replicação de pesquisas que utilizem a análise de redes, visando maiores contribuições empíricas que corroborem com o uso do método para interpretações mais complexas acerca dos focos de comprometimento como um sistema de relações e influências sobre os indivíduos.

Recomenda-se também a realização de estudos qualitativos com docentes de diferentes perfis de comprometimento para se estudar a congruência do perfil identificado a partir de escores obtidos em escalas de medida e indicadores objetivos de atividades desenvolvidas pelo docente. É relevante destacar que todas as variáveis analisadas neste estudo foram obtidas por meio de medidas de auto avaliação, o que pode aumentar a suscetibilidade ao viés da desejabilidade social, considerando que as variáveis investigadas no estudo dizem respeito a comportamentos valorizados e esperados pelas organizações, bem como o viés da aplicação conjunta de instrumentos que podem ter aparente similaridade.

No que se refere especificamente ao comprometimento organizacional, é importante lembrar que uma abordagem unidimensional não significa que outros tipos de focos não possam ser desenvolvidos entre o trabalhador e sua organização. Além disso, incluir esses tipos outros tipos de vínculos em estudos futuros, em interação com o desempenho no trabalho e a

voz pró-social, pode ajudar a avançar na compreensão das diferenças entre comprometimento e outros construtos investigados no âmbito do comportamento organizacional.

Sobre o desempenho no trabalho sugere-se a realização do desenvolvimento de medidas comportamentais que enfatizem percepções diferentes da do próprio indivíduo (auto relato), além de considerar diferentes níveis de análise do construto (análise multinível), que vão desde o nível individual até o organizacional. Além disso, é importante aprofundar a relação entre desempenho no trabalho e comprometimento organizacional, considerando variáveis contextuais e sociais que possam mediar essa relação.

Recomenda-se também comparar o comportamento de voz pró-social com outras formas de manifestação de voz, como a voz aquiescente e a defensiva e também analisar o conteúdo da mensagem comunicada pelo trabalhador, uma vez que isso pode influenciar sua decisão de falar ou se calar, como destacado por Knoll et al. (2016). Também é necessário promover uma agenda de pesquisa nacional que investigue não apenas os antecedentes, mas também os consequentes da voz, a fim de avaliar como esse comportamento gera resultados positivos para a organização e para os indivíduos que o praticam.

Em síntese, conclui-se que o estudo cumpriu satisfatoriamente seus objetivos, respondendo como o comprometimento dos professores com a universidade e as atividades docentes impactam no desempenho e comportamento de voz pró-social. Contribuindo assim, para a compreensão de como os professores universitários gerenciam seus diversos vínculos.

REFERÊNCIAS

- Abualoush, S., Masa'deh, R., Bataineh, K., & Alrowwad, A. (2018). The role of knowledge management process and intellectual capital as intermediary variables between knowledge management infrastructure and organization performance. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 13, 279–309. <https://doi.org/10/ghvk76>
- Akhtar, A., Durrani, A. 5, & Hassan, W. U. (2015). The impact of organizational commitment on job satisfaction and job performance: An empirical study from Pakistan. *IOSR Journal of Business and Management*, 17(6), 75-80.
- Al Zeifiti, S.M.B., & Mohamad, N.A. (2017). The influence of organizational commitment on Omani public employees' work performance. *International Journal of Economics and Business Administration*, 7(2), 151 – 160. <https://ideas.repec.org/a/eco/journ3/2017-02-22.html>
- Albert, R., Jeong, H., & Barabási, A. L. (1999). Diameter of the world-wide web. *nature*, 401(6749), 130-131.
- Ali, H., & Davies, D. R. (2003). The effects of age, sex and tenure on the job performance of rubber tappers. *Journal of occupational and organizational psychology*, 76(3), 381-391.
- Al-Jabari, B., & Ghazzawi, I. (2019). Organizational Commitment: A Review of the Conceptual and Empirical Literature and a Research Agenda. *International Leadership Journal*, 11(1).
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. 63, 1-18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. In R. D. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp. 285–314). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4397-8_13
- Altinay, F., Altinay, Z., Dagli, G., & Cifci, M. (2018). Evaluation of administrative and supervisory performance of the directors of Special Education Institutions according to the teachers. *Quality & Quantity*, 52(S2), 1275–1286. <https://doi.org/10/ghvk77>
- Andersen, L. B. (2019). Faculty workload and job satisfaction: A multiple case study. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(8), 107-118.

- Andrade R. S., & Bastos A. V. B. (2020). Comportamentos de voz e silêncio em uma perspectiva multidimensional: caracterizando o fenômeno entre trabalhadores brasileiros. *Cuadernos de Psicología*, 22 (3), 1629-1652. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1629>
- Andrade, R.S. (2018). Comportamentos de Voz e Silêncio nas organizações de trabalho: Explorando seus preditores entre organizações e trabalhadores brasileiros. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia). Recuperado de <https://pospsi.ufba.br/pt-br/teses-dissertacoes>
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2010). Simple second order chi-square correction. Unpublished manuscript. Available at https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf.
- Aubé, C., & Rousseau, V. (2005). Team goal commitment and team effectiveness: The role of task interdependence and supportive behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(3), 189-204. doi: 10.1037/1089-2699.9.3.189
- Aubé, C., & Rousseau, V. (2005). The impact of role conflict and role ambiguity on the work attitudes of nurses: A confirmatory analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 50(4), 363-371. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03392.x>
- Aubé, C., & Rousseau, V. (2011). Interpersonal aggression and team effectiveness: The mediating role of team goal commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(3), 565-580. doi: 10.1348/096317910X492568
- Austin, J. T., & Villanova, P. (1992). The criterion problem: 1917–1992. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 836. doi: 10.1037/0021-9010.77.6.836
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & McDaniel, M. A. (1990). Age and work performance in nonmanagerial jobs: The effects of experience and occupational type. *Academy of Management Journal*, 33(2), 407-422.
- Azzuhairi, A. Z., Soetjipto, B. E., & Handayati, P. (2022). The Effect of Compensation and Work Motivation on Intention to Stay Through Job Satisfaction and Organizational Commitment to Employees. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 2(3). <https://doi.org/10.55227/ijhess.v2i3.284>
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 4–28. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. Doi:
- Bakker, A.B. and Demerouti, E. (2007), "The Job Demands-Resources model: state of the art", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22 No. 3, pp. 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Barabási, A. L. (2012). The network takeover. *Nature Physics*, 8(1), 14-16. <http://dx.doi.org/10.1038/nphys2188>
- Barabási, A. L. (2016). *Network science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barbosa, M. A. C., & de Mendonça, J. R. C. (2015). O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. *TPA-Teoria e Prática em Administração*, 4(2), 131-154. <https://doi.org/10.21714/2238-104X2014v4i2-18175>
- Barbosa, M. A. C., Mendonça, J. R. C. D., & Cassundé, F. R. D. S. A. (2015). A Interação entre o Papel de Professor-Gestor e Competências Gerenciais: percepções dos professores de uma Universidade Federal.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baruch, Y., & Hall, D. T. (2004). The academic career: a model for future careers in other sectors?. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 241-262. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.11.002>
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos cedes*, 19, 19-32.
- Bastos, A. V. B. & Borges-Andrade, J.E. (2002). Comprometimento com o trabalho: padrões em diferentes contextos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 42(2), 1-11. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902002000200003>
- Bastos, A. V. B. (1994). *Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Bastos, A. V. B. (1995). Comprometimento no trabalho. *Cadernos de Psicologia*, 1(1), 44-63. doi: <http://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/66>
- Bastos, A. V. B. (1998). Comprometimento no trabalho: contextos em mudança e os rumos da pesquisa neste domínio. *Anais do ENANPAD*, org.36. Foz do Iguaçu.

