



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

A INFLUÊNCIA DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCEBIDO PELOS SERVIDORES NA APRENDIZAGEM CONTÍNUA EM UMA IFES BRASILEIRA

LETÍCIA LOPES TAVARES DE LIMA BARBOSA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
lelima.icm@hotmail.com

RAYNER CARVALHO PESTANA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
raynercp@hotmail.com

BEATRIZ QUIROZ VILLARDI
UFRRJ
rbcvillardi@gmail.com

RESUMO

A aprendizagem vem se tornando uma capacidade vital para a sustentabilidade das organizações, sejam elas privadas ou públicas. Entretanto, para o estabelecimento de uma aprendizagem contínua é necessário o reconhecimento e a aceitação dos funcionários mediante o estabelecimento de um contrato psicológico no trabalho. Por isso, indaga-se: como o contrato psicológico percebido pelos servidores de uma IFES brasileira influencia seu comprometimento com a aprendizagem contínua? Para responder esta questão, realizou-se pesquisa de campo qualitativo-descritiva, cujos dados foram levantados mediante entrevistas individuais com roteiro, junto a nove servidores técnicos-administrativos em educação (TAE) e dois professores, observação no campo e pesquisa documental. A partir dos resultados, obtidos por meio de análise interpretativa com foco na estrutura da vivência, concluiu-se que o contrato psicológico percebido pelos servidores do Instituto pesquisado os restringe ao aprender para alcançar as progressões salariais previstas na carreira. Assim, os servidores não têm se comprometido com sua aprendizagem continuada e esse descompromisso se agrava por uma política vigente que não exige capacitações e qualificações pertinentes às atividades que se realizam no trabalho.

Palavras-chave: gestão de pessoas, gestão universitária, aprendizagem organizacional, contrato psicológico, comprometimento.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, foi-se constatando a evolução do setor inicialmente denominado de Relações Industriais, por Taylor e Fayol, até a hoje discutida Gestão de Pessoas, indicando maior valorização do indivíduo dentro das organizações (GIL, 2009). No atual contexto, o homem passa a ser reconhecido e valorizado pelo conhecimento que vem acumulando, assumindo que no mundo contemporâneo, as atividades inteligentes, e não as rotineiras, trazem valor à organização (AMORIM; SILVA, 2011).

Neste sentido, a aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento contínuo de habilidades e conhecimentos capazes de gerar novas competências que poderão garantir o sucesso das organizações (SANTOS JR. *et.al.*, 2007). E esta não tem sido a realidade apenas das empresas privadas, pois nas organizações públicas o conhecimento também tem sido valorizado e até estimulado por parte do governo. Como exemplo disto, tem-se a promulgação do decreto 5.707, no ano de 2006 (BRASIL, 2006), mediante o qual se estabeleceram as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal na administração pública federal, exigindo, expressamente, a adoção da gestão de pessoas por competências nos órgãos públicos federais.

Assim, parece imprescindível que os órgãos públicos desenvolvam formas de gestão de pessoas capazes de garantir a aprendizagem contínua de seus servidores, visando o desenvolvimento das competências necessárias ao cumprimento de suas tarefas.

Contudo, apenas o mandato legal de um sistema de aprendizagem contínua para desenvolver competências dos servidores públicos parece insuficiente para garantir que os servidores estejam sempre aprendendo, visto existirem fatores capazes de interferir no processo de aprendizagem, tais como: a cultura organizacional (ANGELONI; GROTO, 2009), o comportamento dos gestores (ANTONACOPOULOU, 2001), e o próprio comprometimento dos indivíduos com a organização (BASTOS, BRANDÃO & PINHO, 1997), dentre outros que, se não observados, podem resultar no insucesso da iniciativa.

Assim, dependendo do contrato psicológico estabelecido entre a organização e o indivíduo, é possível que as pessoas se sintam mais ou menos comprometidas com a aprendizagem continuada para a construção de competências, com base no quanto elas acreditam que suas expectativas estejam sendo atendidas pelas organizações.

Nesse contexto, temos as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que, como autarquias federais que são, devem cumprir o decreto 5.707 de 2006 e necessitam desenvolver um sistema de gestão de pessoas por competências que garanta o desenvolvimento contínuo de seus servidores.

Desta forma, o presente estudo visa responder à seguinte pergunta: como o contrato psicológico percebido pelos servidores de uma IFES brasileira influencia seu comprometimento com a aprendizagem contínua? Para responder à questão de pesquisa, estabeleceu-se, como objetivo final: identificar como o contrato psicológico percebido pelos servidores de uma IFES brasileira influencia seu comprometimento com a aprendizagem contínua.

O estudo se torna relevante e oportuno, posto que suas descobertas podem subsidiar a utilização do contrato psicológico como ferramenta de gestão de pessoas, além de apoiarem a elaboração de políticas que visem cumprir a demanda legal de adoção da gestão por competências, por meio de um sistema de aprendizagem e desenvolvimento contínuos dos servidores. Neste panorama, a atuação dos gestores na construção de um ambiente propício ao estabelecimento deste contrato psicológico no trabalho passa a ser fundamental.

Apesar de reconhecer a importância de se fazer um mapeamento da atuação dos gestores e sua influência na aprendizagem dos servidores técnicos-administrativos em educação (TAE) em toda a Universidade, o estudo se limitou a uma unidade localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, em função da acessibilidade e dos recursos financeiros. Ficou de fora do estudo, também, a perspectiva crítica da noção de competências

profissionais, dado que a IFES pesquisada recebeu o mandato legal de implantar o sistema sem perspectivas de mudança estrutural na gestão de pessoas vigente.

O período de estudo está compreendido entre dezembro de 2013 e fevereiro de 2015. A IFES pesquisada atua no estado do Rio de Janeiro com vinte e oito unidades de ensino em vários municípios. Os resultados aqui apresentados compõem um estudo maior sobre a aprendizagem funcional dos servidores TAE de uma das vinte e oito unidades, localizada no interior do estado de Rio de Janeiro.

Assim, este artigo foi dividido em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica sobre: a evolução da área de gestão de pessoas no contexto brasileiro; a aprendizagem nas organizações; e o contrato psicológico e o comprometimento dos funcionários. Na terceira seção, se apresentam os procedimentos metodológicos adotados e, na quarta, os resultados encontrados no estudo. Por fim, na última seção, foram feitas as considerações finais e as sugestões para aprofundar o estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A EVOLUÇÃO DA ÁREA DE GESTÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO BRASILEIRO.

O caminho foi longo para que a área de Gestão de Pessoas pudesse se utilizar desta nomenclatura, não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Conforme Gil (2009) as primeiras atividades, surgidas com os movimentos grevistas no país, não davam a dimensão das conquistas que seriam obtidas ao longo de todo o século passado.

