

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE NEGÓCIOS
MESTRADO DE ADMINISTRAÇÃO**

JOANA FLÁVIA S. B. MACIEL

**AS DIMENSÕES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM E NO
COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL DOS PROFISSIONAIS
RESPONSÁVEIS PELO ATENDIMENTO NOS CAMAROTES DOS ESTÁDIOS DE
OITO CIDADES-SEDES DA COPA DO MUNDO**

CURITIBA

2015

JOANA FLÁVIA S. B. MACIEL

**AS DIMENSÕES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM E NO
COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL DOS PROFISSIONAIS
RESPONSÁVEIS PELO ATENDIMENTO NOS CAMAROTES DOS ESTÁDIOS DE
OITO CIDADES-SEDES DA COPA DO MUNDO**

Dissertação apresentada à Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Carlos Olavo Quandt, Ph.D.

CURITIBA

2015

DADOS CATALOGRÁFICOS

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9/1636

M152d
2015 Maciel, Joana Flávia S. B.
As dimensões que influenciam na aprendizagem e no comprometimento organizacional dos profissionais responsáveis pelo atendimento nos camarotes dos estádios de oito cidades-sedes da copa do mundo / Joana Flávia S. B. Maciel ; orientador, Carlos Olavo Quandt. -- 2015
121 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.
Bibliografia: f. 111-116

1. Administração. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Gestão do conhecimento. 4. Planejamento estratégico. 5. Copa do mundo (Futebol). I. Quandt, Carlos Olavo. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Administração. IV. Título.

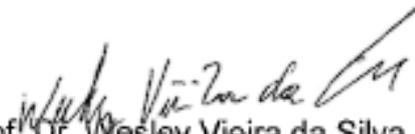
CDD 20. ed. – 650

TERMO DE APROVAÇÃO**AS DIMENSÕES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM E NO
COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS
PELO ATENDIMENTO NOS CAMAROTES DOS ESTÁDIOS DE OITO
CIDADES-SEDES DA COPA DO MUNDO**

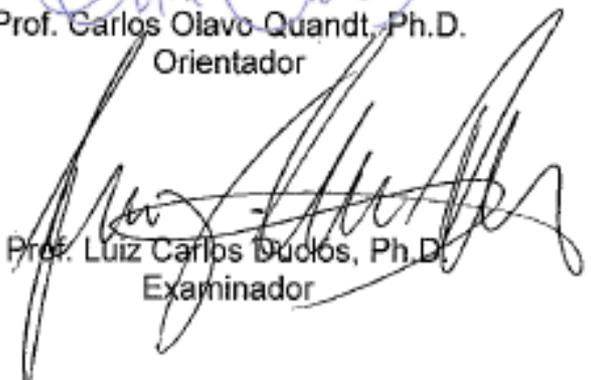
Por

JOANA FLÁVIA SANTOS BOTELHO MACIEL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Administração Estratégica, da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.


Prof. Dr. Wesley Vieira da Silva

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração


Prof. Carlos Olavo Quandt, Ph.D.
Orientador
Prof. Luiz Carlos Duclos, Ph.D.
Examinador
Prof. Dr. Cícero Aparecido Bezerra
Examinador

AGRADECIMENTOS

“Ninguém faz mestrado sozinho”. Essa frase, dita pelo professor Wesley Vieira numa dessas conversas de corredor, nos primeiros meses do mestrado, sintetiza o espírito dessa jornada. É claro que inicialmente não entendi ‘como’ isso era possível, já que todas as atividades são individuais. Na minha visão era uma luta: você x você mesmo.

A verdade é que sem os professores, o time da secretaria, dos colegas de sala e do suporte familiar (e de Deus, claro!), você não consegue aguentar o rojão do mestrado, por mais disciplinado e obstinado que você seja. É um processo de muita ruptura, transformação e descoberta do que você sabe (ou achou que sabia) e de quem você é – o mestrado era um sonho a ser realizado.

Em suma, agradeço muito a Deus pela força e o conforto em todos os momentos, e principalmente nos de fraqueza e prazos apertados. Quero agradecer a cada um dos professores do mestrado, em especial aqueles que dividiram o seu tempo e conhecimento comigo, não só em sala como também pelos corredores: Cristiano, Wesley, Valéria, Jansen, Marchetti, Kleber, Maria Alexandre, Kato, Damião, Duclós, Alex, Alboni e Professor Cicero. E um muito, muito obrigada ao meu super orientador e amigo Professor Carlos Quandt, não somente por toda paciência, conhecimento e apoio durante o período da pesquisa, mas principalmente pelas palavras e compreensão no momento em que mais precisei e frágil estava (uma gravidez inesperada e de risco nos tira e muito do eixo físico e mental) – isso não tem preço! Muito obrigada à Priscila e à Denise, da secretaria, que sempre nos ajudam e ouvem as nossas lamurias.

Obrigada ao meu amigo Ubiratan Guimarães por toda ajuda. Heloisa Mader pelas informações. À equipe da empresa, obrigada pela parceria e paciência. E claro, à minha família: meus pais por aguentarem firme as minhas idas e vindas São Paulo-Curitiba à vovó pelos denginhos, Jorge pelas piadas e, à minha parceira, cúmplice e companheira de mestrado, à minha irmã de todas as horas, Jeanne. Agradeço também ao meu namorado e (depois) marido, Lui, pela paciência em me ver estudando horas ou ainda por me ver partindo tantas vezes sem reclamar. E não menos importante, apesar de recente e ainda não nascido, ao meu filho que veio quebrando tudo e me obrigou a repensar a vida e, principalmente, buscar um equilíbrio entre ser profissional e ser grávida/mãe. De fato, mestrado não se faz sozinho. Sem cada um de vocês, isso não seria possível. MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O conhecimento e as maneiras de criá-lo, de estimulá-lo e de mantê-lo são do interesse das organizações, tendo como pressuposto que a aprendizagem e o Comprometimento Organizacional (CO) são considerados aspectos estratégicos e almejados para a organização que favorecem a obtenção dos resultados organizacionais. Essa pesquisa teve como objetivo entender os fatores das dimensões organizacional e individual que influenciam na aprendizagem e no comprometimento organizacional, bem como as interações entre esses dois conceitos a partir do estudo de caso de um evento de proporções e padrões internacionais realizado no Brasil: a Copa do Mundo. Mais especificamente, entender em que medida os fatores das dimensões individual e organizacional influenciam nos resultados da aprendizagem individual e no comprometimento organizacional dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento. Para tal, foi desenvolvido um modelo principal e um modelo concorrente de pesquisa. A metodologia de pesquisa adotada foi estruturada em quatro fases: i. pesquisa bibliográfica; ii. coleta de dados em campo: pesquisa documental, observação, entrevista; iii. pesquisa de levantamento; e iv. tratamento e análise dos dados. Essas etapas resultaram no desenvolvimento de um instrumento de pesquisa que contemplava 41 variáveis organizadas em quatro construtos de análise: os fatores da dimensão individual, os da organizacional, a aprendizagem e as dimensões do comprometimento organizacional. Essas variáveis foram utilizadas para explicar o comportamento da nota obtida pelo participante, no caso do modelo principal, e depois para explicar o comportamento da frequência, no modelo concorrente. Do número de respondentes do instrumento, foram consideradas válidas 1175 observações. Os dados foram rodados em softwares estatísticos tanto para o modelo principal quanto para o concorrente, o que possibilitou uma redução de 41 para seis variáveis em cada um deles. No modelo principal observou-se que as variáveis referentes a senso de comunidade, ao CO, a percepção de satisfação com o trabalho, a motivação em aprender coisas novas possuem influência na nota. Já no modelo concorrente verificou-se que o comportamento da frequência tem relação com as variáveis das três dimensões do comprometimento – afetivo, normativo e de continuidade-, bem como a de motivação para aprender e do clima organizacional.

Palavras chaves: Aprendizagem. Comprometimento organizacional. Estratégia. Gestão do conhecimento. Copa do Mundo. Metodologia.

ABSTRACT

The knowledge and ways to create it, to stimulate it and to keep it are in the interest of organizations, with the assumption that learning, organizational commitment are considered strategic aspects, and pursued to the organization that promote organizational results. This research aimed to understand the factors of individual and organizational dimensions that influence learning and organizational commitment, as well as the interactions between these two concepts from the case study of an event of proportions and international standards held in Brazil: the World Cup. More specifically, understand to what extent the factors of individual and organizational dimensions influencing on the results of individual learning and organizational commitment of professionals responsible for the care of the cabins of the stadiums of the World Cup of 2014, from training developed by the organizer of the event. To this end, we developed a main model and a competing model. The research methodology adopted was structured in four phases: i. bibliographical research; II. data collection in the field: documentary research, observation, interview, iii. survey research; and iv. treatment and analysis of the data. These steps resulted in the development of a research instrument that was contemplating 41 variables organized into four constructs: the factors of the individual and the organizational dimension, learning and organizational commitment dimensions. These variables were used to explain the behavior of grades, in the case of the main model, and then to explain the behavior of attendance, in the competing model. It was considered valid 1175 of respondents of the instrument. The data was run in statistical software for both, the main model and competitor, allowing a reduction of 41 to six variables in each of them. At the end of each model were verified which variables influence the result of grades and attendance. In the main model showed that the variables related to the sense of community, the CO, the perception of job satisfaction, motivation in learning new things have influence on the grades. In the competing model it was found that the behavior of the attendance is related to the variables of the three dimensions of the affective, normative commitment – and continuity, as well as motivation to learn and the organizational climate.

Key words: Learning. Organizational Commitment. Strategy. Knowledge management. The World Cup. Methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo de pesquisa

Figura 2: Modelo concorrente de pesquisa

Figura 3: Estrutura da metodologia da pesquisa

Figura 4: Modelo de pesquisa e as perguntas de pesquisa

Figura 5: Modelo concorrente de pesquisa e as perguntas de pesquisa

Figura 6: Resumo do processo de retirada das variáveis independentes e o modelo principal final

Figura 7: Resumo do processo de retirada das variáveis independentes e o modelo concorrente final

Quadro 1: Estimando o potencial de retorno dos recursos organizacionais

Quadro 2: Referências x mecanismos de forças para vantagem competitiva

Quadro 3: Conceitos e abordagens da aprendizagem organizacional

Quadro 4: Matriz de competências/conteúdos propostos para a Copa das Confederações 2013

Quadro 5: Matriz de competências/conteúdos propostos para a Copa do Mundo 2014

Quadro 6: Coeficiente de alpha de Cronbach por construto/dimensão

Quadro 7: Códigos e significados associados às categorias de análise

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Distribuição dos respondentes pelas cidades-sedes brasil

Gráfico 2: Distribuição dos respondentes por cargo - brasil

Gráfico 3– Distribuição dos respondentes por cargos - fortaleza

Gráfico 4: Distribuição dos respondentes por cargos - salvador

Gráfico 6: Distribuição dos respondentes por cargos- Cuiabá

Gráfico 7: Intervalo de confiança e distribuição das observações

Tabela 1: Anova das dimensões

Tabela 2: Análise exploratória -resíduos

Tabela 3: Desvio padrão dos resíduos

Tabela 4: Teste de multicolinearidade

Tabela 5: Teste de falta de ajuste

Tabela 6: Teste de normalidade, teste de normalidade e intervalos de confiança

Tabela 7: P-value das 41 variáveis do modelo de pesquisa

Tabela 8: Análise da variância e resultados analíticos do modelo completo

Tabela 9: *P-value* das sete variáveis do modelo reduzido de pesquisa

Tabela 10: Análise da variância e resultados analíticos do modelo reduzido

Tabela 11: *P-value* das seis variáveis do modelo final de pesquisa

Tabela 12: Análise da variância e resultados analíticos do modelo final

Tabela 13: *P-value* das 41 variáveis do modelo concorrente de pesquisa

Tabela 14: Análise da variância e resultados analíticos do modelo concorrente completo

Tabela 15: *P-value* das oito variáveis do modelo concorrente reduzido de pesquisa

Tabela 16: Análise da variância e resultados analíticos do modelo concorrente reduzido

Tabela 17: *P-value* das seis variáveis do modelo concorrente final de pesquisa

Tabela 18: Análise da variância e resultados analíticos do modelo final

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	16
1.2 OBJETIVOS	17
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	19
1.4 JUSTIFICATIVA	19
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 ESTRATÉGIA	21
2.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO E A SUA IMPORTÂNCIA	26
2.3 APRENDIZAGEM: UM RECURSO ESTRATÉGICO	30
2.3.1 Aprendizagem Organizacional (AO)	31
2.3.2 Aprendizagem individual (AI)	32
2.3.3 Ambiente de aprendizagem e o <i>BA</i>	34
2.4 O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	35
2.4.1 Comprometimento afetivo	36
2.4.2 Comprometimento de continuidade	37
2.4.3 Comprometimento normativo	37
2.4.4 Comprometimento Organizacional –CO e os trabalhadores com contrato de fim determinado	38
2.5 A COPA DO MUNDO: HISTÓRICO E IMPACTOS SOCIAIS	39
3. METODOLOGIA	41
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	41
3.1.1 Tipo de pesquisa	41
3.1.2 Unidade de análise	41
3.1.3 Perspectiva temporal	41
3.1.4 População e amostra	41
3.1.5 Coleta de Dados	42
3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	42
3.2.1 Pesquisa Bibliográfica.....	43
3.2.2 Coleta de dados em campo	44

3.2.3 Pesquisa de levantamento	45
3.2.4 Tratamento e análise dos dados	48
3.3 DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS VARIÁVEIS	51
4. ANÁLISES E RESULTADOS	55
4.1 ESCOPO DO TREINAMENTO: AS COMPETÊNCIAS, OS CONTEÚDOS, OS PADRÕES, AS NORMAS E OS PROCEDIMENTOS	55
4.1.1 Contextualização	55
4.1.2 Proposta de conteúdos e competênci	57
4.2 A METODOLOGIA DO TREINAMENTO ADOTADA PARA OS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELO ATENDIMENTO DOS CAMAROTES DOS ESTÁDIOS DA COPA DO MUNDO DE 2014.....	61
4.3 OS FATORES DAS DIMENSÕES ORGANIZACIONAL E INDIVIDUAL VALIDADOS JUNTO AOS PROFISSIONAIS	71
4.4 CARACTERÍSTICAS DE PERFIL E CARGOS DOS RESPONDENTES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	72
4.5 ANÁLISE DA CONFIABILIDADE DOS DADOS	76
4.6. ANÁLISE DOS DADOS PELA REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
5.1 PONTOS DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO	103
5.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	107
5.3 CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS	107
6. LIMITAÇÕES DE PESQUISA	109
7. REFERÊNCIAS	110
8. ANEXO – INSTRUMENTO DE PESQUISA	116

1. INTRODUÇÃO

As mudanças e as evoluções no macro ambiente influenciam o contexto sociocultural e as organizações. Nas últimas décadas o fluxo de dados e de informações deixou de ser visto dentro de uma perspectiva local para adotar uma visão global. Segundo Cruz e Nagano (2006), iniciou-se um processo de armazenamento de informações de toda parte da organização: financeira, demográfica, clientes, produtos, entre outros. Esse comportamento foi muito influenciado pela tecnologia e, claro, pela ampliação e acesso à internet e às redes de comunicação embarcadas nesse fenômeno.

As companhias bem-sucedidas, nesse mercado, são aquelas que criam novos conhecimentos, disseminam-nos amplamente por toda organização e os incorporam em novos produtos, serviços e tecnologias (NONAKA, 1991).

A criação do conhecimento é um processo dialético de pensamento e de ação, em que várias contradições são sintetizadas por meio de interações dinâmicas e sinérgicas entre os indivíduos, a organização e o ambiente (NONAKA e TOYAMA, 2003). Tendo como premissa que o conhecimento surge a partir das reflexões do indivíduo e que é por meio deste que as organizações sobrevivem às mudanças do mercado, surge a necessidade das firmas promoverem a aprendizagem e o comprometimento organizacional. Dessa forma, seus funcionários poderão estar em sinergia com as estratégias e desempenhar suas funções da melhor maneira possível. Ao mesmo tempo, eles podem contribuir com o crescimento e/ou com a sobrevivência da empresa por meio do conhecimento e do sentimento de pertencer. Nesta dissertação o termo aprendizagem se refere ao individual e por isso, em alguns trechos desse estudo, será representada pela sigla AI. O comprometimento organizacional, por sua vez, será representado pela sigla CO.

No contexto atual, poucos profissionais esperam encontrar uma relação de trabalho contínua com um único empregador (CONNELLY *et. al.*, 2007). Em algumas indústrias, a presença de atividades que demandem trabalhadores com contrato de trabalho com fim determinado é muito frequente. A exemplo da construção civil, shoppings, supermercados ou, ainda, o segmento de hospitalidade – em específico, a área de eventos. Diante desse comportamento do mercado, as organizações veem o desafio ampliado: gerar a aprendizagem individual e o CO rapidamente. Torna-se necessário dispor de pessoas preparadas para desempenhar, para melhorar suas atividades e que, acima de tudo, se vejam comprometidas com a empresa durante o período de vigência do contrato de trabalho.

As organizações buscam investir em capacitações e em treinamentos como meio para a difusão do conhecimento e do aprimoramento da sua rede. Assim, elas procuram nivelar e alinhar as ações e os resultados dos trabalhos desempenhados por seus profissionais – e, por conseguinte, agradar ao cliente/consumidor. A qualidade na prestação de serviços ou na produção de bens, por meio da promoção da capacitação, é um dos caminhos adotados para superar a competitividade. Isto é, as ações de treinamento têm sido cada vez mais adotadas e/ou difundidas como uma das variáveis capazes de contribuir para o diferencial competitivo das organizações (MOURÃO e MARINS, 2009). A ênfase na aprendizagem é percebida como um recurso estratégico pelas organizações.

A aprendizagem refere-se a um processo psicológico de nível individual. Consiste em um processo de mudança de comportamento resultante da experiência gerada por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais voltado à aquisição, à retenção, à manutenção, à generalização e à transferência de novos conhecimentos e às habilidades relacionadas às rotinas de vida pessoal e de trabalho (ABBAD-O. C e BORGES-BANDEIRA, 1996; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008). Aprender é o resultado da interação entre as estruturas mentais e o meio ambiente. Antonacopoulou (1998) destaca a existência de outros fatores que influenciam na aprendizagem, tais como a personalidade, a autoestima, a natureza das expectativas individuais, as condições físicas, as emoções e a percepção sobre o processo de aprendizagem em si.

Algumas pesquisas (COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; LOIOLA e BASTOS, 2003; ABBAD, BORGES-BANDEIRA, SALLORENZO, GAMA e MORANDINE, 2001) discutem dimensões que perpassam variáveis psicossociais de apoio ao uso de novas habilidades no trabalho, como, por exemplo, o clima organizacional, a aplicação do conhecimento na prática, o ambiente construtivo. Outras avaliam a relação entre as características individuais das pessoas que estão envolvidas nos processos de aprendizagem. Os outros aspectos tratados são: o nível instrucional, a motivação para aprender e/ou ensinar, o comprometimento organizacional, a emoção, os traços de personalidade, a idade, o tempo de serviço, as variáveis funcionais, entre outras (REARDON, 2004; LOIOLA e ROCHA, 2002; CHAVES, 2007; ANTONACOPOULOU, 1998).

A presença de dimensões individuais e organizacionais também aparece no desenvolvimento do CO. Na literatura, é entendido que o comprometimento é um conceito importante que conecta a organização ao indivíduo (MEYER e ALLEN, 1984, 1991 e 1997).

Ainda segundo esses autores, existem vários conceitos de CO, no entanto, todos parecem convergir para três aspectos:

a) o afetivo, que se refere ao desejo de querer ficar, que aborda uma questão mais emocional;

b) o normativo, que representa o dever em permanecer na organização e está mais relacionado ao papel e a responsabilidade do indivíduo;

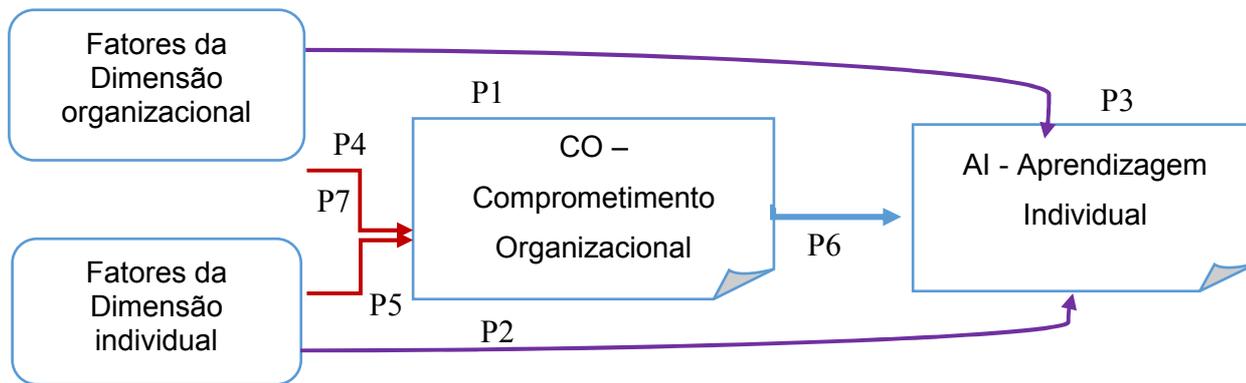
c) a continuidade, que se relaciona à necessidade de ficar na empresa dentro de uma visão de custo-benefício.

Alguns pontos conceituais a respeito de aprendizagem e doCO apresentam semelhanças, principalmente em relação às dimensões que influenciam esses dois conceitos, dentre os mais mencionados (MOURÃO e MARINS, 2009; BARTLETT, 2001; REARDON, 2004; LOIOLA e ROCHA, 2002; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; LOIOLA e BASTOS, 2003; ABBAD, BORGES-BANDEIRA, SALLORENZO, GAMA e MORANDINE, 2001; CHAVES, 2007; ANTONACOPOULOU, 1998; MEYER e ALLEN, 1984, 1991, 1997): a motivação em aprender e/ou ficar na organização, o ambiente construtivo, o clima organizacional, o treinamento e o reconhecimento (social e/ou monetário), o senso de obrigação e o de responsabilidade, o senso de pertencer e o de relação custo-benefício (continuidade) e a aplicação do conhecimento na prática.

Tendo como pressuposto que a aprendizagem e o CO são considerados aspectos estratégicos e almejados para a organização, o foco deste estudo está em entender os fatores das dimensões organizacional e da individual que influenciam na aprendizagem e no comprometimento organizacional, bem como as interações entre esses dois conceitos. Lang (1992) sugere que o treinamento deveria ser visto como uma forma de aumentar o comprometimento organizacional. Meyer e Allen (1997), por sua vez, entendem e reconhecem o CO como uma influência no processo de treinamento. Mas essa análise da relação entre o CO e o treinamento ainda é recente (BARTLETT, 2001). Se o treinamento é entendido como um meio para a aprendizagem e o comprometimento organizacional possui relação com o treinamento, pode-se pressupor que existe alguma relação entre aprendizagem e o comprometimento organizacional.

Dessa forma, o modelo principal desta pesquisa analisa a perspectiva do CO como meio para gerar a aprendizagem individual (Figura 1).

FIGURA 1: MODELO DE PESQUISA

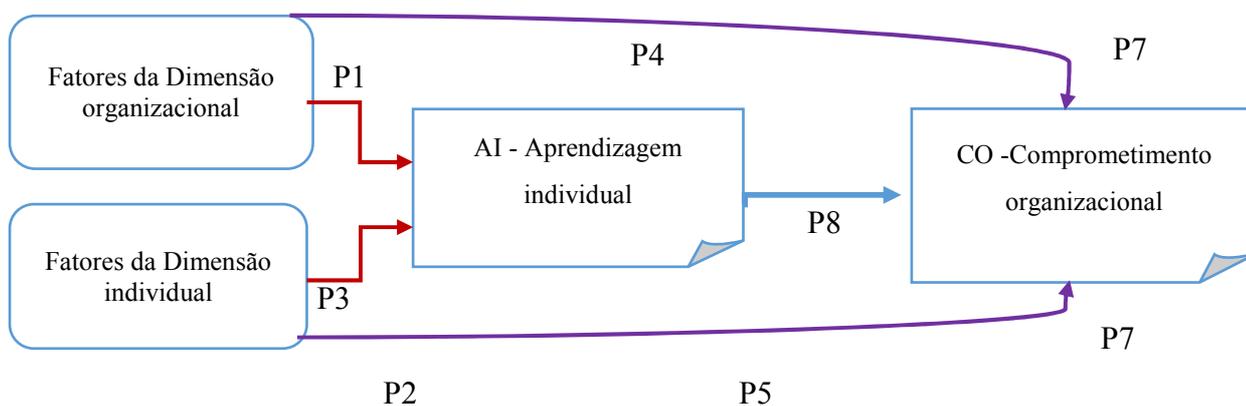


P3

Fonte: desenvolvido para a pesquisa, 2014.

A partir da perspectiva proposta por Meyer e Allen (1997), é possível verificar nessa pesquisa a possibilidade de um modelo concorrente (Figura2). Esse modelo avalia a aprendizagem individual como meio para gerar o comprometimento organizacional

FIGURA 2: MODELO CONCORRENTE DE PESQUISA



Fonte: desenvolvido para a pesquisa, 2014.

Devido ao baixo volume de referências na literatura que abordem essa relação, o ponto de partida para essa dissertação foi verificar esses conceitos em separado e os pontos de intersecção, a exemplo do treinamento, ou ainda, os fatores das

dimensões individual e organizacional que influenciam na aprendizagem individual e no CO, que também foram testados nos modelos.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O treinamento é uma ferramenta que tem sido utilizada para gerar aprendizagem e também tem sido relacionada ao CO (ABBAD-O. C e BORGES-BANDEIRA, 1996; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; MEYER e ALLEN, 1984, 1991, 1997). De acordo com Mourão e Marins (2009), nem todas as ações educacionais resultam na aprendizagem que delas se espera. Ao mesmo tempo, conforme Bartlett (2001), a relação entre as percepções dos funcionários a respeito do treinamento fornecido por seu empregador e seu nível de comprometimento individual é potencialmente valioso como resultado do treinamento. Ainda segundo o autor, se o treinamento realmente está relacionado com o desenvolvimento e manutenção do comprometimento organizacional, isso gera muitas implicações para os gerentes de Recursos Humanos e para a organização como um todo.

Por esta razão, pesquisas têm sido desenvolvidas com o intuito de averiguar quais são os fatores que mais contribuem para a aprendizagem no sistema de treinamento, desenvolvimento e educação (COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; ABBAD, BORGES-BANDEIRA, SALLORENZO, GAMA e MORANDINE, 2001; LOIOLA e ROCHA, 2002; e CHAVES, 2007). Ao mesmo tempo, tem sido cada vez mais comum encontrar nas organizações a demanda por processos de aprendizagem continuada, o que as tem levado a investir em ações voltadas à capacitação e ao treinamento e, por conseguinte, a buscar compreender os seus resultados e como eles podem ser melhorados (MOURÃO e MARINS, 2009). Conforme as autoras, as organizações têm interesse em conhecer não apenas o grau de resultado obtido – em termos de reação, aprendizagem ou impacto – mas, também, as possíveis variáveis capazes de explicar esses resultados. No entanto, ainda há poucas evidências de que as organizações estejam realmente aplicando os resultados de pesquisas científicas na elaboração de seus programas de treinamento ou processos de aprendizagem individual ou de CO. Esse fato pode ser explicado pela dificuldade das organizações em entender quais fatores influenciam no processo de aprendizagem individual e

no comprometimento organizacional que podem ser afetados por suas ações, como empresa, ou não.

Entender ‘como’ e/ou ‘o que’ possibilita a aprendizagem e o comprometimento foi o cerne dessa dissertação, que teve como objeto de análise o caso específico do treinamento voltado para o atendimento nos camarotes de oito cidades-sede. Isto porque, sobre este, ainda pairavam os complicadores inerentes à magnitude de um evento do porte da Copa do Mundo, tais como: tempo destinado à capacitação dos profissionais, volume/quantidade de pessoas envolvidas, heterogeneidade do perfil dos profissionais, entre outros. Essas características enfatizam a necessidade da AI e do CO. As oito cidades-sedes foram selecionadas por serem os locais que desenvolveram e promoveram o treinamento focado nos procedimentos da Organizadora. As demais cidades-sedes realizaram somente ações de entrega de cartilhas com as instruções sobre as normas dos estádios.

Um ponto que deve ser esclarecido é que, apesar de não ser uma empresa, o evento pode ser entendido pelos participantes (voluntários e trabalhadores com contrato de fim determinado) como uma organização. Isto porque, conforme pesquisa realizada por Costa, Chalip e Green (2006), o senso de comunidade acaba gerando um efeito positivo no seu compromisso com a organização do evento e o CO tem relação direta com a satisfação no trabalho realizado. Assim, pode-se presumir que a Copa do Mundo é vista não somente como um evento, mas como uma organização, tendo o senso de continuidade ajustado para um aspecto afetivo de fazer parte de algo que representa um marco social – senso de comunidade.

Assim, como síntese do problema dessa pesquisa encontra-se a seguinte pergunta: **em que medida os fatores da dimensão individual e da organizacional influenciam nos resultados da aprendizagem individual e no comprometimento organizacional dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Para Selltiz (1974) os objetivos de pesquisa, entre outras coisas, podem visar a criar uma familiaridade com o assunto ou conseguir uma nova compreensão sobre ele,

normalmente para formular um problema de pesquisa ou hipótese mais precisa. Assim, o objetivo principal desta pesquisa consistiu em:

Verificar em que medida os fatores da dimensão individual e da organizacional influenciam nos resultados da aprendizagem individual e no comprometimento organizacional dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento a respeito de suas normas e procedimentos.

Os objetivos específicos do trabalho são:

- 1) Identificar as competências/conteúdos, os padrões, as normas e os procedimentos que a organizadora do evento pretende transmitir para os profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014;
- 2) Identificar a metodologia do treinamento adotada para os profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014;
- 3) Validar, junto aos participantes, os fatores das dimensões (organizacional e individual) identificados na literatura como influenciadores dos resultados da aprendizagem individual e no CO dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento a respeito de suas normas e procedimentos;
- 4) Verificar se os fatores das dimensões (organizacional e individual) influenciam na aprendizagem individual dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento a respeito de suas normas e procedimentos;
- 5) Verificar se os fatores das (dimensões organizacional e individual) influenciam no CO dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento a respeito de suas normas e procedimentos;
- 6) Verificar se a aprendizagem influencia o comprometimento organizacional dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da

Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento a respeito de suas normas e procedimentos;

- 7) Verificar se o CO influencia a aprendizagem dos profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014, a partir do treinamento desenvolvido pela organizadora do evento a respeito de suas normas e procedimentos;

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dos objetivos propostos para este estudo, foram estruturadas as seguintes perguntas:

P1- a dimensão organizacional influencia a aprendizagem individual?

P2- a dimensão individual influencia a aprendizagem individual?

P3- a dimensão individual e a dimensão organizacional influenciam a aprendizagem individual?

P4- a dimensão organizacional influencia o CO?

P5- a dimensão individual influencia o CO?

P6- a dimensão individual e a dimensão organizacional influenciam o CO, e este influencia a aprendizagem individual (modelo principal)?

P7- a dimensão individual e a dimensão organizacional influenciam o CO?

P8- a dimensão individual e a dimensão organizacional influenciam a aprendizagem individual, e esta influencia o comprometimento organizacional (modelo concorrente)?

1.4 JUSTIFICATIVA

A escolha desse tema tem como pilares dois pontos: i. a escassez de literatura que aborde a relação entre aprendizagem e comprometimento organizacional – CO, ou ainda que discuta os pontos de intersecção/fatores que influenciam esses dois conceitos; ii. o campeonato da Copa do Mundo apresenta características bem específicas de um evento desse

porte. E dentro do contexto sociocultural brasileiro, a Copa alcança uma relevância ainda maior – isto porque, nomeadamente, o Brasil é visto como o “país do futebol”.

Em se tratando da pesquisa prévia em artigos e livros (COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; ABBAD, BORGES-BANDEIRA, SALLORENZO, GAMA e MORANDINE, 2001; LOIOLA e ROCHA, 2002; e CHAVES, 2007; COSTA, CHALIP e GREEN, 2006) e da escolha do caso em si, a relevância desse projeto está em estudar um evento que consegue adotar um comportamento organizacional quase de uma entidade. Ao mesmo tempo, pelo desafio de uma organização precisar qualificar e gerar comprometimento, em um curto espaço de tempo, nos profissionais que trabalharam em seus jogos, tanto em voluntários quanto nos profissionais de contrato de duração definida. Aprendizagem CO são mecanismos estratégicos para ampliar as possibilidades de os trabalhadores prestarem um serviço de qualidade para os torcedores/clientes (MOURÃO e MARINS, 2009).

A organizadora do evento, ao mesmo tempo, possui um *status* e o reconhecimento por seu padrão de qualidade e de exigência para o país que recebe os eventos como a Copa das Confederações e do Mundo, tanto nos aspectos estruturais quanto nos de serviços. Esta característica somente amplia o desafio de gerar aprendizagem e comprometimento em curtos períodos de tempo como forma de reduzir os riscos que possam comprometer a qualidade do evento.