- Bastos, A. V. B. (2000). Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. *Revista de Administração*, 35, 48-60.
- Bastos, A. V. B. (2013). Padrões de Comprometimento no Trabalho: Um Estudo de Casos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(3), 205–217. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/17292>
- Bastos, A. V. B. (2019). Múltiplos comprometimento no trabalho: Avanços conceituais, metodológicos e empíricos. Projeto Renovação de bolsa de produtividade CNPQ.
- Bastos, A. V. B., & Aguiar, C. V. N. (2015). Comprometimento organizacional. In: Puentes-Palacios, K.; Peixoto, A. L. A. (Org.). *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia*. (p. 78-91). Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B., & Costa, F. M. (2001). Múltiplos comprometimentos no trabalho: articulando diferentes estratégias de pesquisa. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 1, 11-41. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/6654/6132>
- Bastos, A. V. B., Brandão, M. G. A. & Pinho, A. P. M. (1997). Comprometimento organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no seu cotidiano de trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 1(2), 97-120. <https://doi.org/10.1590/S1415-65551997000200006>
- Bastos, A. V. B., Carneiro, L. L., Andrade, R. S. A., Aguiar, C. V., & D'Almeida, A. (2020). Escala de Voz nas Organizações (EVO). In: Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Trentini, C. M., & Wasquez, A. C. S. (Orgs.). *Avaliação psicológica no contexto organizacional e do trabalho* (pp. 257-267). Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B., Correa, N. C. N., & Lira, S. B. (2000). Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. *Revista de Administração*, 35(4), 48-60.
- Bastos, A. V. B. (1994). *Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato* [Tese de Doutorado]. Escola de Administração, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship between Affect and Employee Citizenship. *Academic and Management Journal*, 26, 587-595. <http://dx.doi.org/10.2307/255908>
- Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making?. *Academy of management Journal*, 35(1), 232-244. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256481>

- Becker, T. E. (2016). Multiple foci of workplace commitments. In *Handbook of employee commitment* (pp. 43-56). Edward Elgar Publishing.
- Becker, T. E., Kernan, M. C., Clark, K. D., & Klein, H. J. (2018). Dual commitments to organizations and professions: Different motivational pathways to productivity. *Journal of Management*, 44(3), 1202-1225. <https://doi.org/10.1177/0149206315602532>
- Becker, T.; Billings, R.; Eveleth, D. e Gilbert, N. (1996). Foci and Bases of employee commitment: implications for job performance. *Academy of management journal*, 39 (2): 464-482.
- Beckmann, M., & Kräkel, M. (2022). Empowerment, task commitment, and performance pay. *Journal of Labor Economics*, 40(4), 889-938. <http://dx.doi.org/10.1086/718465>
- Bendassolli, P. F. (2012). Desempenho no trabalho: Revisão da literatura. *Psicologia Argumento*, 30(68), 227-236. <http://dx.doi.org/10.7213/rpa.v30i68.20471>
- Bendassolli, P. F., & Malvezzi, S. (2013). Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão. In A. C. Coda & R. N. Nogueira (Orgs.), *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia* (pp. 53-84). Porto Alegre: Artmed.
- Bendassolli, P. F., & Malvezzi, S. (2013). Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão. *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da Psicologia*.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Boswell, W. R., Boudreau, J. W., & Tichy, J. (2005). The relationship between employee change and job satisfaction: The honeymoon-hangover effect. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 882–892.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99–109. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327043hup1002_3
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. M. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance.
- Borsa, J. C., & Seize, M. de M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: dois caminhos possíveis. In B. F. Damásio & J. C. Borsa (orgs.), *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp. 15-37). São Paulo: Vetor.
- Borsboom, D. (2008). Psychometric perspectives on diagnostic systems. *Journal of clinical psychology*, 64(9), 1089-1108. <https://doi.org/10.1002/jclp.20502>
- Borsboom, D., & Cramer, A. O. (2013). Network analysis: An integrative approach to the structure of psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 91-121. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185608>

- Brasil (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.
- Bringmann, L. F., Elmer, T., Epskamp, S., Krause, R. W., Schoch, D., Wichers, M., ... & Snippe, E. (2019). What do centrality measures measure in psychological networks?. *Journal of abnormal psychology*, 128(8), 892.
- Brinsfield, C., Edwards, M., Greenberg, J. (2009). Voice and Silence in Organizations: Historical Review and Current Conceptualizations. In J. Greenberg, & M. Edwards (Eds.), *Voice and Silence in Organizations* (pp. 3-36). Howard House, UK: Emerald.
- Brito, A. P. M. P., & Bastos, A. V. B. (2001). O Schema de trabalhador comprometido e gestão do comprometimento: um estudo entre gestores de uma organização petroquímica. *Organizações & Sociedade*, 8(22), 1-24.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd Ed). Guilford Press.
- Bulos, U. L. (2001). Constituição federal anotada: acompanhada dos índices alfabético-remissivos da constituição e da jurisprudência. Saraiva.
- Burris, E. R., Detert, J. R., & Romney, A. C. (2013). Speaking up vs. being heard: the disagreement around and outcomes of employee voice. *Organization Science*, 24(1), 22–38.
- Butali, P., & Njoroge, D. (2017). Training and development and organizational performance: the moderating effect of organizational commitment. *International Journal of Scientific Research and Management*, 5(11), 7381 – 7390. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v5i11.06>
- Caliskan, S., Unler, E., & Tatoglu, E. (2023). Commitment profiles for employee voice: dual target and dominant commitment mindsets. *Current Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04430-6>
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 687–732). Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 2(1), 47-74. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111427>
- Campbell, J. P., Gasser, M. B., & Oswald, F. L. (1996). The substantive nature of job performance variability. *Individual differences and behavior in organizations*, 258, 299.

- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. *Personnel selection in organizations*, 3570, 35-70.
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb01561.x>
- Candrinho, G. C. (2022). Múltiplos comprometimentos entre professores universitários em Moçambique: analisando o poder preditivo do capital psicológico positivo. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia). Recuperado de https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/givaldo_candrinho_tese.pdf
- Carneiro, L. L. (2018). Bem-estar, comprometimento e voz: um modelo explicativo da relação indivíduo-trabalho-organização na perspectiva da psicologia positiva. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia). <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28830>
- Carneiro, L. L., & Bastos, A. V. B. (2020). Bienestar en el trabajo y comportamiento prosocial en una muestra de trabajadores brasileños. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 22(1), e1583-e1583. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1583>
- Castro, D., & Tomás, M. (2011). Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. *Higher Education Quarterly*, 65(3), 290-307.
- Chanana, N. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on employees organizational commitment and job satisfaction in reference to gender differences. *Journal of Public Affairs*, 21(4), e2695. <https://doi.org/10.1002/pa.2695>
- Coelho Júnior, F. A. C., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Efeitos de variáveis individuais e contextuais sobre desempenho individual no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 16(2), 111-120. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000200001>
- Coelho Júnior, F. A., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Discussão sobre algumas contribuições da modelagem multinível para a investigação de desempenho no trabalho. *Psico USF*, 16(2), 135-142. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200002>
- Coelho Júnior, F.A. C. (2015) Desempenho. In Bendassolli, P. F., & Borges-Andrade, J. E. (Orgs.). *Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações*. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Cohen, A. (2003). Multiple commitments in the workplace: An integrative approach. Psychology Press. <http://dx.doi.org/10.2307/20159060>
- Costantini, G., Epskamp, S., Borsboom, D., Perugini, M., Mõttus, R., Waldorp, L. J., & Cramer, A. O. (2015). State of the aRt personality research: A tutorial on network analysis