As primeiras atividades relacionadas à Gestão de Pessoas surgiram no Brasil entre 1890 e 1930 restritas “às tarefas correspondentes aos cálculos da retribuição a que os trabalhadores faziam jus em decorrência do trabalho prestado” (GIL, 2009, p.53). Esta fase, denominada de pré-jurídico trabalhista (WOOD JR., 2004), compreendia as atividades mais operacionais da área, as quais viriam a fazer parte das atribuições do então Departamento Pessoal.

Entre 1930 e 1950, intervenções foram feitas na área trabalhista durante o governo Vargas, culminando na criação, em 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT (GIL, 2009). Neste período, que abrange a fase burocrática da Gestão de Pessoas no país, foi criado o Departamento de Pessoal (DP), de cunho legal, disciplinador, punitivo e paternalista e personificado na figura do chefe de pessoal, cuja responsabilidade era cuidar das rotinas trabalhistas e disciplinares (GIL, 2009). A Administração Pública deste período adotava o profissionalismo como bandeira (PECI, 2008).

De 1946 a 1964, “as grandes empresas começam a criar Departamentos de Relações Industriais” (GIL, 2009, p.54), dando corpo à fase tecnicista, preocupada com a eficiência e o desempenho. Neste período, “as empresas multinacionais foram as principais responsáveis pela introdução, no Brasil, de princípios de divisão do trabalho, de valores relacionados à meritocracia e de práticas de GRH, tais como recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento” (WOOD JR, TONELLI & COOKE, 2011, p.234). Inicia-se, então, uma fase de mudança de pressupostos na área da Administração de Pessoal (ou Departamento Pessoal), resultando na alteração de sua nomenclatura para Administração de Recursos Humanos (ARH). Para Wood Jr. (2004), os principais motivos para se adotar a nova nomenclatura foram: a orientação para o desempenho do negócio e a concepção do ser humano como um ‘recurso’ da organização, assim como os recursos materiais e financeiros. Nesse momento, afirmam-se: a crença no ser humano como “a chave para o sucesso”, a defesa do alinhamento da área com os objetivos estratégicos da organização e a orientação pelo “princípio de agregação dos elementos de ação gerencial” (WOOD JR., 2004, p.281).

O período compreendido entre 1964 e 1980 é caracterizado como sistêmico da GRH, marcado pela integração entre os enfoques administrativo, estruturalista e comportamental

(WOOD JR., 2004), com ênfase maior em áreas pouco consideradas, como treinamento e desenvolvimento, cargos e salários e benefícios (GIL, 2009).

De 1978 a 1989, as áreas de Recursos Humanos de muitas empresas “foram seriamente afetadas, inclusive com a desativação de setores inteiros, sobretudo de treinamento e desenvolvimento” (GIL, 2009, p.56), como um dos efeitos da instabilidade econômica enfrentada no período (DINIZ, 2011). Wood Jr, Tonelli & Cooke (2011) classificaram este período como “movimento colonizador norte-americano”, marcado pela introdução da ideologia do *management*, ou gerencialismo, nas práticas administrativas.

No período que se estende de 1980 a 2010, começa-se a repensar a atuação da Administração de Recursos Humanos “de forma a integrar os objetivos de longo prazo da organização, as variáveis relevantes do ambiente e as necessidades decorrentes em termos de pessoas” (LACOMBE & TONELLI, 2001, p. 159). Ganha corpo a transição entre a Administração de Recursos Humanos, então em voga, para uma Gestão Estratégica de Pessoas (*Strategic Human Resource Management*), a qual “confere à área de gestão de pessoas atribuição, supostamente inédita, de fomentar a conexão entre as pessoas e os resultados que a organização pretende alcançar” (CAMÕES & MENESES, 2012, p.2).

Embora preocupada em assumir um papel mais estratégico na organização, a ARH ainda permanecera presa ao paradigma funcionalista, o qual pretendia abandonar com a mudança de nomenclatura. Esta nova concepção acerca das pessoas como parceiras da organização, que considera o aspecto subjetivo presente no contexto (DAVEL & VERGARA, 2001), surge com a missão de substituir o olhar determinístico e positivista lançado pela GRH sobre o ser humano, responsável pela sua classificação como meros recursos (GIL, 2009).

No contexto atual, a atuação estratégica da área de Gestão de Pessoas, conforme aqui discutido, perpassa por outra questão inerente a este papel: a preocupação com a gestão da mudança (DUTRA, 2009). Segundo Fisher (2002), espera-se que o gestor atue nos processos de transformação organizacional como um facilitador, contribuindo para a criação de um ambiente interno de aprendizagem e desenvolvimento contínuos, para que as pessoas escolham se engajar como parte de seu projeto de vida, conforme discutido a seguir.

2.2 A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

A Aprendizagem Organizacional (AO) recebeu a contribuição de áreas do conhecimento ao longo de sua história, tais como: a Psicologia, a Sociologia, a Ciência da Gestão, a Economia, a Antropologia, a Ciência Política e a História. Portanto, pode ser considerada como uma temática multidisciplinar. Diante desse contexto multidisciplinar, o referencial de Aprendizagem Organizacional também não se apresenta homogêneo ou unidimensional (ANTONELLO, 2008).

Antonello (2007) conceitua Aprendizagem Organizacional como um processo de construção e desenvolvimento de competências a partir da aquisição de novos conhecimentos voltados para o desenvolvimento de novos mapas cognitivos, permitindo que as pessoas compreendam a si, a organização e o ambiente.

Contudo, Antonello e Azevedo (2011) consideram que não existe um consenso sobre a definição de AO, nem mesmo a respeito de sua natureza. Fleury e Fleury (1997) apontam alguns pressupostos organizacionais que sustentariam a AO nas empresas: pensamento sistêmico, ação estratégica, processos de decisão integrados, definição de políticas de RH que apóiam e sustentam a aprendizagem na organização e, antes de tudo, o desenvolvimento de uma cultura organizacional de aprendizagem.

Cabe destacar, ainda, a distinção existente entre a Aprendizagem Organizacional (AO) e a Organização de Aprendizagem (OA). A primeira possui um caráter descritivo, sendo mais utilizada por pesquisadores acadêmicos, enquanto que a segunda apresenta um caráter

prescritivo, sendo adotada por consultores organizacionais (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). A segunda perspectiva, a da OA, costuma ser vista com mais reserva pela academia.

É importante apresentar duas visões ligadas a esta temática que são: (i) da aprendizagem na ação, desenvolvida por Argyris e Schon (1996), que defende que as pessoas aprendem a partir de um problema que as leva a refletir e questionar; e (ii) da aprendizagem situada, cujos autores Lave e Wenger (1991) e Gherardi, Nicolini e Odella (1998), entre outros, postulam que a aprendizagem ocorre de forma natural nas pessoas e não na organização. Assim, o foco desta visão são as relações entre as pessoas, o que traz à tona o conceito de Comunidade de Prática, desenvolvido por Etienne Wenger.