Outro ponto considerado na escolha do caso é que o segmento de hospitalidade possui características específicas, tais como necessidade de um volume grande de pessoas em um curto espaço de tempo e trabalhadores contingenciais que representam uma porcentagem significativa da força de trabalho em organizações de serviços. Muitos desses são empregados em ocupações típicas que interagem com o cliente (BUONOCORE, 2010). É o caso dos profissionais responsáveis pelo atendimento nos camarotes dos estádios de oito cidades-sedes. Nesse contexto o fator humano representa um recurso estratégico, pois o serviço prestado e as atitudes desses profissionais influenciam significativamente na avaliação e na satisfação dos clientes e na percepção desses a respeito da qualidade do serviço da organização do evento (JOHNSON e ASHFORTH, 2008).

O profissional contratado para o atendimento nos eventos deve estar preparado para realizar as suas funções e representar a organizadora da Copa do Mundo. Eles devem fazer com que os clientes/torcedores sintam-se bem atendidos e recebidos, que é o escopo do negócio de quem atua no segmento de hospitalidade e entretenimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como fundamentação para o desenvolvimento dessa dissertação torna-se necessária uma revisão da literatura existente a respeito de quatro conceitos que a permeiam. O primeiro trata da definição da estratégia, tendo como ênfase a vantagem competitiva e a visão baseada em recurso. Na sequência, são discutidos os aspectos relacionados à gestão do conhecimento, partindo de uma contextualização histórica, foco estratégico e desdobramentos do compartilhamento do conhecimento. O terceiro conceito abordado nesse estudo vem da área de gestão do conhecimento, é a aprendizagem. Nessa etapa do referencial são discutidos: aprendizagem organizacional e a individual, barreiras e facilitadores da aprendizagem e a sua importância para a organização. O último conceito tratado é o CO: seus construtos, relevância do conceito e principais pesquisas.

Por fim, uma última etapa destinada a contextualização a respeito da Copa do Mundo. Sabendo que os conceitos centrais desse estudo são AI e CO, estes terão maior enfoque na revisão da literatura.

2.1 ESTRATÉGIA

De acordo com Mintzberg (2000, p.17), estratégia requer uma série de definições e que é “uma dessas palavras que inevitavelmente definimos de uma forma, mas frequentemente usamos de outra. Estratégia é um padrão, isto é, consistência em comportamento ao longo do tempo”. O autor acrescenta que mesmo assim, a estratégia deve permitir ser adaptada de acordo com as necessidades organizacionais ou as demandas do segmento em que a organização se posiciona e do ambiente.

Porter (1996), por sua vez, coloca este termo vinculado à ideia de competitividade. Ele afirma que estratégia é a criação de um posicionamento único e valioso, que envolve um conjunto de diferentes atividades. Ainda conforme o autor, não haveria a necessidade de desenvolver uma estratégia se existisse um único posicionamento ideal. Assim sendo, as escolhas de posicionamento determinam não somente quais as ações que a empresa vai realizar e como configurar as suas atividades individuais, mas também como cada uma estará

relacionada. Alguns teóricos como Simon (1965) foram reconhecidos por trazer a questão comportamental e humana para o processo de implementação da estratégia e na gestão de resultados. Nesse contexto, é preciso pensar em mecanismos para traduzir e implantar a estratégia, e assim reforçar a necessidade da aprendizagem individual (AI) e do comprometimento organizacional (CO).

O termo estratégia vem do grego “*Strategus*”, que significava o general superior, ou melhor, representava a arte de comandar deste general. Sun Tzu (1988) coloca que este conceito se refere às manobras estratégicas para escolher os caminhos mais vantajosos.

Sendo assim, quando se revê as ideias de Mintzberg (2000) e as de Porter (1996) percebe-se uma ênfase na questão de entender e de interpretar o ambiente em que se está inserido e como se “colocar”/reagir perante a este. Dentro dessa perspectiva de entender a estratégia como uma análise de contexto combinado com uma compreensão do foco organizacional, Mintzberg (2000) apresenta os 5P’s da estratégia (os cinco P’s: *Perspective*/perspectiva, *Position*/posição, *Plan*/plano, *Pattern*/pretexto, *Ploy*/padrão), que de maneira simplificada, possibilita compreender a estratégia a partir do seu foco de atuação. Isto é, perspectiva pode ser entendida como uma visão ou panorama e está atrelada à missão, à visão, aos valores e aos princípios organizacionais. O objetivo da perspectiva é gerar um comportamento coletivo para influenciar a todos em uma mesma direção.

A estratégia como posição, na visão de Mintzberg (2000), é a relação produto-mercado, ou seja, uma posição ou postura particular que situa uma organização em seu ambiente. Todo posicionamento demanda um plano que permeie todas as ações. Esse é o terceiro P (Plano) e representa o que a organização precisa realizar: definições antecipadas, intencionais e claras. O P de pretexto se aproxima do conceito militar de manobra e é colocado como um elemento do plano – o foco está em agir ou reagir, superar ou se antecipar a um concorrente, fornecendo respostas rápidas. São ações temporárias.

E por fim, a estratégia como padrão representa uma consistência em um comportamento ao longo do tempo (fluxo de ações). Nesta, surgem as estratégias emergentes. Essas nascem quando uma ação não intencional existente repercute em resultados positivos, ela pode ser incorporada pela organização e virar um plano. Isso abre um caminho para que a organização entenda os seus objetivos, em que esfera deve atuar e quais sistemas controles precisam ser implantados para alcançar os objetivos organizacionais.

Tendo como base as ideias apresentadas por Mintzberg (2000), Porter (1996) e Sun Tzu (1988), o que se observa é a existência do reforço de que a estratégia se permite de várias

formas. Cabe uma análise do contexto, da organização e dos objetivos organizacionais para se definir o foco estratégico que será adotado.

De maneira concreta, para que são criadas as estratégias? Entende-se que a elaboração das estratégias tenha como preocupação a manutenção, a sustentabilidade, o desenvolvimento ou até mesmo a expansão da organização dentro do ambiente em que ela está inserida. Existe uma necessidade intrínseca de se posicionar competitivamente, isto é, ter o seu espaço no mercado garantido por uma estratégia competitiva.

De acordo com Porter (1996), estratégia competitiva tem a ver com ser diferente. Significa escolher deliberadamente um conjunto diferente de atividades para distribuir um *mix* único de valor. Barney (1996) afirma que a estratégia é um padrão de distribuição de recursos visando a atingir ou manter a vantagem competitiva. Ainda conforme Barney (1991), uma empresa possui vantagem competitiva sustentável quando dispõe de uma estratégia de criação de valor que ainda não foi praticada por nenhum de seus concorrentes atuais ou potenciais e quando essas organizações são incapazes de duplicar seus benefícios.

Grant (1996 e 1998) afirma que a estratégia é mais do que recursos tangíveis, intangíveis e humanos. Ela toma forma a partir da combinação e do emprego destes recursos quando orientados à busca da vantagem competitiva, a qual, por sua vez, não deixa de ser interpretada como outra capacidade.

Três conceitos derivam da estratégia: vantagem competitiva, alocação de recursos e capacidades organizacionais. Esses fundamentam a visão baseada em recursos, a VBR, que, por sua vez, apresenta sua perspectiva teórica centrada em dois pressupostos principais: heterogeneidade e imobilidade dos ativos organizacionais (BARNEY, 1996).

Barney (1991) examina a relação entre os recursos da empresa e a vantagem competitiva sustentada. O autor destaca quatro indicadores empíricos do potencial dos recursos da firma para gerar vantagem competitiva sustentável: i. valor: deve ser valioso, no sentido de otimizar as oportunidades e/ou neutralizar ameaças no ambiente da firma; ii. raridade: deve ser raro entre os competidores atuais e potenciais, isto é, o recurso raro é aquele que é escasso e não presente em nenhuma empresa concorrente ou potencialmente concorrente; iii. imitabilidade: deve ser imperfeitamente imitável ou ainda pouco possível de ser replicado; e, iv. substituíbilidade: não pode possuir um substituto equivalente para este recurso valioso, raro e imperfeitamente imitável.

Esses atributos dos recursos da empresa servem como indicadores da heterogeneidade da firma e da imobilidade de seus recursos e, portanto, quanto mais especial e atender às

características mencionadas, mais estratégica será a gestão e, conseqüentemente, possibilita a vantagem competitiva e a sustenta. Peteraf (1993) enfatiza a questão da heterogeneidade como um fator influenciador na vantagem competitiva. Segundo a autora, com heterogeneidade entende-se que a produção resultante entre empresas é heterogênea/diferente e apresenta fatores produtivos em uso dotados de níveis intrinsecamente diferenciados pela eficiência – algumas superiores a outras.

A fonte de vantagem competitiva está mais alicerçada nos recursos da empresa do que na atratividade da indústria (WERNERFELT, 1984; CARVALHO e GRZEBIELUCKAS, 2006; PORTER, 1986). Mas é preciso compreender o que se entende por recursos.

Barney (1991) afirma que esse conceito inclui todos os ativos, os recursos, os processos organizacionais, os atributos firmes, a informação e o conhecimento controlados por uma empresa, que a permitem conceber e implantar estratégias que melhorem a sua eficiência e eficácia. Ele organiza em três grupos: recursos de capital físico, de capital humano e de capital organizacional. Os recursos de capitais físicos incluem a tecnologia física usada, uma planta de empresas e equipamentos, sua localização geográfica e seu acesso às matérias-primas.

Os recursos de capitais humanos abrangem a formação, a experiência, o julgamento, a inteligência, as relações e a percepção dos gerentes individuais e dos trabalhadores em uma empresa. Os recursos de capitais organizacionais abrangem uma estrutura hierárquica formal de empresas, planejamentos formais e informais, controles e coordenação de sistemas, bem como as relações informais entre grupos dentro de uma empresa e entre uma empresa e aqueles em seu ambiente.

Esse conjunto de ativos tangíveis e intangíveis considerados ativos heterogêneos, de mais difícil mobilidade e imitação, podem ser entendidos como capacidades organizacionais (MACIEL e SILVA, 2012) Barney (1992) *apud* Hayashi Junior, Baraniuke Bulgacov (2006) apresenta um painel comparativo a fim de averiguar o grau de vantagem competitiva em relação ao recurso, bem como sua sustentabilidade, conforme Quadro 1.

QUADRO 1: ESTIMANDO O POTENCIAL DE RETORNO DOS RECURSOS ORGANIZACIONAIS

O recurso é...					
Possuído pela empresa	Valioso	Raro	Difícil de ser imitado	Difícil de ser substituído	Implicações Competitivas
Não					Desvantagem competitiva
Sim	Não				Desvantagem competitiva
Sim	Sim	Não			Paridade competitiva
Sim	Sim	Sim	Não		Vantagem competitiva temporária
Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Paridade competitiva
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Vantagem competitiva sustentada

Fonte: adaptado de Barney (1992) *apud* Hayashi Junior, Baraniuk e Bulgacov (2006, p. 166).

2.1.1 Vantagem Competitiva e a VBR

Como direcionamento para esse estudo e entendendo a existência de diferentes enfoques a respeito da vantagem competitiva, será adotada uma visão mais alinhada com a visão ideológica adotada por Barney (a visão dos recursos e as implicações competitivas que já foram apresentadas e discutidas).

Os estudos voltados à estratégia em meados do fim da década de 70 e início dos anos 80 deram origem a duas linhas de pesquisa: (i) uma pautada em conceitos como barreiras de entrada, de saída e de mobilidade, entre outros que são mais fáceis de serem utilizados no meio empresarial e (ii) a outra fundamentada no desempenho superior em desenvolver habilidades e deter recursos (com as características mencionadas anteriormente) e dispor das capacidades das organizações.

A primeira linha é representada pelo conceito defendido por Porter (1980; 1986) de forças competitivas, e a segunda pela Teoria dos Recursos, a VBR. Essa corrente de pensamento inclui Wernerfelt (1984), Barney (1991), Peteraf (1993), Teece, Pisano e Shuen (1997), entre outros, fundamentados no estudo seminal de Penrose (1959), e Prahalad e Hamel (1990) – com o conceito de *core competence* ou competências essenciais (CARVALHO e GRZEBIELUCKAS, 2006). De um modo geral, as duas correntes visam a entender as fontes de vantagens, tais como sua sustentabilidade, os mecanismos ou ainda demais fatores que as influenciam.

De maneira sintética, Carvalho e Grzebieluckas (2006) apresentaram em seu estudo um quadro (Quadro 2) que resume os autores e as suas correntes ideológicas. As autoras apresentaram essas informações e estudos em ordem cronológica, na tentativa de explicitar o histórico e o desenvolvimento dos pressupostos concernentes à abordagem a respeito da vantagem competitiva.

QUADRO 2: REFERÊNCIAS X MECANISMOS DE FORÇAS PARA VANTAGEM COMPETITIVA

Referências	Mecanismos de forças para vantagem competitiva
Penrose (1959) apud Carvalho e Grzebieluckas (2006, p.9)	A vantagem competitiva das empresas é um vasto conjunto de recursos e a forma como este conjunto é utilizado.
Porter (1980) (1986)	Vantagem estratégica: diferenciação, liderança em custo, enfoque.
Wernerfelt, (1984)	As firmas são consideradas como feixes de recursos podendo ser ativos tangíveis e intangíveis dando ênfase à tecnologia.
Nelson e Winter (1982)	Postulam a existência de rotinas para a concretização das capacidades. As empresas são heterogêneas devido à grande carga de conhecimento tácito e fortes elementos de continuidade.
Dierickx e Cool (1989) apud Carvalho e Grzebieluckas (2006, p.9)	Os recursos exigem um processo de acumulação contínuo, consistente, persistente, mas de esforços incertos. Recursos não negociáveis que são desenvolvidos e acumulados ao longo do tempo pela firma.
Prahalad e Hamel (1990)	Conjuntos de competências e capacidades. Competência central como um aprendizado coletivo da organização, especialmente como coordenar diversas habilidades de produção e integrar múltiplas correntes de tecnologia.
Barney (1991)	Recursos e capacidades no quadro de uma organização particular são vistos como elementos valiosos, raros, de difícil imitação e substituição
Peteraf (1993)	Heterogeneidade de recursos das firmas, mobilidade imperfeita dos recursos entre as firmas, reforçadas por limites <i>ex ante</i> e <i>ex post</i> à competição.
Winter (1995)	Rendas, recursos, rotinas e replicação - a construção de blocos da capacidade organizacional.
Teece, Pisano e Shuen (1997),	A abordagem das capacidades dinâmicas - a habilidade de alcançar novas formas de vantagem competitiva em ambientes de rápidas mudanças tecnológicas.
Dosi, Nelson, Winter (2000) apud Carvalho e Grzebieluckas (2006, p.9)	A natureza das capacidades dinâmicas - toda a organização é o resultado da interação e conhecimento dos indivíduos e que está permeado nas atividades da empresa.

Fonte: adaptado de Carvalho e Grzebieluckas (2006, p.9).

Simon (1958) reforça a relevância do comportamental e do humano para a estratégia. Segundo o autor, o agente terá grande participação nos resultados finais dos posicionamentos estratégicos para aumentar uma vantagem competitiva da organização.

Nonaka e Takeuchi (1997) complementam o posicionamento de Simon apresentando que parte da essência da estratégia está no desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, de acumular e de explorar o domínio do conhecimento. Sendo assim, obter conhecimento e mantê-lo pode ser tratado como um ativo organizacional.

2.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO E A SUA IMPORTÂNCIA

Diante do aumento da competitividade e da complexidade do meio ambiente no contexto empresarial, intensifica-se a necessidade das organizações de obter os melhores

recursos ou de alocá-los de maneira mais estratégica quando comparado com os seus concorrentes. Dentro das firmas é ampliada a preocupação com alguns aspectos intangíveis, como, por exemplo, a retenção da informação, do conhecimento, a atração e a retenção do capital intelectual. Wollard e Shuck (2011) afirmam que cada vez mais as organizações buscam investir no desenvolvimento dos recursos humanos (*Human Research Development–HRD*) como sendo uma forma de obter a diferenciação na sociedade competitiva. Shuck e Wollard (2010, p.103) afirmam também que “[o] estado emocional, cognitivo e o comportamento individual de um colaborador influencia diretamente nos resultados obtidos pela organização”. O conhecimento e o engajamento dos agentes passaram a figurar nas estratégias organizacionais.

O conceito de Gestão do Conhecimento surgiu no início da década de 90 e, segundo Sveiby (1998, p. 3), “a Gestão do Conhecimento não é mais uma moda de eficiência operacional. Faz parte da estratégia empresarial”.

Fleury e Oliveira Jr. (2001) afirmam que a Gestão do Conhecimento vem sendo um dos assuntos mais discutidos e menos compreendidos na comunidade acadêmica – devido à complexidade que envolve o tema. É um processo que tem início na identificação de conhecimentos estratégicos e inclui formas de criação do conhecimento dentro das organizações, a evolução e renovação de conhecimentos e a devida aplicação desses na vida organizacional (NONAKA e TAKEUSHI, 1997; NONAKA, 1991; NONAKA e TOYAMA, 2003). Segundo Wollard e Shuck (2011) a valorização do conhecimento individual possui uma posição relevante no engajamento do colaborador para com a organização. Aprender, aplicar e ser reconhecido por isso profissionalmente teriam a capacidade de motivar os funcionários a produzir mais e melhor. Seria possível dessa forma inclusive diminuir a rotação de funcionários. Nonaka e Takeuchi (1997) também apresentam que o processo de aprendizagem organizacional depende da compreensão de que o conhecimento parte da aprendizagem individual.

Assim, a compreensão da Gestão do Conhecimento demanda um entendimento a respeito de alguns conceitos básicos que a sustentam, tais como: dado, informação, conhecimento, chegando por fim ao processo de Gestão do Conhecimento. De acordo com Davenport e Prusak (1998), dados podem ser compreendidos como um conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos que são a matéria-prima essencial para a criação da informação. Já a informação é uma mensagem com dados que foram previamente tratados, interpretados, dotados de relevância e de propósito (DRUCKER, 1999), podendo ser audível

ou visível, tendo a existência do emissor e do receptor. Um fluxo de mensagens é capaz de gerar conhecimento. É um meio ou material necessário para extrair e construir o conhecimento. Esse, conforme Davenport e Prusak (1998), pode ser entendido como um sistema vivo, que cresce e se modifica à medida que interage com o meio ambiente. Nonaka e Takeuchi (1997) entendem que os valores e as crenças integram o conhecimento, pois determinam, em grande parte, o que o conhecedor vê, absorve e conclui a partir das suas observações. São essas crenças que ajudam a gerar o compromisso.

Terra (2001) identifica quatro combinações de análise a respeito do conhecimento: individual e coletivo; tácito e explícito; estoque de conhecimento e fluxo; e conhecimento interno e externo. No entanto, a relação mais costumeiramente destacada é entre o tácito e o explícito.

Conforme Nonaka e Takeuchi (1997) uma organização cria conhecimento por meio das interações entre o conhecimento explícito e o tácito. Essas interações são definidas como “conversão do conhecimento”, que se refere a essa combinação contínua e dinâmica entre o tácito (informal e experiências do indivíduo) e o conhecimento explícito (formal e documentável). Dentro das organizações, esse processo de aprendizagem deve ser motivado a não ficar restrito ao indivíduo (tácito), o que bloquearia a sua ampliação para o âmbito organizacional (explícito). O ciclo da aprendizagem e conhecimento deve ser contínuo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Di Dio (2006) apresenta que quando se analisa as definições de aprendizagem, a organizacional e a comum, verifica-se que a questão da aprendizagem poder ser implícita e explícita. Isso porque a capacidade de aprendizagem individual estaria relacionada a processos psicológicos divididos em abordagem comportamental (ou Behaviorista, na qual o indivíduo aprende com as experiências e erros), e cognitiva, e, segundo essa, o conhecimento seria construído pelo homem a partir de objetos e outros conhecimentos apresentados a ele.

Segundo Steil, (2002) *apud* Di Dio (2006, p.32) a aprendizagem estaria então associada a alterações das “estruturas cognitivas e estados de conhecimento e os estados de conhecimento individual configuram-se na base cognitiva para novos conhecimentos, individuais ou organizacionais”. Esse autor apresenta um resumo tendo como base a pesquisa de Steil, (2002) que revisa as diferentes teorias apresentadas por diversos autores sobre a conceituação da aprendizagem dentro de cada uma das abordagens da psicologia. As abordagens apresentadas além de participar ativamente do processo de aprendizagem,

auxiliam na conversão do conhecimento (tácito x explícito) de acordo com o perfil organizacional.

QUADRO 3 – CONCEITOS E ABORDAGENS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Autores	Conceitos de aprendizagem organizacional	Abordagem cognitiva e/ou comportamental
Daft e Weick (1984)	Organizações experimentam, testam e estimulam, ignorando regras e expectativas tradicionais.	Abordagem comportamental
Fiol e Lyles (1985)	Aprendizagem organizacional é o processo de melhorar as ações através de aumento do conhecimento e da compreensão.	Abordagem cognitiva e comportamental
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, através de seu processamento de informações, a amplitude de seu comportamento potencial é alterada.	Abordagem cognitiva e comportamental
Kim (1993)	Aprendizagem organizacional é definida como um aumento crescente da capacidade organizacional de realizar ação efetiva.	Abordagem cognitiva e comportamental
Shrivastava (1983)	Aprendizagem organizacional envolve o processo através do qual a base de conhecimento organizacional é desenvolvida e delineada.	Abordagem cognitiva
Garvin (1993)	Uma organização que aprende é aquela que possui habilidades na criação, aquisição e transformação do conhecimento, assim como na modificação de seu comportamento para refletir os novos conhecimentos.	Abordagem cognitiva e comportamental
Slater e Narver (1994)	Aprendizagem organizacional, em termos básicos, se refere ao desenvolvimento de novo conhecimento ou que têm o potencial para influenciar o comportamento.	Abordagem cognitiva e comportamental
Nicolini e Mezner (1995)	Aprendizagem pode se referir tanto ao interminável processo de modificações cognitivas (no sentido de a aprendizagem ser um processo infundável) quanto ao resultado deste processo (o que é alcançado no processo de aprendizagem). Em outras palavras, o verbo “aprender” pode ser um verbo de resultado ou um verbo de processo.	Abordagem cognitiva e comportamental
Swieringa e Wierdsma (1995)	O termo aprendizagem organizacional significa a mudança do comportamento organizacional.	Abordagem comportamental
DiBella <i>et al.</i> (1996)	Aprendizagem organizacional é a capacidade (ou processo) em uma organização, que mantém ou aumenta o desempenho baseado na experiência. O conceito inclui a aquisição do conhecimento, o compartilhamento do conhecimento e a utilização do conhecimento.	Abordagem comportamental
Senge (1998)	Organizações de aprendizagem são aquelas nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados desejados, onde padrões novos e expansivos de pensamento são nutridos, onde as aspirações coletivas são libertadas e onde as pessoas aprendem continuamente a como aprender juntos.	Abordagem cognitiva e comportamental

Fonte: Adaptação de Di Dio (2006) e Steil (2002)

O engajamento seria apresentado como um resultado da aprendizagem Behaviorista e pouco teria sido discutido a respeito de como os antecedentes cognitivos e emocionais da aprendizagem levaram ao desenvolvimento da manifestação comportamental conhecida como engajamento (SHUCK e WOLLARD, 2010).

Para Porter (1990) e Garvin (1993) a aprendizagem organizacional, por meio do conhecimento, é um recurso estratégico capaz de manter uma vantagem competitiva sustentável. Segundo Di Dio (2006 p.92) a incorporação de conhecimento “ocorre através da incorporação do conhecimento individual no conhecimento da organização; no âmbito externo o conhecimento pode ser proveniente da interação com os clientes, fornecedores e usuários finais”.

Uma organização fundamentada no conhecimento o reconhece como um recurso estratégico e promove internamente o compartilhamento do conhecimento – em suma, é uma organização de aprendizagem (FERRARESI e SANTOS, 2006). Senge (2013) afirma que as organizações somente aprendem por meio dos indivíduos que aprendem. Ainda conforme esse autor, a aprendizagem gera mudanças de atitude, e não somente o saber em si. Por esta razão é fundamental que se reconheça a diferença entre a teoria defendida, que é representada pelo novo conhecimento ou saber, e a adotada, que representa o modelo mental mais profundo (concretamente praticado). O que se observa, a partir desses autores mencionados, é que a aprendizagem passa a ser requisito não ocasional, mas sim de necessidade contínua e fundamental. E ao mesmo tempo, é preciso promover o CO de modo que os profissionais sintam-se motivados a contribuir.

2.3 APRENDIZAGEM: UM RECURSO ESTRATÉGICO

O conhecimento humano é criado e expandido por meio da interação social entre o conhecimento tácito e o explícito. É um processo social, que ocorre entre indivíduos, e não um processo individual, restrito a uma única pessoa (NONAKA e TAKEUSHI, 1997). Abbad e Borges-Andrade (2004) afirmam que a aprendizagem faz referências às mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo, não resultantes unicamente da maturação (idade), mas de sua interação com o contexto. Assim, a aprendizagem pode ser entendida como um processo contínuo de reflexão, de interação e de mudança entre o indivíduo e o meio.

Numa abordagem cognitivista, a aprendizagem consiste em uma mudança de comportamento provocada pela interação com o meio ambiente, mas essa relação antes resultaria em processos mentais ou na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; ABBAD, BORGES-BANDEIRA, 2004; MOURÃO e MARINS, 2009; ABBAD-O. C e BORGES-BANDEIRA, 1996). Assim, ao mesmo tempo, surge uma necessidade de refletir sobre as oportunidades de aprendizagem e o contexto em que essa se dá: o quê ou quais variáveis a influenciam.

A visão do compartilhamento do conhecimento como medida estratégica para aproveitar os recursos já disponíveis na organização é um dos pilares da Gestão do Conhecimento. Portanto, existe uma intenção de que as pessoas procurem, encontrem e empreguem as melhores práticas e estejam em constante reflexão das ações/processos atuais e futuros que impactem na estratégia. Isto é, uma busca pela melhoria contínua por meio da aprendizagem do coletivo dos indivíduos dentro do contexto organizacional. A aprendizagem permite um processo pelo qual os trabalhadores contribuem com o desempenho da empresa por meio da utilização dos seus conhecimentos e de suas habilidades em resolver problemas e de inovar constantemente.

A aprendizagem organizacional é apontada por autores como Schuler e MacMillan (1984) como sendo uma forma das organizações desenvolverem uma vantagem competitiva. Os treinamentos são desenvolvidos não somente para disseminação de competências técnicas, mas também para a formação dos funcionários tendo em vista a otimização de produtividade. Por meio dos treinamentos, as organizações visam construir pontes emocionais com os colaboradores. De acordo com Meyer e Allen (1997, p.3) “um colaborador comprometido é aquele que irá se manter na organização nos tempos bons ou ruins, que é assíduo, que produz mais, que vai proteger os bens da empresa e partilha dos objetivos da organização”.

2.3.1 Aprendizagem Organizacional (AO)

A aprendizagem organizacional considera três níveis: a individual, a grupal e a organizacional, e é vista como meio para a renovação e a tradução da estratégia da organização (CROSSAN, LANE e WHITE, 1999). Por essa razão, a organização precisa estar apta a resolver as tensões entre assimilar novos aprendizados (*exploration*) e usar ao máximo os conhecimentos já desenvolvidos (*exploitation*). Esses três níveis da aprendizagem organizacional estão ligados por quatro processos de natureza social e psicológica,

denominados de 4I's: intuição, interpretação, integração e institucionalização. Intuir e interpretar ocorre no nível individual; interpretar e integrar, no nível de grupo, e integrar e institucionalizar, no nível da organização (CROSSAN, LANE e WHITE, 1999).

Entende-se assim que a aprendizagem organizacional é um processo de aquisição de conhecimento pelos atores (indivíduos e grupos) da organização, no momento em que estes analisam e tomam decisões acerca dos processos, sendo função das organizações disponibilizar este conhecimento para que outros indivíduos e grupos o utilizem (TERRA, 2000). Assim, a aprendizagem pode ser entendida como a capacidade das organizações em criar, adquirir e transferir conhecimentos e em modificar seus comportamentos para refletir estes novos conhecimentos e ideias (SENGE, 2013).

Garvin (1993) afirma que uma organização voltada para a aprendizagem é hábil em criar, adquirir e transferir conhecimento. Modificar o comportamento para refletir ideias e novos conhecimentos são essenciais para a aprendizagem e podem gerar vantagem competitiva para a organização quando se reflete no processo de decisão.

Percebe-se, a partir dessas definições e das reflexões, que a organização que aprende dispõe de uma capacidade de, continuamente, entender o futuro que realmente deseja. Para isto a firma, por meio de seus indivíduos, reflete sobre o desempenho atual e os fatores que o geram, analisa diferentes cenários futuros a fim de selecionar aquele que é o mais adequado e desejado para a organização. Tendo essa definição, são promovidos os planejamentos e as ações são implantadas para que haja a transformação da situação atual para a desejada.

A aprendizagem organizacional é um recurso estratégico que visa à busca da melhoria dos processos atuais ou novas perspectivas (inovação) para que a organização possa dispor de vantagens competitivas perante o mercado em que ela opera. Sendo que essa aprendizagem surge como uma resultante da interação dos indivíduos e dos grupos com a organização.

2.3.2 Aprendizagem individual (AI)

A aprendizagem individual afeta significativamente o conceito de Aprendizagem Organizacional - AO, pois esse surge a partir dos indivíduos. Ao longo do tempo, foi condicionada a ideia de que a AO era uma coletividade da aprendizagem individual. Essa dimensão tem sido analisada a partir de vários modelos que foram desenvolvidos para explicar o processo de aprendizagem (RUAS *et. al.*, 2005).

O aprendizado individual pode ser entendido como um processo de tensão e de conflito, que ocorre por meio da interação do indivíduo com o ambiente (RUAS *et. al.*, 2005). É a aquisição de um novo comportamento, após um treinamento particular - a aprendizagem constitui uma mudança adaptativa observada no comportamento do organismo. Por fim, é uma resultante da interação do indivíduo com o meio. É indissociável da maturação fisiológica e da educação (SILLAMY, 1998).

Os indivíduos aprendem como parte de suas atividades diárias, especialmente quando entram em interação com os outros e com o meio exterior. Os grupos aprendem quando seus membros cooperam para atingir objetivos comuns. O sistema, em sua globalidade, aprende ao obter *feedback* do ambiente e antecipa as mudanças posteriores (ARGYRIS e SCHÖN, 1978, p.37 *apud* RUAS *et. al.*, 2005, p. 19).

Os indivíduos estão, constantemente, agindo e observando suas experiências e com elas aprendendo. Nonaka e Takeushi (1997) afirmam que o conhecimento organizacional é desenvolvido a partir da iniciativa do indivíduo e da interação com as demais pessoas (pares) da organização.

Conforme Chaves (2007), o aprendizado possui etapas inter-relacionadas, tais como a aquisição, a retenção, a generalização e a transferência. A primeira etapa consiste na identificação, no reconhecimento e na discriminação do participante do novo material que é apresentado. Na sequência ocorre a retenção, que está relacionada à memória de curto prazo, no qual o novo material é codificado novamente de acordo com as experiências do participante.

A terceira etapa é a generalização. Essa ocorre quando o material retido na fase anterior passa a ser utilizado em situações diferentes daquele onde foi capturado originalmente, fazendo assim uma ponte para a memória de longo prazo. E por fim, a transferência consiste no compartilhamento dos conhecimentos aprendidos, pelo participante, para situações similares àquelas em que aprendeu, representando assim uma transferência lateral. Ou ainda, quando o participante utiliza os conhecimentos aprendidos como fundamentação para a emissão de comportamentos superiores aos ensinados, o que consiste em uma transferência vertical.

A literatura aponta que existem aspectos que podem afetar na aprendizagem individual, como por exemplo, aspectos ambientais e pessoais que podem influenciar na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Entre as características pessoais que

impactam na aprendizagem têm-se as habilidades cognitivas, a idade, o conhecimento prévio relevante ao assunto, a motivação para aprender, as estratégias de aprendizagem e os aspectos da personalidade (WARR, 2002).

O processo de aprendizagem do indivíduo pode ser estimulado, facilitado ou ainda inibido por meio de um sistema ecológico de fatores denominados sistema de aprendizagem organizacional (ARGYRIS e SCHÖN, 1978 *apud* RUAS *et. al.*, 2005). O clima organizacional favorável encoraja indivíduos a adotarem uma atitude positiva em relação à aprendizagem e ao reconhecimento da necessidade de se desenvolver (ANTONACOPOULOU, 1998; CHAVES, 2007), o que, por conseguinte, reduziria as barreiras a aprendizagem dentro do ambiente organizacional. Observa-se uma preocupação em desenvolver mecanismos que reduzam as barreiras e que auxiliem a aprendizagem. Essa necessidade é recorrente e necessária para qualquer perfil de organização e independente do escopo do negócio. Isto vale até mesmo para a entidade máxima do futebol, responsável pelos principais eventos desse esporte, em específico a Copa do Mundo.

