



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS RELAÇÕES
INTERPROFISSIONAIS QUE LEVAM A ESTRESSE**

Elizabeth Ulrich

**FLORIANÓPOLIS
2005**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS RELAÇÕES
INTERPROFISSIONAIS QUE LEVAM A ESTRESSE**

Elizabeth Ulrich

**Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de
Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa
Catarina, sob orientação da Prof^a Dr^a Olga Mitsue
Kubo.**

**FLORIANÓPOLIS
2005**

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente,
contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

1. Percepções de professores universitários sobre relações interprofissionais que levam a estresse.....	10
1.1. Estresse: um fenômeno do século XXI?.....	12
1.1.1. Quando o estresse vira doença.....	14
1.1.2. “Fontes” de estresse.....	16
1.1.3. Características das relações de trabalho do professor e situações geradoras de estresse.....	18
1.2. Caracterizar a evolução do conceito saúde para entender o fenômeno estresse.....	20
1.3. Ambiente de trabalho e saúde do professor.....	23
1.3.1. A psicopatologia do trabalho docente.....	30
1.4. Características das relações de trabalho como situações geradoras de estresse.....	33
1.4.1. Qualidade das relações entre professores e alunos como um dos determinantes de estresse.....	34
1.4.2. Coerção como “fonte” geradora de estresse no ambiente de trabalho do professor.....	37
2. O processo de investigar as percepções de professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam a estresse.....	41
3. Percepções dos professores sobre o trabalho docente.....	51
3.1. O que agrada os professores e situações agradáveis vivenciadas pelos professores no trabalho.....	52
3.1.1. O tipo de vínculo com a organização favorece percepções diferenciadas sobre o que agrada o professor em uma organização de ensino superior.....	56
3.2. Aspectos que desagradam os professores em seu trabalho e situações vivenciadas em seu trabalho que lhes desagradaram.....	61

3.2.1.	Situações que desagradam os professores são aquelas nas quais há maior envolvimento do professor.....	66
3.3.	Aspectos que os professores esperam que ocorram em seu trabalho.....	69
3.3.1.	Professores com DE tem expectativas distribuídas igualmente por categorias relacionadas à formação de alunos, capacitação docente e relações com seus pares.....	72
3.4	Aspectos temidos pelos professores.....	73
3.4.1.	Mudanças na organização constituem aspectos temidos por professores que dela fazem parte.....	76
4.	Percepção sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho e nas reuniões administrativas e acadêmicas.....	79
4.1.	Quais as situações que os professores consideram agradáveis com os colegas, entre os colegas de trabalho, e as que ocorrem nas reuniões de trabalho.....	80
4.1.1.	Professores consideram como agradáveis situações informais com colegas e em situações de trabalho os comportamentos participativos.....	84
4.2.	Situações que professores consideram desagradáveis com os colegas, entre os colegas de trabalho e as que ocorrem nas reuniões de trabalho.....	87
4.2.1.	Comportamentos inapropriados dos colegas de trabalho são indicados como aspectos que desagradam aos professores.....	92
4.3.	O que os professores gostariam de vivenciar e que percebem que ocorrem com seus colegas e quais as situações de relacionamentos com colegas de trabalho que vêem e não gostariam que acontecessem com eles.....	94
4.3.1.	Professores desejam relações de amizade, respeito e união com colegas e rejeição e interferências no trabalho como situações que não gostariam que ocorressem com eles.....	98
4.4.	Situações que os professores universitários temem que ocorram entre eles e seus colegas de trabalho.....	99
4.4.1.	Situações que sinalizam perda de coesão do grupo são temidas pelos professores.....	101

5. Relações de Trabalho e Saúde.....	103
5.1. Quais as causas de ausências dos professores no trabalho, o que sentem após uma discussão ou a vivência de uma situação interpessoal desagradável no trabalho, e o que pensam sobre a interferência das relações interpessoais no trabalho com a saúde de seus colegas.....	104
5.1.1. Aspectos físicos são as causas mais freqüentes de ausência no trabalho, professores sentem emocionalmente o resultado de uma situação interpessoal desagradável no trabalho.....	108
5.2 As reações e sentimentos dos professores universitários perante situações agradáveis com seus colegas e entre os colegas.....	110
5.2.1. Felicidade, satisfação e participação como reações e sentimentos indicados por professores em situações agradáveis com colegas e entre colegas.....	113
5.3. Quais as reações e sentimentos dos professores universitários perante situações desagradáveis com seus colegas e entre os colegas.....	114
5.3.1. Professores com DE participam de forma mais ativa do que os professores com DP em situações interpessoais desagradáveis no ambiente de trabalho.....	117
 6 Professor Universitário: a necessidade de participar para perceber e de aprender para transformar percepções em melhorias em suas condições de trabalho na organização.....	 119
 Referências	 132
 Anexos.....	 136
Anexo 1: Decomposição de variáveis.....	136
Anexo 2: Roteiro de entrevista.....	146
Anexo 3: Parecer Consubstanciado - Comitê de Ética.....	151

RESUMO

O homem é um ser social, tem necessidades, transforma e é transformado pelo seu trabalho. O conhecimento sobre os fenômenos que interferem no trabalho humano é um fator necessário para entender o processo laboral como um todo. Verificar as percepções de professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam a estresse, possibilita aferir o quanto os professores compreendem formas de relacionamento interpessoal como possíveis determinantes de desgaste físico e psicológico. Foram entrevistados 11 professores, cinco com dedicação exclusiva e seis com dedicação parcial, de uma organização municipal de ensino superior de uma cidade do interior do estado do sul do país. As perguntas abrangeram temas relacionados a interações interpessoais nas situações de trabalho em que os professores consideram: agradáveis, desagradáveis, que gostariam ou não de vivenciar, situações temidas, bem como as reações e sentimentos diante delas. No total de indicações feitas por professores com dedicação exclusiva e com dedicação parcial, aproximadamente metade das verbalizações de cada um dos grupos indicaram como situações agradáveis que vivenciaram em seu trabalho aspectos relacionados a relacionamentos interpessoais. Como aspectos que os agradam em seu trabalho, a categoria Relacionamento Interpessoal, aparece como a mais indicada com 70% para professores com dedicação parcial e 50% para professores com dedicação exclusiva. Como aspectos que os desagradam em seu trabalho, professores com dedicação exclusiva indicam Formação de Alunos (68%) como categoria mais indicada e professores com dedicação parcial indicam Relacionamento Interpessoal (45%). Quanto as percepções sobre relações interpessoais no ambiente de trabalho a maior proporção de aspectos informais são indicados como situações que os professores consideram agradáveis comparando a aspectos profissionais. Os aspectos indicados em maior proporção quanto a situações que os professores consideram desagradáveis foram os comportamentos de colegas, como falta de coleguismo e falta de ética. De maneira geral professores de ambos os grupos tendem indicar mais aspectos desagradáveis do que agradáveis tanto em relação ao seu trabalho, como em situações específicas de relação pessoal. Essa percepção pode favorecer um desgaste físico e psicológico desses professores. Tendo em vista a análise dos aspectos sobre a natureza das relações interpessoais no ambiente de trabalho do professor universitário e o quanto a percepção é facilitadora para a aquisição de comportamentos preventivos, é possível trazer à prática ações de transformação rumo a possibilidade de uma dimensão mais humana do trabalho docente.

Palavras-chave: Percepção; Relações Interprofissionais; Professores Universitários; Estresse.

ABSTRACT

The man is a social being, has needs, changes and is changed by his work. The knowledge about the phenomena that interfere in human labor is a necessary factor to understand the process as a whole. To check the university teachers' perceptions about the relationships among them that lead to stress, allows graduating how much the teachers understand ways of personal relationship as possible determinants of physical and psychological wear-out. Eleven teachers were interviewed, five with exclusive dedication and six with partial dedication, to a university institution in the interior of the southern state of the country. The questions included topics related to interpersonal interactions in labor situations in which the teachers considered: pleasant, unpleasant, that they would like or not to face, feared situations, as well as the reactions and feelings before them. In all indications made by teachers exclusively and partially dedicated, approximately half of each group statements indicated as pleasant situations they had at work the aspects related to interpersonal relationships. As the aspects that please them at work, the category Interpersonal Relationship, appears as the most indicated to 70% of the teachers with partial dedication and 50% to the ones with exclusive dedication. As aspects that displease them at work, teachers with exclusive dedication indicate Students' Formation (68%) as the category most indicated and teachers with partial dedication indicate Interpersonal Relationship (45%). Concerning the perceptions about interpersonal relationships in work environment the bigger proportion of informal aspects are indicated as situations the teachers consider pleasant comparing to professional aspects. The aspects indicated in bigger proportion related to situations in which the teacher consider unpleasant were indicated the behavior of colleagues such as lack of collegueship and ethics. In general the teachers of both groups tend to indicate more unpleasant aspects than pleasant ones at their work as well as in specific situations of personal relationship. This perception may favor a psychological and physical wear-out of these teachers. Having in mind the analysis of the aspects about the nature of the interpersonal relationships in work environment of the university teacher and how much the perception eases the acquisition of preventive behaviors, it is possible to bring into practice transforming actions leading to a possibility of a more humanized dimension of the teaching work.

Key words: Perception; Interpersonal Relationship; University Teachers; Stress.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE RELAÇÕES INTERPROFISSIONAIS QUE LEVAM A ESTRESSE

Por que saber qual a percepção¹ que professores universitários têm das relações interprofissionais que levam a estresse? Quanto os professores percebem que as relações com seus colegas os desgastam do ponto de vista físico e psicológico? Quanto a qualidade das relações interpessoais estão sendo preservadas na universidade? Quanto o professor compreende formas de relacionamento como possíveis estímulos estressores? É necessária a percepção de que e do quanto algo é desconfortável para que o professor possa prevenir-se contra os efeitos negativos desse algo que causa desconforto. O acúmulo de situações desconfortáveis faz com que haja o desgaste físico e psicológico. Algumas dessas situações são geradas por estímulos que são claramente perceptíveis como um conflito expresso abertamente, porém muitas situações provêm de estímulos sutis que passam despercebidos, e esses são, em geral, os que geram maiores riscos, pois o indivíduo sente apenas as conseqüências que decorrem da exposição a eles. Essa falta de percepção impede a caracterização dos determinantes e, conseqüentemente, não possibilita ao professor desenvolver comportamentos de prevenção. Portanto, faz-se relevante descobrir quais são as percepções de professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam a estresse.

O termo estresse está banalizado pelo seu freqüente uso em situações nas quais a pessoa sente qualquer tipo de mal-estar. Entretanto, é mais difícil que as pessoas tenham uma percepção real de seu estado de saúde e também dos vários determinantes que, em sinergia, fazem a transição entre a saúde e o adoecer. Lipp (2002a, p.47) declara que "toda mudança que exija adaptação por parte do organismo causa certo nível de estresse". Considerando que, qualquer mudança seja ela maior ou menor, coloca a pessoa em situação de estresse, é de se entender porque o nível de estresse da população está tão alto. As pessoas vivem em uma sociedade em evolução, onde diariamente elas se deparam com a necessidade de alterar comportamentos para se adaptarem a situações antes não vividas. Por essa razão e de acordo com pesquisas de Marilda Lipp (2002a), há uma previsão de que o estresse continuará presente ou tenderá a aumentar, o que resulta num aumento cada vez maior de doenças psicofisiológicas

¹ *Percepção* é entendida como o processo pelo qual analisamos e atribuímos significado às informações sensoriais que recebemos, de acordo com Stratton, Peter e Hayes, Nicky. Dicionário de Psicologia. São Paulo: Pioneira, 1994.

relacionadas a estresse. Urgem desenvolver, modelar, comportamentos preventivos para que as pessoas identifiquem os estímulos estressores e aprendam a enfrentá-los.

As relações interpessoais são valorizadas no ambiente de trabalho. A colaboração, o respeito, a amizade, a confiança, o tratamento justo e imparcial a todos os trabalhadores fazem com que a produtividade e a satisfação em relação às atividades laborais aumentem. Maslach e Leiter (1999) demonstram a importância do contato positivo entre as pessoas para promover o engajamento produtivo entre indivíduos e o trabalho e diminuir o desgaste físico e psicológico. As relações interpessoais, com características de colaboração e justiça, garantem um suporte afetivo e ajudam o trabalhador a ser mais produtivo. Na universidade, as relações interpessoais também são relevantes. O que instiga a curiosidade é saber se os professores têm apenas a informação de que a forma de relacionamento com seus colegas influenciam tanto no seu bem-estar e produtividade como no seu desgaste, ou se os docentes universitários percebem o que nas relações entre seus pares pode estar sendo fonte de seu cansaço e estresse. A mudança da situação de "saber" que as relações interpessoais interferem positiva ou negativamente na produtividade e bem-estar e "perceber" o que é desconfortável no relacionamento entre os seus pares é a diferença para que ocorra a possibilidade de ações orientadas para soluções contra o estresse.

As teorias sobre o estresse, Jacques Correa (2003), determinam porque e quando a situação é estressora, e como a pessoa enfrenta esta situação, ou seja, qual é a mudança cognitiva e comportamental diante do estímulo estressor. A metodologia utilizada nesta pesquisa: "Quais as percepções de professores universitários sobre relações interprofissionais que levam a estresse?", dá ênfase nos métodos e técnicas quantitativas de avaliação dos fatores estressores. As ações de prevenção e intervenção são direcionadas para o gerenciamento que o indivíduo realiza através de mudanças cognitivas e comportamentais.

As autoras Soratto e Olivier-Heckler (1999) denominam a escola como uma das piores organizações para se trabalhar. Os salários são reconhecidamente baixos. As possibilidades de progressão de carreira são basicamente apoiadas no tempo de serviço. O esforço dos professores não é valorizado e não há reconhecimento social desse profissional. As condições de trabalho são, muitas vezes, precárias, o professor depara-se com falta de infra-estrutura básica: carteiras, giz e apagador. Esses aspectos caracterizam o trabalho do educador como desgastante e muito exigente. No trabalho docente há uma necessidade contínua de estudo e aperfeiçoamento, como também o trabalho não termina no fim do expediente. O professor necessita trabalhar em casa para realizar outras de suas tarefas, como corrigir provas, elaborar aulas. Os resultados do estudo de Soratto e Olivier-Heckler (1999) mostram que, apesar dessas condições adversas, 86% dos professores da rede pública de ensino

de 1º e 2º graus mostram-se satisfeitos com seu trabalho e 90% dos professores são comprometidos com a organização em que trabalham. O excesso de exigências e responsabilidades e um ambiente de trabalho com vários aspectos desestimuladores, aliados ao alto nível de comprometimento e envolvimento dos professores, mostram que a demanda de energia do professor é maior do que o grau de reconhecimento que ele recebe. Dessa forma, é criada a situação propícia para o aparecimento de desgaste físico e emocional deste trabalhador. Alguns desses aspectos encontrados nos estudos de Soratto e Olivier-Heckler (1999), Lipp (2002b), Kienen (2003) também são encontrados na universidade, o que valida a necessidade crescente de uma análise apurada e minuciosa de todos os fatores estressores individuais, grupais ou organizacionais, pois o ambiente de trabalho por si só traz embutidas possibilidades de desgaste e, quanto mais se somarem outros fatores estressores, maiores são as possibilidades do professor se exaurir.

A importância de suporte social, como também do suporte afetivo e social no trabalho, em profissionais da educação, é demonstrada pelos pesquisadores Vasquez-Menezes e Soratto (1999); Vasquez-Menezes e Gazzotti (1999); Soratto e Ramos (1999). A falta de relacionamentos que dêem suporte afetivo e social no trabalho aumenta a chance de constituir situações de desgaste que atingem o professor tanto pessoal como profissionalmente, com repercussões na organização escolar, na relação professor e aluno, no processo de ensinar e de aprender. As situações de desgaste físico e emocional produzem ineficácia em qualquer tipo de trabalho. Várias são as fontes de desgaste individual, grupal ou organizacional, entre elas a forma de relacionamento entre os pares. A prevenção é possível de ocorrer se há a percepção (discriminação) dos fatores estressantes. Portanto, é importante produzir conhecimento que possibilite responder à pergunta: "Quais as percepções de professores universitários sobre relações interprofissionais que levam a estresse?". A resposta a essa pergunta, considerando a natureza das descobertas feitas até o início do século XXI, poderá contribuir para aumentar a efetividade de intervenções que propiciem bem-estar aos professores universitários em seu ambiente de trabalho. O conhecimento produzido pela resposta a essa pergunta pode constituir, em um primeiro estágio, para o estabelecimento de programas de ampla abrangência voltados ao desenvolvimento de comportamentos preventivos, visando a diminuição do estresse do trabalhador.

1.1. Estresse: um fenômeno do século XXI?

O conceito de estresse parece ser útil para descrever o desequilíbrio de um organismo. Ele também é compatível com a visão sistêmica da vida, e só pode ser apreendido quando a sutil interação entre organismo e ambiente é percebida. Para Lipp (2000a, p.12):

“Chama-se de stress a um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. É por isso que às vezes, em momento de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra. Desse modo, o coração bate no ritmo que se entrosa com os outros órgãos. A orquestra do corpo toca o ritmo da vida com equilíbrio preciso. Mas quando o stress ocorre, esse equilíbrio, chamado de homeostase pelos especialistas, é quebrado e não há mais entrosamento entre os vários órgãos do corpo”.

Para Capra (2000), o estresse é um desequilíbrio do organismo em resposta a influências ambientais. O estresse temporário é um aspecto essencial da vida, uma vez que a interação contínua com o organismo com o seu meio ambiente envolve, freqüentemente, perdas temporárias de flexibilidade. Isso ocorre quando o indivíduo percebe uma súbita ameaça, ou quando tem que se adaptar a súbitas mudanças no meio, ou, ainda, quando ele está sendo fortemente estimulado de alguma outra forma. Essas fases transitórias de desequilíbrio são parte integrante do modo como os organismos saudáveis interagem com seu ambiente, mas o estresse prolongado ou crônico pode ser pernicioso e desempenha um papel significativo no curso de muitas doenças.

Do ponto de vista sistêmico, o fenômeno do estresse ocorre quando uma ou diversas variáveis de um organismo são forçadas até seu limite extremo, o que induz a um aumento de rigidez em todo o sistema. Num organismo saudável, as outras variáveis conspirarão para que todo o sistema retome seu equilíbrio e restabeleça sua flexibilidade. O aspecto notável dessa resposta é que ela é bastante estereotipada. Os sistemas de estresse fisiológico – garganta apertada, pescoço tenso, respiração superficial, pulsação acelerada etc. – são virtualmente idênticos em animais e seres humanos, e inteiramente independentes da fonte de estresse. Conforme Capra (2000, p. 318):

“(...) por constituírem a preparação do organismo para enfrentar o desafio, seja lutando, seja fugindo, o fenômeno é conhecido como a resposta de luta – ou – fuga. Uma vez que o indivíduo tenha passado à ação, lutando ou fugindo, ele retornará a um estado de relaxamento e, finalmente, à homeostase. O bem conhecido “suspiro de alívio” é um exemplo de tal retorno ao estado de relaxamento”.

A reação normal é preparar-se para o desafio, para respondê-lo. A vida em sociedade muitas vezes exige que as pessoas enfrentem o desafio de um modo socialmente mais aceitável, isto é, esperem o local e a hora mais adequada para reagir. Quando a resposta de luta ou fuga é prolongada, e o indivíduo não pode passar à ação lutando ou fugindo, para livrar o organismo do estado de estresse, sua saúde é prejudicada. O desequilíbrio contínuo criado pelo estresse prolongado e inquebrantável pode gerar sintomas psicológicos e físicos – tensão muscular, indigestão, ansiedade, insônia – que resultarão

em doença. É claro, se isso acontecer repetidas vezes, a pessoa provavelmente adoecerá e poderá, nesse caso, contrair uma úlcera gástrica ou ter um ataque cardíaco. (Capra, 2000).

1.1.1. Quando o estresse vira doença

Conforme Muller de Paiva (1996), nas situações estressantes todos os estímulos do meio podem ser desgastantes, quando adotam características adversas ou punitivas. Esses estímulos, para se tornarem fonte de estresse, dependem ainda da sua intensidade, frequência e qualidade (ruído, frio, calor, cafeína, nicotina, álcool). Nas reações agudas de estresse, o estímulo com características adversas ou punitivas, na dependência de sua quantidade e qualidade pode provocar uma reação orgânica, basicamente em três níveis distintos, nível motor, relacionado com a tensão dos músculos; nível vegetativo, relacionado com a liberação de catecolaminas e a excitação do sistema nervoso autônomo com predomínio do sistema nervoso simpático que tem como objetivo preparar o organismo para um ataque ou fuga; nível subjetivo-cognoscitivo, quando afeta a vivência de uma situação com reações emocionais, como a vergonha, ansiedade, insegurança ou pânico e que afetam também a concentração e a memória.

Conforme Capra (2000), o reconhecimento do papel do estresse no curso das doenças leva a importante idéia da doença como “forma de solução de problemas”. Em virtude do condicionamento social e cultural, as pessoas consideram frequentemente impossível aliviar ou descarregar seu estresse de um modo saudável, preferindo, consciente ou inconscientemente, adoecer, como uma saída. A doença pode ser tanto física ou comportamental, manifestando-se como comportamento violento ou temerário, ciúmes, abuso de tóxicos, acidentes e suicídios, a que se pode licitamente dar o nome de doenças sociais. Todas essas “vias de fuga” são formas de saúde precária, sendo a doença física apenas uma das numerosas formas patológicas de enfrentar situações estressantes da vida. Curar a doença não tornará necessariamente o paciente saudável. Se a fuga para uma determinada doença é eficazmente bloqueada por intervenção médica, enquanto a situação estressante persiste, isso pode meramente transferir a resposta da pessoa para um modo diferente, como as chamadas “doenças mentais”, ou comportamentos anti-sociais, o que será igualmente patológico.

As fontes dessa sobrecarga de estresse são múltiplas. Elas podem originar-se dentro de um indivíduo, podem ser coletivamente gerados pela sociedade e pela cultura, ou podem estar presentes no ambiente físico. As situações estressantes decorrem não apenas de traumas emocionais pessoais, ansiedades e frustrações, como também do meio inseguro criado pelo sistema social e econômico. O

estresse, entretanto, não resulta somente de experiências negativas. Todos os eventos – positivos ou negativos, alegres ou tristes – que requerem que uma pessoa se adapte a mudanças rápidas e profundas são estressantes (Capra, 2000; Lipp 2000 a; Robbins, 2002). É prejudicial para saúde o ritmo acelerado de mudanças em todas as áreas de uma cultura. Somando-se ao excesso de mudanças, a falta de discriminação e repertório para enfrentar o crescente volume de estresse advindo das relações em diferentes situações, resulta num aumento de riscos para a saúde física e mental das pessoas em geral.

De acordo com Lipp (2000b) no Inventário de Sintomas de Stress para Adultos Lipp (ISSL), o estresse apresenta quatro fases: a fase de alerta, a fase de resistência, a fase de quase exaustão e a fase de exaustão. Baseado inicialmente no modelo trifásico de Selye (alerta, resistência e exaustão), a autora acresce à fase de resistência uma nova fase: a de quase exaustão. O organismo tenta se adaptar ao estímulo estressor e, para isso, gasta uma grande quantidade de energia adaptativa. Na primeira fase, chamada de alerta, é o momento em que a pessoa se prepara para lidar com situações novas, tendo uma reação de fuga ou de luta para a preservação da vida. Se o estressor, ou seja, o fato ou a situação que colocou a pessoa em estado de alerta continua atuando sobre ela, começa então a segunda fase, a de resistência que a autora divide em duas fases: uma inicial que denomina de resistência quando o organismo tenta uma adaptação para conseguir manter a homeostase interna, e a segunda fase, de quase exaustão, fase em que aparecem as sensações de desgaste e cansaço.

Lipp (2000b) diferencia a fase de quase exaustão da exaustão da seguinte forma:

“Nesta fase há um enfraquecimento da pessoa, que não consegue mais se adaptar ou resistir ao estressor, nesta fase a pessoa ainda consegue trabalhar e ‘funcionar’ na sociedade até certo ponto, ao contrário do que ocorre na fase de exaustão, quando a pessoa pára de ‘funcionar’ adequadamente, não conseguindo na maioria das vezes trabalhar ou concentrar-se” (p. 11).

Se o estressor é contínuo e a pessoa não tem repertório para lidar com ele, o organismo acaba com suas reservas de energia adaptativa e a fase de exaustão se manifesta, aparecendo as doenças mais sérias (Lipp, 2000b).

Em suas pesquisas Lipp (1996) cita estudos correlacionando pacientes diagnosticados com hipertensão arterial essencial (Lipp et al, 1991) e psoríase (Lipp et al, 1995) com estresse. Em ambos estudos, grupos experimentais receberam o treinamento de controle de estresse (TCS) que é composto por quatro aspectos básicos: alimentação anti-estresse, relaxamento, exercício físico e tratamento comportamental que inclui modificação cognitiva de crenças que trazem desconforto e ansiedade e contribuem para o aparecimento ou aumento do estresse, treino de assertividade e de controle de ansiedade, técnicas de resolução de problemas e de manejo do tempo. Nos casos de psoríase, os

resultados de 12 sessões de TCS comprovam sua eficácia no tratamento da doença, aliado ao tratamento médico. Também foi demonstrado a eficácia do TCS no tratamento coadjuvante de hipertensão arterial em pacientes leves e moderados. Nos casos de reatividade cardiovascular (aumentos constantes na pressão arterial) verificou-se a redução da alteração da pressão arterial nos momentos de estresse social.

Muller de Paiva (1996) cita suas pesquisas relacionando o estresse e o afeto envolvido com suas causas físicas. A relação estresse e arteriosclerose foi comparada experimentalmente pelo autor em 1966, quando este submeteu coelhos a dieta rica em lipídios. 40% dos coelhos apresentaram arteriosclerose, porém, quando submetidos a dieta rica em lipídios e também a um estresse contínuo ou então a administração de benzendrina, cerca de 90% deles apresentaram degeneração das paredes das artérias de forma generalizada. Em 1981, Muller de Paiva, evidenciou que a arteriosclerose coronária encontra-se em indivíduos ansiosos, tensos, preocupados e irritados. Pessoas com essas características viviam com excesso de trabalho e tinham nos conflitos familiar e conjugal o mais sério risco para o desenvolvimento da doença. Por meio da percepção de quais estímulos estressores estão presentes na vida das pessoas é que elas poderão agir de forma preventiva rumo a uma vida mais saudável.

1.1.2. “Fontes” de estresse

No estresse, situações ou condições geradoras de tensão podem ser consideradas, ainda que de modo dicotômico, externas e internas ao indivíduo. Situações externas ao próprio organismo podem ser uma exigência de algo ou de alguém, como também estímulos do ambiente. Situação interna geradora de tensão pode ser exemplificada como uma auto-cobrança. Essas condições ou situações são rápidas e marcantes nas suas ocorrências, muitas vezes não permitindo ao homem adaptação ao novo ritmo e significado exigidos, alterando e afetando de forma negativa a qualidade de vida das pessoas. Lipp (2002a) cita como fontes externas que geram estresse: competição excessiva, desejo intenso de possuir, a pressa, o medo de outro ser humano. Toda mudança requer do indivíduo um gasto de energia e pode gerar um desgaste físico e mental, dando origem a várias “doenças de adaptação”. Os mecanismos fisiológicos de defesa que são sempre idênticos nos organismos se tornam excessivos e são os responsáveis pelo aparecimento das doenças como a hipertensão e o infarto.

As mudanças verificadas, no conjunto de aspectos positivos e negativos, levam a repercussões em muitas áreas, tais como as mudanças de hábitos, quer seja no contexto micro da organização

familiar, quer seja no contexto macro das organizações empresariais. O homem vive nos dias do século XXI de modo muito diferente de antigamente. Esses novos hábitos nem sempre representam avanços do ponto de vista da qualidade de vida. Para Lipp (2002a), a qualidade de vida só pode estar boa se ela estiver contemplar os âmbitos individual, grupal e organizacional. Estando ela excelente em um desses âmbitos, como no profissional, por exemplo, e deficitária nos outros, não se pode considerar que ela esteja aceitável. As alterações na organização social, afetivo e laboral estão correlacionadas com as alterações da saúde da pessoa, no século XXI, as causas mais frequentes do estresse são as doenças cardiovasculares. A hipertensão arterial é responsável por uma grande parte das mortes devido a acidente vascular cerebral. A autora afirma que um dos fatores contribuintes para a patogênese dessas doenças é inegavelmente o estresse.

Além das causas externas, existem outras “causas” que nem sempre são consideradas. Lipp (2002a) cita como fontes internas: as expectativas irrealistas, cognições distorcidas, perfeccionismo, sonhos inalcançáveis, desejos e fantasias que passam a serem vistos como realidades para a própria pessoa e para os outros ao seu redor, transtornos de ansiedade, pois a pessoa passa a ver as situações de modo ameaçador, e percebem os desafios mais difíceis do que realmente são. Em consequência disso, se estressam com mais intensidade. Para Lipp (2002a), algumas pessoas podem ter uma predisposição, ou seja, uma tendência crônica para se estressarem. Algumas vezes, essa predisposição advém de eventos da história de vida. Para a autora, a medida que realmente se considere a possibilidade que exista, de fato uma vulnerabilidade humana ao estresse emocional, uma questão surge: quanto a ser ou não possível se reduzir ou eliminar essa vulnerabilidade. A resposta a essa questão necessita considerar que as vulnerabilidades psicológicas têm em comum um veículo: o pensamento.

“Desse modo, propõe-se que seja possível, pelo menos, reduzir a predisposição ao desenvolvimento da reação do estresse emocional por meio de medidas psicológicas que se baseiam na reestruturação cognitiva e que tenham por objetivo a reformulação de pensamentos estressógenos. Essa afirmação se baseia em vários estudos (Torrezan, 1999; Brasio, 2000; Vilella, 2001; e Tanganelli, 2001) que têm comprovado a eficácia do treino de controle do estresse (Lipp, 1984; Lipp e Malagris, 1995) na redução de crenças irracionais ou pensamentos disfuncionais como descritos por Ellis (1973) e Lega, Caballo e Ellis (1997) e no nível geral de estresse das várias populações estudadas” (Lipp, 2002a, p.48).

Conclui-se, assim, que o estresse pode ser gerado por “fontes” externas que marcam sua presença na vida de uma pessoa e pelo seu mundo interior, cujos efeitos são mediados por procedimentos para lidar com essas situações geradoras de estresse aprendidas principalmente na infância, mas que podem também ser desenvolvidos durante a história de vida do ser humano.

1.1.3. Características das relações de trabalho do professor e situações geradoras de estresse

Cada indivíduo traz consigo desejos, esperanças e capacidades em relação a realização de seu trabalho. Quando esses desejos, esperanças e capacidades são ignorados, as particularidades psicológicas do ser humano se tornam desconhecidas. Essa situação pode gerar no indivíduo ou no grupo insatisfação, ansiedade, medo. Esses sentimentos levam ao sofrimento, resultado do conflito entre as pressões sofridas no trabalho e a história do indivíduo ou mesmo do grupo (Bellusci, 2001).

Dejours (1992) pergunta: o quê, no trabalho, é acusado como fonte específica de nocividade para a vida mental? Para o autor a luta pela sobrevivência condenava à duração excessiva do trabalho. A luta pela saúde do corpo conduz à denúncia das condições de trabalho. Quanto ao sofrimento, ele resulta da organização do trabalho, das normas. Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, o ambiente físico. Por organização do trabalho é designada a divisão do trabalho, a natureza da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade. Por meio deste entendimento é possível avaliar o processo de trabalho do professor como também utilizar estratégias de prevenção para propiciar ao docente um ambiente que gere satisfação e bem estar.

Robbins (2002) apresenta um modelo básico de comportamento organizacional em que indica três níveis de comportamento dentro de uma organização: o nível individual, o nível de grupo e o nível dos sistemas da organização. No primeiro nível, o indivíduo por meio de suas características biográficas, personalidade e emoções, valores e habilidades, percebe, motiva-se e aprende a tomar decisões individuais. O nível dois, o nível grupal, é onde encontram-se outros grupos. É possível observar o estilo de liderança exercida nos departamentos, a forma de poder e política encontradas nas relações entre as pessoas, a forma da comunicação praticada e os tipos de conflitos existentes. No terceiro nível, os dos sistemas da organização, encontram-se a cultura da organização, as políticas de recursos humanos praticadas e a estrutura organizacional. Diante de uma situação nova, em cada nível, o indivíduo se depara com aspectos que utiliza para decidir: no nível individual, objetivos individuais e objetivos organizacionais são avaliados na tomada de uma decisão, se os objetivos são compatíveis, o indivíduo sente-se mais confortável para decidir, caso contrario, uma decisão pode tornar-se desgastante. No nível grupal, mediante uma situação de mudança ou de conflito, o indivíduo escolhe cooperar ou competir. No nível organizacional, o indivíduo que está adaptado á empresa, confunde-se com ela, envolve-se com seu trabalho e sente-se gratificado e orgulhoso com a organização em que está trabalhando. Pode ocorrer também do indivíduo sentir-se não pertencente à organização. Nos três níveis ocorrem mudanças. Toda vez que uma pessoa se depara com algo novo sente estresse. Os resultados do

estresse podem ser avaliados nos três níveis. Aspectos como satisfação no trabalho, rotatividade, absenteísmo e produtividade do indivíduo podem ajudar os administradores a perceberem o grau de capacidade de mudança do trabalhador como também o nível de estresse gerado por situações novas. Nessa perspectiva, o gerador de estresse pode ser o indivíduo, a forma como os grupos são liderados e como eles interagem, ou aspectos organizacionais podem “causar” desgaste e estresse ao trabalhador.

No nível social, pesquisas como as de Vasques-Menezes e Gazzotti (1999), Vasques -Menezes e Soratto (1999), Soratto e Ramos (1999), estão descobrindo a importância de suporte afetivo, suporte social e suporte social no trabalho, para que ocorra o bom desenvolvimento das atividades laborais. A vinculação entre as pessoas permite que se forme uma rede de proteção ao redor do professor que o auxilia a suportar as dificuldades rotineiras e interferem no controle sobre o trabalho. Os estudos de Vasques-Menezes e Gazzotti (1999), Vasques -Menezes e Soratto (1999), Soratto e Ramos (1999) demonstram a importância da vinculação afetiva para evitar o desgaste crônico e a falta de envolvimento no trabalho. Lipp (2002b), cita como características internas e pessoais do professor relacionadas aos contatos interpessoais: indivíduo que cuida mais dos outros do que de si mesmo, sempre tentando agradar o outro; expectativas elevadas e metas impossíveis; auto-estima baixa e negativismo. Como fatores externos relacionados às relações interpessoais no ambiente de trabalho estão: a falta de interações sociais no trabalho; o isolamento social e a falta de senso de comunidade fazem com que o ensino seja uma profissão solitária, uma vez que há uma tendência do professor vincular suas atividades ao atendimento de alunos, ficando fora de atividades e grupos sociais; elevadas expectativas dos superiores, pais e comunidade; falta de autonomia.

Aspectos individuais, sociais e organizacionais devem ser analisados para que haja a possibilidade de discriminar onde estão as fontes estressoras, a falta de repertório individual para combater as situações estressoras (Lipp, 2000a), ou falta de suporte social no trabalho (Vasquez-Menezes e Gazzotti, 1999), ou situações relacionadas a organização como a falta de políticas de recursos humanos são exemplos de estímulos estressores que ocorrem em níveis diferentes, mas tem como consequência a diminuição da satisfação no trabalho, na produtividade como também interferem na qualidade da saúde .

1.2. Caracterizar a evolução do conceito saúde para entender o fenômeno estresse

Saudável ou doente: uma forma simplista de se analisar um fenômeno tão complexo. O conceito de saúde, segundo a Organização Mundial de Saúde é: "O estado de complexo bem-estar físico e social

e não apenas a ausência da doença" o que indica a abrangência desse fenômeno. O movimento do organismo entre o estado de doença e saúde apresenta vários estágios (gradações), resultantes de vários fatores em sinergia e isto determinará o real estado do organismo saudável ou não. Doença não é necessariamente um problema exclusivamente orgânico, por isso, o tratamento não pode ficar restrito à medicina. O conceito de saúde tem evoluído e abrange um conjunto de determinantes de vida que envolvem fatores sócio-econômicos, alimentação, ambiente e saneamento básico, capacidade do indivíduo realizar suas aspirações, satisfazer suas necessidades, mudar e enfrentar o ambiente.

A análise do fenômeno saúde tem vários fatores intervenientes e entre eles a linguagem é de suma importância. É comum perceber o conceito saúde e doença como fenômenos distintos e dicotômicos. A linguagem contribui para a formação de conceitos estanques e rígidos, ou se está doente ou saudável, ou se é bom ou se é mau e assim por diante. A percepção dos fenômenos por meio dos conceitos, muito deles de senso comum, favorece que as pessoas percebam esses fenômenos como diferentes sistemas particulares, como sadio ou doente, de acordo com a maneira como suas características correspondam a esses dois critérios diagnósticos de anormalidade e normalidade, válidos como realidades distintas.

Nas definições encontradas no Dicionário Brasileiro Globo, "doença" é entendido como alteração na saúde, falta de saúde, moléstia e "saúde" como estado do que é são, estado do indivíduo em que há exercício regular das funções orgânicas, boa disposição do organismo, vigor, robustez. Os conceitos definem saúde e doença como processos distintos e unilaterais. A linguagem contribui para o entendimento linear dos fenômenos, e leva o indivíduo a perceber os dois processos como diferentes sistemas. Os processos são definidos no senso comum sem avaliação das redes de relações entre os vários fatores que os constituem (Rebellato e Botomé, 1999).

A unicausalidade não é suficiente para determinar um fenômeno, não há somente uma "causa para um efeito". A idéia de um fator como "causa" não esclarece o processo de adoecer. Na concepção integrada do conceito saúde, em que os fatores globais são responsáveis pela saúde individual e coletiva, o indivíduo percebe a educação, trabalho, lazer e higiene como fatores essenciais na promoção da saúde da população. Existe uma progressão para adoecer e também para restabelecer a saúde. "A expressão da saúde e doença é um qualitativo empregado para objetivar, genericamente um determinado processo social, qual seja o modo específico de passar de um estado de saúde para um estado de doença e o modo recíproco" (Rouquayrol, 1999, p. 16).

A visualização de vários estados entre a saúde e a doença, com vários graus como uma escala, ajuda a perceber vários estados do organismo entre essas duas definições. É diferente o estado de saúde

em que um organismo mesmo com dor consegue manter suas atividades diárias e outro que necessita ser hospitalizado mediante uma dor. Há uma sucessão de fatores em graus diferentes que determina o estado de um organismo e para se passar de um extremo a outro há vários graus. (Rebelatto e Botomé, 1999).

A doença vista como expressão de comprometimento do organismo, com várias “causas”, como constituição e hereditariedade, amplia o conceito, porém continua o pensamento linear. Com a epidemiologia uma nova concepção para o conceito de saúde surge, a associação dos fatores é significativa, isto é, dois fatores estruturados aumentam o risco de doença mais do que faria a sua simples soma. “O estado final provocador de doença é, portanto, resultado da sinergização de uma multiplicidade de fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, genéticos, físicos e químicos” (Rouquayrol, 1999, p.23).

Cuidar da saúde não é meramente cuidar dos problemas médicos relacionados ao aparecimento de doenças. Ultrapassar o modelo médico é necessário para analisar amplamente as “causas” das doenças, sua extensão, e os fatores relacionados à manutenção da saúde. As distinções dos conceitos são qualitativamente diferentes se a explicação do fenômeno é dada a partir da dinâmica social que o constitui. Essa concepção de saúde deve ser analisada como um fenômeno que é determinado por uma rede de relações em que vários fatores em sinergia determinarão o estado de saúde do indivíduo. Essa é a perspectiva que a epidemiologia trouxe a esse fenômeno, um conceito que transcende o dicotômico e simplista (Rebelatto e Botomé, 1999).