- of personality data in R. *Journal of Research in Personality*, 54, 13-29.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jrp.2014.07.003>
- Costantini, G., Richetin, J., Preti, E., Casini, E., Epskamp, S., & Perugini, M. (2019). Stability and variability of personality networks. A tutorial on recent developments in network psychometrics. *Personality and Individual Differences*, 136, 68-78.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2017.06.011>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cunha, D. E., Silva, A. H., Estivaleta, V. D. F. B., Hörbe, T. D. A. N., & de Moura, G. L. (2017). Confiança do empregado na organização e comprometimento organizacional: Em busca da relação entre os construtos. *Sistemas & Gestão*, 12(1), 25-37.
<https://doi.org/10.20985/1980-5160.2017.v12n1.1038>
- Cunha, K. F., Ribeiro, C., & Ribeiro, P. (2021). Comprometimento organizacional: perspectivas atuais e tendências futuras. *Gestão E Desenvolvimento*, (29), 223-244.
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.10031>
- Cunha, L. C., Bacinello, E., & Klann, R. C. (2016). Relação entre comprometimento organizacional e satisfação no trabalho. XIX SemeAd/USP, São Paulo, nov.
- da Silva, F. M. V., & de Almeida Cunha, C. J. C. (2012). A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 5(1), 145-171.
- Dalege, J., Borsboom, D., van Harreveld, F., & van der Maas, H. L. (2017). Network analysis on attitudes: A brief tutorial. *Social psychological and personality science*, 8(5), 528-537.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2018). *Estatística Sem Matemática para Psicologia-7*. Penso Editora.
- De Andrade, A. R. (2007). A universidade como organização complexa. *Revista de Negócios*, 7(3).
- De Moura-Paula, M. J. D. (2014). Silêncio nas organizações: uma revisão e discussão da literatura. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 15(5), 15-44.
<https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n5p15-44>
- De Moura-Paula, M. J., & Ferraz, D. L. S. (2015). Silêncio organizacional: introdução e crítica. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(3), 516-529. <https://doi.org/10.1590/1679-395114581>
- DeNisi, A. S. (2000). Performance appraisal and performance management: a multilevel analysis. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Orgs.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions* (pp. 121-156). San Francisco: Jossey-Bass.

- DeNisi, A. S., & Murphy, K. R. (2017). Performance appraisal and performance management: 100 years of progress?. *Journal of applied psychology*, 102(3), 421. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000085.supp>
- Detert, J. R. & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken-for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of Management Journal*, 54, 461–488.
- DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 425–438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Dourado, P. C., Gondim, S. M. G., Loiola, E., Ferreira, A. D. S. M., & Alberton, G. D. (2018). Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários. *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698178191>
- Duan, J., Shi, J., & Ling, B. (2017). The influence of high commitment organization on employee voice behavior: A dual-process model examination. *Acta Psychologica Sinica*. <http://dx.doi.org/10.3724/SP.J.1041.2017.00539>
- Epskamp, S., Maris GK, Waldorp LJ, Borsboom D. (2018). Network psychometrics. <https://arxiv.org/pdf/1609.02818.pdf>
- Epskamp, S., Borsboom, D., & Fried, E. I. (2018). Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior Research Methods*, 50(1), 195–212. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0862-1>
- Epskamp, S., Kruis, J., & Marsman, M. (2017). Estimating psychopathological networks: Be careful what you wish for. *PLOS ONE*, 12(6), e0179891. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179891>
- Epskamp, S., Rhemtulla, M., & Borsboom, D. (2016). Generalized network psychometrics: combining network and latent variable models. DOI:10.1007/s11336-017-9557-x
- Ésther, A. B., & Melo, M. C. D. O. L. (2008). A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. *Cadernos EBAPE. BR*, 6, 01-17. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512008000100004>
- Ferris, K. R. (1981). Organizational commitment and performance in a professional accounting firm. *Accounting, Organizations and Society*, 6(4), 317-325. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(81\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0361-3682(81)90011-8)
- Field, A. (2015). *Descobrimos a estatística usando o SPSS-5*. Penso Editora.
- Fonseca, Carlos Alberto Monsorens da, & Bastos, Antonio Virgílio Bittencourt. (2003). *Criatividade e comprometimento organizacional: suas relações com a percepção de*

- desempenho no trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 3(1), 61-88. Recuperado em 24 de julho de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Fox, F. V., & Staw, B. M. (1979). The trapped administrator: Effects of job insecurity and policy resistance upon commitment to a course of action. *Administrative Science Quarterly*, 449-471.
- Gallagher, D. G., & Clark, P. F. (1989). Research on union commitment: Implications for labor. *Lab. Stud. J.*, 14, 52.
- Gellatly, I. R., Meyer, J. P., & Luchak, A. A. (2006). Combined effects of the three commitment components on focal and discretionary behaviors: A test of Meyer and Herscovitch's propositions. *Journal of vocational behavior*, 69(2), 331-345. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.12.005>
- Gondim, S., Bendassoli, P., & Peixoto, L. (2016). A construção da identidade profissional na transição universidade-mercado de trabalho. O estudante universitário brasileiro: características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho, 219-234.
- Gordon, M. E., Philpot, J. W., Burt, R. E., Thompson, C. A., & Spiller, W. E. (1980). Commitment to the union: Development of a measure and an examination of its correlates. *Journal of applied psychology*, 65(4), 479.
- Gouldner, A.W. (1957). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles – I, *Administrative Science Quarterly*, 2, 281–306.
- Gouldner, A.W. (1958). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles – II, *Administrative Science Quarterly*, 2, 444–480.
- Grohmann, M. Z., & Ramos, M. S. (2012). Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(01), 65-86. <http://dx.doi.org/10.1590/S141440772012000100004>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Harzing, A.W. (2007) Publish or Perish. Disponível em: <http://www.harzing.com/pop.htm>
- Hassan, A. A., & Olufemi, O. (2014). The relationship between job experience and job performance: A study of medical doctors in Nigeria. *Journal of Health Management*, 16(2), 319-329.

- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365. doi:10.1197/j.aem.2004.11.018
- Hayes, A. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression Based Approach*. Guilford Press.
- Abbad, G. D. S., & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções.
- Hirschman, A. O. (1970). Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states (Vol. 25). Harvard university press.
- Hoffman, E. (2006). Exit and Voice: Organizational Loyalty and Dispute Resolution Strategies *Social Forces*, Volume 84, Number 4, June, pp. 2313-2330 (Article)
- Hofmans, J. 2017. Modeling psychological contract violation using dual regime models: An event-based approach. *Frontiers in psychology*, 8: 1948-1959.
- Imran, I., Arif, I., Cheema, S., & Azeem, M. (2014). Relationship between job satisfaction, job performance, attitude towards work, and organizational commitment. *Entrepreneurship and Innovation Management Journal*, 2(2), 135-144.
- Ishola, A. A., Adeleye, S. T., & Tanimola, F. A. (2018). Impact of educational, professional qualification and years of experience on accountant job performance. *Journal of Accounting and Financial Management ISSN*, 4(1), 2018.
- Jalil, S. W., Achan, P., Mojolou, D. N., & Rozaimie, A. (2015). Individual characteristics and job performance: generation Y at SMEs in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 170, 137-145. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.023>
- Kasika, B. D. (2015). The effect of educational qualification on job performance: the case of Social Security Commission in Namibia (SSC) (Doctoral Dissertation).
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. Wiley.
- Khan, M. R., Ziauddin, J. F., & Ramay, M. I. (2010). The impacts of organizational commitment on employee job performance. *European journal of social sciences*, 15(3),
- Klein, H. J., & Park, H. M. (2016). Commitment as a unidimensional construct. In *Handbook of employee commitment* (pp. 15-27). Edward Elgar Publishing.
- Klein, H. J., C. T. Brinsfield and J. T. Cooper (2021). ‘The experience of commitment in the contemporary workplace: an exploratory reexamination of commitment model antecedents’, *Human Resource Management*, 60, pp. 885–902. <http://dx.doi.org/10.1002/hrm.22040>

- Klein, H. J., Cooper, J. T., Molloy, J. C., & Swanson, J. A. (2014). The assessment of commitment: Advantages of a unidimensional, target-free approach. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 222-238. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034751>
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Brinsfield, C. T. (2012). Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: Revisiting assumptions and removing confounds. *Academy of Management Review*, 37(1), 130-151.
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Cooper, J. T. (2009a). The impact of goal commitment on goal setting and performance. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 577–590.
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Cooper, J. T. (2009b). Conceptual foundations: Construct definitions and theoretical representations of workplace commitments. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.), *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (pp. 3–36). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Cooper, J. T. (2013). Dependence, motivation, and performance: A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of work dependence. *Journal of Management*, 39(6), 1635-1661. <https://doi.org/10.1177/0149206312471375>
- Klein, H. J., Solinger, O. N., & Dufлот, V. (2022). Commitment system theory: The evolving structure of commitments to multiple targets. *Academy of management review*, 47(1), 116-138. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0031>
- Knoll, M., Wegge, J., Unterrainer, C., Silva, S., & Jønsson, T. (2016). Is our knowledge of voice and silence in organizations growing? Building bridges and (re) discovering opportunities. *German Journal of Human Resource Management*, 30(3-4), 161-194. <https://doi.org/10.1177/2397002216649857>
- Lado, A. A., & Wilson, M. C. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective. *Academy of management review*, 19(4), 699-727.
- Leme, D. E. D. C., Alves, E. V. D. C., Lemos, V. D. C. O., & Fattoria, A. (2020). Análise de redes: uma abordagem de estatística multivariada para pesquisas em ciências da saúde. *Geriatr., Gerontol. Aging (Impr.)*, 43-51. <http://dx.doi.org/10.5327/Z2447-212320201900073>
- LePine, J. A., Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, v. 86, 326–333.
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of applied psychology*, 83(6), 853.

- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of applied psychology*, 86(2), 326.
- Li, W. D., Fay, D., Frese, M., Harms, P. D., & Gao, X. Y. (2014). Reciprocal relationship between proactive personality and work characteristics: a latent change score approach. *Journal of Applied Psychology*, 99(5), 948.
- Li-Chuan Chu, R., & Chun-Che Lai, M. (2016). The effects of employee empowerment, teamwork, and organizational commitment on safety performance in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 52, 119-131. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.09.010>
- Liu, S., Zhou, Y., Palumbo, R., & Wang, J. L. 2016. Dynamical correlation: A new method for quantifying synchrony with multivariate intensive longitudinal data. *Psychological methods*, 21(3): 291-308.
- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., & Nascimento, S. D. (2017). Relação do comprometimento organizacional e da satisfação no trabalho de funcionários públicos municipais. *Revista de Administração Pública*, 51, 947-967.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Locke, E. A., Latham, G. P., & Erez, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of management review*, 13(1), 23-39.
- Loscher, G., Ruhle, S., & Kaiser, S. (2020). Commitment profiles of accountants: A person-centered study of the commitment towards profession and organization. *Behavioral Research in Accounting*, 32(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.2308/bria-52476>
- Macedo, R. B. (2007). Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem no nível de resultados organizacionais: preditores relacionados ao indivíduo e ao contexto organizacional (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19162>
- Machado, W. L.; Vissoci, J.; Epskamp, S. (2015). Análise de rede aplica à psicometria e à avaliação psicológica. In: Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (Orgs.). *Psicometria* (pp. 125-146). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mackenzie SB, Podsakoff P.M., Podsakoff N.P. (2011). Challenging-oriented organizational citizenship behaviors and organizational effectiveness: Do challenge-oriented behaviors

- really have an impact on the organization's bottom line? *Personality. Psychology* 64:559–92
- MacLean, S., Kelly, M., Geddes, F., & Della, P. (2017). Use of simulated patients to develop communication skills in nursing education: An integrative review. *Nurse Education Today*, 48, 90–98. <https://doi.org/10/f9fj98>
- Maduro, M. R. (2013). Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. *TAC*, 3(2), 79-94.
- Mahooti, M., Vasli, P., & Asadi, E. (2018). Effect of organizational citizenship behavior on family-centered care: Mediating role of multiple commitment. *PloS one*, 13(9), e0204747.
- Maia, L. G., & Bastos, A. V. B. (2015). Organizational commitment, psychological contract fulfillment and job performance: A longitudinal quanti-qualitative study. *BAR-Brazilian Administration Review*, 12, 250-267. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2015140061>
- Malvezzi, S. (2016). Origin, consolidation, and perspectives of Work and Organizational Psychology. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 16(4), 367–374. <https://doi.org/10/gf68rz>
- Matagi, L., Baguma, P., & Baluku, M. M. (2022). Age, job involvement and job satisfaction as predictors of job performance among local government employees in Uganda. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, (ahead-of-print).
- Maynes, T. D., & Podsakoff, P. M. (2014). Speaking more broadly: an examination of the nature, antecedents, and consequences of an expanded set of employee voice behaviors. *Journal of applied psychology*, 99(1), 87. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034284>
- Medeiros, C. A. F., & Enders, W. T. (1998). Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional (Meyer e Allen, 1991). *Revista de Administração Contemporânea*, 2(3), 67-87. <https://doi.org/10.1590/S1415-65551998000300005>
- Medeiros, C. A. F., Albuquerque, L. G. D., Siqueira, M., & Marques, G. M. (2003). Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 7, 187-209.
- Menezes, I., Zwiendelaar, J., Moraes, E., & Mendy, J. (2019). Applying network analysis to measure organizational behaviors using R software.
- Merton, R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL: Free Press.
- Meyer, J. P. & Anderson, B. K. (2016). Action commitments. In J. P. Meyer (Eds.). *Handbook of Employee Commitment* (pp. 178-192). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