O autor aponta essas comunidades como a base para a construção de um sistema de aprendizagem social, pois, segundo ele, nas comunidades de prática estão as competências básicas que compõem um sistema assim (WENGER, 2000). Nesses grupos informais de indivíduos com interesses semelhantes, acontece discussão e compartilhamento de conhecimento, constituindo, assim, um sistema de aprendizagem social (FLACH, ANTONELLO, 2011).

A aprendizagem situada ocupa-se da aprendizagem baseada na prática, que acontece no dia-a-dia por processos sociais, fora dos manuais e livros, buscando desenvolver novas formas de pensar sobre o que é aprender (BISPO; GODOY, 2012). Gherardi (2006), uma das precursoras desse pensamento, defende que o conhecimento está na cabeça das pessoas como uma prática e não como um ativo.

Zarifian (2001), um dos autores sobre competências profissionais, também acredita que o diploma de formação acadêmica não é suficiente para validar a aquisição de conhecimento. Para esse autor, a competência desenvolvida nesse tipo de aprendizagem formal, aquela estruturada e realizada ou apoiada pela própria organização (BRANDÃO, 2008), é denominada “competência de fundo”. Esse tipo de competência caracteriza-se como um banco de conhecimentos e habilidades, mas não “competências que correspondem a situações precisas” (ZARIFIAN, 2001, p.174).

A dimensão informal da aprendizagem na qual se constroem competências no dia-a-dia de trabalho é composta de atividades desestruturadas por iniciativa do próprio empregado. O processo de construção de competência coletiva ocorre, segundo Bitencourt (2001), na seguinte sequência: um indivíduo adquire uma competência e a traduz em uma prática observável; outros indivíduos se apropriam dessa prática, desenvolvendo-a e transformando-a em uma competência coletiva.

Dentro desta dimensão informal da construção de competências mediante as práticas realizadas no trabalho, é possível que as competências surjam dos erros, assim, seria oportunizada a aprendizagem em circuitos duplo ou simples (BITENCOURT, 2001). O conceito de circuito de aprendizagem, desenvolvido por Argyris e Schön em 1978, se iniciaria ao ocorrer um erro ou problema: (a) se uma alternativa for traçada utilizando-se o mesmo conjunto de variáveis que estavam envolvidas sem se questionar as regras e valores, acontece o circuito simples da aprendizagem; (b) se existir o questionamento das regras e valores, causando uma mudança radical, pode-se considerar a ocorrência do circuito duplo de aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

A qualidade da aprendizagem dependerá da diversidade de eventos e problemas e também do entendimento que o indivíduo conseguir extrair desses eventos e problemas (ZARIFIAN, 2001). Portanto, de acordo com esse autor, para que o ciclo de aprendizagem se estabeleça, seria importante que o indivíduo assumisse a responsabilidade de seu aprendizado para a construção de competências, com uma postura de reflexão diante de sua própria atividade profissional, questionando métodos, entre outros.

Por outro lado, é necessário, também, que a chefia aceite positivamente os questionamentos dos membros da organização com relação a sua própria atividade, que

reconheça que eles estão refletindo sobre seu contexto e que não estão apenas criticando seu trabalho. Portanto, também é requerida uma postura reflexiva do gestor, e não somente dos empregados (ZARIFIAN, 2001).

Quanto à chefia, ainda, é importante ressaltar, que o comportamento dos gestores pode interferir na postura da equipe. Por isso, eles precisam se atentar para dois tipos de perfis de aprendizagem que eles mesmos podem estar assumindo. São eles: (a) um perfil de gestor matofóbico, ou seja, aquele pelo qual os gestores têm consciência da necessidade de aprender, contudo, se apresentam passivos, apáticos quanto ao autodesenvolvimento e carentes de iniciativa; e (b) o gestor filomático, aquele que aprecia aprender, assumindo a iniciativa da aprendizagem e se apresenta automotivado (ANTONACOPOULOU, 2001).

Além do perfil do gestor, a relação entre os indivíduos e a expectativa das organizações em relação a eles também podem interferir na disposição deles para a aprendizagem no trabalho ocorrer. Afinal, querer e aprender no cotidiano de trabalho indicaria o comprometimento do trabalhador, seu engajamento psicossocial para desempenhar-se melhor, o que revela um vínculo ou um contrato estabelecido entre os gestores e suas equipes. Na próxima seção serão tratados os conceitos de contrato psicológico e comprometimento.

2.3. COMPROMETIMENTO E CONTRATO PSICOLÓGICO

Adotando-se uma perspectiva atitudinal e unidimensional, pode-se entender o comprometimento no trabalho a partir de três principais dimensões, a saber: (1ª) como compromisso; vontade de permanecer na organização, orgulho de pertencer; (2ª) como identidade; identificação, apego, envolvimento com os objetivos estratégicos e os valores da organização; e (3ª) como engajamento; empenho, dedicação, esforço de realização de algo em favor da organização (BASTOS, BRANDÃO & PINHO, 1997).

Baseados em um extenso levantamento de literatura, Balassiano & Salles (2012) exploram a primeira dimensão do comprometimento, como compromisso, definindo-a como um estado psicológico que resulta na permanência do indivíduo na organização, com base no tripé: desejo-necessidade-obrigação. Com base no primeiro componente, os indivíduos permanecem na organização por sua vontade. Já o segundo se evidencia na permanência dos indivíduos devido aos custos associados com a decisão de sair, à falta de outras oportunidades ou à sensação de que os sacrifícios pessoais envolvidos na decisão de deixar a organização são altos demais. O último componente do tripé explica a permanência do indivíduo na organização por um dever moral, uma obrigação. O comprometimento seria indispensável aos objetivos e a manutenção da organização considerando que indivíduos que apresentam comprometimento por sua vontade têm mais chances de permanecer na organização e de apresentarem níveis menores de absenteísmo e maiores de desempenho (BALASSIANO & SALLES, 2012).

Para Salancik (1977 *apud* BASTOS; BRANDÃO; PINHO, 1997), a avaliação do comprometimento das pessoas não deve se limitar à verbalização, mas se constituir em torno de um instrumento que possa medir comportamentos observáveis, podendo-se utilizar de indicadores de gestão de pessoas, tais como: a assiduidade, a pontualidade, o tempo de serviço, a qualidade na execução das atividades, entre outros.