2.3.3 Ambiente de aprendizagem e o BA

É uma preocupação para a organização prover um ambiente que possibilite o aprendizado dos indivíduos, seja por meios formais como treinamentos, eventos, manuais, como informais, como a interação com o meio ambiente e demais indivíduos da organização (MOURÃO e MARINS, 2009; CHAVES, 2007; REARDON, 2004). E, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem organizacional como recurso fortalecedor da tradução da estratégia da empresa (NONAKA e TAKEUSHI, 1997).

Em se tratando de um ambiente propício para a aprendizagem e a difusão do conhecimento, existe o conceito do BA. Não existe um conceito que define o BA como uma sigla, e sim Conforme Nonaka e Konno (1998), BA pode ser entendido como um espaço de compartilhamento onde as relações emergem. Este espaço dinâmico é a chave para a criação, o compartilhamento e a utilização do conhecimento, pois possibilita as conversões individuais e o movimento ao longo da espiral do conhecimento. Ainda, conforme esses autores, uma organização pode ser compreendida como uma configuração organizada de vários BA, na qual os indivíduos interagem entre si e com o ambiente por meio dos conhecimentos que elas possuem e do aprendizado obtido.

2.4 O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL (CO)

O comprometimento organizacional tem sido tema de uma série de estudos a respeito da redução de absenteísmos e de rotatividade, bem como da aderência do indivíduo ao trabalho, e principalmente à organização (MEYER e ALLEN, 1991, 1996; MORROW, 1987; MOWDAY, 1998).

O conceito do Comprometimento Organizacional - CO se refere ao tipo de relação/vínculo estabelecido entre o indivíduo e a organização. O comprometimento organizacional partilha elementos comuns com o conceito de lealdade organizacional e com o compromisso com o grupo de trabalho, supervisor, emprego, carreira e sindicato (BARTLETT, 2001). A questão do comprometimento organizacional é apresentada por diversos autores como Shuck e Wollard (2010, 2011), Schuler e MacMillan (1984) como sendo um diferenciador na produtividade organizacional e na retenção de talentos. O CO é referido como um diferencial a ser explorado pelos departamentos de recursos humanos, bem como estudado pela gestão do conhecimento.

No estudo de Macey e Schneider (2008) sobre o CO, este é apresentado como um resultado da aprendizagem organizacional. Os autores ainda indicam que algumas características individuais do colaborador (a pró-atividade, a curiosidade, o otimismo e a afetividade positiva) seriam traços a serem potencializados via aprendizagem e treinamentos organizacionais para a obtenção do comprometimento a nível individual para com a organização. A influência na percepção do colaborador do ambiente de trabalho culminaria em resultados para a organização.

Mas qual é a importância da CO para a visão estratégica da empresa? De acordo com Meyer e Allen (1997) trabalhadores com mais comprometimento organizacional são mais valiosos para a empresa do que aqueles com menor CO. Isto porque, conforme os estudos conduzidos por estes autores, o CO tem influência positiva na presteza, na pontualidade no trabalho, na permanência no emprego, no esforço e no desempenho no trabalho.

A identificação com a organização estabelece uma ligação psicológica que ocorre quando os indivíduos se definem pelos mesmos atributos da organização. A força da identificação organizacional do indivíduo depende do grau em que o conteúdo de autoconceito incorpora os atributos organizacionais.

Existe uma série de pesquisas, que serão discutidas na sequência, a respeito dos aspectos que geram o comprometimento. Dentre os principais autores da área destacam-se: Morrow (1983), que estudou a perspectiva afetiva e uma análise das características do indivíduo, tais como características demográficas – idade, posse, sexo e educação; Mowday, Steers e Porter (1979 e 1982), que estudaram a diferença entre o comprometimento como uma atitude e o comportamento de comprometimento – esse último foi utilizado por Meyer e Allen (1991 e 1997) em seus estudos.

Mowday *et. al.* (1979 e 1982) definiram que atitude de compromisso é uma ação do funcionário em relação à organização. Estas atitudes são pensadas para refletirem o nível de envolvimento psicológico do indivíduo com a organização. Já o comportamento de comprometimento é uma relação contínua de atividades comportamentais persistentes que limitam as opções de comportamento do indivíduo. Esses autores também propuseram o questionário de avaliação do CO. Esse questionário também foi utilizado e adaptado por Meyer e Allen (1997).

O comprometimento organizacional é comumente conceituado como um construto multidimensional, constituído por três componentes. Meyer e Allen (1984, 1991 e 1997) estabelecem os três componentes do comprometimento organizacional: o afetivo, o normativo e o de continuação (ou de continuidade). O compromisso afetivo refere-se à fixação psicológica para a organização, o de continuidade refere-se aos custos associados para deixar a organização e o comprometimento normativo consiste em uma obrigação percebida pelo indivíduo de manter-se na organização. Assim, o afetivo estaria relacionado ao desejo de permanecer e o de continuidade diz a respeito à necessidade de permanecer na empresa. Já o normativo refere-se ao dever de permanecer.

2.4.1 Comprometimento afetivo

Esse componente é fundamentado em uma forte crença nos valores e nas metas da organização, de partilhar e ter desejo de contribuir com a estratégia, bem como uma vontade de exercer um esforço considerável em nome da organização e um forte desejo de manter-se um membro desta.

Segundo Meyer e Allen (1991), o instrumento mais comumente adotado para medir o vínculo afetivo dos trabalhadores para com a organização tem sido o questionário de comprometimento organizacional (OCQ: MOWDAY *et. al.*, 1979), uma escala de 15 itens

destinada a avaliar a aceitação dos valores organizacionais, disponibilidade para exercer esforço e o desejo de manter essa associação.

Meyer, Becker e Van Dick (2006) destacam que estudos organizacionais a respeito do trabalho com contrato com fim determinado (trabalhadores por contingência) centraram-se principalmente na dimensão afetiva do compromisso. Isto porque é o componente de comprometimento de mais consistência a respeito da ligação psicológica entre o indivíduo e a organização que pode influenciar comportamentos no local de trabalho, tais como atendimento, retenção, comportamentos de cidadania e desempenho no trabalho.

2.4.2 Comprometimento de continuidade

Esse componente ocorre quando os indivíduos percebem que eles têm muito a perder deixando a organização, por causa de investimentos pessoais e das alternativas de emprego limitadas. Alguns autores utilizaram o termo “calculista” para descrever o compromisso fundamentado nessa consideração dos custos e benefícios.

Meyer e Allen (1991) mencionam os trabalhos de Ritzer e Trice, publicado em 1969, e de Hrebiniak e Alutto, publicado em 1972, nos quais são apresentadas escalas para mensurar o comprometimento dentro da perspectiva de continuidade. Conforme esses estudos, essas escalas indicam a probabilidade de o indivíduo deixar a organização dada a existência de vários incentivos para fazê-lo, por exemplo: o aumento da remuneração, o *status*, a liberdade e a oportunidade de promoção. Ainda conforme Meyer e Allen (1991), uma alta pontuação em qualquer escala indicaria que o indivíduo não está disposto a deixar a organização, apesar da existência de alternativas atraentes. Isto sugere que o principal impulso para a intenção de permanecer não pode ser os custos associados a sair, mas a preferência por um vínculo afetivo com a organização.

2.4.3 Comprometimento normativo

O comprometimento normativo é positivamente associado ao desempenho e a satisfação no trabalho. Nesse, a descrição do compromisso é entendida como uma pressão normativa interna, sendo assim, mais uma reminiscência da norma “pessoal”, ou seja, obrigação moral internalizada. Meyer e Allen (1991) afirmam que os trabalhadores com um

alto nível de comprometimento normativo sentem que eles devem manter-se com a organização.

Wiener e Vardi (1980) *apud* Meyer e Allen (1991) utilizaram uma escala de três itens para medir o comprometimento normativo. Nessa, os entrevistados foram convidados a indicar o quanto eles acreditavam na organização. O foco desse instrumento estava pautado na análise do aspecto lealdade para com a organização.

2.4.4 Comprometimento Organizacional –CO e os trabalhadores com contrato de fim determinado

Pesquisas recentes (MEYER, BECKER e VAN DICK, 2006; GALLANGHER e PARK 2001; CONNELLY *et. al.*, 2007; HAN, MOON e YUN, 2009) abordam também a perspectiva dos trabalhadores temporários ou ainda de profissionais sem um vínculo direto com a organização e o comprometimento organizacional. Em pesquisa conduzida por Costa, Chalip e Green (2006) a respeito do comprometimento dos voluntários de eventos, foi verificado que o senso de comunidade dos participantes teve um efeito positivo no comprometimento com o evento e esse comprometimento com a organização do evento afetava diretamente a satisfação com o trabalho.

Em se tratando de trabalhadores temporários, as organizações frequentemente usam incentivos tais como os benefícios, o treinamento e a promoção para enviar sinais a determinados funcionários que têm alcançado uma posição de destaque, promovendo assim a distinção entre empregados da organização e os externos (temporários ou terceirizados). Trabalhadores temporários geralmente se veem numa posição desconectada da organização, isto porque eles tendem a receber menos benefícios, treinamento e oportunidades de avanço nas organizações em que prestam serviços (BUONOCORE, 2010).

Ao mesmo tempo, alguns estudos afirmam que, no geral, as atitudes dos trabalhadores temporários a respeito de seus empregos (de duração determinada) e as atitudes para com os clientes podem prever um compromisso dos trabalhadores para com as suas agências de emprego ou empregadora e para com os clientes. Da mesma maneira que as preferências dos indivíduos para ocuparem trabalho de meio período (*part-time*) influenciam no compromisso com o trabalho em si (CORNELLY, 2007). A autora ainda afirma que algumas pesquisas apresentam indícios de que a preferência dos trabalhadores temporários normalmente está relacionada com uma perspectiva afetiva de compromisso para com a organização.

Assim, um caminho para intensificar a identificação do trabalhador temporário com a organização ou evento é a realização do treinamento. Na pesquisa conduzida por Costa *et. al.* (2006), verificou-se que o treinamento desenvolvido para os voluntários representava uma oportunidade de consolidar a experiência do participante, possibilitando uma forma de melhorar a relação do voluntário com a organização do evento.

2.5 A COPA DO MUNDO: HISTÓRICO E IMPACTOS SOCIAIS

A competição foi criada em 1930 e o primeiro país-sede foi o Uruguai. A decisão pela competição, segundo o site oficial da FIFA –*Fédération Internationale de Football Association*, entidade que organiza o evento, aconteceu apenas dois anos antes, na Holanda (disponível em <http://pt.fifa.com>). Ao contrário de como acontece nos dias atuais, não houve partidas eliminatórias: 13 seleções foram convidadas, e o sorteio final somente foi feito depois de elas chegarem ao Uruguai. Eram quatro nações europeias, oito sul-americanas e uma norte-americana (COPA DO MUNDO FIFA, 2014).

De acordo com o site da FIFA, a Copa no Uruguai teve uma média de 32.808 torcedores por jogo (disponível em <http://pt.fifa.com>). O estádio Centenário, em Montevideu, que foi construído para receber os jogos, tinha a capacidade para 100 mil pessoas. Era o início da internacionalização do esporte. Ao longo dos anos, públicos superiores a 100 mil pessoas foram registrados em jogos na Cidade do México e Rio de Janeiro.

O recorde de público em um jogo da competição até agora é da Copa de 1950, quando 173.850 torcedores lotaram o Estádio do Maracanã para assistirem à final do campeonato. Após a reforma para a Copa do Mundo de 2014, o estádio teve sua capacidade ajustada para 78 mil, que, na final do evento, acomodou mais de 74 mil torcedores – a primeira edição no Brasil, em 1950 teve 1.045.246 pessoas que assistiram aos jogos. O recorde de público total na competição, no entanto, pertence aos Estados Unidos. Em 1994 a média foi de quase 69 mil torcedores por jogo, num total de 3.587.538 pessoas assistindo aos jogos. Para 2014, aproximadamente três milhões de ingressos foram postos à venda para as 64 partidas e verificou-se a segunda maior média de torcedores da história do evento: aproximadamente 53.591 torcedores por jogo.

Estes números, se traduzidos para dentro de uma perspectiva organizacional, sugerem que essa entidade organizadora do evento precisa dispor de uma estrutura física e de serviço

capaz de atender esses clientes durante a realização dos jogos, o que, por conseguinte, demanda um volume grande de profissionais contratados para prestar os serviços ofertados no evento.

Conforme o site da FIFA (disponível em: http://pt.fifa.com/mm/document/tournament/competition/02/31/59/04/impactoeconomico_copadasconfederacoes_neutral.pdf), o Ministério do Turismo divulgou, no dia sete de abril de 2014, um estudo realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), que mostra as estimativas dos impactos econômicos do evento da Copa das Confederações. O estudo avaliou o impacto de gastos e investimentos realizados para a competição nas seis cidades-sede do evento, assim como seus desdobramentos no restante do país (*site* da Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014).

A perspectiva apontada pelo relatório do Ministério do Esporte é positiva no setor de emprego e renda. Os dados mostram que 24.500 empregos diretos foram criados apenas nos estádios utilizados na Copa das Confederações, sendo que, desses, cerca de 2.500 foram destinados somente para o atendimento nos camarotes dos estádios de seis cidades-sedes. Já para a Copa do Mundo, assim como o número de cidades envolvidas, o volume de profissionais voltados para atender os camarotes quase que dobrou. São aproximadamente 4.500 trabalhadores para o atendimento nos camarotes dos estádios das 12 cidades-sedes.

O panorama do volume de clientes/torcedores, do impacto financeiro-social da Copa do Mundo e das necessidades de prover um evento de qualidade reforça a preocupação, principalmente por parte da organizadora, de dispor de profissionais qualificados e preparados para atender a todo esse público, dentro do padrão de qualidade estabelecido por ela. Assim, promover a aprendizagem e o comprometimento organizacional são caminhos para o desdobramento da estratégia.

3. METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1.1 Tipo de pesquisa

Pesquisa descritiva, com tratamentos de dados por meio de métodos qualitativos e quantitativos. Fontes primárias e secundárias.

3.1.2 Unidade de análise

A unidade de análise é o indivíduo: os profissionais responsáveis pelo atendimento nos camarotes dos estádios de oito cidades-sedes.

3.1.3 Perspectiva temporal

Seccional com interesse transversal. No caso dessa pesquisa, foram analisados os dados recolhidos ao longo das fases da organização do evento. Os documentos de interesse foram todos aqueles que iniciaram com a formação do grupo de gestão do programa de treinamento e a comunicação entre eles a partir das reuniões oficiais e não oficiais. Foram seis meses de acompanhamento até o início do evento e mais dois meses de fechamento dos relatórios oficiais que foram elaborados para a entidade máxima do evento.

3.1.4 População e amostra

A população da pesquisa consistiu nos profissionais contratados pelas fornecedoras da organizadora da Copa do Mundo. Assim, fizeram parte do treinamento, desenvolvido pela organizadora da Copa do Mundo, aproximadamente 2.200 participantes, sendo que desses somente cerca de 1.500 foram convocados para trabalhar nos dias dos jogos. Os demais foram alocados como um estoque de profissionais para os casos de ausências ou de imprevistos que demandassem mais trabalhadores. Essa definição de quem faria parte do grupo que atuaria no dia do evento foi realizada a partir dos resultados e desempenho no programa de treinamento.

A amostra foi autoselecionada a partir dos participantes que concluíram o treinamento. O instrumento de pesquisa aparecia automaticamente após a realização da avaliação e antes da impressão do certificado.

Os profissionais que fizeram parte da pesquisa foram aqueles que possuíam serviços de contato direto e indireto com os clientes. Os de atividade com contato direto ou *frontenderam* funções como, garçons, *barmen*, *hosters*, e as atividades que não tinham contato direto com os clientes ou de *BackOffice* eram os gerentes de suprimentos, os gerentes de logística, os gerentes de *caterings/buffets*, os chefes de cozinha e os oficiais/ajudantes de cozinha.

3.1.5 Coleta de Dados

Os dados para essa pesquisa foram coletados de quatro formas:

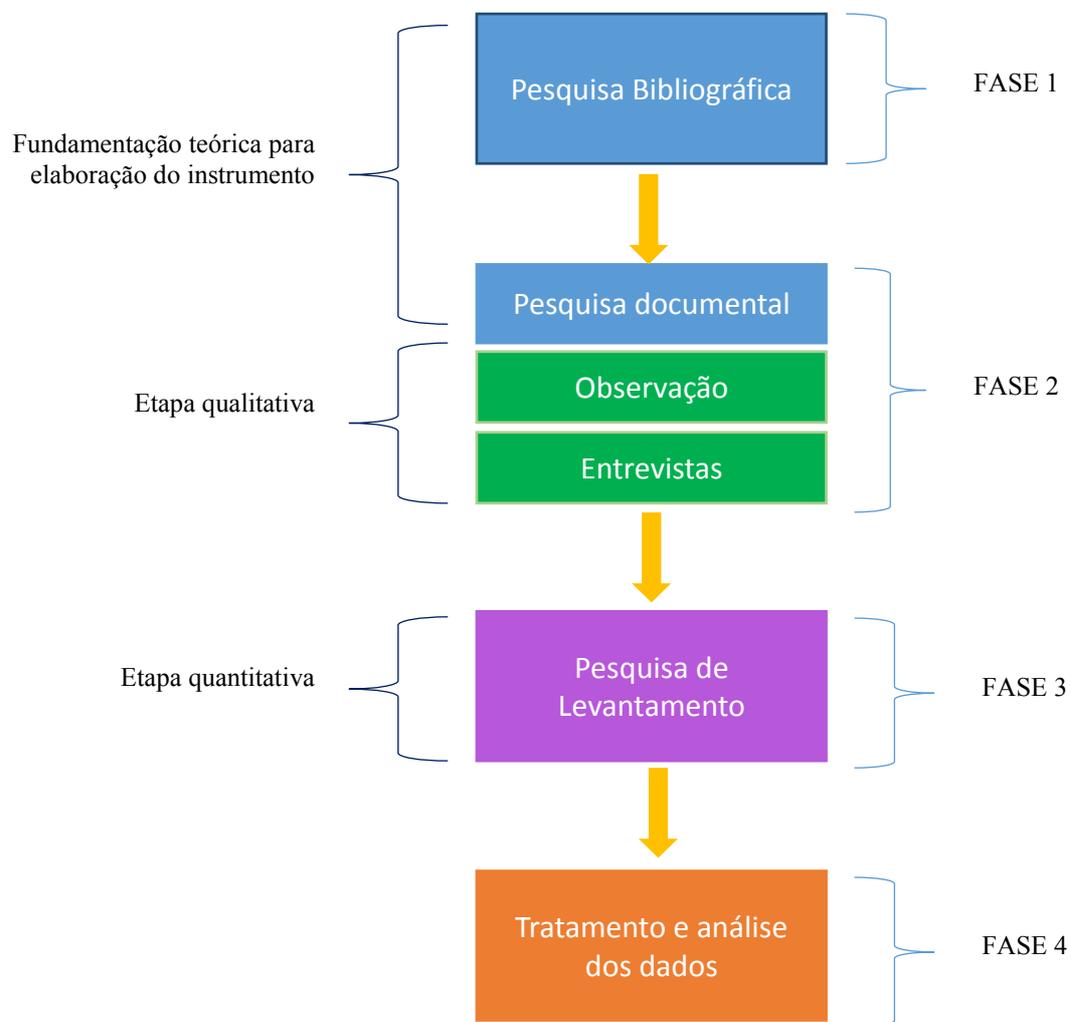
- a) por meio de comunicação virtual, isto é, correio eletrônico, acesso aos relatórios enviados por e-mails e demais documentos que transitaram por essa ferramenta;
- b) por meio de contato pessoal que foram as notas de observações e de reuniões junto ao time responsável pelo desenvolvimento do treinamento;
- c) por meio de entrevista, e nesse caso ocorreram em dois momentos: o primeiro com o grupo de gestão e desenvolvimento do programa de treinamento para entender a metodologia adotada e as ênfases dadas a cada material produzido e depois com os participantes dos treinamentos tendo como escopo validar e entender a percepção destes em relação aos fatores identificados. Em ambos os casos foram adotados roteiros com perguntas semiestruturadas; e por fim,
- d) por meio de uma plataforma de ensino na qual foi disponibilizada a pesquisa de levantamento (o instrumento criado para esse estudo) aplicada em um grupo representativo dos profissionais que fizeram parte do escopo desse estudo.

3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Nesta pesquisa descritiva foram adotadas diversas técnicas e mecanismos de coletas de dados.

Dentro do escopo metodológico desta pesquisa, foram realizadas quatro fases: i. pesquisa bibliográfica; ii. coleta de dados em campo: pesquisa documental, observação, entrevista, iii. pesquisa de levantamento; e iv. tratamento e análise dos dados.

FIGURA 3: ESTRUTURA DA METODOLOGIA DA PESQUISA



Fonte: Autora, 2015.

3.2.1 Pesquisa Bibliográfica

No primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica que auxiliou na definição e no escopo dos conceitos utilizados para essa pesquisa. Foram pesquisados artigos e livros que abordassem temas como: estratégia, gestão do conhecimento, aprendizagem, comprometimento organizacional. Essa etapa também focou em estudar, definir a ênfase que seria trabalhada para os conceitos ligados à vantagem competitiva, à aprendizagem

individual e à organizacional, às barreiras e os facilitadores da aprendizagem, bem como estabelecer e identificar os fatores organizacionais e os individuais que influenciam na aprendizagem e no comprometimento organizacional, já reconhecidos pela literatura. Assim, tornou-se possível direcionar, de maneira mais estruturada, os esforços de coleta de dados e objetivos da pesquisa, além de elucidar a ênfase que seria dada para esses conceitos dentro deste estudo.

3.2.2 Coleta de dados em campo

A etapa de coleta de dados foi iniciada quase que concomitante à de pesquisa bibliográfica. Esse processo foi facilitado pelo acesso profissional, por parte da pesquisadora, aos indivíduos que compõem o grupo responsável pelo desenvolvimento do treinamento da organizadora da Copa do Mundo e aos profissionais responsáveis pelo atendimento nos camarotes. Este acesso permitiu que a pesquisa documental fosse iniciada rapidamente e o acesso aos e-mails, aos relatórios, às notas e às atas de reunião.

Foram coletados: I. documentos contendo informações institucionais a respeito da concepção do treinamento, II. e-mails com as tratativas comerciais, operacionais e de procedimentos, III. atas das reuniões a respeito do treinamento e IV. vídeos de depoimentos de alguns dos trabalhadores, que são foco desse estudo, a respeito de suas expectativas, da visão e de interesses na Copa do Mundo. Isto permitiu uma maior familiarização com alguns aspectos do estudo de caso. Nesses documentos foram identificados alguns dos itens referenciados pela literatura como fatores das dimensões individuais e organizacionais que foram mencionados anteriormente nesse estudo. Outros documentos coletados na pesquisa documental são os relatórios do andamento da elaboração do treinamento e os resultados de desempenho dos participantes. Essas informações foram utilizadas para entender a maneira que a organização adotou para mensurar a aprendizagem e definir quais participantes/profissionais estariam aptos a atuar no evento.

Ainda na etapa de coleta de dados em campo foram adotadas três técnicas:

- a) Observação: consistiu em acompanhar e observar as interações entre os indivíduos responsáveis pelo desenvolvimento dos treinamentos – tanto nas ações formais quanto nos momentos informais, e participar como ouvinte das reuniões oficiais destes – observação não participativa. Foram seis meses de participação em reuniões e discussões realizadas pelo grupo. Em se tratando de volume de

reuniões, foram acompanhadas mais de 79 durante o período, sendo que o volume de concentração maior se deu a partir do final de março até a primeira quinzena de junho de 2014. Cada reunião durava em média de 40 minutos a uma hora e tinha como escopo repassar as ações do planejamento que precisavam ser realizadas no dia e na semana. Participavam aproximadamente oito a 12 participantes, sendo todos do time de gestão do treinamento. A participação nessas reuniões e os seus desdobramentos geraram mais de 220 páginas de anotações em campo. Essas foram utilizadas na análise dos materiais produzidos e do escopo do treinamento: as competências, os conteúdos, os padrões, as normas e os procedimentos.

- b) Entrevistas semi-estruturadas: na etapa de coleta de dados em campo foram adotados dois momentos destinados às entrevistas: o primeiro realizado com o time de gestão do treinamento para entender como e quais aspectos foram considerados no desenho da metodologia do programa. Nessa etapa foram entrevistados quatro profissionais que fizeram parte do grupo de desenvolvimento do processo de aprendizagem, tendo uma média de 1h30m de duração cada uma, a partir de um questionário semi-estruturado que abordou perguntas a respeito da ênfase do treinamento, das etapas, dos critérios de aprovação do participante, do embasamento técnico para a construção da metodologia, da definição dos objetos de aprendizagem do treinamento. O resultado dessas entrevistas possibilitou a compreensão a respeito da metodologia do treinamento adotada para os profissionais responsáveis pelo atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo de 2014 que será apresentado em mais detalhes no item análises e resultados.
- c) O segundo momento de entrevistas foi realizado junto aos profissionais responsáveis pelo atendimento, foco desse estudo. Para esse fim, em um café em São Paulo, foram reunidos 15 profissionais com perfis similares aos da amostra da população. Esse grupo foi colocado lado a lado numa sala oval de modo que todos pudessem se ver e interagir na discussão a respeito das características, da validade e da relação entre as dimensões que afetam a aprendizagem individual e o CO, mencionados neste estudo. Dessa forma, uma versão impressa do instrumento com 41 questões foi entregue a cada participante para que fosse respondido antes

de começar a discussão. Na sequência, cada pergunta do questionário produzido era lida em voz alta pelo mediador, que era um representante da Organizadora da Copa do Mundo. Após a leitura, cada participante era instigado a dividir a sua resposta e a dizer o que havia entendido do que estava sendo perguntado e se concordava ou não com o fator da dimensão apresentado – se fazia sentido para a sua realidade. Essa discussão gerou impacto em oito questões, que tiveram seus textos ajustados. Essa etapa, inicialmente, também foi adotada como um pré-teste para a aplicação do instrumento, mas a ênfase principal estava na validação/identificação dos fatores da dimensão organizacional e da individual.

3.2.3 Pesquisa de levantamento

A partir da validação dos fatores das dimensões, o próximo passo foi adaptar o instrumento para que esse pudesse ser aplicado.

Referências para a elaboração do instrumento de pesquisa:

O instrumento de pesquisa foi montado e adaptado a partir da análise de escalas e de questionários aplicados por Mowday (1979), Meyer e Allen (1991), Costa, Chalip e Green (2006) e Dawley, Stephens e Stephens, (2005) e Cohen, (2007). Algumas perguntas, por sua vez, foram elaboradas a partir de outros estudos (ANTONACOPOULOU, 1998; CHAVES, 2007; REARDON, 2004; LOIOLA e ROCHA, 2002; WARR, 2002; MEYER e ALLEN, 1996 e 1997; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; NONAKA e KONNO, 1998; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; LIZOTI e VERDINELLI, 2013) ainda que não tivesse um instrumento desenvolvido e aplicado. Para esses casos a ênfase foi na fundamentação teórica e nos resultados obtidos nessas pesquisas. Inicialmente, foram estruturadas 41 questões e atribuída uma escala numérica de concordância, variando de um a dez, sendo um equivalente a discordo totalmente e dez a concordo totalmente. Após o pré-teste e a alteração de oito questões do questionário, esse foi disposto na plataforma de ensino.

Distribuição das perguntas do instrumento por construto (dimensão de análise):

As perguntas foram estruturadas em construtos ou dimensões conforme modelo da pesquisa e o seu modelo concorrente (Figuras 1 e 2). Foram elaboradas cinco variáveis para o construto aprendizagem individual e o comprometimento organizacional foi organizado nas três dimensões descritas na literatura: afetivo com quatro perguntas, normativo e de continuidade com três variáveis cada um; na sequência foram dispostos os fatores da dimensão individual: o sentimento de pertencer/comunidade, a satisfação na função, a experiência profissional e a motivação, cada um com três variáveis. Os fatores da dimensão organizacional foram: o ambiente construtivo, o clima organizacional, o reconhecimento profissional (financeiro ou pessoal) e a percepção de qualidade do treinamento, todos com uma média de três variáveis, exceto o fator percepção que recebeu cinco indicadores.

Aplicação do questionário:

Cada participante teve acesso ao instrumento, automaticamente, após a realização da prova e antes da impressão do certificado. Durante a fase de aplicação do questionário, mesmo após o pré-teste com os 15 participantes, foi necessária uma adaptação na escala. Isto porque após o primeiro dia que o instrumento foi disponibilizado observou-se que existia uma concentração significativa, em todas as respostas, da seleção do número cinco dentro da escala numérica de concordância. Diante desse comportamento, foram contatados por telefone cerca de 20 respondentes para entender a razão da marcação no número cinco em todas as variáveis. De acordo com esses participantes contatados, a escolha se deu pelo fato de que o número cinco é a média ou meio da escala. Alguns fizeram uma associação com a média escolar necessária para a aprovação. Isso impulsionou a necessidade de adaptar a escala e por conseguinte os 253 questionários coletados com essa escala numérica foram desconsiderados. Essa etapa foi considerada como uma sequência do pré-teste. A seleção do volume de itens na escala é um ponto importante para a definição da pesquisa, segundo Damoro e Vieira (2013). Ainda conforme os autores, a escala de três pontos é menos confiável e possui

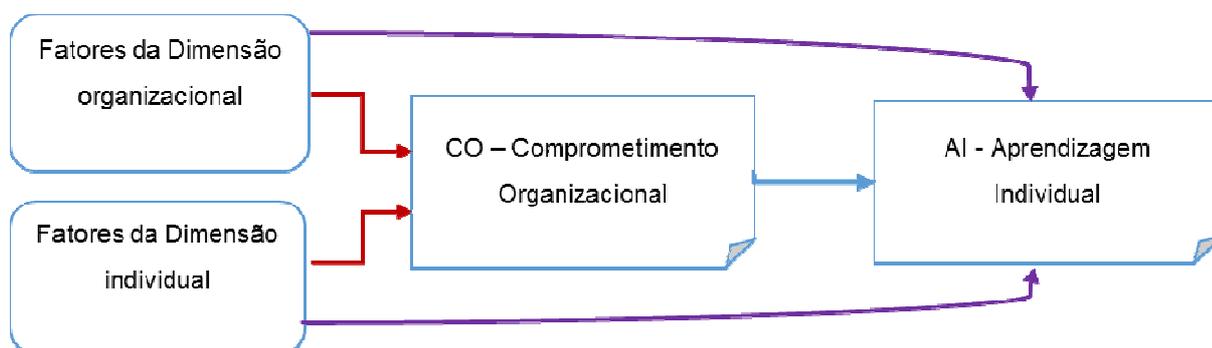
capacidade inferior para demonstrar com precisão a opinião do entrevistado. Já a de cinco pontos, em média, apresenta a mesma precisão e mostrou-se mais simples e o uso mais rápido que a escala de sete pontos. Outro aspecto levantado por Dalmoro e Vieira (2013) é que em questionários com número de questões elevado é recomendável optar-se por escalas menores para reduzir o número total de opções a serem analisadas, tornando a escala de cinco pontos mais adequada para este estudo dentro da perspectiva volume e confiabilidade. Para evitar mais ruídos na interpretação da escala, o instrumento foi adaptado para a Likert ou de concordância de cinco pontos, variando de “discordo totalmente” para “concordo totalmente”, e assim foram reduzidas as possibilidades de análises para até 205 opções. Este segundo momento da aplicação do instrumento resultou em 1.198 observações.

3.2.4 Tratamento e análise dos dados

A quarta e última fase metodológica destinou-se ao tratamento e análise dos dados coletados, tendo dois objetivos principais:

1. Verificar em que medida os fatores das dimensões organizacional e individual influenciam as duas variáveis estratégicas deste estudo, a aprendizagem e o comprometimento organizacional, conforme o modelo da pesquisa;

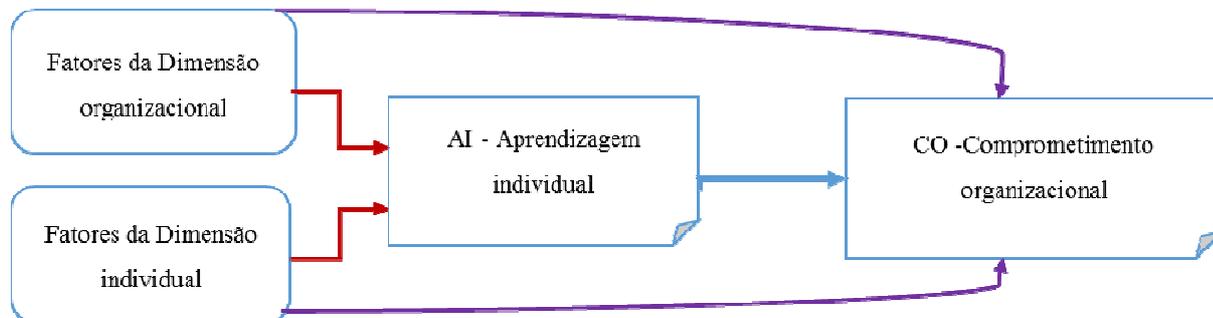
FIGURA 4: MODELO DE PESQUISA E AS PERGUNTAS DE PESQUISA



Fonte: desenvolvido para a pesquisa, 2014.