- Meyer, J. P. (2009). Commitment in a changing world of work. *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*, 37-68.
- Meyer, J. P. (2016). Employee commitment: an introduction and roadmap. In J. P. Meyer (Eds.). *Handbook of Employee Commitment* (pp. 3-12). Cheltenham, UK: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781784711740.00009>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Meyer, J. P., Morin, A. J. S., & Vandenberghe, C. (2015). Dual commitment to organization and supervisor: A person-centered approach. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.001>
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52.
- Meyer, J.P., & Anderson, B. K. (2016) Action Commitments. In: Meyer, J. P. (Ed.). (2016). *Handbook of employee commitment*. Edward elgar publishing. 178-191.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40(6), 1453-1476.
- Ministério da Saúde - Brasil (2012). Resolução nº 412/12 - Conselho Nacional de Saúde (CNS). Brasília: Diário Oficial da União.
- Moita, F. M. G. D. S. C., & Andrade, F. C. B. D. (2009). Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista brasileira de educação*, 14(41), 269-280.
- Moita, M. H. V. (2002). Um modelo para avaliação da eficiência técnica de professores universitários utilizando análise de envoltória de dados: o caso dos professores das áreas de engenharias. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade

- Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Tese (Doutorado em Engenharia de produção). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82340>
- Molenaar, P. C., & Campbell, C. G. 2009. The new person-specific paradigm in psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2): 112-117.
- Moraes, L. D. S. (2008). de. A trajetória de mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina. 2008. 240 f (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Morin, A. J. S. (2016). Person-centered research strategies in commitment research. In J. P. Meyer (Eds.). *Handbook of Employee Commitment* (pp. 490-508). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Morin, A. J., Morizot, J., Boudrias, J. S., & Madore, I. (2011). A multifoci person-centered perspective on workplace affective commitment: A latent profile/factor mixture analysis. *Organizational Research Methods*, 14(1): 58-90.
- Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 173-197. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091328>
- Morrison, E. W. (2023). Employee voice and silence: Taking stock a decade later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 79-107. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-054654>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725. <https://doi.org/10.2307/259200>
- Morrison, Elizabeth W. & Rothman, Naomi (2009). Silence and the dynamics of power. In: Jerald Greenberg & M. S. Edwards (Eds.), *Voice and Silence in Organizations* (pp. 3-33). Emerald.
- Morrison, Elizabeth W.; Wheeler-Smith, Sara L. & Kamdar, Dishan (2011). Speaking up in groups: A cross-level study of group voice climate and voice. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 183–191. <https://doi.org/10.1037/a0020744>
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500. doi: 10.5465/amr.1983.4284606
- Morrow, P. C. (1993). The theory and measurement of work commitment.

- Moscon, D. C. B., Bastos, A. V. B. & Souza, J. A. J. (2012). É possível integrar, em um mesmo conceito, os vínculos afetivo e instrumental?: o olhar de gestores sobre o comprometimento com a organização. *Organizações & Sociedade*, 19, 357-373. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302012000200010>
- Moscon, D.C.B. Teorias implícitas de trabalhador comprometido e estratégias cotidianas de gestão: uma análise qualitativa. 2009. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- Motowidlo, S. J. (2003). Job performance. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 12(4), 39-53. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop212005>
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. In *Organizational Citizenship Behavior and Contextual Performance* (pp. 71-83). Psychology Press. http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247. doi: 10.1016/0001-8791(79)90072-1
- Murphy, K. R. (1989). Dimensions of job performance. *Teting: Applied and Theoretical Perspective*, 218-247. New York: Praeger.
- Mustaqim, H., Sumardin, S., & Hazriyanto, A. S. (2020). The correlation between task commitment and employee performance at the board of enterprise Batam area. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(7), 4731-4739.
- Neal, A., & Griffin, M. A. (1999). Developing a model of individual performance for human resource management. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(2), 44-59. <https://doi.org/10.1177/103841119903700205>
- Nemeth, C. J., Connell, J. B., Rogers, J. D., & Brown, K. S. (2001). Improving decision making by means of dissent 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(1), 48-58.
- Neubert, M. J., & Wu, C. (2009). Action commitments. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.), *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (pp. 179–213). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Newman, M. (2018). *Networks*. Oxford: Oxford University Press.

- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2008). The relationship of age to ten dimensions of job performance. *Journal of applied psychology*, 93(2), 392.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2009). How broadly does education contribute to job performance?. *Personnel psychology*, 62(1), 89-134. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.01130.x>
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2010). Organizational tenure and job performance. *Journal of management*, 36(5), 1220-1250.
- Omar, A. (2010). Antecedentes y consecuencias de los comportamientos prosociales de voz y silencio. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 249–268. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.399>
- Opsahl, T., Agneessens, F., & Skvoretz, J. (2010). Node centrality in weighted networks: Generalizing degree and shortest paths. *Social networks*, 32(3), 245-251.
- O'Reilly, C. A., & Pfeffer, J. (2000). *Hidden value: How great companies achieve extraordinary results with ordinary people*. Harvard Business Press.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington books/DC heath and com.
- Osigweh, C. A. B. (1989). Concept Fallibility in Organizational Science: The Academy of Management Review, 14(4), 579-594.
- Pereira, F.M.P. (2019). *Voz e silêncio de docentes de ensino superior com diferentes vínculos com o trabalho (Dissertação de Mestrado)*. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia. https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/flavia_protasio.pdf
- Pereira, L. M. R.(2014). *Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente: construção e evidências de validação. (Dissertação de Mestrado)*. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Pereira, L. M. R., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2016). Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. *Organizações & Sociedade*, 23, 438-459. <https://doi.org/10.1590/1984-92307856>
- Pinho, A. P. M., de Oliveira, E. R. D. S., & da Silva, C. R. M. (2020). Comprometimento Organizacional no Setor Público: um olhar sobre três décadas de produção científica brasileira (1989-2019). *Revista do Serviço Público*, 71(3), 504-539. <https://doi.org/10.21874/rsp.v71i3.3507>
- Pires, P. P., Pinto, G. H. S., Souza, M. A., Macambira, M. O., & Figueira, G. L. (2021). Adaptabilidade de carreira, engajamento e satisfação no trabalho: Uma rede psicológica no

- contexto da educação militar. *Revista de Administração Mackenzie*, 22(1), 1–29. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG210114>
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Purcell, J., Kinnie, N. J., Hutchinson, S., Rayton, B., & Swart, J. (2003). *Understanding the people and performance link: Unlocking the black box*. London: Chartered Institute for Personnel and Development.
- Queiroga, F.; Borges-Andrade, J.E.; Coelho Júnior, F.A (2015). Desempenho no Trabalho: Escala de Avaliação Geral por Meio de Autopercepções. (In: Puentes-Palacios, K. & Peixoto, A. L. A. (org.). *Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho: um Olhar a Partir da Psicologia*.) Porto Alegre: Artmed, 2015.
- Rafiei, M., Amini, M., & Foroozandeh, N. (2014). Studying the impact of the organizational commitment on the job performance. *Management science letters*, 4(8), 1841-1848.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of management review*, 10(3), 465-476. <https://doi.org/10.2307/258128>
- Ribeiro, L. D. (2014). LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Richard, P. J., Devinney, T. M., Yip, G. S., & Johnson, G. (2009). Measuring organizational performance: Towards methodological best practice. *Journal of management*, 35(3), 718-804. <https://doi.org/10.1177/0149206308330560>
- Rizzatti, G., Rizzatti Junior, G., & Sartor, V. V. D. B. (2004). *Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais*.
- Rodrigues, A. C. A., & Bastos, A. V. B. (2010). Problemas conceituais e empíricos na pesquisa sobre comprometimento organizacional: uma análise crítica do modelo tridimensional de J. Meyer e N. Allen. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 10(2), 129-144. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/22214/20152>
- Rodrigues, A. C. D. A., Bastos, A. V. B., & Moscon, D. C. B. (2019). Delimiting the concept of organizational commitment: empirical evidence of the overlap between the entrenchment and the continuance mindset. *Organizações & Sociedade*, 26, 338-358. <https://doi.org/10.1590/1984-9260897>