Um instrumento amplamente discutido na literatura que tem sido utilizado para se buscar o comprometimento dos empregados é o estabelecimento de um contrato psicológico. De acordo com Menegon & Casado (2012), o contrato psicológico surgiu em resposta às novas configurações do trabalho e às mudanças na relação empregado-empregador e, do ponto de vista da organização, ele difere do contrato formal/legal de trabalho, por basear-se em um sistema de trocas e possuir maior abrangência que aquele.

Rousseau (1989) define o contrato psicológico como uma crença implícita do empregado na existência de uma promessa e a respectiva contrapartida por parte do

empregador, não necessariamente reconhecida por este, gerando obrigações de ambas as partes. Esta concepção acerca do contrato psicológico possui caráter provisório, subjetivo e unilateral, existindo apenas para o indivíduo, não para a organização, posto que esta não possui a faculdade da percepção. Neste sentido, a organização não é capaz de estabelecer estes contratos, cabendo a ela, apenas, criar um contexto para que os contratos deste tipo possam ocorrer, a partir das percepções dos indivíduos.

Rousseau (1989) trabalha com o conceito de promessas como propulsoras do contrato psicológico, em vez de expectativas. Sob este enfoque, a promessa seria o comprometimento de fazer algo e o contrato psicológico surgiria, justamente, no momento em que o indivíduo acreditar que suas entregas resultam em uma obrigação de reciprocidade da outra parte. Em outras palavras, o contrato psicológico reside no nível do indivíduo, e não na relação com a organização, posto que emerge da percepção de mutualidade e não da própria mutualidade em si, caso ela ocorra de fato no plano concreto (MENEGON & CASADO, 2012).

Dois tipos de obrigações emergiram do trabalho de Rousseau (1989): (1) as do tipo transacional, que possuem foco no curto prazo e podem ser materializáveis, tais como alto salário e aceleração de carreira, em troca de trabalho árduo, por exemplo; e (2) as obrigações relacionais, de natureza aberta, subjetiva e imaterial, que implicam na troca de segurança no emprego por lealdade, dentre outras.

As conclusões da pesquisa de Balassiano & Salles (2012) indicam que o comprometimento baseado em contratos psicológicos do tipo relacional, vinculados a atitudes e emoções, não podem ser utilizados pela organização para o alcance de objetivos de curto prazo, posto que se caracterizam como o resultado da construção de uma relação empresa-empregado de médio e longo prazos. Objetivos de curto prazo, por seu turno, correspondem a contratos psicológicos desenvolvidos em torno de obrigações do tipo transacional.

Outra questão amplamente discutida no contexto do contrato psicológico diz respeito à sua quebra, ou seja: a violação da promessa feita ou o fracasso da resposta da organização no nível em que o indivíduo acredita que ela seja obrigada a fazer. Para Rousseau (1989), o não cumprimento da promessa contida no contrato psicológico ocasiona muito mais do que expectativas não atingidas, provoca danos na relação de confiança estabelecida, especialmente onde há um vínculo nas ações de ambas as partes da relação empregador-empregado.

Os danos resultantes da quebra do contrato psicológico, para Rousseau (1989), dificilmente são reparados e suas consequências devem ser tratadas como fenômenos probabilísticos, e não determinísticos. Além da probabilidade, a teoria de Rousseau (1989) sobre o contrato psicológico aborda a subjetividade. Para a autora, a existência deste tipo de contrato depende, exclusivamente, da percepção individual, dos limites cognitivos, do quadro de referenciais do indivíduo e da complexidade das interações sociais existentes no ambiente de trabalho. Tais elementos podem afetar a interpretação das promessas.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa interpretativa, a fim de investigar o problema proposto.

Quanto aos fins, o presente trabalho pode ser caracterizado como descritivo, o qual, segundo Vergara (2000), consiste em um tipo de pesquisa que pretende descrever determinado fenômeno sem, contudo, explicá-lo. Quanto aos meios, realizou-se pesquisa de campo, ou seja, “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno” (VERGARA, 2000, p.46). O levantamento de dados no campo foi realizado mediante entrevistas individuais pautadas em um roteiro semiestruturado, observação no campo e pesquisa documental para permitir a triangulação de fonte de dados, recomendada por Flick (2006) para pesquisas qualitativas.

Assim, a partir de um levantamento bibliográfico das temáticas referentes à Gestão de Pessoas, Aprendizagem Organizacional e Comprometimento e Contrato Psicológico, elaborou-se a base teórica para as etapas seguintes da pesquisa, de caráter empírico.

A pesquisa de campo foi realizada em uma IFES que atua no estado do Rio de Janeiro, que conta com 28 unidades de ensino, atende 39.629 alunos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e apresenta um quadro composto, até 2014, por 3.311 professores e 4.525 técnicos-administrativos em educação (TAE), sendo todos eles servidores concursados efetivos. Das 28 unidades, onde se realizam as atividades acadêmicas, selecionou-se uma delas para a aplicação da pesquisa, a qual conta com 62 servidores: 17 TAE e 45 docentes

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados utilizando os critérios da seleção intencional (ROESCH, 1999), ou seja, de acordo com o julgamento dos pesquisadores. Assim, os entrevistados foram selecionados pelo critério de antiguidade no setor, por se acreditar que mais tempo de trabalho na organização propicia maior vivência e maior riqueza de dados para a pesquisa. Atendendo a este critério, foram escolhidos: um técnico-administrativo de cada setor administrativo (secretaria da direção, secretaria administrativa dos departamentos de ensino, secretaria administrativa das graduações, secretaria da pós-graduação) e dois de cada setor técnico (coordenação dos laboratórios didáticos de química e setor de informática). Os gestores entrevistados representavam três grupos: um gestor da área técnica de informática, um gestor da área técnica de química e o diretor geral da Unidade que atua mais diretamente com os servidores das áreas administrativas. As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2013 e fevereiro de 2015.

A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas com nove servidores técnico-administrativos efetivos e dois professores da unidade escolhida, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro (Sul Fluminense). Desses entrevistados, um técnico-administrativo e os dois professores ocupam cargo de gestão dos outros oito.

Após a coleta e a transcrição dos dados empíricos, procedeu-se à sua análise interpretativa com foco na estrutura da vivência, ou seja, pelo significado que determinado aspecto da realidade assume para as pessoas (SANDBERG, 2000). Dessa forma, emergiram categorias que foram comuns a todas as entrevistas e que continham as respostas da questão de pesquisa. Esta sistematização dos achados no campo (ROESCH, 1999) foi feita mediante organização dos dados para facilitar a interpretação dos mesmos e a discussão posterior à luz da fundamentação teórica elaborada no estudo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO CAMPO

Após a realização das entrevistas, a transcrição e a análise, chegou-se às seguintes categorias: (i) contrato psicológico estabelecido para a aprendizagem contínua, (ii) interferência das interações sociais no contrato psicológico e (iii) efeitos do contrato no comprometimento com a organização. Articulando-se a teoria abordada neste estudo e as três categorias de análise que emergiram da pesquisa, foi possível responder a questão formulada, conforme apresentado a seguir.