2. Verificar em que medida os fatores das dimensões organizacional e individual influenciam as duas variáveis estratégicas desse estudo, a aprendizagem e o comportamento organizacional, conforme o modelo concorrente da pesquisa.

FIGURA 5: MODELO CONCORRENTE DE PESQUISA E AS PERGUNTAS DE PESQUISA



Fonte: desenvolvido para a pesquisa, 2014.

Conforme mencionado anteriormente, foram coletados 1.198 questionários após o ajuste de escala. Desse total, foram retirados todos aqueles que tivessem somente as respostas no ponto neutro, que apresentava o rótulo ‘não tenho opinião’, em todas as variáveis. Também foram eliminados os instrumentos com todas as respostas na opção ‘discordo totalmente’. Isto porque essa era a primeira alternativa de todas as variáveis do questionário, o que poderia indicar que o participante adotou o comportamento de marcar somente a primeira opção para finalizar mais rapidamente.

Após essa primeira triagem, restaram 1.175 questionários considerados válidos para serem processados e analisados nos softwares estatísticos.

Os dados foram analisados no SPSS, da IBM e no *Statgraphics Centurion XVI*. Essa etapa do tratamento dos questionários foi organizada em três momentos: o primeiro dedicado aos testes de confiabilidade dos dados por meio da estatística descritiva e do coeficiente de Alpha de Cronbach. E, para tal, foi utilizado o SPSS devido à facilidade desse software em gerar esse tipo de análise. O segundo momento representou a definição e a aplicação da modelagem que mais se aplicava ao objetivo e às perguntas de pesquisa desse estudo, tanto para o modelo principal quanto para o concorrente. E por fim, um refinamento do modelo aplicado, a partir da redução do número de variáveis. Nessas duas últimas fases, do tratamento dos dados, o software adotado foi o *Statgraphics* devido à sua facilidade em gerar o modelo e os resultados, o que facilita o processo de análise das informações.

A modelagem adotada: Regressão Linear Múltipla

Nesse estudo em específico podemos ter, por exemplo: a) os fatores das dimensões organizacional e individual influenciam na aprendizagem que influencia o CO, ou b) fatores das dimensões organizacional e individual influenciam no CO que influencia na aprendizagem. Diante desses objetivos e das perguntas de pesquisa do estudo a modelagem estatística adotada para tratamento dos dados foi o de regressão linear múltipla.

A análise de regressão múltipla é uma técnica estatística que pode ser usada para analisar a relação entre uma única variável dependente (critério) e várias variáveis independentes (preditoras). O objetivo da análise de regressão múltipla é usar as variáveis independentes cujos valores são conhecidos para prever os valores da variável dependente selecionada pelo pesquisador. Cada variável independente é ponderada pelo procedimento da análise de regressão para garantir máxima previsão a partir do conjunto de variáveis independentes. Os pesos denotam a contribuição relativa das variáveis em fazer previsão, apesar de a correlação entre as variáveis independentes complicar o processo interpretativo. (HAIR. *et al.* , 2005, p. 136).

Assim, ela é uma técnica estatística para examinar a relação entre uma variável, chamada dependente ou resultado, e mais de uma variável independente(explanatórias). A variável dependente deve ser contínua ou quase contínua e as independentes podem ser categóricas ou contínuas. Ainda segundo Hair (2005), esta modelagem pode ser adotada para a avaliação dos efeitos das variáveis explicativas como previsoras das variáveis de resposta. O modelo de regressão pode ser avaliado por meio do R^2 ou R-quadrado, que é o fator que determina a possibilidade da equação gerada no modelo de regressão ser utilizada e satisfazer a previsão. Nesse sentido, quanto mais o R-quadrado for próximo de um, mais as variáveis independentes podem prever e influenciar a variável dependente.

Nesse estudo, no modelo principal da pesquisa foi adotado como variável dependente a nota obtida pelos participantes na avaliação do treinamento, representando a aprendizagem. Já as demais dimensões foram classificadas como independentes. No modelo concorrente, por sua vez, o percentual de frequência (assiduidade/participação) no treinamento foi considerado a variável dependente que representava o comprometimento organizacional.

O formato geral da equação de Regressão Linear Múltipla é :

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k$$

Onde :

- Y é a variável dependente;
- a corresponde a um coeficiente técnico fixo, a um valor de base a partir do qual começa Y ;
- bk corresponde aos coeficientes técnicos atrelados às variáveis independentes; e
- Xk as variáveis independentes.

Ainda a respeito da seleção da modelagem para o tratamento dos dados adotada, o instrumento desenvolvido apresentou 41 variáveis distribuídas em quatro construtos ou dimensões de análise, sendo que cada uma apresentava um volume específico de indicadores, que foi detalhado anteriormente no item 3.2.2 (Distribuição das perguntas do instrumento por construto). O recomendável para a modelagem em regressão linear múltipla é que se alcance o mais alto relacionamento explanatório com o mínimo de variáveis independentes, sobretudo em virtude do custo na obtenção de dados para muitas variáveis e também pela necessidade de observações adicionais para compensar a perda de graus de liberdade decorrente da introdução de mais variáveis independentes (HAIR, 2005). Assim sendo, o tratamento dos dados foi realizado três vezes, até que gerasse um modelo reduzido de variáveis independentes que representassem o modelo e também o modelo concorrente.

3.3 DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS VARIÁVEIS

As definições constitutivas e operacionais das variáveis funcionam como ‘demarcações’ de uma pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), essas definições servem para deixar claro e reduzir a margem para diferentes interpretações dos sentidos para essas variáveis. Elas podem ser constitutivas, que apresentam o conceito geral ou definição da variável (conforme a teoria, dicionário, etc.), ou operacionais, que são as definições práticas que podem situar o leitor do sentido aplicado das constitutivas. Isto é, delimita como o termo foi utilizado na pesquisa. Tendo em vista essas informações, nesse estudo serão consideradas as seguintes definições:

Aprendizagem

Definição Constitutiva—Aprendizagem consiste em uma mudança de comportamento provocada pela interação com o meio ambiente, mas essa relação antes resultaria em processos mentais ou na aquisição de conhecimentos, de habilidades e atitudes (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004).

Definição Operacional—No âmbito dessa pesquisa, o termo aprendizagem foi utilizado como todo o processo de compartilhamento e/ou aquisição de conhecimento, tanto a nível organizacional, pela interação e soma dos indivíduos, como a nível individual, pelas reflexões e mudanças de comportamento do indivíduo em si. Esse conceito foi mensurado juntamente com a aprendizagem individual.

Aprendizagem individual

Definição Constitutiva —O aprendizado individual é um processo de tensão e de conflito, que ocorre por meio da interação do indivíduo com o ambiente (RUAS *et. al.*, 2005). É a aquisição de um novo comportamento, após um treinamento particular – assim como a aprendizagem constitui uma mudança adaptativa observada no comportamento do organismo. É uma resultante da interação deste com o meio. É indissociável da maturação fisiológica e da educação (SILLAMY, 1998).

Definição Operacional – Nesse estudo, a aprendizagem individual foi considerada como todo o processo de aquisição de um conhecimento novo ou atualização para o indivíduo. Entende-se assim, que é o processo de transformação e de adaptação do indivíduo com o meio, dentro de uma dinâmica dialética. Para mensurar a aprendizagem foram utilizados os resultados da avaliação do treinamento (notas) e as respostas dos participantes a partir de um instrumento de pesquisa próprio que foi elaborado. Estas respostas foram mensuradas por meio de uma escala de cinco pontos de Likert, na qual os itens foram respondidos a partir de uma análise de ‘concordo totalmente’ a ‘discordo totalmente’.

Comprometimento Organizacional

Definição Constitutiva – Refere-se ao processo pelo qual os indivíduos tornam-se presos a uma determinada organização e como eles lidam com esta situação. O CO é desdobrado em três componentes: comprometimento afetivo, refere-se à fixação psicológica para a organização, o de continuidade que se refere aos custos associados com deixar a organização e o normativo que consiste em uma obrigação percebida para manter-se com a organização (MEYER e ALLEN, 1991, 1997). Ou ainda, comprometimento organizacional, que se refere ao tipo de uma pessoa e à força de fixação que esta tem para com organização (ARNOLD, COOPER, e ROBERTSON, 1998, *apud* BARTLETT, 2001).

Definição Operacional—O termo comprometimento organizacional foi entendido como um relacionamento entre o indivíduo e a organização, no qual esse indivíduo assume um

comportamento de zelo, manutenção e responsabilidade para com os objetivos e as estratégias organizacionais. Esse comportamento poderá ser causado pelo aspecto afetivo, normativo, continuidade ou ainda pela combinação desses. Para mensurar o CO foi desenvolvida uma adaptação do instrumento proposto por Meyer e Allen (1991) e o de Mowday (1979) – o questionário de CO (*the Organizational Commitment Questionnaire: OCQ*). Estas variáveis foram utilizadas nos dois modelos e foram mensuradas por meio de uma escala de cinco pontos de Likert, na qual os itens foram respondidos a partir de uma análise de ‘concordo totalmente’ a ‘discordo totalmente’. No caso do modelo concorrente, o CO também foi mensurado a partir da frequência obtida no treinamento, numa escala de 0 a 100%.

Fatores da Dimensão Individual

Definição Constitutiva – Etimologicamente o termo está associado a fatores da dimensão interna. De acordo com Sillamy (1998), são as diferenças no processo de aprendizagem entre cada indivíduo, como por exemplo, idade, inteligência, motivação, atitude, etc. A perspectiva proposta por Antonacopoulou (1998), Chaves (2007), Abbad e Borges-Bandeira, (2004) traz como fatores a personalidade, a autoestima, a natureza das expectativas individuais, as condições físicas, as emoções e a percepção sobre o processo de aprendizagem. Dentro de uma visão de CO, entendem-se as variáveis influenciadoras dentro dos eixos afetivos, normativos e de continuidade.

Definição Operacional–São ações próprias do indivíduo que influenciam na aprendizagem e no comprometimento. Não são resultantes das ações da organização e sim das reflexões internas do profissional. Assim sendo, foram consideradas variáveis como: a motivação para aprender ou permanecer na empresa, o senso de obrigação e de responsabilidade, o senso de pertencer, a relação custo-benefício (continuidade) e a aplicação do conhecimento na prática. Essas variáveis (ANTONACOPOULOU, 1998; CHAVES, 2007; REARDON, 2004; LOIOLA e ROCHA, 2002; CHAVES, 2007; WARR, 2002; MEYER e ALLEN, 1991, 1996 e 1997; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008) foram mensuradas por meio de uma escala de cinco pontos de Likert, na qual os itens foram respondidos a partir de uma análise de ‘concordo totalmente’ a ‘discordo totalmente’.

Fatores da Dimensão Organizacional

Definição Constitutiva – São os fatores da dimensão organizacional: o apoio da direção, liberdade no trabalho, as recompensas, o tempo disponível, e as limitações organizacionais ou as incertezas nas tarefas (LIZOTI e VERDINELLI, 2013).

Definição Operacional– São ações/objetivos da empresa que podem afetar o aprendizado e o comprometimento organizacional do indivíduo. Em suma, são resultantes das ações da organização e da percepção do profissional a respeito destas. Foram consideradas variáveis como: o ambiente construtivo, o clima organizacional, o treinamento e o reconhecimento (social e/ou monetário). Essas variáveis (MEYER e ALLEN, 1984, 1991 e 1997; LIZOTI e VERDINELLI, 2013) foram mensuradas por meio de uma escala de cinco pontos de Likert, na qual os itens foram respondidos a partir de uma análise de ‘concordo totalmente’ a ‘discordo totalmente’.

4. ANÁLISES E RESULTADOS

4.1 ESCOPO DO TREINAMENTO: AS COMPETÊNCIAS, OS CONTEÚDOS, OS PADRÕES, AS NORMAS E OS PROCEDIMENTOS

Com base nas observações em campo, análise das documentações coletadas e das entrevistas realizadas com membros do comitê de gestão do treinamento da Organizadora, tornou-se possível compreender o escopo de treinamento desenvolvido para a Copa do Mundo nas oito cidades-sedes, foco desse estudo.

Essas informações foram organizadas em dois blocos: o primeiro apresentando uma breve contextualização de como foi pensada a estrutura de treinamento e as razões que a fundamentaram; e a segunda concentra-se em apresentar as competências abordadas para a formação dos profissionais, comparando com as competências da Copa das Confederações com as da Copa do Mundo, uma vez que, apesar de serem eventos similares, a organizadora entende que a complexidade do campeonato de 2014 é superior a do de 2013, não somente pelo número de cidades-sedes, mas principalmente pelos aspectos de hospitalidade inerentes.

4.1.1 Contextualização

A construção do escopo do programa de treinamento da Copa do Mundo 2014 foi estruturada a partir de uma divisão das cidades-sedes em dois grupos: um com quatro cidades e o outro com oito capitais brasileiras. O primeiro grupo foi constituído por Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte; o segundo, por sua vez, congregou as demais cidades do evento, como: Salvador, Recife, Manaus, Porto Alegre, Natal, Cuiabá, Curitiba e Fortaleza. Doravante serão chamados apenas de Grupo Um e Grupo Dois.

No caso do Grupo Um, a organizadora da área de hospitalidade dos camarotes optou por não realizar um programa de treinamento específico para a Copa do Mundo, uma vez que essas cidades, exceto São Paulo, haviam feito parte da Copa das Confederações. Assim, o foco para esse grupo foi o de utilizar materiais e ações com ênfase em conteúdos informativos para atualizar os profissionais que atuariam nos camarotes. Foram adotados cartilhas e alguns vídeos de até dois minutos. As interações com os profissionais/participantes foram pautadas, prioritariamente, nos esclarecimentos de dúvidas em relação à contratação e aos locais de trabalho, à entrega de uniformes e à de credenciais. Não apresentava o objetivo de gerar aprendizagem e/ou comprometimento.

Já no caso do Grupo Dois, por representar uma dispersão geográfica maior e, ao mesmo tempo, um maior número de cidades-sedes, a organizadora entendeu que seria necessária uma ação focada na formação e na qualificação dos profissionais que iriam atuar nos espaços de hospitalidade, mesmo para as cidades como Fortaleza, Recife e Salvador que já haviam realizado um evento similar no ano anterior. A estratégia de contratação para esse grupo também foi diferente. Ao contrário do Grupo Um, que optou por contratar a maioria dos profissionais diretamente, o Grupo Dois selecionou e contratou buffets em diferentes cidades-sedes. Cada buffet ficou responsável por recrutar, por selecionar e por contratar o contingente de garçons, de *barmen*, de recepcionistas, de cozinheiros, de responsáveis pela logística e demais funções que fizessem parte do quadro de colaboradores das áreas de hospitalidade dos camarotes. Para este grupo foi construído o Programa de Treinamento Copa do Mundo 2014. A Organizadora montou um time de gestão que acompanhava cada cidade-sede e seu respectivo buffet, que ela denominava de *Catering Service Provider* (CSP – provedor de serviço de buffet). Esse modelo de contratação já havia sido adotado na Copa das Confederações de 2013 e, segundo a Organizadora tinha dado bons resultados e seria uma forma de reduzir riscos de insucesso em regiões não ‘testadas’ estruturalmente em eventos desse porte. Foram selecionados 14 buffets para atuar nessas oito cidades. Somente Manaus, Cuiabá e Natal tiveram apenas um CSP. Devidos a essas especificidades mencionadas, adotadas pelo Grupo Dois, a pesquisa concentrou-se em estudar o programa de treinamento construído para esse.

O programa de treinamento para a Copa do Mundo adotou como referência os êxitos obtidos no treinamento da Copa das Confederações que foram avaliados e documentados em auditorias realizadas pela própria organizadora e empresas de pesquisa e de treinamento contratadas por essa. O foco estava em entender o que foi feito e os ganhos obtidos com o treinamento realizado. No tocante ao conteúdo, a empresa de treinamento designada pela organizadora realizou uma análise dos materiais criados para o evento e adotou como premissa para o Grupo Dois não reaproveitar nenhum tipo de material e de conteúdo de treinamento previamente criado para qualquer evento. Era base zero.

De acordo com a organizadora da área de hospitalidade, a complexidade e os riscos da Copa do Mundo eram maiores devido ao volume de torcedores que iriam transitar nas áreas de hospitalidade e os valores dos camarotes, o que tornava elevado o nível de criticidade em relação ao serviço prestado pelos profissionais que seriam treinados. Era da ciência da organizadora que os buffets/CSP não possuíam vínculos empregatícios com todos os

profissionais que atuavam na área dos camarotes de suas respectivas cidades e que, em muitos casos, esses seriam profissionais liberais que já atuaram na função ou não que seriam contratados.

4.1.2 Proposta de conteúdos e competências

Para propor as competências a serem formadas para o programa de treinamento a organizadora do evento considerou três aspectos: i. as diferenças de conhecimentos técnicos e de experiências dos profissionais que atuavam nos camarotes; ii. as competências e os conteúdos propostos para o evento do ano anterior; e, iii. a complexidade e os riscos inerentes à prestação do serviço na área de hospitalidade.

Em relação aos conteúdos propostos para o treinamento da Copa das Confederações 2013, percebe-se que esses foram estruturados a partir da ênfase na função/cargo e em uma concentração de conhecimento comuns para todos os profissionais da área de hospitalidade, conforme Quadro 4. Essa configuração de conteúdos comuns também foi adotada para a construção do escopo do programa de treinamento da Copa do Mundo (vide Quadro 5). No entanto, a linguagem adotada nos materiais do evento de 2014 procurava adotar um aspecto de proximidade e de familiaridade com o participante. Se na Copa das Confederações a ênfase estava em aspectos mais instrutivos, e de ‘afazeres’ e papel esperado, na do Mundo o aspecto transversal do conteúdo estava centrado numa abordagem de comportamentos esperados, numa linguagem mais participativa que explicava a razão do padrão ser daquele jeito. Ou, ainda, enfatizava a importância do papel do profissional de hospitalidade.

Esses aspectos serão detalhados nesse estudo quando for apresentada a metodologia do treinamento. Essa fase de apresentação das competências será destinada à discussão dos conteúdos em si.

Na matriz de competências/conteúdos da Copa das Confederações foram construídos e propostos 15 temas, sendo que desses, um era voltado para ensinar o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) /plataforma online e o outro estava indexado ao conteúdo do serviço do bar. Esse conteúdo adicionado tinha uma finalidade de abordar a temática do consumo consciente que fazia parte de uma exigência governamental.

QUADRO 4: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS/CONTEÚDOS PROPOSTOS PARA A COPA DAS CONFEDERAÇÕES 2013

Conteúdos	Objetivos Instrucionais
Tutorial do Programa de Treinamento Copa das Confederações FIFA	Apresentar a plataforma web, todas as ferramentas e funcionalidades e oferecer as demais instruções para o curso.
A Copa das Confederações FIFA 2013 e a Excelência em Receber	Apresentar aos profissionais envolvidos, nos camarotes, o que é a Copa das Confederações FIFA 2013 e quem são seus idealizadores, gestores e parceiros para a realização do evento. Despertar engajamento desses profissionais pela excelência em servir/
Match Private Suite (um tipo de camarote com serviços e atendimentos mais privativos e para grupos de até 10 pessoas – valor de compra mais elevado e vendido para somente um comprador cada cabine/camarote)	Apresentar o conceito do Programa de Hospitalidade <i>MatchPrivate Suite</i> , sua estrutura, seu funcionamento e as normas de segurança e manipulação dos alimentos. Discutir a respeito da postura e do perfil ideal para atuar neste segmento e lidar com o cliente.
Match Business Seat (um tipo de camarote com serviços e atendimentos mais privativos e para grupos de até 20 pessoas)	Apresentar o conceito do Programa de Hospitalidade <i>Match Business Seat</i> , sua estrutura, seu funcionamento e as normas de segurança e manipulação dos alimentos. Discutir a respeito da postura e do perfil ideal para atuar neste segmento e lidar com o cliente.
Match Lounge (serviço de camarote para um maior número de pessoas em um mesmo espaço, podendo comprar ingressos separadamente a um valor mais acessível quando comparado com os demais)	Apresentar o conceito do Programa de Hospitalidade <i>Match Lounge</i> , sua estrutura, seu funcionamento e as normas de segurança e manipulação dos alimentos. Discutir a respeito da postura e do perfil ideal para atuar neste segmento e lidar com o cliente.
O serviço do Bar + vídeo Ambev (patrocinadora)	Apresentar a todos os profissionais dos camarotes, especialmente ao barman e ao garçom, os diferentes tipos de drinks e bebidas, o modo de preparação e de servi-las e, especialmente, como apresentá-las. Enfatizar os conceitos relacionados ao consumo responsável de bebidas alcoólicas.
Normas gerais	Apresentar a todos os profissionais envolvidos nos camarotes as ações necessárias antes do evento e após o evento para que haja excelência no atendimento.
Gerente de Serviços	Apresentar ao Gerente de Serviços a descrição de seu cargo, suas tarefas e atribuições, seu local na hierarquia e na estrutura e o que se espera dos serviços prestados por ele.
Supervisor	Apresentar ao Supervisor a descrição de seu cargo, suas tarefas e atribuições, seu local na hierarquia e na estrutura e o que se espera dos serviços prestados por ela.
Garçom do Private Suite	Apresentar ao Garçom do <i>Private Suite</i> a descrição de seu cargo, suas tarefas e atribuições, seu local na hierarquia e na estrutura e o que se espera dos serviços prestados por ele.
Garçom	Apresentar ao Garçom a descrição de seu cargo, suas tarefas e atribuições, seu local na hierarquia e na estrutura e o que se espera dos serviços prestados por ele.
Barman	Apresentar ao Barman a descrição de seu cargo, suas tarefas e atribuições, seu local na hierarquia e na estrutura e o que se espera dos serviços prestados por ele.

Conteúdos	Objetivos Instrucionais
Cozinheiro Chefe	Apresentar ao Cozinheiro Chefe a descrição de seu cargo, suas tarefas e atribuições, seu local na hierarquia e na estrutura e o que se espera dos serviços prestados por ele.
Gerente de Logística	Apresentar ao Gerente de logística a descrição de seu cargo, suas tarefas e atribuições, seu local na hierarquia e na estrutura e o que se espera dos serviços prestados por ele.

Fonte: pesquisa de campo, 2014.

Para o treinamento da Copa do mundo foram propostos 14 temas. Desses, oito eram destinados a todos os profissionais e os demais conteúdos eram específicos a cada área de atendimento. Assim, conforme a função que o participante fosse desempenhar no evento, ele deveria assistir obrigatoriamente ao núcleo comum, mais ao conteúdo específico da sua área de atuação, isto é: cozinha, logística, gestão, entre outros. No caso de cargos como barman e garçom a apresentação do conteúdo ainda foi organizada por função, independentemente do tipo de camarote que o profissional fosse atuar.

QUADRO 5: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS/CONTEÚDOS PROPOSTOS PARA A COPA DO MUNDO 2014

Competências/conteúdos	Objetivos Instrucionais
Copa do Mundo FIFA 2014	Apresentar o evento, os estádios onde iriam acontecer os jogos e criar um clima de motivação e empolgação por participar de um evento histórico para o Brasil.
Programas de Hospitalidade LAZER	Apresentar os Programas de Hospitalidade da Categoria Lazer (<i>Match Premier e Match Club</i>). Descrever a estrutura desses programas, localização no mapa do estádio, alimentos que seriam servidos, horários e tipos de serviço.
Programas de Hospitalidade EXECUTIVA	Apresentar os Programas de Hospitalidade da Categoria Executivo dos camarotes (<i>Match Business Seat e Match Pavilion</i>). Descrever a estrutura desses programas, localização no mapa do estádio, alimentos e bebidas que seriam servidos, horários e tipos de serviço.
Programas de Hospitalidade LUXO	Apresentar os Programas de Hospitalidade da Categoria Luxo dos camarotes (<i>Match Private Suite, Bossa Nova Studio, Affiliates, VIP e VVIP</i>). Descrever a estrutura desses programas, localização no mapa do estádio, alimentos que seriam servidos, horários e tipos de serviço.
Normas de acesso	Apresentar as normas relacionadas à estrutura dos estádios e acesso.

Continua.

Continuação.

Competências/conteúdos	Objetivos Instrucionais
Operações de retaguarda	Apresentar o planejamento logístico relacionado a alimentos, bebidas, estoque, lavagem de louça etc.
Padrões de Comportamento	Apresentar as normas de comportamento e de apresentação pessoal, segundo o padrão FIFA.
Serviço de Bar	Apresentar as bebidas de todos os programas de hospitalidade, a preparação dos drinks e os utensílios disponíveis.
Consumo responsável	Refletir e defender a importância do consumo responsável de bebidas alcoólicas.
Gestão	Apresentar a descrição das funções e as principais responsabilidades da gestão na preparação e no dia do evento.
Garçom	Apresentar a descrição da função e as principais responsabilidades desse profissional na preparação e no dia do evento.
Barman	Apresentar a descrição da função e as principais responsabilidades desse profissional na preparação e no dia do evento.
Serviço de Cozinha	Apresentar a descrição das funções de <i>FoodRunner</i> (distribuidor/repositor de alimentos), <i>Nutricionista</i> e <i>Local Food Manager</i> (cargo responsável por programar e controlar o serviço de cozinha) e as principais responsabilidades desses profissionais na preparação e no dia do evento.
Logística	Apresentar a descrição da função do <i>Local Manager</i> (gerente local) e as principais responsabilidades desse profissional na preparação e no dia do evento.

Fonte: pesquisa de campo, 2014.

Na matriz da Copa do Mundo não foi considerada como competência o tutorial que ensinava a acessar a plataforma de conteúdo, pois entendeu-se que esse seria um conhecimento prévio e que não faria parte do critério de avaliação de aprendizagem do treinamento. Ainda assim, foi criado um vídeo que apresentava o programa e a plataforma online. Esses foram alguns dos aspectos diferenciadores da matriz da Copa das Confederações.

Quando se compara o conteúdo de abertura utilizado para apresentar o evento de 2013 e o de 2014, percebe-se que nesse último houve uma preocupação em adotar como objetivo instrucional a questão da motivação e da empolgação para participar do evento. Esse conteúdo foi construído a partir de depoimento de pessoas que haviam participado de grandes eventos e de profissionais que iriam trabalhar na Copa de 2014 – traçando um paralelo com as expectativas, o patriotismo, a brasilidade e a hospitalidade brasileira. Essa construção pode estar associada a uma tentativa de gerar um comprometimento a partir da dimensão afetiva. Essa dimensão reflete uma ligação emocional, uma identificação e um envolvimento com a

organização(MEYER e ALLEN, 1991, 1996). Empregados com forte comprometimento afetivo permanecem nas empresas por vontade própria.

Esses aspectos da metodologia e a ênfase dada na linguagem da construção dos conteúdos é abordada no próximo tópico desse estudo.

4.2 A METODOLOGIA DO TREINAMENTO ADOTADA PARA OS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELO ATENDIMENTO DOS CAMAROTES DOS ESTÁDIOS DA COPA DO MUNDO DE 2014

Para compreender a metodologia adotada e principalmente os ‘por quês’ dessa, foram necessárias entrevistas específicas sobre esse assunto. Essas, que tinham como objetivo a metodologia, foram realizadas junto a quatro profissionais que fizeram parte do grupo de desenvolvimento do processo de aprendizagem, tendo uma média de 1h30m de duração cada uma, a partir de um questionário semiestruturado. Com relação aos perfis e funções dos entrevistados temos: i. mulher, 34 anos, mestre em linguagem aplicada, responsável pelo desenvolvimento dos conteúdos e dos objetos de aprendizagem, à frente da gerência de produção; ii. mulher, 31 anos, formação em administração com especialização em estratégia, responsável pelo desenvolvimento dos desenhos metodológicos voltados ao resultado organizacional, à frente da gerência de inovação e metodologia – no projeto o foco estava em alinhar institucionalmente as expectativas, avaliar os impactos e os possíveis resultados da qualificação no desempenho das tarefas; iii. mulher, acima de 50 anos, formação em turismo, consultora técnica em hospitalidade e atendimento, com experiência em grandes hotéis e eventos de alta complexidade – no projeto estava focada em apresentar os insumos para o conteúdo, acompanhar e aprovar a produção dos materiais/objeto de aprendizagem, além de aprovar a metodologia proposta para o treinamento; iv. mulher, 30 anos, doutora em educação – foco no projeto: acompanhamento do processo de aprendizagem, a mobilização dos participantes, a aferição de aprendizagem e o suporte de conteúdo, responsável pela gerência de aprendizagem.

As observações e notas de campo também contribuíram para essa análise a respeito da metodologia. Os resultados dessa etapa do estudo foram organizados em três subitens: i. Metodologia do treinamento, escopo, público e principais características e educação para adultos; ii. Objetos de aprendizagem: recursos e mídias estruturados dentro da perspectiva andragógica;iii. Principais resultados da metodologia.

4.2.1 Metodologia do treinamento, escopo, público e principais características e educação para adultos

O escopo do projeto consistia em desenvolver um programa de treinamento para instrumentalizar até 2.200 profissionais, ligados às empresas de *catering*, contratadas para atuar nos programas de hospitalidade da Copa do Mundo de 2014. Os dois primeiros meses do projeto foram dedicados ao alinhamento institucional, ao desenho metodológico do treinamento e do planejamento. Durante esse período foi realizada uma diagnose a respeito do perfil do público. Dois meses seguintes foram dedicados à produção dos objetos de aprendizagem e customização da plataforma. Nos últimos dois meses realizou-se o treinamento.

Na pesquisa de diagnose verificou-se que os profissionais apresentavam visões de mundo, escolaridades e culturas bastante heterogêneas. Além disso, como desafio do projeto, duas características precisavam ser consideradas no desenho da metodologia: i. prazo disponível para o treinamento – de um a dois meses; ii. dispersão geográfica – oito cidades-sedes distribuídas de norte a sul do país.

Diante desse cenário, a equipe responsável pelo desenvolvimento do conteúdo e metodologia, alicerçou seus esforços em criar um programa que tivesse em sua base técnica fundamentação científica. Para tal, eles respaldaram a sua metodologia dentro da perspectiva de aprendizagem da Andragogia.

Andragogia é a ciência educacional voltada a orientar adultos a aprender segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. No Brasil, Paulo Freire abordou o assunto em suas obras (1970 e 1996) e procurou destacar o processo da aprendizagem do adulto. O termo Andragogia vem do grego *andros*, que significa adulto, e do *agogós*, que tem com definição guiar, conduzir, educar. Apesar de ser atribuído a Knowles, o termo foi formulado por um professor alemão, Alexander Kapp, em 1833 (Nottingham Andragogia Grupo 1983: v). Esse professor utilizou essa designação para descrever elementos e significados da teoria de Platão de educação (LITTO, 2009).

O termo se contrapõe à pedagogia, que se refere nominalmente à educação de crianças. O radical vem do grego *paidós*, criança. Dentro da perspectiva da andragogia, os alunos participam das diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem, no diagnóstico das necessidades educativas, na elaboração de plano, no estabelecimento de objetivos e nas formas de avaliações a partir do que foi definido no diagnóstico educativo (KNOWLES, 1980, 1990 e 2009). Ainda segundo este autor, “nossa posição é de que a andragogia apresenta princípios fundamentais para a aprendizagem de adultos, que, permitem àqueles que

desempenham e conduzem esse tipo de aprendizagem construir processos mais eficazes” (KNOWLES, 2009, p. 2).

Em breves linhas, a andragogia é a arte e a ciência de orientar adultos em seu processo de aprendizagem, levando-se em consideração as suas experiências de vida, a esfera de atividade e a aplicabilidade real da tarefa, especialmente no contexto de trabalho.

A metodologia é pautada no compartilhamento e na participação ativa dos alunos. O docente ou conteudista tem um papel de facilitador que mantém o diálogo constante com os alunos. Essa relação professor-aluno, dentro da perspectiva andragógica, é estabelecida de forma horizontal, de confiança, de respeito, de informalidade, de modo que o aluno se sinta envolvido e seguro para compartilhar as suas experiências e, assim, contribuir e enriquecer com o ambiente de aprendizagem.

De acordo com Knowles (1980 e 2009), a aprendizagem ocorre por meio do ciclo andragógico formado por sete ações:

1. Criar um clima que estimule a aprendizagem;
2. Desenvolver mecanismos para planificação mútua;
3. Diagnosticar as necessidades de aprendizagem;
4. Elaborar objetivos instrucionais que satisfaçam as necessidades identificadas e diagnosticadas;
5. Formular um plano de experiências de aprendizagem;
6. Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados;
7. Mensurar e avaliar os resultados alcançados e rediagnosticar as necessidades de aprendizagem.

Ainda segundo o autor, o processo de aprendizagem ocorre por meio de uma ordem lógica, a qual inicia-se com a sensibilização dos participantes (motivação), pesquisa, discussão, experimentação, conclusão (convergência) e compartilhamento de conhecimentos e experiências.