O conceito amplo de saúde adquire uma explicação sistêmica: cada vez que um dos componentes sofre uma alteração, esta repercute e atinge os demais fatores, caracterizando um processo de re-equilíbrio do sistema. As noções da causalidade são analisadas e ampliadas. “Há uma múltipla relação de cada evento com os demais e um único evento pode ser causa ou efeito em relação a qualquer outro que também pode ser efeito ou causa. E essas relações cruzam-se e acontecem em relação a vários eventos inclusive simultaneamente” (Rebelatto e Botomé, 1999, p.238).

Há vários fatores inter-relacionados que em sinergia propiciam a produção ou não e a manutenção ou não do fenômeno adoecer. “San Martin (1981), destaca o sistema formado pelo ambiente, população, economia e cultura designando este conjunto de sistema epidemiológico social. Segundo este autor, qualidade e dinâmica do ambiente sócio econômico, modos de produção e relação de produção, tipo de desenvolvimento econômico, velocidade de industrialização, desigualdades sócio-econômicas, concentração de riquezas, participação comunitária, responsabilidade individual e coletiva são componentes essenciais e determinantes no processo saúde doença” (Rouquayrol, 1999, p.19).

Alguns fatores inter-relacionados entre si em sua sinergia dão a vasta possibilidade de probabilidades que podem ocorrer determinando vários estados de um organismo.

O conceito de saúde abrange a capacidade física, emocional e social que o indivíduo tem de interagir com seu ambiente. Pode ser determinada, em certas situações, por meio de alguns valores mensuráveis como temperatura, pulso, pressão sanguínea, altura, peso, acuidade visual e auditiva etc. Como esses critérios biológicos de normalidade são baseados em conceitos estatísticos, é necessário considerar a possibilidade de variação, porque uma característica anormal não necessariamente significa doença. Uma definição mais exata de saúde pode ser, portanto, a capacidade que o organismo apresenta de funcionar em harmonia com seu ambiente, o que envolve a aptidão para enfrentar física, emocionalmente as tensões cotidianas. (Rouquayrol, 1999).

As "relações de determinações" e o "determinismo probabilístico", citados por Rebelatto & Botomé (1999), são conceitos que possibilitam a compreensão de que para cada pessoa o evento de interesse é um, e em cada variação o aspecto analisado pode depreciar alguns aspectos e super valorizar outros. Cada pessoa percebe o fenômeno de um jeito conforme a forma como analisa o evento. Portanto, existem várias relações determinantes e inúmeras possibilidades dos fatores se integrarem, resultando uma ampliação no conceito de saúde.

A evolução do conceito de saúde requer a análise dos vários fatores que constituem esse fenômeno. As relações de um indivíduo com o meio onde vive, com o seu trabalho, com as pessoas que o rodeiam, devem ser avaliadas. A percepção da contextualização de sistemas e suas correlações são imprescindíveis para o entendimento do fenômeno saúde, portanto, o tipo de atividade e o local onde uma pessoa trabalha são significativos e de muita importância para a realização de uma análise mais abrangente em relação às condições de saúde. O trabalho é um fator importante na vida das pessoas e seu ambiente pode proporcionar condições favoráveis ou não para a preservação da saúde de qualquer trabalhador em geral e do professor em específico.

1.3. Ambiente de trabalho e saúde do professor

O ambiente de trabalho interfere diretamente no bem estar do trabalhador, segundo Reinhold (1996), Esteve (1999), Codo et al (1999), Maslach e Leiter (1999), Kienen (2003). O levantamento dos fatores que interferem nesse ambiente é de utilidade para se detectar quais fatores são prejudiciais à saúde. O desgaste físico e emocional assume proporções epidêmicas entre os trabalhadores e estão presentes nos ambientes laborais. Disfunções na organização das empresas resultam aos trabalhadores

danos físicos, emocionais e funcionais. Fatores benéficos e estressores estão presentes no ambiente de trabalho e o primeiro passo para eliminar os fatores que são nocivos ao trabalhador é defini-los, pois somente por meio da percepção da presença dos mesmos, o trabalhador pode preparar-se para lidar com eles, evitar o desgaste físico e emocional e construir o compromisso com o trabalho, o que resulta em humanização do mesmo, maior produtividade e bem-estar.

Como prática social, a saúde dos trabalhadores em geral e especificamente dos professores, apresentam dimensões sociais, políticas e técnicas indissociáveis (Esteve, 1999; Codo e Vasques-Menezes, 1999). Dessa forma, entender a saúde dos trabalhadores exige modificar a concepção de que doença está vinculada a um agente específico, ou a um grupo de fatores de risco presentes no ambiente de trabalho. A exigência é de busca do entendimento da saúde do trabalhador de maneira contextualizada ao seu ambiente social e político.

O trabalho tem um papel fundamental na inserção dos indivíduos no mundo. Contribui para a formação de sua identidade – a construção da subjetividade – e permite que os indivíduos participem da vida social, elementos essenciais para a saúde (Codo, 1998). Entretanto, na forma como ele está organizado e é executado por um grande contingente de trabalhadores, na sociedade atual, preponderam seus efeitos negativos, entre eles o adoecimento e a morte. Para a saúde do trabalhador, a explicação do adoecer e morrer dos trabalhadores extrapola os fatores presentes nos ambientes de trabalho e incorpora o significado cultural, político e econômico que a sociedade lhes atribui. Os fenômenos biológicos são observados na sua dimensão social, e o corpo do trabalhador não mais é visto como um agregado de células, que formam órgãos e sistemas, mas é considerado em suas relações com a natureza, na sua capacidade de criar-se e recriar-se por meio do trabalho. Nessa explicação do mundo, o trabalho organiza a vida dos homens: o que e como produzem, como repartem os frutos do trabalho, o que pensam, o que consomem (onde moram, o que comem, se e onde estudam, como se informam/formam, que tipo de serviços têm disponíveis, entre outros).

O objeto da saúde do trabalhador pode ser definido como o processo saúde e doença dos grupos humanos em sua relação com o trabalho. Trabalho entendido com espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas, igualmente, de resistência, de constituição e do fazer histórico dos trabalhadores, que buscam o controle sobre as condições e os ambientes de trabalho, para torná-los mais “saudáveis”, num processo lento, contraditório, desigual no conjunto da classe trabalhadora, dependente de sua inserção no processo produtivo e do contexto sociopolítico de uma determinada sociedade (Aranha e Martins, 1993).

A saúde de todo trabalhador, inclusive a do professor, é definida por Rouquayrol (1999), como um processo que envolve relação do homem com o seu trabalho. A situação heterogênea, desenvolvimento desigual das forças produtivas, das ciências, das técnicas, das máquinas, do processo de trabalho, da organização e das condições de trabalho culmina na impossibilidade de uma análise global da relação saúde-trabalho, ou mais especificamente aqui, a saúde psicológica do trabalhador. O conceito de saúde tem evoluído e abrange um conjunto de determinantes de vida que envolve fatores sócio- econômicos, alimentação, meio ambiente e saneamento básico, entre outros fatores (Rouquayrol, 1999). Saúde é, pois, a capacidade física, emocional e social que o indivíduo tem de interagir com seu ambiente. As variadas formas com que os docentes percebem o estresse e a manutenção de sua saúde (discriminação), mostram que cada um tem formas diferenciadas de pensar a respeito da saúde e ajustar-se ao ambiente de trabalho. Muitos visam recuperar o equilíbrio e ter os meios adequados para o enfrentamento das pressões que provocam o desajuste, outros não percebem os fatores estressantes e outros não tem repertório adequado para enfrentar fatores que levam ao desgaste físico e emocional. (Lipp,2000 a).

Maslach e Leiter (1999) realizaram pesquisas com profissionais de vários campos de atuação, inclusive professores, e demonstram que quando o trabalhador sofre de desgaste físico e emocional, ele não é o único responsável e que as “causas” localizam-se mais no ambiente de trabalho do que no indivíduo. A partir desses estudos, os autores demonstraram que o desgaste é produzido por disfunções organizacionais, revelam que o ambiente de trabalho, as mudanças em relação à natureza dos empregos e as exigências diárias de trabalho trazem conseqüências ao trabalhador como: exaustão, ceticismo e ineficiência. Seis aspectos são citados como de desequilíbrio entre os indivíduos e o trabalho: excesso de trabalho, falta de controle (refere-se à falta de autonomia do trabalhador em estabelecer prioridades no trabalho, selecionar táticas e procedimentos para a realização deste e falta de autonomia para tomar decisões), remuneração insuficiente, colapso da união (refere-se à falta de união nas relações interpessoais, gerando conflito entre as pessoas, a união é destituída pela perda de segurança no emprego, por uma excessiva importância nos lucros a curto prazo, que elimina a consideração pelas pessoas), ausência de equidade (quando os trabalhadores são tratados de formas diferentes, a confiança, o respeito e a franqueza são eliminados do ambiente de trabalho) e valores conflitantes (nas empresas existe uma ênfase na dedicação dos serviços ou à uma boa produção porém estas atitudes gerenciais podem prejudicar a qualidade do trabalho), “empresas comprometidas com o atendimento ao cliente estão despersonalizando seus relacionamentos com os clientes”(p.85).

A intervenção descrita pelos autores Maslach e Leiter (1999) em relação à crise para deter o desgaste físico e emocional mostram duas maneiras de solucionar problemas: uma individual e outra empresarial. As duas formas envolvem o indivíduo, o grupo e empresa. A distinção é feita considerando onde se inicia o processo: pessoa ou administração. Geralmente, quando o processo é iniciado por um indivíduo é porque a situação no trabalho está em graus elevados de desgaste e a empresa não faz nada para resolvê-la. Quando as iniciativas de solução são feitas inicialmente pela empresa, normalmente são atitudes preventivas contra o desgaste e os custos gerados por ele. O oposto também ocorre, indivíduos iniciam uma ação preventiva ou a administração inicia ações em um contexto onde o desgaste já se instalou.

Independente de quem inicia o processo de mudança é importante enfatizar a necessidade de envolver o grupo para corrigir os fatores do ambiente de trabalho, (Maslach e Leiter, 1999). Para tanto, é necessária, a análise dos seis aspectos de desequilíbrio: excesso de trabalho falta de controle, remuneração insuficiente, colapso da união, ausência de equidade e valores conflitantes. As pessoas precisam chegar a um consenso sobre o aspecto mais suscetível e que deve ser focado inicialmente, é o diagnóstico. Maslach e Leiter (1999), no trabalho sobre desgaste físico e emocional em várias organizações, utilizam a Lista de Maslach de “Características do Desgaste Físico e Emocional”, e também um levantamento sobre comportamentos de tomada de decisões, sobre senso de controle que os empregados têm de seu trabalho, relação sobre controle e energia, o envolvimento e a eficácia dos empregados. Em alguns casos, o levantamento também abrange questões personalizadas para investigar características e valores próprios da empresa analisada. Após a coleta das informações e análise dos resultados, é escrito um relatório de resultados para estabelecer uma estratégia de ação e promover valores humanos no ambiente de trabalho, conscientizando o grupo que esse é um processo contínuo e longo, direcionando ações que trazem igualdade dos fatores econômicos e humanos, aumentam a capacidade das pessoas em realizar conquistas significativas, diminuindo assim, o mal-estar dentro do ambiente de trabalho.

Para Esteve (1999), o mal-estar docente é uns fenômenos internacionais, cujos sintomas começaram a ficar evidentes no início da década de 1980, nos países mais desenvolvidos. O autor identificou todas as licenças oficiais por doença que constavam nos Arquivos de Inspeção Médica da Delegação de Educação e Ciência em Málaga, durante um período de sete anos (1982-1989). Segundo os dados da pesquisa, as causas mais importantes de licença em ordem de classificação foram: os diagnósticos de traumatologia, os geniturinários e obstétricos e os neuropsiquiátricos, em 1988-1989. As licenças ginecológicas não associadas às licenças de maternidade aparecem em alguns períodos em

terceiro ou segundo lugar. As distensões de tornozelos, as laringites e as depressões aparecem como os diagnósticos mais frequentes. A quantidade de licenças é muito superior, mais que o dobro, ao aumento da quantidade de professores. As mulheres foram mais afetadas que os homens e a idade média dos professores em licença, nos sete anos de estudos, foi de aproximadamente 40 anos. A duração média das licenças diminuiu, no período de 1982 a 1983 foi de 41 dias e no período de 1988 a 1989 foi de 26,45 dias.

Na obra de Esteve (1999) são observados, além dos dados estatísticos, aspectos importantes no desenvolvimento do mal-estar docente. O autor identifica cinco grandes mudanças sociais que impuseram certa pressão aos professores e que criaram condições para o crescimento dos estudos sobre o estresse nessa categoria. O autor destaca a transformação do papel do professor e dos agentes tradicionais de integração social, as crescentes contradições no papel do professor, as mudanças nas atitudes da sociedade em torno do professor, a incerteza acerca dos objetivos do sistema educacional e da utilidade do conhecimento mediante os avanços do saber e o desgaste da imagem do professor. Essas variáveis dizem respeito ao contexto social, econômico em que se exerce a docência, chamadas de fatores secundários. Os fatores primários, por outro lado, são aqueles que estão diretamente relacionados ao contexto de sala de aula e infraestrutura, aos recursos materiais e as condições de trabalho.

A “personalidade” e formação dos professores são também mencionadas por Esteve (1999). O autor, além de contextualizar as “causas” do mal-estar docente, enfatiza que cada um tem sua cota de participação no que lhe acontece no ambiente de trabalho, na medida que o sucesso ou não do exercício profissional depende da pessoa, de suas aprendizagens e história de vida. Esteve (1999) indica a necessidade de atitudes preventivas necessárias no que diz respeito à criação de estratégias que visem aperfeiçoar os cursos de formação dos futuros professores e articular ajuda aos profissionais em exercício, com o objetivo de produzir mudanças significativas e positivas na educação, adaptando o papel docente de forma contextualizada. Os professores necessitam desenvolver capacidades para lidar não apenas com conhecimentos, mas também para lidar com os fatores que encontram nas suas salas de aula, na organização em que atuam, e no contexto social em que se inserem.

Reinhold (1996) traz importante contribuição para o entendimento do estresse em professores de pré-escolar até a 4ª série do ensino fundamental. Ele também cita o aumento do estresse relacionado à contextualização das mudanças sociais, pessoais e econômicas. O estudo foi realizado em um município do interior de São Paulo, com 72 professoras efetivas de nove escolas públicas estaduais urbanas de 1º grau. Foi utilizado, como material, um questionário de Estresse Ocupacional de Professores elaborado

pela pesquisadora. Quanto à caracterização da população das professoras os seguintes dados foram revelados: 63% tem idades entre 40 e 49 anos, 69% casadas com filhos, 69% com mais de 20 anos de magistério e 69% trabalhavam em tempo integral, 57% concluíram o curso de Pedagogia.

As 12 fontes mais estressantes indicadas por Reinhold (1996) nesse estudo, mostram que “a preocupação com o desenvolvimento acadêmico e sócio-emocional do aluno (classes muito numerosas e heterogêneas, alunos indisciplinados e desinteressados), o que sugere que as professoras envolvidas neste estudo focalizam sua atenção no aluno, como centro do processo ensino-aprendizagem. O professor parece também ter preparo técnico insuficiente para lidar adequadamente com problemas pedagógicos” A autora descreve que 43% dos sujeitos consideram seu trabalho “um pouco estressante” e 39% “muito estressante”. A revisão das pesquisas sobre estresse em várias partes do mundo realizada em 1996 pela autora, indica como principais fatores de estresse do professor primário: “fatores administrativos e relativos à direção da escola, os próprios alunos (dificuldades com os alunos difíceis e desmotivados e desinteressados, provenientes de lares problemáticos, classes grandes), condições de trabalho (falta de tempo e recursos, sobrecarga de trabalho), fatores pessoais intervenientes, colegas (falta de cooperação e comunicação), pais de alunos (expectativas exageradas em relação aos seus filhos, esperando que os professores satisfaçam suas expectativas), imagem profissional negativa, falta de qualificação ou despreparo técnico.

Kienen (2003) fez um estudo a respeito da percepção das relações de trabalho e saúde de professores e alunos universitários. A pesquisadora teve como sujeitos 23 alunos do sexto semestre do Curso de Psicologia e sete professores que lecionavam disciplinas para esses alunos. A organização escolhida para a pesquisa foi uma universidade pública em Santa Catarina. A população de alunos apresentava as seguintes características: 73,91% deles tem entre 20 e 25 anos, 52% dos alunos não trabalham, 74% afirmam serem solteiros, 47,83% dos alunos nasceu e mora na cidade onde se situa a instituição pesquisada. Quanto às “relações que os alunos estabelecem entre si”: 87% dos alunos responderam que estabelecem “relações de amizade” em relação aos colegas de aula, 56,52% afirmam manter “relações amistosas, porém distantes”, e “relações de conflito e relações de indiferença” aparecem com 26,09% cada. Os maiores percentuais estão associados a relações mais positivas, o que sugere que os alunos parecem ter suporte social no ambiente acadêmico. Isso também ocorre no que se refere às relações com os professores 52,17% dos alunos afirmam ter “relações de amizade” com os docentes. A pesquisa evidenciou que a maioria dos estudantes (20 entre 23) apresenta relações de amizade com seus colegas, apenas um aluno declarou estabelecer relações competitivas destrutivas com os colegas, quatro declaram estabelecer relações construtivas. A autora explorou de forma clara vários fatores que envolvem as relações entre alunos e professores como tipo das relações, influência do tempo

no processo de transformação das relações, transformações ocorridas nas relações entre professores e alunos, aprofundamento das relações dos alunos.

Quanto aos professores, Kienen (2003) demonstrou que em uma população de docentes, em que a maioria é do sexo feminino, não moram na cidade e são solteiros, 70% já possuem titulação de mestre. Quanto às relações a partir da perspectiva dos professores, percebe-se: que as relações amistosas entre os professores parecem restritas, além de favorecerem atuações fragmentadas e falta de controle sobre o trabalho. As relações de amizade entre professores são escassas, o que permite considerar que eles provavelmente desenvolvem seu trabalho de forma solitária. Nas relações entre professores e alunos; a maioria parece estabelecer relações positivas com eles, esses docentes relatam relacionar-se “muito bem ou de forma muito próxima a eles”. Apenas um professor relatou relacionar-se com os alunos de forma amistosa, indicando maior superficialidade. Os alunos foram questionados sobre o recebimento de advertências ou críticas no ambiente acadêmico, 12 entre 23 sujeitos afirmaram que já receberam advertências ou críticas e os dois tipos mais relatados foram: cobranças em relação à entrega de trabalhos feitos pelos próprios colegas e pedidos dos professores para que não se atrasassem ou faltassem. Kienen conclui que, tanto professores como alunos, parecem expostos a incômodos no ambiente acadêmico. Aspectos relacionados aos controles exercidos pelos professores, tais como a utilização da avaliação como meio de coerção e o controle de horários e de atividades a serem executadas parecem ser os fatores que mais incomodam os alunos. Professores parecem incomodados, principalmente com a falta de respeito que ocorre nas relações entre docentes, tais como “desrespeito às linhas teóricas diferentes das adotadas pelos que criticam”.

A pesquisa de Kienen (2003) possibilita concluir que o tipo de relação entre os professores e entre professor e aluno, interfere na saúde de ambos. Os tipos de controles exercidos no ambiente acadêmico influenciam significativamente as relações entre os professores. A pessoa que é submetida a situações aversivas, apresenta comportamentos de fuga, esquiva, raiva, e ressentimento e quem aprende a se comportar diante desses estímulos aversivos provavelmente pára de se comportar quando o controle cessa. Nesse tipo de relacionamento, além de haver sentimentos negativos, há também a falta de interação entre os docentes, e conseqüentemente há sentimentos de desamparo, depressão, que podem gerar pequena produtividade e alterações nas suas relações de saúde. Por meio de relações amistosas e reforçadoras, onde o respeito e a colaboração se fazem presentes, as mudanças comportamentais são possíveis, e os professores podem tornar-se mais capazes de atuar em seu ambiente social e podem também mais facilmente cumprir seu papel de educadores o que auxilia na formação de seus alunos. A formação de relações de confiança, em que os professores se tornam colaborador entre si, possibilita a melhora do ambiente de trabalho. Num ambiente de trabalho onde a coerção é substituída pela

valorização da cooperação e respeito mútuo, as condições de trabalho e saúde dos professores e aluno são melhores e mais saudáveis, não somente nos limites da sala de aula, mas também no contexto social onde estas pessoas estão inseridas.

Modificou-se também o status social do professor. Nos anos quarenta e cinquenta do século XX, Esteve (1999), atribui tanto ao mestre como ao professor universitário, um status social e cultural elevado. Ranjard (1984) in Esteve (1999) afirma que se estimava nos professores seu saber, abnegação e vocação. Nos primeiros anos do século XXI, esses valores foram substituídos simplesmente por nível de renda salarial. O salário dos professores é citado por Odelius e Codo (1999), Esteve (1999) e Lipp (2002b) como fatores externos que interferem no bem-estar dos mesmos. O trabalho de Milsten, Golaszewski e Duquette (1984) (citado por Esteve, 1999), ao estudarem as fontes de estresse nos professores, aparecem como elementos mais significativos: em primeiro lugar os salários e em segundo a falta de coerência dos professores em sua relação com os seus alunos, e em terceiro lugar a sobrecarga quantitativa de trabalho.

Outro aspecto importante é o grande número de mudanças que ocorrem no mundo no século XXI. As mudanças sociais são intensas e rápidas, e em todas as profissões há necessidade de transformações e adaptações. Lipp (2002a), define as causas mais comuns do estresse do docente universitário. A autora dedica um capítulo sob o título: “O stress do Professor de Pós-graduação” (p.55-62). Por meio de conversas com professores de faculdades estaduais, federais e particulares, observou que algumas fontes de estresse são diferentes, dependendo das características de cada instituição. A autora cita como um fator inesperado: o “tecnostress” ou “*stress high tech*”, ou seja, é uma reação da pessoa que ao se deparar com uma máquina e sua tecnologia não consegue entendê-la e fazê-la entrar em funcionamento. A autora cita várias fontes de estresse, entre elas: altas exigências relativas à alta produtividade científica, falta de uniformidade no modelo de currículos e relatórios, exigências das revistas científicas, ter que trabalhar à noite, em domingos e feriados. Para a autora é imprescindível que o professor analise e selecione as atividades, aceitando tarefas mais relevantes e necessárias.

Em síntese, é possível perceber a partir das demonstrações nos diferentes estudos de Reinhold (1996), Codo et al (1999), Esteve (1999), Maslach e Leiter (1999), Lipp (2002b), Kienen (2003), que as condições do ambiente de trabalho são fatores que interferem na qualidade de saúde do trabalhador de forma geral e do professor particularmente. As condições de trabalho definidas como perigosas e prejudiciais são facilmente observáveis e exigem do profissional maior atenção e mais cuidados no manejo dessas condições. Fatores visivelmente observáveis como uma máquina perigosa, o horário de trabalho exaustivo, requer do trabalhador um exame mais acurado. Fatores não percebidos facilmente,

mas que também interferem na qualidade de saúde do trabalhador, podem ser mais nocivos e danosos, pois não suscitam no trabalhador cuidados especiais, por serem sutis.

O levantamento dos fatores que interferem no ambiente de trabalho é de extrema utilidade para detectar as “causas” do mal-estar. A percepção desses fatores propicia ao trabalhador uma maior possibilidade de entendimento sobre eles, direcionando ações que possam diminuir ou eliminar os fatores nocivos na direção de um trabalho mais prazeroso e saudável. A percepção e reconhecimento dos fatores que interferem no ambiente resultam no questionamento das alterações nos processos de trabalho, no exercício do direito à informação, e no direito de recusa ao trabalho perigoso e insalubre, resultando na humanização do trabalho.

1.3.1. A psicopatologia do trabalho docente

Para Codo (1998), o trabalho é o modo de ser do homem e, como tal, permeia todos os níveis de sua atividade, de seus afetos, de sua consciência, o que o torna um problema difícil de pesquisar porque permite que os sintomas se desloquem para outras situações. Quem garante que os desafetos familiares, o chute no cachorro ao retornar a casa, não se devem a razões de ordem profissional? Para o autor, por ser onipresente, a decorrência negativa do trabalho são difíceis de detectar. Tenta-se aqui elucidar o processo que vai do comportamento livre ao comportamento estereotipado pelo trabalho. O comportamento livre não é entendido como a liberdade metafísica, mas como um padrão comportamental que contém uma tentativa de transformar a realidade circundante conforme os desejos próprios do sujeito. Ser livre é mais do que o modo de sentir uma situação, ser livre é caracterizado pela capacidade do indivíduo orientar-se em direção ao prazer.

O trabalho na vida das pessoas ocupa um papel importante e é proeminente na formação da identidade das mesmas e de sua inserção no contexto social. Por meio das atividades e da sua produção o homem se diferencia, gera sua renda, sua qualidade de moradia, de segurança e de qualidade de vida, diferenciando-se dos demais. Da mesma forma que o trabalho traz satisfações, quando ele não é compatível com as aspirações e valores da pessoa, traz insatisfações e sofrimento.

"Através do trabalho o homem, na relação com o objeto, entra em contato com o mundo real, concreto, descobre-se igual a outros homens, identificando-se enquanto ser humano. Ao mesmo tempo, dotado de subjetividade, ele vai se diferenciar de outros seres humanos e construir sua individualidade" (Codo & Gazzotti, 1999, p.52).

A noção de sofrimento é central para Dejours (1992). Implica, antes de tudo, um estado de luta do sujeito contra forças que o estão empurrando em direção à doença mental. É na organização do trabalho que devem ser procuradas essa força, não sendo a organização do trabalho apenas a divisão do trabalho, isto é, a divisão das tarefas entre os operadores, os ritmos impostos e os modos operatórios prescritos, mas também, e sobretudo, a divisão dos homens para garantir essa divisão de tarefas, representada pelas hierarquias, as repartições de responsabilidade e os sistemas de controle. Quando a organização do trabalho entra em conflito com as percepções, aspirações, expectativas dos homens, isto é, quando ocorre o empecilho de todas as possibilidades de adaptação entre a organização do trabalho e o desejo do indivíduo, então surge o sofrimento. As intervenções propostas são direcionadas para o coletivo e não para os indivíduos isoladamente e para os aspectos da organização do trabalho nos quais os indivíduos estão inseridos como ritmo e jornada de trabalho, hierarquia, responsabilidade e controle. (Jacques Corrêa, 2003).

O trabalho do professor apresenta uma grande dimensão afetiva. O aluno que aprende conceitos novos terá um novo universo ao seu alcance. O professor retoma o passado, faz vínculos com o presente e ajuda o aluno a construir o futuro. Essa transformação é o produto do trabalho da educação, considerando o produto, é possível entender o trabalhador, pois o produto o representa, em algum grau. Para o professor, o produto de seu trabalho é o aluno educado, é uma mudança social imediata. Essa situação é subjetiva, pois até que ponto o aluno se transforma, e como é possível reconhecer no aluno a marca específica do trabalho do professor? Ao mesmo tempo em que a transformação imediata é o que anima o trabalho do professor, o resultado do trabalho é de difícil mensuração e, muitas vezes, é possível somente a médio e em longo prazo. O planejamento, a execução, os instrumentos de trabalho, as etapas no processo ensino-aprendizagem são decididas pelo professor, o ritmo de trabalho que lhe é imposto não sai completamente de seu controle. O processo do trabalho do professor se realiza em uma relação social, onde as relações interpessoais permeadas de afetos são parte primordial para a realização do mesmo. (Codo e Gazzotti, 1999).

A afetividade é um dos aspectos importantes na aprendizagem. Para que ela ocorra muitos fatores são necessários: capacidade intelectual, vontade para aprender, motivação, capacidade do professor em transmitir conteúdos, apoio dos pais. Porém, no contrato firmado entre professor e aluno, em que o professor se dispõe a ensinar e o aluno a aprender, elos de afetividade se forma propiciando trocas entre os dois. Uma condição importante para a aprendizagem ocorrer é quando o professor conquista a atenção e o interesse do aluno para aquilo que precisa ser aprendido. Essa conquista requer uma grande quantidade de investimento afetivo. Codo e Gazzotti (1999), atribuem a necessidade de

vinculação afetiva, Kubo e Botomé (2001), consideram o vínculo afetivo uma decorrência da qualidade do ensinar e aprender.

O trabalho exige um vínculo afetivo, porém muitas vezes a organização do mesmo, o cronograma, as normas dos superiores, as questões administrativas, regem o cuidado de forma profissionalizada. A concretização da ligação afetiva ocorre parcialmente, pois o aluno vai embora ao fim do dia, ou abandona a escola. A questão vincular-se ou não se vincular está quase sempre presente. Para Codo e Gazzotti (1999), nas atividades de cuidado a concretização do vínculo afetivo em sua plenitude é estrutural. Porém, não é possível afirmar que, por essa razão, todos os professores sofram da mesma forma e estejam desenvolvendo sintomas de sofrimento psíquico ou emocional. O que deve ser considerado, na impossibilidade do vínculo afetivo, é a forma como o professor se relaciona com o seu trabalho. Essa relação se diferencia de instituição para instituição, de aluno para aluno, de um contexto para o outro, tanto o aluno como o professor tem seus sentimentos, problemas e necessidades, portanto a demanda afetiva também varia.

A forma como o professor lida com a situação de conflito pode levá-lo a um crescimento tanto pessoal como profissional, como também a um desgaste emocional, que induz o afastamento do objeto, apresentando muitas vezes sintomas físicos como dores de cabeça, dores nas costas, cansaço, irritabilidade, e dificuldades de estabelecer relações afetivas mais profundas. Caso o professor não saiba lidar com essa situação de vinculação afetiva com o aluno, a sua relação com seus companheiros de trabalho também sofre prejuízo, o professor tende a se afastar do trabalho e das pessoas. Dessa forma, o sistema educacional também é afetado de forma negativa. "Educação não é obra de um solista, ou se orchestra, ou não ocorre" (Batista e Codo 1999, p.188). O sofrimento emocional, muitas vezes, não é detectado pelo próprio indivíduo, pois no início é sutil, porém é cumulativo, dificultando a percepção do professor daqueles estímulos que favorecem o desgaste. Por essa razão, é importante que o professor encontre formas de lidar com este impasse a respeito da vinculação afetiva. Por meio do aumento da resistência emocional e de atividades que ajudem a administrar de forma mais adequada sua energia afetiva, o professor poderá evitar o desgaste físico e emocional.

1.4. Características das relações de trabalho como situações geradoras de estresse

As relações de trabalho estão inseridas no contexto organizacional. Entender o comportamento das pessoas e suas relações no trabalho inclui também entender os fatores que interferem nas condições laborais e na vida do professor.

Por meio de teorias da administração é possível explicar e explicitar em algum grau os fenômenos ditos organizacionais. Morgan (1996), interpreta organizações a partir de metáforas, comparando-as a imagens que permitem compreender problemas e situações organizacionais. O autor compara as organizações como máquinas, organismos vivos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformações e instrumentos de dominação. O entendimento das organizações por meio dessas teorias possibilita uma análise eficaz, pois as organizações são fenômenos complexos. O desafio é aprender a lidar com essa complexidade, para que haja possibilidades de encontrar novas formas de resolver os problemas organizacionais. Quando se tenta compreender os fenômenos nas organizações, utilizando as diversas metáforas utilizadas pelo autor, há uma maior profundidade na análise, “pois uma situação tem a capacidade de ser muita coisa diferente ao mesmo tempo” (Morgan, 1996, p.348). A forma como são estudados os fenômenos organizacionais pode proporcionar compreensão sob diferentes perspectivas.

Os estudos em Hawthorne, realizados por Elton Mayo, possibilitam demonstrar que um dos fatores importantes para o desempenho individual são as relações sociais, distanciando-se das concepções das teorias da administração científica centradas na execução das tarefas, na estrutura física e hierárquica. Há o início de uma nova fase na administração das empresas, onde o componente comportamento humano começa a ser evidenciado (Robbins, 2002). Estudos como os de Skinner (1980), Sidman (1995), Seligman (1977), Catania (1999) evidenciam que as contingências nas quais o comportamento ocorre devem ser avaliadas. O comportamento do professor é avaliado no contexto em que ele está inserido, de modo geral, é possível considerar que o comportamento do professor e as relações que estabelece com os colegas e seus alunos ocorrem dentro de um contexto organizacional que as influencia.

1.4.1. Qualidade das relações entre professores e alunos como um dos determinantes de estresse

O ensinar do professor está diretamente associado ao aprender do aluno. O trabalho do professor depende da presença do aluno e da interação estabelecida com ele. O vínculo afetivo é decorrente do processo ensino-aprendizagem. Codo e Gazzoti (1999), Freire (1997), Kubo e Botomé (2001) enfatizam a relação de interdependência, em que o papel do professor só se concretiza se o aluno aprende.

Os autores Siqueira e Alcântara (2003) descrevem a necessidade de inovações na prática pedagógica em sala de aula com base no uso da pedagogia tradicional, predominantemente no ensino das disciplinas de graduação. A ênfase é dada para a aprendizagem colaborativa centrada no aluno, com o objetivo de criar condições de inserir o aluno como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Na aprendizagem colaborativa, a proposta é de inteirar os alunos aos temas de estudo de forma mais dinâmica, criar capacidade crítica nos alunos por meio da análise do conhecimento existente, avaliar as necessidades do ambiente em o discente vive e a percepção de possibilidades de construir novos conhecimentos. “Um tipo de aplicação da aprendizagem colaborativa é o grupo do consenso, ou seja, utilizar o conhecimento formal para confrontá-lo com a realidade ou da situação problema e construir novo conhecimento por meio de debates, de trocas de idéias entre alunos e professores” (Siqueira e Alcântara, 2003, p.62). A aproximação do ensino com as necessidades da sociedade contribuem para a formação de profissionais conscientes, atuantes e transformadores do meio no qual atuam.

Behrens et al (2002) incitam a necessidade de reflexão sobre as mudanças necessárias na Educação Superior. Os autores propõem uma percepção de totalidade, na qual os indivíduos (aluno e professor) fazem parte da construção do conhecimento e devem se ater às necessidades do mundo em que vivemos. Conceitos como relatividade, redes, sistemas integrados e de transformação de sociedade pressupõem uma interconexão de perspectivas de diferentes áreas de conhecimento. Há uma necessidade de resgatar o compromisso da escola “com e para” a sociedade. Os autores propõem uma discussão entre os docentes para elaborar planos de aprendizagens inter-relacionados e articulados entre os vários períodos que compõe um curso. A proposta de um contrato didático com os alunos, no qual são combinados os assuntos a serem aprendidos, o método de trabalho e o processo de avaliação. Esse processo exige do docente um diálogo “aberto” com seus pares e com seus alunos. Esse método, em que o aluno é inserido no processo ensino-aprendizagem, tem como objetivo formar indivíduos capazes de produzirem conhecimento com base na análise, interpretação e transformação dos problemas que norteiam o mundo. A busca da melhoria da atuação profissional docente também depende da ação conjunta com seus pares, num trabalho coletivo que leve os professores a uma investigação de suas próprias práticas, agregando processos de pensar e do fazer no processo ensino-aprendizado.

Moreno Alves (2003) discute a necessidade do trabalho docente ultrapassar as atuais condições e configurar-se para o futuro, ressaltando a coerência dos profissionais envolvidos na educação superior entre o discurso e as práticas educacionais, levando em consideração o comprometimento social. “Construir a profissionalização do professor remete a pensar no que ele

produz, como produz, para que e por que produz” (p.122). A construção da ética docente está relacionada com a aquisição de novas formas de ver e interpretar o mundo, o aluno tem seu comportamento modificado e é capaz de modificar o meio em que vive. O aluno redimensiona sua responsabilidade pessoal, profissional e social posicionando-se diante da realidade e da prática fundamentando-se nos conhecimentos adquiridos.

Olivier e Malacarne (2004) verificam as principais características do professor nas suas relações com o corpo discente e as conseqüências para a aprendizagem. Os resultados possibilitam mostrar a importância da vocação do profissional para a área, a importância da afetividade no ambiente da aprendizagem, revelados por alunos do 7º e 8º períodos e professores de um curso da Administração de uma universidade pública do estado do Espírito Santo. A escolha da técnica de ensino, com assunto atrativo para facilitar interação entre professor e aluno, gerando a aprendizagem. Os autores enfatizam a diferença entre o professor que apenas se preocupa com o conhecimento e o professor que desenvolve as habilidades intelectuais necessárias, dando mais ênfase ao como e porquê do saber, que ao quê. Nos resultados da análise dos dados, 96,6% dos alunos consideram as aulas teóricas com exercícios vinculados a realidade extremamente importantes. Aulas expositivas centradas na fala do professor obtiveram o menor índice de aprovação pelos alunos. Dentre as características que os alunos acham mais importantes o professor possuir foram indicados os seguintes aspectos: vocação, domínio técnico, empatia, aliar teoria e prática. O aspecto afetividade e bom-humor destacaram-se em segundo lugar com 99,5%, como aspectos fundamentais no perfil do professor. Três professores que mais se destacaram na pesquisa, indicados como aqueles que possuem um bom relacionamento com alunos, recebem freqüentemente homenagens nas formaturas. Esses professores utilizam técnicas diferenciadas em suas aulas, explicam a teoria na prática, dominam o conhecimento e mantêm uma relação amigável com os alunos. Os alunos também valorizam uma postura democrática do professor, quando este discute o método de aula que deve ser adotado nas aulas, como também a sua disposição em corrigir exercícios e trazer um material bem estruturado para ser estudado. Os alunos sugeriram que a universidade promova treinamento para os professores, principalmente no que se refere à didática. A pesquisa possibilitou a verificação de dados em relação às respostas dos docentes, 44,4% acreditam que não devem manter relações afetivas com seus alunos. Quanto às técnicas de ensino 55,56% dos professores afirmam utilizar técnicas como aula teórica com exercícios da realidade e aula expositiva dialogada. A pesquisa revela que os alunos estão insatisfeitos com o perfil de seus professores. Para eles, há uma necessidade de fazer uma seleção dos professores, valorizando não apenas o domínio técnico, mas, também, com a capacidade de inserir o aluno no processo ensino-aprendizagem. Entre as principais

“causas” da dificuldade entre professor e aluno foram citados: a postura do professor, falta de incentivo para o aluno participar das aulas, falta do uso de técnicas que favoreçam a aplicação da teoria na prática, ausência de uma relação afetiva com os alunos e também falta de estrutura da universidade. Os pesquisadores sugerem uma seleção mais eficiente dos docentes, aliado ao oferecimento de treinamentos específicos para eles.

É importante que professores e alunos, como partes integrantes do processo ensino-aprendizagem, participem das decisões sobre o que será aprendida, a forma como transcorrerá o processo, os meios pelos quais ele vai se concretizar. Papéis ativos são primordiais diante dos processos de ensinar e aprender, nos quais os professores capacitam alunos a transformar conhecimento em condutas profissionais de valor para a comunidade na qual esse aluno irá inserir-se depois de formado. É por meio de uma relação de parceria entre docente e aluno que esse processo ocorre. (Freire, 1997; Kubo e Botomé, 2001; Kienen, 2003). A clareza sobre seu papel como formador de novos profissionais é uma condição que ajuda o professor a dimensionar sua atuação na organização, seja para aceitar proposições de trabalho, seja para administrar as várias atividades que o exercício de sua função exige, minimizando a possibilidade de desgaste oriundo de “pressões”, ou de sentimentos de injustiça ou de desvalorização.

Frizzarini e Frizzarini (2003), Siqueira e Alcantara (2003), Behrens et al (2002), Moreno Alves (2003) questionam a necessidade de mudanças no fazer do professor universitário por meio de ações conjuntas com alunos para que haja produção de novos conhecimentos relacionados às necessidades sociais em que as instituições de ensino e os profissionais que dela egressam se inserem. A definição clara dos objetivos da organização de ensino e a forma como seus integrantes irão atingi-los, delimita seu papel social. À medida que os administradores tem clareza sobre os objetivos da organização de ensino, é possível definir a função da organização na sociedade, qual seu papel diante da preservação e a propagação do conhecimento existente e da produção de conhecimentos novos e sua divulgação na sociedade. À medida que se estabelece a função da organização, é possível também definir as suas práticas e políticas de recursos humanos, formular estratégias que norteiam a tomada de decisões, como também estabelecer a forma de liderança e comunicação entre as pessoas. Em virtude dessa clareza, o professor pode então avaliar se os objetivos da organização e os seus objetivos individuais são compatíveis. Quando isto ocorre, muito provavelmente o professor vai se envolver com entusiasmo, mais satisfação e em consequência disto terá uma qualidade de saúde melhor, caso contrário, o docente, desenvolverá suas atividades porque é necessário e lhe é exigido, evitando assim punições. Há neste caso o estabelecimento do controle da conduta do professor pela punição ou ameaça de punição que caracteriza a coerção.