(i) Contrato psicológico estabelecido para a aprendizagem contínua: a promessa de progressão automática por capacitação ou qualificação apresentada. A partir dos relatos e da observação no campo, revelou-se que os servidores da organização pesquisada parecem se envolver apenas com a capacitação e a qualificação relacionadas no plano de carreira de sua categoria, que prevê uma evolução do nível I ao IV, de acordo com a carga horária do curso realizado. Com base na política de carreira vigente, um curso de 180h garante uma progressão direta para o último nível da categoria. No caso da qualificação, é previsto um percentual de aumento salarial, caso o servidor adquira formação acadêmica maior do que a requerida para seu cargo. Desta forma, a organização parece preocupada em

premiar o servidor, sem, contudo, exigir que a qualificação alcançada seja aplicada ao trabalho, podendo contribuir, desta forma, para a sensação de subutilização desse servidor, tornando-o, possivelmente, insatisfeito com a universidade.

Essa percepção foi obtida ao se revelar que mais da metade dos servidores do instituto pesquisado já se encontra no último nível da progressão por capacitação e todos possuem ou estão concluindo formação acadêmica superior à requerida para seu cargo, de acordo com a pesquisa documental realizada. Além disso, a partir dos relatos dos entrevistados, explicitou-se que, na maioria dos casos, os cursos que levaram a estas progressões não foram oferecidos pela Universidade, mas realizados pela iniciativa dos próprios servidores, parecendo indicar seu interesse na progressão, conforme trechos na sequência:

“Olha, a respeito dos cursos de capacitação, pelo menos aqui no Interior, eu acho que eles são bem... bem escassos. Eu não vejo assim... muitos cursos voltados, assim, para a nossa área” (E8).

“A progressão, então, assim, ela dá o incentivo, aí eu vou lá e faço o curso por fora... que eu quero fazer e tenho... esse aumento. Então seria um incentivo” (E1).

Portanto, esses trechos reforçam que o afinco dos servidores com a aprendizagem para o trabalho parece existir somente até a concessão da progressão, além de não expressar uma preocupação em realizar cursos relacionados ao trabalho.

Esta constatação é feita, pois, se de acordo com Rousseau (1989), as promessas são as propulsoras dos contratos, cumprindo-se as promessas inicialmente feitas e não havendo novas promessas, não existe o surgimento de outros contratos. Tendo em vista que na Instituição pesquisada a política vigente para progressão na carreira se ocupou apenas de incentivar a capacitação por meio de uma recompensa financeira, tais capacitações lograram-se de modo pontual, não sendo tal incentivo capaz de gerar maior preocupação dos servidores com a melhoria contínua do trabalho mediante sua aprendizagem no cotidiano dessa organização.

De acordo com Balassiano e Salles (2012), tal problema deve-se ao fato de que, ao se tentar construir um sistema de aprendizagem contínua buscando incentivar a capacitação/qualificação dos servidores oferecendo apenas ganhos imediatos, como progressão automática e aumento salarial, está-se estimulando a geração de contratos psicológicos transacionais, que visam objetivos de curto prazo. E, pelo que se descobriu na pesquisa, como o objetivo de melhoria na qualidade da organização está vinculado a atitudes e depende da construção de uma relação empresa-empregado de médio e longo prazos, o contrato psicológico deveria gerar promessas, também, de médio e longo prazos.

Além disso, mesmo reconhecendo a existência de um incentivo para capacitação, foi possível evidenciar que não existe, por parte da Universidade, ou do Instituto pesquisado, exigência das capacitações apresentarem relação direta com as atividades desenvolvidas no trabalho. O critério para que ocorram as progressões por capacitação considera apenas a carga-horária dos cursos realizados e não a relação do conteúdo destes com as tarefas do dia-a-dia, como ilustram os seguintes relatos:

“Por conta própria eu fiz faculdade, fiz curso de inglês que me ajudou na progressão por capacitação, que, aí, eu mudei de nível do 1 pro 4, e ... e agora eu estou terminando a especialização, MBA, por conta própria” (E4).

“Eu fiz um curso por conta própria, na época que eu estava... quando eu tinha acabado de entrar na universidade, mas foi por interesse pessoal meu, que acabou sendo muito útil nas tarefas que eu executo. Mas foi fora da universidade e, realmente, eu não fiz até... assim... objetivando executar aqui” (E8).

Revelou-se, ainda, que a desconexão entre os cursos realizados e as atividades desempenhadas pelos servidores, em alguns casos, pode até ter sido útil para o trabalho conforme indicado no relato anterior de E8. Porém, em outros casos, não foi confirmada a

aplicabilidade do conhecimento adquirido nas atividades desenvolvidas no trabalho, como se evidencia na afirmação a seguir:

“Acho que não [teve aplicação], foi muito teórico mesmo. (...) Ah... busco colocar em prática aqui pequenas coisas que a gente aprende formalmente” (E1).

Como consequência da falta de aplicabilidade percebida nos cursos realizados para atender o trabalho cotidiano, parece que as atividades demandadas têm sido realizadas mediante aprendizagem apenas entre os servidores, de maneira informal, pelas interações no trabalho. Além disso, foi percebido que alguns entrevistados se mostraram desmotivados para a aprendizagem uma vez atingida a progressão esperada, de acordo com os seguintes relatos:

“(...) na tentativa e erro e também acompanhando outras... outras Unidades próximas (...) minha... pesquisa era essa: de ir até eles, que já tinham essa experiência, e perguntar” (E2).

“(...) a interação entre o setor é muito boa. (...) Inclusive quando a gente... na aquisição desse primeiro equipamento que falei com você aí, a gente interagiu muito aqui, cada um foi dando a sua opinião, foi testando junto. Então a gente conseguiu... a interação foi muito boa e acho até que foi devido a essa interação que a gente conseguiu um resultado legal” (E6).

“Você atualmente entra no nível I e pode ganhar gratificação até o nível IV, ou seja, atingindo o nível mais alto, o servidor não tem mais motivação nenhuma para se capacitar” (E8).

Apesar de autores como Zarifian (2001) acreditarem que a aprendizagem formal não é suficiente para comprovar o conhecimento e a competência, necessitando, também, de uma aprendizagem prática, é necessário que na Instituição se atente para que os investimentos, tanto da organização quanto dos servidores em capacitação formal, não sejam desperdiçados com conhecimentos que não sejam diretamente aplicáveis às demandas de trabalho. Por outro lado, se estimulada, a aprendizagem situada e em comunidades de prática, mesmo a informal, poderia servir para a melhoria não só de um servidor, mas de vários, visto que o conhecimento compartilhado poderia se propagar para os demais nas interações informais para aprendizagem, que vem ocorrendo no grupo (BITENCOURT, 2001).