De acordo com Knowles (2009, p. 181-194), existem seis aspectos que devem ser considerados no processo de aprendizagem de adultos para que se possa obter os resultados esperados com o aprendiz, a saber:

- Necessidade de saber o porquê de aprender algo: os adultos necessitam saber qual vantagem ou ganho conseguirão extrair do processo;
- Respeito ao autoconceito do aprendiz: isso implica respeitar a capacidade dos participantes em tomar decisões;

- Utilização das experiências: para os adultos, as experiências são a base de seu aprendizado e o uso delas em ambientes colaborativos é estratégico;
- Aderência a aprender: as pessoas ficam mais propensas a aprender quando o conhecimento adquirido se traduz em situações reais do cotidiano;
- Foco: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade;
- Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos – autoestima, qualidade de vida e desenvolvimento.

Essa construção dos conteúdos, temáticas e metodologias centradas na percepção dos indivíduos – dentro de situações problema, exemplos aplicados e objetivos instrucionais claros – demandam um maior esforço da equipe de desenvolvimento do programa de treinamento em entender o seu público-alvo e ao mesmo passo transpor seus conteúdos de maneiras mais aplicadas à prática desses.

4.2.1.1 Influência da Andragogia na construção da metodologia do treinamento

A partir dessas informações preliminares e seguindo os fundamentos da andragogia abordados por Knowles (2009) – em específico foco, necessidade em saber por que e motivação –, o programa de treinamento foi estruturado em três etapas: 1. Encontro presencial de sensibilização e mobilização; 2. *E-learning* com conteúdo andragógico; e 3. Encontro presencial vivencial/*workshop* dentro dos estádios de futebol.

No primeiro momento, o foco estava em ambientar os participantes às etapas do projeto, apresentar a plataforma de ensino e desenvolver dinâmicas motivacionais. Durante a etapa do *e-learning*, os profissionais assistiam a vídeos, acessavam conteúdo das fichas de estudo, realizavam exercícios de fixação e interagem com os tutores/facilitadores e demais participantes. Após realizarem as duas primeiras etapas e completarem o treinamento online, alcançando os requisitos de aprovação do projeto (frequência, participação, desempenho nas atividades e exercícios), os participantes eram convidados a visitar os estádios onde iriam operar as suas atividades – no local eles simulavam a prática, faziam atividades em grupo, ambientavam-se aos espaços, recebiam os certificados do projeto e a credencial para trabalhar na Copa do Mundo.

Durante a etapa um, com base na pesquisa do perfil do público e nas conversas com a organizadora do evento a respeito das competências esperadas, foram levantadas todas as necessidades de aprendizagem para a instrumentalização adequada dos participantes, a partir das diretrizes e das referências fornecidas pela organizadora do evento. Isso permitiu que

fosse estruturada uma hierarquia de conteúdos com os objetivos instrucionais de cada tema. No total, foram identificados 14 temas de relevância, já mencionados anteriormente. Essas competências/conteúdos foram organizadas em núcleo comum e núcleo específico. No primeiro, constavam os conteúdos gerais que apresentavam informações relativas ao evento Copa do Mundo de 2014, as particularidades de cada um dos programas de hospitalidade e do serviço de bar, além das normas gerais de conduta e procedimentos. Já no núcleo específico constavam os conteúdos relativos a cada uma das funções que os participantes desempenhariam durante o evento.

A partir dos objetivos instrucionais de cada conteúdo, conforme a entrevistada responsável pelo desenvolvimento dos conteúdos, foi possível definir quais objetos de aprendizagem seriam adotados no treinamento e disponibilizados no AVA. Além disso, também foram desenvolvidos: um vídeo-tutorial sobre o treinamento, detalhando a acessibilidade às ferramentas da plataforma *web* e os materiais disponíveis, e um vídeo de encerramento, com depoimentos motivacionais que reforçavam a excelência na hospitalidade brasileira.

Os *workshops* tiveram como objetivo explorar os conteúdos presentes na hierarquia de conteúdo, reforçando os temas principais trabalhados a distância. De acordo com a entrevistada responsável pelo processo de aprendizagem, a abordagem metodológica dos *workshops* foi cognitiva-participativa, centrada na aplicação de um jogo de perguntas e respostas (*quizz*). O foco esteve em reforçar e fixar as principais informações do evento, além de despertar e estimular os comportamentos desejados de trabalho em equipe, hospitalidade e postura no atendimento.

Ainda segundo a entrevistada da gerência de aprendizagem, as bases andragógicas que guiaram o desenvolvimento dessa etapa estão alinhadas aos princípios definidos na obra de Knowles (2009), mais especificamente em seu Capítulo 9, que influenciaram diretamente na estruturação de cada atividade. As premissas andragógicas seguidas foram:

- Experiência e conhecimentos prévios dos participantes foram o ponto de partida da aprendizagem;
- Experiência previa na atividade a ser desenvolvida foi pré-requisito;
- Neste modelo, a atividade sempre foi do participante e não do instrutor, que assume o papel de facilitador;
- O participante deixa a posição passiva de receptor e se torna o sujeito da sua própria aprendizagem;

- Cada um aprende a partir da experiência, da vivência e da mobilização dos próprios conhecimentos.

Ao todo, 12 consultores capacitaram mais de 2.000 profissionais ligados a 14 empresas de buffets para operacionalizar os serviços nos camarotes, de acordo com a coordenação e critérios estabelecidos pela Organizadora do Evento.

4.2.2 Objetos de aprendizagem: recursos e mídias estruturados dentro da perspectiva andragógica

Na definição dos objetos de aprendizagem observou-se bastante interação entre as quatro entrevistadas. Cada material produzido era revisado pelas três gerências e aprovado pela consultora técnica. Em alguns casos, os materiais foram submetidos como pré-teste para os profissionais, que eram o público-alvo do treinamento. A partir da interação deles e das respostas obtidas os objetos de aprendizagem eram ajustados.

Ao final dos testes e das interações entre as entrevistadas, foram estabelecidos como objetos de aprendizagem ou material de ensino o seguinte *mix* metodológico: 14 videoaulas com até oito minutos de duração cada, uma para cada tema; 14 guias de bolso imprimíveis; notas de aulas em formato de slides dinâmicos; média de quatro exercícios de fixação para cada tema; e interações pela plataforma com os facilitadores por meio de chat, fóruns e e-mails. Um aspecto importante foi a adaptação do *layout* e das funcionalidades do AVA. Isto porque os princípios andragógicos, quando aplicados de forma adequada na plataforma web, possibilitam resultados ainda melhores, especialmente se os facilitadores agregarem atenção personalizada ao adulto aprendiz. O ambiente virtual de aprendizagem precisa ser dinâmico, acessível, interativo, fácil de usar e dispor de recursos adequados à oferta de conteúdo. Rogers (2011, p.1) afirma que “quanto mais for possível planejar a atividade de forma a permitir que cada um mantenha seu ritmo de aprendizagem, maiores são as chances de que esta seja eficaz”. Outro aspecto destacado nas entrevistas foi a linguagem adotada em cada mídia/objeto de aprendizagem.

“Era um público-alvo que já tinha como premissa a experiência mínima de dois anos em eventos de grande porte, os participantes eram profissionais que já traziam, em seu histórico, formação básica para desempenhar suas funções [...] nosso desafio era instrumentalizá-los para o evento em específico e para a excelência no atendimento antes, durante e após os jogos. Fizemos escolhas linguísticas específicas para a produção dos conteúdos usados no eixo *e-learning*.” (Gerente de produção, 34 anos).

A linguagem adotada na construção dos conteúdos escritos, tais como guias de bolso, exercícios (*quizzes*) e slides de apoio, era direta, instrutiva e injuntiva.

“Linguagem Direta: em sua maioria, as orações e períodos foram construídos na ordem direta (sujeito + verbo + complemento). Esse tipo de construção discursiva, na escrita, facilita a instrumentalização porque diz a quem, o que deve ser feito (e como) de maneira objetiva, sem rodeios e sem intercalações [...] já a linguagem instrutiva foi adotada porque o objetivo do projeto era instruir os profissionais envolvidos sobre normas, procedimentos e processos adequados para o exercício da função. Então fizemos descrições detalhadas de instruções, ao participante, sobre cada programa de hospitalidade, cada função e sobre o evento foram abordadas. [...] a injuntiva...um evento tão grandioso como a Copa do Mundo, têm regras que devem ser seguidas, sem exceções, para que tudo funcione. Mas ao mesmo tempo de uma maneira bastante suave e agradável, mas convicta e diretiva, ordens e imperativos foram bastante trabalhados para garantir a qualidade do atendimento”. (Gerente de produção, 34 anos, mestrado em linguagem aplicada).

a) Videoaulas

De acordo com as entrevistadas, a escolha da utilização de videoaula, ao invés de conteúdo exclusivamente textual ou de animação, se deu pelo fato de que o uso de videoaulas para a transmissão do conteúdo enriquece a experiência de aprendizagem. Permite uma aproximação dos assuntos abordados da realidade do participante:

“Este método desperta a atenção, facilita a compreensão e exemplifica conceitos, permitindo explorar conteúdos de formas totalmente novas e mais ricas, se comparado ao modelo tradicional de ensino. [...] considerando suas vantagens, este método foi utilizado para apresentar, de forma visual e prática, os processos e as situações reais do trabalho”. (Gerente de produção, 34 anos).

“Utilizamos vários recursos dentro dos vídeos para gerar aproximação com os participantes e tornar as aulas mais agradáveis. Parte do conteúdo era apresentado por uma jornalista. Em vários momentos dos vídeos foram utilizados imagens, esquemas e narração para falar sobre determinados temas. Também utilizamos esquetes com atores para apresentar principalmente temas que envolviam mudança comportamental, errado-certo [...] esse recurso tem como objetivo principal criar identificação dos participantes com as personagens e cenas e com isso trazer uma perspectiva mais real, promovendo a integração total com as atividades que cada participante vai fazer no evento...gera familiaridade”. (Gerente de inovação e metodologia, 31 anos).

De acordo com a gerente de produção, nas videoaulas a linguagem verbal se manteve instrutiva e injuntiva. E, sempre que possível, adotou-se a ordem direta. No entanto, fazem parte do gênero oral as intercalações e ordem indireta, as quais foram mantidas sempre que

necessário, desde que a instrução e o diálogo ficassem claros, mesmo em situações de entrevistas e bate-papo.

O vocativo utilizado para se dirigir ao participante foi “você”, uma vez que o brasileiro compreende esse pronome de tratamento como um modo informal de se dirigir ao outro [...] o termo, tanto na escrita como na oralidade, teve a função de gerar proximidade entre os locutores [...]tivemos uma preocupação com a vinheta de abertura e de fechamento dos vídeos, para a qual adotamos uma linguagem visual e sonora que remetesse a elementos marcadamente brasileiros trazendo uma sensação de alegria e dinamismo. (Gerente de produção, 34 anos).

b) Guias de bolsos

Um aspecto também considerado pela andragogia é estabelecer um processo de aprendizagem pautado na experiência do participante/aprendiz. Durante as pesquisas iniciais, em conversa com profissionais contratados e com a organizadora do evento, foi evidenciado que os participantes não teriam permissão para levar quaisquer materiais para dentro dos estádios – nenhum tipo de mochila, material de consulta, *smartphones*, *tablets* – permitindo-se somente o uso da credencial e do uniforme de trabalho.

Nesta pesquisa, os participantes manifestaram interesse em ter algum material de consulta para dias dos jogos, pois o número de informações específicas do evento era bastante grande e isso poderia gerar dificuldades no dia a dia da atividade. Diante desse cenário, foram analisados os espaços dos camarotes e os bolsos do uniforme e percebeu-se que uma alternativa seria a produção de guias de bolso. Essa mídia consistia em um conteúdo textual no formato de lâmina (frente e verso). A principal função deste infográfico foi oferecer ao participante um resumo sobre cada tema, convidando-o ainda a se aprofundar por meio do AVA.

c) Notas de aula/slides dinâmicos

Os slides foram sincronizados com o conteúdo das videoaulas. Enquanto no vídeo a jornalista e os atores comentavam temas e assuntos importantes, os slides de apoio eram apresentados do lado direito da tela. Todos contavam com textos curtos, claros e objetivos, além de apresentarem ícones e símbolos diversos que reforçavam a compreensão do conteúdo e favoreciam a memorização.

d) Exercícios de fixação (*quizzes*)

Eram exercícios com *feedback* automático, com vistas a mensurar a aprendizagem e o nível de retenção dos conteúdos. Foram criados 52 exercícios de múltipla escolha, com quatro alternativas cada e *feedback* automático. Ao final de cada tema, os participantes tiveram de responder a um conjunto de questões.

e) Avaliação

Além dos exercícios de aferição para cada conteúdo, ao final do programa o participante realizava uma avaliação com dez questões de múltipla escolha. Essas avaliações tinham um aspecto mais reflexivo: demandavam que o participante analisasse uma situação e selecionasse a respostas que mais se adequasse ao comportamento ou atendimento esperado. O resultado dessa avaliação é que definia o quão apto estava o participante a atuar nos camarotes. A participação dos profissionais e seus resultados no programa de treinamento direcionavam a seleção para trabalhar no dia do evento.

4.2.3 Principais resultados da metodologia

Nesse tópico serão apresentados os dados referentes aos relatórios de aprendizagem e mobilização e os resultados da pesquisa de reação realizada junto aos participantes.

De acordo com a gerente de aprendizagem, cerca de 85% dos participantes que realizaram o treinamento (as três etapas) foram instrumentalizados e considerados aptos a realizar as suas funções nos camarotes da Copa do Mundo, pois cumpriu os requisitos do programa. A consultora técnica afirma que a efetividade do programa pôde ser observada pelo resultado dos serviços de A&B que ocorreram nos Programas de Hospitalidade ao longo dos jogos que aconteceram nas oito cidades-sedes em que o Programa de Treinamento foi aplicado. Em se tratando de grandes números, tem-se:

- 5.210h30min de videoaulas assistidas;
- 99.072 exercícios com *feedback* automático realizados;
- 5.468 horas/participante de conteúdo nos *Workshops* Presenciais;
- 1.080 horas de suporte via Orientadores de Aprendizagem por e-mail, chat e SMS.

Para entender a perspectiva do participante, foi realizada uma pesquisa de reação com 1.198 profissionais – amostra autoselecionada conforme já mencionada na metodologia desse estudo. A seguir, constam os principais resultados dessa.

Quando questionados se, de modo geral, os conteúdos apresentados no programa de treinamento foram interessantes, aproximadamente 96% concordaram que sim e 3% afirmaram não ter opinião sobre o assunto. Para a pergunta a respeito da clareza e objetividade dos conteúdos apresentados no programa, 94% dos participantes acredita que, de modo geral, foram discutidos de maneira clara e objetiva.

De acordo com 96% dos respondentes, o treinamento deu acesso a informações importantes e 95% acredita que os exercícios de fixação contribuíram para o aprendizado. Em se tratando do papel do facilitador no processo de aprendizagem, quando os entrevistados foram questionados se esse atendeu suas demandas e se as dúvidas foram esclarecidas, cerca de 77% dos entrevistados disse estar satisfeito com o atendimento recebido, enquanto 18,11% não tem uma opinião sobre o facilitador, o que pode indicar que o participante optou por seguir o treinamento sem o suporte.

Para a pergunta a respeito da metodologia e das mídias adotadas, cerca de 94% acredita que a metodologia do treinamento, com os vídeos e guias de bolso, foi dinâmica, enquanto 5% não tem opinião sobre o assunto. E por fim, quando questionados se, após realizar o programa de treinamento Copa do Mundo 2014, sentiam-se mais preparado para desempenhar funções durante o evento, 95% acredita que sim, que o treinamento o deixou mais apto a realizar as suas atividades na prática.

De um modo geral, o que se observa é que a responsável pelo desenvolvimento do programa treinamento utiliza uma metodologia pautada em pressupostos teóricos da andragogia e por essa razão nas falas dos entrevistados ficou evidenciada a necessidade de planejamento, de profissionais com formação adequada e de vivência em campo, bem como muita pesquisa/entrevista para entender os perfis do público e conseguir adaptar os planos de aprendizagem. Outro ponto de destaque é o impacto da mobilização e do papel do facilitador no acompanhamento dos participantes, que são aspectos defendidos por Knowles (2009) como importantes para uma aprendizagem de resultado.

4.3 OS FATORES DAS DIMENSÕES ORGANIZACIONAL E INDIVIDUAL VALIDADOS JUNTO AOS PROFISSIONAIS

O processo de validação dos fatores da dimensão individual e da organizacional foram detalhados na metodologia desse estudo. Assim sendo, nesse tópico será apresentado um breve descritivo das principais etapas que permearam esse processo.

O processo de seleção de quais fatores fariam parte do instrumento de pesquisa se deu, primeiramente, por uma busca na literatura que abordassem os conceitos de Aprendizagem e de CO, ainda que esses estudos não apresentassem como foco estabelecer a relação entre esses conceitos. O objetivo dessa busca foi identificar qual ou quais indicadores apareciam nos estudos dedicados a esses temas (MOWDAY, 1979; MEYER e ALLEN 1991; COSTA, CHALIP e GREEN, 2006; DAWLEY, STEPHENS e STEPHENS, 2005; COHEN, 2007; ANTONACOPOULOU, 1998; CHAVES, 2007; REARDON, 2004; LOIOLA e ROCHA, 2002; WARR, 2002; MEYER e ALLEN, 1996 e 1997; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; NONAKA e KONNO, 1998; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; LIZOTI e VERDINELLI, 2013).

Essa pesquisa permitiu a elaboração de um questionário inicial. Esse foi organizado em quatro conjuntos: aprendizagem, comprometimento organizacional, fatores da dimensão individual e da organizacional. Nessa estrutura, as variáveis propostas e as perguntas elaboradas foram validadas com um grupo de 15 participantes que representavam o perfil da amostra da população do estudo. Essa interação com o público-alvo permitiu o ajuste de oito questões do instrumento, conforme mencionado anteriormente.

Na sequência, o questionário, com uma escala numérica de 0 a 10, foi disposto na plataforma de virtual do treinamento. Apesar de ter coletado 253 questionários, esses precisaram ser descartados, uma vez que a escala numérica gerou um viés de interpretação das respostas possíveis para os indicadores/perguntas. Esses questionários foram considerados como um pré-teste e permitiu ajustar a escala. Por conseguinte, foi adotada a de Likert de cinco pontos e o instrumento foi finalizado.

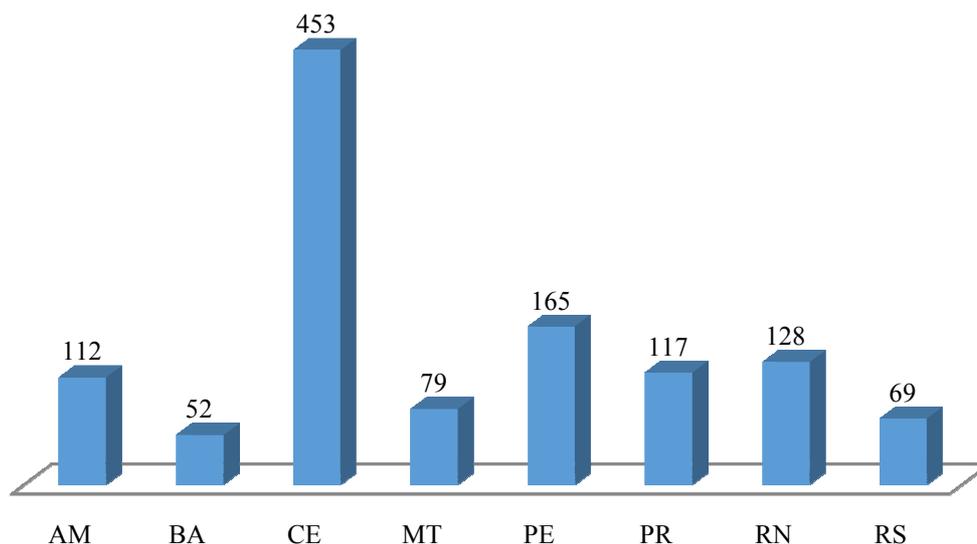
4.4 CARACTERÍSTICAS DE PERFIL E CARGOS DOS RESPONDENTES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

As características do perfil dos participantes do treinamento e suas respectivas funções de atendimento dos camarotes eram preenchidas no ato do acesso à plataforma de ensino. Isso permitiu realizar uma análise descritiva.

Essa análise permite apresentar uma caracterização da amostra possibilitando assim conhecer o perfil sócio demográfico da amostragem. A relevância de conhecer o perfil da amostra é de poder analisar eventuais interferências ou ação moderadora do gênero, da função, do tempo ou da região na relação entre aprendizado e/ou comprometimento organizacional.

O primeiro ponto analisado foi quanto ao gênero dos respondentes. Dos 1175 questionários válidos, a participação feminina foi consideravelmente maior, com 67% de participação contra os 37% masculino. Desses participantes respondentes do instrumento dessa pesquisa, a sua distribuição geográfica concentrou-se principalmente na região do Estado do Ceará como é possível visualizar no Gráfico 1:

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES PELAS CIDADES-SEDES BRASIL



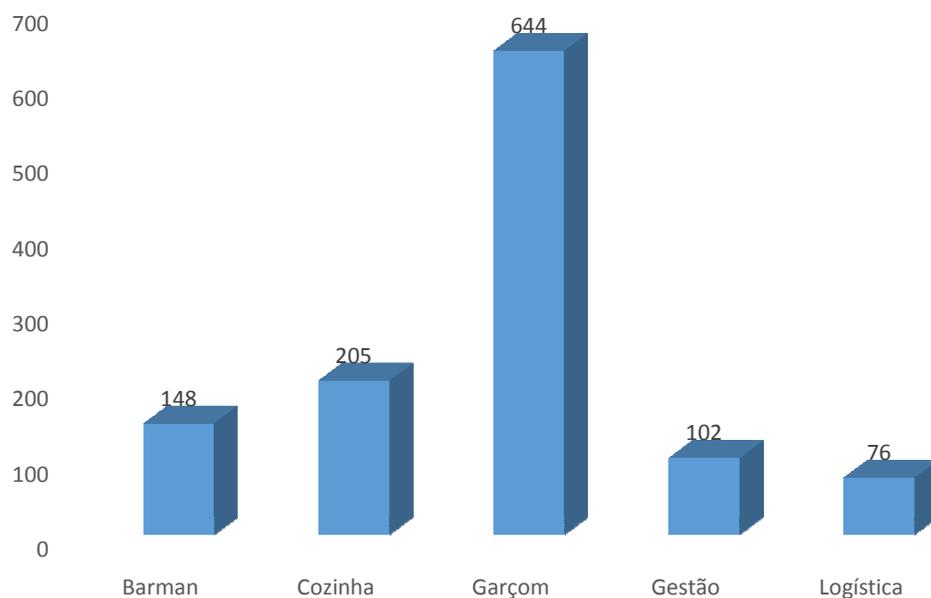
Fonte: Autora, 2015.

Levando-se em consideração as concentrações obtidas por Estado, outro exercício pertinente foi analisar as concentrações quanto à função que exercida no evento, além de apresentar quais profissionais/cargos aderiram mais à realização da pesquisa e sua

concentração geográfica. Um aspecto importante desse resultado é que em número de contratações por estádio, a média, conforme a organizadora do evento, era de 200 a 250 profissionais, exceto para os estádios que realizamos jogos do Brasil, as semifinais e a final. Nesses, o número de contratados poderia dobrar, já que o volume de torcedores previstos nas áreas de hospitalidade também seria superior e, por conseguinte, a complexidade do atendimento e dos serviços a serem realizados (volume e tempo de atendimento).

As funções que participaram da pesquisa estavam organizadas em atividades relacionadas a: barman, cozinha, garçom, gestão e logística. De acordo com a Gráfico 2, os garçons representam mais 54% dos respondentes; na sequência aparecem os cargos relacionados à cozinha e a barman. Este resultado pode ser justificado pelo fato de que eram as profissões de maior volume das contratações para as posições de atendimento.

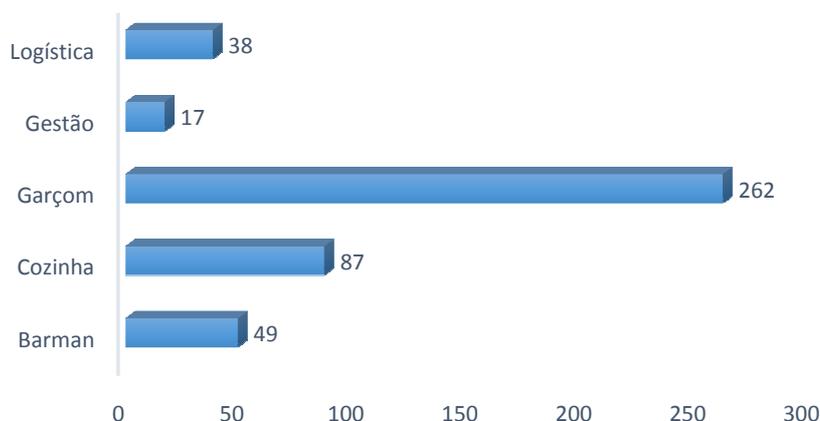
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR CARGO - BRASIL



Fonte: Autora, 2015.

No Ceará, dos 453 resultados válidos obtidos, a maior concentração foi na função de garçons, conforme Gráfico 3, sendo que é uma das atribuições que precisam estar mais preparadas, pois estariam em contato direto com o público exigente deste tipo de evento.

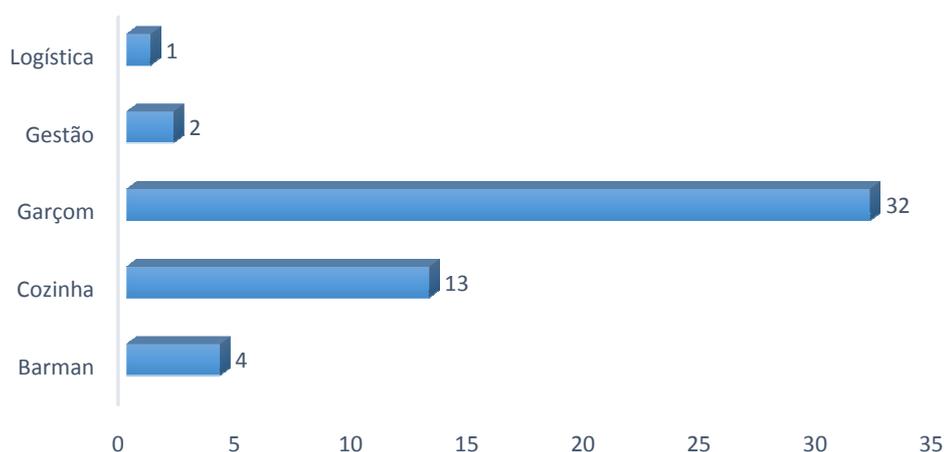
GRÁFICO 3– DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR CARGOS - FORTALEZA



Fonte: Autora, 2015.

No caso de outras cidades-sedes como Salvador, Porto Alegre e Cuiabá, respectivamente com 52, 69 e 79, a adesão a pesquisa, de um modo geral, foi de um volume baixo de participantes do número total de observações válidas (1.175), conforme consta nos Gráficos 4, 5 e 6.

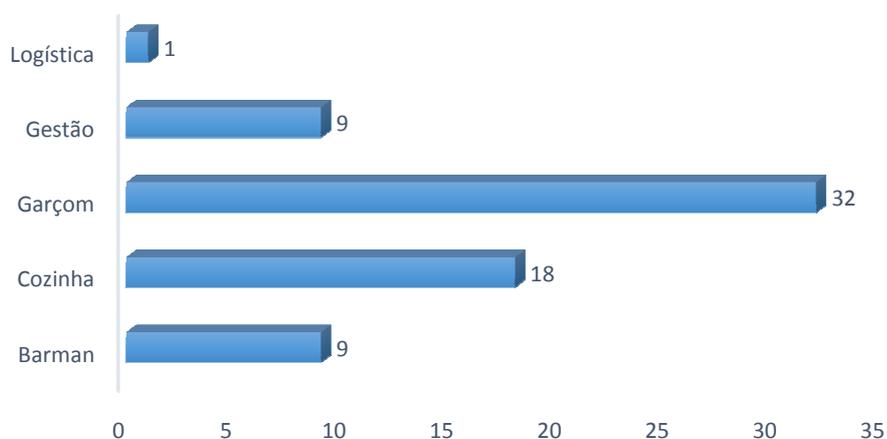
GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR CARGOS - SALVADOR



Fonte: Autora, 2015.

Em Salvador, dos 52 respondentes 32 ocupavam o cargo de garçom, enquanto que somente um respondente era da atividade de logística. No caso de Porto Alegre também tivemos 32 garçons respondendo o instrumento de pesquisa.

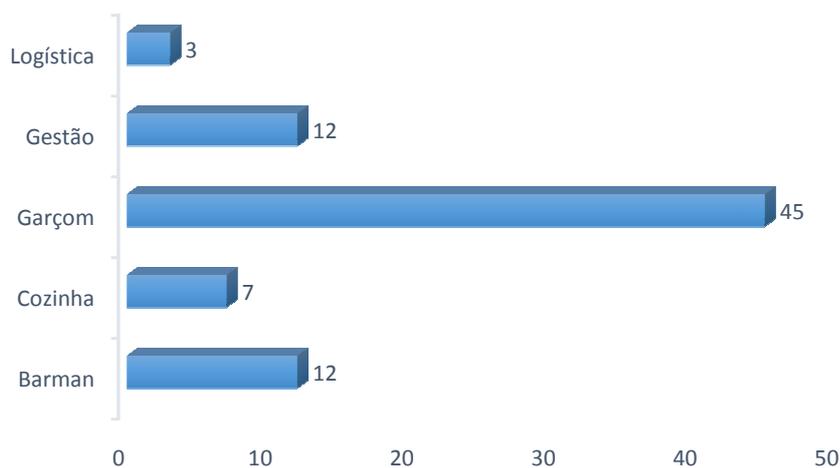
GRÁFICO 5: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR CARGOS - PORTO ALEGRE



Fonte: Autora, 2015.

Em Cuiabá o volume de garçons que participaram da pesquisa proporcionalmente também foi bastante significativo, com mais de 45 observações.

GRÁFICO 6: DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR CARGOS - CUIABÁ



Fonte: Autora, 2015.

O volume de respondentes da atividade de garçom representa percentuais superiores a 50% do total de cada uma das cidades-sedes. Curitiba, Natal, Manaus e Recife apresentaram 60, 59, 50 e 104, respectivamente.

4.5 ANÁLISE DA CONFIABILIDADE DOS DADOS

Visando a analisar o grau de consistência interna das dimensões propostas para esta escala, os dados coletados foram submetidos ao teste do Alpha de Cronbach. Esse teste estima o limite inferior do coeficiente de confiabilidade. Segundo Marôco (2011), valores acima de 0,500 são considerados aceitáveis, enquanto entre 0,600 e 0,800 são considerados bons para uma pesquisa exploratória, mostrando que os dados são confiáveis e o instrumento tem boa qualidade para interpretação. O Alpha de cada construto foi calculado, conforme quadro 6.

Em se tratando das dimensões da amostra, os valores obtidos foram: dimensão de aprendizagem individual $\alpha = 0,544$ contendo cinco itens; comprometimento organizacional apresentou $\alpha = 0,603$ com 10 itens de análise; os fatores da dimensão individual tiveram uma confiabilidade boa ($\alpha = 0,662$) tendo 12 itens; e por fim, os fatores da dimensão organizacional apresentou o maior índice do Alpha de todas as dimensões analisadas ($\alpha = 0,7964$) e teve 14 itens, conforme apresenta o Quadro 6.

QUADRO 6: COEFICIENTE DE ALPHA DE CRONBACH POR CONSTRUTO / DIMENSÃO

Aprendizagem Individual		Comprometimento Organizacional		Fatores da Dimensão Individual		Fatores da Dimensão Organizacional	
OMISSÃO DE VARIÁVEIS							
VARIÁVEL	VALOR DE ALFA						
Q1	0,5463	Q1	0,5696	Q1	0,6406	Q1	0,7731
Q2	0,5298	Q2	0,5952	Q2	0,6769	Q2	0,7749
Q3	0,6231	Q3	0,5524	Q3	0,6401	Q3	0,7707
Q4	0,5124	Q4	0,5565	Q4	0,6294	Q4	0,7765
Q5	0,5633	Q5	0,662	Q5	0,643	Q5	0,7754
		Q6	0,5758	Q6	0,638	Q6	0,7744
		Q7	0,5827	Q7	0,6403	Q7	0,8232
		Q8	0,5762	Q8	0,6429	Q8	0,8149
		Q9	0,5734	Q9	0,6536	Q9	0,7834
		Q10	0,5768	Q10	0,6478	Q10	0,7826
				Q11	0,6317	Q11	0,7813
				Q12	0,6322	Q12	0,7814
						Q13	0,7823
						Q14	0,7822
Coefficiente alfa de Cronbach:	0,544	Coefficiente alfa de Cronbach:	0,6039	Coefficiente alfa de Cronbach:	0,6622	Coefficiente alfa de Cronbach:	0,7964

Fonte: Autora (2015).

As variáveis foram categorizadas e analisadas conforme as dimensões de estudo, conforme Quadro 7.