1.4.2. Coerção como “fonte” geradora de estresse no ambiente do trabalho do professor

Como o professor pode motivar seus alunos a participarem ativamente no processo ensino-aprendizagem? Quais as formas utilizadas para controlar o comportamento dos alunos nas universidades? Grande parte do comportamento das pessoas é controlado pelo que ocorre como consequência dele. Esse controle pode ocorrer por meio da apresentação de conseqüências gratificantes para as pessoas que se comportam, como também pela apresentação de conseqüências punitivas. No contexto de ensino, não raro, professores utilizam procedimentos punitivos ou coercitivos para conseguir que alunos realizem atividades ditas escolares, ou de aprendizagem. “Ser coagido é ser compelido a agir sob julgo ou ameaça contra a nossa vontade” (Sidman, 1995, p.51). A coerção se estabelece pela ameaça ou opressão. A base do poder coercitivo está centrada no medo. A pessoa reage por medo das conseqüências negativas de seu comportamento. O medo se origina da possibilidade da aplicação ou da aplicação de uma sanção que resulte em dor física ou emocional. De todas as bases de poder disponíveis, o poder de ferir o outro possivelmente é utilizada de forma mais freqüente (Sidman, 1995).

O oposto do poder coercitivo é o poder da recompensa. Uma pessoa tende a se comportar da mesma maneira se após seu comportamento receber um benefício. As recompensas são o que o indivíduo valoriza e se gratifica com elas (Skinner, 1967; Millenson, 1975; Catania, 1999). No contexto acadêmico é possível considerar os elogios, boas notas entre outras conseqüências com propriedades reforçadoras de alguns comportamentos de alunos. Relações entre respostas das pessoas e conseqüências produzidas por essas respostas configuram um sistema de relações conhecido por contingência de reforço (Skinner, 1980). Contingência de reforço positivo configura um sistema no qual a ação da pessoa seguida pelo aparecimento de algo novo e agradável; contingência de reforço negativo refere-se a situação na qual uma ação elimina algo aversivo que estava presente antes da ação, a pessoa se esquiva ou foge desse algo que lhe é aversivo. Controle por meio de contingência de reforço positivo não é coercitivo, porém controle por meio de conseqüências aversivas é (Sidman, 1995). O mesmo autor afirma que professores “desde a escola primária até a universidade se preocupam mais com técnicas coercitivas, para manter a disciplina, do que com métodos efetivos de instrução” (p.41).

A pesquisa de Filenga et al (2004) comprova que o modo como os superiores utilizam reforçadores ou punição interferem no comprometimento do professor com a organização. Esse estudo sobre as percepções de justiça e comprometimento organizacional de professores

universitários, foi realizado com 29 professores da Faculdade de Administração de uma universidade na região do ABC paulista. Diante dos resultados pode-se afirmar que a percepção de justiça de procedimentos e percepção de justiça interacional-social (o modo como um superior transmite, explica e justifica ao subordinado a aplicação da justiça) se correlaciona positivamente ao comprometimento organizacional afetivo e normativo. Isto é, o modo como os professores percebem justiça nos processos adotados por ocasião da definição de como serão recompensados (recompensa ou punição) por seu esforço em seu trabalho (justiça de procedimento), tendem a ter sentimentos e emoções como orgulho, contentamento, entusiasmo, interesse e ânimo em relação à sua organização empregadora (comprometimento afetivo), seguindo pelo dever moral de assim retribuí-la (comprometimento normativo). Muito provavelmente os professores que se sentem injustiçados com a postura de seu superior, tendem a ser menos comprometidos com a organização.

Scalabrin e Casado (2004), em sua pesquisa analisam as relações entre bem-estar psicológico das pessoas e atividade profissional. Os sujeitos da pesquisa foram executivos e professores do Departamento de Administração de uma organização pública de ensino superior. O conceito de bem-estar foi baseado no conceito de “eudamonia” de Aristóteles, que significa atingir o potencial pleno de realização de cada um. Outro conceito de Aristóteles utilizado é “arete”, usado para se referir a qualidades ou as virtudes de uma pessoa que é competente no que faz. É dividido em virtudes de caráter (morais) como a coragem e virtudes intelectuais: ligadas à arte e a assuntos científicos ou a sabedoria prática. Foi utilizado um questionário baseado nas seis dimensões do conceito de bem-estar psicológico de Ryff: auto - aceitação, relacionamentos positivos, autonomia, habilidades e competências, objetivos de vida e crescimento pessoal. Dentre os resultados da pesquisa de Scalabrin e Casado (2004) um que chamou atenção dos pesquisadores foi que parece haver um padrão a respeito de quais são os aspectos de maior e menor pontuação independentemente das características dos sujeitos da pesquisa. Os aspectos que obtiveram maior pontuação foram habilidades e competência (capacidade relacionada a manipulação e controle de ambientes complexos, identificação de oportunidades, habilidades intelectuais e físicas para modificar de forma criativa o mundo em evolução) e o aspecto que obteve menor pontuação foi o item relacionamentos (capacidade de amar e estabelecer laços sustentáveis entre as pessoas, compartilhar emoções e sentimentos, firmar afeição, respeito e amizade, identificar-se com o outro e preocupando-se com a sua felicidade). Os resultados mostram níveis de “eudaimonia” maiores para os professores do que para os executivos. A natureza do trabalho docente possibilita maior controle e domínio sobre a forma de realizar suas tarefas, por esta razão o conceito de “eudaimonia” parece estar mais adequado no desenvolver das atividades profissionais dos acadêmicos do que dos profissionais do mundo empresarial. Os itens que

mostram maior diferença entre os dois grupo é Objetivo de vida (8,66 pontos percentuais de diferença) e Autonomia (6,52 pontos percentuais de diferença). Esses dados indicam que os professores universitários têm maior identificação com o que fazem, e percebem maior liberdade para exercer suas atividades do que o grupo de executivos.

Como resultados ainda do estudo de Scalabrin e Casado (2004) foi feita uma comparação de gênero. As mulheres apresentam maiores pontuações que os homens com diferenças nos itens: Crescimento Pessoal (7,59 pontos percentuais) e Relacionamentos (6,06 pontos percentuais), indicando que as mulheres anseiam maiores oportunidades de crescimento pessoal em suas atividades profissionais e também que se relacionam de forma mais satisfatória do que seus colegas de trabalho. Os dados coletados trazem diferenças entre os níveis de “eudaimonia” relacionados ao setor de atividade e gênero do trabalhador. O bem-estar psicológico está associado ao tipo de trabalho exercido, dependendo de suas particularidades em relação a graus de autonomia, propósitos, possibilidades de crescimento pessoal, interação social, habilidades e competências exigidas. O bem-estar psicológico aumenta com o passar dos anos, está relacionado ao gênero da pessoa (maior em mulheres), aumenta com o grau de escolaridade e com o tempo de atuação na área de trabalho escolhida. Em suma, a sensação de bem-estar citado pelo estudo de Scalabrin e Casado (2004) parece ser os reforçadores positivos, que faz com que os profissionais continuem a se comportar em determinadas situações da mesma forma.

Considerando que a idéia de que o homem é um ser social, tem necessidades, transforma e é transformado pelo seu trabalho, é de extrema importância conhecer os fenômenos que interferem no trabalho humano para que, entendendo melhor o processo como um todo, possa ocorrer um trabalho com ações preventivas e efetivas para propiciar o bem estar do professor, devolvendo-lhe qualidade de vida e conseqüentemente melhorando todo o sistema educacional. Essas ações desenvolvidas individualmente, como também no campo mais amplo, atingindo as instituições e a sociedade na qual o professor desempenha seu trabalho, traz à prática de transformação rumo a possibilidade de uma dimensão mais humana do trabalho docente. Tendo em vista esses aspectos sobre a natureza das atividades do professor, a percepção é facilitadora para a aquisição de comportamentos preventivos, fica evidenciada a relevância social e científica da resposta a pergunta: Quais as percepções de professores universitários sobre relações interprofissionais que levam a estresse?

2

O PROCESSO DE INVESTIGAR AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE RELAÇÕES INTERPROFISSIONAIS QUE LEVAM A ESTRESSE

Sujeitos

Participaram como sujeitos da pesquisa 11 professores universitários de uma organização municipal de ensino superior de uma cidade do interior de um estado do sul do País, cinco deles com contrato de trabalho de dedicação exclusiva e seis com contrato de trabalho com dedicação parcial. Os professores foram caracterizados segundo sexo, idade, tipo de contrato e tempo de trabalho na organização, conforme Tabela 2.1.

TABELA 2.1
CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL

PROF.	SEXO	EST. CIV.	ID.	FORMAÇÃO			ANOS TRAB. ORG.	TRABALHO DOCÊNCIA CONTÍNUO	HORAS DE TRAB.
				FORM.	ESP	MEST.			
DE1	F	S	37	Letras/Ing.	X	-	4	-	40
DE2	M	U.E.	37	C. Contab.	X	C.Contab.	5	-	40
DE3	M	U.E.	53	Adm.	X	Econ.	14	-	40
DE4	F	U.E.	47	P. Dados	X	C.Comput.	16	X	40
DE5	M	U.E.	62	Geog.	X	-	27	X	40
DP1	M	U.E.	37	P.Dados	X	-	2	X	20
DP2	M	S	51	Jornal.	X	C.Sociais	8	-	04
DP3	F	Div.	49	Adm.	X	-	10	X	20
DP4	F	U.E	48	Mat.	X	Mat.	15	X	20
DP5	M	U.E.	48	Adm.	X	Econ.	24	X	20
DP6	M	U.E.	54	Adm.	-	-	25	X	14

DE: Professores com contrato de dedicação exclusiva, definido por 40 horas semanais de trabalho. Todos possuem cargos administrativos na organização.

DP: Professores com contrato de dedicação parcial, definido pelas horas dedicadas ao trabalho de docência de quatro a 20 horas. Todos possuem outro trabalho remunerado além da universidade.

Características da Organização

A organização escolhida, localizada no interior de um estado do sul do País, é caracterizada como uma organização municipal de ensino superior. Oferecia anualmente, desde 2003, 13 cursos de graduação: Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Administração, Economia, Ciências Econômicas, Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas, Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, Secretariado Executivo, Licenciatura em Informática, Turismo, Licenciatura em Educação Física, Informática de Gestão, Engenharia Industrial da Madeira. Contava, no ano de 2004, com 88 professores; 13 com contrato de dedicação exclusiva e 75 com contrato de dedicação parcial.

A organização foi fundada em 19 de setembro 1974 e teve início de suas atividades em 01 de abril de 1975, com o primeiro curso de Administração que começou a operar em agosto de 1975. No ano de 2004, a organização contava com 1647 alunos.

A organização está em fase de mudanças. Um processo de tornar a organização universidade está sendo realizado junto ao M.E.C., portanto há uma discussão e planejamento no que diz respeito a política de pesquisa e política salarial. As políticas de pesquisa e de salário não estão vigentes.

Fontes de informação

Lista do registro dos empregados da organização, com nome do funcionário, cargo, data de admissão e data de demissão.

Situação e ambiente

Das 11 entrevistas realizadas, oito (DE1, DE2, DE3, DE4, DE5, DP3, DP5, DP6) ocorreram na organização e três (DP1, DP2, DP4) na casa dos professores por solicitação dos mesmos.

A sala utilizada para a primeira entrevista (DE1) na organização obedeceu aos seguintes critérios: sem fluxo de pessoas, bem iluminada e ventilada tanto quanto protegida de ruídos. A metragem da sala era de 9 metros quadrados e estava equipada com uma escrivaninha, duas cadeiras e dois armários. Duas outras salas foram utilizadas para a realização das entrevistas, pois a organização disponibilizou-as para a execução de trabalhos como reuniões, atividades de estudo, orientações ou planejamento de professores e alunos. A mudança de local ocorreu porque as salas foram consideradas mais adequadas devido ao fato de serem mais silenciosas e maiores, e ser possível um agendamento prévio das mesmas. As salas tinham 46 metros quadrados, duas janelas, 20 cadeiras de estudante com suporte para escrever, quadro-negro, lixeira, uma mesa e cadeira para o professor, além dos móveis havia quadro negro, um mural de informações e uma lixeira, eram bem ventiladas e protegidas de ruídos. O que diferenciava uma sala da outra, eram duas mesas redondas com oito cadeiras. No momento da realização da entrevista a mesa do professor serviu de apoio para o gravador, para o roteiro de perguntas e também foram colocadas sobre a mesa folhas de papel ofício e caneta, caso fosse necessário fazer anotações. O professor entrevistado e a entrevistadora ficaram lado a lado nessa mesa, no momento da entrevista.

Três das entrevistas foram realizadas na residência dos entrevistados (DP1, DP2, DP4) por solicitação dos mesmos. As três entrevistas foram realizadas em salas de estar que obedeceram aos seguintes critérios: local protegido de ruídos, sem fluxo de pessoas, bem iluminado e arejado, sem a presença de outra pessoa. Nas salas havia estantes de livros e aparelhos de som, telefone e sofás e mesa de centro. Durante as três entrevistas, o entrevistado e a pesquisadora ficaram sentadas no mesmo sofá, na casa do sujeito DP1 e DP2 o sofá serviu de apoio para o gravador e na entrevista com sujeito DP4 o gravador ficou na mesa de centro.

Na entrevista com DP4 ocorreram duas pausas: uma para receber um telefonema e outra para atender carteiro, as outras dez entrevistas transcorreram sem nenhuma interrupção e sem interferência de ruídos.

As entrevistas com DE1, DE5, DH5 foram realizadas no período matutino, cinco entrevistas (DE2, DE3, DE4, DP2, DP4) foram realizadas no período vespertino e três entrevistas (DP1, DP3, DP6) no período noturno.

Equipamento e material

Para a obtenção de dados referentes às percepções dos professores universitários sobre os tipos de relação entre os pares que levam a estresse foram realizadas entrevistas orientadas pela decomposição de variáveis (Anexo 1) que originou o roteiro semi-estruturado (Anexo2) impressos para cada entrevista com as perguntas e espaços em branco para o entrevistador registrar observações, reações corporais do entrevistado e outras informações pertinentes a cada entrevista. As entrevistas foram gravadas por meio de equipamento gravador de áudio da marca Panasonic, modelo NO.RQ-330 e fitas previamente testadas. As fitas foram identificadas externamente com adesivos contendo o nome do sujeito entrevistado e a data da entrevista.

Procedimento

Foram desenvolvidos procedimentos específicos para a seleção dos sujeitos, construção do roteiro de entrevista, contato com o responsável pela instituição de ensino, contato com os sujeitos, realização das entrevistas, registro das entrevistas, organização tratamento e análise dos dados.

a) Seleção dos sujeitos

Duas variáveis levadas em consideração para selecionar os sujeitos foram o tipo de contrato de trabalho dos professores e tempo de trabalho na organização.

O critério de seleção foi o de escolher, entre os 88 professores, aqueles que estavam com mais de um ano de trabalho na organização visto que após esse período o profissional teria mais possibilidades de aferir percepções referentes às relações interpessoais entre os seus pares.

Foram escolhidos professores para compor dois grupos conforme o tipo de contrato de trabalho na organização: um grupo de professores com dedicação exclusiva (grupo DE) e outro grupo com contrato por horas aula, com dedicação parcial (grupo DP).

Conforme Tabela 2.2. dos 68 professores com mais de um ano de trabalho na organização, 13 professores tinham contrato de trabalho de dedicação exclusiva e 55 professores tinham contrato de trabalho de dedicação parcial. Os professores foram divididos em seis categorias, conforme intervalos de tempo de trabalho na organização, o primeiro intervalo de um ano até quatro anos, e os demais intervalos de quatro em quatro anos até 29 anos, visto que o professor com maior tempo de trabalho está

na organização há 28 anos e 8 meses. Foi escolhido um professor para cada categoria de intervalo de tempo.

A forma de escolha do sujeito de cada uma das categorias de intervalo de tempo de serviço do professor na organização foi realizada de forma aleatória. Os nomes dos professores foram colocados em papéis e colocados juntos por categoria e desse conjunto foi retirado um nome. Foi sorteado para cada intervalo de tempo de trabalho na organização um professor para compor o grupo DE e outro para o grupo DP.

O grupo DE teve cinco participantes, pois no intervalo de 20 à 24 anos de trabalho na organização não havia sujeito. O grupo de professores com dedicação parcial foi formado por seis participantes, um professor para cada uma dos seis intervalos de tempo de serviço na organização.

A confirmação se o professor sorteado seria ou não sujeito da pesquisa dependeu da aprovação do mesmo em participar da entrevista. Todos os sujeitos sorteados no grupo de dedicação exclusiva, em cada uma dos seis intervalos de tempo de serviço, concordaram em participar da pesquisa. No grupo de dedicação parcial um sujeito não concordou em participar da pesquisa. Foi escolhido outro sujeito para substituir esse que se indispôs a participar. A escolha do novo sujeito foi realizada de forma aleatória, sorteando outro sujeito pertencente à mesma categoria de mesmo intervalo de tempo de serviço na organização.

TABELA 2.2

QUANTIDADE DE PROFESSORES COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SEGUNDO TEMPO DE SERVIÇO NA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO

TEMPO DE SERVIÇO ANOS	GRUPO D.E.		GRUPO D.P.	
	FEM.	MASC.	FEM.	MASC.
1- 4	04	01	15	16
5- 9	01	03	05	06
10- 14	01	01	03	01
15- 19	01	00	03	01
20- 24	00	00	00	02
25- 29	00	01	00	03
TOTAL	07	06	26	29

b) Elaboração das perguntas para compor roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir da análise das variáveis constituintes do fenômeno a ser investigado. O mapa geral do conjunto de variáveis que foram orientadores para a elaboração do instrumento e a decomposição dessas variáveis estão apresentados no Anexo 1.

Os aspectos que orientaram a formulação das perguntas foram:

1. Caracterização dos sujeitos (13 questões)
2. Percepção do trabalho (cinco questões)
3. Relações interpessoais no ambiente de trabalho (sete questões)
4. Relações hierárquicas no trabalho (oito questões)
5. Relações interpessoais em grupos – reuniões (sete questões)
6. Entrada na organização/ Intervalo/ Saída da organização (cinco questões)
7. Distribuição de aulas e eleições para diretor (cinco questões)
8. Relações de trabalho e saúde (três questões)
9. Relações sociais com colegas de trabalho (cinco questões)

As perguntas foram agrupadas em seqüência totalizando 57 questões e foram elaboradas considerando o nível de generalização e especificidade requeridas para que respostas significativas, relevantes e fidedignas sobre o assunto fossem consideradas. Foi solicitado ao professor entrevistado que descrevesse situações agradáveis em meio a outras não agradáveis para aferir o grau de desconforto frente estas situações nos aspectos: Percepção do Trabalho; Relações interpessoais no ambiente de trabalho, Relações hierárquicas no trabalho, Relações interpessoais em grupos e reuniões; Entrada na organização, intervalo, saída da organização; Distribuição de aulas e eleições para diretor.

Perguntas no verbo condicional (apresentadas nos aspectos 3, 4, 5, 6, 7, 9) foram elaboradas com o propósito de remeter o sujeito ao imaginário e diminuir resistências e receios quanto ao relato das situações solicitadas. Foi solicitado aos sujeitos que relatassem situações que gostariam e que não gostariam de vivenciar que percebem que ocorre entre eles e os colegas e colegas com cargos hierarquicamente superiores (diretor ou coordenador), como também situações que gostariam ou não gostariam de presenciar entre colegas e entre colegas e diretor e coordenadores.

Aspectos como grau de desconforto e reação do professor foram observados na elaboração da entrevista. A análise das reações dos professores mediante as situações ajudarão a analisar se o mesmo possui ou não repertório adequado, como assertividade e empatia, para lidar com essas situações.

Foram elaboradas perguntas solicitando que os professores respondessem que tipos de reação e sentimentos teriam em relação a situações consideradas agradáveis e desagradáveis nos aspectos 3, 4, 5, 6, 7. Em relação a situações temidas era perguntado a eles o que achavam que iriam sentir se a situação ocorresse (presentes nos aspectos 3, 4, 5, 6, 7).

Uma vez formuladas as questões do roteiro de entrevista, foi realizado um teste, com dois sujeitos, com o objetivo de corrigir, reformular ou aperfeiçoar as perguntas, para que fosse possível obter dados precisos e claros. O exame das respostas obtidas permitiu aferir as questões do roteiro de entrevista e aperfeiçoar a reelaboração das perguntas que apresentaram dificuldades de resposta ou de interpretação.

Após a transcrição e análise das entrevistas teste, as questões foram reorganizadas em uma seqüência conforme estão apresentadas no Anexo 2.

c) Contato com o responsável pela organização

Foi marcado com o responsável pela organização um contato pessoal, no qual a pesquisa foi apresentada como um estudo sobre as percepções dos professores universitários sobre as relações entre professores que levam a estresse e de que forma os dados seriam coletados. Após, foi solicitada a assinatura do responsável no termo de consentimento e também a permissão para entrar em contato com os sujeitos da pesquisa para marcar dia e horário das entrevistas (Anexo 3)

d) Contato com os sujeitos

Após a seleção dos sujeitos, foi feito contato com os mesmos por telefone com o objetivo de convidar o professor a participar como sujeito da pesquisa. Pelo fato de que a pesquisadora trabalhava na instituição quando a pesquisa foi realizada, no primeiro telefonema foi feita a seguinte verbalização que foi lida para garantir que as informações fossem dadas nas mesmas palavras e na mesma seqüência para todos os sujeitos da pesquisa.

“Estou realizando uma pesquisa com o objetivo de obter dados a respeito de qual é a percepção dos professores universitários sobre as relações com seus colegas no ambiente de trabalho na faculdade.

Para isto vou realizar entrevistas, e os pontos relevantes são as situações que agradam e desagradam os professores. O nome das pessoas envolvidas nas situações é irrelevante, e por nós trabalharmos no mesmo local, peço que se possível os nomes dos colegas de trabalho não sejam expostos. Todas as informações obtidas nas entrevistas serão analisadas em conjunto e não será divulgado o nome de nenhum participante. Gostaria de saber de sua disponibilidade para fazer parte da minha pesquisa e caso sua resposta seja positiva, quero combinar um horário e local que seja de sua escolha para sua maior comodidade. Desde já agradeço sua colaboração. Grata.”

Após, o relato acima descrito, eram complementadas informações referentes a eventuais dúvidas, como também a respeito do tempo estimado para a realização das entrevistas. Em relação aos dados era explicado aos professores que estes ficariam sob a responsabilidade da pesquisadora e que os sujeitos teriam acesso aos dados da pesquisa, em qualquer etapa, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Quanto aos resultados da pesquisa foi esclarecido que após o término da mesma o pesquisador as repassará para os sujeitos. Depois da confirmação de participação de cada um, era combinado local, data e horário para a realização das entrevistas.

e) Realização das entrevistas

As entrevistas com os sujeitos aconteceram no período de 13 de julho (primeira entrevista) a 24 de agosto de 2004 (última entrevista).

Os horários das entrevistas foram escolhidos pelos sujeitos conforme sua disponibilidade e comodidade.

Antes da realização da entrevista, após os cumprimentos, era solicitada ao sujeito, a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, como também a permissão para o uso do gravador. Foram também lembrados os propósitos da entrevista e dos aspectos que envolveriam o roteiro que orientaria a mesma, bem como a garantia de sigilo em relação às informações obtidas e que não haveria limite de tempo para a emissão das respostas. Novamente foi ressaltada a importância de relatar as situações que ocorriam com os pares em seu ambiente de trabalho e não os nomes de pessoas que estavam envolvidas nessas situações.

Todas as entrevistas foram gravadas. Os registros de observações referentes a expressões faciais e sinais não-verbais dos sujeitos, bem como outras informações relevantes foram feitas logo após o término da entrevista sem a presença do entrevistado.

Caso o sujeito adiantasse em sua fala a resposta de alguma pergunta posterior, este discurso era transposto como resposta para esta pergunta. O tempo de duração das entrevistas variou de 50 minutos a duas horas.

f) Registro de dados de entrevista

O registro das perguntas formuladas durante a aplicação das entrevistas, foi feito em fita magnética, mediante o uso do gravador. As fitas foram transcritas para posterior análise e categorização das respostas. Antes da realização de cada entrevista, o gravador foi testado e a fita utilizada na gravação foi identificada externamente com adesivo, contendo o nome do sujeito, data da entrevista e tempo de realização da mesma.

g) Organização, análise e tratamento dos dados

Para analisar as informações, foi necessária a realização de categorizações, sendo algumas definidas previamente, constando no roteiro da entrevista, e outras feitas a partir das verbalizações dos sujeitos.

Após a transcrição das entrevistas, as respostas dos 11 sujeitos foram agrupadas por perguntas. Conforme a similaridade das respostas, foram feitas categorizações mais gerais para integrar a elaboração das primeiras tabelas.

As categorizações feitas a partir do relato dos sujeitos foram realizadas de acordo com a similaridade funcional das verbalizações de cada um dos sujeitos a respeito da pergunta feita. A similaridade funcional foi estabelecida por meio do critério semântico. Como por exemplo: na pergunta: Que coisas lhe desagradam em seu trabalho? Respostas como: “desinteresse dos alunos em relação à profissão”, “alunos apáticos em relação a profissão”, “alunos preocupados com certificado e não com a formação” foram categorizadas como “desinteresse dos alunos em relação a profissão”. Em seguida as verbalizações foram subdivididos em sub-categorias que foram denominadas “aspectos indicados”. Estes aspectos indicados foram reordenados e agrupados em categorias mais gerais, de acordo com os assuntos e as verbalizações dos sujeitos, conforme o seu significado. Como por exemplo: “desinteresse dos alunos em relação à profissão”; “desinteresse de alunos em realizar atividades”; “expectativa profissional”; “baixa formação dos alunos”; “falta de vontade de aprender” foram os cinco aspectos agrupados na categoria mais geral: “formação de alunos”. (Tabela 2.3). Em algumas tabelas uma categoria tem o mesmo nome de uma subcategoria, isto ocorreu de acordo com a similaridade funcional por meio do critério semântico. Como por exemplo: a categoria “valorização” possui duas subcategorias “elogios” e “valorização”. A categoria valorização teve uma subcategoria com o mesmo nome pois as duas tem o mesmo significado, porém no relato dos sujeitos aparece também falas

referentes a comportamentos de elogios que resultaram na outra subcategoria “elogiar” para uma maior especificação e detalhamento da categoria “valorização”.

Os dados obtidos a partir das entrevistas foram tratados em proporção e analisados por meio do desenvolvimento de gráficos e tabelas que explicitassem as distribuições das variáveis consideradas fundamentais para responder a pergunta de pesquisa. Houve a divisão em dois grupos, o grupo de professores com dedicação exclusiva (DE) e o grupo de professores com dedicação parcial (DP), para análise das diferenças e semelhanças de ocorrências e proporções entre os dois grupos.

TABELA 2.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE ASPECTOS QUE LHE DESAGRADAM EM SEU TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
FORMAÇÃO DOS ALUNOS	1.Desinteresse aluno/profissão	2	0,26		1	0,50	
	2.Desinteresse realizar atividades	2	0,26	8	1	0,50	2
	3. Expectativa profissional	2	0,26	(1,0)	-	-	(1,0)
	4. Baixa formação alunos	1	0,11		-	-	
	5. Falta de vontade de aprender	1	0,11		-	-	
TOTAL	5	8	1,0	8 (1,0)	2	1,0	2 (1,0)

Foram feitos os cálculos de ocorrência e proporção tanto para as categorias mais gerais como também para os aspectos indicados (sub-categorias). Foi considerada a relação entre o total das verbalizações dos sujeitos pelo total de ocorrências por item da categoria tanto para o grupo DE como para o grupo DP. Os cálculos foram feitos com aproximação de dois dígitos. Os cálculos foram conferidos para garantir a confiabilidade.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Quais percepções o docente tem a respeito de aspectos agradáveis, desagradáveis e temidos em sua profissão? Que situações vivenciadas são consideradas prazerosas e quais trouxeram dissabores? O que o docente espera de seu trabalho? Respostas a questões como essas podem contribuir para a descoberta de aspectos que interferem no trabalho do professor, como o grau de motivação, de satisfação, de envolvimento com o seu trabalho, aspectos esses importantes na produção e manutenção de bons níveis de qualidade de vida do professor. Ademais, produzir conhecimento sobre variáveis que afetam as relações de trabalho do professor universitário constitui-se relevante, pois o trabalho na vida das pessoas ocupa um papel importante e proeminente na formação da identidade das mesmas e de sua inserção no contexto social. Por meio de suas atividades e da sua produção o homem se diferencia, gera sua renda, sua qualidade e seu estilo de vida, diferenciando-se dos demais. (Codo e Gazzotti, 1999).

O produto do trabalho do professor é o aluno “educado”, e pode ser avaliado pela capacidade do indivíduo produzir respostas mais adequadas quando uma situação problema surgir (Kubo e Botomé, 2001). O trabalho do professor e aluno quando realizados de forma conjunta é caracterizado pela adoção de papéis ativos de ambos, no processo ensinar e aprender. Cabe ao professor e ao aluno envolverem-se no processo de obtenção de conhecimentos, base de qualquer comportamento profissional. Ao considerar que o ensinar do professor está diretamente associado ao aprender do aluno (Freire, 1997; Kubo e Botomé 2001), então, o trabalho do professor se define pela interação estabelecida com o aluno e pelas mudanças comportamentais do aluno decorrentes dessa relação.

A descoberta das percepções que professores têm sobre que lhes agrada em suas atividades, quais situações vivenciadas mais lhes agradou, o que lhes desagradou em seu trabalho, quais as situações que mais lhes desagradaram, o que eles esperam e o que temem, em relação as suas atividades laborais, ao mesmo tempo, possibilita entender melhor sobre variáveis importantes que influenciam a qualidade da saúde do professor, como também possibilita identificar como a clareza de suas funções, da organização da qual faz parte, das políticas educacionais, constituem-se em importantes aspectos que interferem sobre suas percepções acerca das diferentes experiências as quais professores de organizações de ensino superior vivenciam no seu dia-a-dia.

3.1. O que agrada os professores e situações agradáveis vivenciadas pelos professores no trabalho

A Figura 3.1 e Tabela 3.1 apresentam as distribuições de proporções de indicações feitas pelos professores universitários com dedicação exclusiva (DE) e dedicação parcial (DP) sobre aspectos que agradam em seu trabalho. Na Figura 3.2 e na Tabela 3.2. são apresentadas as distribuições de proporções de indicações sobre situações agradáveis que os professores de DE e DP vivenciaram em seu trabalho.

Na Figura 3.1 estão representadas as distribuições das proporções das indicações feitas por professores universitários com DE e DP sobre aspectos que lhes agradam em seu trabalho. Os professores indicam três categorias: relacionamento interpessoal, atividade profissional e ambiente de trabalho. As três categorias são indicadas tanto pelo grupo de professores com DE como o grupo de professores com DP. O item relacionamento interpessoal é a categoria que aparece para os dois grupos em maior proporção em relação às outras duas. A categoria relacionamento interpessoal é indicada na proporção de 0,50 para o grupo de DE e na proporção de 0,70 para o grupo de DP. A segunda categoria mais indicada é a atividade profissional, com a proporção de 0,37 no grupo de DE e com 0,20 no grupo de DP. A categoria ambiente de trabalho apresenta a proporção de indicações de 0,13 para o grupo DE e de 0,10 para o grupo de DP.

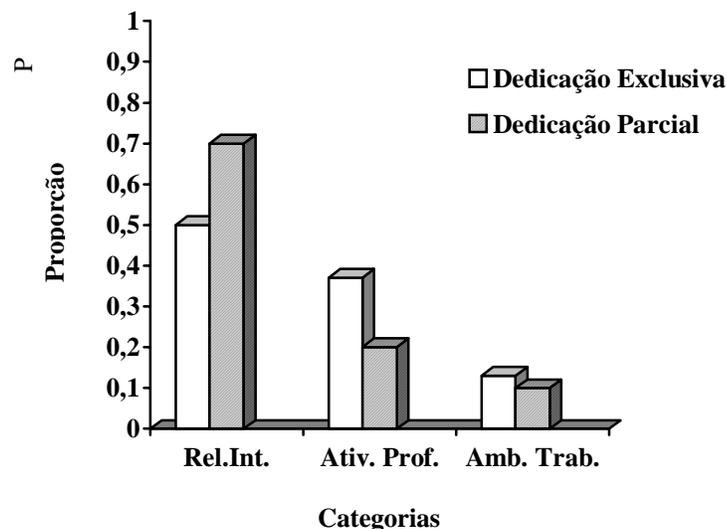


Figura 3.1: Distribuição de proporções de indicações feitas por professores universitários com dedicação exclusiva e dedicação parcial sobre aspectos que lhes agradam em seu trabalho.

Na Tabela 3.1. está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores com DE e com DP sobre quais aspectos que agradam em seu trabalho. Os professores indicam nove aspectos. Esses aspectos são agrupados em três categorias: relacionamento interpessoal, ambiente de trabalho e atividade profissional.

TABELA 3.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE ASPECTOS QUE LHEM AGRADAM EM SEU TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
RELAC. INTERPESSOAL	1. Com alunos	2	0,24		4	0,34	
	2. Com colegas / funcionários	1	0,13	4	4	0,34	9
	3. Ser referência para colegas	1	0,13	(0,50)	-	-	(0,70)
	4. Amizade	-	-		1	0,08	
ATIVIDADE PROFISSIONAL	5. Trabalhar no que gosta	2	0,24		-	-	
	6. Ser professor	1	0,13	3	1	0,08	2
	7. Necessidade de atualização	-	-	(0,37)	1	0,08	(0,20)
AMBIENTE DE TRABALHO	8. Ambiente	1	0,13	1	-	-	1
	9. Contato mundo acadêmico	-	-	(0,13)	1	0,08	(0,10)
TOTAL	9	8	1,0	8 (1,0)	12	1,0	12 (1,0)

A categoria “relacionamento interpessoal” é dividida em quatro aspectos: relacionamento com alunos, relacionamento com colegas e funcionários, ser referência para colegas e amizade. Os dois primeiros aspectos são indicados tanto pelo grupo de professores de DE como pelo grupo de professores com DP. O primeiro aspecto se refere ao “relacionamento com os alunos”. Há duas ocorrências (0,24) de professores com DE e quatro ocorrências (0,34) de professores com DP. No segundo aspecto, os professores indicam o “relacionamento com colegas / funcionários”, com uma ocorrência (0,13) para o grupo de DE e com quatro ocorrências (0,34) para o grupo de DP. O terceiro e quarto aspecto “ser referência para os colegas” é indicado uma vez (0,13) pelo grupo de professores com DE, e “amizade” é indicado uma vez (0,08) pelos professores do grupo DP.

A categoria “atividade profissional” é indicada com três ocorrências (0,37) no grupo DE e duas ocorrências (0,20) no grupo de DP. Essa categoria é dividida em três aspectos: trabalhar no que gosta, ser professor e necessidade de atualização. O aspecto cinco se refere “trabalhar no que gosta”, com duas ocorrências (0,24) de indicações de professores com DE. O aspecto “ser professor” é indicado tanto pelo grupo de professores de DE como pelo grupo de professores com DP com uma ocorrência para cada grupo: DE (0,13) e DP (0,08) . O grupo de professores com DP faz uma indicação (0,08) para o aspecto sete: “necessidade de atualização”.

A categoria “ambiente de trabalho” tem dois aspectos indicados ambiente e contato com o mundo acadêmico, com duas ocorrências. O aspecto “ambiente” tem uma ocorrência (0,13) para o grupo de DE e o aspecto nove “contato com o mundo acadêmico” é indicado uma vez (0,08) pelo grupo de professores com DP.

Na Figura 3.2 estão representadas as proporções das indicações feitas pelos professores universitários com DE e DP sobre situações agradáveis que vivenciaram em seu trabalho.

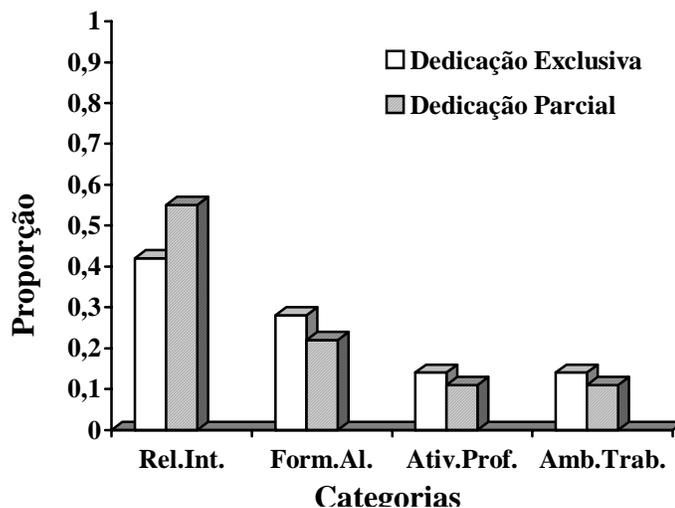


Figura 3.2: Distribuição de proporções de indicações feitas por professores universitários com dedicação exclusiva e dedicação parcial sobre situações agradáveis que vivenciaram em seu trabalho.

Os professores indicam quatro categorias: relacionamento interpessoal, formação de alunos, atividade profissional e ambiente de trabalho. As quatro categorias são indicadas tanto pelo grupo de professores com DE como pelo grupo de professores DP. A categoria relacionamento interpessoal é a categoria que aparece para os dois grupos em maior proporção em relação às outras três categorias. A categoria relacionamento interpessoal é indicada como a situação vivenciada que mais agradou os professores em seu trabalho, na proporção de 0,55 para o grupo de DP e na proporção de 0,42 para o

grupo de DE. A segunda categoria mais indicada é a formação de alunos, com a proporção de 0,28 no grupo DE e com 0,22 no grupo DP. As categorias atividade profissional e ambiente de trabalho têm a proporção de indicações de 0,14 para o grupo DE e de 0,11 para o grupo DP.

Na Tabela 3.2. está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores com DE e com DP sobre quais as situações agradáveis vivenciadas em seu trabalho .

Os professores indicam 13 aspectos. Esses aspectos são agrupados em quatro categorias: relacionamento interpessoal, formação de alunos, ambiente de trabalho e atividade profissional, representados na Figura 3.2.

A categoria relacionamento interpessoal apresenta seis aspectos: reconhecimento dos alunos; funcionários e ex-alunos; convivência colegas e alunos; participação para alcançar um objetivo comum; clima de coleguismo, ambiente saudável; ser homenageado pelas turmas que se formam; relação afetiva com alunos.

Os aspectos 1 e 2 são indicados tanto para o grupo DE como para o grupo DP. O primeiro e segundo aspecto referem-se respectivamente ao “reconhecimento dos alunos, funcionários e ex-alunos” e “convivência com colegas e alunos”. Há para estes dois aspectos uma ocorrência (0,14) para o grupo DE e uma ocorrência (0,11) para o grupo DP.

O terceiro aspecto “participação para alcançar um objetivo comum” é indicado pelo grupo DE com uma ocorrência (0,14). O quarto, quinto e sexto aspecto “clima de coleguismo”, “ser homenageado pelas turmas que se formam” “relação afetiva com alunos” são indicados pelo grupo DP com uma ocorrência cada (0,11).

Na categoria “formação de alunos” quatro aspectos são indicados, amadurecimento, quantidade de alunos a procura de um curso superior, alunos interessados nas aulas, colegas de trabalho que foram alunos. O aspecto sete “amadurecimento” e o aspecto oito “quantidade de alunos a procura de um curso superior” são indicados pelo grupo DE com uma ocorrência cada (0,14). Os aspectos “alunos interessados nas aulas” e “colegas de trabalho que foram alunos” são indicados pelo grupo DP com uma ocorrência cada (0,11).