- Rodrigues, A. P. G. (2020). Vínculos entre Professores de Universidades Públicas e Privadas: uma Pesquisa Comparativa. *Revista Gestão & Conexões*, 9(1), 151-166.
- Rodrigues, A. P. G., & Alvares, K. P. (2020). Vínculos organizacionais: uma análise em relação ao desempenho. *Gestão & Planejamento-G&P*, 21. <https://dx.doi.org/10.21714/2178-8030gep.v.21.6234>
- Rodrigues, A. P. G., & Bastos, A. V. B. (2013). Os vínculos de comprometimento e entrincheiramento presentes nas organizações públicas. *Revista de Ciências da Administração*, 15(36), 143-158. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10837/os-vinculos-de-comprometimento-e-entrincheiramento-presentes-nas-organizacoes-publicas/i/pt-br>
- Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Rowe, D. E. O., & Bastos, A. V. B. (2007). Comprometimento no trabalho: explorando o conceito, seus antecedentes e consequentes entre docentes universitários. *Anais do 1º Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*.
- Rowe, D. E. O., & Bastos, A. V. B. (2009). Comprometimento organizacional e desempenho acadêmico: um estudo com docentes do ensino superior brasileiro. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 33.
- Rowe, D. E. O., Bastos, A. V. B., & Pinho, A. P. M. (2013). Múltiplos comprometimentos com o trabalho e suas influências no desempenho: um estudo entre professores do ensino superior no Brasil. *Organizações & Sociedade*, 20(66), 501-521. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302013000300008>
- Saks, A. M., & Waldman, D. A. (1998). The relationship between age and job performance evaluations for entry-level professionals. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(4), 409-419.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. In B. M. Staw & G. R. Salancik (eds.), *New directions in organizational behavior* (pp. 1-54). Chicago: St. Clair.
- Salman, K; Awan, S.H; Habib, N. (2020). Link Between Employee Voice and Organizational Citizenship Behavior: Moderating Role of Psychological Safety. *International Review*. [http://dx.doi.org/10.30543/9-3\(2020\)-19](http://dx.doi.org/10.30543/9-3(2020)-19)
- Sanches, E. N., Gontijo, L. A., & Verdinelli, M. A. (2004a). Organização e carreira: padrões de comprometimento dos docentes de uma universidade particular. Trabalho apresentado

- no IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35672>
- Sanches, E. N., Gontijo, L. A., & Verdinelli, M. A. (2004b). Comprometimento dos professores universitários com a organização e a carreira docente e sua relação com o desempenho. Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35671>
- Sanches, E. N., Gontijo, L.A., Borba, A.M., & Verdinelli, M.A. (2005). Metodologia de análise do comprometimento dos professores universitários com a organização e a carreira docente e sua relação com o desempenho. Trabalho apresentado nos Anais do 24º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração. Brasília, DF.
- Sandall, H., & Mourão, L. (2023). Desempenho individual no trabalho: proposições para uma mensuração personalizada e um diagnóstico abrangente. RAM. Revista de Administração Mackenzie, 24, eRAMG230023. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG230023.pt>
- Santos Filho, J. C., & Dias, C. L. (2016). Profissão acadêmica e scholarship da docência: novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 21(3), 837-858. doi: 10.1590/S1414-40772016000300010.
- Santos, L. L. D. C. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade, 25, 1145-1157. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>
- Schindwein, C. E., & Olea, P. M. (2019). Comprometimento Organizacional: um estudo bibliométrico na base de dados Web of Science entre os anos de 2008 a 2018. Revista Foco, 12(3), 38-57.
- Silva, E., & Bastos, A. (2015). Consentimento organizacional. In K. Puente-Palacios, A. L. A. Peixoto (Orgs.), Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia (pp. 92-106). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Simon, H.A., Smithburg, D.W. and Thompson, V.A. (1950). Public Administration. New York: Knopf.
- Siqueira, M. M.; Gomide Jr., S. (2004). Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A. V. B (Org.). Psicologia, organização e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Skyttner, L. (2005). General systems theory: Problems, perspectives, practice. (2nd ed.). Hackensack, NJ: World Scientific

- Solinger, O. N., Hofmans, J., & van Olffen, W. (2015). The dynamic microstructure of organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(4): 773-796.
- Solinger, O. N., Van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of applied psychology*, 93(1), 70.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In: S. Sonnentag (Org.), *Psychological management of individual performance* (pp.3-27). Great Britain: John Wiley & Sons Ltda. <https://doi.org/10.1002/0470013419.ch1>
- Stamper, C. L., & Dyne, L. V. (2001). Work status and organizational citizenship behavior: A field study of restaurant employees. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(5), 517-536.
- Stanley, D. J., & Meyer, J.P. (2016). Employee commitment and performance. In: Meyer, J. P. (Ed.). (2016). *Handbook of employee commitment*. Edward elgar publishing. 208-221.
- Suharto, Suyanto, & Hendri, N. (2019). The impact of organizational commitment on job performance. *International Journal of Economics & Business Administration*, 7(2), 189-206.
- Suyoto, Abd Razak, A. Z. A., Ab Wahid, H., W, H., & Darmawan. (2023). The Effect of Organizational Commitment as Mediator on Relationship between Training and Work Performance. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 13(2), 61–73. Retrieved from <https://ojs.upsi.edu.my/index.php/JCIT/article/view/7867>
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61, 37–68.
- Tetrick, L. E., Thacker, J. W., & Fields, M. W. (1989). Evidence for the stability of the four dimensions of the Commitment to the Union Scale. *Journal of Applied Psychology*, 74(5), 819.
- Tolentino, R. C. (2013). Organizational commitment and job performance of the academic and administrative personnel. *International journal of Information technology and Business Management*, 15(1), 51-59.
- Tomazzoni, G. C., Costa, V. M. F. (2020). Vínculos organizacionais de comprometimento, entrincheiramento e consentimento: explorando seus antecedentes e consequentes. *Cadernos EBAPE.BR* [online], 18(2), 268-283. <https://doi.org/10.1590/1679-395175056>
<https://doi.org/10.1590/1679-395175056x>