QUADRO 7: CÓDIGOS E SIGNIFICADOS ASSOCIADOS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Dimensão de análise		Código e pergunta associada	Aspecto de análise enfatizado
Aprendizagem	Aprendizagem	A1. O treinamento me deu acesso a informações importantes.	Acesso às informações
		A2. Aprendi muitas coisas novas ao longo do treinamento.	Interesse por aprender coisas novas
		A3. Somente quero aprender coisas que possam ser utilizadas no meu dia a dia.	Interesse pelo conhecimento prático
		A4. Aprendo mais rápido se puder consultar alguém para tirar dúvidas.	Interesse pela aprendizagem conduzida ou assistida
		A5. Após realizar o Programa de Treinamento Copa do Mundo da FIFA 2014, você se sente mais preparado para desempenhar sua função no evento?	Aprendizagem voltada à preparação profissional
Comprometimento organizacional	CO – afetivo	COA1. Este evento realmente me inspira a dar o melhor de mim para desempenhar o meu papel no trabalho.	Vínculo afetivo voltado para a excelência na função
		COA2. O sucesso do evento me afeta.	Vínculo afetivo como elemento de auto imagem/reflexo
		COA3. Sinto que a trabalhar nesse evento é motivo de felicidade para mim e minha família.	Vínculo afetivo como elemento de auto empoderamento ou satisfação
		COA4. Quando estou falando do trabalho que será realizado na Copa, eu uso mais a palavra nós do que eles.	Vínculo afetivo como elemento de identificação de grupo
	CO - de continuidade	COC1. Estou participando desse evento, pois não tinha um outro trabalho para esse período além desse.	Comprometimento pautado na análise de oportunidade
		COC2. Acredito que trabalhar nesse evento será bom para a minha carreira.	Comprometimento com ênfase no desdobramento profissional futuro
		COC3. Tenho receio do que poderia acontecer se eu desistisse de participar desse evento.	Comprometimento com ênfase na auto preservação

Continua.

Continuação.

Dimensão de análise		Código e pergunta associada	Aspecto de análise enfatizado
Comprometimento organizacional	CO - normativo	CON1. Sinto que há uma grande responsabilidade em trabalhar nesse evento.	Comprometimento pautado no vínculo de responsabilidade ao trabalho
		CON2. Sinto que tenho o dever de fazer a diferença. Por isso eu devo desempenhar a minha função com excelência e ajudar o restante da equipe.	Comprometimento pautado no sentimento de dever em relação a função
		CON3. Sinto que não seria certo deixar as equipes na mão.	Comprometimento pautado no sentimento de responsabilidade em relação à equipe
Fatores da dimensão individual	Sentimento de pertencer/ comunidade	COM1. Se me sinto de igual para igual com os demais profissionais que vão atuar no evento.	Sentimento de pertencer pautado pela igualdade dos indivíduos
		COM2. Se me sinto com vontade de conversar e sempre encontro alguém do grupo de profissionais que vão trabalhar nos camarotes para conversar comigo de imediato.	Sentimento de pertencer pautado pela interação/troca
		COM3. Se houver algum problema sério no evento, as pessoas da minha equipe vão resolver.	Senso de comunidade com ênfase na confiança em relação à equipe
	Satisfação na função	SAT1. Estou satisfeito com a variedade de atividades oferecidas pelo meu trabalho.	Satisfação pautada na diversidade de atividades do trabalho (ou pouca rotina)
		SAT2. Eu gosto do que faço.	Satisfação pela função exercida em si
		SAT3. Estou satisfeito com a recompensas que tenho com o meu trabalho nesse evento.	Satisfação pautada pelos ganhos (financeiros ou não) com a função
	Experiência Profissional	EX1. O fato de já ter trabalhado em outros eventos e buffets torna mais fácil trabalhar na Copa.	Valorização da experiência prévia para desempenho das atividades
		EX2. Posso dizer que uma pessoa tem experiência quando ela está a muitos anos na profissão.	Valorização do tempo de experiência realizando uma atividade
		EX3. É mais importante ter experiência em diferentes tipos de trabalhos do que ter muitos anos em uma única empresa.	Preferência pela experiência na função em diferentes locais e situações

Continua.

Continuação.

Dimensão de análise		Código e pergunta associada	Aspecto de análise enfatizado
Fatores da dimensão individual	Motivação	MO1. Eu me sinto motivado a aprender coisas novas.	Motivação para aprender coisas novas
		MO2. O treinamento e o apoio da organização me motivam a participar desse evento.	Motivação pautada pelo suporte recebido (interesse da organização)
		MO3. O fato de esta participando de um evento desse porte me motiva a fazer parte do time de profissionais que irão atender nos camarotes dos estádios.	Motivação pautada no diferencial/porte do trabalho/evento
Fatores da dimensão organizacional	Ambiente construtivo	AC1. Os organizadores do evento estão abertos a sugestões.	Ambiente que possibilita a construção coletiva/participação
		AC2. A organizadora estimula a aprender coisas novas.	Ambiente impulsiona ao aprendizado de coisas novas
		AC3. A organizadora do evento proporciona um ambiente de troca de experiência com os demais participantes.	Ambiente com ênfase na troca, interação e compartilhamento entre os indivíduos
	Clima organizacional	CL1. Gosto de fazer parte dessa equipe, pois sinto um bom clima de trabalho.	Clima favorável pautado na relação da equipe
		CL2. As pessoas que trabalharão no evento estão satisfeitas em estarem trabalhando juntas.	Clima favorável pautado na relação entre as pessoas durante a execução do trabalho
		CL3. Sinto que consigo falar abertamente com o meu gerente ou superiores.	Clima favorável pautado na comunicação bilateral
	Recompensa financeira ou reconhecimento pessoal	RSM1. Para mim, o mais importante é o pagamento.	Ênfase pelo ganho monetário
		RSM2. Um bom pagamento ou um certificado que mostre que sou diferente dos demais profissionais da minha área possui o mesmo grau de importância.	Ênfase pela diferenciação dos demais profissionais
		RSM3. Para mim, o mais importante é perceber que o meu trabalho foi reconhecido com um agradecimento sincero, independentemente de ter um retorno financeiro.	Foco pelo empoderamento social
	Percepção da qualidade do treinamento	PQT1. De modo geral, os conteúdos apresentados no programa de treinamento foram interessantes.	Qualidade pautada pelo interesse no conteúdo
		PQT2. De modo geral, os conteúdos apresentados no programa de treinamento foram discutidos de maneira clara e objetiva.	Qualidade pautada na percepção da discussão do conteúdo

Continua.

Continuação.

Dimensão de análise		Código e pergunta associada	Aspecto de análise enfatizado
Fatores da dimensão organizacional	Percepção da qualidade do treinamento	PQT3. De modo geral, o programa de treinamento foi conveniente, pois posso estudar em qualquer lugar.	Qualidade percebida pela acessibilidade
		PQT4. A metodologia do treinamento, com os vídeos e fichas, foi dinâmica.	Metodologia apresentada como influenciadora na percepção de qualidade
		PQT5. O tempo previsto para a realização do treinamento foi adequado.	Relação tempo de estudo x conteúdo a ser estudado

Fonte: Autora, 2015.

Desta forma, os resultados obtidos após o tratamento puderam ser interpretados mantendo a mesma perspectiva de análise.

4.6. ANÁLISE DOS DADOS PELA REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA

Conforme mencionado no item 3.2.3 (Tratamento e análise dos dados), a modelagem de dados adotada nessa pesquisa foi a regressão linear múltipla. Esse método é flexível e permite que as variáveis independentes possam ser numéricas ou categóricas, que é o caso dessa pesquisa. Além disso, as interações entre as variáveis podem ser incorporadas e os termos polinomiais podem também ser incluídos. Outro aspecto considerado para adoção dessa modelagem é que os dados podem ser rodados mais de uma vez, permitindo a exclusão e/ou inserção de variáveis a fim de obter o melhor conjunto de indicadores que representem a relação com o resultado ou variável dependente (HAIR, 2005).

No caso deste estudo, os dados foram rodados mais de uma vez até que se obtivesse o mais alto relacionamento explanatório com o mínimo de variáveis independentes. Isto é, o menor número de variáveis possíveis que explicassem o modelo da pesquisa e o seu modelo concorrente, quanto mais próximo de 1 o fator de R^2 ou R-quadrado, maior a possibilidade de a equação gerada no modelo de regressão ser utilizada e satisfazer a previsão (HAIR, 2005).

A partir das especificidades da pesquisa, a saber, volume de observações elevado versus variação de escala, primeiramente foi necessário equilibrar a equação por meio da retirada do intercepto. Essa ação se dá para que a reta passe pela origem ao invés de cortar a variável em algum outro ponto. Assim, quando se retira o intercepto, a reta multidimensional

passa exatamente pela origem, no caso deste estudo, as variáveis independentes da escala/instrumento elaborado apresentam uma amplitude muito pequena quando se compara com a variável dependente e readequando o eixo da reta possibilita uma análise mais equilibrada das variáveis.

As variáveis independentes variam entre 1 e 5, enquanto que as variáveis dependentes variam numa amplitude maior. Tanto no modelo da pesquisa (Fig. 1) quanto no modelo concorrente (Fig. 2) as variáveis podem oscilar entre 0 a 100%. O fato de trazer o intercepto para a origem minimiza a diferença entre essas duas dimensões e homogeniza os valores, permitindo assim uma maior clareza a respeito das correlações entre as variáveis, o R-quadrado delas.

Segundo Marôco (2011) para análise de dados oriundos das ciências humanas ou estudos empíricos, se faz necessária a realização de testes paramétricos para verificar a confiabilidade principalmente em situações com muitas variáveis. Foram realizados verificação ANOVA, colinearidade e multicolinearidade e distribuição normal.

TABELA 1: ANOVA DAS DIMENSÕES

<i>Tabela da Anova</i>					
<i>Fatores</i>	<i>G.L.</i>	<i>Soma de Quadrados</i>	<i>Quadrado Médio</i>	<i>Estat. F</i>	<i>p-valor</i>
freq	1	800,3612757	800,3612757	42463,88479	0
COC1	5	1,147329486	0,229465897	12,17451883	1,61177E-11
CON3	4	0,194768707	0,048692177	2,583407073	0,03571472
RSM1	4	0,202644059	0,050661015	2,687865535	0,030008927
Resíduos	1171	21,88258201	0,018848047		

Fonte: Autora,2015.

Na verificação ANOVA (tabela da ANOVA 1) de todos os fatores, as variáveis que se mantiveram foram a “Frequência”, “CO1”, “CN3” e “recompensas sociais”. Em se tratando da análise dos resíduos, que são a diferença entre o valor observado e o valor estimado pela equação, representados na tabela 02 e 03 demonstrou um o R² ajustado elevado de 97,31%. Isso implica em quanto essas variáveis que sobraram na Anova explicam o modelo.

TABELA 2: ANÁLISE EXPLORATÓRIA -RESÍDUOS

<i>Análise exploratória (resíduos)</i>					
<i>Mínimo</i>	<i>1Q</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>3Q</i>	<i>Máximo</i>
-0,5704	-0,07823	0,0223	-6,435E-20	0,1053	0,3079

Fonte: Autora,2015.

TABELA 3: DESVIO PADRÃO DOS RESÍDUOS

<i>Desvio Padrão dos Resíduos</i>			
<i>Desvio Padrão dos Resíduos</i>	<i>Graus de Liberdade</i>	<i>R²</i>	<i>R² Ajustado</i>
0,137288188	1171	0,973436654	0,973116338

Fonte: Autora,2015.

Segundo Hair (2005), o teste de multicolinearidade é utilizado para verificar a correlação entre três ou mais variáveis independentes. A multicolinearidade pode influenciar nas estimativas dos coeficientes de regressão e na aplicabilidade do modelo. No caso desse estudo, o teste indica que essas variáveis não formam uma combinação linear e que portanto, não demonstram vieses nas estimativas - Uma combinação linear indica que a combinação das variáveis podem implicar em viés nas estimativas. O resultado dessas análises encontram-se nas tabelas 4 e 5.

TABELA 4: TESTE DE MULTICOLINEARIDADE

	<i>Multicolinearidade</i>			
	<i>Freq.</i>	<i>COC1</i>	<i>CON3</i>	<i>RSM1</i>
GVIF	121,753	549,348	194,427	5,838
Df	1	5	4	4
GVIF ^{1/(2*Df)}	11,034	1,879	1,932	1,247

Fonte: Autora,2015.

O resultado encontrado na tabela 4 é reforçado pelo teste de falta de ajuste, que apresenta um alto grau de significância das variáveis testadas, indicando assim uma boa condição de ajuste.

TABELA 5: TESTE DE FALTA DE AJUSTE

	<i>Teste de Falta de Ajuste</i>				
	<i>GL</i>	<i>Soma de Quadrados</i>	<i>Quadrado Médio</i>	<i>Estat. F</i>	<i>p-valor</i>
freq	1	800,3612757	800,3612757	43257,20054	0
COC1	5	1,147329486	0,229465897	12,40196475	1,36231E-11
CON3	4	0,194768707	0,048692177	2,631670615	0,033225596
RSM1	4	0,202644059	0,050661015	2,738080584	0,027835286
Resíduos	1171	21,88258201	0,018848047		
Falta de Ajuste	389	7,598742618	0,019534043	1,055758229	0,264916587
Erro Puro	772	14,28383939	0,018502383		

Fonte: Autora,2015.

Ao longo dos testes realizados, e dispostos nas tabelas de 1 a 6, o modelo se mostrou robusto e consistente em praticamente todos exceto no teste de Durbin-Watson. Esse resultado, no entanto, é justificado pelo fato de o volume de observações obtidas ser muito grande em relação ao de respostas possíveis. Esse comportamento acaba gerando uma concentração dos dados dentro de uma escala de variabilidade de respostas.

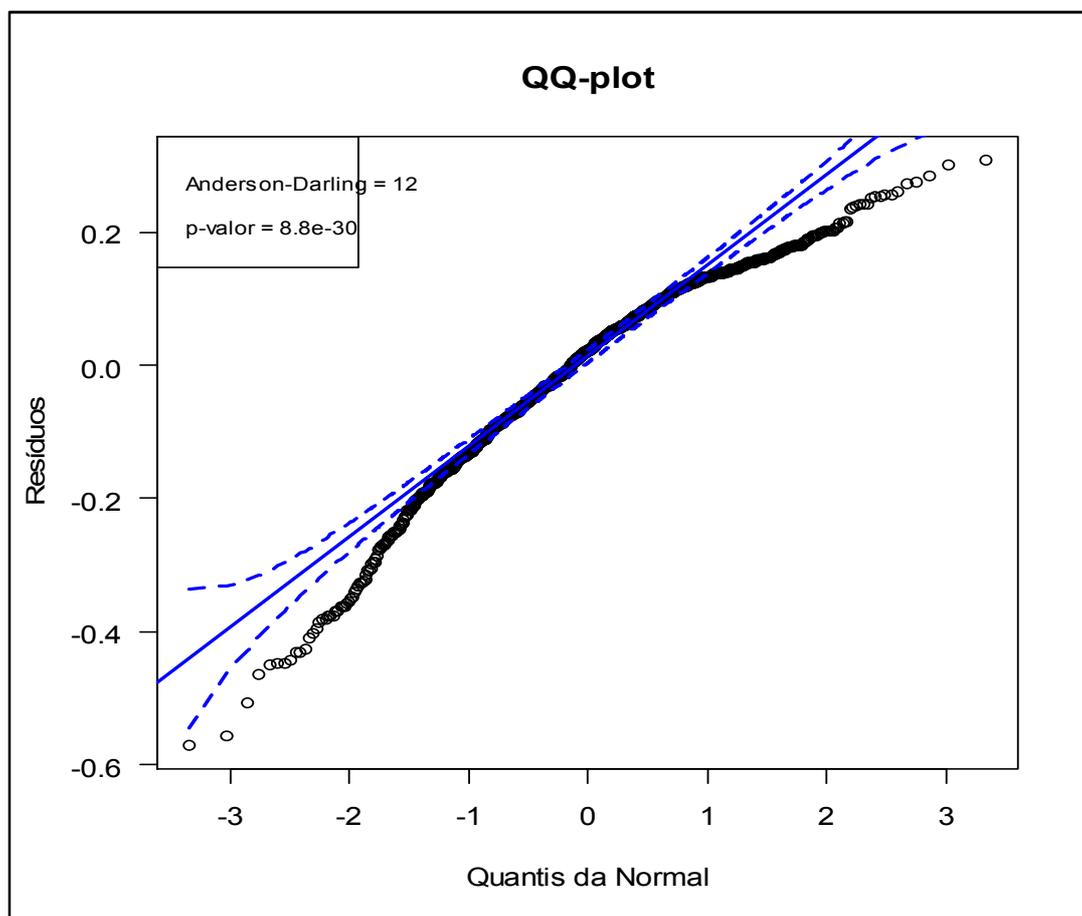
TABELA 6: TESTE DE NORMALIDADE, TESTE DE NORMALIDADE E INTERVALOS DE CONFIANÇA

Teste de Normalidade				
	Estatística	p-valor		
Anderson-Darling	12,44228012	8,8108E-30		
Shapiro-Wilk	0,95594306	2,50927E-18		
Kolmogorov-Smirnov	0,070949574	3,17968E-15		
Ryan-Joiner	0,977745884	0		
Breusch Pagan				
Qui-Quadrado	GL	p-valor		
1,050372781	1	0,305421248		
Goldfeld Quandt				
Variável	GQ	GL 1	GL 2	p-valor
Freq.	1,121685846	456	456	0,110274369
COC1	1,235049621	456	456	0,012201339
CON3	1,194696266	456	456	0,028908891
RSM1	1,171480052	456	456	0,045702402
Teste de Independência - Durbin-Watson				
DW	p-valor			
1,940868587	0,155210851			

Fonte: Autora,2015

No gráfico 7, que foi gerado a partir da análise dos dados, observa-se que a maioria das observações e dados se concentram dentro do intervalo de confiança – representado dentro da linha tracejada em azul. Os desdobramentos da análise dos dados aplicados utilizando o método de regressões múltiplas encontram-se descritos nas seções 4.6.1 à 6.

GRÁFICO 7: INTERVALO DE CONFIANÇA E DISTRIBUIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES



Fonte: Autora,2015

4.6.1 Modelo da pesquisa pela regressão linear múltipla

De acordo com o modelo da pesquisa, o objetivo estava em verificar quais ou qual a relação dos fatores das dimensões organizacional e da individual na dimensão do comprometimento organizacional e como essa influência na aprendizagem individual (Fig. 1). Dessa forma, a aprendizagem, por meio da nota, foi classificada como variável dependente – isto é, o resultado que se deseja explicar/prever por meio das outras dimensões.

Os dados obtidos nas observações foram rodados no *Statgraphics Centurion XVI*. As 41 variáveis foram classificadas como independentes (exploratórias) e a nota como dependente. Os coeficientes de *P-value* de cada uma dessas foi utilizado como critério para excluir ou manter o indicador no modelo de análise. O resultado de cada variável é apresentado na Tabela 7.

TABELA 7: P-VALUE DAS 41 VÁRIAVEIS DO MODELO DE PESQUISA

Parâmetro	Padrão		T	P-value
	Estimativa	Erro	Estatística	
A1	0,0177935	0,0103961	1,71155	0,0870
A2	0,0281735	0,00978158	2,88026	0,0040
A3	0,000697192	0,00320851	0,217295	0,8280
A4	-0,0000439106	0,00384886	-0,0114087	0,9909
A5	0,0149991	0,0101015	1,48484	0,1376
COA1	0,00422238	0,0120112	0,351536	0,7252
COA2	0,0046083	0,00335744	1,37256	0,1699
COA3	-0,0301583	0,0102481	-2,94282	0,0033
COA4	0,00130466	0,00670375	0,194617	0,8457
COC1	-0,00811093	0,00346824	-2,33863	0,0194
COC2	-0,00620876	0,00991934	-0,625925	0,5314
COC3	0,00236786	0,00340771	0,694852	0,4871
CON1	0,0148282	0,0130972	1,13216	0,2576
CON2	0,0256375	0,0162981	1,57304	0,1157
CON3	0,0238946	0,0107165	2,2297	0,0258
COM1	0,00341577	0,00630857	0,541449	0,5882
COM2	-0,000169573	0,00343126	-0,04942	0,9606
COM3	0,00915211	0,00417735	2,19089	0,0285
SAT1	-0,00332583	0,0101336	-0,328199	0,7428
SAT2	0,029861	0,0164702	1,81303	0,0698
SAT3	-0,0153547	0,00655538	-2,3423	0,0192
EX1	0,00487117	0,00488802	0,996552	0,3190
EX2	0,00255555	0,00411615	0,62086	0,5347
EX3	0,00978371	0,00400807	2,44101	0,0146
MO1	0,0487688	0,015922	3,06297	0,0022
MO2	-0,00988838	0,0107625	-0,918779	0,3582
MO3	-0,0100376	0,00896057	-1,1202	0,2626
AC1	-0,00311715	0,00545124	-0,571823	0,5674
AC2	-0,0114966	0,00887799	-1,29495	0,1953
AC3	-0,00732974	0,00638795	-1,14743	0,2512
CL1	0,0184018	0,011287	1,63035	0,1030
CL2	-0,00235459	0,00843431	-0,279168	0,7801
CL3	0,00255998	0,00634377	0,403542	0,6865
RSM1	0,00720473	0,00428761	1,68036	0,0929
RSM2	0,00468934	0,00359919	1,30289	0,1926
RSM3	0,00991741	0,00530933	1,86792	0,0618
PQT1	-0,0158866	0,0135855	-1,16938	0,2422
PQT2	-0,00135074	0,0115711	-0,116734	0,9071
PQT3	-0,00706046	0,00744433	-0,948434	0,3429
PQT4	0,0100232	0,0100177	1,00054	0,3170
PQT5	0,00674472	0,00653944	1,03139	0,3024

Fonte: Autora, 2015.

Entretanto, Marôco (2011) apresenta que nas regressões, tanto as múltiplas como as lineares em que as variáveis precisam de maior suporte em sua aplicação em modelos ajustados convém que essas sejam validadas, que seus resultados sejam confiáveis. As variáveis demonstraram ser significativas de acordo com o P- Value obtido ($p < 0,05$). Fisher

(1954) e Marôco (2011) defendem que quanto mais abaixo do valor de referência $p < 0,05$, maior significância a hipótese tem.

- a) De acordo com o resumo analítico do *Statgraphics*, o valor de *P-value* mais alto nos indicadores independentes foi o de 0,9909, pertencente ao A4. Sendo o *P-value* maior ou igual a 0,05, esse termo não é estatisticamente significativo no nível de confiança de 95 ou superior. Conseqüentemente foi removido A4 do modelo e todas as variáveis que estavam com valores altos.

O modelo de regressão linear múltipla que descrever a relação entre a nota e as 41 variáveis independentes é representada por meio da equação do modelo ajustada:

EQUAÇÃO 01: 41 VARIÁVEIS DO MODELO DE PRINCIPAL DE PESQUISA

$$\begin{aligned} \%nota = & 0,0177935*A1 + 0,0281735*A2 + 0,000697192*A3 - 0,0000439106*A4 + 0,0149991*A5 + \\ & 0,00422238*COA1 + 0,0046083*COA2 - 0,0301583*COA3 + 0,00130466*COA4 - 0,00811093*COC1 - \\ & 0,00620876*COC2 + 0,00236786*COC3 + 0,0148282*CON1 + 0,0256375*CON2 + 0,0238946*CON3 + \\ & 0,00341577*COM1 - 0,000169573*COM2 + 0,00915211*COM3 - 0,00332583*SAT1 + 0,029861*SAT2 \\ & - 0,0153547*SAT3 + 0,00487117*EX1 + 0,00255555*EX2 + 0,00978371*EX3 + 0,0487688*MO1 - \\ & 0,00988838*MO2 - 0,0100376*MO3 - 0,00311715*AC1 - 0,0114966*AC2 - 0,00732974*AC3 + \\ & 0,0184018*CL1 - 0,00235459*CL2 + 0,00255998*CL3 + 0,00720473*RSM1 + 0,00468934*RSM2 + \\ & 0,00991741*RSM3 - 0,0158866*PQT1 - 0,00135074*PQT2 - 0,00706046*PQT3 + 0,0100232*PQT4 + \\ & 0,00674472*PQT5 \end{aligned}$$

Fonte: Autora (2015).

O fator de R-quadrado indica que o modelo explica 96,8725% da variabilidade em nota. Já o fator de R-quadrado ajustado, que é mais adequado para comparar modelos com diferentes números de variáveis independentes, é 96,7622%, ambos apresentando valores muito próximos de 1 (ou 100%), o que demonstra que o conjunto de variáveis explica ou influencia muito no resultado (nota), conforme conta na Tabela 8.

TABELA 8: ANÁLISE DA VARIÂNCIA E RESULTADOS ANALÍTICOS DO MODELO COMPLETO

Fonte	Soma dos quadrados	Df	quadrado médio	razão -F	P-value
Modelo	798,025	41	19,464	856,72	0,0000
Resíduo	25,7637	1134	0,0227193		
Total	823,789	1175			

R-quadrado= 96,8725 por cento

R-quadrado (ajustado para d.f.) = 96,7622 por cento

Erro padrão da Est. = 0,150729

Erro absoluto médio = 0,119038

Estatística de Durbin-Watson = 1,88722
 Auto correlação de resíduos para Lag 1 = 0,055763
 Fonte: Autora, 2015.

O erro padrão da estimativa mostra o desvio padrão dos resíduos que no caso dos dados rodados é de 0,150729. Esse valor pode ser usado para construir limites de previsão de novas observações. O erro absoluto médio (MAE) foi de 0,119038, esse corresponde ao o valor médio dos resíduos. A estatística de Durbin-Watson (DW) testa os resíduos para determinar se há qualquer correlação significativa com base na ordem em que ocorrem em seu arquivo de dados.

A partir da análise da Tabela 8, é possível retirar do modelo o máximo de variáveis que apresentaram *P-values* acima do satisfatório (0,05) e rodar novamente os dados no software e verificar a significância que se pode alcançar após essa exclusão.

Assim, foram selecionadas apenas sete variáveis das 41 inicialmente analisadas: A2 (*P-value* = 0,004), COC1 (*P-value* = 0,0194), CON3 (*P-value* = 0,0258), COM3 (*P-value* = 0,0285), SAT3 (*P-value* = 0,0192), EX3 (*P-value* = 0,0146) e MO1 (*P-value* = 0,0022). Essas passaram por uma nova análise no *Statgraphics*, o que resultou na tabela 9:

TABELA 9: *P-VALUE* DAS SETE VÁRIAVEIS DO MODELO REDUZIDO DE PESQUISA

	<i>Padrão</i>		<i>T</i>	
<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro</i>	<i>Estatística</i>	<i>P-value</i>
A2	0,034321	0,00763448	4,49553	0,0000
COC1	-0,00214883	0,00284102	-0,75636	0,4494
CON3	0,0387077	0,00963944	4,01556	0,0001
COM3	0,0126214	0,0038453	3,2823	0,0010
SAT3	-0,0119389	0,005772	-2,06842	0,0386
EX3	0,0117714	0,00380503	3,09363	0,0020
MO1	0,088038	0,0111765	7,8771	0,0000

Fonte: Autora, 2015.

Nessa segunda etapa do tratamento dos dados do modelo, foram analisadas sete variáveis que haviam demonstrado os menores *P-values* no primeiro momento. Como se pode observar na Tabela 9, os indicadores A2 e MO1 alcançaram índices de *P-value* bastante significativos (0,000). Na sequência aparecem as variáveis CON3, COM3 e EX3,

respectivamente 0,0001, 0,0010 e 0,0020. Em se tratando da equação ajustada que representa o modelo, tem-se:

EQUAÇÃO 02: 7 VARIÁVEIS DO MODELO DE PRINCIPAL DE PESQUISA REDUZIDO

$$\%nota = 0,034321*A2 - 0,00214883*COC1 + 0,0387077*CON3 + 0,0126214*COM3 - 0,0119389*SAT3 + 0,0117714*EX3 + 0,088038*MO1$$

Apesar do volume de indicadores bastante reduzido, em relação ao modelo inicial, o R-quadrado se manteve alto com 96,693%. O que significa que esse modelo explica mais 96% da variação da nota. O fator R-quadrado ajustado para essas sete variáveis também se manteve alto, com 96,676%. Diferença percentual entre o primeiro modelo e esse reduzido, quando analisa-se o R-quadrado, é muito baixa. Somente 0,1795% para o R-quadrado e de 0,0862% para o R-quadrado ajustado. Esse resultado pode indicar que essas sete variáveis são as mais significativas para o modelo.

TABELA 10: ANÁLISE DA VARIÂNCIA E RESULTADOS ANALÍTICOS DO MODELO REDUZIDO

Fonte	soma dos quadrados	Df	quadrado médio	razão -F	P-value
Modelo	796,546	7	113,792	4878,65	0,0000
Resíduo	27,2431	1168	0,0233245		
Total	823,789	1175			

R-quadrado= 96,693 por cento

R-quadrado (ajustado para d.f.) = 96,676 por cento

Erro padrão da Est. = 0,152724

Erro absoluto médio = 0,122728

Estatística de Durbin-Watson = 1,89067

Auto correlação de resíduos de Lag 1 = 0,054335

Fonte: Autora, 2015.

O erro padrão nesse novo modelo é de 0,152724, o que representa uma variação de 0,001995 em relação ao primeiro que considerava as 41 variáveis. O erro absoluto médio (MAE) nessa rodada de dados foi de 0,122728, também apresentou pouca mudança (0,00369). A estatística de Durbin-Watson (DW) entre os dois modelos também apresentou pouca alteração no valor, saindo de 1,88722 para 1,89067.

Ainda que esse modelo com sete variáveis já tenha representado uma grande redução do número de indicadores do instrumento que explicam o resultado da nota, é possível realizar mais um ajuste excluindo a variável COC1, uma vez que essa apresentou um *P-value* superior a 0,05 (0,4494). Essa retirada de variável resulta em uma nova análise, agora com seis variáveis afim de verificar o quanto essas explicam o resultado nota. O comportamento desse modelo final consta na Tabela 11:

TABELA 11: *P-VALUE* DAS SEIS VARIÁVEIS DO MODELO FINAL DE PESQUISA

		<i>Padrão</i>	<i>T</i>	
<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro</i>	<i>Estatística</i>	<i>P-value</i>
A2	0,0338031	0,00760232	4,44642	0,0000
CON3	0,0389869	0,00963061	4,04823	0,0001
COM3	0,0121209	0,00378723	3,20046	0,0014
SAT3	-0,0122182	0,00575912	-2,12154	0,0339
EX3	0,0110966	0,0036983	3,00047	0,0027
MO1	0,0884361	0,011162	7,92296	0,0000

Fonte: Autora, 2015.

De acordo com os novos *P-values*, as variáveis A2 e MO1 apresentaram valores bastantes significativos (0,0000). Na sequência aparece o indicador CON3 e COM3, respectivamente com 0,0001 e 0,0014. Vale ressaltar que as seis variáveis apresentaram *P-values* inferiores a 0,05 o que demonstra que todas são bastante significativas para explicar o resultado da nota. A equação ajustada desse modelo final considerando seis variáveis é:

$$\text{EQUAÇÃO 03: 6 VARIÁVEIS DO MODELO DE PRINCIPAL DE PESQUISA FINAL}$$

$$\% \text{nota} = 0,0338031 * A2 + 0,0389869 * CON3 + 0,0121209 * COM3 - 0,0122182 * SAT3 + 0,0110966 * EX3 + 0,0884361 * MO1$$

O modelo final conseguiu manter um R-quadrado acima de 96% (96,6913%). Entre o modelo reduzido e esse final, o fator do R-quadrado teve uma mudança de apenas 0,0017%, o que configura uma ‘perda’ muito pequena em relação a capacidade dos indicadores selecionados explicarem o comportamento da nota. O fator R-quadrado ajustado para essas seis variáveis ficou em 96,6772%. Diferença percentual positiva, isto é, melhorou o percentual de explicação em 0,0012%. Conforme apresentado na Tabela 12:

TABELA 12: ANÁLISE DA VARIÂNCIA E RESULTADOS ANALÍTICOS DO MODELO FINAL

<i>Fonte</i>	<i>soma dos quadrados</i>	<i>Df</i>	<i>quadrado médio</i>	<i>razão -F</i>	<i>P-value</i>
Modelo	796,532	6	132,755	5693,75	0,0000
Resíduo	27,2564	1169	0,023316		
Total	823,789	1175			

R-quadrado= 96,6913 por cento

R-quadrado (ajustado para d.f.) = 96,6772 por cento

Erro Padrão da Est. = 0,152696

Erro absoluto médio = 0,122864

Estatística de Durbin-Watson = 1,89162

Auto correlação de resíduos de Lag 1 = 0,0538463

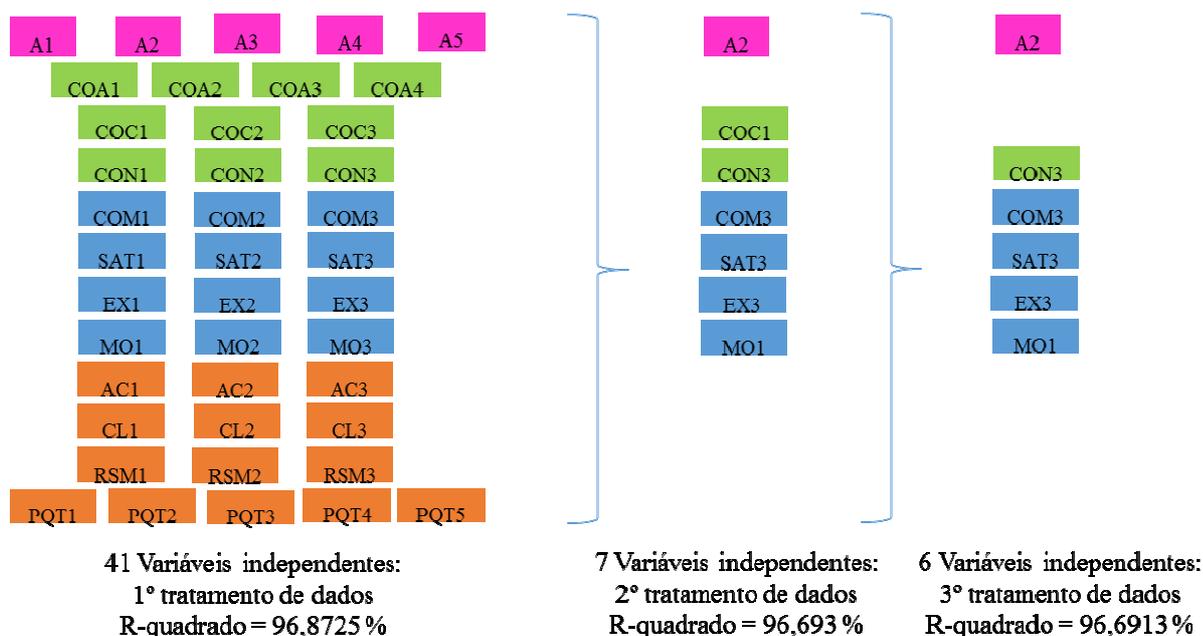
Fonte: Autora, 2015.