A categoria “atividade profissional” tem dois aspectos indicados: estar se reciclando, tempo de serviço na organização. O aspecto 11, “estar se reciclando”, foi indicado com uma ocorrência tanto pelo grupo DE (0,14) como para o grupo DP (0,11). O grupo DP fez uma ocorrência (0,11) para o aspecto 12 “tempo de serviço na organização”.

No aspecto 13 “crescimento da organização” referente a categoria ambiente de trabalho tanto o grupo de professores com dedicação exclusiva (0,14) e professores com dedicação parcial (0,11) apresentam uma indicação .

TABELA 3.2

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS SITUAÇÕES AGRADÁVEIS QUE VIVENCIARAM EM SEU TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
RELAC. INTERPESSOAL	1. Reconh. dos alunos, func. e ex-alunos	1	0,14		1	0,11	
	2. Convivência colegas e alunos	1	0,14		1	0,11	
	3. Participação para alcançar um objetivo comum	1	0,14		-	-	
	4. Clima coleg. amb. saudável	-	-	3 (0,42)	1	0,11	5 (0,55)
	5. Ser homenageado pelas turmas que se formam	-	-		1	0,11	
	6. Relação afetiva com alunos	-	-		1	0,11	
FORMAÇÃO DOS ALUNOS	7. Amadurecimento	1	0,14		-	-	
	8. Nº. Alunos procura curso sup.	1	0,14		-	-	
	9. Alunos interessados aulas	-	-	2 (0,28)	1	0,11	2 (0,22)
	10. Colegas de trab. foram alunos	-	-		1	0,11	
ATIVIDADE PROFISSIONAL	11. Estar se reciclando	1	0,14	1 (0,14)	-	-	1 (0,11)
	12. Tempo de serviço na org.	-	-		1	0,11	
AMBIENTE DE TRABALHO	13. Crescimento da organização	1	0,14	1 (0,14)	1	0,11	1 (0,11)
TOTAL	13	7	1,0	7 (1,0)	9	1,0	9 (1,0)

3.1.1. O tipo de vínculo com a organização favorece percepções diferenciadas sobre o que agrada o professor em uma organização de ensino superior

A análise das figuras 3.1 e 3.2 e tabelas 3.1 e 3.2 permitem identificar quais aspectos agradam os professores universitários com DE e com DP e quais as situações agradáveis que estes professores vivenciaram em seu trabalho.

Ao examinar os dados da Figura 3.1 e Tabela 3.1 é possível observar que a categoria “relações interpessoais” é a mais indicada tanto pelo grupo DE (0,50) como para o Grupo DP (0,70) como aspecto que mais lhes agradam em seu trabalho. Talvez essa valorização das relações interpessoais se deve à própria natureza daquilo que define a função do professor. A função do fazer do professor se concretiza na relação com o outro, com o aprender do aluno. Muito provavelmente, por essa razão tanto os professores do grupo DE como do grupo DP indiquem que as relações com alunos, com colegas/funcionários, é referência para os colegas e amizade como aspectos que mais lhe agradem em seu trabalho. Kubo e Botomé (2001), Kienen (2003), Moreno Alves (2003) enfatizam a relação de interdependência do ensinar do professor com o aprender do aluno. Mais especificamente, segundo Kubo e Botomé (2001), o produto do trabalho docente é a mudança de comportamento do aluno. Gonçalves de Moura (2000), em seu estudo com professores da rede de ensino particular, da cidade de Pelotas (RS), demonstra que a interação humana professor-aluno dentro da sala de aula representa para o docente uma fonte de obtenção de reconhecimento de seu trabalho, percebido tanto por manifestações explícitas dos alunos, como reações não-verbais e também por meio do índice de rendimento dos alunos. “Os alunos desempenham papel de parceiros competentes para julgar a qualidade do trabalho do professor” (p.109). Portanto, as relações interpessoais são aspectos importantes para os professores, pois, por meio delas, os docentes podem ser avaliados como também podem avaliar o produto de seu trabalho.

A ocorrência de indicações dos aspectos “relacionamento interpessoal” e “atividade profissional” é discrepante entre o grupo DE e o grupo DP. O grupo DE fez quatro indicações na categoria “relacionamento interpessoal” e três na categoria “atividade profissional”. O grupo DP fez nove indicações na primeira categoria e duas na segunda. A diferença percebida entre a quantidade de indicações dos dois grupos para as duas categorias possibilita conjecturar que, para o grupo DP, a categoria “relações interpessoais” é mais valorizada como aspecto que agrada os professores em seu trabalho do que “atividade profissional”. Os professores do grupo DE por passarem mais tempo na instituição, e por exercerem outras atividades além de dar aulas, provavelmente, tem a oportunidade de perceber e vivenciar outros aspectos que ocorrem no meio universitário como situações prazerosas e tendem, mais provavelmente, a valorizar equivalentemente as relações interpessoais e a atividade profissional. Situação diversa daquela do professor com DP. Esses, pelo tipo de contrato com a organização, dedicam-se, quase exclusivamente, ao ensino.

Na categoria “atividade profissional” apenas o grupo DE indica o aspecto “trabalhar no que gosta”, com duas indicações. O tempo de horas trabalhadas na organização é de 40 horas para grupo de professores com DE, e de quatro à 20 horas, para grupo de professores com DP . A carga horária maior, possivelmente favorece maior envolvimento dos professores com DE em atividades que não somente dar aulas, mas também em cargos administrativos de coordenação de cursos e departamentos. Conforme Malfezzi (1995), a organização tende para uma administração controlada pelos resultados, o que propicia liberdade no “como fazer” pelas pessoas que compõem a organização. Isso tem implicações diretas para as pessoas: a empresa tem lugar para quem se envolve no trabalho. Como resultado, o funcionário desenvolve sua criatividade, autonomia, “visão” em longo prazo e compromisso com suas tarefas. Todos professores do grupo DE possuem cargos administrativos que exigem decisões em questões relacionadas ao gerenciamento de departamentos e cursos. Muito provavelmente essa condição aumenta o envolvimento desses professores com a organização. Por sua vez, o professor ao inserir-se na administração e obter resultados satisfatórios, provavelmente terá aumentado o gosto por suas atividades. Ou seja, o professor, ao aumentar as horas de dedicação na organização, diversificar suas atividades, estará aumentando a probabilidade de obter gratificações pelo produto de seu desempenho e, dessa forma, sentir e relatar que “trabalha no que gosta” torna-se uma decorrência natural.

A asserção de que “aumento de oportunidades é também aumento de fontes de gratificação para o professor”, como algo provável de estar ocorrendo com os professores com DE que fazem com que esses professores, ao contrário do grupo com DP, indiquem, na categoria “atividade profissional”, “trabalhar no que gosta”, para se referir a aspectos que lhes agradam no trabalho, pode ainda ser melhor fundamentado com o estudo de Scalabrin e Casado (2004). Esses pesquisadores analisaram as relações entre bem-estar psicológico das pessoas e atividade profissional. Os sujeitos da pesquisa foram executivos e professores do Departamento de Administração de uma organização pública de ensino. Dentre os resultados, um que chamou atenção dos pesquisadores foi que parece haver um padrão a respeito de quais são os aspectos de maior e menor pontuação independentemente das características dos sujeitos da pesquisa. O aspecto que obteve maior pontuação foi habilidades e competência (capacidade relacionada à manipulação e controle de ambientes complexos, identificação de oportunidades, habilidades intelectuais e físicas para modificar de forma criativa o mundo em evolução) e o aspecto que obteve menor pontuação foi o item relacionamentos (capacidade de amar e estabelecer laços sustentáveis entre as pessoas, compartilhar emoções e sentimentos, firmar afeição, respeito e amizade, identificar-se com o outro e preocupando-se com a sua felicidade). Os professores com DE, ao mencionarem trabalhar no que gostam como aspecto que lhes agrada em seu trabalho e necessidade de atualização, muito provavelmente, sentem bem-estar ao se depararem com situações de desafios e

possibilidades de oportunidades. Mas quanto as relações interpessoais indicadas pelos dois grupos como aspectos que lhes agradam em seu trabalho, e situações agradáveis que vivenciaram em seu trabalho se referem a laços afetivos significativos como os indicados na pesquisa de Scalabrin e Casado (2004). Ou, apenas significam contatos interpessoais baseados na interação profissional, onde o reconhecimento pelos alunos e colegas é a possibilidade do docente avaliar o quanto consegue desempenhar seu trabalho de forma eficaz, visto que o produto do ensinar é o aprender do aluno?

O aspecto “ser professor” (Tabela 3.1) é o único aspecto indicado pelos dois grupos de professores na categoria atividade profissional. A atividade de docência parece ser a identidade desse profissional. Embora a função das organizações de ensino superior seja a produzir conhecimento de qualidade e torná-lo acessível à sociedade, a percepção sobre a função dos professores universitários parece ainda estar restrita à docência. Frizzarini e Frizzarini (2003), Moreno Alves (2003), Siqueira & Alcântara (2003), Behrens et al (2002), Botomé e Kubo (2002) enfatizam a necessidade de reflexão sobre as mudanças necessárias no fazer do professor universitário. É necessário aumentar o grau de clareza do papel do conhecimento nos processos de ensinar e aprender, bem como analisar as necessidades sociais para constituírem as bases do que precisa ser ensinado, para formar novos profissionais capazes de transformar os conhecimentos aprendidos na universidade em atuações necessárias ao ambiente social em que estão inseridos. A função de pesquisa dentro da universidade é de garantir produção de conhecimento, bem como transformar este conhecimento novo em atuações profissionais que contribuam com o desenvolvimento das pessoas. Sem que os professores tenham clareza sobre a função social da organização da qual faz parte e, conseqüentemente, sem clareza sobre qual sua função como trabalhador nessa organização, sua concepção do que define seu papel ficará restrita ao ser somente professor.

Na Tabela 3.1 o aspecto “ambiente de trabalho” é indicado como agradável para o grupo DE, e “contato com mundo acadêmico” é o aspecto considerado agradável para o grupo DP. Essas distintas verbalizações dos grupos no que se refere ao ambiente de trabalho se devem, provavelmente, por ser o grupo DE aquele que passa mais tempo na organização e, portanto, o ambiente de trabalho tenha uma função mais importante. Para o grupo DP, o contato com o “mundo acadêmico” parece caracterizar mais uma atividade relacionada à docência, visto que esses professores, de maneira geral, somente exerçam atividade de docência na organização. Esses professores com DP são, na sua maioria, profissionais que exercem suas funções específicas fora da organização de ensino. Muitos deles são profissionais liberais que se destacam em seu ramo de atividade e são convidados a dar aulas na organização, com o pressuposto de que a competência profissional em um campo específico o habilita a dar aula. Por sua vez, não raro, o profissional considera a docência como uma valorização de sua

carreira. Daí, provavelmente, a indicação de ser um aspecto agradável a esse professor, o contato com o “mundo acadêmico”.

Relacionamento interpessoal é a categoria mais indicada pelos dois grupos como situações agradáveis que vivenciaram (Figura 3.2 e Tabela 3.2). Como decorrência do suporte social no trabalho, Soratto e Ramos (1999) mostram que profissionais da educação apresentam mais produtividade, satisfação e maior comprometimento com suas atividades laborais, bem como melhores condições de lidar com situações desgastantes. Os dados encontrados demonstram que os profissionais da educação da rede pública estadual em todo o Brasil, com falta de suporte social no trabalho são aqueles que apresentam mais problemas com a falta de controle do trabalho, com problemas em relação a rotina, estão mais insatisfeitos e são menos comprometidos comparados a profissionais com suporte social no trabalho. Muito provavelmente, quanto melhores forem as relações interpessoais no trabalho, considerado como um suporte social, maior é a produtividade e as condições físicas e emocionais são melhores. O grupo DE na categoria “relacionamento interpessoal” indica os aspectos “reconhecimento dos alunos, funcionários e ex-alunos”; “convivência com colegas e alunos” e “participação para atingir um objetivo comum”, sendo que o último aspecto é indicado apenas por esse Grupo. Possivelmente, a indicação de situações nas quais ocorreu colaboração entre os colegas (“participação para atingir um objetivo comum”), vivenciado como aspecto considerado agradável, somente pelo grupo DE, dependeu da natureza das atividades que esses professores exercem. As atividades burocráticas, além das atividades de docência exigem, para que atividades de coordenação de departamentos e de cursos dentro da organização ocorram, envolvimento de outras pessoas para o sucesso de seus empreendimentos, portanto, a participação dos colegas torna-se de extrema importância.

Os professores do grupo DP indicam como as situações vivenciadas que mais lhes agradaram a categoria “relacionamento interpessoal” (Tabela 3.2). Essa categoria aparece com maior proporção de indicações (0,55) comparando-se as outras categorias para o grupo DP e, também em maior proporção, comparada com o grupo DE. Os aspectos indicados com uma ocorrência cada foram: “reconhecimento dos alunos, funcionários e ex-alunos”, “convivência com colegas e alunos”, “clima de coleguismo”, ambiente saudável”, “ser homenageado pelas turmas que se formam” e “relação afetiva com alunos”. Os três últimos aspectos foram indicados apenas pelo grupo DP. Analisando o significado dos aspectos indicados é possível concluir que os professores com DP dão ênfase ao relacionamento interpessoal e, de maneira especial, indicam a relação com seus alunos e ex-alunos de forma não só profissional como também afetiva: sentem como agradáveis o reconhecimento de seu trabalho como professor por meio de homenagem quando as turmas se formam e sua relação mais próxima com os seus alunos. Muito

provavelmente a ênfase dada ao relacionamento com os alunos é devido ao fato de que, o professor com DP envolve-se fundamentalmente com a docência

Na categoria formação de alunos, os aspectos “amadurecimento” e “quantidade de alunos a procura de um curso superior” são indicados apenas pelo grupo DE. A preocupação dos professores do grupo DE, é mais direcionada ao desenvolvimento da organização, marketing relacionado com a formação dos alunos egressos e a quantidade de alunos que estão procurando o curso superior (demanda do mercado) , parece que estas preocupações estão ligadas a questões administrativas . O grupo DP nesta mesma categoria indica os aspectos “alunos interessados nas aulas e “colegas de trabalho que foram alunos”. Parece que o aspecto ressaltado nestas indicações é a da docência. Muito provavelmente esta diferença de opiniões dos grupos referem-se ao tipo de atividades que os professores desempenham dentro da organização , ou seja no planejamento das diretrizes de desenvolvimento de setores e cursos ou apenas na docência.

Na categoria “ambiente de trabalho” (Tabela 3.2), tanto o grupo DE como o grupo DP indicam o crescimento da organização” como situação vivenciada agradável. Filqueiras e Hippert (2002) afirmam que o desenvolvimento de aspectos como melhoria das condições de trabalho, promoção de desenvolvimento pessoal, oferecimento de oportunidades de crescimento e segurança e a consideração da relevância social do trabalho são interdependentes do bem-estar e qualidade de vida do trabalhador, diminuindo as possibilidades de estresse ocupacional. Muito provavelmente, os docentes com DE e mesmo com DP estão propícios a sentir segurança e tranqüilidade diante do crescimento da organização da qual fazem parte, crescimento esse que, provavelmente, trará possibilidades de expansão profissional e, conseqüentemente, está proporcionando sensação de bem-estar a esses professores.

3.2. Aspectos que desagradam os professores em seu trabalho e situações vivenciadas em seu trabalho que lhes desagradaram

A Figura 3.3 e a Tabela 3.3 apresentam as distribuições de proporções de indicações feitas pelos professores universitários com DE e DP sobre aspectos que desagradam em seu trabalho. Na Figura 3.4 e na Tabela 3.4. são apresentadas as distribuições de proporções de indicações sobre situações desagradáveis que os professores de DE e DP vivenciaram em seu trabalho. Os aspectos indicados pelos professores referentes a situações desagradáveis que vivenciaram em seu trabalho dão maior especificidade do que lhes é desagradável.

A Figura 3.3 representa as distribuições das proporções de indicações feitas pelos professores dos grupos DE e DP referente aos aspectos que lhes desagradam em seu trabalho.

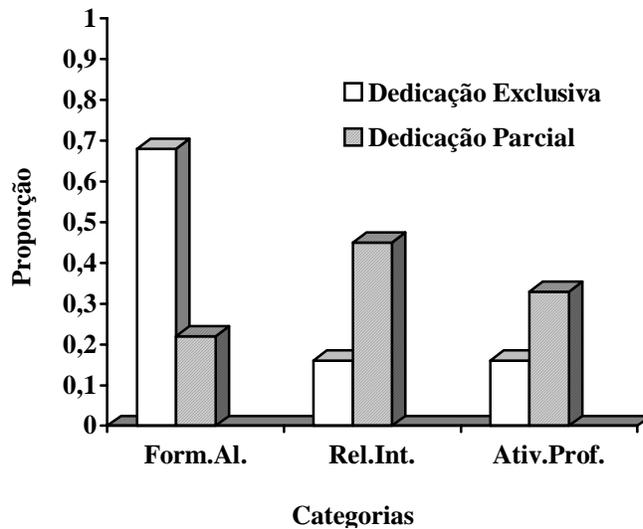


Figura 3.3: Distribuição de proporções de indicações feitas por professores universitários com dedicação exclusiva e dedicação parcial sobre aspectos que lhes desagradam em seu trabalho.

Os professores indicam três categorias: formação dos alunos, relacionamento interpessoal e atividade profissional. As três categorias são indicadas tanto pelo grupo de professores com DE como o grupo de professores DP. A categoria “formação dos alunos” é a categoria que aparece para o grupo DE com a maior proporção (0,68) em relação às outras duas categorias. A categoria “relacionamento interpessoal” é indicada por professores do grupo DP como o aspecto que mais os desagradou em seu trabalho, na proporção de 0,45. A terceira categoria mais indicada pelo grupo de professores DP é “atividade profissional” com a proporção de 0,33. Para o grupo de professores com DE as categorias “relacionamento interpessoal” e “atividades profissionais” aparecem na proporção de 0,16. Para o grupo de professores com DP a formação de alunos aparece na proporção de 0,22.

A Tabela 3.3 apresenta a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores com DE e professores com DP, que se referem a aspectos que desagradam os professores em seu trabalho. Os 13 aspectos que são indicados pelos professores estão agrupados em três categorias: formação de alunos, relacionamento interpessoal e atividades profissionais, que estão apresentadas na Figura 3.3. A categoria “formação de alunos” é dividida em cinco aspectos: desinteresse aluno/profissão, desinteresse realizar atividade, falta de expectativa profissional, baixa formação alunos, falta de vontade de aprender. Os dois primeiros aspectos foram indicados tanto pelo grupo DE como

para o grupo DP. Há no grupo DE duas ocorrências (0,17) tanto para o primeiro aspecto “desinteresse aluno/profissão” como também para o segundo aspecto “desinteresse em realizar tarefas”.

TABELA 3.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE ASPECTOS QUE LHEZ DESAGRADAM EM SEU TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)					
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL			
FORMAÇÃO DOS ALUNOS	1.Desinteresse aluno/profissão	2	0,17		1	0,11				
	2.Desinteresse realizar atividades	2	0,17		1	0,11				
	3. Falta de expectativa profissional	2	0,17	8	-	-	2			
		1	0,08	(0,68)	-	-	(0,22)			
	4. Baixa formação alunos	1	0,08		-	-				
	5. Falta de vontade de aprender									
RELAC. INTERPESSOAL	6. Professores não se envolvem	1	0,08		1	0,11				
	7. Intrigas	1	0,08		-	-				
	8. Mau humor	-	-	2	1	0,11	4			
		-	-	(0,16)	1	0,11	(0,45)			
	9. Falta coer. falar e fazer diretor	-	-		1	0,11				
	10. Regras discrepantes	-	-		1	0,11				
ATIVIDADE PROFISSIONAL	11. Horários	1	0,08		-	-				
	12. Avaliar aluno	1	0,08	2	-	-	3			
		-	-	(0,16)	3	0,33	(0,33)			
TOTAL	13			12	1,0	12	9	1,0	9	(1,0)

Os dois primeiros aspectos são indicados uma vez cada, na proporção 0,11 para o grupo DP. O terceiro, quarto e quinto aspectos são indicados pelo grupo DE . Há duas ocorrências (0,17) para o aspecto “falta de expectativa profissional”, e uma ocorrência (0,08) para os aspectos “baixa formação de alunos” e “falta de vontade de aprender” respectivamente.

A categoria “relacionamento interpessoal” é dividida em cinco aspectos indicados: professores não se envolvem, intrigas, mau humor, falta de coerência entre o falar e o fazer do diretor, regras discrepantes. O aspecto seis “professores não se envolvem” é indicado tanto para o grupo DE como

para o grupo DP. Há uma ocorrência (0,08) para grupo DE e uma ocorrência para o grupo DP. O aspecto sete “intrigas” é indicado pelo grupo DE com uma ocorrência (0,08). Os aspectos oito, nove e dez são indicados pelo grupo DP. Há uma ocorrência (0,11) para “mau-humor”, “falta de coerência entre falar e fazer do diretor” e “regras discrepantes” respectivamente.

Na categoria “atividade profissional” três aspectos foram indicados: “horários”, “avaliar o aluno” e “burocracia”. Os aspectos 11 e 12 são indicados pelo grupo DE com uma ocorrência cada, “horários” (0,08) e “avaliar o aluno”(0,08). Três professores do grupo DP indicam como aspecto que lhe desagrada em seu trabalho o aspecto 13, “burocracia” (0,33).

A Figura 3.4 representa as distribuições das proporções de indicações feitas pelos professores dos grupos DE e DP referente às situações desagradáveis que vivenciaram em seu trabalho. Os professores indicam quatro categorias: não responderam, atividade profissional, formação de alunos, relacionamento interpessoal. As três primeiras categorias são indicadas tanto pelo grupo de professores com DE como pelo grupo de professores com DP. A categoria formação dos alunos é a categoria que aparece para o grupo de professores com DE na proporção de 0,40.

Um professor do grupo com DE (0,20) e três professores (0,38) do grupo de DP não responderam a pergunta.

A categoria atividade profissional é indicada pelo grupo de professores DE com uma ocorrência (0,20) e pelo grupo de professores DP com três ocorrências (0,38).

A categoria formação dos alunos é indicada pelo grupo DE com uma indicação (0,20) e pelo grupo DP com duas indicações (0,24).

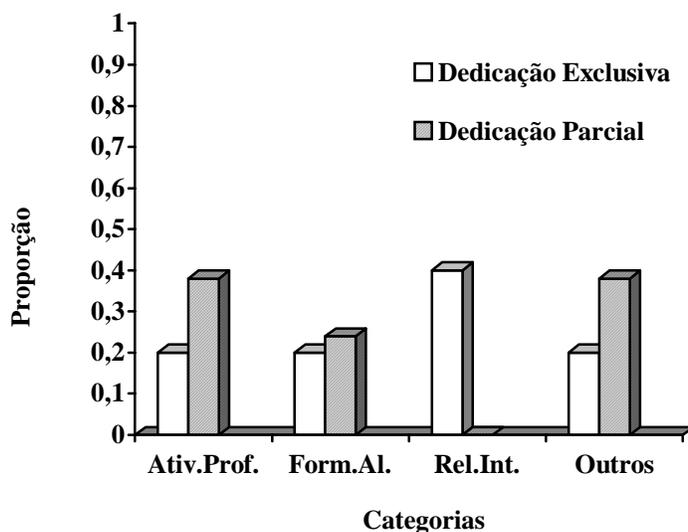


Figura 3.4: Distribuição de proporções de indicações feitas por professores universitários com dedicação exclusiva e dedicação parcial sobre situações desagradáveis que vivenciaram em seu trabalho.

A Tabela 3.4, apresenta a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores com DE e DP sobre as situações desagradáveis que vivenciaram em seu trabalho. A Tabela 3.4 apresenta os aspectos indicados referente as quatro categorias citadas na Figura 3.4: atividade profissional, formação de alunos e relacionamento interpessoal e outros.

A categoria “atividade profissional” é dividida em quatro aspectos, colegas desatualizados sentem-se prejudicados quando sua carga horária diminui, transmitir informações que não despertam interesse, sistema de distribuição das aulas, turmas grandes.

TABELA 3.4

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS SITUAÇÕES DESAGRADÁVEIS QUE VIVENCIARAM EM SEU TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
ATIVIDADE PROF.	1. Colegas desatualiz. sentem-se prejudicados qdo c. horária dimin.	1	0,20		-	-	
	2. Trans. inf. não despertam interesse	-	-	1 (0,20)	1	0,12	3 (0,38)
	3. Sistema distrib. de aulas	-	-		1	0,12	
	4. Turmas grandes	-	-				
FORMAÇÃO DOS ALUNOS	5. Não envolv. em sua formação	1	0,20		-	-	
	6. Comp. inad. e irresponsáveis	-	-	1 (0,20)	1	0,12	2 (0,24)
	7. Socied. não absorve mão de obra	-	-		1	0,12	
RELAC. INTERP.	8. Não particip. de uns colegas	1	0,20		-	-	
	9. Desvalorização do trabalho	1	0,20	2 (0,40)	-	-	0 (0,0)
OUTROS	10. Não responderam	1	0,20	1 (0,20)	3	0,38	3 (0,38)

TOTAL	10	5	1,0	5 (1,0)	8	1,0	8 (1,0)
--------------	----	---	-----	------------	---	-----	------------

Um professor do grupo DE indica o segundo aspecto “colegas que não se atualizam e sentem-se prejudicados quando sua carga horária diminui” (0,20), como uma situação desagradável que ocorre em seu trabalho. Os três aspectos que seguem são indicados pelos professores do grupo DP. O terceiro, quarto e quinto aspectos são indicados com uma ocorrência cada e se referem respectivamente: “transmitir informações que não despertam interesse” (0,12); “sistema de distribuição das aulas” (0,12) e “turmas grandes” (0,12).

Na categoria “formação de alunos”, três aspectos foram indicados: não envolvidos em sua formação, comportamentos inadequados e irresponsáveis, sociedade não absorve mão de obra. O aspecto seis, “alunos não envolvidos em sua formação”, é indicado por um professor do grupo DE com proporção de 0,20. Os dois aspectos seguintes são indicados pelo grupo DP. Há uma ocorrência para cada aspecto: “comportamentos inadequados e irresponsáveis” (0,12) e “sociedade não absorve mão de obra” (0,12).

A categoria “relacionamento interpessoal” é dividida em dois aspectos: não participação de alguns colegas e desvalorização do trabalho. Os dois aspectos são indicados pelo grupo de professores com DE, com uma ocorrência cada (0,20).

A categoria “outros” tem um aspecto “não responderam” e é indicada tanto para o grupo DE como para o grupo DP. Há uma ocorrência (0,20) para professores com DE e três ocorrências (0,38) para professores com DP.

3.2.1. Situações que desagradam aos professores são aquelas nas quais há maior envolvimento do professor

A análise dos dados apresentados nas Figuras 3.3 e 3.4 e as Tabelas 3.3 e 3.4 possibilitam identificar quais aspectos desagradam os professores universitários em seu trabalho e quais as situações desagradáveis que esses professores vivenciaram em seu trabalho. A categoria “formação de alunos” é aquela que recebeu a maior quantidade de indicações feitas pelo grupo DE como o que mais desagrada, com oito indicações, na proporção de 0,68. A diferença de ocorrências em relação as outras categorias indicadas por esse grupo é notavelmente maior. Os aspectos indicados “desinteresse em aprender”, “desinteresse em realizar atividades”, são indicados pelos dois grupos e “falta de expectativa

profissional”, “baixa formação de alunos” e “falta de vontade de aprender”, apenas pelo grupo DE. Dois são os aspectos que chamam a atenção em relação a essa categoria: 1. a alta incidência dentre os professores com DE, e 2. a baixa incidência (0.22) no grupo dos professores com DP. A proporção de 0.68 entre os professores com DE corrobora as descobertas feitas por Reinhold (1996), Esteve (1999), Carlotto (2002), entre outros, de que a relação professor aluno é um fator estressante. Por outro lado, há que indagar por quê professores que apresentam vínculo parcial com a organização indicam tão pouca formação dos alunos como algo que lhes desagradam. Uma possibilidade é de que professores que não assumem cargos de gestão tendem a perceber menos e, conseqüentemente, ficam menos sensíveis a aspectos relacionados à formação do aluno, talvez por ter poucas oportunidades de “acompanhar” o progresso desse aluno durante o curso, ou por não ter dados sobre a atuação desses novos profissionais depois de formados. Situação oposta à dos professores com DE, em que o envolvimento é mais intenso e em diferentes âmbitos (como professor, como coordenador de curso etc.), o que favoreceria sua preocupação com aspectos relacionados à formação de seus alunos.

“Relacionamento interpessoal”, na Tabela 3.3, é a categoria em que o aspecto “professores que não se envolvem” é indicado pelos dois grupos de professores como aspecto que os desagrada em seu trabalho. Considerando o que Batista e Codo (1999, p. 188) apresentam, de que “Educação não é obra de um solista, ou se é orquestra, ou não ocorre”, é possível alguma conclusão. Dado que a falta de colaboração entre os docentes contribui para que o ensino seja realizado de forma fragmentada, em que cabe a cada docente ensinar uma parte do saber e, considerando ainda que alguns professores não conhecem o que e como seus colegas de curso ministram sua disciplinas, nem mesmo os assuntos de disciplinas que são pré-requisitos da sua própria disciplina, então, muito provavelmente, o não envolvimento de alguns professores favorece a falta de suporte social no trabalho, o que produz sentimento de indiferença em relação aos demais.

Há que salientar que, no total de indicações, os professores com DE apresentaram 12 indicações, feitas por cinco professores, contra nove dos seis professores com DP no que refere aos aspectos que desagradaram no trabalho. Essa maior quantidade de indicações feitas pelo grupo de DE pode ser entendida por aquele relacionada à quantidade de oportunidades de desempenhar mais atividades do que os professores com DP. Se, de um lado, o fato de assumir outras atividades na organização, além da docência, aumenta a chance de satisfação com seu trabalho, por outro, as exigências para desempenhar essas outras atividades são também fonte de estresse, em particular, aspectos relacionados à formação do aluno. Paradoxalmente, são os professores com DP que indicam com proporção de 0.45 a categoria “relacionamento interpessoal” como aquela que lhes desagrada. Uma possível explicação para esse aparente paradoxo seria de que, esses professores, menos sensíveis aos aspectos relacionados à

formação de seus alunos, tendam a considerar apenas as relações profissionais como fonte de aspectos desagradáveis: mau humor dos colegas, falta de coerência entre o falar e o fazer do diretor, a existência de regras discrepantes.

Uma outra explicação para o fato de que apenas os docentes do grupo DP indicam os aspectos: “mau-humor”, “falta de coerência entre o falar e o fazer do diretor” e “regras discrepantes”, na categoria “relações interpessoais” da Tabela 3.3, Filenga et al. (2004) realizaram um estudo sobre as percepções de justiça e comprometimento organizacional de professores universitários. O estudo foi realizado com 29 professores da Faculdade de Administração de uma universidade na região do ABC paulista. Com base nesses resultados é possível afirmar que a percepção de justiça de procedimentos e percepção de justiça interacional-social (o modo como um superior transmite, explica e justifica ao subordinado a aplicação da justiça) se correlaciona positivamente ao comprometimento organizacional afetivo e normativo. Isto é, o modo como os professores percebem justiça nos processos adotados por ocasião da definição de como serão recompensados (recompensa ou punição) por seu esforço em seu trabalho (justiça de procedimento), tendem a ter sentimentos e emoções como orgulho, contentamento, entusiasmo, interesse e ânimo em relação à sua organização empregadora (comprometimento afetivo, seguindo pelo dever moral de assim retribuí-la (comprometimento normativo). Assim sendo, é possível inferir a partir das indicações dos professores com DP, que, muito provavelmente, eles, ao indicarem aspectos administrativos (relações com seus superiores hierárquicos) como sendo desagradáveis, sintam-se injustiçados e tendam a serem menos comprometidos com a organização.

Em relação à categoria “atividade profissional”, professores com DE fazem indicações na proporção de 0,16, que representa somente duas indicações em contraste com as oito feitas na categoria “formação dos alunos” (0,68). Comparativamente as indicações feitas pelos professores com DP, os últimos apresentaram proporção duas vezes maior (0,33) do que o grupo com DE, como aspecto que lhes desagradam. É possível interpretar essa diferença como aquela que se deve, muito provavelmente, ao envolvimento do professor com DP quase exclusivamente com o ensino em sala de aula. Alguns dos professores desse grupo apresentaram verbalizações como: “transmitir informações que não despertem interesse”, “sistema de distribuição de aulas” e “turmas grandes”. Como Gonçalves de Moura (2000) adverte, as pressões das atividades complementares do ensinar, como a preparação de aulas, relatórios, correção de provas, que normalmente são realizadas em casa, no período de descanso do professor, aumentam a sua jornada de trabalho. As atividades burocráticas, principalmente no que se refere a prazos para a realização das tarefas ou divulgação dos resultados das avaliações dos alunos, promove uma sobrecarga de trabalho ao professor.

Na categoria “atividade profissional” (Tabela 3.4), a única situação desagradável citada por um professor do grupo DE foi “colegas que não se atualizam e sentem-se prejudicados quando sua carga horária diminui”. Os professores do grupo DE tem cargos de coordenação na organização, o que significa poder de decisão, como em situações de distribuição de aulas. A organização de ensino embora municipal, é mantida por mensalidades dos alunos. Sendo assim, o direito a exigir bons professores pelos alunos fica mais saliente. Em decorrência, a atitude, em geral, dos coordenadores de cursos é de acatar as eventuais reclamações acerca de um professor e de orientá-lo para atender as expectativas dos alunos. Há que questionar se esse tipo de providência resolve de fato um problema recorrente em se tratando do trabalho de um profissional de nível superior. Provavelmente, o mais indicado seria fazer um trabalho de acompanhamento da formação de seus professores e, a medida do necessário, prover condições para a aumentar a qualificação de seu corpo docente, em todos os âmbitos (científico, técnico, administrativo) (Botomé e Kubo, 2002). Na categoria “formação de alunos” os professores do grupo DE apresentam verbalizações como “alunos não envolvidos em sua formação” e o grupo de professores com DP indicam outros aspectos: “comportamentos inadequados em sala de aula” e “sociedade não absorve mão de obra”. A preocupação com a formação do aluno possivelmente está relacionada com a inquietação dos professores em desenvolver atividades acadêmicas que proporcionem uma aprendizagem favorável. E para que a aprendizagem ocorra é necessário o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Qual será a melhor forma do professor envolver o aluno a se dedicar em sua formação acadêmica? A punição, embora não sendo a forma mais eficaz de controle de um comportamento parece ser muito utilizada no meio acadêmico. Qual é a percepção que os docentes universitários tem do uso da coerção? Qual é o conceito que os professores tem de aprendizagem? Para Sidman (1995) “coerção é toda forma que uma pessoa é compelida a fazer algo contra sua vontade” (p.51). Que tipos de atuação podem esperar de um aluno que está freqüentemente sob ação de coerção? Como será a atuação profissional do aluno que é compelido a fazer atividades acadêmicas? Os professores se vêem como parte dos problemas relacionados à má formação dos alunos, ou como solução?

3.3. Aspectos que os professores esperam que ocorram em seu trabalho

Na Figura 3.5 estão apresentadas as proporções das indicações feitas por professores universitários com DE e DP sobre aspectos que esperam que ocorram em seu trabalho. Os professores indicam quatro categorias: formação de alunos, atividade profissional, relacionamento interpessoal e

ambiente de trabalho. As quatro categorias são indicadas tanto pelo grupo de professores com DE como pelo grupo de professores DP. A categoria formação de alunos aparece para os dois grupos em maior proporção em relação as outras três categorias: atividade profissional, relacionamento interpessoal e ambiente de trabalho. A categoria “formação de alunos” é indicada como a categoria que mais os professores esperam que ocorra em seu trabalho, na proporção de 0,28 para o grupo de DE e na proporção de 0,52 para o grupo DP. A categoria “atividade profissional” é a segunda mais indicada na proporção de 0,28 pelo grupo de professores com DE e 0,24 pelos professores do grupo DP. A terceira categoria indicada é a relacionamento interpessoal, com a proporção de 0,28 no grupo de DE. A categoria ambiente de trabalho, tem a proporção de indicações de 0,14 para o grupo DP. O grupo de professores com DP indica as categorias relacionamento pessoal e ambiente de trabalho na mesma proporção (0,12).

Na Tabela 3.5. estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores com DE e com DP sobre quais os aspectos que esperam que ocorram em seu trabalho.

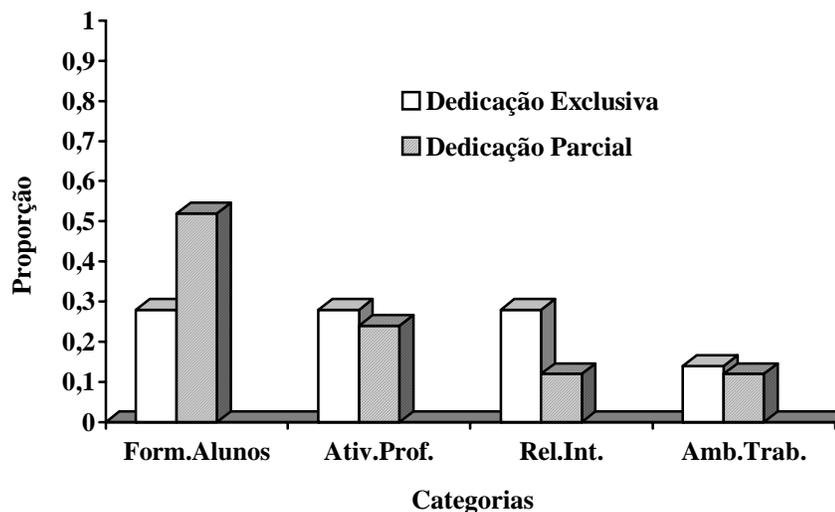


Figura 3.5: Distribuição de proporções de indicações feitas por professores universitários com dedicação exclusiva e dedicação parcial sobre aspectos que esperam que ocorra em seu trabalho.

Os professores indicam nove aspectos sobre o que esperam em seu trabalho. Esses aspectos são agrupados em quatro categorias: formação de alunos, atividade profissional, relacionamento interpessoal e ambiente de trabalho, representadas na Figura 3.5.

A categoria “formação de alunos” apresenta um aspecto formar alunos capazes e preparados. Este aspecto é o item com maior número de indicações tanto para o grupo DE como para o grupo DP. Há duas ocorrências para o grupo DE (0,28) e quatro ocorrências para o grupo DP (0,52).

A categoria “atividade profissional” é dividida em quatro aspectos: crescimento; melhorar qualificação profissional, professores mais responsáveis, organização de tarefas do professor e coordenador.

O segundo e terceiro aspectos “crescimento” e “melhorar qualificação profissional” respectivamente são indicados pelo grupo de professores com DE. Há uma indicação para cada aspecto (0,14). No grupo DP não há indicação destes dois aspectos. Os dois aspectos que seguem: “professores mais responsáveis” e “organização” de tarefas do professor e coordenador” não são indicados pelo grupo DE e tem uma indicação cada para o grupo DP com proporção de 0,12 para cada aspecto.

TABELA 3.5

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE SITUAÇÕES QUE ESPERAM QUE OCORRAM EM SEU TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
FORM. ALUNOS	1. Formar alunos capazes e prep.	2	0,28	2 (0,28)	4	0,52	4 (0,52)
ATIVIDADE PROFISSIONAL	2. Crescimento	1	0,14	2 (0,28)	-	-	2 (0,24)
	3. Melhorar qualificação prof.	1	0,14		-	-	
	4. Professores mais responsáveis	-	-	1	0,12		
	5. Organizar tarefas prof. e coord.	-	-	1	0,12		
RELAC. INTERPESSOAL	6. Bom relacionamento	1	0,14	2 (0,28)	1	0,12	1 (0,12)
	7. Reconhecimento dos superiores	1	0,14	-	-	-	
AMBIENTE DE TRABALHO	8. Melhores condições de trabalho	1	0,16	1 (0,16)	-	-	1 (0,12)
	9. Mudanças administrativas	-	-	-	1	0,12	-

TOTAL	9	7	1,0	7 (1,0)	8	1,0	8 (1,0)
--------------	---	---	-----	------------	---	-----	------------

A categoria “relacionamento interpessoal” é dividida em dois aspectos: bom relacionamento (item seis) e reconhecimento dos superiores (item sete).