Todavia, apesar das interações sociais no trabalho ajudarem na aprendizagem das atividades dos servidores, elas também podem interferir negativamente na aprendizagem caso não exista um incentivo e reforço da aprendizagem contínua para o trabalho, conforme apresentado na categoria a seguir.

(ii) Interferência das interações sociais no contrato psicológico. Entre os ocupantes do cargo de técnico-administrativo entrevistados, dois atuavam na área técnica de informática e possuíam uma chefia imediata com o conhecimento técnico da área, dois na área técnica de química com outra chefia com o conhecimento da área e quatro desempenhavam tarefas relacionadas à área administrativa e, apesar de terem chefias imediatas, pareciam ter uma relação maior com o diretor do Instituto que era o chefe geral.

Estes agrupamentos percebidos pelos entrevistados revelaram que as interações entre as chefias e os liderados parecem capazes de interferir na disposição e no foco para a aprendizagem. Nos setores em que as chefias se mostraram interessadas na aprendizagem dos servidores, os técnicos-administrativos manifestaram interesse em continuar aprendendo e preocupação em realizar cursos relacionados às atividades que executam no dia-a-dia, mesmo já tendo atingido a progressão máxima na carreira, conforme relatos a seguir:

Gestor: “O meu papel é promover as capacitações, não é? Promover essa, essa... Solicitar verba pra isso, não é? Fazer os pedidos e também buscar parcerias com professores, parceria com projetos, para poder, realmente, fazer essas capacitações, não é? Até com um setor da PROGEPE que faz isso, essas

capacitações, apesar que ultimamente nós não temos tido muito retorno [da PROGEPE]” (G1).

Gestor: “(...) assim, o que está nas minhas mãos eu faço, por exemplo, como eu disse, a gente tem um determinado técnico lá que é muito capacitado na questão de resíduos e almoxarifado, de compatibilidade, eu pedi a ele que ensinasse os colegas, então, eu também sou a ponte entre ele e os colegas, para que ele seja um multiplicador. (...) Não sei se meu trabalho está sendo eficiente dessa maneira, mas a gente passa, como eu falei, por problemas de infraestrutura e de recursos financeiros” (G2).

Técnico: “Ele apóia, sim. Apóia e incentiva bastante. Incentiva as interações, (...) incentiva a gente a estudar, a fazer cursos, desenvolver, ele vê isso como interessante para a gente e para ele também” (E5).

Técnico: “Então, ela acha as interações muito proveitosas, inclusive, ela pede, (...) às vezes ela não tem tempo de atender a gente e a gente, aqui, se ajudando. Entre os técnicos a interação flui, o trabalho, e esse é um ponto muito positivo para ela” (E4).

Este incentivo dado pelas chefias parece fazer com que os subordinados tenham interesse em cursos e treinamentos voltados para as atividades que executam:

“Tem um em especial (...) era de analista de banco de dados, TDA, é uma pós-graduação. (...) Estou na esperança. Vai ser muito bom para mim e vai ser bom para a universidade também.” (E5)

“(...) o que me incentiva mais está relacionado à minha área. Como eu estou na bioquímica, como responsável pela bioquímica, acompanhada pelo professor, é... isso reflete também, no meu desempenho, porque é um assunto do meu interesse” (E4).

“A gente poderia fazer cursos, assim, mais técnicos, que dariam a gente mais habilidade, por exemplo, fazer um equipamento novo usando uma vidraria” (E7)

“(...) além da RNP [Rede Nacional de Ensino e Pesquisa] que a Universidade tem a parceria, a gente tá vendo algumas instituições que oferecem cursos que vão ‘de encontro’ a nossa necessidade aqui” (E6).

Por outro lado, uma das chefias parece ter deixado a aprendizagem para o trabalho a cargo dos próprios servidores técnicos-administrativos, assumindo uma postura de “não atrapalhar” as iniciativas, em função da falta de tempo disponível para a gestão, uma vez que os docentes assumem cargos de gestão e continuam com as atividades acadêmicas, também:

“Buscar incentivar... buscar condições pra ele se capacitar... (...) Não atrapalhar é um bom começo (risos). (...) Não sei se eu fiz bem isso, não é? Na gestão. Mas é... ter o diálogo e estar antenado para poder perceber em quê ele poderia ajudar. Mas, por exemplo, eu não fui só gestor (...) continuei com todas as funções docentes, (...) porque se eu tivesse me dedicado exclusivamente à gestão, eu acredito que eu poderia observar mais de perto essas coisas. (...) Eu acho que não atrapalhar é o mais importante” (G3).

“(...) eu acho que não tem uma preocupação nesse aspecto. Eu acho que as chefias são indiferentes quanto a isso” (E2).

“Na verdade, eu acho que ela [a chefia] desconhece. Ela é meio paralela a esse tipo de situação” (E8).

Portanto, a atuação das chefias merece atenção, pois para que a aprendizagem informal se torne uma prática bem-sucedida e possa, até mesmo, se incorporar ao contrato psicológico que parece se instalar no cotidiano de trabalho entre a organização e indivíduo, torna-se obrigatória uma postura reflexiva, não só dos técnicos-administrativos, mas também dos gestores (ZARIFIAN, 2001). Conforme percebido na pesquisa, nem todos os gestores do

instituto demonstram adotar esse tipo de comportamento reflexivo e isto parece fazer com que a aprendizagem ocorra de forma desconexa com o trabalho em si.

Como interferência desta atuação da gestão em relação à aprendizagem para o trabalho, observou-se que os técnicos-administrativos desses setores parecem concentrar suas energias para a aprendizagem de assuntos de seu próprio interesse e daqueles diretamente relacionados às tarefas de seu setor:

“Eu, ultimamente, tenho procurado me capacitar em cursos de simulação, mas (...) são cursos técnicos, voltados para a prática de engenharia, não tem muito a ver com a função, a qual eu exerço” (E8).

“Eu sempre tive interesse em fazer esses cursos de MBA, na área de marketing. (...) Por interesse pessoal” (E2).

Assim, percebeu-se no campo que existem chefias com perfil filomático e outras com perfil matofóbico no Instituto pesquisado (ANTONACOPOULOU, 2001) e que estes perfis parecem ter interferido na percepção dos servidores em relação ao contrato psicológico por eles construído com a organização. Isto se deve, possivelmente, como apontado por Rousseau (1989), em virtude das interações sociais que as lideranças estabelecem com seus subordinados.

Os gestores de perfil filomático demonstram ter sensibilizado seus subordinados a continuar realizando cursos para o aprimoramento de suas atividades, parecendo cumprir o contrato psicológico estabelecido pela concepção destes servidores. Já os gestores com perfil matofóbico parecem não ter conseguido obter tal êxito, possivelmente porque assim que os servidores não conseguem identificar novas promessas por parte da organização, interrompem o processo de aprendizagem.

Quando as chefias demonstram maior interesse pela aprendizagem dos servidores, estes parecem firmar contratos psicológicos com a organização no sentido de se desenvolver e aprender para melhorar suas práticas profissionais. Já quando a chefia apresentou um perfil matofóbico, os servidores demonstram firmar outro tipo de contrato, no qual a aprendizagem focou apenas na progressão na carreira, não nas atividades que eles realizam. Assim, a necessidade de aprendizagem pode cessar no momento em que é alcançada a progressão.

Entendendo que as interações sociais no trabalho contribuem para a percepção dos indivíduos em relação à postura de desenvolvimento contínuo que devem assumir, através do estabelecimento de contratos psicológicos para a aprendizagem com a organização, percebe-se que esses contratos se refletem no comprometimento do indivíduo com a organização como um todo, conforme apresentado na seção a seguir.

(iii) Reflexo do contrato no comprometimento com a organização. Apesar de todas as dificuldades para a aprendizagem aqui apresentadas, percebeu-se que os servidores entrevistados parecem demonstrar um bom desempenho na organização, buscando corresponder às expectativas neles depositadas, como ilustram os relatos das chefias:

“(...) não sei te citar um exemplo de algo que não foi resolvido de alguma forma. Então eu acho que essa persistência: vou resolver a questão, vou dar um jeito, isso torna a pessoa competente” (G1).

“(...) A infraestrutura não era a mais adequada, eu vi muita competência aflorando, muita gente se dispoendo a dar um jeito, a arrumar de um jeito para que as coisas funcionassem, não era a maneira mais adequada, mais perfeita, mas tentando operacionalizar a situação. Então eu vejo nesse sentido positivo...” (G2).

Por outro lado, alguns servidores que já estão no último nível da progressão por capacitação e não se sentem estimulados pela chefia, não manifestaram comprometimento com a aprendizagem para desenvolver melhor as atividades e preferiram voltar suas energias

para outros objetivos profissionais, cogitando, inclusive, a possibilidade de realizar novos concursos e deixar o instituto. O relato a seguir ilustra esta percepção:

“Eu busquei mais para... minha vida mesmo, para... por exemplo... se eu quiser... é ... um outro emprego, passar em um outro concurso...” (E1).

Desta forma, percebe-se que o contrato psicológico voltado para a adoção de uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento de competências mediante capacitações e qualificações ofertadas, firmado entre empregado e empregador pode interferir no comprometimento do empregado, não somente em relação à aprendizagem, mas também em relação ao desejo de permanecer na organização.

Por outro lado, apesar de não se mostrarem comprometidos com a organização, no sentido de desejarem aprender continuamente para o aprimoramento do trabalho e de permanecer na instituição, os servidores parecem vir desempenhando suas funções a contento, como pôde ser observado nos trechos das entrevistas das chefias já apresentados. Todavia, não se pode considerar esta percepção de bom rendimento dos servidores como sinônimo de comprometimento com a organização, pois, por mais que haja empenho e dedicação para realizar algo em favor da organização, embora sendo para Brandão & Pinho (1997) uma das dimensões do comprometimento, no instituto examinado não foram revelados orgulho de pertencer, vontade de permanecer, nem mesmo identidade e apego por parte dos servidores para com a organização. Ao contrário, alguns expressaram interesse em atuar em outros órgãos públicos, através da realização de novos concursos.

Com base nos resultados da análise e no confronto dos achados com a teoria, pode-se inferir que o contrato psicológico existente construído na relação de gestor com seus subordinados parece ter gerado promessas apenas em relação à progressão na carreira, não conseguindo, ao que parece, sensibilizar os servidores para que se preocupem com a melhoria do desempenho no trabalho e nem com a aprendizagem contínua, após a progressão na carreira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados aqui apresentados, conclui-se que o contrato psicológico gerado, estabelecido com os servidores do Instituto pesquisado, no que tange à aprendizagem esperada para desenvolver competências e melhorar a qualidade dos serviços por eles prestados parece corresponder, tão somente, à aprendizagem necessária para as progressões salariais na carreira. Isto pode estar resultando no seguinte efeito: uma vez atingido o nível de progressão esperado ou, em outras palavras, uma vez cumprida a promessa na percepção dos servidores, não há incentivos organizacionais para o estabelecimento de novos contratos e, conseqüentemente, os indivíduos ainda não parecem se comprometer com a sua aprendizagem contínua.

O cerne da questão levantada pode residir na percepção da inconsistência ao se estar gerando, na instituição pesquisada, um contrato psicológico do tipo transacional para alcançar objetivos relacionados a atitudes e emoções, das quais depende o estabelecimento de uma relação empregador-empregado de médio e longo prazos. Desta forma, tal contrato se mostra ineficaz, pois parece produzir uma promessa de curto prazo, com efeitos limitados apenas até o cumprimento da promessa implícita, ou seja: até a obtenção da progressão prevista no Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação.

Além disso, embora haja incentivo para a qualificação e capacitação, a política vigente não exige que os cursos ou a formação guardem relação com as atividades realizadas pelos servidores na IFES pesquisada. Isto evidencia que as competências adquiridas podem não se lograr essenciais para o propósito da organização e, portanto, não se configurar como seu diferencial entre outras IFES. Tal fato, ainda, pode resultar, se não mudar a política de progressão e carreira vigente, em desperdício de energia e de recursos financeiros em cursos

não pertinentes nem aplicáveis ao trabalho, fazendo com que os servidores tenham que se envolver com outros tipos de aprendizagem, como a informal, por exemplo, para, de fato, aprender ou aprimorar as tarefas a eles designadas.

Contudo, apesar de aparentemente o contrato psicológico estabelecido ser único para todos, observou-se que as percepções deste contrato por parte dos servidores parecem ser diferenciadas em virtude das interações sociais destes com suas chefias e com outros servidores, podendo levá-los a acreditar ou não na necessidade de uma aprendizagem contínua. Isso sugere que, o contrato psicológico sofre interferências das interações sociais e ainda se reflete no comprometimento dos indivíduos com a organização.

Somando-se às considerações aqui apresentadas, acredita-se que este estudo tenha servido para identificar as limitações do tipo de contrato psicológico estabelecido com os servidores do instituto pesquisado, o qual parece não garantir o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua, dado o enfoque de curto prazo e de recompensas apenas salariais.

E, apesar de se reconhecer que o contrato psicológico consiste numa percepção individual em relação à organização, é imprescindível que a instituição crie um contexto adequado para que esse contrato se estabeleça da forma desejada, como apontado por Rousseau (1989).

Como contribuições ao conhecimento da área, pode-se considerar a análise qualitativa do contrato psicológico, indo ao encontro do questionamento feito por Menegon e Casado (2012) no que se refere à expressiva maioria de pesquisas quantitativas sobre o tema, especialmente quando o objeto é a ruptura do contrato psicológico. Segundo as autoras, os resultados acabam se limitando a condições e situações pré-existentes, ao contrário do que pode emergir a partir de estudos de cunho qualitativo, como o presente. Acompanhando, também, as autoras citadas, sugere-se, para futuros estudos: (a) a investigação do quanto aspectos externos – tais como: experiências anteriores à organização, circunstâncias familiares e sociais e tipos de personalidade, dentre outros –, podem moldar o contrato psicológico; e, ainda, (b) estudos qualitativos que tratem dos efeitos resultantes da quebra do contrato psicológico para a aprendizagem dos técnicos-administrativos, na própria IFES estudada ou em outros espaços. Especificamente para a IFES pesquisada, propõe-se verificar o contrato psicológico presente na relação das chefias com a organização, a fim de identificar porque as chefias adotam comportamentos diferenciados em relação à aprendizagem de seus liderados.

Por fim, considera-se que o estudo não foi conclusivo, porém contribuiu ao aprofundamento das questões, propiciando uma reflexão sobre o contrato psicológico em ambientes que visam adotar o aprendizado contínuo como meio para desenvolver competências dos indivíduos, como na IFES estudada.

6. REFERÊNCIAS

- AMORIM, T. N. G. F.; SILVA, L. de B. GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS E INOVAÇÃO: UMA PARCERIA ESSENCIAL. **Raunp - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, Natal, ano IV, n. 1, p.33-42, out. 2011/mar.2012.
- ANGELONI, M. T.; GROTO, D. A influência na cultura organizacional no compartilhamento do conhecimento. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 8, n. 2, p. 76-93, 2009.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The Relationship between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. **Management Learning**, Liverpool, v. 37, n. 4, p.455-473, dez. 2006.
- ANTONELLO, C. S. O processo de aprendizagem interníveis e o desenvolvimento de competências. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 39-58, set./dez. 2007

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. e cols. **Os novos horizontes de gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências [recurso eletrônico]**, Porto Alegre: Bookman, 2008, p. 12- 33.

ANTONELLO, C. S.; AZEVEDO, D. Aprendizagem organizacional – explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In: ANTONELLO, C.S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 89-113.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.

BALASSIANO, M. SALLES, D. Perceptions of Equity and Justice and Their Implications on Affective Organizational Commitment: a confirmatory study in a teaching and research institute. **Brazilian Administration Review – BAR**, v.9, n.3, art.2, p.268-286, jul./sep. 2012.

BASTOS, A. V. B., BRANDÃO, M. G. A.; PINHO, A. P. M. Comprometimento organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano de trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 97-120, 1997. doi: 10.1590/S1415-65551997000200006.

BISPO, M. de S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas Organizações. **Revista de Administração Contemporânea (online)**, Curitiba, v. 16, n. 5, p.684-704, set./out. 2012.

BITENCOURT, C. C. **A Gestão de Competências Gerenciais A Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. 2001. 319 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. **Institui A Política e As Diretrizes Para O Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional, e Regulamenta Dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de Dezembro de 1990.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 23 jun. 2013.

CAMÕES, M. R. de S.; MENESES, P. P. M. Proposição de Aparato Metodológico para Análise da Implementação de Políticas de Gestão de Pessoas no Setor Público. **EnAPG**, 2012, pp.16.

DAVEL, E.; VERGARA, S.C. Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.C. (orgs). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001. p.31-56.

DINIZ, E. O Contexto Internacional e a Retomada do Debate Sobre Desenvolvimento no Brasil Contemporâneo (2000-2010). DADOS – **Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro**, v. 54, nº 4, p.493-531, 2011.

DUTRA, J. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2009.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p.15-38.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Improvisação e aprendizagem nas organizações: reflexões a partir da metáfora da improvisação no teatro e na música. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 114-138.

FISCHER, R. M. Mudança e Transformação Organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza L. (coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea (online)**, Curitiba, v. 5, n.especial., p.183-196, 2001.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- GHERARDI, S. Where Learning is: metaphors and situated learning in a planning group. **Human Relations**, London, v. 53, n. 8, p.1057-1080, ago. 2000.
- GIL, A.C. **Gestão de pessoas: Enfoque nos Papéis Profissionais**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LACOMBE, B. M. B.; TONELLI, M. J. O Discurso e a Prática: o que nos dizem os especialistas e o que nos mostram as práticas das empresas sobre os modelos de gestão de Recursos Humanos. **RAC**, v.5, n.2, p.157-174, maio/ago 2001.
- MENEGON, L. F.; CASADO, T. Contratos Psicológicos: uma revisão da literatura. **R. Adm.**, São Paulo, v.47, n.4, p.571-580, out./nov./dez. 2012.
- PECI, A.; PIERANT, O. P.; RODRIGUES, S. Governança e o new public management: convergências e contradições no contexto brasileiro. **O&G**, v.15, n.46, Julho/Setembro, 2008, p.39-55.
- ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágios e de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROUSSEAU, D. M. New hire perceptions of their own and their employer's obligations: a study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, v. 11, n.2, p.389-400, 1989.
- SANDBERG, J. Understanding Human Competence At Work: An Interpretative Approach. **Academy of Management Journal**, v.43. n.1, p. 9-25, fev. 2000.
- SANTOS JR, A. B.; BISPO, F. C. S.; MOURA, L. S. A Gestão da Aprendizagem nas Organizações. In: **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Resende, 2007
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.
- VILLARDI, B. Q.; NARDUCCI, V; DUBEUX, V. J. O Desenvolvimento Qualitativo e Quantitativo de uma Ferramenta para o Diagnóstico de Clima Organizacional que Subsidie Programas Motivacionais no Poder Judiciário: os traços culturais de um Tribunal Regional. In: Encontro da ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais do XXXI ENANPAD**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.p. 1-15
- WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization Articles**, London, v. 7, n. 2, p.225-246, maio 2000.
- WOOD JR, T.; TONELLI, M.J.; COOKE, B. Colonização e neocolonização da gestão de recursos humanos no Brasil (1950-2010). **RAE**, São Paulo, v.51, n.3, p.232-243, mai/jun.2011.
- WOOD JR. T. Mudança Organizacional e Transformação da Função Recursos Humanos. In: WOOD JR. T. (coord.). **Mudança Organizacional**. São Paulo: Atlas, 2004, p.270-297.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2012.