O modelo final ainda apresenta um erro padrão de 0,152696, representando uma variação muito pequena em relação aos dois modelos analisados anteriormente. O erro absoluto médio (MAE) saiu de 0,122728 para 0,122864. A estatística de Durbin-Watson (DW) entre os três resultados, comparando o primeiro com esse último, tem alteração de 1,88722 para 1,89162.

A partir da análise dos resultados obtidos nessa última verificação dos dados, é possível observar que seis variáveis, das 41, são capazes de explicar 96,6913% da variação da nota. Assim sendo, esses são os indicadores de maior significância para o modelo. Isto é, dos fatores que influenciam na aprendizagem individual encontram-se aspectos relacionados a própria aprendizagem dentro do aspecto do indivíduo ter interesse por ‘coisas’ que o permitam perceber que aprenderam algo novo.

O resumo do tratamento dos dados realizados para alcançar o modelo principal final encontra-se apresentada na Figura 6:

FIGURA 6: RESUMO DO PROCESSO DE RETIRADA DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES E O MODELO PRINCIPAL FINAL



Fonte: Autora, 2015.

Outro indicador de representatividade no modelo é a dimensão comprometimento atrelado ao CO normativo. Isso pode ser explicado, conforme Meyer e Allen (1991), pelo fato de que trabalhadores com um alto nível de comprometimento normativo sentem que devem manter-se com a organização. Ao mesmo tempo, esse tipo de CO é positivamente associado ao desempenho e satisfação no trabalho. Essa última também aparece como um indicador que influencia na nota, que no instrumento estava associada à satisfação com as recompensas que o próprio trabalho gera. É um dos fatores da dimensão individual.

Outro fator dessa dimensão que apresenta bastante significância para o modelo ($P\text{-value} = 0,0000$) é a motivação do indivíduo, que no instrumento esse indicador MO1 estava atrelado à motivação em aprender coisas novas. Isto reforça o aspecto já mencionado da aprendizagem (A2), ou são as variáveis com melhor $P\text{-value}$ do modelo.

E, por fim, a sexta variável que explica a nota, que também pertence aos fatores da dimensão individual, é o sentimento de comunidade ou de pertencer, que no instrumento especificamente estava associada à ideia do participante se sentir parte de um grupo coeso. Esse fator já havia aparecido na pesquisa realizada por Costa, Chalip e Green (2006) a respeito do comprometimento dos voluntários de eventos. A experiência também é um aspecto de significância para o comportamento da nota. No modelo ficou representada pela sigla EX3 que está atrelada à ideia de o indivíduo vivenciar várias experiências de trabalho ao invés de ficar em somente uma empresa. Essa característica pode indicar uma relação com a variável A2 que destaca o interesse em aprender coisas novas ou ainda com a motivação por aprender coisas novas.

Conforme já mencionado anteriormente, o senso de comunidade dos participantes teve um efeito positivo no comprometimento com o evento e esse comprometimento com a organização do evento afetava diretamente a satisfação com o trabalho. Ou seja, existe um reforço entre as seis variáveis que explicam a variação da nota: o senso de comunidade (COM3) influencia no CO (CON3) que acaba impactando na percepção de satisfação com o trabalho (SAT3). Essas variáveis se relacionam com a motivação em aprender coisas novas (MO1) o que acaba gerando a aprendizagem (A2).

4.6.2 Modelo concorrente da pesquisa pela regressão linear múltipla

O modelo concorrente da pesquisa, apresentado na Fig.2 desse estudo, analisa a relação entre as variáveis estratégicas no sentido inverso ao apresentado no modelo principal. Ou seja, de que maneira a dimensão da aprendizagem individual influencia o comprometimento organizacional. O modelo concorrente completo verifica de que maneira os fatores das dimensões organizacional e individual e a aprendizagem individual influenciam no comprometimento organizacional. Nesse desenho de estudo, o comprometimento organizacional, por meio do resultado da frequência/participação no treinamento, foi classificado como uma variável dependente. Conforme esse modelo, os demais indicadores, em suas devidas proporções e pesos, explicam os resultados (percentuais) da frequência.

Assim como para o primeiro modelo, os dados foram tratados no mesmo software e os mesmos procedimentos foram realizados: i. critérios de exclusão de variáveis por meio do *P-value*; ii. quantidade de ciclos de tratamento dos dados (3 rodadas de análise) e remoção do intercepto. O resultado de cada variável é apresentado na Tabela 13:

TABELA 13: *P-VALUE* DAS 41 VARIÁVEIS DO MODELO CONCORRENTE DE PESQUISA

		<i>Padrão</i>	<i>T</i>	
<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro</i>	<i>Estatística</i>	<i>P-value</i>
A1	0,01165	0,00678335	1,71745	0,0859
A2	0,0354348	0,00638235	5,55199	0,0000
A3	0,00186141	0,00209351	0,889133	0,3739
A4	0,00282096	0,00251133	1,12329	0,2613
A5	0,00367836	0,00659112	0,558078	0,5768
COA1	0,00549788	0,00783717	0,701513	0,4830
COA2	0,0028216	0,00219069	1,288	0,1977
COA3	-0,0172901	0,00668674	-2,58573	0,0097
COA4	-0,00608852	0,00437411	-1,39195	0,1639
COC1	0,00496088	0,00226298	2,19219	0,0284
COC2	0,0113076	0,00647224	1,74709	0,0806
COC3	-0,00146627	0,00222349	-0,659447	0,5096
CON1	-0,00120312	0,00854577	-0,140786	0,8880
CON2	0,0238396	0,0106343	2,24177	0,0250
CON3	0,00645996	0,00699236	0,92386	0,3556
COM1	0,00505359	0,00411626	1,22771	0,2196
COM2	0,00166586	0,00223885	0,74407	0,4568
COM3	0,00304987	0,00272567	1,11894	0,2632
SAT1	-0,0107392	0,00661203	-1,6242	0,1043
SAT2	0,0596318	0,0107466	5,54889	0,0000
SAT3	-0,00776051	0,0042773	-1,81435	0,0696
EX1	0,00105555	0,00318937	0,330957	0,7407
EX2	0,00175413	0,00268574	0,653129	0,5137
EX3	-0,0000485135	0,00261521	-0,0185505	0,9852
MO1	0,0529516	0,0103889	5,09693	0,0000
MO2	-0,00311758	0,00702241	-0,443947	0,6571
MO3	-0,00722662	0,00584666	-1,23603	0,2164
AC1	0,00756896	0,00355687	2,12798	0,0333
AC2	-0,0112488	0,00579278	-1,94187	0,0522
AC3	-0,00640116	0,00416806	-1,53577	0,1246
CL1	0,0189795	0,00736465	2,57711	0,0100
CL2	-0,00313849	0,00550328	-0,570294	0,5685
CL3	-0,00810224	0,00413923	-1,95743	0,0503
RSM1	0,000286227	0,00279761	0,102311	0,9185
RSM2	0,00178304	0,00234843	0,759246	0,4477
RSM3	0,00133951	0,00346427	0,386665	0,6990
PQT1	0,000880713	0,00886435	0,0993545	0,9209
PQT2	0,00760187	0,00755	1,00687	0,3140
PQT3	-0,00448754	0,00485733	-0,923869	0,3556
PQT4	0,00960606	0,00653645	1,46961	0,1417
PQT5	0,00182837	0,0042669	0,428499	0,6683

Fonte: Autora, 2015.

O valor de *P-value* mais alto nos indicadores independentes foi o de 0,9852 nesse modelo concorrente, pertencente ao EX3. Uma vez que o *P-value* é maior ou igual a 0,05, esse termo não é estatisticamente significativo no nível de confiança de 95,0 ou superior. Consequentemente, deve-se remover EX3 do modelo e todas as variáveis que estejam com valores altos.

O modelo de regressão linear múltipla que descrever a relação entre a frequência e 41 variáveis independentes é representada por meio da equação do modelo ajustada:

EQUAÇÃO 04: 41 VARIÁVEIS DO MODELO DE PESQUISA CONCORRENTE

$$\text{freq\%} = 0,01165*A1 + 0,0354348*A2 + 0,00186141*A3 + 0,00282096*A4 + 0,00367836*A5 + 0,00549788*COA1 + 0,0028216*COA2 - 0,0172901*COA3 - 0,00608852*COA4 + 0,00496088*COC1 + 0,0113076*COC2 - 0,00146627*COC3 - 0,00120312*CON1 + 0,0238396*CON2 + 0,00645996*CON3 + 0,00505359*COM1 + 0,00166586*COM2 + 0,00304987*COM3 - 0,0107392*SAT1 + 0,0596318*SAT2 - 0,00776051*SAT3 + 0,00105555*EX1 + 0,00175413*EX2 - 0,0000485135*EX3 + 0,0529516*MO1 - 0,00311758*MO2 - 0,00722662*MO3 + 0,00756896*AC1 - 0,0112488*AC2 - 0,00640116*AC3 + 0,0189795*CL1 - 0,00313849*CL2 - 0,00810224*CL3 + 0,000286227*RSM1 + 0,00178304*RSM2 + 0,00133951*RSM3 + 0,000880713*PQT1 + 0,00760187*PQT2 - 0,00448754*PQT3 + 0,00960606*PQT4 + 0,00182837*PQT5$$

Fonte: Autora,2015.

O fator de R-quadrado indica que o modelo aplicado explica 98,9424% da variabilidade do percentual da frequência. O fator de R-quadrado ajustado é 98,9051%, conforme apresentado na Tabela 14.

TABELA 14: ANÁLISE DA VARIÂNCIA E RESULTADOS ANALÍTICOS DO MODELO CONCORRENTE COMPLETO

Fonte	soma dos quadrados	Df	quadrado médio	razão -F	P-value
Modelo	1026,14	41	25,0278	2587,52	0,0000
Resíduo	10,9686	1134	0,00967252		
Total	1037,11	1175			

R-quadrado = 98,9424 por cento

R-quadrado (ajustado para d.f.) = 98,9051 por cento

Erro padrão da Est. = 0,098349

Erro absoluto médio = 0,0686998

Estatística deDurbin-Watson = 1,9913

Autocorrelação de resíduos de Lag 1 = 0,00420999

Fonte: Autora,2015.

O modelo concorrente apresenta valores ainda mais altos de R-quadrado e R-quadrado ajustado do que o modelo principal da pesquisa. Esses fatores podem indicar que o conjunto de 41 variáveis exploratórias explicam a variação do percentual da frequência, que nesse modelo representa o ‘nível’ de comprometimento organizacional. O erro padrão da estimativa mostra o desvio padrão dos resíduos que no caso dos dados rodados é de 0,098349. É um valor baixo e, conforme mencionado anteriormente, pode ser usado para construir limites de previsão de novas observações. O erro absoluto médio (MAE) do modelo concorrente também foi mais baixo do que o do principal, comparando com o resultado da primeira rodada de análise. O MAE foi de 0,0686998. A estatística de Durbin-Watson (DW) testa os resíduos para determinar se há qualquer correlação significativa com base na ordem em que ocorrem em seu arquivo de dados, e nesse estágio apresentou valor igual a 1,9913.

Assim como foi realizado com o modelo principal, foram retirados do modelo concorrente os indicadores que apresentaram *P-values* acima do satisfatório (0,05). As variáveis com valores iguais ou abaixo a 0,005 foram analisadas novamente no software. Foram selecionadas apenas oito variáveis das 41 inicialmente analisadas no modelo concorrente: A2 (*P-value* = 0,0000), COA3 (*P-value* = 0,0097), COC1 (*P-value* = 0,0284), CON2 (*P-value* = 0,0250), SAT3 (*P-value* = 0,0000), MO1 (*P-value* = 0,0000), AC1 (*P-value* = 0,0333) e CL1 (*P-value* = 0,0100). Essas passaram por uma nova análise no *Statgraphics*, o que resultou na Tabela 15:

TABELA 15: *P-VALUE* DAS OITO VARIÁVEIS DO MODELO CONCORRENTE REDUZIDO DE PESQUISA

		<i>Padrão</i>	<i>T</i>	
<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro</i>	<i>Estatística</i>	<i>P-value</i>
A2	0,0479241	0,00530588	9,03225	0,0000
COA3	-0,018557	0,00623896	-2,97438	0,0029
COC1	0,00749288	0,00185022	4,04973	0,0001
CON2	0,045693	0,00924048	4,94487	0,0000
SAT3	-0,00584489	0,00405327	-1,44202	0,1493
MO1	0,0953299	0,00878057	10,8569	0,0000
AC1	0,004904	0,003169	1,54749	0,1217
CL1	0,0192313	0,00586165	3,28086	0,0010

Fonte: Autora, 2015.

Como se pode observar na Tabela 15, os indicadores A2, CON2 e MO1 alcançaram índices de *P-value* bastante significativos (0,0000), melhores do que na primeira rodada de tratamento dos dados. Na sequência aparecem as variáveis COA3, COC1 e CL1,

respectivamente 0,0029, 0,0001 e 0,0010. Já a variável AC1 apresentou um *P-value* superior a 0,005 nessa nova rodada. Em se tratando da equação ajustada que representa o modelo, tem-se:

EQUAÇÃO 05: OITO VARIÁVEIS DO MODELO DE PRINCIPAL DE PESQUISA REDUZIDO

$$\text{freq\%} = 0,0479241 * A2 - 0,018557 * COA3 + 0,00749288 * COC1 + 0,045693 * CON2 - 0,00584489 * SAT3 + 0,0953299 * MO1 + 0,004904 * AC1 + 0,0192313 * CL1$$

Nessa segunda etapa da análise do modelo concorrente foram analisados os oito indicadores que apresentaram os melhores *P-values* em relação as 41 variáveis. Ou seja, o conjunto de variáveis que mais explicam o resultado.

Mesmo com um volume de indicadores reduzido, em relação ao modelo inicial, o R-quadrado se manteve alto com 98,8485%. O que significa que esse modelo explica mais 98% da variação da frequência. O fator R-quadrado ajustado para essas oito variáveis também se manteve alto com 98,8416%. Assim como no modelo principal, o impacto da redução do número de variáveis no modelo concorrente no fator do R-quadrado é muito baixo. Somente 0,0939% para o R-quadrado e de 0,0635% para o R-quadrado ajustado. Esse resultado pode indicar que essas oito variáveis são as mais significativas para a explicação do modelo concorrente (conforme apresentado na Tabela 16).

TABELA 16: ANÁLISE DA VARIÂNCIA E RESULTADOS ANALÍTICOS DO MODELO CONCORRENTE REDUZIDO

Fonte	soma dos quadrados	Df	quadrado médio	razão -F	P-value
Modelo	1025,17	8	128,146	12522,05	0,0000
Resíduo	11,9426	1167	0,0102336		
Total	1037,11	1175			

R-quadrado= 98,8485por cento

R-quadrado (ajustado para d.f.) = 98,8416por cento

Erro padrão da Est. = 0,101161

Erro absoluto médio = 0,069888

Estatística deDurbin-Watson = 1,9888

Auto correlação de resíduos de Lag 1 = 0,00544824

Fonte: Autora,2015.

O erro padrão nesse novo modelo teve um pequeno aumento em seu valor. O erro passou de 0,098349 para 0,101161. O erro absoluto médio (MAE) para o conjunto dessas oito variáveis é de 0,0686998 para 0,069888, o que representa uma variação de 0,0011882 em relação ao primeiro que considerava as 41 variáveis. A estatística de Durbin-Watson (DW) ficou em 1,9888.

A partir desse modelo com oito variáveis e de seus *P-values* é possível realizar mais uma redução do número de variáveis excluindo aquelas com valores acima de 0,005. No caso desse conjunto, foram excluídos os indicadores SAT3 (*P-value* = 0,1493) e AC1 (0,1217), restando assim seis variáveis para uma nova análise com o intuito de verificar o quanto essas explicam o resultado frequência. O comportamento desse modelo final consta na Tabela 17:

TABELA 17: *P-VALUE* DAS SEIS VARIÁVEIS DO MODELO CONCORRENTE FINAL DE PESQUISA

		<i>Padrão</i>	<i>T</i>	
<i>Parâmetro</i>	<i>Estimativa</i>	<i>Erro</i>	<i>Estatística</i>	<i>P-value</i>
A2	0,047133	0,00525357	8,97162	0,0000
COA3	-0,0180249	0,00616436	-2,92406	0,0035
COC1	0,00800801	0,00179804	4,45374	0,0000
CON2	0,043906	0,00918324	4,7811	0,0000
MO1	0,0949892	0,0087855	10,812	0,0000
CL1	0,0200248	0,00554799	3,60937	0,0003

Fonte: Autora, 2015.

Conforme é possível observar na Tabela 17, quase todas as variáveis tiveram novos *P-values* bastantes significativos (0,0000). Dos seis indicadores, quatro apresentaram *P-value* = 0,0000. Os demais indicadores também apresentam *P-values* inferiores a 0,05 o que demonstra que todas são bastante significativas para explicar o resultado da frequência (COA3 = 0,0035; CL1 = 0,0003). A equação ajustada desse modelo concorrente final considerando 6 variáveis é:

EQUAÇÃO 06: SEIS VARIÁVEIS DO MODELO CONCORRENTE DE PESQUISA FINAL

$$\text{freq\%} = 0,047133 * A2 - 0,0180249 * COA3 + 0,00800801 * COC1 + 0,043906 * CON2 + 0,0949892 * MO1 + 0,0200248 * CL1$$

Autora, 2015.

O modelo concorrente final, para o conjunto de seis indicadores, apresenta um erro padrão de 0,101241, representando uma variação muito pequena em relação aos dois modelos

analisados anteriormente e menor, quando se compara com o modelo principal da pesquisa. O erro absoluto médio (MAE) concorrente final também foi menor do que o principal (0,0700897). A estatística de Durbin-Watson (DW) nessa última etapa de análise dos dados foi de 1,986. A Tabela 18 apresenta esses dados:

TABELA 18: ANÁLISE DA VARIÂNCIA E RESULTADOS ANALÍTICOS DO MODELO FINAL

<i>Fonte</i>	<i>soma dos quadrados</i>	<i>Df</i>	<i>quadrado médio</i>	<i>razão -F</i>	<i>P-value</i>
Modelo	1025,13	6	170,854	16669,01	0,0000
Resíduo	11,982	1169	0,0102498		
Total	1037,11	1175			

R-quadrado = 98,8447por cento

R-quadrado (ajustado para d.f.) = 98,8397 por cento

Erro padrão da estimativa = 0,101241

Erro absoluto médio = 0,0700897

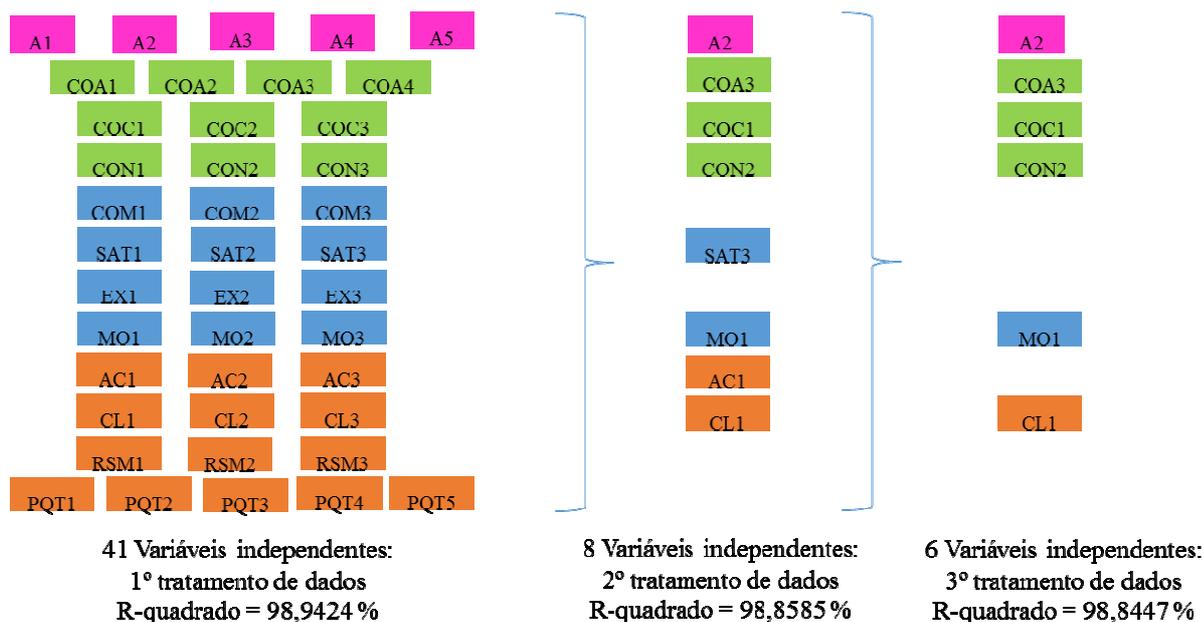
EstatísticaDurbin-Watson = 1,986

Auto correlação de resíduos em Lag 1 = 0,00683407

Fonte: Autora,2015.

O resumo das três análises dos dados do modelo concorrente da pesquisa indica que o conjunto das seis variáveis finais são as de maior significância para o modelo, explicando em 98,8557% o comportamento, variação da frequência, isto é, do comprometimento organizacional. O resumo do tratamento dos dados realizados para alcançar o modelo concorrente final encontra-se apresentada na Figura 7:

FIGURA 7: RESUMO DO PROCESSO DE RETIRADA DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES E O MODELO CONCORRENTE FINAL



Fonte: Autora,2015.

De maneira simplificada, dos fatores que influenciam no CO destacam-se os indicadores do construto da aprendizagem relacionado à ideia de aprendizado e interesse por informações novas, que no instrumento estava associada a variável A2 ($P\text{-value} = 0,0000$). No modelo concorrente as três dimensões do comprometimento organizacional – afetivo, de continuidade e normativo – mostraram-se presentes na significância do modelo, representados pelas variáveis COA1 ($P\text{-value} = 0,0035$), COC1 ($P\text{-value} = 0,0000$) e CON2 ($P\text{-value} = 0,0000$).

Cada um destes indicadores mencionados abordam um aspecto do CO. No caso do COA1 essa variável explorou a ideia do indivíduo sentir o desejo de dar o melhor de si em sua função a ser desempenhada (representada pela frase: este evento realmente me inspira a dar o melhor de mim para desempenhar o meu papel no trabalho). No caso da dimensão do CO de continuidade, representado pela sigla COC1, existe uma ênfase na ideia de oportunidade. Ou seja, vaga de trabalho temporário em um período em que se possuía um tempo disponível (representado no instrumento pela frase: estou participando desse evento, pois não tinha um outro trabalho para esse período além desse). Esse indicador apareceu com elevada significância para o modelo (COC1: $P\text{-value} = 0,0000$).

A dimensão normativa do CO, também se mostrou presente no modelo principal. No entanto, no concorrente o aspecto que mais representa o modelo está associado ao conceito de ‘dever’ de desempenhar a sua função no evento com excelência (CON2: $P\text{-value} =$

0,0000), enquanto que anteriormente a dimensão normativa apareceu atrelada ao senso de responsabilidade em relação à equipe (em não desapontar o time).

A variável MO1, que apresentou o *P-value*(0,0000), foi bastante significativa para explicar o comportamento das variáveis independente dos dois modelos – nota ou frequência. Por fim, a última variável de significância para o modelo concorrente pertence à dimensão organizacional, o clima organizacional.

Apesar de na literatura pesquisada (ANTONACOPOULOU, 1998; CHAVES, 2007) o clima favorável está mencionado como um aspecto associado à aprendizagem por estimular os indivíduos a adotarem uma atitude positiva em relação à aprendizagem e ao reconhecimento da necessidade de se desenvolver. Nesse estudo, essa variável se mostra presente no modelo que explica a frequência/comprometimento. O aspecto destacado dessa dimensão organizacional foi o indicador CL1. No caso do instrumento aplicado na amostra o CL1 (*P-value* = 0,0003), está associado à ideia de clima dentro da visão de equipe (no questionário a frase que representa: gosto de fazer parte dessa equipe, pois sinto um bom clima de trabalho). O sentimento de fazer parte também foi uma vertical dentro do comprometimento normativo, o que pode indicar um ‘reforço’ entre essas duas variáveis – isto é, uma fortalece o peso e a influência da outra.

4.6.3 Comparação entre o modelo principal e o modelo concorrente

A partir do tratamento final dos dados dos dois modelos observam-se alguns pontos que devem ser discutidos mais profundamente: 1. As variáveis que aparecem em comum nos dois modelos; 2. As variáveis divergentes entre o modelo principal e o concorrente; e 3. Força/significância de cada modelo.

As variáveis em comuns nos modelos:

Duas variáveis aparecem nos dois modelos finais: A2 e MO1. Ambas com o *P-value* = 0,0000, tanto no principal quanto no concorrente, o que pode indicar que essas duas variáveis representam aspectos de peso para o público respondente do instrumento. Ambas reforçam a pré-disposição e o interesse em aprender coisas novas. O aspecto da aprendizagem como um fator motivacional para a realização de ‘algo’ já havia sido mencionado nos estudos de Wollard e Shuck (2011), Loiola e Rocha (2002), Chaves (2007) e Antonacopoulou (1998).

No caso desse estudo, as variáveis MO1 e A2 são significativas nos dois modelos e reforçam tanto a aprendizagem quanto o comprometimento organizacional.

A variável SAT3, que representa a satisfação com as recompensas recebidas, está no modelo final para explicar o resultado aprendizagem (nota). Apesar de não ter se mantido nos dois modelos, é importante destacar que se manteve significativa no modelo concorrente até a segunda rodada de dados no *Statgraphics*. Esse é um aspecto que pode ser explorado em outras pesquisas com outros públicos e verificar se o comportamento se mantém.

As variáveis divergentes entre os modelos:

As variáveis como CON3, COM3, SAT3 e EX3 aparecem somente no modelo principal, isto é, os aspectos explicam o comportamento da nota. E nesse sentido existe um reforço do conceito de equipe (CON3 e COM3) como um influenciador da nota. Esse comportamento pode indicar que as pessoas tendem a querer melhorar os seus resultados para estarem alinhadas às equipes nas quais estão atuando, quase como um reflexo do senso de pertencimento e comunidade. No modelo concorrente final não restaram indicadores da dimensão ‘senso de comunidade’ que apareceram no outro modelo. No entanto, Chalip e Green (2006) associaram em seu estudo o senso de comunidade para um aspecto afetivo de fazer parte de algo que representa um marco social o que pode indicar a relação com o COA1, de ‘dar o melhor de si em prol de algo’ – e consequentemente esse aspecto poderia estar associado à satisfação no trabalho, que foi um dos seis indicadores do modelo principal final. No caso do modelo concorrente, os indicadores COA3, COC1, CON2 e CL1 reforçam as próprias dimensões do comprometimento como explicação para o resultado frequência, que representava o próprio CO.

Como ponto de análise a partir desses indicadores, diferentemente do modelo principal que enfatizava a questão da equipe de forma mais direta, no modelo concorrente as variáveis estão primeiramente atreladas a aspectos individuais e como consequência ao conceito de equipe. Mesmo no caso da variável CL1, que é do construto fatores da dimensão organizacional, a única que se manteve significativa nas três rodadas de dados, o aspecto clima é destacado na perspectiva individual (gosto de fazer parte dessa equipe, pois sinto um bom clima de trabalho), isto é, faço parte da equipe porque isso gera um benefício próprio que nesse caso é um clima positivo.

Força/significância de cada modelo:

Os dois modelos se mostraram consistentes quando se observa o valor obtido pelo R-quadrado: modelo principal com 96,6913% e concorrente com 98,8447% considerando somente o resultado final. Comparativamente, pautando a análise somente pelo valor do R-quadrado, o modelo concorrente é mais consistente do que o principal. Ou seja, pode indicar que as seis variáveis do modelo final explicam mais o resultado da frequência (CO).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse estudo, foram verificadas diversas pesquisas (MOURÃO e MARINS, 2009; BARTLETT, 2001; REARDON, 2004; LOIOLA e ROCHA, 2002; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; LOIOLA e BASTOS, 2003; ABBAD, BORGES-BANDEIRA, SALLORENZO, GAMA e MORANDINE, 2001; CHAVES, 2007; ANTONACOPOULOU, 1998; MEYER e ALLEN, 1984, 1991, 1997) que abordassem os fatores que influenciavam o comprometimento ou a aprendizagem. A partir dessas referências e dos fatores mencionados, esses foram estruturados em duas dimensões: individual e organizacional.

No entanto, estudos que apresentassem uma relação direta entre essas dimensões e as duas variáveis estratégicas em um mesmo modelo, assim como proposto para essa dissertação em seu modelo principal e no concorrente, não foram verificados. A abordagem geralmente apresentada consideravam apenas parte do modelo – seja a relação dos fatores das dimensões individual e organizacional e a aprendizagem (LOIOLA e ROCHA, 2002; COELHO e BORGES-BANDEIRA, 2008; LOIOLA e BASTOS, 2003; ABBAD, BORGES-BANDEIRA, SALLORENZO, GAMA e MORANDINE, 2001; CHAVES, 2007; ANTONACOPOULOU, 1998), ou ainda a relação dos fatores e o comprometimento organizacional (MEYER e ALLEN, 1984, 1991, 1997; BARTLETT, 2001; COSTA, CHALIP e GREEN, 2006; DAWLEY, STEPHENS e STEPHENS, 2005; COHEN, 2007; MOWDAY, 1979).

Um aspecto que pode contribuir para essa escassez é que, segundo Bartlett (2001), essa análise ainda é recente. Ao mesmo tempo, considerando o cenário organizacional, a aprendizagem e o comprometimento são recursos importantes e estratégicos na retenção e na qualificação dos profissionais. Podem favorecer a capacidade das organizações em criar, adquirir e transferir conhecimentos, gerar melhorias contínuas e promover o engajamento do colaborador com a organização (SENGE, 2013; WOLLARD e SHUCK, 2011; NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Entendendo que tanto a aprendizagem individual quanto o CO são recursos estratégicos para uma organização que podem influenciar diretamente em seu resultado, esse estudo analisou essa relação e a dos fatores da dimensão organizacional e da individual a partir da perspectiva e da necessidade de êxito de um evento de grande porte, a Copa do Mundo. Além dos fatores críticos inerentes que já foram mencionados nesse estudo, o foco estava em verificar se em uma relação/interação de curto prazo/temporária entre os profissionais de atendimento dos camarotes e a organização do evento seria possível verificar

esses fatores das dimensões e o CO e a aprendizagem. E, principalmente, quais fatores seriam identificados nessa análise.

5.1 PONTOS DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO

A partir das observações, das coletas em campo e das respostas obtidas no instrumento de pesquisa alguns aspectos foram verificados:

- a) As competências desenvolvidas no treinamento, que era escopo do objetivo 1: o foco do treinamento da Copa do Mundo, ainda que apresentasse os procedimentos e normas, estava centrado numa linguagem participativa com ênfase no comportamental. Em alguns conteúdos percebiam-se exemplos voltados para a criação de um contexto mais próximo, tentando estabelecer um vínculo afetivo entre o resultado e a importância do evento na vida do profissional. Palavras e frases como hospitalidade, brasilidade, bem receber, você faz a diferença, você faz parte da história do Brasil eram enfatizadas em diversos trechos, reforçando esse aspecto do CO-afetivo e do engajamento pelo senso de comunidade e pertencimento, que foi um aspecto identificado como importante para o êxito de um evento de grande porte no estudo de Costa, Chalip e Green (2006).