O aspecto seis é indicado pelos dois grupos com uma ocorrência para cada grupo. Um professor do grupo DE indica “reconhecimento dos superiores” (0,12) como um aspecto que espera que ocorra em seu trabalho. No grupo DP não ocorre indicação deste sétimo aspecto.

A categoria “ambiente de trabalho” é dividida em: melhores condições de trabalho (item oito) e mudanças administrativas (item nove). Há uma ocorrência (0,16) no grupo DE para aspecto oito. Para o nono aspecto há uma ocorrência (0,12) no grupo DP.

3.3.1. Professores com DE tem expectativas distribuídas igualmente por categorias relacionadas à formação de alunos, capacitação docente e relações com seus pares

O exame dos dados representados na Figura 3.5 e apresentados na Tabela 3.5 possibilita notar que tanto para o grupo de professores com DE, quanto para o grupo de professores com DP, “formação de alunos” foi a categoria mais indicada como situação que os docentes esperam que ocorra em seu trabalho. A proporção de ocorrência dessa categoria para o grupo com DP é notavelmente mais alta (0,52) quando comparada às outras categorias. No grupo com DE as proporções de indicações nas categorias “formação de alunos”, “atividade profissional” e “relacionamento interpessoal” apresentaram a mesma magnitude (0,28). Olivier e Malacarne (2004) verificam as principais características do professor nas suas relações com o corpo discente e as conseqüências para a aprendizagem dos alunos. Os resultados possibilitam mostrar a importância da vocação do profissional para a área, a importância da afetividade no ambiente da aprendizagem, revelados pelos alunos de um curso de Administração de uma universidade pública no estado do Espírito Santo. A escolha da técnica de ensino foi aliada com assunto atrativo para facilitar interação entre professor e aluno, gerando aprendizagem. Os autores enfatizam a diferença entre o professor que apenas se preocupa com o assunto e o professor que se preocupa em desenvolver as habilidades intelectuais necessárias, dando mais ênfase ao como e porquê do saber, que ao quê. Muito provavelmente, os professores dos dois grupos (DE e DP) ao citarem como aspectos que esperam que ocorram em seu trabalho, a formação de profissionais capazes e preparados, estão preocupados em desenvolverem aulas que favoreçam e estimulem os discentes a participarem

ativamente das atividades como uma oportunidade de fazer parte do processo ensino-aprendizagem . A alta proporção de indicações feitas por professores com DP na categoria de formação de alunos corrobora asserções anteriores feitas de que, sendo a atuação desses professores quase que exclusivamente para o ensino em sala de aula, é esperado que suas expectativas sobre o que esperam que aconteça em seu trabalho se relacione também com o ensino, ou com o produto de seu ensino que é um profissional capaz e preparado.

Na categoria “relacionamento interpessoal” o aspecto “bom relacionamento” é indicado por um professor de cada grupo e o aspecto “reconhecimento dos superiores” foi indicado por apenas um professor do grupo DE. Para Robbins (2002), alguns fatores são determinantes da produtividade, do absenteísmo, produtividade e da satisfação no trabalho, variáveis em níveis individuais, grupais e do sistema organizacional. “O comportamento de um grupo é mais do que a soma das ações dos indivíduos que fazem parte dele”. (p. 22) No grupo as pessoas se comportam de forma diferente do que quando estão sozinhas, pois são influenciadas pela expectativa do grupo em relação ao seu comportamento, a cooperação, a competição e estilo de liderança fazem parte dessas variáveis em nível grupal. O bom relacionamento e o reconhecimento dos superiores levam o indivíduo a ter maior satisfação no trabalho. Muito provavelmente esses aspectos foram indicados pelos professores como aspectos que esperam que ocorram em seu trabalho, provavelmente com a expectativa de que com isso, melhore a cooperação do indivíduo dentro do grupo e, conseqüentemente, aumente o grau de satisfação com o trabalho.

A categoria “ambiente de trabalho” obteve uma indicação de cada grupo. Um professor com DE indicou o aspecto “melhores condições de trabalho” e um professor com DP indicou “mudanças administrativas” como aspectos que gostariam que ocorressem em seu trabalho. O aspecto físico das organizações é indicado como fator higiênico, conforme a teoria dos dois fatores de Herzberg (Robbins, 2002). Quando condições de trabalho são adequadas não geram motivação, porém, quando ausentes originam insatisfação. A organização à qual os professores fazem parte possui uma estrutura física adequada com laboratórios, salas de estudos para os professores. Em 2004, porém, a organização estava passando por mudanças estruturais com ampliação da quantidade de salas de aula, como também desenvolvendo um processo de reconhecimento de faculdade para universidade. Provavelmente por isso, os professores indicam a categoria ambiente de trabalho como algo que esperam que ocorra em seu trabalho, devido ao período de transição pela qual a organização está passando.

3.4. Aspectos temidos pelos professores

Na Figura 3.6 estão apresentadas as proporções das indicações feitas por professores universitários com DE e DP sobre aspectos que temem que ocorra em seu trabalho. Os professores indicam três categorias: ambiente de trabalho, formação do aluno e relacionamento interpessoal. As três categorias são indicadas tanto pelo grupo de professores com DE como o grupo de professores DP. A categoria ambiente de trabalho é a categoria que aparece para o grupo de professores com DE na proporção de 0,40 e pelos professores do grupo de DP na proporção de 0,44. A categoria “formação do aluno” tem a mesma proporção do que a categoria ambiente de trabalho no que se refere às indicações feitas por professores com DE (0,40), dois professores do grupo DP indicam esta categoria (0,28). A categoria relacionamento interpessoal é indicada como o aspecto menos temido professores em seu trabalho para o grupo DE na proporção de 0,20. Para o grupo de DP a proporção de 0,28 é igual para os aspectos “formação de alunos” e “relacionamento interpessoal”.

Na Tabela 3.6. estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas por professores com DE e com DP sobre quais os aspectos que temem que ocorram em seu trabalho. Os professores indicam dez aspectos. Esses aspectos são agrupados em três categorias: ambiente de trabalho, formação do aluno e relacionamento interpessoal, representadas na Figura 3.6.

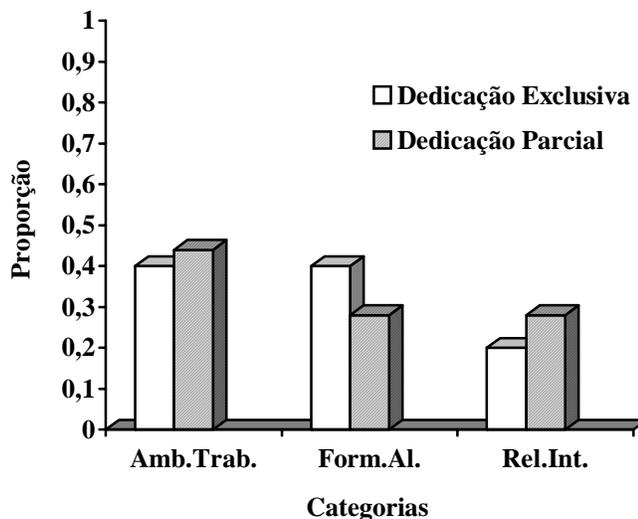


Figura 3.6. Distribuição de proporções de indicações feitas por professores universitários com dedicação exclusiva e dedicação parcial sobre aspectos que temem que ocorra em seu trabalho.

A categoria “ambiente de trabalho” é dividida em cinco aspectos: influências políticas, situações novas, falta de visão administrativa, avanço tecnológico, faculdade cresça e órgãos internos não. Os dois primeiros aspectos são indicados pelo grupo DE com uma indicação (0,20) cada. Os três aspectos seguintes são indicados pelo grupo DP com uma indicação (0,14) cada.

TABELA 3.6

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE OS ASPECTOS QUE TEMEM QUE OCORRAM EM SEU TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
AMBIENTE DE TRABALHO	1. Influências políticas	1	0,20		-	-	
	2. Situações novas	1	0,20		-	-	
	3. Falta visão administrativa	-	-	2	1	0,14	3
	4. Avanço tecnológico	-	-	(0,40)	1	0,14	(0,44)
	5. Org. cresça, órgãos internos não	-	-		1	0,14	
FORMAÇÃO DO ALUNO	6. Repassar inf. insuficientes	1	0,20	2	2	0,28	2
	7. Aluno não encontre trabalho	1	0,20	(0,40)	-	-	(0,28)
RELAC. INTERPESSOAL	8. Questões éticas	1	0,20		-	-	
	9. Falta compreensão colegas	-	-	1	1	0,14	2
	10. Falta reconhecimento dos alunos	-	-	(0,20)	1	0,14	(0,28)
TOTAL	10	5	1,0	5 (1,0)	7	1,0	7 (1,0)

A categoria “formação do aluno” é dividida em dois aspectos: repassar informações insuficientes e aluno não encontre trabalho. O aspecto “repassar informações insuficientes” é indicado tanto pelo grupo DE quanto pelo grupo DP. Este aspecto é o que aparece com maior indicação (três) considerando-se a soma das indicações dos dois grupos. Há uma ocorrência (0,20) para o grupo DE e duas ocorrências (0,28) para o grupo DP. Um professor do grupo DE indica “aluno não encontre trabalho” (0,20) como aspecto que teme que ocorra em seu trabalho.

Na categoria “relacionamento interpessoal” três aspectos são indicados: questões éticas, falta de compreensão e falta de reconhecimento. O aspecto “questões éticas” (0,20) é indicado por um professor do grupo DE. Os dois aspectos seguintes são indicados pelo grupo DP. Há uma ocorrência para “falta de compreensão de colegas” (0,14) e uma ocorrência para “falta de reconhecimento dos alunos” (0,14).

3.4.1. Mudanças na organização constituem aspectos temidos por professores que dela fazem parte

O exame dos dados representados na Figura 3.6 e apresentados na Tabela 3.6, sobre aspectos que temem que aconteçam em seu trabalho possibilitam notar que os professores do grupo DE e do grupo DP indicam: ambiente de trabalho, formação do aluno e relacionamento interpessoal como o que temem que ocorram em seu trabalho. As categorias “ambiente de trabalho” e “formação de alunos” foram indicadas em igual proporção pelo professores do grupo DE. Os professores com DP indicaram com maior proporção a categoria “ambiente de trabalho”, três professores fizeram uma indicação para um aspecto respectivamente: “falta de visão administrativa”, “avanço tecnológico” e “faculdade cresça e os órgãos internos não”. Dois professores do grupo DE indicam “influências políticas” e “situações novas” como aspectos temidos. Para analisar aspectos ambientais é necessário compreender que a organização é um sistema de relações inseridos em um sistema maior. É preciso considerar aspectos sociais, culturais, econômicos que influenciam o funcionamento da organização (Kienen e Wolf, 2002). A organização da qual os entrevistados são professores está em fase de transição. Mudanças estruturais como construção de novas salas de aulas, novos laboratórios a implantação de novos cursos, contratação de novos professores, processo de mudança de faculdade para universidade estão ocorrendo. As organizações enfrentam um ambiente cada vez mais dinâmico e as mudanças que originam o crescimento afetam os níveis individuais, grupais e organizacionais. Toda mudança, boa ou ruim, gera estresse (Filqueiras e Hippert, 2002) . Uma condição dinâmica na qual o indivíduo se depara com uma nova situação que ele não sabe qual vai ser o resultado o retira de sua condição de conforto perante o conhecido. Os aspectos indicados: “falta de visão administrativa” , “avanço tecnológico” e “faculdade cresça e os órgãos internos não”, “influências políticas” e “situações novas” como aspectos temidos no trabalho parecem estar relacionados ao momento de mudança em que a organização está passando. Provavelmente o crescimento da organização gera certo grau de desconforto e receio pois não se sabe qual vai ser o resultado dessas mudanças

Na categoria “formação do aluno”, o aspecto “repassar informações insuficientes” foi o mais indicado entre os dois aspectos. Há uma indicação feita por um professor do grupo DE e duas indicações feitas pelos professores do grupo DP. O aspecto “aluno não encontre trabalho” foi indicado por um professor do grupo DE. A formação do aluno é a repercussão do trabalho não só do professor, mas também do colegiado do curso em que ele se forma, como também da qualidade de ensino que a organização oferece aos acadêmicos. O aluno que sai da organização e é bem sucedido, é absorvido pelo mercado de trabalho e faz um “marketing positivo” da organização. Repassar informações insuficientes ao aluno é uma preocupação do professor em nível individual, pois reflete seu trabalho em sala de aula. O aprendizado do aluno, contudo, reflete influências sobre o grupo de professores e também da organização em que ele está inserido. A preocupação com o aluno não encontrar trabalho, muito provavelmente está relacionada com a repercussão da formação do aluno no ambiente social, geralmente competitivo. O temor dos professores em relação à formação de alunos provavelmente está refletindo uma preocupação com a sua produtividade, com a imagem do curso no qual o aluno se forma e também com a percepção que a comunidade em que a organização ensino está inserida tem dos profissionais que dela egressam. Os fenômenos ocorrem em redes de relações complexas, as quais são influenciados por fatores sociais, políticos, ambientais, econômicos e culturais. (Bertalanfly, 1995) Ao analisar um fenômeno que ocorre no contexto de uma organização de ensino, é necessária a compreensão das possíveis interferências exercidas pelos sistemas que envolvem este fenômeno nos quais ele está inserido. O aprendizado do aluno está inserido em vários sistemas e há uma inter-relação entre eles, como também complexas relações entre as variáveis existentes: como por exemplo o relacionamento professor aluno, experiência, conhecimento, habilidades, gestão administrativa da organização de ensino, repercussão da qualidade de ensino da organização de ensino entre outros.

A categoria “relacionamento interpessoal” é menos temida por professores do grupo DE, com apenas uma indicação no aspecto “questões éticas”. Somente os professores do grupo DP indicam uma vez o aspecto “falta de compreensão de colegas” e uma vez o aspecto “falta de reconhecimento de alunos”. A categoria relacionamento interpessoal, reflete em nível grupal as relações de cooperação e competição e estilo de liderança. A produção de conhecimento é sofisticada para ser avaliada, é difícil a padronização da produção do conhecimento. Os professores são contratados pela organização por meio de concursos, o que de certa forma parece gerar certa estabilidade e tranqüilidade. Não há na organização avaliação de desempenho, portanto muito provavelmente “relações interpessoais” foi o aspecto menos temido, pois não geram estímulos aversivos ou coercitivos que produzam ansiedade ou medo (Sidman, 1995) .

Nos aspectos investigados sobre as percepções dos professores sobre o trabalho docente as categorias: relacionamento interpessoal, atividade profissional, ambiente de trabalho e formação de alunos, foram formuladas a partir das verbalizações dos professores. A categoria formação de alunos faz parte da atividade profissional dos professores, porém com a finalidade de especificar com maior exatidão quais os aspectos indicados pelos professores em relação ao aprender do aluno foi feita esta divisão.

A categoria relacionamento interpessoal é a que mais aparece em primeiro lugar segundo a proporção que são indicadas as categorias pelos professores com DP e DE sobre a percepção do professores em seu trabalho. O aspecto que mais agrada os professores com DE e DP em seu trabalho são as relações interpessoais, esta categoria também é citada como a situação que mais agrada os professores de ambos os grupos, a que mais desagrada no grupo DP, o que os professores esperam que ocorra em seu trabalho no grupo DE, e situações desagradáveis no grupo DE.

Caracterizar as relações interpessoais que ocorrem no ambiente de trabalho e reuniões administrativas e acadêmicas dos professores universitários, identificando os aspectos que as constituem e que influenciam de forma positiva ou negativa, favorece a possibilidade de realizar um trabalho educacional com um valor social determinante, em que os professores envolvidos tenham realização. A partir desta caracterização inicia-se a possibilidade de uma análise mais profunda dos dados que tem como objetivo melhorar a qualidade das relações interprofissionais como também a qualidade da educação.

PERCEPÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE DE TRABALHO E NAS REUNIÕES ADMINISTRATIVAS E ACADÊMICAS

Pesquisas sobre a importância do suporte afetivo, suporte social e suporte social no trabalho possibilitam demonstrar que para que ocorra um bom desenvolvimento das atividades de trabalho, a vinculação entre as pessoas é um fator relevante, pois permite que se forme uma rede de proteção ao redor do professor que o auxilia a suportar as dificuldades rotineiras e interferem na qualidade e satisfação em seu trabalho. Os estudos de Vasques-Menezes e Gazzotti (1999), Vasques -Menezes e Soratto (1999), Soratto e Ramos (1999) possibilitam demonstrar a importância de relações interpessoais, para evitar o desgaste crônico e a falta de envolvimento no trabalho. Lipp (2002), Kienen (2003), Reinhold (1996), Esteve (1999), Maslach e Leiter (1999) destacam a importância de um relacionamento de cooperação entre colegas docentes para a prevenção e superação do estresse no ambiente acadêmico.

Trabalhar em conjunto requer a integração de metas individuais, grupais e organizacionais, as pessoas experimentam um estresse quando trabalham em conjunto, pois o reconhecimento mútuo dos membros do grupo e a partilha de algo significativo entre as pessoas muitas vezes não ocorre. A forma de comunicação entre as pessoas, o jeito de resolver conflitos, a coesão para tomar decisões e aceitação das opiniões da minoria pode determinar ou não situações desgastantes. Muitas vezes, a coerção toma o lugar da coesão, conflitos são escondidos sob o título de consenso e a conformidade toma o lugar da criatividade. Trabalhar em conjunto necessariamente não dá a garantia de satisfação no trabalho. O grau de exigência que cada pessoa faz em relação a si mesma, em relação ao grupo e em relação à organização, bem como a forma como se estabelecem as relações interpessoais é que vão determinar o grau de satisfação e de produtividade no trabalho (Robbins, 2002).

A análise das percepções dos professores sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho e nas reuniões acadêmicas possibilita identificar aspectos que são agradáveis e desagradáveis que ocorrem com os colegas e entre os colegas, situações que consideram agradáveis e desagradáveis nas reuniões de trabalho, situações que gostariam de vivenciar com os colegas e quais as que percebem que ocorrem com colegas de trabalho e que não gostariam que ocorressem com eles, e quais as situações que os professores universitários temem que ocorram entre eles e seus colegas de trabalho. A análise

das percepções dos professores referentes às relações interpessoais no trabalho e nas reuniões administrativas e acadêmicas permitirá observar alguns aspectos de como é realizado o trabalho em conjunto na universidade. As categorizações feitas para organizar essas percepções são categorias gerais e subdivididas em subcategorias, referentes aos aspectos indicados pelos professores e estão apresentadas nas tabelas 4.1 a 4.9.

4.1. As situações que os professores consideram agradáveis com os colegas, entre os colegas de trabalho, e as que ocorrem nas reuniões de trabalho

Na Tabela 4.1 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre as situações que consideram agradáveis com seus colegas. Os professores indicam duas categorias: relacionamento informal e relacionamento profissional. Ambas as categorias foram indicadas tanto pelos professores do grupo DE como pelos professores do grupo DP. A categoria “relacionamento informal” é indicada na proporção de 0,70 pelo grupo DE e na proporção de 0,80 pelo grupo DP. Esta categoria aparece em maior proporção em relação à segunda categoria “relacionamento profissional” que é indicada na proporção de 0,30 pelo grupo DE e com proporção de 0,20 pelo grupo DP. A diferença de proporção para as duas categorias no grupo DE é de 0,40 e para o grupo DP 0,60. Os professores indicam dez aspectos sobre situações que consideram agradáveis com seus colegas. Esses aspectos são agrupados em duas categorias. A categoria “relacionamento informal” é dividida em sete aspectos: dia a dia/ ambiente agradável, amizade, encontros da associação, conversas no intervalo, bom humor, brincadeiras e adquirir novos amigos. Os três primeiros aspectos foram indicados tanto pelos professores do grupo DE como pelos professores do grupo DP. O primeiro aspecto refere-se a “dia a dia/ ambiente agradável”. Há duas ocorrências (0,28) de indicações feitas por professores do grupo DE e duas ocorrências feitas por professores do grupo DP (0,20). No segundo aspecto, os professores indicam “amizade”, com uma ocorrência (0,14) para o grupo DE e com duas ocorrências para o grupo DP (0,20). O terceiro aspecto “encontros da associação” é indicado por um professor do grupo DE (0,14) e por um professor do grupo DP (0,10). O aspecto “conversas no intervalo” foi indicado por um professor do grupo DE (0,14), como a situação que considera agradável com seus colegas. Os aspectos cinco, seis e sete são indicados pelo grupo DP com uma ocorrência cada (0,10). Estes aspectos referem-se respectivamente a: “bom-humor”, “brincadeiras” e “adquirir novos amigos”. A categoria “relacionamento profissional” apresenta três aspectos: colaboração/participação, discutir assuntos em reuniões e companheirismo do colegiado. O aspecto

“colaboração/participação” é indicado por professores tanto do grupo DE como por professores do grupo DP com uma ocorrência cada: DE (0,14) e DP (0,10). Há uma ocorrência (0,14) feita por um professor do grupo DE para o nono aspecto “discutir assuntos em reuniões”. Para o décimo aspecto “companheirismo do colegiado” há uma indicação feita por um professor do grupo DP (0,10).

TABELA 4.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS SITUAÇÕES QUE CONSIDERAM AGRADÁVEIS COM SEUS COLEGAS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
RELAC. INFORMAL	1. Dia a dia/ amb. agradável	2	0,28	5 (0,70)	2	0,20	8 (0,80)
	2. Amizade	1	0,14		2	0,20	
	3. Encontros da associação	1	0,14		1	0,10	
	4. Conversas no intervalo	1	0,14		-	-	
	5. Bom Humor	-	-		1	0,10	
	6. Brincadeiras	-	-		1	0,10	
	7. Adquirir novos amigos	-	-		1	0,10	
RELAC. PROFISSIONAL	8. Colaboração, participação	1	0,14	2 (0,30)	1	0,10	2 (0,20)
	9. Discutir assuntos reuniões	1	0,14		-	-	
	10. Companh. colegiado	-	-		1	0,10	
TOTAL	10	7	1,0	7 (1,0)	10	1,0	8 (1,0)

Na Tabela 4.2 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre as situações que observam que ocorrem entre seus colegas e que consideram agradáveis. Os professores indicam três categorias: colaboração, relacionamento informal e valorização. A primeira e a segunda categoria foram indicadas tanto pelos professores do grupo DE como pelos professores do grupo DP. A categoria com maior número de indicações para o grupo DE é “relacionamento informal” e para o grupo de professores com DP é “colaboração”. A categoria “colaboração” apresenta quatro indicações feitas por professores do grupo DE na proporção (0,44) e três indicações feitas por professores do grupo DP na proporção (0,55). A

categoria “relacionamento informal” tem cinco indicações feitas pelo grupo de professores DE (0,56) e uma indicação pelo grupo de professores DP (0,15), a diferença de proporção entre os dois grupos é de (0,41).

TABELA 4.2
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS SITUAÇÕES QUE OBSERVAM QUE OCORREM ENTRE SEUS COLEGAS E QUE CONSIDERAM AGRADÁVEIS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
COLABORAÇÃO	1.Divisão do trabalho	1	0,11		-	-	
	2.Interação	1	0,11		-	-	
	3.Colegas que participam	1	0,11	4	-	-	3
	4.Maioria se envolve organiz.	1	0,11	(0,44)	-	-	(0,55)
	5.Cooperação grupos	-	-		2	0,40	
	6.Dedicação de todos	-	-		1	0,15	
RELAC. INFORMAL	7.Amizades/afinidades	3	0,34		-	-	
	8.Brincadeiras/conversas	2	0,22	5	-	-	1
	9.Relacionamento social	-	-	(0,56)	1	0,15	(0,15)
VALORIZAÇÃO	10.Elogios	-	-		1	0,15	2
	11.Valorização	-	-	-	1	0,15	(0,30)
TOTAL	11	9	1,0	9 1,0	6	1,0	6 1,0

Na categoria “valorização” há duas indicações feitas por professores com DP (0,30). A primeira categoria “colaboração” apresenta seis aspectos sendo os quatro primeiros indicados por professores do grupo DE com uma ocorrência cada (0,11). Estes aspectos referem-se respectivamente a: “divisão do trabalho”, “interação”, “colegas que participam”, e “maioria se envolve na organização”. Os aspectos “cooperação grupos” e “dedicação de todos” foram indicados por professores do grupo DP com duas (0,40) e uma (0,15) ocorrência respectivamente. A categoria “relacionamento informal” divide-se em três aspectos: amizades/afinidades, brincadeiras/conversas e relacionamento social. Os aspectos sete e oito foram indicados por professores do grupo DE sendo o aspecto “amizades/brincadeiras” indicado

com três ocorrências (0,34) e o aspecto “brincadeiras/conversas” apresentando duas ocorrências (0,22). O aspecto “relacionamento social” é indicado por um professor do grupo DP (0,15). A categoria “valorização” apresenta dois aspectos, ambos citados por professores do grupo DP com uma ocorrência cada (0,15). Estes aspectos referem-se a: “elogios” e “valorização”.

Na Tabela 4.3 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre quais situações agradáveis ocorrem nas reuniões de trabalho. Os professores indicam 11 aspectos que estão agrupados em três categorias, sendo elas: participação, informalidade e entrosamento. A primeira categoria “participação” apresenta maior número de ocorrências e proporções, sendo quatro ocorrências (0,80) feitas por professores do grupo DE e três ocorrências (0,43) feitas por professores do grupo DP. A diferença de proporção entre os dois grupos nesta categoria é de (0,37). A segunda categoria “informalidade” é indicada somente por professores do grupo DP, apresentando três ocorrências (0,43). A terceira categoria refere-se a “entrosamento”, apresenta proporção (0,20) para o grupo DE e (0,14) para o grupo DP com uma ocorrência em ambos os grupos. A categoria “participação” divide-se em seis aspectos: dividir problemas e situações, todos desenvolvendo um projeto, partilhar coisas boas do curso, grupo reunido facilita o trabalho, participar e ser objetivo. Os aspectos um, dois e três são indicados por professores do grupo DE com uma ocorrência cada (0,20). O quarto aspecto “grupo reunido facilita o trabalho” é indicado por professores de ambos os grupos, apresentando uma ocorrência para o grupo DE (0,20) e uma ocorrência para o grupo DP(0,14). Os aspectos “participar” e “ser objetivo” são indicados por professores do grupo DP e para cada aspecto há uma ocorrência (0,14). A categoria “informalidade” é dividida em três aspectos: brincadeiras, coleguismo e comportamento não formal. Os três aspectos são indicados por professores do grupo DP. Há uma ocorrência para cada aspecto (0,14). A categoria “entrosamento” apresenta dois aspectos: falar o que pensa e conhecer mais o colega. O décimo aspecto “falar o que pensa” é indicado por um professor do grupo DE (0,20). O décimo primeiro aspecto “conhecer mais o colega” é indicado por um professor do grupo DP (0,14).

TABELA 4.3
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO
PARCIAL SOBRE QUAIS SITUAÇÕES AGRADÁVEIS OCORREM NAS REUNIÕES DE
TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
PARTICIPAÇÃO	1. Dividir probl. e soluções	1	0,20		-	-	
	2. Todos desenvol. projeto	1	0,20		-	-	
	3. Partilhar coisas boas, curso	1	0,20	4	-	-	3
	4. Grupo reunido facilita trab.	1	0,20	(0,80)	1	0,14	(0,43)
	5. Participar	-	-		1	0,14	
	6. Ser objetivo	-	-		1	0,14	
INFORMAL.	7. Brincadeiras	-	-		1	0,14	3
	8. Coleguismo	-	-	-	1	0,14	(0,43)
	9. Comportamento não formal	-	-		1	0,14	
ENTROSAMENTO	10. Falar o que pensa	1	0,20	1	-	-	1
	11. Conhecer mais o colega	-	-	(0,20)	1	0,14	(0,14)
TOTAL	11	5	1,0	5 (1,0)	7	1,0	7 (1,0)

4.1.1. Professores consideram como agradáveis situações informais com colegas e em situações de trabalho os comportamentos participativos

A análise das tabelas 4.1 a 4.3 possibilitam identificar as situações que os professores com DE e DP consideram agradáveis com seus colegas, entre os colegas e quais as situações agradáveis que ocorrem nas reuniões de trabalho.

As categorias relacionamento informal e relacionamento profissional são indicadas tanto por professores com DE como por professores com DP. Situações que envolvam um relacionamento informal são as que mais agradam os professores de ambos os grupos. Muito provavelmente, os professores tanto com DE como com DP indicam a categoria aspectos informais como situações que consideram agradáveis com seus colegas porque o suporte social no trabalho permite que se forme uma rede de proteção ao redor do professor que o auxilia a suportar as dificuldades encontradas na rotina docente. Soratto & Ramos (1999) demonstram que os profissionais de educação que sofrem falta de suporte social no trabalho são aqueles com maiores problemas na relação com o produto do trabalho,

com falta de controle sobre o trabalho, com problemas em relação a rotina no trabalho, insatisfação com o trabalho, e são menos comprometidos.

O aspecto mais indicado tanto por professores com DE como por professores com DP é “dia a dia/ambiente agradável”, com duas indicações para cada grupo. “Amizade” é o segundo aspecto considerado mais agradável na “categoria relacionamento informal”. Conversas no intervalo foi um aspecto indicado apenas pelos professores com DE. Os aspectos bom humor, brincadeiras, adquirir novos amigos são aspectos indicados apenas por professores com DP. A percepção de que um ambiente agradável no dia a dia e a amizade são valorizados tanto pelos professores com DE como para os professores com DP parecem indicar que os professores percebem a necessidade e importância do suporte social no trabalho. Conversas no intervalo, bom humor, brincadeiras, adquirir novos amigos parecem ser aspectos de relacionamentos mais descontraídos e amigáveis que não envolvem problemas e tomada de decisões, constituindo-se em situações que os professores percebem como mais agradáveis. Como serão as relações interpessoais entre os professores universitários nas situações que envolvem maior carga de energia para resolver problemas, ou discutir assuntos mais sérios?

Na categoria “relacionamento profissional”, o aspecto colaboração, participação foi o aspecto com maior número de indicações e o aspecto que tanto professores com DE como professores com DP consideram agradáveis nas situações com seus colegas. Compartilhar as dificuldades, quer dizer ajuda recíproca entre colegas durante a realização de atividades produtivas, envolve cooperação e desejo de trabalhar em conjunto. Soratto e Ramos (1999) demonstram que melhores condições de lidar com os conflitos melhoram a qualidade do trabalho dos docentes. Portanto, o aspecto cooperação e participação representa que alguns professores sentem que podem partilhar seus problemas com seus colegas.

A diferença de proporção entre a categoria “relacionamento informal” e a categoria “relacionamento profissional” é notável. Para o grupo de professores com DE a diferença é de 0,40 e para o grupo de professores com DP a diferença é de 0,60. O suporte social é imprescindível para que o docente sintam-se integrado ao grupo. A diferença indicada entre as categorias relacionamento informal e relacionamento profissional, pode estar relacionada com o grau de superficialidade e envolvimento com que os professores estão se relacionando. Muito possivelmente os docentes com DP parecem ter mais satisfação nas situações que envolvem conversas informais, risadas, conversas durante os intervalos ou durante encontros sociais do que os professores com DE que atribuem uma proporção maior a categoria “relacionamento profissional”. Como está sendo realizado o trabalho conjunto dos professores? Como estão sendo resolvidos os problemas de trabalho entre os docentes universitários? Qual é a qualidade

das tomadas de decisões entre os professores na universidade? Qual é o grau de envolvimento dos professores com os objetivos do grupo e da organização?

Em relação a situações agradáveis que os professores universitários observam que ocorre entre seus colegas (Tabela 4.2), a categoria “colaboração” é a mais indicada, na proporção de 0,55, pelo grupo de professores com DP que indicam os aspectos: “cooperação de grupos” e “dedicação de todos”. Os professores com DE fazem o maior número de indicações para a categoria “relacionamento informal”, na proporção de 0,56, indicam os aspectos “amizades/afinidades, e “brincadeiras/conversas”. O exame desses dados revelam um aspecto curioso: professores de DE tendem a considerar quase igualmente situações agradáveis entre os colegas, tanto de colaboração quanto de relacionamento informal, ao passo que os professores com DP notavelmente consideram como agradáveis as situações de colaboração, embora eles próprios tivessem indicado com maior proporção as relações informais com seus colegas como aquelas agradáveis (Tabela 4.1). É possível inferir ao considerar os dados nessa perspectiva que, embora os professores de DP percebessem situações informais com colegas como agradáveis, eles percebem e avaliam como agradáveis situações entre seus colegas que envolvam colaboração na realização de atividades profissionais.

Quanto às situações agradáveis que ocorrem nas reuniões de trabalho, a categoria “participação” foi a mais indicada (0,80) por professores com DE. Os aspectos indicados foram: “dividir problemas e soluções”, “todos desenvolvendo um projeto”, “partilhar coisas boas do curso”. Esses aspectos foram indicados apenas pelos professores do grupo DE. O aspecto “grupo reunido facilita o trabalho” foi indicado tanto por professores com DE como por professores com DP. O fato de que quase a totalidade de aspectos indicados pelos professores com DE se refiram as relações profissionais em reuniões de trabalho, comparativamente as indicações feitas pelos professores com DP, que distribuem suas indicações igualmente por duas categorias, de “participação” e “informal”, torna-se compreensível ao considerar que são os professores com DE que assumem cargos de gestão na organização da qual participam. Dessa forma, suas percepções sobre o que lhes são agradáveis em reunião de trabalho recaem sobre comportamentos participativos que, sabidamente, favorecem as relações de trabalho e são fundamentais para gerir qualquer processo produtivo. Em contrapartida, professores que tem envolvimento parcial com a organização (DP), coerentemente indicam aspectos que denotam informalidade como aquelas que lhes são agradáveis, mesmo em situações formalmente caracterizadas como de trabalho.

Há que notar ainda em relação aos dados apresentados na Tabela 4.3 que dos 11 aspectos indicados por professores com DE e DP, somente um (“grupo reunido facilita o trabalho”) foi indicado pelos dois grupos. Os aspectos indicados por professores com DE referem-se a situações envolvendo

soluções e divisão de problemas, desenvolvimento de projetos, partilhamento de coisas boas do curso, falar o que pensa. Situações essas, que muito provavelmente, envolvem um trabalho conjunto na análise e resolução de problemas, com necessidade de uma comunicação clara e eficiente, situações que envolvem também liderança e confiança para se chegar à tomada de decisões. Os aspectos indicados por professores com DP, referem-se a situações envolvendo participação, objetividade, brincadeiras, coleguismo, informalidade e conhecer mais o colega. Possivelmente essas situações indicam um grau de relacionamento mais superficial, descontraído, que envolvem conversas informais e divertidas, denotando um vínculo com menos envolvimento com a organização.

4.2. Situações que professores consideram desagradáveis com os colegas, entre os colegas de trabalho e as que ocorrem nas reuniões de trabalho

Na Tabela 4.4 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre as situações que consideram desagradáveis com seus colegas. Os professores indicam 14 aspectos. Estes aspectos são agrupados em cinco categorias, sendo elas: discriminação, comportamento inapropriado, sentimentos, não envolvimento e ambiente. A categoria “discriminação” é indicada por professores do grupo DP e apresenta proporção de 0,67. Divide-se em quatro aspectos: rivalidade entre os professores, protecionismo, não reconhecimento de professores antigos e desunião. O primeiro aspecto “rivalidade entre os professores” apresenta maior número de indicações com três ocorrências (0,34). Os aspectos “protecionismo”, “não reconhecimento de professores antigos” e “desunião” apresentam uma ocorrência cada (0,11). A categoria “comportamento inapropriado” representada como a segunda categoria com maior proporção 0,52 foi indicada somente pelo grupo de professores com DE. Dividindo-se em três aspectos: comentários sem a presença da pessoa, incompreensão, colegas ao chefe e críticas sem fundamento. O aspecto “comentários sem presença da pessoa” apresenta duas ocorrências (0,28). Os aspectos “incompreensão colegas ao chefe” e “críticas sem fundamento” apresentam uma ocorrência cada (0,12). As categorias “sentimento” e “não envolvimento” são indicadas por professores dos dois grupos, sendo que o grupo DE apresenta proporção 0,36 na categoria “sentimentos” e 0,12 na categoria “não envolvimento” e o grupo com DP apresenta proporção 0,11 em ambas categorias. A categoria “sentimento” apresenta quatro aspectos. Nos aspectos oito, nove e dez cada um apresenta uma ocorrência (0,12) feita por professores com DE. Estes aspectos referem-se respectivamente a: “ciúmes”, “ vaidade” e “insegurança”. O décimo primeiro aspecto “mau humor” é indicado por um professor do

grupo com DP (0,11). A categoria “não envolvimento” apresenta dois aspectos: resistência a mudanças e falta de comprometimento. O aspecto “resistência a mudanças” é indicado por um professor do grupo DE (0,12). No aspecto “falta de comprometimento” há uma ocorrência (0,11) indicada por um professor do grupo DP. A última categoria “ambiente” apresenta um aspecto: “clima pesado”. Há uma indicação feita por um professor do grupo DP (0,11).

TABELA 4.4

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS SITUAÇÕES QUE CONSIDERAM DESAGRADÁVEIS COM SEUS COLEGAS.

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOT.	OC.	PRO.	TOTAL
DISCRIMINAÇÃO	1.Riv. entre colegas e cursos	-	-		3	0,34	6 (0,67)
	2.Protecionismo	-	-	-	1	0,11	
	3.Não reconh. prof. antigos	-	-		1	0,11	
	4. Desunião	-	-		1	0,11	
COMP. INAPROPRIADO	5. Coment. sem pres. pessoa	2	0,28	4 (0,52)	-	-	-
	6. Incomp. colegas ao chefe	1	0,12				
	7.Críticas sem fundamento	1	0,12				
SENTIMENTOS	8.Ciúmes	1	0,12	3 (0,36)	-	-	1 (0,11)
	9.Vaidade	1	0,12				
	10.Insegurança	1	0,12				
	11.Mau Humor	-	-		1	0,11	
NÃO ENVOLVIMENTO	12.Resistência a mudanças	1	0,12	1 (0,12)	-	-	1 (0,11)
	13.Falta comprometimento	-	-		1	0,11	
AMBIENTE	14.Clima pesado	-	-	-	1	0,11	1 (0,11)
TOTAL	14	8	1,0	8 1,0	9	1,0	9 1,0

Na Tabela 4.5 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre as situações que observam que ocorrem

entre os seus colegas e que consideram desagradáveis. Os professores indicam 14 aspectos. Estes aspectos são agrupados em cinco categorias, sendo elas: comentários, comportamentos inapropriados, comunicação, conflitos e sentimentos. A primeira categoria “comentários” é indicada pelos professores com DE com quatro ocorrências (0,48). A segunda categoria “comportamentos inapropriados” é indicada por ambos os grupos de professores. Apresenta proporção (0,12) com uma ocorrência feita por um professor do grupo DE e proporção (0,67) com seis ocorrências feitas por professores do grupo DP. A diferença de proporção entre os dois grupos é de 0,43. A categoria “comunicação” é indicada pelos professores dos dois grupos apresentando proporção (0,12) para o grupo DE com uma ocorrência e proporção (0,22) para o grupo DP com duas ocorrências. A quarta categoria “conflitos” é indicada com uma ocorrência por professores de ambos os grupos na proporção de (0,12) para o grupo DE e (0,11) para o grupo DP. A categoria “sentimentos” é indicada por um professor do grupo DE (0,12). A primeira categoria “comentário” divide-se em dois aspectos; sendo que para o primeiro aspecto há três indicações (0,36) e para o segundo uma indicação (0,12), feitas por professores do grupo DE. Estes aspectos referem-se respectivamente a: “intrigas” e “alunos e colegas que falam mal”. Na categoria “comportamentos inapropriados” o primeiro aspecto “brincadeiras desagradáveis” é indicado por um professor do grupo DE (0,12). Os demais aspectos, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove foram indicados por professores do grupo DP com uma ocorrência cada (0,11). Estes aspectos referem-se respectivamente a: “colegas que bajulam e criticam por trás”, “colega não participa”, “professores com comportamento chato”, “falta de ética”, “rivalidade” e “falta de coleguismo”. A categoria “comunicação” divide-se em três aspectos: conhecimentos não compartilhados, falta de comunicação e grupos fechados. O aspecto “conhecimento não partilhado” apresenta uma ocorrência (0,12) feita por um professor do DE. Os aspectos “falta de comunicação” e “grupos fechados” foram indicados por professores do grupo DP com uma indicação cada (0,11). Na categoria “conflitos” há um aspecto “desentendimentos” e é indicado por professores de ambos os grupos com uma ocorrência cada, na proporção de (0,12) para o grupo DE e (0,11) para o grupo DP. A última categoria “sentimentos” apresenta um aspecto: “ciúmes”. Há uma ocorrência (0,12) feita por um professor do grupo DE.

TABELA 4.5

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS SITUAÇÕES QUE OBERVAM QUE OCORREM ENTRE SEUS COLEGAS E QUE CONSIDERAM DESAGRADÁVEIS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
COMENTÁRIOS	1. Intrigas	3	0,36	4	-	-	-
	2. Alunos e colegas que falam mal	1	0,12	(0,48)	-	-	-
COMPORT. INAPROPRIADOS	3. Brincadeiras desagr.	1	0,12		-	-	
	4. Colegas que bajulam e criticam por trás	-	-		1	0,11	
	5. Colega não participa	-	-	1	1	0,11	6
	6. Prof. com comp. chato	-	-	(0,12)	1	0,11	(0,67)
	7. Falta de ética	-	-		1	0,11	
	8. Rivalidade	-	-		1	0,11	
	9. Falta de coleguismo	-	-		1	0,11	
COMUNICAÇÃO	10. Conhec. não partilhado	1	0,12		-	-	
	11. Falta de comunicação	-	-	1	1	0,11	2
	12. Grupos fechados	-	-	(0,12)	1	0,11	(0,22)
CONFLITOS	13. Desentendimentos	1	0,12	1	1	0,11	1
				(0,12)			(0,11)
SENTIMENTOS	14. Ciúmes	1	0,12	1	-	-	-
				(0,12)			
TOTAL	14	8	1,0	8	9	1,0	9
				(1,0)			(1,0)

Na Tabela 4.6 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre quais situações desagradáveis ocorrem nas reuniões de trabalho. Os professores indicam dez aspectos que estão agrupados em quatro categorias: comportamentos inapropriados, ação do grupo, exigências e aspectos profissionais.

A primeira categoria “comportamentos inapropriados” apresenta maior número de ocorrências e proporção em relação às outras categorias. Indica duas ocorrências (0,29) feitas por professores do grupo DE e sete ocorrências (0,70) feitas por professores do grupo DP. A diferença de proporção entre os dois grupos é de (0,41). A segunda categoria “ação do grupo” apresenta três ocorrências (0,42) indicadas por professores do grupo DE. A categoria “exigências” é indicada tanto por professores do grupo DE como por professores do grupo DP, apresentando duas ocorrências (0,29) para grupo DE e uma ocorrência (0,10) para grupo DP. A categoria “aspectos profissionais” é indicada por professores do grupo DP, apresentando duas ocorrências (0,20).

TABELA 4.6

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE QUAIS SITUAÇÕES DESAGRADÁVEIS OCORREM NAS REUNIÕES DE TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
COMPORT. INAPROPIADOS	1.Não participação	-	-	2 (0,29)	4	0,40	7 (0,70)
	2 .Falta ética	2	0,29		1	0,10	
	3.Brincadeiras inconv.	-	-		2	0,20	
AÇÃO DO GRUPO	4. Gr. Atrapalha	1	0,14	3 (0,42)	-	-	-
	5.Gr.separados, diferença	1	0,14		-	-	
	6.Pessoas influen. negativ.	1	0,14		-	-	
EXIGÊNCIAS	7.Diretor chama a atenção de todos, o que deveria resolver em particular	1	0,14	2 (0,29)	-	-	1 (0,10)
	8.Cobranças contínuas que nem todos precisam ouvir	1	0,14		1	0,10	
ASPECTOS PROFISSIONAIS	9.Não resolver o proposto	-	-	-	1	0,10	2 (0,20)
	10.Falta de treinam. prof.	-	-		1	0,10	
TOTAL	10	7	1,0	7 (1,0)	10	1,0	10 (1,0)

A primeira categoria “comportamentos inapropriados” é dividida em três aspectos: não participação, falta de ética e brincadeiras inconvenientes. O primeiro aspecto “não participação” é indicado por professores do grupo DP, com quatro ocorrências (0,40). O segundo aspecto “falta de ética” é indicado por professores de ambos os grupos, há duas ocorrências (0,29) para o grupo DE e uma ocorrência (0,10) para grupo DP. O terceiro aspecto “brincadeiras inconvenientes” apresenta duas ocorrências (0,20) feitas por professores do grupo DP. A categoria “ação do grupo” agrupa três aspectos, todos indicados por professores do grupo DE. Há uma ocorrência para cada aspecto (0,14). Estes aspectos correspondem a: “grupo atrapalha”, “grupos separados/diferença” e “pessoas influenciam negativamente”. O sétimo e oitavo aspecto apresentados na categoria “exigências” referem-se respectivamente a: diretor chama atenção de todos, o que deveria resolver em particular e cobranças contínuas que nem todos precisam ouvir. O sétimo aspecto citado acima, apresenta uma ocorrência

(0,14) feita por um professor do grupo DE. O aspecto “cobranças contínuas que nem todos precisam ouvir” é indicado por professores de ambos os grupos. Há uma ocorrência feita por um professor do grupo DE (0,14) e uma ocorrência feita por um professor do grupo DP (0,10). A quarta categoria “aspectos profissionais” apresenta dois aspectos; sendo estes indicados por professores do grupo DP com uma ocorrência cada (0,10). Estes aspectos referem-se a: “não resolver o proposto” e “falta de treinamento dos professores”.

4.2.1. Comportamentos inapropriados dos colegas de trabalho são indicados como aspectos que desagradam aos professores

Os aspectos indicados pelos professores com DE e DP sobre as situações que consideram desagradáveis em relação aos seus colegas, apresentados na Tabela 4.4, foram diferentes. Dos 14 aspectos no total, nenhum é indicado por ambos os grupos. A categoria “comportamentos inapropriados” é indicada apenas pelo grupo DE e teve a maior proporção (0,52), seguida pela categoria “sentimentos”. As situações que desagradam os professores com DE e professores com DP são diferentes. Os professores com DE indicam comportamentos inadequados, como comentários, incompreensão, e críticas sem fundamento, ciúmes, vaidade e insegurança, resistências a mudanças. Esses aspectos parecem estar presentes em situações onde as pessoas são alvos de intrigas e fofocas, por estarem em uma situação hierárquica mais elevada. Muito provavelmente esses aspectos foram citados, pelo fato de que os professores com DE, estando em cargos de gestão, fiquem mais sensíveis a observações ou comentários que denotem críticas, comentários infundados, incompreensão de colegas, assim como percepção mais seletiva aos sentimentos decorrentes de relações de trabalho menos gratificantes como ciúmes, vaidade. A indicação desses aspectos como aqueles desagradáveis com seus colegas fortalece a importância da rede de suporte social ao trabalhador (Batista e Codo, 1999) em qualquer tipo de organização.

Quanto ao grupo de professores com DP, as situações desagradáveis estão relacionadas a discriminação, mau-humor, falta de comprometimento e clima pesado. Muito provavelmente os professores não se sentem como partes integrantes do grupo com poder para decidir. Sentem protecionismo para alguns e o não reconhecimento dos professores antigos, percebem desunião e rivalidade. Robbins (2002) relata que o indivíduo que não se sente pertencente ao grupo tem sua produtividade e satisfação no trabalho alteradas. Como os professores com DP estão desenvolvendo seu trabalho? Como está ocorrendo a comunicação entre as pessoas na organização? Qual é a forma que

está sendo liderada esse grupo? As políticas dos recursos humanos na organização são elaboradas considerando as peculiaridades do trabalho docente com diferentes graus de envolvimento?

Quanto às situações que os professores observam que ocorrem entre seus colegas e que consideram desagradáveis (Tabela 4.5), apenas um aspecto, entre os 14, é indicado por professores dos dois grupos: “desentendimentos” e se refere à categoria “conflitos. As situações que desagradam os professores com DE e professores com DP em situações que ocorrem entre seus colegas são diferentes. No grupo de professores com DE, a categoria comentários tem a maior proporção (0,48). Os aspectos indicados por professores deste grupo são: “intrigas” (com o maior número de indicações) “alunos e colegas falam mal”; “brincadeiras desagradáveis”, “conhecimento não compartilhado” e “ciúmes”. Para os professores com DE o que mais os desagrada são as situações que envolvem “focos”, “ciúmes”. Estes dados são bem semelhantes aos dados da tabela 4.4 que indicam situações desagradáveis com colegas. Muito provavelmente por estarem mais tempo com colegas com DP, percebem com mais frequência o que ocorre com eles, e por estarem em uma situação semelhante na organização em termos de carga horária e exercício de cargos administrativos e de coordenação de departamentos e de cursos se identificam mais com eles. Professores com DP indicam a categoria “comportamentos inadequados” com maior proporção (0,67), e indicam os seguintes aspectos “colegas que bajulam e criticam por trás”, “colega não participa”, “professor com comportamento chato”, “falta de ética”, “rivalidade”, “falta de coleguismo”, “falta de comunicação”, “grupos fechados”. Parece que os professores com DP sentem como desagradáveis aspectos que se referem a sentimentos de discriminação, falta de comunicação e falta de união do grupo. A jornada de trabalho menor interfere no sentimento de pertencimento dos professores com DP no grupo? Como estes professores administram situações relacionadas à falta de comunicação e união dentro da organização?

Quanto às situações desagradáveis que ocorrem nas reuniões de trabalho (Tabela 4.6), apenas dois aspectos entre dez foram indicados pelos professores dos dois grupos. Os aspectos são “falta de ética”, e “cobranças contínuas que nem todos precisam ouvir”. Os professores com DE indicam os aspectos: “grupo atrapalha”, “grupos separados, diferença”, “pessoas influenciam negativamente o grupo”, “diretor chama atenção de todos, o que deveria resolver em particular”.

As situações indicadas pelos professores com DE denotam uma falta de coesão do grupo nas reuniões, pessoas que atrapalham, diferenças que incomodam, grupos separados, sistema de recompensas e punição sem critérios. Muito provavelmente, as reuniões não estão resolvendo essas eventuais diferenças individuais. Quanto os aspectos individuais estão coerentes com os objetivos organizacionais? Será que os professores sabem quais são as exigências da organização em relação ao

seu trabalho? Como está sendo exercido o poder na organização? Qual é a forma de comunicação que ocorre nas reuniões?

Quanto aos professores com DP os aspectos indicados foram: “não participação”, “brincadeiras inconvenientes”, “não resolver o proposto” e “falta de treinamento de professores”. As situações indicadas como desagradáveis, parecem indicar a falta de uma política de recursos humanos que atenda as necessidades percebidas por esses professores e dificuldade na comunicação entre os pares. Muito provavelmente os professores não sabem o que e quais são as exigências em nível grupal e em nível organizacional, o que, a médio e a longo prazo, tornam-se condição que favorece o distanciamento cada vez maior do professor com DP ao invés de propiciar o “fluxo inverso”, ou seja, cada vez mais o professor com vínculo parcial se tornar um trabalhador plenamente envolvido na e com a organização.

4.3. O que os professores gostariam de vivenciar, que percebem que ocorre com seus colegas e quais as situações de relacionamentos com colegas de trabalho que vêm e não gostariam que acontecessem com eles

Na Tabela 4.7 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre as situações que gostariam de vivenciar que percebem que ocorrem com colegas. Os professores indicam seis categorias: que vivencia, comportamentos éticos, união, comunicação, relacionamento afetivo e relacionamento ideal. As cinco primeiras categorias foram indicadas tanto por professores do grupo DE como por professores do grupo DP. A categoria “que vivencia” apresenta duas ocorrências feitas por professores de ambos os grupos, na proporção 0,30 pelo grupo DE e 0,22 pelo grupo DP. A categoria “comportamentos éticos” apresenta proporção 0,14 para grupo DE com uma ocorrência, e proporção 0,34 para o grupo DP com três ocorrências. Na categoria “união” há uma ocorrência (0,14) feita por um professor do grupo DE e duas ocorrências (0,22) feitas por professores do grupo DP. As categorias “comunicação” e “relacionamento afetivo” estão indicadas pelos professores dos dois grupos (DE e DP). Há uma ocorrência, na proporção (0,14) para grupo DE e (0,11) para o grupo DP. A sexta e última categoria “relacionamento ideal” é indicada pelo por professores do grupo DE com uma ocorrência (0,14). A categoria que vivencia apresenta um aspecto: “amizade, respeito, entendimento” este aspecto é indicado tanto por professores do grupo de DE como por professores do grupo DP. Há duas indicações feitas por professores com DE (0,30) e duas indicações feitas por professores do grupo DP(0,22). A segunda categoria divide-se em três aspectos: transparência /fraqueza, mais honestidade e mais coerência. O

aspecto “transparência, franqueza” é indicado pelos professores dos dois grupos. Há uma indicação para o grupo DE (0,14) e uma indicação para grupo DP (0,11). Nos aspectos três e quatro há uma indicação para cada aspecto, feitas por professores com DP. Estes aspectos referem-se respectivamente a “mais honestidade” e “mais coerência”. As categorias “união” e “comunicação” apresentam dois aspectos cada, indicada tanto por professores do grupo DE como por professores do grupo DP.

TABELA 4.7

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS SITUAÇÕES QUE GOSTARIAM DE VIVENCIAR, QUE PERCEBEM QUE OCORREM COM COLEGAS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
QUE VIVENCIA	1. Amizade, respeito, entend.	2	0,30	2 (0,30)	2	0,23	2 (0,22)
COMP. ÉTICOS	2. Transparência, franqueza	1	0,14	1 (0,14)	1	0,11	3 (0,34)
	3. Mais honestidade	-	-		1	0,11	
	4. Mais coerência	-	-		1	0,11	
UNIÃO	5. Mais interação, união	1	0,14	1 (0,14)	1	0,11	2 (0,22)
	6. Conv. todos os momentos	-	-	1	0,11		
COMUNICAÇÃO	7. Sistema de com. eficiente	1	0,14	1 (0,14)	-	-	1 (0,11)
	8. Cumprimentar, ter resposta	-	-	1	0,11		
REL. AFETIVO	9. Se envolver rel. pessoais	1	0,14	1 (0,14)	1	0,11	1 (0,11)
REL. IDEAL	10. Rel. utópica, todos felizes	1	0,14	1 (0,14)	-	-	-
TOTAL	10	7	1,0	7 (1,0)	9	1,0	9 (1,0)

No quinto aspecto “mais interação” há uma indicação feita por um professor do grupo DE (0,14) como uma indicação feita por um professor do grupo DP (0,11). O sexto aspecto “conviver todos os momentos” é indicado por um professor do grupo DP (0,11). O aspecto “sistema de comunicação eficiente” apresenta uma ocorrência feita por um professor com DE (0,14). O oitavo aspecto refere-se a “cumprimentar, ter resposta” indicado por um professor com DP (0,11). A categoria “relacionamento

afetivo” apresenta o aspecto “se envolver em relações pessoais”. Há uma ocorrência para o grupo DE (0,14) e uma ocorrência para o grupo DP (0,11). O décimo aspecto refere-se a “relacionamento utópico, todos felizes” e é indicado por um professor do grupo DE (0,14) como situação que gostaria de vivenciar que percebe que ocorre com seus colegas.

Na Tabela 4.8 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre as situações de relacionamentos com colegas de trabalho que vêm e não gostariam que acontecessem com eles. Os professores indicam 14 aspectos, que estão agrupados em sete categorias, sendo elas: trabalho, rejeição, sentimento, intrigas, desrespeito, conflitos e outros. As quatro primeiras categorias foram indicadas tanto por professores do grupo DE como por professores do grupo DP. A primeira categoria “trabalho” apresenta três ocorrências para ambos os grupos, sendo a proporção (0,42) para o grupo DE e (0,30) para o grupo DP. A categoria “rejeição” é indicada com uma ocorrência (0,14) por professores do grupo DE e duas com ocorrências (0,20) por professores do grupo DP. A terceira categoria refere-se a “sentimentos”. Há uma ocorrência feita por professores de ambos os grupos, na proporção (0,14) para grupo DE e (0,10) para grupo DP. A categoria “intrigas” é indicada por um professor do grupo DE (0,14) e tem duas indicações feitas por professores do grupo DP (0,20). As categorias “desrespeito” e “conflitos” são indicadas com uma ocorrência para cada categoria por professores do grupo DP (0,10). A categoria “outros” é indicada por um professor do grupo DE (0,14). A primeira categoria “trabalho” divide-se em cinco aspectos: não dominar a turma /não atrair atenção nas explicações, perceber que não consigo fazer meu trabalho e continuar sem mudar, um tentando atrapalhar o trabalho do outro, não se desenvolver no trabalho/organização, não participação em eventos e reuniões. Os aspectos “não dominar a turma, não atrair atenção nas explicações” e “perceber que não consigo fazer meu trabalho e continuar sem mudar” são indicados por professores do grupo DE com uma ocorrência cada (0,14). No terceiro aspecto “um tentando atrapalhar o trabalho de outro” há uma indicação feita por um professor do grupo DP (0,10). No aspecto “não se envolver no trabalho/organização” há uma indicação feita tanto por professores do grupo DE (0,14) como por professores do grupo DP (0,10). O quinto aspecto refere-se a “não participação de eventos e reuniões”.

TABELA 4.8

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO

PARCIAL SOBRE SITUAÇÕES DE RELACIONAMENTOS COM COLEGAS DE TRABALHO QUE VÊM E NÃO GOSTARIAM QUE ACONTECESSEM COM ELES

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
TRABALHO	1. Não dominar turma, não atrair atenção explicações	1	0,14		-	-	
	2. Perceber que não consegue fazer seu trabalho e continuar sem mudar	1	0,14		-	-	
	3. Um tentando atrapalhar o trabalho do outro	-	-	3 (0,42)	1	0,10	3 (0,30)
	4. Não se envolver trab/org.	1	0,14		1	0,10	
	5. Não partic. eventos reuniões	-	-		1	0,10	
REJEIÇÃO	6. Que alguém interprete mal minhas atitudes	-	-		1	0,10	
	7. Não ser aceito colegas	1		1 (0,14)	-	-	2 (0,20)
	8. Ser menosprezado pela falta de titulação	-	-		1	0,10	
SENTIMENTOS	9. Inveja	-		1 (0,14)	1	0,10	1 (0,10)
	10. Onipotência	1	0,14		-	-	
INTRIGAS	11. Com. desag. sobre você, sem você estar presente	1	0,14	1 (0,14)	2	0,20	2 (0,20)
DESRESPEITO	12. Desrespeito, desacato	-	-	-	1	0,10	1 (0,10)
CONFLITOS	13. Criar atrito com os colegas	-	-	-	1	0,10	1 (0,10)
OUTROS	14. Não vejo problemas graves	1	0,14	1 (0,14)	-	-	-
TOTAL	14	7	1,0	7 (1,0)	10	1,0	10 (1,0)

Há uma indicação feita por um professor do grupo DP (0,10). A categoria “rejeição” apresenta três aspectos: que interprete mal minhas atitudes, não ser aceito pelos colegas e ser menosprezado pela falta de titulação. Os aspectos seis e oito são indicados por professores do grupo DP, com uma ocorrência para cada aspecto (0,10). Estes aspectos correspondem respectivamente a: “que alguém interprete mal minhas atitudes” e “ser menosprezada pela falta de titulação”. O aspecto “não ser aceito pelos colegas” é indicado por um professor do grupo DE (0,14). A categoria “sentimentos” divide-se

em dois aspectos: inveja e onipotência. O aspecto “inveja”, um professor do grupo DP (0,10) indica este aspecto como a situação de relacionamento com os colegas de trabalho que vê e que não gostaria que acontecesse com ele. O décimo aspecto “onipotência” é indicado por um professor com DE (0,14). A categoria “intrigas” indica o aspecto “comentários desagradáveis sobre você, sem você estar presente”. Este aspecto é indicado por um professor do grupo DE (0,14) e por dois professores do grupo DP (0,20). A categoria “desrespeito”, com o aspecto desrespeito, desacato, e a categoria “conflitos” com o aspecto criar atritos com os colegas, são indicados por professores do grupo DP. Há uma indicação para cada aspecto (0,10). A categoria “outros” tem um aspecto: “não vejo problemas graves” e é indicado por um professor do grupo DE (0,14).

4.3.1. Professores desejam relações de amizade, respeito e união com colegas e rejeição e interferências no trabalho como situações que não gostariam que ocorressem com eles

A análise das tabelas 4.7 e 4.8 possibilita identificar situações que os professores com DE e com DP gostariam de vivenciar, que percebem que ocorrem com os colegas e sobre situações de relacionamentos com colegas de trabalho que vêem e não gostariam que acontecessem com eles.

As situações que os professores gostariam de vivenciar que percebem que ocorrem com seus colegas, remetem a situações que provavelmente não vivenciam. Professores com DE e professores com DP indicam a categoria “que vivencia” com o aspecto “amizade, respeito e entendimento” com duas indicações para cada grupo. Os aspectos, “transparência e franqueza”, “mais interação, união”, “se envolver em relacionamentos pessoais”, também são indicados por professores dos dois grupos. Os aspectos: “sistema de comunicação eficiente” e “relações utópicas” são aspectos indicados apenas por professores com DE. Apenas os professores com DP indicam os aspectos: “mais honestidade”, “mais coerência”, “conviver todos os momentos”, “cumprimentar e ter resposta”. Provavelmente estes aspectos indicam a necessidade de desenvolver no ambiente de trabalho uma comunicação mais eficiente e relações interpessoais mais profundas, onde um colega possa contar não só profissionalmente com o outro mas também possa estabelecer um vínculo de confiança onde as diferenças possam ser administradas de forma clara e transparente.

Quanto às situações de relacionamentos com colegas de trabalho que vêem e não gostariam que acontecessem com eles (Tabela 4.8), os professores com DE e com DP indicam em comum as categorias “trabalho”, “rejeição”, “sentimentos”, “intrigas”. A categoria “outros” é indicada apenas por um professor do grupo DE. As categorias “desrespeito” e “conflitos” são indicadas por professores do

grupo DP. As situações consideradas mais desagradáveis que os professores vêem que ocorrem com seus colegas e que não gostariam que acontecessem com eles diz respeito a situações relacionadas com o desempenho profissional (não dominar a turma, não conseguir fazer o seu trabalho e continuar sem mudar, um atrapalhando o outro”) e falta de envolvimento com a organização e não participação em eventos e reuniões. Parece que estas situações estão relacionadas à falta de esclarecimento do que é esperado do professor na organização, e a falta de uma política clara dos deveres e direitos dos docentes. Provavelmente, o sistema de recompensas e punição parece não estar claro aos docentes. A falta de reforçamento positivo ou de reforçamento negativo, isto é, a falta de controle e de previsibilidade produz o desamparo aprendido (ou depressão). Seligman (1977) demonstrou, em seus estudos sobre desamparo aprendido, que quando o indivíduo percebe que as situações são incontroláveis e imprevisíveis, aprendem que suas ações não produzem conseqüências sobre o ambiente. O resultado desta contingência é o surgimento progressivo de um sentimento depressivo, um desânimo. A pessoa faz as atividades solicitadas por fazer ou simplesmente para evitar punições, é o que Seligman (1977) chama de desamparo aprendido.

O aspecto “comentários desagradáveis sobre você, sem você estar presente” é o aspecto mais indicado, com três indicações. Esse aspecto se refere ao sistema de comunicação inadequado onde “focacas” interferem no relacionamento interpessoal, gerando falta de confiança entre os membros do grupo.

4.4. Situações que os professores universitários temem que ocorram entre eles e seus colegas de trabalho

Na Tabela 4.9 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre as situações que temem que ocorra entre eles e seus colegas de trabalho. Os professores indicam três categorias: desentendimento, expectativas no trabalho e intrigas. A primeira categoria “desentendimento” é indicada tanto por professores do grupo DE como por professores do grupo DP, apresentando maior proporção em relação às outras categorias. Há quatro indicações para cada grupo, com proporção (0,72) para o grupo DE e (0,64) para o grupo DP. A segunda categoria “expectativas no trabalho” apresenta uma ocorrência feita por um professor do grupo DE (0,16) e três ocorrências feitas por professores do grupo DP (0,42).

TABELA 4.9

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE QUE TIPO DE SITUAÇÃO QUE TEMEM QUE OCORRA ENTRE ELES E SEUS COLEGAS DE TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
DESENTENDIMENTO	1.Desunião	2	0,36	4 (0,72)	1	0,14	4 (0,64)
	2.Confronto pessoal	2	0,36		2	0,36	
	3.Ser mal interpretado	-	-	1	0,14		
EXPECTATIVAS NO TRABALHO	4.Comentem que não faço um bom trabalho	1	0,16	1 (0,16)	-	-	3 (0,42)
	5. Queiram que eu saia da org., eu não perceba	-	-		1	0,14	
	6.Não corresponder às expectativas dos alunos	-	-		1	0,14	
	7. Falta reconh. colegas	-	-		1	0,14	
INTRIGAS	8. Falta ética, falar mal colega	1	0,16	1 (0,16)	-	-	-
TOTAL	8	6	1,0	6 (1,0)	7	7 (1,0)	1,0

A terceira e ultima categoria “intrigas” é indicada por um professor do grupo DE (0,16). A categoria “desentendimento” apresenta três aspectos: desunião, confronto pessoal e ser mal interpretado. O primeiro aspecto “desunião” apresenta duas ocorrências feitas por professores do grupo DE (0,36) e uma ocorrência feita por um professor do grupo DP (0,14). O aspecto “confronto pessoal” tem duas ocorrências tanto para o grupo de professores com DE (0,72) como para o grupo de professores com DP (0,64). O terceiro aspecto “ser mal interpretado” é indicado por um professor do grupo DP (0,14). A categoria “expectativas no trabalho” divide-se em quatro aspectos: comentem que eu não faço um bom trabalho, queiram que eu saia da organização e eu não perceba, não corresponder às expectativas dos alunos e falta de reconhecimento dos colegas. O aspecto “comentem que eu não faço um bom trabalho” é indicação de um professor com DE (0,16). Os demais aspectos dessa categoria são indicados por professores do grupo DP. Há uma ocorrência para cada aspecto (0,14). Estes aspectos referem-se a: “queiram que eu saia da organização e eu não perceba”, “não corresponder às expectativas

dos alunos” e “falta de reconhecimento dos colegas”. A categoria “intrigas” apresenta um aspecto “falta de ética, falar mal do colega” e apresenta uma ocorrência feita por um professor com DE (0,16).

4.4.1. Situações que sinalizam perda de coesão do grupo são temidas pelos professores

A análise da Tabela 4.9 possibilita identificar as situações que os professores com DE e com DP temem que ocorram entre eles e seus colegas de trabalho. A categoria desentendimento é indicada tanto por professores com DE como por professores com DP. É também a categoria mais indicada, na proporção de 0,72 para o grupo DE e na proporção de 0,64 para o grupo DP.

Os aspectos “desunião” e “confronto pessoal” são indicados pelos professores dos dois grupos. Os outros seis aspectos foram indicados apenas por professores de um grupo. Os professores do grupo DE indicam os aspectos: “comentem que eu não faço um bom trabalho” (categoria expectativas no trabalho) e “falta de ética, falar mal do colega” (categoria intrigas). Os professores com DP indicam os seguintes aspectos: “ser mal interpretado” (categoria desentendimento), “queiram que eu saia da organização e eu não perceba”, “não corresponder às expectativas dos alunos”, “falta de reconhecimento dos colegas” (categoria expectativas no trabalho). As situações mais temidas são o confronto pessoal e a desunião. Aspectos relacionados com trabalho parecem refletir falta de clareza sobre o que a organização espera do docente, e parecem refletir incertezas quanto à própria produtividade (não corresponder expectativas dos alunos). Para Robbins (2002) quando o indivíduo sente coerência entre seus objetivos individuais e da organização, quando percebe uma liderança consistente e confiável, quando o profissional sente-se pertencente ao grupo, e quando em nível organizacional tem clareza das políticas e das práticas de recursos humanos, o profissional tem maior produtividade, menor absenteísmo, menor rotatividade e maior satisfação no trabalho. Muito provavelmente aspectos relacionados com a organização, ao estilo de liderança e a políticas de recursos humanos parecem estar envolvidos nas situações que os professores temem em seu trabalho, o professor não sabe exatamente como é avaliado seu desempenho e produtividade, o que explicaria seus temores em relação à desunião, que enfraqueceria como grupo, e confronto pessoal, significando perda de aliados e mais “inimigos” dentro da organização.

Quanto às percepções dos professores universitários sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho e reuniões administrativas e acadêmicas, aspectos informais são citados como situações que os professores consideram agradáveis em comparação às situações profissionais, o aspecto que é considerado agradável nas reuniões de trabalho é a colaboração, os professores consideram situações

desagradáveis aspectos relacionados à falta de coleguismo e falta de ética. Os professores com DE e DP indicam um número maior de aspectos desagradáveis do que agradáveis tanto em relação a situações de trabalho como situações de relacionamento entre os colegas. Essa percepção pode propiciar a interação entre professores, promovendo uma postura profissional participante, como também pode favorecer um desgaste físico e comportamental dos docentes.

Caracterizar as relações de trabalho e saúde de professores, amplia a análise de aspectos individuais na medida em que há a compreensão de que as pessoas são partes integrantes de um grupo e que podem ter seu bem-estar afetado por influencia de vários aspectos que ocorrem e interferem no ambiente acadêmico. O tipo de atividade e o local onde uma pessoa trabalha são significativos e de muita importância para a realização de uma análise mais abrangente em relação às condições de saúde. O trabalho é um fator importante na vida das pessoas e seu ambiente pode proporcionar condições favoráveis ou não para a preservação da saúde de qualquer trabalhador em geral e do professor em específico. A percepção de vários fatores existentes no ambiente de trabalho que interferem no bem-estar do professor fornece dados importantes sobre como planejar relações de trabalho mais saudáveis e mais produtivas.

RELAÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE

Cuidar da saúde não é meramente cuidar dos problemas médicos relacionados ao aparecimento de doenças, é necessário ultrapassar o modelo médico para analisar amplamente as causas das doenças, sua extensão, e os fatores relacionados à manutenção da saúde. As distinções dos conceitos são qualitativamente diferentes se a explicação do fenômeno é dada a partir da dinâmica social que o constitui. Essa visão de saúde deve ser analisada como um fenômeno que é determinado por uma rede de relações onde vários fatores em sinergia determinarão o estado de saúde do indivíduo. Essa é a perspectiva que a epidemiologia trouxe a este fenômeno, um conceito que transcende o dicotômico e simplista.

O conceito amplo de saúde adquire uma explicação sistêmica, cada vez que um dos componentes sofre uma alteração, esta repercute e atinge os demais fatores, há um processo para buscar um novo equilíbrio do sistema. As noções da causalidade são analisadas e ampliadas. "Há uma múltipla relação de cada evento com os demais e um único evento pode ser efeito ou causa. E essas relações cruzam-se e acontecem em relação a vários eventos inclusive simultaneamente" (Rebelatto e Botomé, 1999, p.238).

O trabalho do professor depende da presença do aluno e da interação estabelecida com ele. O vínculo afetivo é decorrente do processo ensino-aprendizagem. Codo e Gazzoti (1999), Freire (1997), Botomé e Kubo (2001) enfatizam esta relação de interdependência. Behrens et al (2002) enfatiza a interação entre os pares para que os docentes possam discutir planos de aprendizagens interrelacionadas e articuladas, promovendo mudanças que são necessárias para o ensino superior. A qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho interfere no estado de saúde de professores e alunos (Kienen, 2003). É importante saber: quais são as causas das faltas dos professores universitários? O que pensam os professores universitários sobre a interferência das relações interpessoais com a saúde dos colegas? O que os professores sentem após uma discussão ou vivência de uma situação interpessoal desagradável? Quais os sentimentos e reações dos professores frente a situações agradáveis com colegas? Como reagem e o que sentem quando assistem uma situação agradável entre os pares? Quais os sentimentos e reações dos professores frente a situações desagradáveis com colegas? Como reagem e o que sentem quando assistem uma discussão ou uma situação desagradável entre os colegas?

As respostas a essas perguntas permitirão saber quais os fatores interpessoais que propiciam aos professores universitários aspectos desgastantes, para que os docentes possam diminuir ou eliminar os fatores nocivos na direção de um trabalho mais prazeroso e saudável. A percepção e o reconhecimento dos fatores que interferem no ambiente resultam no questionamento das alterações nos processos de trabalho, na dinâmica das relações interpessoais, e no direito de recusa a participar de situações que causem desgaste, resultando assim na humanização do trabalho docente e conseqüentemente, gerando uma melhor qualidade de vida dos professores universitários.

As categorizações feitas para explicar quais as percepções dos professores universitários sobre a relação ao trabalho e saúde são apresentadas em categorias gerais e subdivididas em subcategorias, que são os aspectos indicados pelos professores e estão apresentadas nas Tabelas 5.1 a 5.7.

5.1. Quais as causas de ausências dos professores no trabalho, o que sentem após uma discussão ou a vivência de uma situação interpessoal desagradável no trabalho, e o que pensam sobre a interferência das relações interpessoais no trabalho com a saúde de seus colegas.

Na Tabela 5.1 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre quais as causas de ausências ao trabalho. Os professores indicam oito aspectos que se apresentam agrupados em quatro categorias: presença constante, física, emocional e check-up. A categoria “presença constante” apresenta indicações de ambos os grupos. Há três indicações (0,38) feitas por professores do grupo DE e quatro indicações (0,66) feitas por professores do grupo DP. A categoria “física” apresenta três indicações (0,38) feitas por professores do grupo DE e duas indicações (0,34) feitas por professores do grupo DP. As categorias “emocional” e “check-up” são indicadas por professores do grupo DE. Há uma ocorrência (0,12) para cada aspecto. A primeira categoria “presença constante” indica um aspecto “nunca faltei”, e é indicado por professores de ambos os grupos. Há três indicações (0,38) feitas por professores do grupo DE e quatro indicações (0,66) feitas por professores do grupo DP. A categoria “física” divide-se em cinco aspectos: cirurgia, enxaqueca, desmaio, virose e gripe. Os aspectos, dois três e quatro são indicações dos professores do grupo DE. Há uma indicação (0,12) para cada aspecto. Estes aspectos correspondem a: “cirurgia”, “enxaqueca” e “desmaio”. Nos aspectos “virose” e “gripe” há uma indicação cada (0,17) feitas por professores do grupo DP. A terceira categoria refere-se a “emocional”, apresenta o aspecto “relações interpessoais” indicado por um professor do grupo DE (0,12). O oitavo aspecto “consulta de

rotina” apresentado na categoria “check-up”, tem uma indicação (0,12) feita por um professor do grupo com DE.

TABELA 5.1

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE AS CAUSAS DAS AUSÊNCIAS AO TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
PRESENÇA CONSTANTE	1.Nunca faltei	3	0,38	3 (0,38)	4	0,66	4 (0,66)
FÍSICA	2.Cirurgia	1	0,12		-	-	
	3.Enxaqueca	1	0,12		-	-	
	4.Desmaio	1	0,12	3	-	-	2
	5.Virose	-	-	(0,38)	1	0,17	(0,34)
	6.Gripe	-	-		1	0,17	
EMOCIONAL	7.Relações interpessoais	1	0,12	1 (0,12)	-	-	-
CHECK-UP	8.Consulta de rotina	1	0,12	1 (0,12)	-	-	-
TOTAL	8	8	1,0	8 (1,0)	6	1,0	6 (1,0)

Na Tabela 5.2 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre o que sentem após uma discussão ou a vivência de uma situação interpessoal desagradável no trabalho. Os professores indicam duas categorias: emocional e física. Ambas as categorias foram indicadas tanto por professores do grupo DE quanto por professores do grupo DP. A categoria “emocional” tem nove indicações (0,65) feitas por professores do grupo DE e sete indicações (0,88) feitas por professores do grupo DP. Esta categoria aparece em maior proporção em relação a segunda categoria “física” que apresenta cinco indicações (0,35) feitas pelo grupo de professores com DE e uma indicação (0,12) feita por um professor com DP. A diferença de proporção para as duas categorias no grupo DE é de (0,30) e para o grupo DP (0,76). Os professores indicam dez aspectos sobre o que sentem após uma discussão ou vivência de uma situação

interpessoal desagradável no trabalho. A categoria “emocional” divide-se em cinco aspectos: irritação/tensão, chateado, interfere na vida pessoal, fico mal e me controlo e remoe o que aconteceu.

TABELA 5.2

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE O QUE SENTEM APÓS UMA DISCUSSÃO OU A VIVÊNCIA DE UMA SITUAÇÃO INTERPESSOAL DESAGRADÁVEL NO TRABALHO

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
EMOCIONAL	1.Irritação, tensão	3	0,21	9 (0,65)	4	0,52	7 (0,88)
	2.Chateado	4	0,30		-	-	
	3.Interfere vida pessoal	2	0,14		-	-	
	4.Fico mal, me controlo	-	-		1	0,12	
	5.Remoe o que aconteceu	-	-		2	0,24	
FÍSICA	6.Dor de cabeça	2	0,14	5 (0,35)	-	-	1 (0,12)
	7.Dor de estômago	1	0,07		-	-	
	8.Somatização	1	0,07		-	-	
	9.Abatido, limitação física	1	0,07		-	-	
	10.Insônia	-	-		1	0,12	
TOTAL	10	14	1,0	14 (1,0)	8	1,0	8 (1,0)

O primeiro aspecto “irritação/tensão” é indicado por professores de ambos os grupos. Há três indicações (0,21) para o grupo DE e quatro indicações (0,52) para o grupo DP. Os aspectos “chateado” e “interfere na vida pessoal” são indicações dos professores do grupo DE, apresentando respectivamente quatro indicações (0,30) e duas indicações (0,14). No aspecto “fico mal, mas me controlo” há uma indicação (0,12) feita por um professor do grupo DP. O quinto aspecto “remoe o que aconteceu” tem duas indicações (0,24) feitas por professores do grupo DP. A categoria “física” apresenta cinco aspectos, sendo eles: dor de cabeça, dor de estômago, somatização, abatido/limitação física diminui e insônia. No aspecto “dor de cabeça” há duas indicações (0,14) feitas por professores do grupo DE. Os aspectos “dor de estômago”, “somatização” e “abatido/limitação física”, apresentam uma indicação

cada (0,07) feitas por professores com DE. O décimo aspecto “insônia”, é indicado por um professor do grupo DP (0,12) como aspecto que sente após uma discussão ou a vivência de uma situação interpessoal desagradável no trabalho.

Na Tabela 5.3 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre o que pensam sobre a interferência das relações interpessoais no trabalho com a saúde dos colegas. Os professores indicam três categorias: física, emocional e outros. Ambas as categorias foram indicadas tanto por professores do grupo DE quanto por professores do grupo DP. A categoria física tem três indicações (0,48) feitas por professores do grupo DE e uma indicação (0,20) feita por um professor do grupo DP.