- Valli, M. (2012). Análise de Cluster. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, (4), 77-87. <https://doi.org/10.22287/ag.v0i4.107>
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I.C. (2003) Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Construct, *Journal of Management Studies*; 2003, 40, pp.1359-1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Van Dyne, L., Cummings, L. L., & Parks, J. M. (1995). Extra-role behaviors-in pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). *Research in organizational behavior: an annual series of analytical essays and critical reviews*, vol 17, 1995, 17, 215-285.
- Van Dyne, L., LePine, J.A. (1998) Helping and Voice Extra-Role Behaviors: Evidence of Construct and Predictive Validity, *Academy of Management Journal*; 1998, 41, pp.108-119. <https://doi.org/10.2307/256902>
- Van Rossenberg, Y. G. T., Klein, H. J., Asplund, K., Bentein, K., Breitsohl, H., Cohen, A., ... & Ali, N. (2018). The future of workplace commitment: key questions and directions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(2), 153-167. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2018.1443914>
- Van Rossenberg, Y. G., Cross, D., & Swart, J. (2022). An HRM perspective on workplace commitment: Reconnecting in concept, measurement and methodology. *Human Resource Management Review*, 32(4), 100891. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100891>
- Van Rossenberg, Y. G., Swart, J. A., Yalabik, Z. Y., Cross, D., & Kinnie, N. (2023). Commitment Systems in Cross-boundary Work. *British Journal of Management*, 34(2), 746-766. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8551.12610>
- Vandenberghe, C. (2009): Organizational commitments. In: *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*. Klein, H. J., Becker, T. E., & Meyer, J. P. (2009). P. 99-135.
- Vandenberghe, C., Bentein, K., & Stinglhamber, F. (2004). Affective commitment to the organization, supervisor, and work group: Antecedents and outcomes. *Journal of vocational behavior*, 64(1), 47-71. doi:10.1016/S0001-8791(03)00029-0
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 216-226. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00151>
- Vogel, D., Meyer, M., & Harendza, S. (2018). Verbal and non-verbal communication skills including empathy during history taking of undergraduate medical students. *BMC Medical Education*, 18(1), 157. <https://doi.org/10/gdvrt3>

- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- Waldman, D. A., & Avolio, B. J. (1986). A meta-analysis of age differences in job performance. *Journal of applied psychology*, 71(1), 33.
- Warr, P. (2020). Age and job performance. In *Work and aging: A European perspective* (pp. 309-325). CRC Press.
- Wasti, S. A. (2005). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of vocational behavior*, 67(2), 290-308. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.07.002>
- Wharton, J. D. (2016). Examining employee voice behavior: A systematic review of voice antecedents. University of Maryland University College (archived at <https://perma.cc/9H9Z-7QW4>).
- Whiting, S. W., Maynes, T. D., Podsakoff, N. P., & Podsakoff, P. M. (2012). Effects of message, source, and context on evaluations of employee voice behavior. *Journal of Applied Psychology*, 97, 159–182.
- Wright, P. M., & Kehoe, R. R. (2009). Organizational-level antecedents and consequences of commitment. *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*, 285-307.
- Zabalza, M. A. (2009). *O ensino universitário*. Artmed Editora.
- Zhang, J., Akhtar, M. N., Zhang, Y., & Rofcanin, Y. (2019). High-commitment work systems and employee voice: A multilevel and serial mediation approach inside the black box. *Employee Relations: The International Journal*, 41(4), 811-827. <http://dx.doi.org/10.1108/ER-08-2018-0218>

APÊNDICES

APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA–PPGPSI
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Desempenho docente no ensino superior: Avaliando sua relação com múltiplos comprometimentos e comportamento de voz”, desenvolvida por Clayton Silva de Almeida, discente de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação do Professor Antônio Virgílio Bittencourt Bastos. O objetivo geral do estudo é: construir e buscar evidências de validade para um modelo teórico-empírico que represente as associações que se estabelecem entre o desempenho, o comprometimento com as ações de (ensino-pesquisa-extensão-gestão), o comprometimento organizacional e a expressão do comportamento de voz pró-social, em instituições públicas e privadas. Possui como objetivos específicos: analisar as relações entre o comprometimento com as ações de ensino, pesquisa extensão e gestão e o desempenho; testar o papel moderador do comprometimento organizacional entre o comprometimento com a ação e o desempenho docente; comparar os tipos e intensidade dos vínculos existentes entre professores de uma universidade pública e privada. O convite a sua participação se deve à importância de sua profissão e as características de trabalho do professor universitário, categoria que possui um tipo de trabalho desafiador, que constitui fonte de realização e ao mesmo tempo de tensão, que são submetidos a diferentes regimes de trabalho, com variações também nas condições de trabalho e das políticas organizacionais. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não há pagamento por sua colaboração e você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento sobre o professor no ensino superior. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Os dados serão tratados de forma agrupada não permitindo a identificação individual. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em preencher um questionário de auto avaliação eletrônico disponibilizado de forma on-line, com tempo estimado de dez a quinze minutos para sua realização. A utilização dos dados obtidos é única e exclusivamente para execução do presente projeto e seus produtos (relatórios, artigos, etc.). Os resultados da pesquisa serão apresentados nas instituições proponente e coparticipante, ao CEP-IPS/UFBA após o seu término conforme exigência das Resoluções 466/12 e 510/16, também divulgados na tese de doutorado e em artigos científicos. Os dados do questionário serão armazenados, em arquivos digitais, por um período de 5 anos sob a responsabilidade do pesquisador. Quanto aos benefícios, todo processo de auto avaliação demanda tempo para realização e como efeito produz uma reflexão pessoal.

Nesse sentido, a avaliação é uma prática social geradora de múltiplos sentidos sobre as práticas laborais da pessoa e se você aceitar participar, estará também contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento sobre o seu fazer docente. O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online. Entretanto, existe a possibilidade de que você possa sentir algum tipo de desconforto e mobilização psíquica ao responde-lo. Nesse caso o Sr./Sra. pode se recusar a responder a qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo abandonar imediatamente a participação na pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo e entrar em contato com o pesquisador para orientações sobre serviços de atendimento psicológico gratuito disponíveis. “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”. Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado. Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA. Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail: cepips@ufba.br. Após a leitura do presente termo, caso haja aceite, selecione a opção “Declaro que li e concordo em participar da pesquisa”, localizada abaixo da apresentação desse TCLE on-line, acusando que leu e está de acordo. Para ter acesso a uma cópia deste termo, você poderá salvá-lo diretamente em seu computador e/ou ter uma cópia enviada para seu para seu e-mail. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Clayton Silva de Almeida – Pesquisador responsável pelo estudo

Contato com o (a) pesquisador (a) responsável:

Tel.: (71) 9999-9999

E-mail: clayton.almeida@ufba.br



APÊNDICE B. INSTRUMENTO DA PESQUISA

PARTE I - QUESTIONÁRIO SÓCIO OCUPACIONAL (QSO)

1. Qual a sua idade? (Em número)
2. Sexo (chamamos de “Cis” as pessoas que se identificam o sexo que lhes foi atribuído ao nascimento e, de pessoas “Trans” as que não se identificam com o sexo que lhes foi determinado (JESUS, Jacqueline, 2012, p. 14): Mulher Cis; Homem Cis; Mulher Trans; Homem Trans; Não binário; Outro (especifique):
3. Qual a sua cor/raça? Amarela; Branca; Indígena; Parda; Preta
4. Possui deficiência? Não; Sim. Qual?
5. Qual o seu Estado Civil? Casado, Solteiro, Divorciado; União estável; Outro (especifique):
6. Graduado em:
7. Ano de conclusão da graduação (ano):
8. Titulação mais elevada? Graduação; Especialização; Mestrado; Doutorado; Pós-doutorado
9. Ano de conclusão da titulação mais elevada:
10. Há quanto tempo você trabalha na instituição? (Indique a resposta em anos) - Caso não tenha completado um ano, responda 0 (zero).
11. Qual o seu regime de trabalho na instituição: 20 horas; 40 horas; Substituto (temporário); Dedicção exclusiva; Outro (especifique):
12. Atua como professor e/ou desenvolve algum projeto na Pós-Graduação Stricto Sensu? Não; Sim, qual:
13. É bolsista de produtividade CNPq ou outra agência de fomento? Não; Sim, qual?
14. Atua e/ou desenvolve algum programa de extensão? Não; Sim, qual o programa?
15. Ocupa algum cargo de gestão na Instituição? Não; Sim, qual o cargo?
16. Ocupa alguma representação em Conselhos Superiores? Não; Sim, qual cargo?