De fato, houve uma adesão significativa ao treinamento por parte dos profissionais e, de certa maneira, pode ter facilitado o processo de seleção de quem iria trabalhar nos dias de jogos. No entanto, quando se verifica o resultado dos dados rodados no modelo principal final, o CO-afetivo foi substituído pelo normativo CON3 (*P-value*: 0,0001) dentro da perspectiva da responsabilidade com a equipe. Essa variável foi reforçada com a presença do COM3 (*P-value*: 0,0014) que representava a relação de confiança entre os membros da equipe. Quando se analisa o modelo concorrente, o aspecto CO-afetivo(COA1) aparece como umadas variáveis que influenciam na frequência/participação no treinamento e conseqüentemente na adesão. No entanto, essa variável, quando comparada às demais dimensões do CO resultantes do modelo final, é o *P-value* mais alto, o que pode indicar que as demais variáveis são mais significativas, e conseqüentemente explicam mais a frequência.

Em suma, nas observações deste estudo, a construção das competências e a linguagem adotada, apesar de incentivarem a importância histórica do evento, de maneira indireta podem ter resultado em uma relação de comprometimento e senso de comunidade dentro de uma perspectiva entre os participantes – da equipe em si – e não diretamente com o evento na perspectiva nacional/papel histórico e sociedade conforme verificado por Costa, Chalip e Green (2006). O que poderia justificar essa diferença de resultados entre esse estudo de 2014 no Brasil e o realizado em 2006 no continente europeu? Essa diferença poderia ser explicada por uma questão sociocultural, dentro da análise dos locais onde foram realizados os eventos *versus* a população? Esses questionamentos podem direcionar novas pesquisas que analisem esses aspectos.

- b) A metodologia adotada no treinamento dos profissionais, objetivo 2 do estudo: a organizadora do evento dedicou tempo, pesquisa e planejamento para criar uma dinâmica de qualificação/aperfeiçoamento que pudesse se aproximar da prática desses profissionais de atendimento e, ao mesmo tempo, engajá-los nos objetivos da firma. Adotaram a andragogia como fundamentação e focaram em criar etapas presenciais e a distância, com finalidades diferentes ou complementares, mas que de certa forma gerasse uma experiência positiva em quem participasse do treinamento e identificasse os mais bem preparados, conforme essas etapas, para atuar nos dias do evento.

Essa metodologia e ênfase dada nas competências e na linguagem, já mencionadas anteriormente, destacavam o aspecto da aprendizagem do adulto pautada na perspectiva da valorização da experiência prévia, na pré-disposição em aprender conteúdos práticos e indexados a realidade. O que indica uma ênfase na prática e em como o conhecimento se traduz na prática. No entanto, o critério de aprovação no programa de treinamento considerou a nota da prova (com perguntas e respostas objetivas), que se configura como um modelo tradicional de avaliação e que geralmente associado a uma mensuração mais teoria ou de repetição. Diante desse contexto, até que ponto a prova consegue mensurar a aprendizagem do participante?

- c) Seleção e validação dos fatores da dimensão individual e organizacional: essa pesquisa adotou os fatores e as variáveis que mais apareceram nos estudos mencionados. O grupo de pré-teste entende que esses fatores faziam sentido para a sua realidade. No entanto, um outro estudo pode optar por agrupar os fatores ou ainda reduzir o número de variáveis por fator.
- d) Verificação dos fatores das dimensões e as variáveis estratégicas – modelo principal (objetivos 4, 5 e 6): nesse modelo a fundamentação pautou-se no aspecto de que o treinamento deveria ser visto como uma forma de aumentar o comprometimento organizacional (LANG, 1992; BARTLETT, 2001; MOURÃO e MARINS, 2007). Ao realizar o tratamento dos dados das 41 variáveis, após as três rodadas, permaneceram somente seis indicadores e nenhum estava associado aos fatores da dimensão organizacional. Ou seja, o comportamento da nota, que nesse modelo representava a aprendizagem, estava associado a aspectos mais individualizados do participante: a motivação, o senso de pertencimento e comunidade, satisfação na função e a experiência. Isso pode indicar a busca pelo conhecimento parte por motivações do indivíduo em si e não propriamente como um subproduto direto da ação da organização.

A aprendizagem, nesse caso, considerando este estudo, está mais associada ao interesse em buscar conhecimentos novos (MO1, SAT3 e EX3) que são reforçados pelas relações estabelecidas com os demais indivíduos que fazem parte desse processo – a equipe – e essa interação do grupo com o mesmo objetivo pode ter gerado o comprometimento organizacional.

Como alguns pontos de reflexão a respeito do resultado desses objetivos, temos: esse comportamento dos profissionais de atendimento dos camarotes dos estádios pode ser compreendido como algo passível de generalização de profissionais que estejam em organizações com relações de trabalho mais duradoras? Ou essa realidade seria um resultado dos aspectos do evento em si: vínculo de trabalho temporário, curta duração, amplitude nacional e raridade do evento?

- e) Verificação dos fatores das dimensões e as variáveis estratégicas – modelo concorrente (objetivos 5 e 7): já no caso desse modelo a fundamentação pautou-se

no aspecto do CO conseguir promover uma maior permanência na organização ou ainda um maior interesse pela aprendizagem (MEYER e ALLEN, 1991, 1997; GARVIN, 1993, entre outros). No modelo concorrente final também resultaram em somente seis indicadores, dos 41 inicialmente verificados. Desses existe uma concentração nos indicadores de reforço do CO (COA3, COC1 e CON2), mas também se verifica a presença de fatores das duas dimensões, a individual (MO1) e a organizacional (CL1). No caso das variáveis de reforço do CO, que neste caso estava indexada a frequência no treinamento, observa-se que estão associadas a aspectos de avaliação de 'benefícios' próprios, tais como senso de oportunidade (relação custo x benefício), comprometimento com a função e satisfação pessoal.

De acordo com esse resultado, a aprendizagem é influenciada pelas duas dimensões a partir da motivação (individual) de aprender coisas novas e do clima organizacional estimulante por conta da interação do grupo (organizacional). Essa aprendizagem resultante gera o comprometimento organizacional, mas esse é influenciado por uma análise do indivíduo em relação ao contexto em que ele está inserido e aos benefícios desse comprometimento.

Mas assim como o aspecto que foi pontuado como reflexão no modelo principal, nesse modelo concorrente ainda cabe mais uma reflexão: até que ponto a organização consegue gerar estímulos que favoreçam essa avaliação de benefícios feita pelo colaborador, uma vez que nesse modelo a firma consegue influenciar no CO e na aprendizagem? De modo geral, tanto no modelo principal quanto no concorrente verificou-se a influência da variável motivação para aprender de maneira significativa – explicando o comportamento da nota e da frequência – portanto, permite destacar a importância de as organizações atuarem mais fortemente em suas estruturas a fim de permitir que possibilitem um ambiente mais propício à aprendizagem – seja como meio ou fim para possibilitar profissionais mais engajados e comprometidos.

Com relação à consistência dos modelos analisado nessa pesquisa após a análise dos dados e das perguntas propostas, o concorrente possibilitou verificar que, a partir das seis variáveis finais e da consistência dessas em explicar o comportamento da frequência no treinamento, os fatores da dimensão individual e

da organizacional têm relação com aprendizagem e essa tem influência no CO. Esse resultado pode indicar que os fatores têm mais influência sobre o CO do que na aprendizagem? Neste contexto torna-se mais acessível gerar a participação em treinamento (CO) e por meio dessa gerar a aprendizagem.

5.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Em se tratando das contribuições apresentadas nesse estudo para a teoria, alguns pontos devem ser destacados.

Tendo em vista a escassez da literatura em artigos e estudos que fizessem as relações propostas nesta pesquisa, essa dissertação se propôs a trabalhar uma perspectiva ainda pouco explorada da relação entre CO e aprendizagem e os fatores da dimensão individual e da organizacional que influenciam ambos. Desta forma, esse estudo pode ser utilizado como um ponto de partida para outras análises que visem entender essas variáveis estratégicas, ou ainda desdobrar alguns pontos mencionados nas reflexões.

O instrumento de pesquisa desenvolvido para construir o modelo também se configura como um recurso que pode ser explorado e aperfeiçoado para mensurar o CO e a Aprendizagem. Considerando diferentes modelagens estatísticas, conforme o objetivo do estudo e o entendimento dos fenômenos.

Ainda com base no instrumento, foram levantadas 41 variáveis estruturadas em quatro construtos que foram testadas pelos respondentes e se mostraram significativas (análise do alpha).

O modelo concorrente, verificado no estudo (H8) poderá ser adotado como modelo principal em outros estudos até mesmo para verificar a consistência desse diante de outros contextos de respondentes.

Ainda como resultados desse estudo, outros pesquisadores podem explorar os pontos de reflexão levantados neste e verificar outras relações ou ainda a confirmação dos modelos adotados (principal e concorrente) em contextos bastante diferentes dos analisados nesse estudo de caso – o que poderia permitir a generalização de um modelo/método de estudo da relação entre as dimensões e as variáveis estratégicas.

5.3 CONTRIBUIÇÕES GERENCIAIS

Conforme já discutido previamente, nos motivos que justificaram a realização dessa pesquisa ou ainda das considerações apresentadas ao longo deste documento, as empresas a cada dia mais avaliam formas de reter, criar, desenvolver conhecimento em suas estruturas ao mesmo passo que tentam atrair e manter mais capital intelectual em suas estruturas.

Nesse sentido o desenvolvimento de mecanismos e ações que possam promover o CO é um diferencial a ser explorado pelos departamentos de recursos humanos bem como estudado pela gestão do conhecimento. Essa análise também vale para a aprendizagem, uma vez que essa pode estimular a organização a buscar a melhoria dos processos atuais ou ainda a inovação, favorecendo o aperfeiçoamento ou a geração de fatores que possam contribuir para a vantagem competitiva.

A dificuldade das organizações em desenvolver e entender quais fatores influenciam no processo de aprendizagem individual e no comprometimento organizacional que podem ser afetados por suas ações (empresa), ou não, é fator crítico. E tendo como base os resultados obtidos nesse estudo, ainda que preliminar, existe um direcionamento de quais e o quanto os indicadores influenciam a aprendizagem e quais no CO, bem como os fatores que influenciam nas duas variáveis estratégicas. Outro aspecto que contribui com as organizações e que precisa ser evidenciado: os fatores da dimensão individual são frutos da análise do colaborador e que diretamente não estão associados com a interferência da firma.

No entanto, conforme resultado do estudo, a empresa pode gerar estímulos indiretos, por meio do contexto, para que essa análise do indivíduo seja favorável à empresa (gerando CO e aprendizagem). Um exemplo disso é a formação de ambientes que possibilitem a interação e troca entre pessoas – a equipe de trabalho. Em ambos modelos o fator humano de interação e responsabilidade com o grupo se mostraram presentes. Em suma, a promoção de atividades/ações que estimulem a troca e a formação de grupos pode ser um caminho inicial e ao mesmo tempo sustentável para a empresa alcançar as variáveis estratégicas, CO e aprendizagem.

De maneira concreta, esses resultados ainda podem indicar um papel mais ativo para as áreas de treinamento e desenvolvimento (T&D) dentro das organizações. Estas deixam de atuar, em sua maioria, de maneira reativa às demandas de capacitação das demais áreas e passam a ter papel mais ativo. Sendo responsáveis, também, pelo processo de atração,

retenção e ‘motivação’ dos colaboradores por meio da promoção contínua – clara, efetiva e ininterrupta - de ações voltadas à aprendizagem. Em suma, T&D com um papel mais estratégico e completo do capital intelectual e do conhecimento na estrutura.

6. LIMITAÇÕES DE PESQUISA

Como qualquer estudo, foram identificados alguns pontos que limitaram a análise dos seus resultados ou ainda que os influenciaram. O primeiro deles considera a escolha do contexto estudado em si, os profissionais que atuaram na área de atendimento dos camarotes dos estádios da Copa do Mundo. Isto porque é um caso de um evento esportivo muito singular, por todas as suas características, que de certa maneira pode influenciar o comportamento e a percepção das pessoas pesquisadas. Além disso, o prazo destinado às observações em campo e ao acompanhamento das interações com os participantes do treinamento foram bastante reduzidos devido ao prazo para o início do evento em si. O prazo para a aplicação do instrumento de pesquisa também foi bastante reduzido – desde o pré-teste, ajuste de escala de mensuração e instrumento final.

A perda de 253 questionários devido à não compreensão da escala também é um aspecto relevante e que pode ter influenciado nos resultados, por apresentar um volume considerável de respondentes. Estes foram descartados da análise – uma vez que não houve possibilidade de reapplicar o instrumento nesses respondentes devido ao prazo e ao acesso que a Organizadora permitiu.

A relação de trabalho temporária também pode ser um fator que gere viés na análise, principalmente no comprometimento organizacional. E por fim, mas não menos importante a percepção e as escolhas de quem realizou o estudo podem influenciar na análise dos resultados. Isto porque a definição do rigor dos critérios, quantidade de rodadas que os dados seriam analisados interferem diretamente na análise final da relação das variáveis resultantes em cada modelo.

Apesar dessas limitações, os resultados obtidos neste estudo possibilitam diversas reflexões e, principalmente, desdobramentos para novas pesquisas e, em alguns casos, um direcionamento para as organizações a respeito da relação entre os fatores da dimensão organizacional e da individual e a influência destes na relação entre o comprometimento e a aprendizagem.

7. REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.S.; BORGES-ANDRADE, J.E. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In J.C. Zanelli, J.E. Borges-Andrade, Bastos, A.V.B. (Orgs). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**, p. 237-275. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ABBAD-O.CASTRO. G.; BORGES-BANDEIRA, J. E. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. **RAUSP**. v.31, n. 2, p. 112-125. Abril-jun. 1996.
- ABBAD, G., BORGES-BANDEIRA, J. E., SALLORENZO, L. H., GAMA, A. L. G. e MORANDINE, D. Projeto instrucional, Aprendizagem, Satisfação com o treinamento e auto-avaliação de impacto do treinamento no trabalho. **Rpot**. v.2. n.2. jul-dez. 2001.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Developing learning managers within learning organizations. In M. Easterby-Smith, L. Araujo and J. Burgoyne (Eds). **Organizational Learning and the learning Organization: developments in theory and practice**. London: Sage, 1998, p. 214-242
- BARNEY, J. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**. v. 7, n.1, p. 99-120, 1991.
- _____. **Gaining and sustaining competitive advantage**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1996.
- BUONOCORE, F. Contingent work in the hospitality industry: A mediating model of organizational attitudes. **Tourism Management** n. 31. 2010. p. 378-385
- CARVALHO, L.F.; GRZEBIELUCKAS, C. Vantagem competitiva na visão baseada em recursos. **Semana do Contador – UEM**, Maringá, 2006.
- CHAVES, A. B. **Estratégias de Aprendizagem no Trabalho em Contexto de Mudança Organizacional**. 2007. Dissertação. UNB, Brasília, 2007.
- COELHO, F. A. JR.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, v. 18, n.40, p. 221-234. 2008.
- COHEN, A. Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. **Human Resource Management Review** n. 17 (2007) 336-354
- Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014**. Disponível em: http://pt.fifa.com/mm/document/tournament/competition/02/31/59/04/impactoeconomico_copadasc_onfederacoes_neutral.pdf. Acesso em 7 de abril de 2014.
- COSTA, C. A, CHALIP, L., GREEN, B. C., Reconsidering the Role of Training in Event Volunteers' Satisfaction. **Sport Management Review**, n.9, 2006, p.165-182.

CONNELLY, C. E., GALLAGHER, D. G. E GILLEY, K. M. Organizational and client commitment among contracted employees: A replication and extension with temporary workers. **Journal of Vocational Behavior**, n. 70. 2007. p. 326–335.

CROSSAN, M.M., LANE, H.W. e WHITE, R.E. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of Management Review**, n. 24 (3), 1999. p. 522-537.

CRUZ, C. A., NAGANO, M. S. Perfil evolutivo da teoria de criação do conhecimento organizacional. **XIII SIMPEP** - Bauru, SP, Brasil, 06 a 08 de novembro de 2006.

DALMORO, M; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **RGO revista gestão organizacional**. v.6. ed. Especial. 2013.

DAVENPORT, T. H., PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAWLEY, D.D; STEPHENS, R. D.; STEPHENS, D. B. Dimensionality of organizational commitment in volunteer workers: Chamber of commerce board members and role fulfillment. **Journal of Vocational Behavior**, n.67, 2005, p.511-525.

DI DIO, G.S. Z. **Aprendizagem organizacional e inovação em instituições hospitalares**. 2006. Dissertação (mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

DRUCKER, P. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EDWARDS, J.S.; HANDZIC, M; CARLSSON, S. NISSEN, M. **Knowledge management research & practice: visions and directions**. n. 1, p. 49-60, 2003.

FERRARESI, A. A.; SANTOS, S. A. dos. Reflexões teóricas sobre a gestão do conhecimento. In: SANTOS *et. al.* (org) **Fronteiras da Administração II**. Maringá: UNICORPORE, 2006.

FISHER, R. A. **Statistical methods for research workers**, 12th edition. New York, Hafner, 1954.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. de **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

GARVIN, D. Building a learning organization. **Harvard Business School**, v. 71, n.4, p. 78 - 91. Jul/Aug 1993.

GRANT, R.M. Toward a knowledge-based theory of the firm. **Strategic Management Journal**, v.17 (special issue), p.109-122, 1996.

_____. **Contemporary strategy analysis**. Malden: Blackwell, 1998.

HAN, S. S.; MOON, S. J.; YUN, E. K. Empowerment, job satisfaction, and organizational commitment: comparison of permanent and temporary nurses in Korea. **Applied Nursing Research**. v. 22, n. 4, p. 15-20. 2009.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARRISON, J.S. **Administração estratégica de recursos e relacionamentos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAYASHI JUNIOR, P. BARANIUK, J. A. BULGACOV, S. Mudanças de conteúdo estratégico em pequenas empresas de massas alimentícias. **RAC**, v. 10, n. 3, p. 159-179, jul/set, 2006.

JOHNSON, A. S., ASHFORTH, E. B. Externalization of employment in a service environment: the role of organizational and customer identification. **Journal of Organizational Behavior**, n. 29(3). 2008, p.287–309.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy**. EnglewoodCliffs: Cambridge, 1980.

_____. **Do aluno adulto. Uma espécie negligenciada**. 4. ed. Houston: Gulf Publishing, 1973.

_____. **Andragogy in action**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

LANG, D. L. Organizational culture and commitment. **Human Resource Development Quarterly**, n.3 (2). 1992. p.191-196.

LIZOTE, S. A., VERDINELLI, M. A. Relações entre fatores organizacionais e comprometimento: um estudo com docentes de ensino superior. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGET**. 2013.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 181-201, jul./set. 2003.

LOIOLA, E.; ROCHA, C. M. Aprendizagem no Processo de Seleção de Ferramenta CASE para o Estado da Bahia. **RAC**. v.6, n. 2, maio/ago. p. 145-166. 2002.

MACEY, W. H., e SCHNEIDER, B. The meaning of employee engagement. **Industrial and Organizational Psychology**, 1, 3-30. 2008.

MACIEL, C. SILVA, E. D. Capacidades organizacionais e desempenho em um setor geograficamente concentrado e com baixo potencial de diferenciação. **RAM, REV. adm.** Mackenzie, V. 13, N. 1. São Paulo, SP. Jan/fev. p. 172-199. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS statistics**. 6. ed. Lisboa:ReportNumber, 2014.

MEYER, J. P., BECKER, T. E., e VAN DICK, R. Social identities and commitment at work: toward an integrative model. **Journal of Organizational Behavior**, 27(5), 665-683. 2006.

MEYER, J.P. e ALLEN, N.J. Testing 'side-bet theory' of organizational commitment: Some methodological considerations. **Journal of Applied Psychology**, 69, p. 372-378. 1984.

_____.A three-component conceptualization of organizational commitment. **Human Resource Management Review**. 1, p. 61-89. 1991.

_____.**Commitment in the workplace: Theory, research and application**. Thousand Oaks: Sage, 1997.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORROW, P. C. Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment. **Academy of Management Review** 8: p. 486-500.1983

MORROW, P. C.; MCELROY, J. C. Work commitment and job satisfaction over three career stages. **Journal of VocationalBehavior**. v.30. n.3. p.330-346. 1987.

MOURÃO, L.; MARINS, J. Avaliação de Treinamento e Desenvolvimento nas Organizações: Resultados Relativos ao Nível de Aprendizagem. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 9, 2, jul/dez, p. 72-85, 2009.

MOWDAY, R.T., STEERS, R.M. e PORTER, L.W. The measurement of organizationalcommitment. **Journal of Vocational Behavior**; 14, p. 224-227, 1979

_____.**Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover**. New York: Academic press. 1982.

NONAKA, I. The knowledge-creating Company. **Harvard Business Review**, p.2-9. nov/dez, 1991.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of “Ba”: building a foundation forknowledge creation. **California Management Review**, v.40, n.3, p.40-55, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TOYAMA, R. The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis. **Industrial and Corporate Change**, v.14, n.3, p.419-436, 2005.

NONAKA, I.; TOYAMA, R. The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. **Knowledge Management Research & Practice**, p.2-10, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PETERAF, M.A. The cornerstones of competitive advantage: A resource-based view, **Strategic Management Journal** 14: p. 179-191, 1993.

PORTER, M.E. **Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors**. New York: Free Press. 1980, 396p.

_____. The contributions of industrial organization to strategic management. **Academy of Management Review**, 6: p. 609-620, 1981.

_____. **Estratégia Competitiva: técnicas para análise de indústrias e da Concorrência**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

_____. What is strategy? **Harvard Business Review**, nov/dez, 1996.

PRAHALAD, C.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, maio/jun, 1990.

REARDON, R. F. Informal learning after organizational change. **Journal of Workplace Learning**. v.16, n. 7-8. p. 385-395, 2004.

RICHARDSON, R. *et. al.* **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIKETTA, M. Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. **Journal of Organizational Behavior**, n. 23, p. 257-266, 2002.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S.; KIDDER, L. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SENGE, P M. **Quinta Disciplina: Arte e prática da organização que aprende**. Gabriel Z. Neto, (Trad.). 29. ed. Rio de Janeiro: Best Sellers, 2013.

SHUCK, B. e WOLLARD, K. Employee engagement & HRD: A seminal review of the foundations. **Human Resource Development Review**, 9(1), p. 89-110, 2010.

SILLAMY, N. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEIL, A.V. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação.** 2002. Tese (doutorado). Florianópolis: UFSC, 2002.

SCHULER, R. S. e MACMILLAN, I. C. Gaining competitive advantage through human resource management practices. **Human Resource Management**, 23 (3), p. 241-255, 1984.

SIMON H.A. **Comportamento Administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações.** Rio de Janeiro: Campus, 1998

TEECE, D.J., G. PISANO, AND A. SCHUEN. 1997. Dynamic capabilities and strategic management, **Strategic Management Journal** 18: p. 509-533.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade.** 2. ed. São Paulo: Negócio, 2001.

THELEN, E.; ULRICH, B.D. Hidden skills: A dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year. **Monographs of the Society for Research in Child Development**. v.56, 1991. p.106.

TZU, Sun. **A arte da guerra.** 10. ed. São Paulo: Pensamento: 1988

WARR, P. **Learning and training.** In: Warr, P. (ed.). *Psychology at work.* Penguin: London, 2002.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**. v. 5, p. 171-180, 1984.

WINTER, S. Four Rs of profitability: rents, resources, routines and replication. In: MONTGOMERY, C. (org). **Resource-based and evolutionary theories of the firm: towards a synthesis.** Hingham: Ed. Kluwer Academic Publishers, 1995.

WINTER, S. Understanding dynamic capabilities. **Strategic Management Journal**. v. 24. p. 991-995. 2003:

WOLLARD, K. K. E SHUCK, B. Antecedents to Employee Engagement: A Structured Review of the Literature, **Advances in Developing Human Resources.** SAGE Journals, vol. 13, 2011

8. ANEXO – INSTRUMENTO DE PESQUISA FINAL

	Construto	Referência	cód.	Assertiva original	Proposta de assertivas para a pesquisa
1	Aprendizagem individual	Desenvolvida pela autora a partir das pesquisas da literatura (ANTONACOPOULOU 2001 apud CHAVES, 2007; REARDON, 2004, LOYOLA e ROCHA, 2002, KREMER, 2005, SLATER, 2004 apud CHAVES, 2007; WARR, 2002, apud CHAVES, 2007)	AI1		o treinamento me deu acesso a informações importantes.
2			AI2		aprendi muitas coisas novas ao longo do treinamento
3			AI3		somente quero aprender coisas que possam ser utilizadas no meu dia a dia
4			AI4		aprendo mais rápido se puder consultar alguém para tirar dúvidas
5	CO - afetivo	Meyer e Allen (1991) e o de Mowday (1979); COSTA, C. A, CHALIP, L., GREEN, B. C., Reconsidering the Role of Training in Event Volunteers' Satisfaction. Sport Management Review, n.9, 2006, p.165-182.	COA1	This event really inspires the very best in me in the way of job perform	Este evento realmente me inspira a dar o melhor de mim para desempenhar o meu papel no trabalho
6			COA2	I really care about the fate of this event	o sucesso do evento me afeta

Continua.

Continua.

Construto	Referência	cód.	assertiva original	Proposta de assertivas para a pesquisa	
7	CO - afetivo	Meyer e Allen (1991) e o de Mowday (1979); DAWLEY, D.D; STEPHENS, R. D.; STEPHENS, D. B. Dimensionality of organizational commitment in volunteer workers: Chamber of commerce board members and role fulfillment. Journal of Vocational Behavior, n.67, 2005, p.511–525. COHEN, A. Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment Human Resource Management Review n. 17 (2007) 336–354	COA3	1. I would be very happy to spend many years on the chamber board if it were allowed; 2. I do not feel “emotionally attached” to this chamber board 3. I would be very happy to spend the rest of my career in this organization.	sinto que a trabalhar nesse evento é motivo de felicidade para mim e minha família
8			COA4		quando estou falando do trabalho que será realizado na Copa, eu uso mais a palavra “nós” do que “eles”.
9	CO - continuidade	Meyer e Allen (1991) e o de Mowday (1979); DAWLEY, D.D; STEPHENS, R. D.; STEPHENS, D. B. Dimensionality of organizational commitment in volunteer workers: Chamber of commerce board members and role fulfillment. Journal of Vocational Behavior, n.67, 2005, p.511–525.	COC1	I believe that I have too few options for volunteering with other organizations in my community to consider leaving the chamber board	estou participando desse evento, pois não tinha um outro trabalho para esse período além desse.
10		MOWDAY, R.T., STEERS, R.M. e PORTER, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. Journal of Vocational Behavior; 14, 224-227.	COC2	I would accept almost any type of job assignment in order to keep working for this organizational	acredito que trabalhar nesse evento será bom para a minha carreira.

Continua.

Continua.

Construto	Referência	cód.	assertiva original	Proposta de assertivas para a pesquisa
11	Meyer e Allen (1991) e o de Mowday (1979); DAWLEY, D.D; STEPHENS, R. D.; STEPHENS, D. B. Dimensionality of organizational commitment in volunteer workers: Chamber of commerce board members and role fulfillment. Journal of Vocational Behavior, n.67, 2005, p.511–525.	COC3	1. There would be too many negative Consequences to me personally if I decided I wanted to leave the chamber board right now 2. It would be very hard for me to leave the chamber board right now, even if I wanted to	tenho receio do que poderia acontecer se eu desistisse de participar desse evento.
12		CON1	I owe a great deal to the chamber	sinto que há uma grande responsabilidade em trabalhar nesse evento.
13		CON2	I would not leave my position on the board right now because I have a sense of obligation to the people in it	sinto que tenho o dever de fazer a diferença. Por isso eu devo desempenhar a minha função com excelência e ajudar o restante da equipe
14	Meyer e Allen (1991) e o de Mowday (1979); DAWLEY, D.D; STEPHENS, R. D.; STEPHENS, D. B. Dimensionality of organizational commitment in volunteer workers: Chamber of commerce board members and role fulfillment. Journal of Vocational Behavior, n.67, 2005, p.511–525.	CON3	This chamber board deserves my loyalty	sinto que não seria certo deixar as equipes na mão.
15	COSTA, C. A, CHALIP, L., GREEN, B. C., Reconsidering the Role of Training in Event Volunteers' Satisfaction. Sport Management Review, n.9, 2006, p.165-182.	COM1	I am quite similar to most people working at the event	me sinto de igual para igual com os demais profissionais que vão atuar no evento.
16		COM2	If I feel like talking, I can generally find someone at the event to talk to right away	Se me sinto com vontade de conversar e sempre encontro alguém do grupo de profissionais que vão trabalhar nos camarotes para conversar comigo de imediato.
17		COM3	If there was a serious problem at the event, the people here could get together to solve it	Se houver algum problema sério no evento, as pessoas da minha equipe vão resolver.

Continua.

Continua.

Construto	Referência	cód.	assertiva original	Proposta de assertivas para a pesquisa
18	COSTA, C. A, CHALIP, L., GREEN, B. C., Reconsidering the Role of Training in Event Volunteers' Satisfaction. Sport Management Review, n.9, 2006, p.165-182.	SAT1	I am satisfied with the variety of activities my job offered	estou satisfeito com a variedade de atividades oferecidas pelo meu trabalho.
19		SAT2	I am satisfied with the rewards I obtained from my job	eu gosto do que faço
20		SAT3	There were sufficient rewards for the job I did	estou satisfeito com a recompensas que tenho com o meu trabalho nesse evento
21	desenvolvida pela autora a partir das pesquisas da literatura ANTONACOPOULOU 2001; CHAVES, 2007	EX1		o fato de já ter trabalhado em outros eventos e buffets, torna mais fácil trabalhar na Copa
22		EX2		posso dizer que uma pessoa tem experiência quando ela está a muitos anos na profissão
23		EX3		é mais importante ter experiência em diferentes tipos de trabalhos do que ter muitos anos em uma única empresa
24	desenvolvida pela autora a partir das pesquisas da literatura (ANTONACOPOULOU 2001; CHAVES, 2007; REARDON, 2004, LOYOLA e ROCHA, 2002, KREMER, 2005, SLATER, 2004 apud CHAVES, 2007; WARR, 2002, apud CHAVES, 2007)	MO1		eu me sinto motivado a aprender coisas novas
25		MO2		O treinamento e o apoio da organização me motivam a participar desse evento
26		MO3		O fato de esta participando de um evento desse porte me motiva a fazer parte do time de profissionais que irão atender nos camarotes dos estádios.
27	NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. California Management Review , v.40, n.3, p.40-55, 1998. NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação do conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.	AC1		os organizadores do evento estão abertos a sugestões
28		AC2		a organizadora estimula a aprender coisas novas
29		AC3		a organizadora do evento proporciona um ambiente de troca de experiência com os demais participantes

Continua.

Continua.

Construto	Referência	cód.	assertiva original	Proposta de assertivas para a pesquisa
30	Desenvolvida para a pesquisa a partir dos estudos (MEYER e ALLEN, 1984, 1991, 1997; LIZOTI e VERDINELLI, 2013)	CL1		gosto de fazer parte dessa equipe, pois sinto um bom clima de trabalho
31		CL2		As pessoas que trabalharão no evento estão satisfeitas em estarem trabalhando juntas.
32		CL3		Sinto que consigo falar abertamente com o meu gerente ou superiores
33	desenvolvida pela autora a partir das pesquisas da literatura (ANTONACOPOULOU 2001 apud CHAVES, 2007; REARDON, 2004, LOYOLA e ROCHA, 2002, KREMER, 2005, SLATER, 2004 apud CHAVES, 2007; WARR, 2002, apud CHAVES, 2007)	RSM1		para mim, o mais importante é o pagamento
34		RSM2		um bom pagamento ou um certificado que mostre que sou diferente dos demais profissionais da minha área possui o mesmo grau de importância
35		RSM3		para mim, o mais importante é perceber que o meu trabalho foi reconhecido com um agradecimento sincero, independente de ter um retorno financeiro
36	COSTA, C. A, CHALIP, L., GREEN, B. C., Reconsidering the Role of Training in Event Volunteers' Satisfaction. Sport Management Review, n.9, 2006, p.165-182.	PQT1	Overall, the training program was: uninteresting I interesting Overall, the training program was: unclear I clear Overall, the training program was: inconvenient I convenient	De modo geral, os conteúdos apresentados no programa de treinamento foram interessantes.
37		PQT2		De modo geral, os conteúdos apresentados no programa de treinamento foram discutidos de maneira clara e objetiva
38		PQT3		De modo geral, o programa de treinamento foi conveniente, pois posso estudar em qualquer lugar
39		PQT4		A metodologia do treinamento, com os vídeos e fichas, foi dinâmica
40		PQT5		O tempo previsto para a realização do treinamento foi adequado

Fonte: desenvolvido para a pesquisa, 2014.