TABELA 5.3

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE O QUE PENSAM SOBRE A INTERFERÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO TRABALHO COM A SAÚDE DOS COLEGAS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
FÍSICA	1.Enxaqueca	1	0,16	3 (0,48)	-	-	1 (0,20)
	2.Foi ao médico devido a uma discussão	1	0,16		-	-	
	3.Perda de voz	1	0,16		-	-	
	4.Falta por doença	-	-		1	0,20	
EMOCIONAL	5.Fingem estar doentes e trazem atestado	-	-	1 (0,16)	1	0,20	2 (0,40)
	6.Pessoas internalizam o problema do outro	1	0,16		-	-	
	7.Pessoa fica recolhida	-	-		1	0,20	
OUTROS	8.Não percebe influência	2	0,36	2 (0,36)	2	0,40	2 (0,40)
TOTAL	8	6	1,0	6 (1,0)	5	1,0	5 (1,0)

Na categoria “emocional” há uma indicação (0,16) para o grupo DE e duas indicações (0,40) para o grupo DP. A categoria “outros” apresenta duas indicações (0,36) feitas por professores do grupo DE e duas indicações (0,40) feitas por professores do grupo DP. A primeira categoria “física” divide-se em quatro aspectos: enxaqueca, foi ao médico devido a uma discussão, perda de voz e falta por doença. Os aspectos “enxaqueca”, “foi ao médico devido a uma discussão” e “perda de voz” são indicações de professores do grupo DE. Há uma indicação para cada aspecto (0,16). No aspecto “falta por doença” há uma indicação (0,20) feita por um professor do grupo DP. A categoria “emocional” apresenta três aspectos: fingem estar doentes e trazem atestado; pessoas internalizam o problema do outro e pessoa fica recolhida. O sexto aspecto “fingem estar doentes e trazem atestado” é indicação de um professor do grupo DP (0,20). O aspecto “pessoas internalizam o problema do outro” apresenta uma indicação (0,16) feita por um professor com DE. O sétimo aspecto refere-se a “pessoa fica recolhida” é indicado por um professor com DP (0,20). Na categoria “outros”, o oitavo aspecto “não percebe influência” apresenta duas indicações (0,36) feitas por professores do grupo DE e duas indicações (0,40) feitas por professores do grupo DP.

5.1.1. Aspectos físicos são as causas mais frequentes de ausência no trabalho, professores sentem emocionalmente o resultado de uma situação interpessoal desagradável no trabalho

A análise da Tabela 5.1 possibilita identificar as “causas” atribuídas às ausências ao trabalho de professores universitários com DE e com DP. A categoria “presença constante” foi a mais indicada, sete entre os onze professores entrevistados indicaram que nunca faltaram. Ter presença constante no trabalho caracteriza ser saudável? Estes professores nunca adoeceram ou sentiram sintomas como dor de cabeça, alergia? Hemp, 2004, fala sobre o “presenteísmo”, que é caracterizado quando uma pessoa comparece ao trabalho, mas devido a algum problema de saúde desenvolve suas atividades com menos produtividade. As organizações sabem quando alguém não compareceu, mas nem sempre detectam que um problema médico esta prejudicando o trabalho. A pesquisa de “presenteísmo” se concentra em doenças como: alergias sazonais, asma, enxaqueca, dores de cabeça, dor nas costas, artrite, problemas gastrointestinais e depressão. Dois estudos do Journal of the American Association (Hemp, 2004), concluíram que a perda de produtividade no trabalho em virtude da dor e depressão é em torno de três vezes maior do que a perda de produtividade ligada à falta resultante destes males.

A categoria “físico” é indicada por professores do grupo DE com igual proporção a categoria “presença constante”. A diferença de proporção entre as categorias “presença constante” e “físico” para

o grupo DP é de 0,32. Portanto, é possível concluir que os professores com DP apresentam menor índice de absenteísmo do que os professores do grupo DE. Para Gonçalves de Moura (2000), o conceito de sofrimento psíquico designa um campo entre a saúde e a doença, um espaço entre desejo e organização de trabalho. Professores com DE possuem uma carga mais exaustiva e acumulam cargos administrativos e docentes, muito provavelmente por isso sofrem mais pressões no trabalho e estão mais expostos a situações em que a organização de suas atividades transcendem seus desejos, possibilitando uma maior incidência de quadros de mal-estar físico.

Os aspectos citados na categoria “físico” por professores com DE foram: cirurgia, enxaqueca, desmaio e por professores com DP foram virose e gripe. A categoria “relações interpessoais” e “consulta de rotina” são aspectos indicados apenas por professores com DE. Muito provavelmente porque tendo uma carga horária maior na instituição, os professores com DE necessitam de dispensa para ir a consultas durante o horário de trabalho, o que não ocorre com os professores do grupo DP.

A categoria “emocional” foi citada apenas por um professor na categoria “relacionamento interpessoal”. A maioria dos professores (10) percebe os aspectos físicos como causa de suas faltas ao trabalho. Muito provavelmente as situações em nível interpessoal parecem não serem valorizadas pelos professores de ambos os grupos como possíveis causas de doenças. Os professores percebem que as relações interpessoais desgastantes interferem na saúde?

Quanto aos aspectos indicados sobre o que os professores sentem após uma discussão ou vivência de uma situação interpessoal desagradável no trabalho (Tabela 5.2), o aspecto emocional foi o mais indicado tanto por professores com DE (0,65), como por professores do grupo DP (0,88). O aspecto mais indicado na categoria “emocional” foi “irritação, tensão”. Somente os professores do grupo DE indicam “chateado”, “interfere na vida pessoal”. E apenas os professores com DP indicam “fico mal, me controlo”, “remoe o que aconteceu”. Na categoria “física” apenas um aspecto foi indicado pelos professores com DP “insônia”. Os professores com DP concentram suas indicações na categoria “emocional” com 0,66 de diferença da categoria física. Os professores com DE tem diferença de 0,30 entre as categorias “emocional” e “física”. Os conflitos interpessoais estão interligados com questões emocionais. Nas situações de conflitos as emoções vêm a tona. As emoções definidas como uma somatória de aspectos cognitivos, motivacionais, comportamentais e fisiológicos, cada vez mais devem ser percebidas como resultados de interações sociais e influências ambientais. Muito provavelmente os professores com DP e DE fazem esta correlação. Porém há uma diferença entre a percepção das emoções e a expressão das mesmas. A situação de incompatibilidade entre o demonstrar e o sentir, é comum nas organizações, porém esta situação distancia as pessoas, interferindo de forma significativa

nas relações interpessoais. Os professores universitários expressam suas emoções nas situações interpessoais desagradáveis?

Quanto aos aspectos indicados pelos professores com DE e DP sobre o que pensam sobre a interferência das relações interpessoais no trabalho com a saúde dos colegas (Tabela 5.3), a categoria mais indicada por professores do grupo DE foram “física” e “outros”. Professores com DP apresentaram indicações nas categorias “emocional” e “outros”. Conforme Filqueiras e Hippert (2002), na Síndrome Geral de Adaptação descrita por Selye (1959), a primeira fase é a de alerta caracterizada por uma reação de luta ou fuga, a segunda fase, a de resistência, iniciam as sensações de desgaste e quando o estímulo estressor persiste temos a terceira fase, a de exaustão, nesta fase o organismo adoce. Muito provavelmente o fato dos professores com DP indicarem aspectos emocionais como conseqüências de situações interpessoais que são estímulos estressores, é pelo fato de passarem menos tempo na organização o que ajuda a se distanciar da situação geradora de problemas, já os professores com DE convivem mais tempo com os colegas, o que pode propiciar maior contato com o estímulo estressor, podendo levar o professor à fase de quase exaustão (Lipp, 2000b, indica esta fase como uma transição para a fase de exaustão de Selye, onde a pessoa ainda consegue trabalhar mas sente o desgaste físico e emocional de uma forma intensa).

5.2. As reações e sentimentos dos professores universitários perante situações agradáveis com seus colegas e entre os colegas

As Tabelas 5.4 e 5.5 apresentam, respectivamente, as distribuições de proporções de indicações feitas pelos professores universitários com DE e DP sobre reações e sentimentos perante situações agradáveis com seus colegas e entre os colegas.

Na Tabela 5.4 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre reações e sentimentos perante situações agradáveis com seus colegas. Os professores indicam sete aspectos, os quais estão agrupados em três categorias: reação, sentimento e outros. Ambas categorias foram indicadas tanto por professores do grupo DE quanto por professores do grupo DP. A categoria “reação” apresenta maior proporção em relação às outras categorias. Há três indicações para o grupo DE (0,30) e cinco indicações para grupo DP (0,44). A segunda categoria “sentimento” apresenta duas indicações (0,20) feitas por professores do grupo DE e quatro indicações (0,32) feitas por professores do grupo DP. A categoria “outros” apresenta

cinco indicações (0,50) feitas por professores do grupo DE e três indicações (0,24) feitas por professores do grupo DP. A primeira categoria “reação” indica dois aspectos: participação e elogio.

O primeiro aspecto “participação” tem indicações de professores de ambos os grupos sendo, duas indicações (0,20) feitas por professores com DE e cinco indicações (0,44) feitas por professores com DP. No aspecto “elogio” há uma indicação (0,10) feita por um professor com DE. A categoria “sentimentos” divide-se em quatro aspectos: felicidade, satisfação, bom humor e muito bom. O aspecto “felicidade” é indicado por um professor do grupo DE (0,10). O quarto aspecto “satisfação” é indicado tanto por professores do grupo DE como por professores grupo DP com uma indicação cada, para o grupo DE (0,10) e para o grupo DP (0,08). Os aspectos cinco e seis são indicações de professores do grupo DP. Há uma indicação (0,08) para o aspecto “bom humor” e duas indicações (0,16) para o aspecto “muito bom”.

TABELA 5.4

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE REAÇÕES E SENTIMENTOS PERANTE SITUAÇÕES AGRADÁVEIS COM SEUS COLEGAS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
REAÇÃO	1.Participação	2	0,20	3 (0,30)	5	0,44	5 (0,44)
	2.Elogio	1	0,10		-	-	
SENTIMENTO	3.Felicidade	1	0,10	2 (0,20)	-	-	4 (0,32)
	4.Satisfação	1	0,10		1	0,08	
	5.Bom humor	-	-		1	0,08	
	6.Muito bom	-	-		2	0,16	
OUTROS	7.Não responderam	5	0,50	5 (0,50)	3	0,24	3 (0,24)
TOTAL	7	10	1,0	10 (1,0)	12	1,0	12 (1,0)

A categoria “outros” apresenta o aspecto sete: “não responderam”, e é indicado tanto por professores do grupo DE como por professores do grupo DP. Há cinco indicações (0,50) feitas por professores do grupo DE e três indicações (0,24) feitas por professores do grupo DP.

Na Tabela 5.5 estão apresentadas as distribuições de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre reações e sentimentos perante situações agradáveis entre colegas.

TABELA 5.5

DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE REAÇÕES E SENTIMENTOS PERANTE SITUAÇÕES AGRADÁVEIS ENTRE COLEGAS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
REAÇÃO	1.Participação	1	0,10	2 (0,20)	3	0,26	5 (0,42)
	2.Identificação	-	-		2	0,16	
	3.Comentou fato	1	0,10	-	-		
SENTIMENTO	4.Satisfação, realização	3	0,30	3 (0,30)	1	0,08	4 (0,32)
	5.Felicidade	-	-		1	0,08	
	6.Ambiente agradável	-	-		1	0,08	
	7.Bom	-	-		1	0,08	
OUTROS	8.Não responderam	5	0,50	5 (0,50)	3	0,26	3 (0,26)
TOTAL	8	10	1,0	10 (1,0)	12	1,0	12 (1,0)

Os professores indicam oito aspectos agrupados em três categorias: reação, sentimento e outros. As três categorias foram indicadas tanto por professores do grupo DE como por professores do grupo DP. A categoria “reação” apresenta duas indicações (0,20) feitas por professores do grupo DE, e cinco indicações (0,42) feitas por professores do grupo DP. A segunda categoria “sentimento” apresenta três indicações (0,30) feitas por professores do grupo DE e quatro indicações (0,32) feitas por professores do grupo DP. Na categoria “outros” há cinco indicações (0,50) feitas por professores do grupo DE e três indicações (0,26) feitas por professores do grupo DP. Os aspectos agrupados na categoria “reação” são: participação, identificação e comentou o fato. O primeiro aspecto “participação” apresenta uma indicação (0,10) feita por um professor com DE e três indicações (0,26) feitas por professores do grupo

DP. O aspecto “identificação” é indicado pelo grupo DP apresentando duas indicações (0,16). O aspecto “comentou o fato” apresenta uma indicação (0,10) feita por um professor do grupo DE. A categoria “sentimento” divide-se em quatro aspectos: satisfação/realização, felicidade, ambiente agradável e bom. O aspecto “satisfação/realização” é indicado por professores de ambos os grupos. Há três indicações (0,30) para o grupo DE e uma indicação (0,08) para o grupo DP. Os aspectos cinco, seis e sete são indicados por professores do grupo DP, apresentando uma indicação cada (0,08).

Estes aspectos referem-se respectivamente a: “felicidade”, “ambiente agradável” e “bom”. A categoria “outros” corresponde a: “não responderam”. Há cinco indicações feitas por professores do grupo DE (0,50) e três indicações feitas por professores do grupo DP (0,26).

5.2.1. Felicidade, satisfação e participação como reações e sentimentos indicados por professores em situações agradáveis com colegas e entre colegas

A análise da Tabela 5.4 permite saber sobre as reações e sentimentos e reações de professores universitários com DE e com DP nas situações agradáveis com seus colegas. Cinco professores com DE e três professores com DP não responderam quais as reações e sentimentos frente uma situação agradável com seus colegas. Qual a razão? Será que os professores não percebem suas reações e sentimentos? Como esses professores avaliam suas relações interpessoais? Qual a importância que os professores atribuem as situações agradáveis no trabalho docente?

Há uma diferença sobre a forma que os professores com DE e DP se comportam frente uma situação agradável com seus colegas (Tabela 5.4). Os professores do grupo DE não respondem cinco vezes, menos professores participam das situações e um professor elogia, há duas indicações apenas ao que se refere aos sentimentos dos professores frente estas situações. Um número maior de professores com DP participa das situações agradáveis com seus colegas, há quatro indicações de sentimentos e no aspecto “não responderam” há três indicações. Os dados da Tabela 5.4 basicamente se repetem na Tabela 5.5 que apresenta as indicações e proporções dos professores com DE e DP sobre reações e sentimentos perante situações agradáveis entre os colegas. Há um número maior de indicações feitas por professores com DP na categoria “reação” (cinco) e “sentimento” (quatro) do que as indicações feitas por professores com DE.: “reação” (dois) , “sentimento” (três). Professores com DP participam com maior frequência das situações agradáveis com colegas e entre colegas. Holland (1985), faz uma associação entre tipo de personalidade, características de personalidade e ocupação congruente. O tipo social, prefere atividades que envolvam auxílio e desenvolvimento de outras pessoas. Apresenta como características de personalidade: sociabilidade, cooperação e compreensão, a ocupação congruente para

este tipo de personalidade é a de professor, entre outros. Professores com DP tem características com o quadro de Holland (1985) e se envolvem mais com os colegas nas situações agradáveis e em situações agradáveis entre colegas. Professores com DE por aceitarem cargos de coordenação de departamentos e cursos parecem ter um perfil tipo empreendedor, com características de personalidade como autoconfiança, ambição, mostra-se enérgico e dominador. A ocupação congruente para o tipo de personalidade empreendedor é a de executivo de pequeno porte, que se encaixa nas atividades de coordenação de departamentos e cursos. Possivelmente o tipo empreendedor e social caracterizam ocupações dos professores com DE e DP respectivamente, provavelmente a personalidade é um dos fatores que influi nas reações dos professores perante situações agradáveis com seus colegas e entre seus colegas.

O fato de professores com DE ocuparem cargos de coordenação de departamentos e cursos podem influenciar seu comportamento nas situações agradáveis com colegas e nas situações agradáveis entre colegas? O que faz com que mais professores com DP participem de situações agradáveis com os colegas e entre os colegas?

5.3. Quais as reações e sentimentos dos professores universitários perante situações desagradáveis com seus colegas e entre os colegas

As Tabelas 5.6 e 5.7 apresentam, respectivamente, as distribuições de proporções de indicações feitas pelos professores universitários com DE e DP sobre reações e sentimentos perante situações desagradáveis com seus colegas e entre os colegas.

Na Tabela 5.6 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre reações e sentimentos perante situações desagradáveis com seus colegas. Os professores indicam quinze aspectos que se agrupam em três categorias: reação, sentimento e outros. A categoria “reação” apresenta indicações de professores de ambos os grupos, sendo três indicações (0,30) feitas por professores do grupo DE e sete indicações (0,50) feitas por professores do grupo DP. A segunda categoria “sentimento” apresenta três indicações (0,30) feitas por professores do grupo DE e sete indicações (0,50) feitas por professores do grupo DP. A categoria “outros” apresenta quatro indicações feitas por professores do grupo DE. Os aspectos agrupados na categoria “reação” são: aconselhar, analisar, observo e me posiciono, reajo e não falo. O primeiro aspecto “aconselhar” é indicado por um professor do grupo DE (0,10). O segundo aspecto “analisar” é indicado por um professor do grupo DE (0,10) e, por um professor do grupo DP (0,07).

TABELA 5.6

**DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO
PARCIAL SOBRE REAÇÕES E SENTIMENTOS PERANTE SITUAÇÕES DESAGRADÁVEIS
COM SEUS COLEGAS**

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
REAÇÃO	1.Aconselhar	1	0,10		-	-	
	2.Analisar	1	0,10	3	1	0,07	7
	3.Obs .e me posiciono	1	0,10	(0,30)	-	-	(0,50)
	4.Reajo	-	-		3	0,22	
	5.Não falo	-	-		3	0,22	
SENTIMENTO	6.Triste	1	0,10		-	-	
	7.Frustrado	1	0,10		-	-	
	8.Irritação, revolta	1	0,10		1	0,07	
	9.Não sei dizer	-	-		1	0,07	
	10.Compreendo	-	-	3	1	0,07	7
	11.Não me sinto bem	-	-	(0,30)	1	0,07	(0,50)
	12.Constrangido	-	-		1	0,07	
	13. Chateado	-	-		1	0,07	
	14.Dúvida	-	-		1	0,07	
OUTROS	15.Não responderam	4	1,0	4 (0,40)	-	-	14 (1,0)
TOTAL	15	10	1,0	10 (1,0)	14	1,0	14 (1,0)

O aspecto “observo e me posiciono” apresenta uma indicação (0,10) feita por um professor do grupo DE. Os aspectos quatro e cinco correspondem respectivamente a: “reajo” e “não falo”, estes aspectos são indicados por professores do grupo DP apresentando três ocorrências cada (0,22). A categoria “sentimento” divide-se em nove aspectos, sendo eles: triste, frustrado, irritação/revolta, não sei dizer, compreendo, não me sinto bem, constrangido, chateado e dúvida. Os aspectos seis e sete são indicados por professores do grupo DE. Há uma indicação (0,10) para o aspecto “triste” e uma indicação (0,10) para o aspecto “frustrado”. O aspecto “irritação/revolta” é indicado por professores de

ambos os grupos, apresenta uma indicação (0,10) para o grupo DE e uma indicação (0,07) para o grupo DP. Os demais aspectos são indicados por um professor do grupo DP com uma indicação cada (0,07). Estes aspectos correspondem respectivamente a: “não sei dizer”, “compreendo”, “não me sinto bem”, “constrangido”, “chateado” e “dúvida”. A categoria “outros” corresponde ao aspecto “não responderam”, apresenta quatro indicações (0,40) feitas por professores do grupo DE.

Na Tabela 5.7 está apresentada a distribuição de ocorrências e proporções de indicações feitas pelos professores do grupo DE e professores do grupo DP sobre reações e sentimentos perante situações desagradáveis entre colegas. Há indicação de três categorias: reação, sentimentos e outros.

TABELA 5.7
DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS E PROPORÇÕES DE INDICAÇÕES FEITAS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA E DEDICAÇÃO PARCIAL SOBRE REAÇÕES E SENTIMENTOS PERANTE SITUAÇÕES DESAGRADÁVEIS ENTRE COLEGAS

CATEGORIAS	ASPECTOS INDICADOS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (N = 5)			DEDICAÇÃO PARCIAL (N = 6)		
		OC.	PRO.	TOTAL	OC.	PRO.	TOTAL
REAÇÃO	1.Afastamento, não reajo	1	0,10	5 (0,50)	1	0,07	5 (0,38)
	2.Esclareço minha opinião	2	0,20		2	0,17	
	3.Troco idéias	1	0,10		-	-	
	4.Controlo a situação	1	0,10		-	-	
	5.Aproximação	-	-		1	0,07	
	6.Observação e silêncio	-	-		1	0,07	
SENTIMENTO	7.Tristeza	1	0,10	5 (0,50)	2	0,17	5 (0,38)
	8.Nervosismo	-	-		1	0,07	
	9.Revolta	-	-		1	0,07	
	10.Frustração	2	0,20		1	0,07	
	11.Controle	1	0,10		-	-	
	12.Sentimento de retrocesso	1	0,10		-	-	
OUTROS	13.Não responderam	-	-	-	3	0,24	3 (0,24)
TOTAL	13	10	1,0	10 (1,0)	13	1,0	13 (1,0)

A categoria “reação” apresenta cinco indicações (0,50) feitas por professores do grupo DE e cinco indicações (0,38) feitas por professores do grupo DP. A segunda categoria refere-se a

“sentimento” indicada por ambos os grupos, apresenta cinco indicações tanto pelo grupo de professores com DE (0,50) quanto pelo grupo de professores com DP (0,38). Na categoria “outros” há três indicações (0,24) feitas por professores do grupo DP. A categoria “reação” apresenta seis aspectos: afastamento/não reajo, esclareço minha opinião, troco idéias, controlo a situação, aproximação e observação/silêncio. O primeiro aspecto “afastamento/ não reajo” é indicado por professores de ambos os grupos, apresentando uma indicação (0,10) para o grupo DE e uma indicação (0,07) para o grupo DP. O segundo aspecto “esclareço minha opinião” apresenta duas indicações feitas por professores de ambos os grupos, com proporção (0,20) para grupo DE e (0,17) para grupo DP. Nos aspectos “troco idéias” e “controlo a situação” há uma indicação para cada aspecto (0,10) feita por professores do grupo DE. Os aspectos “aproximação” e “observação/ silêncio” são indicados por professores do grupo DP com uma indicação para cada aspecto (0,07). A categoria “sentimento” divide-se em seis aspectos: tristeza, nervosismo, revolta, frustração, controle e sentimento de retrocesso. O aspecto “tristeza” apresenta uma indicação (0,10) feita por um professor do grupo DE e duas indicações (0,17) feitas por professores do grupo DP. O oitavo e nono aspectos referem-se respectivamente a: “nervosismo” e “revolta” indicados por professores do grupo DP com uma ocorrência para cada aspecto (0,07). O décimo aspecto refere-se a “frustração” e é indicado por professores de ambos grupos. Há duas indicações (0,20) para o grupo DE e uma indicação (0,07) para o grupo DP. Nos aspectos “controle” e “sentimento de retrocesso” há uma indicação para cada aspecto (0,10) feitas por professores do grupo DE. A categoria “outros” refere-se a “não responderam”, apresenta três indicações (0,24) feitas pelos professores com DP.

5.3.1 Professores com DE participam de forma mais ativa do que os professores com DP em situações interpessoais desagradáveis no ambiente de trabalho

A análise da Tabela 5.6 permite saber sobre as reações e sentimentos e reações de professores universitários com DE e com DP perante situações desagradáveis com seus colegas. Das dez indicações dos professores com DE e DP, cinco equivalem a reações de não intervir (analisar, não falar) e cinco equivalem a reações de participar de forma ativa na situação desagradável (aconselhar, observo e me posiciono, reajo). O grupo de professores com DE apresenta uma indicação (analisar, na proporção de 0,10) e os professores com DP quatro indicações (analisar, com 0,07 e não falo, com 0,22) que revelam uma posição de não intervir. Na posição de intervir professores com DE indicam dois aspectos (aconselhar-0,10, observo e me posiciono-0,10) e os professores com DP três indicações (reajo-0,22).

Comparando, as proporções dos aspectos indicados, pode-se concluir que os professores com DP tendem a reagir de forma mais passiva frente as situações desagradáveis, e os professores com DE tendem a reagir de forma ativa. A forma de reação considerando-se os aspectos indicados coincide com os dados da Tabela 5.6. os professores com DE indicam três aspectos que revelam atitude ativa na situação desagradável entre colegas; “esclareço minha opinião” (0,20), “troco idéias” (0,10) “controlo a situação” (0,10); os professores com DP indicam apenas um aspecto que revela uma atitude de envolvimento na situação desagradável entre colegas; “esclareço minha opinião”(0,17). Um professor com DE indica “afastamento, não reajo” (0,10) e o grupo de professores com DP indicam “afastamento, não reajo” (0,07), “aproximação” (0,07), “observação e silêncio” (0,07), demonstrando uma forma mais passiva de reagir frente uma situação desagradável entre colegas do que os professores do grupo DE. Muito provavelmente os professores com DP sofrem conseqüências da coerção de forma mais silenciosa do que os professores com DE. Os professores com DE ocupam cargos de coordenação de departamentos e cursos, portanto, hierarquicamente, eles têm mais possibilidades de impor regras e comportamentos a serem seguidos. Situações em que há controle coercitivo, efeitos nocivos são mais prováveis de ocorrer nas pessoas submetidas a elas. A coerção produz comportamentos de fuga e esquiva (Sidman, 1995). Isto significa que a pessoa tende a fugir ou evitar o contato com as pessoas que fazem cobranças. Isto pode ocorrer em relação às atividades laborais, o professor vai até a organização, faz seu trabalho e vai embora, apresentando poucos comportamentos de cooperação e, dessa forma, também perde oportunidades de obter eventuais reforçadores advindo das relações com seus pares.

Os professores com DP indicam maior número de aspectos (sete) na categoria “sentimentos” do que os professores com DE (três). É muito provável que uma pessoa que não saiba reagir frente situações desagradáveis em que esteja envolvida, sinta maior desgaste em relação a essa situação. Lipp (2000a) afirma que o estresse pode ser gerado por fontes externas, cujos efeitos são mediados pelas estratégias de enfrentamento aprendidas na infância ou durante a história do ser humano. O fato do professores com DP reagirem de forma mais passiva do que os professores com DE, parece suscitar nestes docentes do grupo DP um número maior de sentimentos desagradáveis e, conseqüentemente há uma maior possibilidade de sentirem-se estressados.

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A NECESSIDADE DE PARTICIPAR PARA PERCEBER E DE APRENDER PARA TRANSFORMAR PERCEPÇÕES EM MELHORIAS EM SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ORGANIZAÇÃO

De acordo com os dados obtidos por meio do relato dos 11 professores universitários, sujeitos desta pesquisa, o relacionamento interpessoal é a categoria mais indicada pelos dois grupos de professores (DE e DP) como o aspecto que mais os agrada em seu trabalho (Figura 3.1 e Tabela 3.1), como também nas situações agradáveis que vivenciaram (Figura 3.2 e Tabela 3.2). A partir desses dados, é possível observar que os professores percebem a importância das relações interpessoais em seu trabalho. Em relação a situações agradáveis que os professores universitários observam que ocorre entre seus colegas (Tabela 4.2), a categoria “colaboração” é a mais indicada pelo grupo de professores com DP e nas situações em que consideram agradáveis com seus colegas (Tabela 4.1) os professores com DP indicam com maior proporção às relações informais. É possível deduzir ao considerar estes dados que, embora os professores de DP percebam situações informais com colegas como agradáveis, eles percebem e avaliam como agradáveis situações entre seus colegas que envolvam colaboração na realização de atividades profissionais. Então, mesmo para aqueles professores que passam menos tempo na organização, comportamentos cooperativos são estímulos discriminativos para eles, ou seja, eles são sensíveis à demonstração desse tipo de comportamento.

Um aspecto indicado pelos dois grupos de professores como aspecto que os desagradam em seu trabalho (Tabela 3.3) é o não envolvimento dos professores em atividades fora de sala de aula. Dado que indica que a falta de colaboração entre os docentes contribui para que o ensino seja realizado de forma fragmentada, em que cabe a cada docente ensinar uma parte do saber e, considerando ainda que alguns professores não conhecem o que e como seus colegas de curso ministram suas disciplinas, nem mesmo os assuntos de disciplinas que são pré-requisitos da sua própria disciplina, então, muito provavelmente, o não envolvimento de alguns professores favorece a falta de suporte social no trabalho, o que produz sentimento de indiferença em relação aos demais. Essa constatação, por sua vez, possibilita considerar como indício o fato de que ser sensível à ocorrência de alguns comportamentos dos colegas avaliados como agradáveis e desagradáveis, isso não garante que seus próprios comportamentos sejam modificados efetivamente de forma a melhorar ou minimizar essas condições.

Os aspectos indicados pelos professores com DE e DP sobre as situações que consideram desagradáveis em relação aos seus colegas, apresentados na Tabela 4.4, foram diferentes. Dos 14 aspectos no total, nenhum é indicado por ambos os grupos. Os professores com DE indicam comportamentos inadequados, como comentários, incompreensão, e críticas sem fundamento, ciúmes, vaidade e insegurança, resistências a mudanças. Muito provavelmente esses aspectos foram citados pelo fato de que os professores com DE, estando em cargos de gestão, fiquem expostos a comentários e avaliações, assim como sentimentos de ciúmes, vaidade. A indicação desses aspectos como aqueles desagradáveis com seus colegas fortalece a importância da rede de suporte social ao trabalhador (Batista e Codo, 1999) em qualquer tipo de organização.

O aspecto “comentários desagradáveis sobre você, sem você estar presente” é o aspecto mais indicado por professores de ambos os grupos na Tabela 4.4, que se refere a situações desagradáveis com os colegas. Esse aspecto se refere ao sistema de comunicação inadequado onde “fofocas” interferem no relacionamento interpessoal, gerando falta de confiança entre os membros do grupo. Portanto a falta de contato positivo, caracterizado por intrigas e fofocas, entre as pessoas da organização de ensino, diminuem a promoção do engajamento produtivo entre professores e o trabalho e aumentam o desgaste físico e emocional. (Maslach e Leiter, 1999).

Situações que sinalizam perda de coesão do grupo são temidas pelos professores, reiterando a importância que os grupos tem na manutenção e controle não só das condições estáveis de trabalho, como também de segurança e apoio, mesmo quando os grupos não conseguem cumprir satisfatoriamente sua função, (Robbins, 2002). A análise da Tabela 4.9 possibilita identificar as situações que os professores com DE e com DP temem que ocorram entre eles e seus colegas de trabalho. A categoria desentendimento é indicada tanto por professores com DE como por professores com DP. As situações mais temidas são o confronto pessoal e a desunião.

As situações que os professores gostariam de vivenciar que percebem que ocorrem com seus colegas, remetem a situações que provavelmente não vivenciam (Tabela 4.7), “transparência e franqueza”, “mais interação, união”, “se envolver em relacionamentos pessoais”. São as aspirações tanto de professores com DE como com DP, provavelmente esses aspectos indicam a necessidade de desenvolver no ambiente de trabalho uma comunicação mais eficiente e relações interpessoais mais profundas, onde um colega possa contar não só profissionalmente com o outro, mas também possa estabelecer um vínculo de confiança onde as diferenças possam ser administradas de forma clara e transparente.

Os dados sobre reações e sentimentos perante situações agradáveis com colegas (Tabela 5.4) e entre os colegas (Tabela 5.5) basicamente repetem os mesmos dados, as indicações e proporções dos

professores com DE e DP indicam que professores com DP participam mais ativamente quando percebem situações agradáveis com os colegas e entre os colegas. Porém, os dados das Tabelas 5.6 e 5.7, indicam que os professores com DP tendem a reagir de forma passiva frente às situações desagradáveis, e os professores com DE tendem a reagir de forma ativa frente a situações desagradáveis com colegas e entre colegas. Muito provavelmente os professores com DP e com DE estão em processo de falta de coesão, os dados parecem caracterizar formação de grupos isolados. Organizações onde não há união de seus trabalhadores são mais vulneráveis a conflitos, a apatia diante de um conflito tende a paralisar os indivíduos e prejudica o andamento das atividades laborais. (Maslah e Leiter, 1999).

No nível de análise grupal (Robbins, 2002) aspectos como comunicação, estilo de liderança, poder, tomada de decisões, conflitos aparecem, na forma de comportamentos de competir ou cooperar. Definir normas e padrões aceitáveis de comportamento ajudam a pessoa a saber o que pode ou não fazer em seu trabalho. A coesão e produtividade do grupo estão relacionadas as normas de desempenho que são estabelecidas dentro do grupo. Como aumentar a coesão de um grupo? Aumentar o tempo em que trabalham juntos e estabelecer concordância de objetivos, estimular a competição com outros grupos, recompensar o grupo e não os indivíduos isoladamente são providências que ajudam a manter o grupo coeso. Na universidade professores com DP tem percepções diferenciadas de situações interpessoais em comparação com de professores com DE. O fato de ficarem menos tempo na organização, alguns ficam apenas uma noite por semana, faz com que os professores se sintam discriminados e não pertencentes ao grupo? Talvez a criação de condutas de trabalho como, por exemplo, estipular um tempo mínimo de 20 horas na organização fosse uma forma de amenizar essa situação, considerando que mais horas na organização significa aumentar as possibilidades de o professor se inserir mais em atividades e, com isso, aumentar as oportunidades de fortalecer suas relações com seus pares.

Drucker (1999) afirma que gerenciar a si próprio requer assumir responsabilidade pelos relacionamentos, aceitando que os outros também tem seus pontos fortes e valores e modos de desempenho, como também assumir a responsabilidade pela comunicação. A maioria das pessoas não sabe o que o colega de trabalho faz e como faz seu trabalho e quais resultados esperam, e não sabem porque não perguntam. É de suma importância que as pessoas que trabalham na mesma organização saibam quais são os pontos fortes de seus colegas, quais seus valores e objetivos, quais os resultados que pretende apresentar e qual é a contribuição em que pretende se concentrar. Os professores sabem quais são seus objetivos e pontos fortes? Conhecem esses aspectos em seus colegas?

Roberts et al (2005) propõem um feedback chamado Reflected Best Self (RBS), que permite cultivar um senso de “eu ideal”, com o objetivo da pessoa descobrir áreas de potencial ainda desconhecidas e inexploradas. As etapas desse método são: selecionar os participantes e solicitar um feedback sobre seus pontos fortes, seguidos de exemplos específicos de situações em que a pessoa utilizou essas qualidades. A solicitação do feedback deve ser feita para variadas fontes: colegas, ex-colegas, parentes, amigos, professores. O segundo passo é identificar os padrões, os temas recorrentes em cada feedback recebido, e categorizá-los e ao lado colocar os exemplos e a possível interpretação. O terceiro passo é redigir uma descrição de si mesmo que sintetize os aspectos apresentados. A quarta etapa é reformular pessoalmente a descrição de seu cargo para aproveitar seus pontos fortes. Com esse exercício a pessoa descobre quem ela é em sua versão ideal e pode utilizar seu potencial para desempenhar melhor as posições em que deseja atuar. A organização positiva (POS) é uma área do estudo do comportamento organizacional voltada para a percepção de pontos fortes, vitalidade, confiança em si mesmo que tem como resultados melhor produtividade e desempenho dos funcionários. Pesquisas feitas Heaphy (uma das colaboradoras do grupo de Roberts), da University of Michigan, sugere que para cada cinco comentários positivos para cada negativo, um indivíduo ou equipe libera uma energia positiva que leva a níveis mais altos o desempenho individual e coletivo. A percepção do que a pessoa faz bem e quais suas potencialidades ajudam no desempenho e produtividade. Nas organizações de ensino os profissionais sofrem com pressões sobre sua produtividade e desempenho, porém poucas organizações propiciam trabalhos direcionados aos professores no sentido de entrosá-los ao grupo e também compartilhar com os pares as dificuldades, esse exercício traz aprendizado. Paradoxalmente, em uma organização de ensino superior em que supostamente teria as melhores condições (recursos, conhecimento e pessoas qualificadas) para realizar trabalhos dessa natureza (feed-back, autoavaliação, autopercepção e percepção do grupo), é onde menos se faz e seus trabalhadores se ressentem disso.

Albuquerque e Puente-Palacios (2004) analisam equipes de trabalho nas organizações e enfatizam a motivação como processo que resulta rendimento grupal, o sentimento de pertencimento, de ter colegas com objetivos comuns é um conjunto de variáveis que podem influenciar o êxito ou o fracasso de um projeto. Outro fator indicado é a comunicação e a liderança que deve ser contextualizada ao grupo e a situação que está sendo vivenciada. Os autores citam as etapas do desenvolvimento dos grupos e das equipes: formação (conhecimento do outro), conflito (ajuste e negociação sobre, como, e por quem será realizada a tarefa, normalização (coesão), desempenho (execução das atividades) e desintegração (quando é alcançado o objetivo). O trabalho do professor universitário, para se caracterizar como um trabalho de equipe necessita de integração, negociação, objetivos comuns,

execução de atividades conjuntas. Normalmente o trabalho do professor em sala de aula é individual e solitário, mesmo com os alunos alguns professores ainda não perceberam a necessidade do trabalho integrado e cooperativo, em que professor, seus pares colegas e alunos participem de projetos comuns de forma ativa. Quem exerce liderança sobre o professor? O professor é um profissional que tem exigências a respeito de produtividade e participação, porém a maior parte do tempo exerce atividades sozinho em sala de aula. Qual é o suporte que os professores universitários tem em relação a dividir dificuldades, e assegurar-se de que está produzindo o necessário e o esperado pela organização?

O levantamento dos fatores que interferem nas organizações (terceiro nível de análise dos comportamentos organizacionais), é de extrema utilidade para detectar as “causas” do mal-estar. A percepção desses fatores propicia aos administradores das organizações de ensino um maior entendimento sobre a formação de novos docentes, produtividade do professor universitário, a satisfação no trabalho, a qualidade de saúde no trabalho, a produção do conhecimento e a função social da produção de conhecimento. (Robbins, 2002).

A análise dos dados apresentados na Tabela 4.9 possibilita identificar as situações que os professores com DE e com DP temem que ocorram entre eles e seus colegas de trabalho. Aspectos relacionados com trabalho parecem refletir falta de clareza sobre o que a organização espera do docente, e também refletem incertezas quanto à própria produtividade (não corresponder às expectativas dos alunos). Para Robbins (2002), quando o indivíduo sente coerência entre seus objetivos individuais e da organização, quando percebe uma liderança consistente e confiável, quando o profissional sente-se pertencente ao grupo, e quando a nível organizacional tem clareza das políticas e das práticas de recursos humanos, o profissional tem maior produtividade, menor absenteísmo, menor rotatividade e maior satisfação no trabalho. Muito provavelmente, aspectos relacionados com a organização, ao estilo de liderança e a políticas de recursos humanos parecem estar envolvidos nas situações que os professores temem em seu trabalho, pois os professores não sabem exatamente como é avaliado seu desempenho e produtividade, o que explicaria seus temores em relação à desunião, que enfraqueceria como grupo, e confronto pessoal, significando perda de aliados e mais “inimigos” dentro da organização.

O exame dos dados representados na Figura 3.5 e apresentados na Tabela 3.5 possibilita notar que tanto para o grupo de professores com DE, quanto para o grupo de professores com DP, “formação de alunos” foi a categoria mais indicada como situação que os docentes esperam que ocorra em seu trabalho. Um dos aspectos que pode ser considerado como medida da produtividade do professor é o quanto o aluno aprende por meio do ensino do professor. O trabalho do professor depende da presença do aluno e da interação estabelecida com ele. O vínculo afetivo é decorrente das relações

entre os processo de ensinar e aprender. Codo e Gazzotti (1999), Freire (1997), Kubo e Botomé (2001) enfatizam a relação de interdependência, em que o papel do professor só se concretiza se o aluno aprende.

A categoria “relações interpessoais” é a mais indicada tanto pelo grupo DE (0,50) como para o Grupo DP (0,70) como aspecto que mais lhes agradam em seu trabalho. Talvez essa valorização das relações interpessoais se deva à própria natureza daquilo que define a função do professor. A função do fazer do professor se concretiza na relação com o outro, com o aprender do aluno. É importante que professores e alunos, como partes integrantes do processo ensino-aprendizagem, participem das decisões sobre o que será aprendido. Papéis ativos são primordiais diante dos processos de ensinar e aprender, nos quais os professores capacitam alunos a transformar conhecimento em condutas profissionais de valor para a comunidade na qual esse aluno irá inserir-se depois de formado. É por meio de uma relação de parceria entre docente e aluno que esse processo ocorre. (Freire, 1997; Kubo e Botomé, 2001; Kienen, 2003). A clareza sobre seu papel como formador de novos profissionais é uma condição que ajuda o professor a dimensionar sua atuação na organização, seja para aceitar proposições de trabalho, seja para administrar as várias atividades que o exercício de sua função exige, minimizando a possibilidade de desgaste oriundos de “pressões”, ou de sentimentos de injustiça ou de desvalorização de seu trabalho.

A categoria “formação de alunos” é aquela que recebeu a maior quantidade de indicações feitas pelo grupo DE como o que mais desagrada. A diferença de ocorrências em relação as outras categorias indicadas por esse grupo é notavelmente maior. Esse dado corrobora as descobertas feitas por Reinhold (1996), Esteve (1999), Carlotto (2002), entre outros, de que a relação professor aluno é um fator estressante.

Na categoria “atividade profissional” (Tabela 3.4), a única situação desagradável citada por um professor do grupo DE foi “colegas que não se atualizam e sentem-se prejudicados quando sua carga horária diminui”. Os professores do grupo DE tem cargos de coordenação na organização, o que significa poder de decisão, como nas situações de distribuição de aulas, porém ao invés de diminuir o números de aulas de alguns professores o mais indicado seria fazer um trabalho de acompanhamento da formação de seus professores e, a medida do necessário, prover condições para aumentar a qualificação de seu corpo docente, em todos os âmbitos (científico, técnico, administrativo) (Botomé e Kubo, 2002). Mais uma vez, fica saliente a importância da atuação de pessoas em outros níveis da organização: políticas de capacitação docente técnico-científica, assim como políticas de ensino e incentivadoras de pesquisa e extensão são fundamentais para manutenção, aprimoramento e evolução da organização, caracterizando um processo de qualificação organizacional.

Na Tabela 4.6, sobre aspectos desagradáveis que ocorrem nas reuniões, os aspectos mais indicados pelos professores são: não participação, falta de ética, cobranças contínuas que nem todos precisam ouvir. Um local de trabalho é considerado justo quando três elementos fundamentais estão presentes: confiança, franqueza e respeito. Age com equidade, valoriza cada profissional que nela trabalha, o indivíduo sente-se valorizado e isto contribui para seu sucesso (Maslach e Leiter, 1999). Muito provavelmente os professores de ambos os grupos sentem falta de equidade na organização educacional, o que pode originar a falta de compromisso com o trabalho como também contribui diretamente para o desgaste físico e emocional.

As situações consideradas mais desagradáveis que os professores vêem que ocorrem com seus colegas e que não gostariam que acontecessem com eles (Tabela 4.8) diz respeito a situações relacionadas com o desempenho profissional: não dominar a turma, não conseguir fazer o seu trabalho e continuar sem mudar, um atrapalhando o outro; e falta de envolvimento com a organização e não participação em eventos e reuniões. A cultura organizacional como um sistema simbólico, é definida como um conjunto de regras, planos, instruções para orientar o comportamento das pessoas (Silva e Zanelli, 2004) Muito provavelmente os professores não tem uma definição clara das regras, planos e ficam sem saber como agir, isto pode gerar sentimentos de insegurança que repercutem no desenvolvimento das tarefas corriqueiras dos docentes.

Quanto ao grupo de professores com DP, as situações desagradáveis (Tabela 4.4) estão relacionadas à discriminação, mau-humor, falta de comprometimento e clima pesado. Muito provavelmente os professores não se sentem como partes integrantes do grupo com poder para decidir. Sentem protecionismo para alguns e o não reconhecimento dos professores antigos, percebem desunião e rivalidade. Robbins (2002) relata que o indivíduo que não se sente pertencente ao grupo tem sua produtividade e satisfação no trabalho alteradas. Os professores parecem não saber claramente quais são as políticas de recursos humanos práticas pela organização de ensino, quando esta situação ocorre o docente sente-se isolado muito provavelmente tende a diminuir seu envolvimento com a organização e os colegas de trabalho.

A organização de ensino faz a seleção de seus professores por concursos, onde a titulação tem um peso importante para a contratação do docente. Olivier e Macarne (2004) em seu estudo em uma organização pública, verificam as principais características do professor com o corpo discente e quais as conseqüências para a aprendizagem. Em suas conclusões citam a necessidade de uma política de recursos humanos que realize uma seleção mais eficiente que favoreça o desenvolvimento de habilidades, como também destacam a importância de programas de treinamento e desenvolvimento. Desenvolvimento de carreira, avaliações de desempenho, feedback das avaliações de desempenho são

outros aspectos que interferem no comportamento organizacional. Como as organizações de ensino realizam suas políticas de recursos humanos? Que tipo de treinamentos são necessários nas organizações de ensino superior? Quais são os incentivos nos planos de carreira dos professores? Como são feitas as avaliações de desempenho na universidade? Quais são os critérios para se denominar um bom profissional? Como é realizado o feedback das avaliações de desempenho? O que é feito de concreto para modificar deficiências e dificuldades dos docentes? Como a diferença de gênero é tratada na universidade? Sem respostas a essas questões, fica difícil gestores de organizações de ensino superior cumprirem seus papéis como administradores de um sistema fundamental para o desenvolvimento técnico-científico e social de um país.

Frizzarini e Frizzarini (2003), Siqueira e Alcantara (2003), Behrens et al (2002), Moreno Alves (2003) afirmam a necessidade de mudanças no fazer do professor universitário por meio de ações conjuntas com alunos para que haja produção de novos conhecimentos relacionados às necessidades sociais em que as instituições de ensino e os profissionais que dela egressam se inserem. A definição clara dos objetivos da organização de ensino e a forma como ela irá atingi-los delimita seu papel social. A organização precisa definir seu papel diante do conhecimento, pois esse é seu compromisso com a sociedade, a preservação e a produção do saber bem como a sua propagação de modo a torná-los acessíveis a todas as pessoas da sociedade (Botomé e Kubo, 2002). A medida em que a organização tem claro seus objetivos, ela estabelece as suas práticas e políticas de recursos humanos, que norteiam as formas como são lideradas as pessoas, as tomadas de decisões, a comunicação. Em virtude dessa clareza dos objetivos, o professor pode então avaliar se os objetivos da organização e os seus objetivos individuais são compatíveis. Se isso ocorrer, muito provavelmente o professor vai se envolver com entusiasmo, mais satisfação e em consequência disto terá uma qualidade de saúde melhor e níveis de estresse menores.

O aspecto “ser professor” (Tabela 3.1) é o único aspecto indicado pelos dois grupos de professores na categoria atividade profissional. A atividade de docência parece ser a identidade desse profissional. Embora a função das organizações de ensino superior seja a produzir conhecimento de qualidade e torná-lo acessível à sociedade, a percepção sobre a função dos professores universitários parece ainda estar restrita a docência. Frizzarini e Frizzarini (2003), Alves Moreno (2003), Siqueira & Alcântara (2003), Behrens et al (2002), Botomé e Kubo (2002) enfatizam a necessidade de reflexão sobre as mudanças necessárias no fazer do professor universitário. É necessário aumentar o grau de clareza do papel do conhecimento nos processos de ensinar e aprender, bem como analisar as necessidades sociais para constituírem as bases do que precisa ser ensinado, para formar novos profissionais capazes de transformar os conhecimentos aprendidos na universidade em atuações

necessárias ao ambiente social em que estão inseridos. A função de pesquisa dentro da universidade é de garantir produção de conhecimento, bem como transformar este conhecimento novo em atuações profissionais que contribuam com o desenvolvimento das pessoas. Sem que os professores tenham clareza sobre a função social da organização da qual fazem parte e, conseqüentemente, sem clareza sobre qual sua função como trabalhador nessa organização, sua concepção do que define seu papel ficará restrita ao ser somente professor. Mais uma vez, essa conclusão possibilita ressaltar a relevância de políticas bem formuladas de capacitação do professor para o exercício de sua função.

Na categoria “ambiente de trabalho” (Tabela 3.2), tanto o grupo DE como o grupo DP indicam “o crescimento da organização” como situação vivenciada agradável. Filqueiras e Hippert (2002) afirmam que o desenvolvimento de aspectos como melhoria das condições de trabalho, promoção de desenvolvimento pessoal, oferecimento de oportunidades de crescimento e segurança e a consideração da relevância social do trabalho são interdependentes do bem-estar e qualidade de vida do trabalhador, diminuindo as possibilidades de estresse ocupacional. Muito provavelmente, os docentes com DE e mesmo com DP estão propícios a sentir segurança e tranqüilidade diante do crescimento da organização da qual fazem parte, crescimento esse que, provavelmente, trará possibilidades de expansão profissional e, conseqüentemente, está proporcionando sensação de bem-estar a esses professores.

A análise da Tabela 5.1 permite saber sobre as ausências ao trabalho de professores universitários com DE e com DP. Sete dos onze professores indicam que nunca faltaram nas suas atividades de trabalho. Os professores com DE indicam 5 aspectos relacionados a faltas e os professores com DP dois aspectos, o motivo mais indicado pelos professores em relação às suas faltas foi relacionado a problemas físicos. Uma das conseqüências da integração do indivíduo, grupo e organização é a diminuição do absenteísmo (Robbins, 2002). O fato da maioria dos professores estarem constantemente no ambiente de trabalho, sem faltas pode denotar que eles estão mais integrados com seus grupos e com a organização escolar. Como também o motivos das faltas dos outros professores pode estar revelando um certo desgaste .

Como resolver as situações interprofissionais que levam a estresse? A análise dos níveis de comportamento organizacional teve como objetivo fazer relações entre os vários aspectos que podem determinar um fenômeno. O estresse pode ser conseqüência de estímulos estressores em nível individual, grupal ou organizacional. A forma de intervenção para solucionar ou amenizar estes fatores estressores é diferenciada dependendo do nível em que eles se encontram. Os dados encontrados por meio da análise dos relatos de 11 professores universitários sobre situações agradáveis e desagradáveis com que se defrontam em seu trabalho possibilitaram identificar que alguns professores têm dificuldade de discernir a compatibilidade de seus próprios valores com os da organização. Outros dados remetem

a conclusões, em um nível grupal de análise, que envolvem estilo de liderança, formas de comunicação, cooperação e competição e também, em nível organizacional, os objetivos da organização, sua política de recursos humanos.

A organização de ensino é um empreendimento onde colegas e alunos devem ser considerados partes integrantes da produção do conhecimento, e onde a sociedade é seu cliente, pois o conhecimento produzido tem a finalidade de favorecer e melhorar as condições de vida das pessoas. As percepções dos professores sobre as relações interprofissionais que levam a estresse, possibilita avaliar a universidade em um contexto mais amplo e sistêmico, em que é possível perceber a falta de aspectos que transcendem ao individual e envolvem outros níveis: grupais, organizacionais, políticos, sociais e econômicos. A universidade é uma organização, mas parece não estar sendo tratada como tal. Muito se discute sobre a qualidade de ensino, mas poucas intervenções são feitas para solucionar defasagens encontradas na organização de ensino. Outras empresas estão preocupadas com aspectos como produção, lucratividade, satisfação do cliente, mercado competitivo. Como isso é percebido nas organizações de ensino? Existe uma diferença nas estratégias empresariais de organizações de ensino pública e privada?

Outro aspecto relevante é aquele que se refere à necessidade de fazer mudanças: mudança na forma ensino-aprendizado, na “postura” do professor, mas pouco se discute sobre mudanças necessárias em outros âmbitos como nos níveis grupal, organizacional, social. Silva e Zanelli (2004) discutem sobre a cultura organizacional, que é definida como um sistema de valores compartilhados pelos membros de uma organização, que a diferencia das demais, são aspectos da organização que a valorizam, uma cultura forte aumenta a consistência do comportamento de seus empregados. A cultura como um sistema simbólico, é definida como um conjunto de regras, planos, instruções para orientar o comportamento das pessoas.

A cultura organizacional tem como desafios, necessidade de compartilhar uma linguagem, discernimento de quem faz ou não parte do grupo, definição de critérios de recrutamento e seleção de novos funcionários, compreensão do sistema hierárquico e das normas do grupo, necessidade das pessoas saberem como se relacionar com as outras, necessidade de compreender quais são os comportamentos desejáveis e indesejáveis na organização e a necessidade de saber como lidar com eventos inexplicáveis (Silva e Zanelli, 2004. p.426).

Na relação simbólica da organização com o meio, a forma como a organização é vista pelas pessoas da comunidade é importante e interfere nos outros sistemas. Qual é a credibilidade da organização de ensino na comunidade? Quais são suas metas? O professor precisa de um direcionamento no sentido de como vai desenvolver seu trabalho, a construção do conhecimento e sua

propagação fazem parte de seu trabalho bem como de seus pares e alunos que fazem parte do processo ensino aprendido, a sociedade é o cliente da organização escolar. O estabelecimento de qual é a função da organização de ensino na comunidade em que está inserida contribui de forma significativa para direcionar a forma de elaborar estratégias na produção do docente universitário.

Ao analisar a organização de ensino sob aspecto de uma cultura organizacional, muitas indagações aparecem, de acordo com os desafios da cultura organizacional, citados por Silva e Zanelli (2004). Quais são os valores que a organização de ensino preserva? Uma análise mais apurada parece ser campo de desenvolvimento para novas pesquisas, não parece estar claro para os professores de como fazer para mudar a concepção antiga de ensinar, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno tem papel passivo na sala de aula, para a concepção onde os processos de ensinar e aprender estão correlacionados, onde só há aprendizagem se professor e aluno estiverem envolvidos de forma ativa neste processo.

A cultura é transmitida aos funcionários de diversas maneiras, sendo as mais potentes as histórias, os rituais, os símbolos e a linguagem. (Robbins, 2002) As histórias são relatos que evidenciam a forma de trabalho e os valores na organização, rituais são seqüências repetitivas de atividades que reforçam os valores fundamentais da organização. Símbolos são materiais e sinalizam quem é importante e quais os comportamentos apropriados na organização e a linguagem são os termos próprios desenvolvidos e utilizados pelos funcionários. Qual é a política que é expressa pela organização de ensino superior? Qual é a imagem simbólica da universidade? Quais são os rituais que acentuam e reforçam a cultura organizacional da universidade?

Os rituais na universidade parecem girar em torno de avaliações, reforçando a imagem do professor que transmite conhecimentos. Símbolos, podem ser considerados as titulações dos docentes? Qual é o símbolo que caracteriza a organização de ensino superior? O fazer do professor está permeado de atividades corriqueiras que enfatizam a fala do professor e o ouvir do aluno, como também avaliação sobre o que o aluno aprendeu. Estas atividades quando repetidas com freqüência tornam-se rituais que enfatizam novamente o professor e aluno em sistemas estanques sem interação. Para que haja a mudança do fazer do professor aumentando sua satisfação no trabalho e repercutindo de forma seqüencial em outros sistemas, como o social, econômico, político, é importante rever estes aspectos da cultura da organização educacional. A figura do docente, é responsabilizada, por uma parcela significativa das dificuldades do sistema educacional. Ao se analisar outros componentes que fazem parte deste sistema podemos utilizar estratégias no sentido de perceber os vários fatores que trazem problemas ao processo ensino–aprendizado como também há possibilidade de interferir na qualidade

de vida dos docentes e de suas relações interprofissionais a partir de intervenções em nível grupal e organizacional.

Outra estratégia utilizada para definir a cultura de uma organização é a criação de “heróis” e a sua promoção no sentido de fazer deles modelos para o comportamento de seus pares. Qual é o perfil do bom professor? Qual é o modelo de “herói” na educação? O modelo de funcionário padrão dá subsídios e reforça a cultura organizacional, na organização educacional quais são as características do herói? A possibilidade de eleger heróis na organização educacional valoriza comportamentos esperados por ela, como também valoriza os docentes que possivelmente vão sentir orgulho e felicidade em ser um profissional do conhecimento, diminuindo o desgaste físico e emocional como também estabelecendo uma rede de relacionamentos que lhe darão suporte social.

Os dados indicados pelos professores com DE e DP sobre as percepções que tem das relações interprofissionais que levam a estresse, trazem a reflexão do quanto às organizações de ensino superior necessitam investir em estratégias para atingir as mudanças necessárias que propiciem a melhoria da comunicação e a capacidade de lidar com conflitos que ocorrem nas relações com alunos e interprofissionais. A educação como um produto da interação dos processos de ensinar e aprender, em que professor, colegas e alunos fazem parte do processo de forma participativa e intensa. Ao analisar as percepções dos professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam a estresse, não é possível deixar de analisar também aspectos como o comportamento organizacional nos níveis individual, grupal e organizacional. O professor com sua história de vida e características pessoais, interage com grupos onde a comunicação, estilo de liderança, forma de tomada de decisões são variáveis que interferem nos relacionamentos, bem como as políticas e práticas de recursos humanos e a cultura organizacional fazem parte do nível organizacional. Contextualizando o trabalho do professor universitário é possível perceber que vários são os aspectos que interferem no relacionamento interprofissional de professores universitários.

O detalhamento das variáveis envolvidas no comportamento organizacional possibilita ampliar a percepção dos professores como também dos administradores das organizações de ensino na direção de estratégias que possam minimizar ou eliminar as situações estressoras com o objetivo de proporcionar aos docentes uma qualidade de vida mais saudável, aliada a maior produtividade, maior satisfação no trabalho, menor absenteísmo e rotatividade, bem como um aumento da qualidade das relações interpessoais na universidade .

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J.B, & PUENTE-PALACIOS, K.E. (2004). Grupos e equipes de trabalho nas organizações. Em: Zanelli et al. (2004). Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, p.357-379.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, Maria H. (1993). Introdução à Filosofia. 2ª ed. São Paulo: Moderna.
- BATISTA, A. S. & CODO, W.. (1999). A Centralidade da Gestão. Em: CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. p. 183-192.
- BEHRENS M.A. et al. (2002). Paradigmas Contemporâneos e a Educação Superior. Revista Diálogo Educacional, PUC-PR v. 3, n.5, p. 87-103.
- BELUSCI, S. M.. (2001). Doenças Profissionais ou do Trabalho. 3ª ed. São Paulo: Ed. Senac.
- BERTALANFLY, L.V. (1995). Teoria Geral de Sistemas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- BOTOMÉ S. P. & KUBO O.M. (2002). Responsabilidade dos Programas de Pós-graduação e Formação de Novos Cientistas e Professores de Nível Superior. Interação (6). p. 81-110.
- CAPRA, F. (2000). O Ponto de Mutação. 20ª ed. São Paulo: Cultrix. p. 299-350.
- CARLOTTO, M. S. (2002). A Síndrome de Burnot e o Trabalho Docente. Psicologia em Estudo. Maringá. v. 7, n.1.
- CATANIA, A. C. (1999). Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição. Porto Alegre: ARTMED.
- CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CODO, W. (1998). Indivíduo Trabalho e Sofrimento: Uma abordagem interdisciplinar. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CODO, W. & VASQUES-MENEZES, I. (1999). O que é Burnout. Em: CODO, W. et al. (1999). Educação Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes. p. 237-254.
- CODO, W. & GAZZOTTI, A. A.. Trabalho e afetividade. (1999). Em: CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes. p. 48-59.
- DEJOURS, C. (1992). A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez-Oboré.
- DRUCKER, P. F. (1999). Desafios gerenciais para o século XXI. São Paulo: Thomson Pioneira.

- ESTEVE, J.M. (1999). O Mal-estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde dos Professores. (d. c. Cavicchia, Trad.). Bauru (SP): EDUSC.
- FILENGA, D. et al. (2004). Percepções de Justiça e Comprometimento Organizacional de Professores Universitários. XV ENANGRAD. Florianópolis.
- FILGUEIRAS J.C. & HIPPERT M.I. (1999). A Polêmica em Torno do Conceito de Estresse. *Psicologia Ciência e Profissão*, 19 (3), p. 40-51.
- FILGUEIRAS J.C., HIPPERT M.I. (2002). Estresse: Possibilidades e Limites. Em: Jacques M.G. & Codo W. (orgs). (2002). Saúde Mental & Trabalho: Leituras. Petrópolis: Editora Vozes. p.112-129.
- FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FRIZZARINI M. & FRIZZARINI M. S. (2003). Desafios da Educação Superior. Cadernos Centro Universitário São Camilo. v. 9, n.1, p. 98-103.
- GONÇALVES DE MOURA, E. P. (2000). Esgotamento Profissional (Burnout) ou Sofrimento Psíquico no Trabalho: O Caso dos Professores da Rede de Ensino Particular. Em: SARRIERA, J.C. (2000). Psicologia Comunitária: Estudos Atuais. Porto Alegre: Sulina. p.89-120.
- HEMP, P. (2004). Presenteísmo, Trabalhando sem Cabeça. Harvard Business Review, out. 2004.
- HOLLAND J.L. (1985). Making Vocation: A theory of vocational Personalities and Work Environments. 2ª ed. Prentice Hall.
- JACQUES CORRÊA, M .G. ABORDAGENS Teórico Metodológicas em Saúde Mental & Trabalho. *Psicologia e Sociedade*; jan/jun2003, p-97-116.
- KIENEN N. & WOLFF S. (2002). Administrar Comportamento Humano em Contextos Organizacionais. Revista Rev-Pot. V.2, N.2, p. 11-37.
- KIENEN, N. (2003). Percepção das Relações entre Trabalho e Saúde dos Professores e Alunos Universitários. Dissertação de Mestrado. Florianópolis.
- KUBO, O. M. & BOTOMÉ S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação* (5). p. 133-170.
- LIPP, M. N. (1996). 15 Anos de Pesquisas sobre Stress. Anais do simpósio sobre stress e suas implicações. Campinas: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, PUC.
- LIPP, M. N. (2000a). O Stress Está Dentro de Você. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- LIPP, M. N. (2000b). Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- LIPP, M. N. (2002a). Entrevista com Marilda Lipp. Texto publicado no site Cognitivo em 03 de julho de 2002. Fonte Revista de Psiquiatria 28(6): 47-49, 2001. Disponível no site: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/index.html>.
- LIPP, M. N. (2002b). O Stress do Professor Pós-Graduação. Em: LIPP, Marilda N. (org). O Stress do Professor. Campinas: SP: Papirus. p. 55-62.
- MALFEZZI, S. (1995). Ponto de Mutação Desafia Homem-empresa. Empresas & Tendências. p. 19-23.
- MASLACH, C. & LEITER, M. P. (1999). Trabalho: Fonte de Prazer ou Desgaste. Campinas: Papirus.
- MILLENSON, J.R. (1975). Princípios da Análise do Comportamento. Brasília: Coordenada Editora de Brasília.
- MORENO ALVES, L.V. (2003). O Trabalho Docente: Questionando os Fundamentos para o Tempo Futuro. Cadernos Centro Universitário São Camilo. v. 9, n.1, p. 119-125.
- MORGAN, G. (1996). Imagens da Organização. São Paulo: Atlas.
- MULLER DE PAIVA, J. (1996). Stress e Psicossomática. Anais do simpósio sobre stress e suas implicações. Campinas: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, PUC.
- ODELIUS, C. C. & CODO, W. (1999). Salário. Em: CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes. p. 193-203.
- OLIVIER M. & MALACARNE R. (2004). Relações Interpessoais: O Caso de Professores e Alunos do Curso de Administração da UFES. XV ENANGRAD. Florianópolis.
- OMS- Unicef. (1979). Relatório Final da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Brasília.
- REBELATTO, J. R. & BOTOMÉ, S. P. (1999). Fisioterapia no Brasil. Fundamentos para uma Ação Preventiva e Perspectivas Profissionais. 2ª ed. São Paulo: Manole. p. 217-292.
- REINHOLD, H.H. (1996). O Stress do Professor Primário. Anais do simpósio sobre stress e suas implicações. Campinas: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, PUC.
- ROBBINS, P.S. (2002). Comportamento Organizacional. 9ª ed. São Paulo: Prentice Hall.
- ROBERTS, L.M. et al. (2005). Aposte em seus Pontos Fortes. Harvard Business Review, p. 65-70.
- ROUQUAYROL, M. Z. (1999). Epidemiologia e Saúde. 5ª ed. Rio de Janeiro: MEDSI.
- SCALABRIN A.C.; CASADO T. (2004). Do Hedonismo à Eudaimonia: Reflexões Sobre Bem-estar Psicológico no Trabalho. XV ENANGRAD. Florianópolis.
- SELIGMAN, M.E.P. (1977). Desamparo: Sobre Depressão, Desenvolvimento e Morte. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
- SIDMAN, M. (1995). Coerção e suas Implicações. Campinas (SP), Editorial PsyII.

- SILVA N. & ZANELLI J.C. (2004). Cultura Organizacional. Em: Zanelli et al. (2004). Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, p.407-442
- SIQUEIRA, L.M.M; ALCÂNTARA, P.R. (2003). Modificando a Atuação Docente Utilizando a Colaboração. Revista Diálogo Educacional, PUC-PR. v. 4, n.8, p. 57-69.
- SKINNER, B.F. (1967). Ciência e Comportamento Humano. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- SKINNER, B.F. (1980). Contingências de Reforço. São Paulo: Abril Cultural.
- SORATTO, L. & OLIVIER-HECKLER, C. (1999). Os trabalhadores e seu trabalho. Em: CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. p.89-110.
- SORATTO, L. & RAMOS, F. (1999). Burnout e Relações Sociais no Trabalho. Em: CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. p. 272-277.
- VASQUES-MENEZES, I. & GAZZOTTI, A. A. (1999). Suporte Afetivo e o Sofrimento Psíquico em Burnout. Em: CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. p. 261-265.
- VASQUES-MENEZES, I. & SORATTO, L. (1999). Burnout e Suporte Social. Em: CODO, W. et al. (1999). Educação: Carinho e Trabalho. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. p. 267-271.

Anexo 1 – Decomposição de Variáveis

I – Características Gerais

II – Percepções sobre o trabalho

III – Relações interpessoais no ambiente de trabalho

IV – Relações hierárquicas no trabalho

V – Relações interpessoais em grupo/reuniões

VI – Entrada na organização/intervalo/saída da organização

VII – Distribuição de aulas e eleições para diretor

VIII – Relações de trabalho e saúde

IX – Relações sociais com colegas de trabalho

Roteiro de Entrevista

I- Características Gerais

1.1-Sexo: fem. masc.

2.1-Data de Nascimento: _____

3.1-Escolaridade: graduação : curso _____
 especialização mestrado doutorado

4.1-Estuda atualmente: sim não

5.1-Curso _____

6.1-Estado Civil: solteiro união estável separado divorciado
 viúvo outro _____

7.1-Tipo de contrato de trabalho com a instituição:

horas -aula _____ dedicação exclusiva

8.1-Atividade remunerada em outra instituição?

Sim Não

Qual? _____

9.1-Período (semanal/mensal/diário) _____

10.1-Horas extras nesta atividade.

sim não

11.1-Como você se sente em relação à sua carga horária.

12.1-Tempo de trabalho na docência superior? _____ Intercalado contínuo

13.1-Em relação à sua renda você está:

muito satisfeito satisfeito pouco satisfeito insatisfeito

II- Percepções do trabalho

2.1-Que coisas em seu trabalho lhe agradam?

2.2-Que coisas em seu trabalho lhe desagradam?

2.3-O que espera que ocorra em seu trabalho?

2.4-O que teme que ocorra em seu trabalho?

2.5-Das situações que vivenciou , você pode citar algumas que mais lhe desagradaram, e as que mais lhe agradaram?

III- Relações interpessoais no ambiente de trabalho.

3.1- Que situações você considera agradáveis na relação com seus colegas?

Qual sua reação diante delas? Quais os sentimentos que você tem ao assistir uma cena agradável?

3.2-Que situações você considera desagradáveis na relação com seus colegas?

Qual sua reação diante delas? Que sentimentos você tem ao assistir uma cena desagradável?

3.3-Que situações você observa que ocorre entre seus colegas no trabalho que você considera agradáveis? Quais são os seus sentimentos ao assistir uma cena agradável? E qual sua reação?

3.4-Que situações você observa que ocorre entre seus colegas no trabalho que você considera desagradáveis? Quais são os seus sentimentos ao assistir uma cena desagradável? E qual sua reação?

3.5-Que situações você gostaria de vivenciar, que percebe que ocorrem na relação com seus colegas?

3.6-Que situações de relacionamento com colegas de trabalho você não gostaria que ocorressem com você?

3.7-Que tipo de situação você teme que aconteça entre você e seus colegas de trabalho?

IV- Relações hierárquicas no trabalho

4.1-Em seu trabalho , existe alguém além de você, que é responsável pelas suas atividades?

4.2-Que tipo de situações no relacionamento entre você e seu chefe/coordenador/supervisor, você considera agradáveis? Quais são os seus sentimentos em relação a situações agradáveis? E qual sua reação?

4.3-Que tipo de situações no relacionamento entre você e seu chefe/coordenador/ supervisor você considera desagradáveis? Quais são os seus sentimentos em relação a situações desagradáveis? E qual sua reação?

4.4- Que tipos de situações no relacionamento entre colegas e chefe você considera agradáveis? Quais são os seus sentimentos? Qual sua reação diante delas?

4.5- Que tipos de situações no relacionamento entre colegas e chefe você considera desagradáveis? Quais são os seus sentimentos em relação a elas? Qual é a sua reação diante delas?

4.6-Que situação gostaria que ocorresse com você em relação ao seu chefe?

4.7-Que situação que você não gostaria que ocorresse em relação ao seu chefe?

4.8-Que tipo de situação você teme que ocorra entre você e seus chefe? O que acha que iria sentir se isso ocorresse?

V- Relações interpessoais em grupos(reuniões)

5.1-Que coisas agradáveis ocorrem nas reuniões de trabalho? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

5.2-Que coisas desagradáveis ocorrem nas situações de trabalho? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

5.3-Que situações agradáveis ocorrem entre os colegas nas reuniões? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

5.4-Que situações desagradáveis ocorrem entre colegas em reuniões? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

5.5.-Que tipo de situação gostaria que acontecesse entre você e seus colegas nas reuniões de trabalho? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

5.6-Que tipo de situação não gostaria que acontecesse entre você e seus colegas nas reuniões de trabalho ? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

5.7-Que tipo de situações você teme que ocorra em uma reunião de trabalho? O que acha que iria sentir se isso ocorresse?

VI- Entrada, intervalo e saída da instituição

6.1-Que situações agradáveis em relação aos colegas ocorrem quando você chega na faculdade? E no intervalo? E na saída das aulas? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

6.2-Que situações desagradáveis em relação aos colegas ocorrem quando você chega na faculdade? E no intervalo? E na saída das aulas? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

6.3-Que situações gostaria que ocorresse entre você e seus colegas ao chegar na faculdade? E no intervalo? E na Saída? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

6.4-Que situações não gostaria que ocorresse entre você e seus colegas ao chegar na faculdade? E no intervalo? E na Saída? Quais são seus sentimentos? E qual sua reação?

6.5-O que teme que ocorra quando chega a faculdade? No intervalo? Na saída?

O que acha que sentiria se isso acontecesse? E qual a sua reação?

VII- Distribuição de aulas e eleições

7.1-Que tipo de situações agradáveis ocorrem quando há distribuição de aulas na faculdade? E nas eleições?

7.2-Que tipo de situações desagradáveis ocorrem quando há distribuição de aulas na faculdade? E nas eleições?

7.3-Que situações você gostaria que ocorressem no período da distribuição das aulas? E nas eleições?

7.4-Que situações você não gostaria que ocorressem no período da distribuição das aulas? E nas eleições? Que tipo de reação você teria? Quais seriam seus sentimentos?

7.5-O que teme que aconteça nas distribuição das aulas? Eleições? Que acha que iria sentir se isso ocorresse?

VIII- Relações de trabalho e saúde

8.1- Após uma discussão ou a vivência de uma situação desagradável em nível interpessoal no trabalho, o que você sente ?

8.2-Neste semestre quantas vezes você se ausentou por motivo de saúde? Trouxe atestado?

Qual foi a causa da falta?

8.3-Você já observou em algum colega a interferência das relações interpessoais no trabalho com a saúde dele?

IX- Relações sociais com colegas de trabalho

9.1-Você se relaciona com seus colegas fora de seu ambiente de trabalho?

9.2-Convidaria colegas para ir a sua casa? Quantos? Por que? Qual o critério para o convite?

9.3-Que tipos de assuntos você conversa com seus colegas de trabalho nos locais de trabalho?

9.4-Que tipos de assunto gostaria de conversar com colegas e trabalho nos locais de trabalho?

9.5-Que tipos de assunto evita conversar com seus colegas de trabalho nos locais de trabalho?

I – CARACTERÍSTICAS GERAIS

Classe	Sub-classe de variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Características Gerais		Sexo	Masculino/feminino
		Data de nascimento	Dia/mês/ano
		Escolaridade	Formação superior/Pós-graduação concluída/em andamento
		Contrato de trab. na organiz.	Dedicação Parcial/Dedicação Exclusiva
		Tempo de trabalho	Nº de anos (Intercalado/Contínuo) / Nº de horas na organização
	Atividade em outra organização	Frequência	Diária/semanal/mensal
		Tipos	Docência/Profissional liberal/outra atividade
		Quant. de horas no trabalho	Número de horas
	Carga horária de trabalho na organização	Quantidade de horas	Número de horas
		Grau de satisfação	Muito satisfeito/satisfeito/pouco satisfeito/insatisfeito
	Renda	Grau de satisfação	Muito satisfeito/satisfeito/pouco satisfeito/insatisfeito

II – PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO

Classe	Sub-classe de variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Percepções sobre o trabalho	Aspectos	O que agrada	Ambiente, atividade profissional, relações interpessoais, situações...
		O que desagrada	Ambiente, atividade profissional, relações interpessoais, situações...
		O que espera	Ambiente, atividade profissional, relações interpessoais, situações...
		O que teme	Ambiente, atividade profissional, relações interpessoais, situações...
		Situações vivenciadas agradáveis	Com colegas, com pares, com alunos, com superiores.
		Situações vivenciadas desagradáveis	Com colegas, com pares, com alunos, com superiores.

III – RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE DE TRABALHO

Classe	Sub-classe variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Relações interpessoais no ambiente de trabalho	Situações	Com colegas	Agradável/desagradável
		Entre colegas	Agradável/desagradável
		Gostaria de vivenciar	Com colegas/com pares/com superiores/alunos
		Não gostaria de vivenciar	Com colegas/com pares/com superiores/alunos
		Teme	Com colegas/com pares/com superiores/com alunos
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Sentimentos	Tipo	Amor/raiva/ódio/desprezo/nojo...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Reações	Tipo	Agredir/indiferente/resignar-se/cooperar...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca

IV – RELAÇÕES HIERÁRQUICAS NO TRABALHO

Aspecto	Sub-classe variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Relações hierárquicas no trabalho	Situações	Com diretor / coordenador	Agradável/desagradável
		Entre diretor / coord. e pares	Agradável/desagradável
		Gostaria de vivenciar	Com superiores: diretor / coordenador
		Não gostaria de vivenciar	Com superiores: diretor / coordenador
		Teme	Com superiores: diretor / coordenador
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Sentimentos	Tipo	Amor/raiva/ódio/desprezo/nojo...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Reações	Tipo	Agredir/indiferente/resignar-se/cooperar...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca

V – RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM GRUPO/REUNIÕES

Classe	Sub-classe variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Relações interpessoais no em grupo/reuniões	Situações	Com colegas	Agradável/desagradável
		Entre colegas	Agradável/desagradável
		Gostaria de vivenciar	Com colegas/com pares/com superiores
		Não gostaria de vivenciar	Com colegas/com pares/com superiores
		Teme	Com colegas/com pares/com superiores
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Sentimentos	Tipo	Amor/raiva/ódio/desprezo/nojo...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Reações	Tipo	Agredir/indiferente/resignar-se/cooperar...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca

VI – ENTRADA NA ORGANIZAÇÃO/INTERVALO/SAÍDA DA ORGANIZAÇÃO

Classe	Sub-classe variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Entrada na organização/ Intervalo/ Saída da organização	Situações	Com colegas	Agradável/desagradável
		Entre colegas	Agradável/desagradável
		Gostaria de vivenciar	Com colegas/com pares/com superiores/com alunos
		Não gostaria de vivenciar	Com colegas/com pares/com superiores/com alunos
		Teme	Com colegas/com pares/com superiores/com alunos
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Sentimentos	Tipo	Amor/raiva/ódio/desprezo/nojo...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Reações	Tipo	Agredir/indiferente/resignar-se/cooperar...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca

VII – DISTRIBUIÇÃO DE AULAS E ELEIÇÕES PARA DIRETOR

Classe	Sub-classe variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Distribuição de aulas e eleições para diretor	Situações	Que ocorrem	Agradáveis / desagradáveis
		Que gostaria que ocorressem	Consigo / com pares / com coordenadores
		Que não gostaria que ocorressem	Consigo / com pares / com coordenadores
		temem	Consigo / com pares / com coordenadores
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Sentimentos	Tipo	Amor / raiva / ódio / desprezo...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
	Reações	Tipo	Agredir / indiferente / resignar-se / cooperar...
		Intensidade	Muito intenso/médio/pouco intenso
		Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca

VIII – RELAÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE

Classe	Sub-classe variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Relações de trabalho e saúde	Ausências no trabalho	Frequência	Número de vezes por semestre
		Causa	Emocional/física
		Tipos de consequência pós eventos desagradáveis	Adoecer/baixa auto-estima/ausências/atrasos

IX – RELAÇÕES SOCIAIS COM COLEGAS DE TRABALHO

Classe	Sub-classe	Sub-classe variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Relações sociais com colegas de trabalho	Encontros sociais	Por iniciativa própria	Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
			Quantidade de pessoas que convida	1 amigo/5-10 amigos/mais que 10 amigos
			Tipo	Churrasco/aniversário/esporte...
			Local	Em casa/restaurante/clubes
		Como convidado	Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
			Quantidade de pessoas	1 amigo/5-10 amigos/mais que 10 amigos
			Tipo	Churrasco/aniversário/esporte...
			Local	Em casa/restaurante/clubes
		Assunto sobre qual conversa com colegas	Situação	Formais/informais
			Local	Na organização/em casa/restaurantes/clubes
			Tipo	Que fala/que gostaria de falar/que evita
			Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
 (Credenciada pelo Decreto Presidencial de 14 de agosto de 1996, publicado no D.a.U. em 15 de agosto de 1996)
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEPIUNOESC

*PARECER CONSUBSTANCIADO De acordo
 com a Res. CNS 196/96-VII. 13.b CEP/UNOESC*

Data do Recebimento: 17/04/2004	Processo W: 024/2004
Solicitante: Elizabeth Ulrich	RG: 583.998-0
Instituição de Origem: UNOESC - Joaçaba	
Título do Projeto: Percepções de Professores Universitários sobre as relações entre professores que levam ao estresse!	

X	Primeira apresentação do projeto para avaliação do CEP
	Extensão de um projeto já avaliado e aprovado pelo CEP
	Emenda de um projeto já avaliado e aprovado pelo CEP

.cLJ Aprovado

Aprovado com recomendações: o CEP considera o protocolo aceitável, porém sugere algumas modificações a fim de adequá-lo satisfatoriamente.

Com pendências: o CEP considera o protocolo como aceitável, porém identifica determinados problemas no protocolo, no formulário do consentimento livre e esclarecido ou em ambos, e recomenda uma revisão específica ou solicita uma modificação ou informação relevante que deverá ser atendida em sessenta dias. Retirado: transcorrido o prazo determinado pelo CEP para as correções ou adaptações necessárias, protocolo permanece pendente.

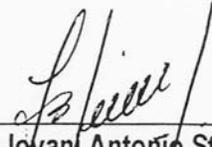
Não aprovado

Aprovado e encaminhado ao CONEP

Data da Emissão do Parecer

17/05/2004

Orientações quanto à(s) pendência(s):
Em anexo


 Prof. Jovani Antonio Steffani
 Presidente do CEP/UNOESC