PARTE II - MEDIDA DE COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL (MCO)

Prezado professor,

Vamos apresentar para você várias frases sobre a sua realidade de trabalho e sobre a sua relação com a universidade em que trabalha. Avalie, com base na escala abaixo, o quanto você concorda com a ideia apresentada.

Quanto mais perto de 1, maior é a discordância, quanto mais perto de 6, maior é a concordância com o conteúdo da frase.

| Discordo | | | Concordo | | |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Discordo totalmente | Discordo muito | Discordo pouco | Concordo pouco | Concordo Muito | Concordo totalmente |

| Itens | Resposta |
|-------|----------|
|-------|----------|

| | |
|---|--|
| 17. Conversando com amigos, eu sempre me refiro a essa organização como uma grande instituição para a qual é ótimo trabalhar. | |
| 18. Sinto os objetivos de minha organização como se fossem os meus. | |
| 19. A organização em que trabalho realmente inspira o melhor em mim para o meu progresso no desempenho do trabalho. | |
| 20. A minha forma de pensar é muito parecida com a da empresa. | |
| 21. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha organização. | |
| 22. Aceito as normas da empresa porque concordo com elas. | |
| 23. Eu realmente me interesso pelo destino da organização onde trabalho. | |
| Soma mínima = 6 | |
| Soma máxima = 42 | |

PARTE III. ESCALA DE COMPROMETIMENTO COM AS AÇÕES DOCENTES (ECAD)

Prezado professor,

No âmbito das Instituições de Ensino Superior é esperado que o docente possa se dedicar a um conjunto diversificado de atividades-fim da universidade, como Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão. Essas concorrem em interesse, dedicação, tempo e energia.

Avalie a sua relação com essas atividades acadêmicas indicando o nível em que concorda com cada afirmação abaixo. Quanto mais perto de 1, maior é a discordância, quanto mais perto de 6, maior é a concordância com o conteúdo da frase.

| Discordo | | | Concordo | | |
|-----------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------|
| 1 Discordo totalmente | 2 Discordo muito | 3 Discordo pouco | 4 Concordo pouco | 5 Concordo Muito | 6 Concordo totalmente |

| Itens | Resposta | | | |
|---|----------|----------|----------|--------|
| | Ensino | Pesquisa | Extensão | Gestão |
| 24. Considero importante nesta profissão desenvolver atividades de... | | | | |
| 25. Assume grande prioridade na minha atuação profissional... | | | | |
| 26. Gosto de desenvolver atividades de... | | | | |
| 27. Sinto orgulho em desenvolver as atividades de... | | | | |
| 28. Considero desafios profissionais estimulantes as atividades de... | | | | |
| 29. Tem grande significado pessoal me dedicar às atividades de... | | | | |
| 30. Me identifico com os valores que embasam as atividades de... | | | | |
| Soma mínima = 6 | | | | |
| Soma máxima = 42 | | | | |

PARTE IV. ESCALA DE DESEMPENHO DOCENTE (EDO)

Prezado professor,

Os itens apresentados a seguir objetivam avaliar o que você pensa sobre o seu trabalho e com que frequência realiza algumas ações no seu cotidiano organizacional. Para responder às questões, assinale um número à direita de cada frase observando a escala de respostas apresentada a seguir.

| 1 Nunca | 2 Raramente | 3 Às vezes | 4 Frequentemente | 5 Sempre | |
|---|----------------|---------------|---------------------|-------------|---|
| Desempenho em Ensino | | | | | |
| Resposta | | | | | |
| 31. Atualizo, pelo menos uma vez por ano, os programas das minhas disciplinas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Transmito de forma clara e precisa os conteúdos da minha área de formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Planejo e organizo minhas atividades docentes antes de realizá-las. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Utilizo novos recursos didáticos ou de informática nas minhas aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Reestruturo minhas atividades de ensino com base em feedbacks recebidos dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Introduzo semestralmente métodos didáticos diferenciados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Introduzo diferentes formas de avaliar a aprendizagem conforme o perfil ou a demanda da turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Promovo atividades extracurriculares com os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Planejo aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Desempenho em Pesquisa | | | | | |
| 40. Participo de redes de pesquisa científico-tecnológicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Participo de editais de pesquisa científico-tecnológicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Publico em periódicos especializados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Promovo encontros, seminários, debates, cursos voltados à disseminação de resultados de pesquisas científico-tecnológicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Lidero equipes de pesquisa científico-tecnológicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Preparo estudantes para atuar em pesquisas científico-tecnológicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Preparo relatórios de processos e de resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de pesquisas científico-tecnológicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Obtenho registros de propriedade intelectual de produtos e processos resultantes de pesquisas científico-tecnológicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Atuo em Núcleos de Inovação e Transferência Tecnológica (NITT). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Desempenho em Extensão | | | | | |
| 49. Proponho novos projetos de extensão a partir da análise das necessidades relacionadas a diferentes segmentos da sociedade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Atuo em redes extensionistas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Emito pareceres de relatórios e de outras produções decorrentes de atividades de extensão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Avalio com os beneficiários resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de extensão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Proponho a criação de Atividades Curriculares em Comunidade (ACCs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Preparo estudantes para atividades de extensão, levando em conta os contextos de atuação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Participo de editais de extensão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Publico materiais extensionistas (cartilhas, folhetos, orientações, manuais de boas práticas). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Desempenho em Gestão | | | | | |
| 57. Alcanço metas em comum acordo com a instituição. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Proponho novas ideias/projetos para a melhoria da gestão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. Participo de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 60. Participo de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. Participo de atividades de avaliação institucional (qualidade da gestão, qualidade dos cursos, qualidade das políticas de gestão de pessoas, imagem institucional, plano de desenvolvimento institucional, relações com a sociedade, responsabilidade social, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. Participo de comissões para definir modelos de avaliação institucional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. Participo de comissão para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. Participo de comissões de avaliação funcional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. Participo de comissão ou grupo para planejamento de qualificação/capacitação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PARTE V. ESCALA DE VOZ PRÓ-SOCIAL (EVPS)

Prezado professor,

Gostaríamos de saber como você costuma se comportar no seu trabalho. Para tanto, considere os últimos três meses e avalie com que frequência você apresentou os comportamentos listados a seguir, usando a escala de 1 a 5 detalhada abaixo, na qual quanto mais perto de 1, menos é a frequência do comportamento, e quanto mais perto de 5, maior é a frequência do comportamento descrito.

| | | | | |
|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| 1 Nunca | 2 Raramente | 3 Às vezes | 4 Frequentemente | 5 Sempre |
|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

| Desempenho em Ensino | Nível de frequência | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|---|
| 66. Compartilho ideias para novos projetos que possam beneficiar a organização. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. Faço sugestões sobre como fazer as coisas de modo mais efetivo no trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. Apresento soluções para problemas, com o objetivo de beneficiar a organização. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. Proponho sugestões para resolver problemas que afetam a organização. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. Sugiro mudanças em projetos de trabalho, para aperfeiçoá-los. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. Faço recomendações sobre como resolver problemas relacionados ao trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. Dou opiniões que podem gerar melhorias no trabalho coletivo, mesmo que outros discordem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. Faço críticas construtivas, pois me preocupo com a melhoria da organização | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Soma mínima = 8 Soma máxima = 40 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |