



Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em

Engenharia da Produção

**O COMPORTAMENTO ASSERTIVO E A MOTIVAÇÃO DOS
PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado

Jurândi Serra Freitas



04051981

Florianópolis

2001

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em

Engenharia da Produção

**O COMPORTAMENTO ASSERTIVO E A MOTIVAÇÃO DOS
PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

Jurândi Serra Freitas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia da Produção.

Florianópolis

2001

AGRADECIMENTOS

À direção da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, por ter tornado possível a execução deste trabalho;

Aos professores da referida instituição, pela colaboração ofertada;

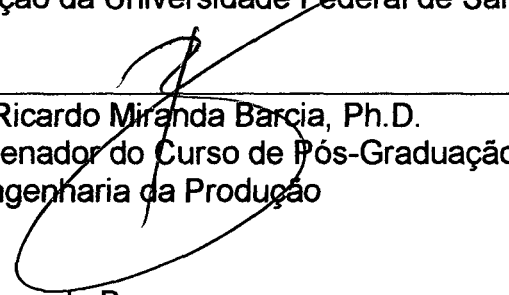
Às orientadoras, Édis e Sônia, pelo empenho e dedicação demonstrados;

À minha família, pelo apoio recebido.

Jurândi Serra Freitas

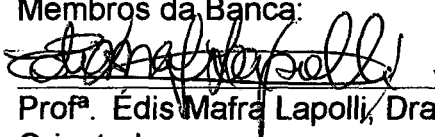
**O COMPORTAMENTO ASSERTIVO E A MOTIVAÇÃO DOS
PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia, especialidade em Engenharia da Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro de 2001.



Prof. Ricardo Miranda Barçia, Ph.D.
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Engenharia da Produção

Membros da Banca:



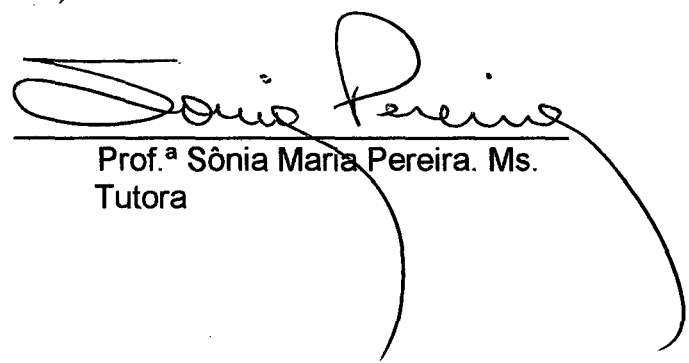
Prof.ª Édis Mafra Lapolli, Dra.
Orientadora



Ana Maria Benciveni Franzoni, Dra.



Edna Garcia Fiod, Dra.



Prof.ª Sônia Maria Pereira. Ms.
Tutora

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Apresentação do tema.....	01
1.2 Justificativa.....	03
1.3 Objetivos.....	03
1.3.1 Geral.....	04
1.3.2 Específicos.....	04
1.4 Estrutura do trabalho.....	04
2 COMPORTAMENTO HUMANO E SEU IMPACTO PARA A ORGANIZAÇÃO	05
2.1 Motivação.....	05
2.2 Assertividade.....	10
2.2.1 Treinamento Assertivo.....	13
2.3 Motivação, assertividade e aprendizagem cognitiva.....	17
3 O AMBIENTE ORGANIZACIONAL DA ET-UFPR	24
3.1 Considerações Iniciais.....	24
3.2 Histórico.....	26
3.3 Natureza administrativa.....	28
3.4 Estrutura adminsitrativo-pedagógica.....	30
3.5 Caracterização dos recursos humanos.....	30
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
4.1 Pesquisa de campo.....	32
4.1.1 Critérios.....	32
4.2 Público-alvo.....	33
4.3 Instrumentos de Pesquisa.....	34

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	37
5.1 Apresentação.....	37
5.1.1 Quanto às entrevistas.....	37
5.1.2 Quanto ao “Painel de relacionamento”.....	37
5.1.3 Do Inventário de asserção.....	38
5.1.4 Do Motivograma.....	38
5.1.5 Do “Role-Playing”.....	39
5.1.6 Das discussões em grupo.....	40
5.2 Análise dos resultados.....	40
6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES.....	45
6.1 Conclusão.....	45
6.2 Recomendações.....	47
6.2.1 Recomendações para a instituição pesquisada.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	54

LISTA DE TABELAS

1. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA ET-UFPR.....	38
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

1. NÍVEL GERAL DE ASSERTIVIDADE NA POPULAÇÃO EM ESTUDO.	46
2. NECESSIDADES DA POPULAÇÃO EM ESTUDO.....	47

RESUMO

FREITAS, Jurandi Serra. **O comportamento assertivo e a motivação dos professores da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.** Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

Neste trabalho, realizado com os professores da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, buscou-se identificar os fatores que contribuem para a desmotivação do professor com situação de estabilidade no emprego e verificar a existência de correlação entre motivação e comportamento assertivo. Os resultados revelaram a existência de baixos índices de assertividade, motivação e necessidade de auto-realização na população em estudo, decorrentes da falta de significação entre o trabalho realizado e as habilidades e aptidões individuais, das dificuldades no relacionamento interpessoal e, por último, na crença na impotência para modificar o panorama institucional vigente. Como o baixo nível de assertividade da população pode estar sendo o fator que esteja comprometendo o atingimento das metas organizacionais, propõe-se para a instituição um programa de treinamento assertivo para os professores da instituição, com uma reavaliação posterior de seu impacto nos índices motivacionais e da produtividade.

Palavras-chave: Motivação, Assertividade, Comunicação, Relacionamento interpessoal.

ABSTRACT

FREITAS, Jurandi Serra. O comportamento assertivo e a motivação dos professores da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

In this research, done with the body of professors from Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, we tried to identify the factors that cooperate to sustain a low level of motivation in those teachers who enjoy a permanent employment. We intend, also, to verify a possible connection between motivation and assertion degrees. The research results shown low degrees of assertion, motivation and self-realization needs in the population of the study. These findings result from a lack of meaning between the work and the individual abilities and competences, from the difficulties of relationship and, at last, because the teachers believe that they are not able to modify the organizational ambience. The low motivation level of the teachers can be the cause that impairs the organizational performance and, in this perspective, we recommend an assertion training program to these teachers with a ulterior evaluation to check the impact of the program to increase the level of motivation and productivity in the organization.

Key-Words: Motivation, Assertion, Communication, Social Support.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

O desafio atual para as organizações parece ser como tornar seus funcionários eficazes para cumprir com os objetivos organizacionais e atender às necessidades de seus membros.

Objetivando a solução deste problema, há cerca de quatro décadas as ciências da administração e as ciências humanas têm se dedicado ao estudo do comportamento humano nas organizações e manifestado sua preocupação com as dimensões sócio-culturais do indivíduo. Surgiram daí as teorias clássicas sobre liderança e motivação que levaram as organizações a considerar a complexidade do comportamento humano como uma importante variável para a rentabilidade e viabilidade institucionais.

Vive-se na era da Globalização. Nela, as inúmeras transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas ocorrem vertiginosamente e em nível mundial provocando grandes mudanças nas organizações: a concorrência tornou-se acirrada, a automação tomou o lugar do homem em vários setores da economia, as empresas necessitaram tornar-se mais eficientes para adquirirem competitividade. Para tal, o *downsizing*, as fusões e privatizações passaram a se constituir nas maneiras encontradas pelas organizações para manterem-se num mercado cada vez mais competitivo.

Como conseqüência, milhares de empregos desaparecem todo ano. A perda do emprego apresenta dois aspectos devastadores para os empregados: em primeiro lugar, é capaz de minar a auto-confiança e auto-estima; o outro aspecto é que conseguir recolocar-se é um processo cada vez mais difícil e demorado. Para aqueles que permanecem, os dias de hoje são um desafio ao sentimento de confiança. Para quem se trabalha, como se trabalha e por quanto se trabalha são atualmente fatores em constante mudança. Nessas

circunstâncias, de acordo com Boog (1996), quem permanece sofre tanto quanto quem foi demitido e um clima de incerteza se instala na organização, redundando em estresse e desmotivação dos empregados.

Boog (1996) assinala que muitos dos estudos recentes sobre o comportamento humano nas organizações sugerem que a insegurança dos empregados, decorrente do atual contexto de mercado, é o fator preponderante para os baixos índices de motivação verificado nas organizações. Em assim sendo, seria de se esperar que os funcionários das instituições públicas, pela garantia existente de estabilidade no emprego, fossem pessoas motivadas. Entretanto, a realidade parece mostrar que isto não ocorre.

A Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná é uma instituição pública e, como tal, o provimento do seu corpo administrativo e docente se dá através de concurso público, o que lhes garante a estabilidade. Entretanto, esta estabilidade, representada pelo baixo risco de demissão, não redonda em altos níveis motivacionais. Ao contrário, as entrevistas realizadas com professores revelam a existência de insatisfação, desmotivação e de conflitos de natureza interpessoal entre os membros do corpo docente da instituição. Os depoimentos ainda pareciam indicar que os professores mais desmotivados eram aqueles que mencionavam maior dificuldade na comunicação com seus pares ou em suas reivindicações às chefias, o que sugeria a existência de correlação diretamente proporcional entre desmotivação e inassertividade.

Verificar a existência desta correlação e propor alternativas para a instituição constitui a proposta do presente trabalho que tem como Tema: “O desenvolvimento do comportamento assertivo como fator de motivação”, já que a falta de motivação dos professores tem como conseqüência a desmotivação do aluno e o surgimento de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que poderão repercutir sobre a instituição e comprometer o seu futuro, criando obstáculos para sua permanência como instituição de ensino formadora de técnicos para o mercado de trabalho.

1.2 Justificativa

As Escolas Técnicas surgiram no Brasil com a finalidade de formar, em nível de ensino médio, técnicos para o mercado de trabalho. Com a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas técnicas incluíram a atualização e a reprofissionalização dos técnicos para atuação nos diversos setores da economia e a realização de pesquisas e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para uma educação continuada.

Com a transformação do Paraná, nos anos recentes, em pólo industrial e de serviços, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná passou a dedicar-se à oferta de educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços, atuando prioritariamente nos níveis básico, técnico e tecnológico nos diversos setores da economia.

Como uma instituição de ensino, a ET/UFPR necessita de professores motivados para que se dê a transmissão do conhecimento. A consequência de níveis baixos de motivação por parte do corpo docente reflete-se na sala de aula sob a forma de desmotivação do aluno e o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem. A permanência destas dificuldades pode comprometer, a médio ou longo prazo, a credibilidade da instituição de ensino como formadora de técnicos aptos para os desafios do mercado e comprometer o futuro profissional de toda uma geração que está sendo preparada e qualificada pela instituição.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Contribuir com as organizações públicas de ensino técnico identificando fatores que contribuem para a desmotivação do professor com situação de estabilidade de emprego.

1.3.2 Específicos

1.3.2.1 Identificar o nível motivacional dos professores da Escola Técnica da UFPR através da aplicação de motivograma;

1.3.2.2 Testar o comportamento assertivo e inassertivo da população em estudo pela aplicação do Inventário de Asserção de Gambrill e Richey;

1.3.2.3 Comparar os resultados obtidos entre os procedimentos aplicados;

1.3.2.4 Analisar os resultados e verificar a existência de correlação entre motivação e assertividade na população em estudo;

1.3.2.5 Propor modelo de treinamento caso a análise efetuada comprove a necessidade.

1.4 Estrutura do trabalho

Para melhor entendimento do assunto, o trabalho foi dividido em cinco capítulos, onde a autora faz considerações sobre os resultados obtidos e propõe algumas alternativas para a instituição. No primeiro capítulo consta a apresentação do tema, a justificativa para o e os objetivos pretendidos.

No segundo capítulo são apresentadas algumas considerações sobre o comportamento humano e seu impacto sobre a organização, conceitua-se a motivação e são abordadas as principais teorias existentes sobre o tema,

conceitua-se o comportamento assertivo e são estabelecidas as relações entre a motivação e o desenvolvimento da assertividade através da aprendizagem cognitiva.

O terceiro capítulo apresenta o ambiente organizacional da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, contemplando os dados históricos, sua natureza administrativa, o projeto político-pedagógico da instituição, a caracterização de seus recursos humanos e o perfil da instituição.

O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados e inclui a pesquisa de campo, o perfil e a caracterização do público-alvo e as estratégias de avaliação.

No quinto e sexto capítulos são apresentadas a análise e a discussão dos resultados da pesquisa e o capítulo final apresenta a conclusão da pesquisa e as recomendações para a organização.

2 COMPORTAMENTO HUMANO E SEU IMPACTO PARA A ORGANIZAÇÃO.

2.1 Motivação

No início do século XX, os motivos tornaram-se um tópico importante em psicologia devido aos esforços de Willian McDougall (1909), um cientista britânico do comportamento. Ele chamava os motivos de "instintos" e definia-os com forças irracionais, compulsórias, herdadas, que dão forma virtualmente a tudo o que as pessoas fazem, sentem, percebem e pensam.

Hoje os psicólogos usam as palavras "motivo", "necessidade", "impulso" e "instinto" de maneiras específicas. Todos estes termos são constructos, processos internos hipotéticos que parecem explicar o comportamento. O termo *necessidades* aplica-se a deficiências que podem basear-se em requisitos corporais ou aprendidos ou em alguma combinação de ambos. *Motivo ou motivação*, refere-se a um estado interno que resulta de uma necessidade e que ativa ou desperta comportamento usualmente dirigido ao cumprimento da necessidade ativante. Os motivos que parecem ser em grande parte estabelecidos por experiências são conhecidos simplesmente como motivos. Os que surgem para satisfazer necessidades básicas são chamados de *impulsos*.

A motivação pode ser conceituada como "*os fatores que provocam, canalizam e sustentam o comportamento*" (Stoner & Freeman, 1982).

Segundo Schein (1982), os estudiosos da administração e os psicólogos organizacionais começaram a interessar-se pela motivação com a finalidade de auxiliar as organizações no recrutamento e seleção de empregados que pudessem apresentar alta produtividade. Isso ocasionou o surgimento de várias hipóteses que visavam explicar a natureza humana e a motivação sob pontos de vista biológicos, sociológicos ou desenvolvimentais.

Desses estudos surgiu a tipologia de Etzioni (apud Schein, 1982) que correlacionava a motivação ao tipo de estrutura organizacional. Assim, as organizações coercitivas tenderiam a possuir membros alienados, organizações utilitárias teriam membros calculistas e só as organizações normativas possuíriam membros que a valorizariam. Para Etzioni, um dos principais fatores de motivação é o contexto organizacional do comportamento. O modo como o sujeito é tratado pela organização, as normas e valores que nela são vigentes, os tipos de autoridade e poder exercido são poderosos fatores motivacionais (Schein, 1982).

São contraditórias as evidências a respeito do que é que motiva as pessoas: alguns teóricos falam em necessidades, impulsos ou instintos de origem biológica; outros referem-se a motivos aprendidos na infância; outros, ainda, examinam os valores mais imediatos que as pessoas têm em relação ao trabalho, valores estes que podem estar ou não vinculados às suas necessidades biológicas ou socialmente aprendidas, que variam de um indivíduo para outro e, ainda, em relação à sua idade ou fase evolutiva.

Entretanto, qualquer que seja a perspectiva de abordagem da motivação, *"para os seres humanos adultos, o motivador fundamental é a necessidade de manter e desenvolver o autoconceito e a auto-estima"* (Schein, 1982 p.61). Para o autor, o trabalho diário que satisfaz as necessidades econômicas, é um aspecto central do autoconceito da pessoa e uma fonte de auto-estima.

Com base nesse pressuposto, surgiram alguns modelos, como os de Roe, Holland, Super e Bohn, citados por Schein (1982), que afirmam que a escolha de uma profissão ou o desenvolvimento de uma carreira constituem essencialmente um processo de síntese do autoconceito da pessoa com a realidade do ambiente externo.

Amplamente divulgada e conhecida, a teoria da hierarquia das necessidades básicas de Maslow (1960) tem sido aceita como estrutura conceitual no estudo da motivação humana. Este concebe as necessidades básicas organizadas por categorias em uma hierarquia de predomínio relativo, das quais as necessidades fisiológicas são primordiais. Quando as

necessidades fisiológicas são razoavelmente satisfeitas, aparece uma nova categoria: necessidades de segurança. Quando as necessidades fisiológicas e as de segurança estão satisfeitas, surgem as necessidades de afeto e amor. Uma vez satisfeitas, pelo menos parcialmente, as necessidades de amor, a pessoa sente também a necessidade de avaliação estável e elevada de sua personalidade, ou seja, de auto-estima e estima dos outros. Finalmente, estando todas as categorias de necessidades precedentes razoavelmente satisfeitas, surge uma necessidade mais elevada: a tendência a atualizar suas potencialidades, com um sentido de plenitude do ser.

Uma conclusão óbvia da teoria da Maslow é que os empregados precisam de um salário suficiente para alimentar, abrigar e proteger a si mesmos e às suas família de um modo satisfatório, bem como de um ambiente de trabalho seguro, antes dos administradores tentarem oferecer incentivos destinados a dar-lhes estima, sentimentos de participação ou oportunidades de crescimento. As necessidades de segurança incluem estabilidade no trabalho, estar livre de coação ou de tratamento arbitrário, e regulamentos claramente definidos. (Stoner & Freeman, 1982 p.324)

Quando se estuda a motivação, deve-se observar que suposições ou crenças habitam os dirigentes das organizações à respeito das situações e das pessoas nelas envolvidas. Schein (1982) cita três tendências que possuem considerável influência no pensamento empresarial.

Da primeira delas, a hipótese racional-econômica, surgiu a Teoria X que pressupõe que as pessoas, em sua grande maioria, são indolentes, incapazes de autodisciplina e autocontrole, calculistas e movidas por sentimentos irracionais, sendo motivadas apenas pelo dinheiro. Logo, seus objetivos são contrários ao da organização. Por outro lado, existem algumas poucas pessoas que são motivadas, possuem autocontrole e valores morais. Estas pessoas devem, através do uso da autoridade, dirigir a massa exercendo as funções de planejamento, organização, gerenciamento de pessoal, direção e controle.

Uma segunda tendência é representada pelas hipóteses sociais que preconizam que a necessidade do ser humano de ser aceito e estimado pelos companheiros é um fator motivacional mais importante que os incentivos econômicos, já que trazem para o ambiente de trabalho as necessidades sociais que somente podem encontrar expressão nos grupos informais. Os grupos informais criariam sentimentos e normas que influenciariam a execução da tarefa, os níveis de produtividade e a quantidade de produção. Nas empresas que adotam esta tendência, a estratégia gerencial é dispensar atenção às necessidades das pessoas, preocupar-se com seu bem estar psicológico, aceitar os grupos informais e pensar mais em incentivos grupais que individuais.

A terceira tendência é representada pelas hipóteses de auto-realização e é centrada na natureza do trabalho em si. Nesta tendência está a Teoria Y, que preconiza que as necessidades humanas são hierarquizadas desde as necessidades básicas até a necessidade de auto-realização, que o indivíduo é capaz de ser adulto em seu trabalho e desenvolver aptidões, capacidades e adaptação às mudanças e que são basicamente auto-motivadas e auto-controladas. Empresas que adotam esta tendência dedicam maior atenção à maneira de tornar o trabalho intrinsecamente mais estimulante e mais significativo, com seus dirigentes atuando como facilitadores e gerência participativa. Para Moscovici (1975), dessa perspectiva derivam as dimensões centrais de trabalho que são: variedade de aptidões, identidade com a tarefa, importância da tarefa e necessidade de *feedback*.

As teorias mais recentes, no entanto, defendem a existência de modelos processuais universais de motivação. São abordagens mais complexas, baseadas em variáveis cognitivas, considerando cada comportamento específico como uma inter-relação das percepções do indivíduo sobre seu objetivo e seu desempenho, a situação externa e a tarefa, a importância desta para satisfazer suas necessidades e as dificuldades envolvidas (Boog, 1996).

Estes modelos postulam, em essência, que o comportamento do trabalhador depende do grau em que este valoriza determinado resultado e do

tipo de comportamento que a pessoa espera que possa levar a esse resultado. Dito de outra maneira, estas teorias enfatizam o "como" da motivação - os processos de pensamento que se transformam em motivação.

Outra teoria atual de motivação, a Teoria da Contingência, coloca em relevo que não se pode generalizar o comportamento humano nas organizações. Só se consegue descobrir os valores motivacionais e estabelecer hipóteses quando se examinam as pessoas, a tarefa e o ambiente no qual a tarefa é executada.

De acordo com Schein (1982), as necessidades humanas situam-se em muitas categorias. Como as necessidades e motivos interagem formando padrões complexos de motivos, valores e objetivos, deve-se estabelecer em que nível se deseja compreender a motivação humana. Os empregados são capazes de, através de suas experiências na organização, aprender motivos novos. A satisfação última do empregado e a eficiência para a organização dependem em parte da natureza dessa motivação. Os dirigentes devem aprender a valorizar as diferenças, ser suficientemente flexíveis e ter a competência interpessoal necessária para variar o próprio comportamento. A essa flexibilidade de comportamento denomina-se Teoria da Contingência e esta reconhece a inerente complexidade da natureza humana, das tarefas, das situações e do processo de liderança/gerência. A relação entre indivíduo e organização é interativa, desenvolvendo-se através da influência mútua e das trocas mútuas para estabelecer um contrato psicológico viável.

2.2 Assertividade

Neste trabalho pretende-se verificar a existência de correlação entre assertividade e motivação; para tanto, é necessário antes conceituar o que é o comportamento assertivo.

O comportamento assertivo é definido por Rimm & Masters (1983) como o comportamento interpessoal do indivíduo que envolve a expressão honesta e

relativamente direta dos seus pensamentos e sentimentos, de forma socialmente apropriada. Dito de outra maneira, o indivíduo assertivo é aquele que manifesta o que pensa e sente de forma direta mas levando em consideração os sentimentos e o bem-estar dos outros. Por esta característica, o comportamento assertivo difere radicalmente do comportamento agressivo visto que, neste último, os sentimentos dos demais não são considerados.

Como o comportamento agressivo não é socialmente aceitável, a inabilidade de um indivíduo para expressar sentimentos negativos (raiva, ressentimento, ciúme, entre outros) e sentimentos positivos (alegria, amor, elogio, etc.) decorre geralmente da crença central, inculcada no indivíduo desde os primeiros anos de vida, de que a expressão desses sentimentos pode vir a ser considerado como agressividade e provocar conseqüências seriamente punitivas ou restritivas por parte de um outro indivíduo ou da coletividade.

A aquisição dessas crenças, sua influência na determinação do comportamento e a modificação que se faz necessária para que o indivíduo consiga expressar assertivamente sentimentos e pensamentos são objetos de interesse do modelo Cognitivo-Comportamental e tem como base os trabalhos de Wolpe (1958), Ellis (1962), Lazarus (1966) e Beck (1969), entre outros.

As interpretações que um indivíduo faz do mundo estruturam-se progressivamente, durante seu desenvolvimento, formando regras ou esquemas. Estes esquemas orientam, organizam, selecionam suas novas interpretações e ajudam a estabelecer critérios de avaliação de eficácia ou adequação de sua ação no mundo. Numa analogia, pode-se dizer que funcionam tal como as regras gramaticais na regulação do comportamento verbal.

Dessa forma, o modelo Cognitivo-comportamental estabelece que o comportamento do indivíduo é determinado por sua inter-relação com o ambiente em que vive e pela interpretação cognitiva deste. Logo, as estratégias cognitivas são planos mentais utilizados pela pessoa para compreender a si mesmo e seu ambiente a partir da sua evocação e processamento das informações relevadas da memória armazenada (Beck, 1997)

As pessoas, além das crenças centrais negativas ou disfuncionais, possuem também crenças centrais positivas. Quando as crenças mais positivas predominam, ela se vê sob uma luz mais positiva, embora jamais acredite completamente nelas. Porém, quando as experiências negativas predominam na vida de uma pessoa, elas tendem a reforçar as crenças centrais negativas.

Para Rimm & Masters (1983), como o comportamento resulta de uma interpretação cognitiva do meio que tem como fundamento uma crença adquirida através de aprendizado, só é possível modificá-lo por novas aprendizagens. Esta interpretação cognitiva inclui não só os pensamentos, suas respostas verbais, imagens, lembranças e percepções, como os sentimentos e as emoções e o que eles causam no aparelho fisiológico do indivíduo.

Todo indivíduo esforça-se para manter suas crenças, comportamentos e atitudes, quer sejam positivos ou negativos, num estado de coerência consigo mesmo. Porém, esse estado de equilíbrio pode ser rompido com o surgimento de incoerências, o que gera desconforto psicológico no indivíduo e pode servir como fator motivacional para a aprendizagem de novos comportamentos.

A percepção da ocorrência dessas incoerências (ou dissonâncias) e os mecanismos utilizados para eliminá-las levou Leon Festinger a elaborar a teoria da dissonância cognitiva. De acordo com Festinger (1962), a dissonância cognitiva é um estado desagradável que provoca desconforto. Pode decorrer de uma inconsistência lógica, advir de hábitos culturais ou ocorrer em virtude da experiência passada. Por isso, havendo dissonância cognitiva, o indivíduo vai tentar reduzi-la ou eliminá-la, além de evitar ativamente situações e informações suscetíveis de aumentá-la. Por outro lado, havendo consonância, o indivíduo se comportará de forma a evitar acontecimentos provocadores de dissonância.

As relações dissonantes não são todas de igual grandeza ou magnitude. Se dois elementos são dissonantes entre si, a magnitude da dissonância será uma função da importância dos elementos. Quanto maior o valor ou a

importância desses elementos para um indivíduo, maior será a magnitude da dissonância entre eles.

A dissonância cognitiva só pode ser reduzida ou eliminada de duas maneiras: pelo acréscimo de novas cognições ou por mudanças de um elemento cognitivo comportamental ou ambiental pré-existente.

A presença de pressões para reduzir a dissonância, ou mesmo ativamente dirigidas para tal redução, não é garantia que ela de fato ocorra. Uma pessoa pode não estar apta a encontrar o apoio social de que necessita para mudar um elemento cognitivo, ou talvez não encontre novos elementos que reduzam a dissonância total.

Segundo Festinger (1962), a existência de relações discordantes entre cognições é um fator motivante *per se*. Nisso concorda Moscovici (1975), ao afirmar que a inexistência de dissonância conduziria o indivíduo inevitavelmente à inércia. Portanto, uma certa dose de dissonância mobilizaria energias a serem utilizadas dinamicamente para o crescimento pessoal.

Sendo assim, se a assertividade estiver fundamentada na crença de que é um comportamento socialmente inaceitável, o seu desenvolvimento só é possível se esta crença for alterada e um novo comportamento for aprendido. A aprendizagem desse novo comportamento só ocorrerá se a manutenção de um comportamento inassertivo gerar incoerências internas e desconforto psicológico. A modificação do comportamento se faz pelo treinamento assertivo e inclui qualquer procedimento que tenha por objetivo aumentar a habilidade do indivíduo para se engajar no comportamento assertivo.

2.2.1 O Treinamento Assertivo

As técnicas de treinamento assertivo foram desenvolvidas inicialmente por Wolpe (1958), citado por Rimm & Masters (1983), com base em duas premissas: a primeira, que o comportamento assertivo incute no indivíduo uma sensação de bem estar muito maior e, a segunda, que ao comportar-se de uma

maneira mais assertiva, o indivíduo será mais capaz de alcançar recompensas sociais significativas e assim obter mais satisfação na vida.

De acordo com Wolpe (1978), os indivíduos geralmente estão dispostos a falar dos problemas que estão tendo com os outros e tais problemas podem geralmente ser reestruturados em termos de ansiedade interpessoal numa situação específica. Se a inabilidade está claramente ligada à inabilidade do indivíduo em expressar os sentimentos de um modo que seja pessoalmente satisfatório, como também socialmente eficaz, o treinamento assertivo está provavelmente indicado.

A asserção ou sua falta não é um traço geral. Um indivíduo pode ser bastante assertivo em uma situação, e contudo receoso e ineficaz em outro conjunto de circunstâncias aparentemente relacionadas. Muitos indivíduos parecem mais dispostos a admitir e expressar sentimentos positivos, que os sentimentos de raiva ou hostilidade, provavelmente porque a cultura é muito mais permissiva acerca de expressão de sentimentos positivos. Por outro lado, existem muitos indivíduos que acreditam que expressar amor, afeição ou elogio é sinal de fraqueza. Assim, o treinamento assertivo objetiva a adequada expressão de sentimentos tanto positivos quanto negativos e está indicado quando existem sinais óbvios de ansiedade interpessoal ou evitamento habitual de interações interpessoais importantes.

Para o treinamento assertivo, além das entrevistas e da aplicação dos inventários de asserção que são utilizados para detectar as áreas de dificuldade de expressão ou onde há a ocorrência de ansiedade, podem ser utilizadas várias técnicas. A mais conhecida e utilizada destas técnicas é o ensaio comportamental.

O Ensaio Comportamental tem como base o Psicodrama, uma abordagem psicológica desenvolvida por J. Moreno na década de 30. Nesta técnica, o indivíduo representa o papel dele mesmo enquanto o condutor do treinamento desempenha o papel de uma pessoa significativa na vida do indivíduo, tal como um dos pais, patrão ou cônjuge. São iniciados então diálogos simulados nos quais o condutor avalia a existência de comportamentos que necessitem de mudanças. Esta avaliação inclui a

observação de componentes paralingüísticos e componentes não-verbais do diálogo. Entre os componentes paralingüísticos estão: latência, amplitude e duração da resposta, tom de voz e problemas de fluência na fala. Nos componentes não-verbais são observados: o contato visual, a expressão facial, a expressão corporal e a inclinação do corpo. Ocorrendo alguns destes componentes, o condutor fornece um *feedback* corretivo e segue-se uma nova tentativa de diálogo com base no *feedback* proposto e com o objetivo de modelar novos comportamentos no indivíduo.

Em resumo, a técnica do ensaio comportamental é composta de cinco passos fundamentais (Rimm & Masters, 1983 p.84):

1. O indivíduo representa o comportamento como ele o faria na vida real.
2. O condutor do treinamento fornece *feedback* verbal específico, enfatizando as características positivas e apresentando as insuficiências de forma não-punitiva.
3. O condutor do treinamento modela o comportamento mais desejável, com o indivíduo assumindo o papel de uma outra pessoa quando necessário.
4. O indivíduo tenta então a resposta novamente.
5. As etapas 3 e 4 são repetidas até que o condutor e o indivíduo estejam satisfeitos com a resposta e este último possa se engajar na resposta com pouca ou nenhuma ansiedade.

Segundo Rimm & Masters (1983, p.87), os resultados obtidos em laboratório e clínica indicam que, além dos aspectos econômicos, os resultados obtidos com o treinamento assertivo em grupos é superior ao individual. Para os autores, o grupo pode fornecer um fácil consenso para o que é apropriadamente assertivo numa dada situação, como também um variado sortimento de pessoas-“alvo” para os exercícios assertivos, além de reforço social maciço para desempenhos melhorados de qualquer membro.

As regras para implementar o ensaio do comportamento em grupo são virtualmente idênticas àquela utilizadas no treinamento individual. Depois de

um membro apresentar ao grupo um determinado problema, ele é solicitado a representar o papel com sua resposta típica, que é então avaliada pelos outros membros do grupo de uma maneira amável e não-crítica. Cada membro do grupo tem que assumir alguma responsabilidade pelo treinamento dos colegas.

Após a resposta inicial do membro ter sido avaliada, o condutor do treinamento solicita que os participantes indiquem qual seria a resposta apropriadamente assertiva para a situação proposta. Quando a alternativa é apresentada, é discutida pelo grupo até que se chegue a um consenso de que ela é realmente apropriada. Esta resposta é então modelada por um membro do grupo que se ofereça como voluntário para realizar a tarefa, ou pelo condutor se não aparecerem voluntários. Já que o modelar a resposta é uma experiência de aprendizagem tanto para o ator como para o observador, é geralmente mais produtivo se um membro e não o condutor represente como modelo. Uma vez que a resposta eficaz tenha sido modelada, o membro que apresentou o problema é solicitado a ensaiá-la e elogiado pelos demais por qualquer melhora no comportamento observado.

Segundo Moscovici (1978), para grupos constituídos de membros que possuem pouca interação social, a técnica do ensaio comportamental pode ser difícil ou ameaçadora. A autora recomenda, nestes casos, a utilização prévia de dinâmicas de apresentação e interação para integrar o grupo e possibilitar a utilização posterior da técnica com sucesso.

O treinamento assertivo em grupo, ao tornar mais eficaz a comunicação e a interação entre os membros, redundará em aumento da motivação e do rendimento no trabalho, conforme afirma Schein (1982,p.47). Com esta afirmação concordam alguns autores (Alberti & Emmons, 1978; Lange e Jacobowski, 1976), citados por Rimm & Masters (1983), que sugerem que o indivíduo tem o "direito" inalienável de ser assertivo e pode haver pouca dúvida que imbuir no indivíduo tal crença pode produzir um poderoso efeito de motivação.

2.3 Motivação, assertividade e aprendizagem cognitiva

Vive-se uma época de mudanças vertiginosas em todos os campos. Estas mudanças afetam a todos, organizações e funcionários, que devem possuir a capacidade de adaptar-se rapidamente para garantir a sobrevivência no mercado ou no emprego.

Toda organização possui um conjunto de expectativas em relação a seus empregados tais como lealdade, obediência, eficiência e produtividade. Os empregados, por sua vez, possuem expectativas em relação à organização. A esse conjunto de expectativas não explícitas denomina-se contrato psicológico e é, para Schein (1982), de grande influência, sobretudo nos momentos de mudança que alteram as necessidades da organização e dos empregados.

Para se manterem competitivas, as empresas estão tendo que fazer mudanças com bastante freqüência. No entanto, a maioria dos esforços nesse sentido não tem trazido os resultados esperados, principalmente por esquecer o papel das pessoas.

No entanto, não se pode imaginar que as pessoas cujo trabalho e cuja vida serão modificados pela mudança, aceitarão as novas idéias sem opor resistência. Em geral, as pessoas sentem medo do novo, do desconhecido, do que não lhe é familiar. A percepção vem acompanhada de um sentimento de ameaça à situação já organizada e segura.

A ameaça contida na percepção de mudança pode ser real ou imaginária, mas seus efeitos são bem reais e concretos em manifestações fisiológicas, psicológicas e sociais variadas.

Do ponto de vista psicológico, a resistência à mudança é uma reação normal, natural e sadia, desde que represente um período transitório de tentativas de adaptação, em que as pessoas buscam recursos para enfrentar e lidar com os desafios de uma situação diferente. A resistência à mudança é, portanto, uma fase inicial prevista em qualquer programa de mudança planejada.

Para Beck (1997), o modelo cognitivo levanta a hipótese de que as emoções e comportamentos das pessoas são influenciados por sua percepção dos eventos, ou seja, o modo como as pessoas se sentem está associado ao modo como elas interpretam e pensam sobre uma situação. Quando o modelo cognitivo se refere ao termo “comportamento”, este abrange não só comportamentos que o indivíduo manifesta, mas também as cognições que acompanham esses comportamentos, tais como os pensamentos, suas respostas verbais, imagens, lembranças, percepções, etc. Também se podem incluir os sentimentos e as emoções e o que elas causam no aparelho fisiológico do indivíduo.

Dessa forma, o comportamento do indivíduo é determinado por sua inter-relação com o ambiente em que vive e pela interpretação cognitiva deste. Assim, as respostas emocionais dos indivíduos não são determinadas por uma situação, mas por sua percepção da situação, determinadas pelos pensamentos automáticos que estão fundamentados em fenômenos cognitivos mais duradouros: as crenças.

Desde a infância, as pessoas desenvolvem crenças sobre si mesmas, os outros e o mundo que são consideradas como verdades absolutas. As crenças centrais são o nível mais fundamental de crença: elas são globais, rígidas e supergeneralizadas e influenciam o desenvolvimento de uma classe intermediária de crenças, que consiste em atitudes regras e suposições (freqüentemente não articuladas). Essas crenças influenciam a visão que uma pessoa tem de uma situação, o que, por sua vez, influencia como ela pensa, sente e se comporta (Rangé, 1995).

Segundo Robert Fritz, citado por Senge (1997), existe dentro de praticamente todos os indivíduos uma crença dominante de que não conseguirão realizar seus desejos. A maioria das pessoas tem uma entre duas crenças contraditórias que limitam sua capacidade de criar o que realmente desejam. A mais comum é a crença na própria impotência – a sensação de incapacidade de trazer à vida todas as coisas com as quais se importam. A outra crença concentra-se no sentimento de demérito – a sensação de que não merecem ter o que realmente desejam.

Fritz chama o sistema que envolve a tensão que puxa para o objetivo e a tensão que se ancora na crença subjacente de “conflito estrutural”, porque se trata de uma estrutura de forças conflitantes que simultaneamente puxam na direção e afastam da direção daquilo que se quer. Dadas as crenças na impotência ou demérito, o conflito estrutural implica em forças sistêmicas entrarem em ação, impedindo o sucesso. Se o conflito estrutural é resultado de profundas crenças subjacentes, então só poderá ser modificado se alteradas as crenças.

Para Rangé (1995), a adaptação de um indivíduo às mudanças que ocorrem na organização só é possível se este modificar o seu comportamento. No entanto, esta mudança de comportamento só será válida se possibilitar ao indivíduo uma avaliação de seus pensamentos, crenças e idéias inadequados, levando-o a obter uma melhor qualidade de vida.

Portanto, para que ocorra mudança nas pessoas é necessário que haja algum desequilíbrio ou alguma crise interna que propicie alteração de percepções e introdução de novas idéias, sentimentos, atitudes e comportamento. (Moscovici, 1975). Pode-se alcançar esse estágio através da comunicação, questionamento, introdução de novas informações e idéias que provocam surpresa, dúvida, questionamento, interesse em continuar pensando no assunto, levando à conscientização de problemas e da necessidade de algumas mudanças para resolver os problemas identificados.

A fase seguinte consiste na decisão pela mudança e sua implementação, pela aprendizagem de novos padrões de percepção, conhecimentos, atitudes e ações. É um período de incorporação de novas formas de abordar os problemas e de resolvê-los, passando a exteriorizar novas opiniões e comportamentos.

Moscovici (1975) propõe que, caso a intenção da organização seja obter os melhores resultados do esforço para mudar, esse esforço deverá ser empreendido dentro dos limites de um campo de ação adequado. Ao ser planejada uma mudança, deve-se elaborar a visão e comunicá-la a todos os membros da organização, convidando-os a participar do projeto de forma concreta e criativa

Quando a organização consegue envolver e engajar todos os seus membros no processo de mudança, quando todos possuem a clareza sobre o que deve ser mudado e onde se quer chegar, a mudança deixa de ser uma ameaça e passa a ser vista como um desafio e uma oportunidade, motivando os empregados para sua consecução.

Para Hammer (1998), uma mudança é sempre algo muito difícil, porque as pessoas têm de aprender a pensar de novas formas. Têm de aprender a compreender o negócio, a assumir mais responsabilidades, a trabalhar em equipe. E essa adaptação está longe de ser fácil.

Para Senge (1997), as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem. Embora a aprendizagem individual não garanta a aprendizagem organizacional, sem ela a aprendizagem organizacional não ocorre. Aprender não significa adquirir mais informações, mas sim expandir a capacidade de produzir os resultados que realmente se quer.

No contexto econômico atual, as empresas necessitam estar sempre adaptando-se às mudanças exigidas pelo mercado. De acordo com Boog (1996,p.261) é freqüente observar que planos bem elaborados e com grande investimento de recursos não atingem os resultados pretendidos. Para o autor, isto se deve ao fato de que mudanças estruturais dependem de mudanças humanas para a sua efetivação. Depende de que os empregados se sintam motivados a abandonarem crenças, valores e normas que lhes asseguravam um universo conhecido e psicologicamente seguro e dedicarem-se à aprendizagem de novos comportamentos. Se a empresa pretende sobreviver competitivamente nos novos tempos, deve se estruturar para melhorar continuamente a sua capacidade de absorver e fornecer novas oportunidades de aprendizagem. Para Boog (1996, p.27), dentro desta perspectiva, o capital humano passa a ser mais importante e diferenciador que o capital físico ou financeiro.

As pessoas são curiosas por natureza e há milhares de anos sentem-se facilmente motivadas a interagir e aprender umas com as outras. Mas, por alguma razão, a empresa moderna limita e às vezes destrói tal instinto humano.(Garvin et. al, 1998)

Atualmente, um novo e poderoso conceito motivacional está tomando forma: a organização que aprende (*learnig organization*), definido como um modelo de empresa que envolve o coração e a mente dos funcionários em um processo de aprendizado contínuo, capaz de liberar a enorme força criativa de cada um. Dito de outra maneira, o modelo da organização que aprende aplica-se à empresa com capacidade de adquirir continuamente novos conhecimentos organizacionais. Numa época de incertezas como a que agora se vive, num cenário cada vez mais competitivo e onde as mudanças ocorrem vertiginosamente, a sobrevivência de uma organização está relacionada com sua capacidade de aprender e adaptar-se às mudanças (Peters, 1998).

Se tratado com a atenção que merece, o processo de construção de uma organização que aprende pode liberar a enorme força criativa que existe na motivação, na curiosidade e no amor ao aprendizado intrínseco às pessoas e concentrar a inteligência e a energia dos funcionários nas estratégias empresariais.

O campo do aprendizado é um modelo simples que faz a combinação entre o que necessita ser aprendido (visão, paradigma, processo e procedimentos) e quem deve aprender (a organização como um todo), permitindo a associação entre o desafio da mudança e o desafio do aprendizado.

Para Peters (1998), do ponto de vista de uma empresa, aprender é um processo que implica a necessidade de entender o passado - para evitar a repetição dos erros - capacitação no presente e preparo adequado para o futuro. Para o autor, essa é, sem dúvida, a melhor estratégia e o único caminho que as organizações devem seguir para continuar competitivas. Para isso, propõe seis pontos principais de estudo que a organização deveria adotar no modelo de aprendizagem: 1) aprender sobre o trabalho na organização e como fazê-lo melhor; 2) aprender como alinhar a organização com a estratégia; 3) aprender sobre o futuro, por meio do planejamento de cenário e do desenvolvimento antecipado de competências; 4) aprender sobre o ambiente operacional; 5) aprender como questionar os paradigmas existentes; 6) criar uma memória organizacional.

Senge (1997) considera que os programas de aprendizado podem ser a única fonte sustentável de vantagem competitiva. Se o ponto de partida para se tornar uma organização que aprende está no engajamento de todos os membros da empresa, o passo seguinte é incorporar as cinco disciplinas de aprendizagem: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico.

O domínio pessoal significa aprender a expandir as capacidades pessoais para obter os resultados desejados e criar um ambiente empresarial que estimule todos os participantes a alcançar as metas escolhidas.

A segunda disciplina, que Senge denomina de modelos mentais, consiste em refletir, esclarecer continuamente e melhorar a imagem que cada um tem do mundo, a fim de verificar como moldar atos e decisões.

A terceira disciplina, visão compartilhada, é estimular o engajamento do grupo em relação ao futuro que se procura criar e elaborar os princípios e diretrizes que permitirão que esse futuro seja alcançado.

A quarta disciplina, aprendizado em equipe, consiste em transformar aptidões coletivas ligadas a pensamentos e comunicação, de maneira que as pessoas possam desenvolver inteligência e capacidades maiores que a soma de seus talentos individuais.

A quinta disciplina, denominada pensamento sistêmico, consiste em criar um forma de analisar e uma linguagem para compreender as forças e interrelações que modelam o comportamento dos sistemas. Para SENGE (1997), é a quinta disciplina que permite mudar os sistemas com maior eficácia e agir mais de acordo com os processos do mundo natural e econômico. O pensamento sistêmico da quinta disciplina, equívale à quarta etapa do modelo preconizado por Peters (1998): aprender sobre o ambiente operacional.

Como ocorre com o aprendizado individual, o processo de aprendizagem organizacional também tem quatro estágios: conscientização, compreensão, ação e análise. No aprendizado organizacional, entretanto, esses estágios representam tarefas coletivas: criar uma conscientização compartilhada da necessidade de aprender, desenvolver uma compreensão comum do que precisa ser feito, iniciar operações aliadas com a estratégia corporativa para

melhorar o desempenho e conduzir análises conjuntas tirando conclusões.(Garvin et. al, 1998)

O aprendizado pode ser impulsionado pela curiosidade, pela circunstância, pela experiência diária ou por uma crise. Entretanto o aprendizado contínuo, só pode ser iniciado por uma compreensão da realidade atual e por uma visão comum de futuro. A distância entre o descontentamento com o presente e o desejo de um futuro específico, cria a tensão que impulsiona e motiva as pessoas durante o processo de mudança.

A organização que aprende sabe que somente com uma participação ampla na geração do conhecimento e na criação de mudança é possível criar o desejo e o entusiasmo pela mudança contínua. Isso só é possível numa organização na qual as pessoas confiem em julgamentos mútuos e não hesitem em depender dos compromissos assumidos,ou seja, numa empresa que possua uma cultura baseada na confiança, a qual é mais facilmente construída quando há transparência e abertura dos processos administrativos, que dão aos funcionários o sentimento de envolvimento e participação. Para Bartlett (1998), criar o tipo de cultura baseada na confiança para sustentar o aprendizado organizacional, exige um conjunto autêntico de valores e crenças comuns que unam os vários membros da organização em torno de um compromisso conjunto.

3 O AMBIENTE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

3.1 Considerações iniciais

A educação é direito de todos e dever da família e do Estado. Assim sendo, o projeto político-pedagógico da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná – ET/UFPR busca garantir um ensino de qualidade, preparando o aluno para exercer a cidadania com condições de igualdade. Para atingir este objetivo, a instituição busca propiciar a liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, expressar seu pensamento crítico dentro da gestão democrática do ensino, observando a legislação vigente no país, dentro de um pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

A ET/UFPR é uma instituição pública e, como tal, o provimento do seu corpo administrativo e docente se dá através de concurso público. Isto resulta que os funcionários admitidos freqüentemente devam desempenhar tarefas ou ocupar cargos que possuem pouca ou nenhuma relação com sua formação, competência ou habilidades.

Embora tenha tradição em Curitiba e seja conhecida pela excelência no ensino e pelo bom nível dos técnicos que coloca no mercado, a maior parte dos docentes efetivos da instituição são técnicos oriundos de diferentes instituições universitárias e que alegam que terem sido formados para atuar como técnicos no mercado de trabalho e não como professores. Isto resulta que estes professores queixem-se de não estarem sendo valorizados nas suas competências e habilidades técnicas, mas que tenham que atuar na área pedagógica sem ter obtido esta capacitação. Segundo eles, o fato de não possuírem o domínio dos conteúdos didáticos-pedagógicos gera conflitos em sala de aula e dificulta o relacionamento professor/aluno.

Segundo Maslow (1960), a motivação decorre de uma hierarquia de necessidades, sendo as mais fundamentais as necessidades fisiológicas e de

segurança que, uma vez alcançadas, deixam de atuar como fatores motivacionais, levando o indivíduo a considerar a busca do amor, da auto-estima e, por fim, da auto-realização como as necessidades que irão manter acesa sua motivação. Os professores da ET/UFPR, pela estabilidade no emprego que lhes garante o salário – que supre suas necessidades fisiológicas – e pelo baixo risco de demissão – o que lhes garante a segurança – já não apresentam, segundo Maslow, estas necessidades básicas como fatores motivacionais. Para Stoner & Freeman (1983), esta população necessitaria de oportunidades de crescimento e de participação para continuar motivada.

O não-aproveitamento das capacidades individuais do corpo funcional, aliado ao fato de que este possui poucas oportunidades de ascensão profissional, contribui para gerar insatisfação, conflitos de natureza interpessoal e a crença na impotência para alterar este panorama.

A insatisfação com o trabalho desempenhado e a ausência de perspectivas de mudanças leva a um desconforto psicológico, denominado por Festinger (1962), de dissonância cognitiva. Esta dissonância, aliada à crença dominante na própria impotência que, segundo Robert Fritz, citado por Senge (1997), existe em quase todos os seres humanos, cria obstáculos para a aquisição de novos comportamentos. Para Rangé (1995), só uma mudança de comportamento permitiria a reavaliação de idéias, pensamentos e crenças inadequados e poderia conduzir o indivíduo a obter uma melhor qualidade de vida.

No caso dos professores da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, todos os fatores acima citados contribuem para a instalação e manutenção da desmotivação observada. Além disso, o sentimento do professor de que não é valorizado pelos alunos, pelos colegas ou pela instituição, leva-o a não manifestar o que pensa e sente de forma direta. Este fato contribui para manter o desconforto interno e a desmotivação. Para Wolpe (1978), como estes indivíduos apresentam inabilidade em expressar os sentimentos de modo pessoalmente satisfatório e socialmente eficaz, o treinamento assertivo estaria indicado para reduzir a dissonância, aumentar as

interações interpessoais, modificar as crenças inadequadas e, em conseqüência, elevar o nível seu motivacional.

Como uma instituição de ensino, a ET/UFPR necessita de professores motivados para que se dê a transmissão do conhecimento. Embora a interação professor/aluno envolva dois pólos, o modo de agir do professor é condição determinante para que a aprendizagem possa ocorrer. Este modo de ação está fundamentado na concepção que o docente possui acerca do seu papel que, por sua vez, reflete os padrões e valores sociais. Se os baixos salários ou a falta de reconhecimento social desestimulam e desmotivam o professor, a conseqüência é a desmotivação do aluno e o surgimento de dificuldades em sala de aula que irão repercutir sobre a instituição como um todo e criar obstáculos para sua finalidade última: o ensino.

3.2 Histórico

A ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, segundo os dados fornecidos pelo Relatório 2000 da ET-UFPR, foi criada em 1869, pertencente à antiga Colônia Alemã de Curitiba, sendo seus fundadores GOTTLIEB MUELLER e AUGUSTO GAERTNER, sócios do “*Verien Deutsche Schule*”.

Até 1914, o estabelecimento chamou-se “ESCOLA ALEMÃ”, tendo nessa data alterado sua denominação para “COLÉGIO PROGRESSO”. Em 1941, a então Academia Comercial Progresso foi adquirida pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, sendo autorizada a funcionar sob a denominação de “ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO ANEXA À FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”.

Em 22 de janeiro de 1974, o Conselho Universitário decidiu integrá-la à Universidade Federal do Paraná, referendada pelo Parecer número 49/78, do Conselho Federal de Educação, e reiterada pela Resolução número 10/83, do

Conselho Universitário. A partir de 1986 passa a ser denominada de “ESCOLA TÉCNICA DO COMÉRCIO”.

A partir de 14 de dezembro de 1990, ao aprovar a reorganização administrativa da Universidade Federal do Paraná, conforme resoluções números 21/90 e 15/91, o Conselho Universitário alterou sua denominação para “ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ”, atribuindo-lhe a categoria de órgão suplementar vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.

Até 1991 só existia um curso em funcionamento, o Curso de Técnico em Contabilidade; a partir desse ano foram criados quatro novos cursos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Higiene Dental, Técnico em Processamento de Dados e Técnico em Laboratório de Prótese Odontológica.

A partir de 1993 a instituição passou a funcionar em sede própria. Até então funcionava graças à colaboração dos diretores de outras unidades que cediam, por empréstimo, salas de aulas. A partir de então, foi possível melhorar o nível dos cursos e até mesmo criar, no início de 1994, o Curso de Técnico em Transações Imobiliárias, além dos cursos de Técnico em Higiene Dental noturno e Técnico em Enfermagem diurno, ambos funcionando em regime especial.

Em 1997 através da Resolução 20/97 do COUN/UFPR, a Escola Técnica passou a ser Unidade Universitária e foram estabelecidos seus objetivos, que são: oferta de educação profissional, levando em conta os avanços tecnológicos e a incorporação de novos métodos e processo produção de bens e serviços; atuação prioritária na área tecnológica nos diversos setores da economia; conjugação, no ensino, da teoria com a prática; integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino ao trabalho, à ciência e à tecnologia; utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidade de ensino; oferta de ensino superior tecnológico diferenciando-se das demais formas de ensino superior; oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico; realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; desenvolvimento da atividade

docente estruturada, integrando os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso; desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento de bens e serviços em benefício da sociedade; estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos; integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

A instituição está localizada à rua Dr. Alcides Vieira Arcoverde, 1225, no bairro Jardim das Américas, na região oeste de Curitiba

3.3 Natureza administrativa

A Escola Técnica, unidade do sistema de ensino, pesquisa e extensão ligada a Universidade Federal do Paraná, funciona em período integral e tem por finalidade formar no Ensino Médio e nível básico da educação, atualizar, qualificar e reprofissionalizar nos níveis da educação profissional para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para uma educação continuada.

A instituição tem como características básicas:

- a oferta de educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- a atuação prioritária nos níveis básico, técnico e tecnológico nos diversos setores da economia;
- a integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
- a oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;

- a realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- o desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços em benefício da sociedade;
- a integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo;
- a oferta do ensino médio.

A Escola Técnica funciona em período integral ministrando o ensino médio, cursos profissionalizantes e cursos técnicos como: Técnico em Informática, Técnico em Contabilidade, Técnico em Prótese Odontológica, Técnico em Administração de Empresas, Técnico em Transações Imobiliárias, Técnico em Enfermagem, Técnico em Secretariado, Técnico em Radiologia, Técnico em Formação de Ator e Tecnólogo em Informática. Atende atualmente a 1.540 alunos distribuídos por 51 turmas em 14 cursos.

A Escola desenvolve ainda cursos de nível básico de educação profissional, próprios e em parcerias com outras instituições públicas e privadas, tais como: Massoterapia, Atendente de Consultório Dentário, Auxiliar de Enfermagem, Agente de Socorros Urgentes e Socorristas.

Segundo o Relatório da ET-UFPR (2000), pelo fato de ser esta uma escola pública federal que possui um bom conceito devido à qualidade profissional dos alunos formados nos diversos cursos, tem sido grande o número de concorrentes por vaga, o que obriga a instituição a promover o ingresso mediante classificação através de teste de seleção.

Os recursos para manutenção da instituição são oriundos de dotações atribuídas no orçamento geral da União e da Universidade; doações e contribuições concedidas a qualquer título por pessoas físicas ou jurídicas; taxas escolares, cursos especiais e emolumentos regulamentares; rendas eventuais, especialmente as provenientes de convênios.

3.4 Estrutura administrativo-pedagógica

A estrutura administrativo–pedagógica da Escola Técnica é composta conforme mostra o organograma apresentado no Anexo I.

3.5 Caracterização dos recursos humanos

O ingresso na instituição, tanto para os cargos administrativos, como para os membros do corpo docente, se dá através de Concurso Público para provimento das vagas existentes.

Para os funcionários da área administrativa, a jornada é de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva. O corpo administrativo é composto atualmente por 12 funcionários.

O corpo docente é formado por duas categorias de professores: os docentes efetivos e os substitutos. Os docentes efetivos ingressam na instituição através de Concurso Público, variando o regime de trabalho ao qual estão submetidos, que pode ser de dedicação exclusiva, jornada de 40 horas ou jornada de 20 horas semanais.

Os docentes substitutos, após aprovação em concurso público temporário, são contratados por um período de 02 anos e cumprem uma jornada de 20 horas semanais.

A instituição conta atualmente com 90 docentes efetivos e 07 substitutos, totalizando 97 professores.

O corpo funcional da instituição possui elementos de ambos os sexos, com tempo média de permanência de 05 anos. O nível de escolaridade predominante para os funcionários administrativos é o 2.º grau completo; para os professores é o 3.º grau com titulação de especialista.

Tabela 1: **CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA ET-UFPR**

	EFETIVOS	SUBSTITUTOS
Número de Professores	90	07
Tempo de Permanência na Instituição	Indefinido. Média de 05 anos	Máximo 02 anos.
Jornada de Trabalho	Dedicação Exclusiva. 40 horas semanais.	20 horas semanais.
Formação Predominante.	Especialistas	Especialistas

Fonte: RELATÓRIO DA ET/UFPR 2000

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi elaborada com a finalidade de averiguar de que maneira o comportamento não-assertivo influía no clima motivacional dos professores da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e tinha como tema: "O desenvolvimento do comportamento assertivo como fator de motivação".

Considerando que, de acordo com Rimm & Masters (1983), o comportamento assertivo torna os indivíduos mais capazes de alcançar recompensas materiais e sociais significativas e assim obter mais satisfação da vida, formulou-se como problema de pesquisa investigar se o aumento do nível de assertividade da população pesquisada redundaria em aumento motivacional e, conseqüentemente, em benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e para a instituição como um todo.

Neste trabalho defende-se a hipótese que o fator motivador fundamental é a necessidade de auto-conceito e auto-estima e estas últimas dependem do desenvolvimento de um comportamento assertivo socialmente apropriado. Sendo assim, estabeleceu-se como problema de pesquisa verificar em que nível a desmotivação dos professores da Escola Técnica da UFPR são decorrentes da manutenção de um comportamento inassertivo.

4.1.1 Critérios

A pesquisa, no seu sentido mais amplo, é um conjunto de atividades orientadas para a busca minuciosa de um determinado conhecimento, com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos e/ou respostas aos problemas que

são propostos em um campo qualquer do saber humano. É um procedimento racional e sistemático, requerido quando não se dispõe de informação suficiente, ou quando a mesma, embora disponível, se encontra em estado de desordem, comprometendo o devido equacionamento do problema. (Cervo & Bervian, 1983)

A fase inicial da presente pesquisa implicou na elaboração de um planejamento detalhado, que contemplasse a definição do tema da mesma, a formulação do problema, a especificação do objetivo, a construção da hipótese e a operacionalização dos conceitos. Após a conclusão destas etapas, partiu-se para a delimitação da amostra, a seleção da técnica para a coleta e análise dos dados, bem como o teste do instrumento e procedimentos (Levin 1987).

A metodologia adotada para a realização deste trabalho baseou-se no método descritivo, tendo em vista que o mesmo tinha por objetivo delinear uma realidade, a partir da opinião dos professores, acerca de sua relação com o comportamento assertivo e a motivação. Foram contemplados dados relativos à população e amostra, instrumento de coleta de dados, a coleta dos dados, o processamento, a apresentação, a análise e a interpretação dos dados (Levin 1987).

4.2 Público-alvo

A população do estudo foi constituída pelos professores da instituição, num total de 97 elementos. A amostra contemplava 11 professores, de ambos os sexos, com média de 05 anos de tempo de permanência na instituição, representando cerca de 12% da população. Dos 11 elementos da amostra. 10 eram professores efetivos da instituição.

4.3 Instrumentos de pesquisa

Para a realização do estudo, os dados foram obtidos mediante os seguintes instrumentos de avaliação:

- 4.3.1 entrevistas individuais, estruturadas em cinco questões abertas, que procurava conhecer a opinião dos professores sobre: o nível de satisfação com o trabalho realizado; o nível de satisfação com o salário; a existência de relação entre as aptidões individuais e o trabalho realizado; o relacionamento com a instituição e os superiores hierárquicos e o relacionamento com os demais professores.
- 4.3.2 aplicação de técnica de Dinâmica de Grupo denominada "Painel de Relacionamento" (Moscovici,1975), uma técnica de sensibilização com a finalidade de preparar os membros do grupo para descobrirem-se entre si e assim respeitarem-se com afetividade. Esta é uma técnica de sensibilização e tem a finalidade de preparar os membros do grupo para descobrirem-se entre si e assim respeitarem-se com afetividade. Após explicar os objetivos gerais da técnica, solicita-se que sejam formadas duplas compostas por elementos que se conhecem relativamente pouco. Cada dupla recebe um roteiro contendo 16 afirmações incompletas. Durante alguns minutos cada membro da dupla fala sobre si mesmo e completa as afirmações do roteiro. Concluída a tarefa de interconhecimento, cada dupla faz a apresentação do parceiro conforme este se revelou, ao grande grupo, de modo que este perceba como cada um pensa e age e do que cada elemento gosta.
- 4.3.3 aplicação de Inventário de Asserção (Richey & Gambrill, 1975). Este instrumento é constituído por 40 situações rotineiras e, para cada uma delas, o indivíduo deve assinalar, à esquerda da proposição, o seu grau de desconforto ou ansiedade com a

situação utilizando a seguinte escala: 1= nenhum; 2 = um pouco; 3= razoável; 4= muito; 5= muitíssimo. Em seguida, o indivíduo deve retomar a lista e assinalar, depois de cada item, a probabilidade de manifestar o comportamento se realmente fosse deparado com a situação, utilizando a seguinte escala: 1 = sempre faz; 2 = geralmente faz; 3 = faz a metade do tempo; 4 = raramente faz; 5 = nunca faz. Finalmente, o indivíduo deve indicar as situações em que gostaria de agir mais assertivamente, colocando um círculo em volta do número do item. Para a avaliação do grau de desconforto ou ansiedade e a probabilidade de manifestação do comportamento na situação descrita, considerou-se os níveis 1, 2 e 3 da escada como respostas inassertivas, sendo os itens 4 e 5 considerados assertivos. A tabulação das respostas fornecidas para cada uma das situações é mostrada no Anexo III.

4.3.4 aplicação de Motivograma (McGregor, 1964);

4.3.5 utilização da técnica de *role-playing* (Rimm & Masters, 1983) com a finalidade de realizar o ensaio comportamental previsto no treinamento assertivo;

4.3.6 discussões em grupo

Para garantir maior fidedignidade das respostas, as entrevistas realizadas garantiam o sigilo das fontes.

Procedeu-se ainda à coleta dos dados da instituição para proceder à sua caracterização e estabelecer o perfil organizacional, já que este é o contexto onde a população de estudo está inserida.

Após a coleta dos dados, realizada de acordo com os procedimentos referidos anteriormente, os mesmos foram elaborados e classificados de forma sistemática.

Após a tabulação, tratamento estatístico e análise dos dados obtidos, os resultados do estudo foram apresentados em tabelas e gráficos com a finalidade de facilitar a compreensão e interpretação rápida dos mesmos.

Finalmente, os resultados obtidos foram analisados com base em

referenciais teóricos e confrontados com a hipótese formulada. Estes resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Apresentação

5.1.1 Quanto às entrevistas

As entrevistas iniciais evidenciaram a existência de dificuldades de comunicação e de relacionamento interpessoal entre os membros da instituição e entre os diversos níveis hierárquicos, relatadas individualmente ao pesquisador. Mostraram ainda a insatisfação dos professores quanto ao não aproveitamento, pela instituição, das habilidades e aptidões individuais. Revelaram ainda a disponibilidade dos membros do grupo em colaborar na execução das técnicas propostas e na discussão dos resultados obtidos.

5.1.2 Quanto ao “Painel De Relacionamento”

A discussão dos resultados da técnica com o grupo mostrou que, embora seus membros tivessem um convívio diário, pouco conheciam uns dos outros. A discussão da técnica apontou também as dificuldades no relacionamento interpessoal existente na instituição, bem como a falta de assertividade no comportamento de alguns membros caracterizada quando solicitados a fornecer *feedback* sobre as atitudes ou comportamentos de outros membros.

5.1.3 Inventário de asserção

A análise das respostas obtidas mostra que, na população em estudo, há prevalência do comportamento inassertivo em situações comuns e rotineiras. Para as situações propostas só foram obtidas respostas assertivas em 37,5% dos casos, conforme mostra o gráfico a seguir:

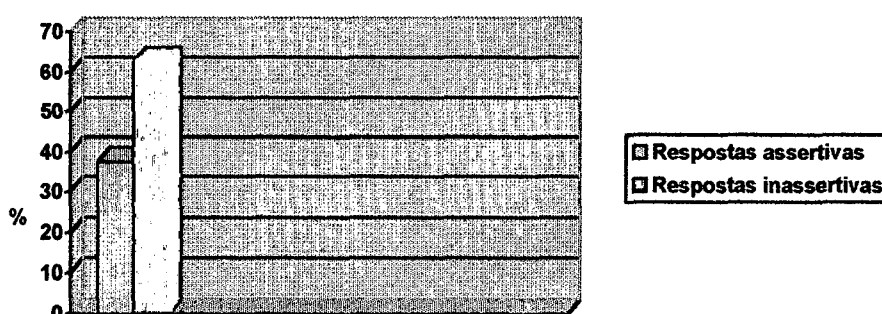


Gráfico 1: Nível geral de assertividade na população em estudo.

5.1.4 O Motivograma

Para verificar a existência de correlação entre comportamento assertivo e motivação na população em estudo, aplicou-se um motivograma. Este instrumento foi desenvolvido por McGregor (1964), citado por Schein (1982) com base nas hipóteses de Maslow de que os motivos humanos situam-se em categorias hierárquicas, indo desde as necessidades fisiológicas básicas até a necessidade de auto-realização. Tendo isso em vista, a aplicação do instrumento objetivou identificar as necessidades manifestadas na população.

O resultado do motivograma evidenciou que apenas 37% da população está em busca de satisfação da necessidade hierarquicamente superior da auto-realização.

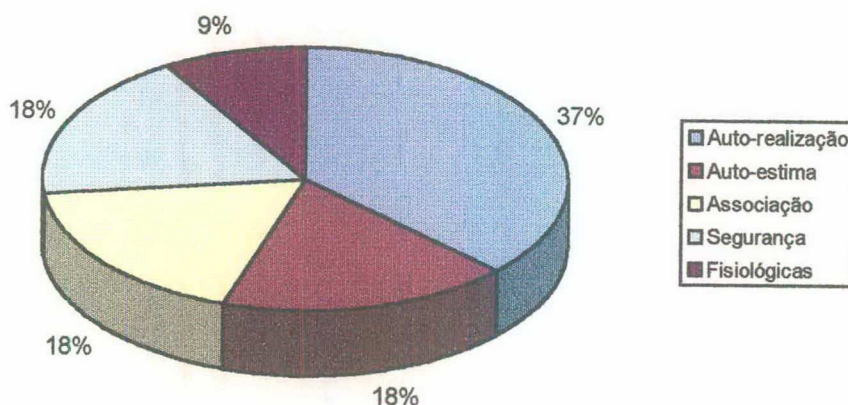


Gráfico 2: Necessidades da população em estudo.

5.1.5 Do "Role-Playing"

O Inventário de Asserção, embora forneça uma abundância de informações potencialmente úteis e indique que o indivíduo dirá ou fará algo numa determinada situação, isso de modo algum assegura que sua resposta será assertiva. Em situações reais, o comportamento formal do indivíduo pode ser agressivo, ao invés de assertivo (Rimm & Masters, 1983). Tendo isso em vista, após os elementos da amostra terem respondido ao questionário, as respostas fornecidas foram discutidas em grupo e, com o auxílio da técnica do *role playing*, foram simuladas as situações propostas no Inventário de Asserção com o objetivo de observação do comportamento dos elementos da amostra pelo pesquisador.

5.1.6 Das discussões em grupo

A aplicação das diversas técnicas e instrumentos evidenciou a existência de uma baixa necessidade de auto-realização na população em estudo. Nas discussões com o grupo foram apontadas três razões como justificativas para o baixo senso de auto-realização do grupo: a falta de significação entre o trabalho realizado e as habilidades e aptidões individuais; as dificuldades de comunicação observadas no relacionamento interpessoal entre os colegas e com a direção; e, por último, a crença na impotência para modificar o panorama institucional vigente.

5.2 Análise dos resultados

A análise do comportamento dos elementos da amostra durante as simulações realizadas evidenciaram, em muitos casos, a ocorrência de respostas agressivas ao invés de assertivas. Como exemplo disto, numa simulação de venda onde se pretendia verificar de que maneira cada um dos elementos da amostra conseguia resistir à pressão de um vendedor de seguros, algumas das respostas obtidas foram: “não quero e ponto final”, “será que você é surdo e não me ouviu dizer que não quero comprar seguros?”, “por que você não vai vender seguros para quem tem dinheiro?” ou “cara, você deveria arrumar outra profissão porque se for depender da venda de seguros você vai morrer de fome”.

Rimm & Masters (1983, p.89) consideram que muitos indivíduos que utilizam a agressividade como padrão comportamental têm às vezes grande orgulho de sua habilidade de sobrepujar, assustar ou intimidar os outros, encarando isso como um reflexo de masculinidade. As pessoas que apresentam este padrão costumam ser mais resistentes ao treinamento assertivo que os demais.

Respostas agressivas, ao invés de assertivas, também foram verificadas nas situações em que o *feedback* esteve envolvido. Quando, nas simulações mencionadas, algum membro do grupo percebia uma resposta agressiva de um colega e expunha sua percepção para o grupo, obtinha respostas como: “olha só quem está falando”, “se é tão fácil, porque você ficou calado e não participou?”, “quem vê você falando, acha que você é uma pérola”, entre outras. Em outras situações, alguns membros evitaram analisar o comportamento de um colega durante uma simulação, com alegações, como: “eu não quero confusão para o meu lado”, “eu não quero falar nada porque senão vai sobrar pra mim”, “se eu falar, depois o cara me pega lá fora”, entre outras. O mesmo tipo de comportamento ficou evidenciado nas respostas dadas às questões n.º 15 e 16 do Painel de Relacionamento (Anexo II). A totalidade dos membros do grupo afirmou preferir não envolver-se quando ocorria algum conflito grupal e considerava como um ótimo exemplo de colega aquele que não cria conflitos.

A dificuldade de dar e receber *feedback* também ficou evidenciada nas respostas fornecidas ao Inventário de Asserção. 72% da amostra tem dificuldade de pedir uma crítica construtiva, discutir abertamente com uma pessoa sobre a crítica dela ao seu comportamento ou dizer a um amigo ou alguém com quem trabalha quando ele diz ou faz alguma coisa que o aborrece, como se pode observar nos gráficos 14, 24 e 39 (Anexo IV).

O desenvolvimento do comportamento assertivo permite ao indivíduo desenvolver a habilidade de receber *feedback*. Segundo Moscovici (1975), dar e receber *feedback* é uma habilidade essencial para sobrevivência e manutenção de um grupo. No processo de desenvolvimento da competência interpessoal, *feedback* é um processo de ajuda para a mudança de comportamento; é a comunicação a uma pessoa ou grupo no sentido de fornecer-lhe informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas. Um *feedback* eficaz ajuda um indivíduo ou um grupo a melhorar seu desempenho e assim alcançar seus objetivos.

Ficou ainda evidenciado que os elementos desta população possuem maior habilidade de manifestar um comportamento assertivo no ambiente

familiar do que no ambiente de trabalho. Como exemplo disto, cita-se a discussão em grupo acerca da primeira questão do Inventário de Asserção: a dificuldade de recusar o pedido de alguém para emprestar o carro. Embora 72% da amostra admita ser inassertivo nesta situação (Gráfico 1, Anexo IV), esta inassertividade aparece só quando quem pediu o carro foi um colega, um chefe ou um amigo e desaparece se o solicitante for um familiar. As dificuldades tornam-se maiores no relacionamento interpessoal com colegas de trabalho de níveis hierárquicos superiores.

Gambrill & Richey (1975), citados por Rimm & Masters (1983), observaram que a relação entre os escores do inventário de asserção e o comportamento assertivo não implicava necessariamente que o grau de asserção em uma situação seja indicativo do grau de asserção numa outra situação, o que, se se verificasse, seria indicativo da existência de um traço geral de asserção nos indivíduos.

Nas entrevistas e nas discussões em grupo, ficou evidenciado que os professores, embora sejam capazes de apontar soluções para os diversos problemas existentes no seu ambiente de trabalho, julgam que uma ação individual não tem a possibilidade de mudar o panorama vigente. Como exemplos disto, cita-se algumas frases colhidas nas entrevistas e nas discussões, como: "eu poderia até me esforçar mais, mas o que adianta se o Governo não valoriza o esforço do professor?", "de que adiantou minha especialização se eu faço um trabalho que não tem nada a ver com ela e ninguém aqui percebe isso?", "idéias até que a gente tem, mas os chefes nem vão querer escutar se você quiser falar", entre outras.

A crença na impotência observada na população em estudo, segundo Fritz, citado por Senge (1997), existe dentro de praticamente todos os indivíduos e limita sua capacidade de criar o que realmente desejam. A modificação dessa crença permitiria que os indivíduos tornem-se criativos, auto-estimulados e auto-motivados.

Com relação à falta de significação entre o trabalho realizado e as habilidades específicas, os resultados encontrados estão de acordo com os obtidos por Mc Gregor(1960), Argyris (1957) e Maslow (1954), citados por

Schein (1982), que observaram que os trabalhadores eram desmotivados porque o trabalho que eram solicitados a executar não lhes permitia fazer uso de suas capacidades e aptidões de um modo produtivo e adulto. Observaram ainda que se os dirigentes das empresas possuíssem este entendimento, iriam dedicar maior atenção à maneira de tornar o trabalho intrinsecamente mais estimulante e mais significativo.

A falta de significação entre o trabalho efetuado e as habilidades específicas traz também como resultado um desconforto interno, a que Festinger (1962) denominou de dissonância cognitiva e que só pode ser reduzida ou eliminada pelo acréscimo de novas cognições ou por uma mudança comportamental. Embora uma certa dose de dissonância seja um fator motivacional, um nível maior de dissonância pode gerar um desconforto psicológico tão intenso que imobiliza o indivíduo em relação às mudanças necessárias.

Na população em estudo, verifica-se que alguns elementos recorrem a racionalizações para minimizar o desconforto causado pela falta de significação do trabalho, tais como: "faço o meu papel", "este é um problema entre a instituição e o aluno e não me diz respeito", "estou aqui apenas para fazer o meu trabalho", entre outras, confirmando o pressuposto de Festinger (1962) de que as incoerências entre os valores pessoais e os valores da instituição provocam uma dissonância cognitiva que o indivíduo tenta eliminar através de alguns mecanismos de defesa, tal como a racionalização.

Como as dissonâncias resultam em desconforto psicológico, Senge (1997) afirma que, nestes casos, as metas dos indivíduos sofrem erosão devido à baixa tolerância à tensão emocional.

Em resumo, as dificuldades de comunicação existentes na população, apontadas nas entrevistas e percebidas nas discussões em grupo e nas simulações (*role-playing*), estão provavelmente correlacionadas com a falta de assertividade observada na mesma população. Os funcionários que não referem problemas comunicacionais são os mesmos que evidenciam a assertividade em seu comportamento e cujo motivograma evidencia a necessidade de auto-realização como meta principal. Estes indivíduos

correspondem apenas a 37% da amostra e suas características apontam para a existência de correlação diretamente proporcional entre comportamento assertivo e motivação.

6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

6.1 Conclusão

Em toda organização vigora um conjunto não explícito de expectativas atuando em todos os momentos entre todos os membros. A esse conjunto de expectativas denomina-se “contrato psicológico” e é basicamente regido pela idéia de que a organização irá cuidar de seus empregados e, em troca, estes serão leais e produtivos (Schein, 1982).

O levantamento dos dados da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná revela que sua missão é a de proporcionar educação profissional tecnológica permanente com qualidade utilizando, como fatores-chave, educadores que conduzam o processo de aprendizagem com autonomia e competência. A visão de futuro da instituição é a de tornar-se, até 2002, um centro de excelência em educação tecnológica, reconhecida internacionalmente por sua qualidade de ensino, em função da qualificação profissional de seus docentes.

A missão e a visão de futuro da instituição revelam que suas expectativas em relação ao funcionários, especialmente aos membros do corpo docente, são de que estes sejam funcionários qualificados, competentes e auto-motivados de forma a assegurar que a organização atinja as metas pretendidas.

Por outro lado, a pesquisa realizada junto aos funcionários revelou que o índice motivacional dos professores da Escola Técnica da UFPR, identificado através da aplicação de motivograma, encontra-se baixo e que apenas 37% da população está em busca de satisfação da necessidade hierarquicamente superior da auto-realização.

O Inventário de Asserção mostrou que, na população em estudo, há prevalência do comportamento inassertivo em situações comuns e rotineiras, sendo o índice geral de assertividade na população de 37,5%. A comparação

entre os resultados do motivograma e do Inventário de Asserção, além dos dados colhidos nas entrevistas e discussões e a observação do comportamento grupal nas atividades de *role-playing*, evidencia a existência de correlação entre os níveis de asserção e motivação na população em estudo.

As razões apontadas para os baixos índices de assertividade, motivação e necessidade de auto-realização encontrados são a falta de significação entre o trabalho realizado e as habilidades e aptidões individuais; as dificuldades de comunicação observadas no relacionamento interpessoal entre os colegas e com a direção; e, por último, a crença na impotência para modificar o panorama institucional vigente.

As expectativas dos funcionários em relação à instituição, são a de que esta valorizasse e aproveitasse as habilidades e competências individuais em funções e tarefas a elas vinculadas, o que daria significação ao trabalho e seria um elemento motivador. Por outro lado, pelo fato da instituição tratar-se de uma empresa pública, julgam que esta possui pouca autonomia decisória para modificar a estrutura vigente. Se, por um lado, o fato de serem funcionários concursados lhes garante a segurança de manutenção do emprego, as poucas possibilidades de ascensão funcional, por outro lado, funcionam como um fator de desestímulo e desmotivação.

Para Schein (1982), torna-se cada vez mais evidente que a solidez e a eficiência de uma organização dependem, em última instância, de sua capacidade de diagnosticar seus próprios problemas e desenvolver suas próprias soluções. Assim, para alcançar a visão de futuro pretendida, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná necessita ter um corpo funcional que esteja em consonância com os objetivos da instituição.

Os resultados da pesquisa realizada na instituição revelam que o baixo nível de assertividade encontrado na população pode ser o fator que está impedindo as mudanças necessárias e a aprendizagem de novos comportamentos, fatores necessários para que as metas organizacionais sejam atingidas.

6.2 Recomendações

A dificuldade de relacionamento entre os indivíduos decorre da inadequação na manifestação de sentimentos e pensamentos. O treinamento assertivo é geralmente indicado quando esta inadequação é verificada, sendo o indivíduo pouco capaz de expressar sentimentos e pensamentos de uma maneira satisfatória e socialmente eficaz.

O aumento da assertividade deverá beneficiar o grupo e o indivíduos de duas maneiras: primeiramente, considera-se que, ao comportar-se de modo mais assertivo, o indivíduo obterá uma sensação de bem estar pela inibição da ansiedade; em segundo, ao comportar-se de maneira assertiva, o indivíduo será capaz de alcançar recompensas sociais significativas, o que poderá resultar em aumento da motivação e a obtenção de uma maior satisfação na vida.

Rimm & Masters (1983) observaram que após o treinamento assertivo, o indivíduo amplia as atitudes assertivas e generaliza-as para as diversas situações.

Sendo assim, constitui-se no objetivo geral do programa de treinamento o desenvolvimento, nos treinandos, das habilidades e atitudes que possibilitem o aperfeiçoamento interpessoal, de modo que estes reconheçam a importância das mudanças comportamentais que se fazem necessárias para uma melhor convivência consigo mesmo e com o grupo de trabalho, de forma a possibilitar um incremento motivacional que resulte num desempenho profissional mais eficaz.

6.2.1 Recomendações para a instituição pesquisada

A dificuldade de dar e receber *feedback* evidenciada na população em estudo está provavelmente correlacionada com o baixo nível de assertividade

de seus elementos. O treinamento assertivo, neste caso, aumentaria essa habilidade e fortaleceria a comunicação e a interação de seus membros, o que resultaria em benefícios para a organização pesquisada.

Com a finalidade de auxiliar a instituição e seus funcionários nos processos necessários de mudança, propõe-se para a instituição um “Programa de Treinamento Assertivo e nas Relações Interpessoais para os Professores da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná”.

Este programa de treinamento visa aumentar a habilidade do treinando para se engajar no comportamento assertivo, isto é, levá-lo a expressar adequadamente sentimentos e pensamentos negativos e positivos.

Os passos da técnica de treinamento assertivo utilizadas deverão basicamente:

1.º Levar o treinando a perceber sua inassertividade e reconhecer as conseqüências negativas decorrentes da expressão inadequada de seus pensamentos e sentimentos.

2.º Esclarecer o treinando sobre o treinamento assertivo, oferecendo-lhe uma descrição resumida da técnica, a fim de conseguir a sua cooperação.

3.º Utilizar como método o ensaio comportamental que consiste em identificar as respostas inadequadas, modelar as respostas mais desejáveis ou adequadas e reforçar a melhora no comportamento assertivo apresentadas pelo indivíduo ou pelo grupo.

O programa de treinamento proposto inclui, ainda, a melhoria das relações interpessoais através do fortalecimento da coesão e participação grupal.

São objetivos específicos do programa de treinamento: apontar os aspectos culturais, como mitos e crenças existentes nos esquemas cognitivos, que interferem no comportamento social; conscientizar o treinando quanto a importância da mudança de atitudes através da aquisição de comportamento assertivo; facilitar a melhoria da interação nas relações interpessoais;

Para o desenvolvimento do programa proposto serão utilizados inventários, questionários, palestras, vivências e técnicas de dinâmica de grupo, distribuídos em cinco encontros com duração de quatro horas cada.

Seis meses após a aplicação do programa de treinamento, o público deve ser reavaliado para verificar se a aplicação do modelo resultou em incremento significativo dos níveis assertivos e motivacionais e avaliar a consequência das mudanças para o atingimento das metas organizacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Richard. **O processo de criação da visão.** Management, ano 2, n.9, jul.ago/1998, p.18-22.

AMERICAN MANAGEMENT ASSOCIATION INTERNATIONAL. **Aprenda a confiar.** Management, ano3, n.14, ma./jun./1999, p.42-48.

_____. **Sem medo da estabilidade.** Management, ano 1, n.4, set.out/1997, p.118-122.

ANDREWS, Gavin. **Coping with stress.** Arch. Gen. Psychiatry, vol.50, jul/1993.

BAER, J; FENSTERHEIM, H. **Não diga Sim quando quer dizer Não.** Rio de Janeiro : Record, 1997.

BARTLETT, Christopher A.; GHOSHAL, Sumantra. **Características que fazem a diferença.** Management, ano 2, n.9, jul./ago/1998, p.66-72.

BATES, T.; BLOCH, S. **O impacto do fim do emprego.** Management, ano 1, n.5, nov.dez/1997, p.48-52.

BECK, Judith S. **Terapia Cognitiva. Teoria e prática.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

BOOG, Gustavo G. **O Desafio da Competência. Como sobreviver em um mercado cada vez mais seletivo e preparar sua empresa para o próximo milênio.** Rio de Janeiro : Best Seller, 1996.

CENSO ESCOLAR. *Relatório 2000*. Curitiba, 2000.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3.^a ed. São Paulo : Mc Graw Hill, 1983.

CHROUSOS, George P.; GOLD, Philip W. *A Healthy Body in a Health Mind – and Vice Versa – The Damaging Power of “Uncontrollable” Stress*. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, vol. 83, n.º 6, mar/98, p. 1842-1845.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. *Estudos sobre a psicopatologia do trabalho*. 2.^a ed. São Paulo : Cortez, 1987.

DRUCKER, Peter. **Trabalhar sem partitura**. *Management*, ano 1, n.4, set./out/1997, p.26-34.

CHIMERINE, Lawrence. **A mágica do planejamento**. *Management*, ano1, n.4, set./out/1997, p.20-24.

FESTINGER, Leon. **Teoria da Dissonância Cognitiva**. Rio de Janeiro : Zahar, 1962.

GARVIN, David. A.; NAYAK, P. Raanganath; MAIRA, Arun N.; BRAGAR, Joan L. **Aprender a aprender**. *Management*, ano2, n.9, jul./ago./1998, p.58-64.

GOLEMAN, Daniel. **Do que é feito um líder**. *Management*, ano2, n.8, mai.jun/1998, p.68-78.

HAMMER, Michael. **A empresa voltada para processos**. *Management*, ano2, n.9, jul.ago/1998, p.6-9.

KIDDER, Pamela J.; RYAN, Bobbie. **Como escapar do desemprego**. *Management*, ano 2, n.9. jul.ago./1998, p.142-146.

LEVIN, J. **Estatística aplicada às ciências humanas**. 2.^a ed. São Paulo : Harbra, 1987

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro : Eldorado, 1960.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de Grupo. Teorias e Sistemas**. São Paulo : Atlas, 1997.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal. Treinamento em grupo**. 4.^a ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1975.

PETERS, John. **Um programa de estudos**. Management, ano2, n.9, jul./ago./1998, p.74-80

REY, Fernando. **Personalidad, salud y modo de vida**. México : Universidade Autonoma do México, 1993.

RIMM David C.; MASTERS, John. **Terapia Comportamental**. 2.^a ed. São Paulo: Manole, 1983.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social**_ Petrópolis : Vozes, 1973.

SCHEIN. Edgar. **Psicologia Organizacional**. 3.^a ed. Rio de janeiro : Prentice Hall, 1982.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**. Rio de Janeiro : Best Seller, 1997.

STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward. **Administração**. 5.^a ed. Rio de Janeiro : LTC, 1999.

THORNHILL, Adrian; GIBBONS, Andrew. **Como tratar os sobreviventes**.

Management, ano1, n.2, mai.jun./1997, p.44-49.

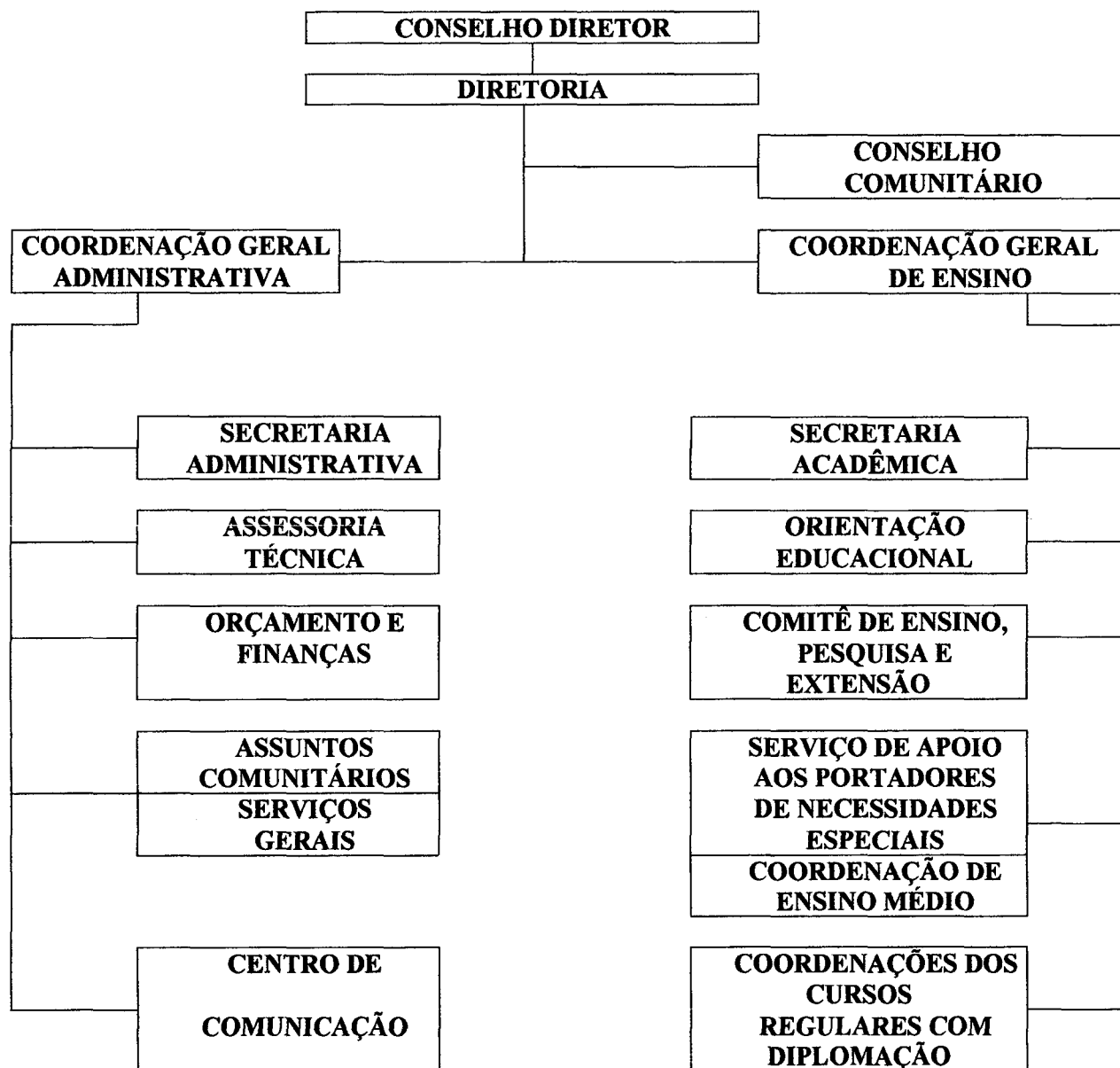
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistemas de Bibliotecas. *Normas para a apresentação de documentos científicos*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

WEIL, Pierre. **Organizações e Tecnologia para o terceiro Milênio**. *A nova cultura organizacional holística*. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

WOLPE, J. **Prática da Terapia Comportamental**. São Paulo : Brasiliense, 1978.

ANEXOS

ANEXO I – ESTRUTURA ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA TÉCNICA DA UFPR



FONTE: Regimento Escolar da Escola Técnica, aprovado em 1997.

ANEXO II - DINÂMICA DE GRUPO: PAINEL DE RELACIONAMENTO**QUESTÕES**

1. Fico contente toda vez que...
2. Nada me aborrece mais que ...
3. Se não fosse eu mesmo, gostaria de ser...
4. Uma das coisas que mais me magoa é...
5. Quem me conhece bem sabe que eu...
6. Para mim o amor é...
7. Uma coisa que me faz sentir bem em um grupo é...
8. Sinto que sou bastante aceito quando---
9. Raramente sou compreendido quando....
10. O que mais gosto em mim mesmo é....
11. Eu poderia ser...
12. O que não gosto de mim mesmo é....
13. A maior força de um grupo está...
14. Acho que as pessoas ao meu lado demonstram solidariedade quando...
15. Quando ocorre conflito num grupo prefiro...
16. Um exemplo de ótimo colega é...

ANEXO III - INVENTÁRIO DE ASSERTÇÃO DE GAMBRILL E RICHEY

<i>Grau de desconforto</i>	<i>Situação</i>	<i>Probabilidade de resposta</i>
_____	01. Recusar o pedido de alguém para emprestar seu carro.	_____
_____	02. Elogiar um amigo.	_____
_____	03. Pedir um favor a alguém.	_____
_____	04. Resistir à pressão de um vendedor.	_____
_____	05. Pedir desculpas quando está errado.	_____
_____	06. Recusar um convite para uma reunião ou encontro.	_____
_____	07. Admitir medo e pedir consideração.	_____
_____	08. Dizer a uma pessoa com quem você está intimamente envolvido quando ela lhe diz ou faz algo que o aborrece.	_____
_____	09. Pedir um aumento.	_____
_____	10. Admitir não ter conhecimento em alguma área.	_____
_____	11. Recusar um pedido para emprestar dinheiro.	_____
_____	12. Fazer perguntas pessoais.	_____
_____	13. “Desencorajar” um amigo muito falante.	_____
_____	14. Pedir uma crítica construtiva.	_____
_____	15. Iniciar uma conversa com um estranho.	_____
_____	16. Elogiar uma pessoa com a qual você está romanticamente envolvido ou interessado.	_____
_____	17. Convidar alguém para sair, ou marcar uma reunião.	_____
_____	18. Seu pedido inicial para uma reunião é recusado, fazer o pedido novamente para uma outra hora.	_____
_____	19. Admitir estar confuso sobre um assunto em discussão e pedir esclarecimento.	_____
_____	20. Pedir emprego.	_____
_____	21. Perguntar se você ofendeu alguém.	_____
_____	22. Dizer a alguém que você gosta dele/dela.	_____
_____	23. Pedir o serviço esperado quando este está demorando, por exemplo, num restaurante.	_____

_____ 24. Discutir abertamente com uma pessoa sobre a crítica dela sobre o seu comportamento. _____

_____ 25. Devolver artigos com defeito, por exemplo, numa loja ou restaurante. _____

_____ 26. Expressar uma opinião que difere daquela da pessoa com quem você está conversando. _____

_____ 27. Resistir a propostas sexuais, quando você não está interessado. _____

_____ 28. Dizer a uma pessoa quando você acha que ele/ela tenha feito algo injusto com você. _____

_____ 29. Aceitar um convite para sair. _____

_____ 30. Contar a alguém boas notícias sobre você. _____

_____ 31. Resistir à pressão para beber. _____

_____ 32. Resistir a uma exigência injusta de uma pessoa significativa. _____

_____ 33. Demitir-se de um emprego. _____

_____ 34. Resistir à pressão de provocação sexual. _____

_____ 35. Discutir abertamente com uma pessoa sobre a crítica dela sobre seu trabalho. _____

_____ 36. Pedir a devolução de coisas emprestadas. _____

_____ 37. Receber elogios. _____

_____ 38. Continuar a conversar com alguém que discorda de você. _____

_____ 39. Dizer a um amigo ou alguém com quem você trabalha quando ele diz ou faz alguma coisa que o aborrece. _____

_____ 40. Pedir a uma pessoa que o está irritando, numa situação em público, para parar. _____

ANEXO IV – TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DO INVENTÁRIO DE ASSERÇÃO NA AMOSTRA PESQUISADA

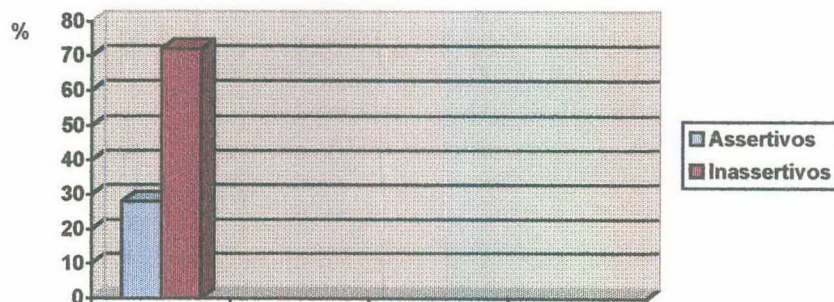


Gráfico 1: Recusar o pedido de alguém para emprestar o carro.

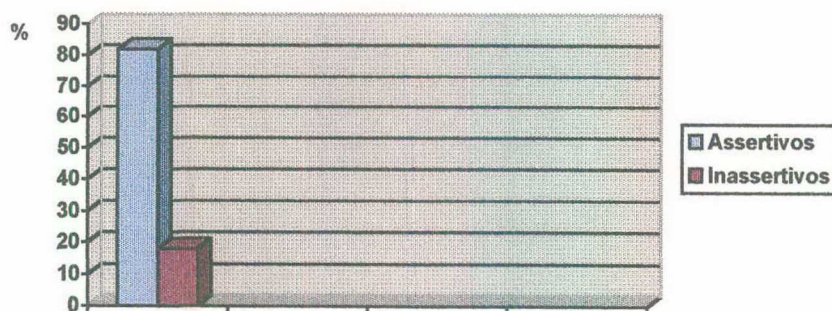


Gráfico 2: Elogiar um amigo

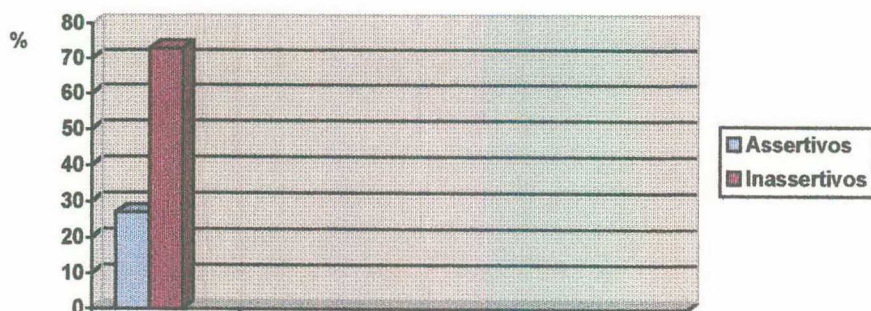


Gráfico 3: Pedir um favor a alguém.

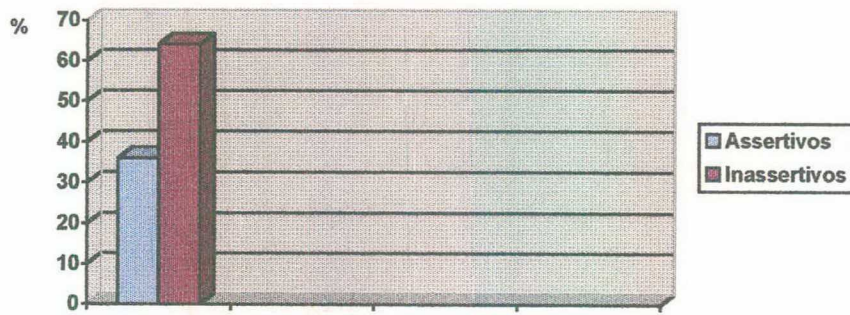


Gráfico 4: Resistir à pressão de um vendedor.

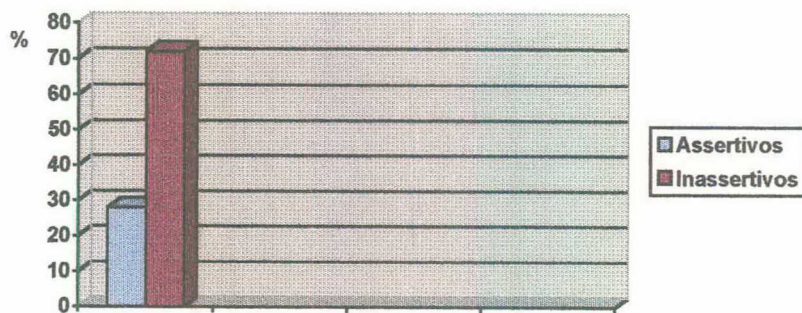


Gráfico 5: Pedir desculpas quando está errado.

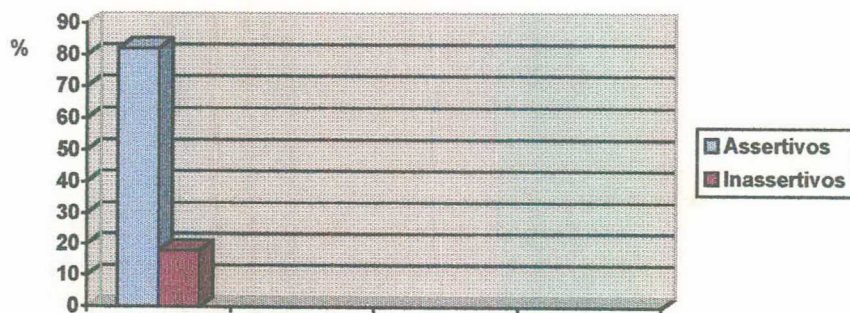


Gráfico 6: Recusar um convite para uma reunião ou encontro



Gráfico 7: Admitir medo e pedir consideração

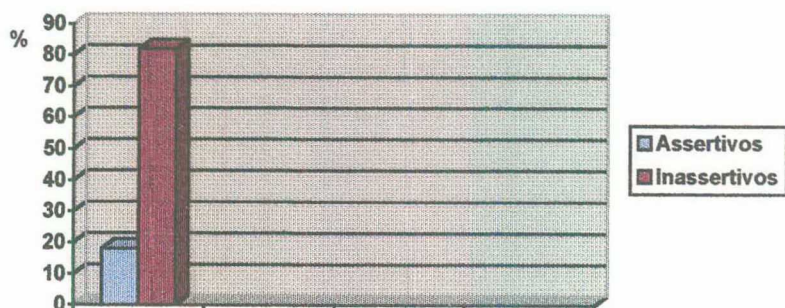


Gráfico 8: Dizer a uma pessoa que está intimamente envolvida quando ela lhe diz ou faz algo que o aborrece.

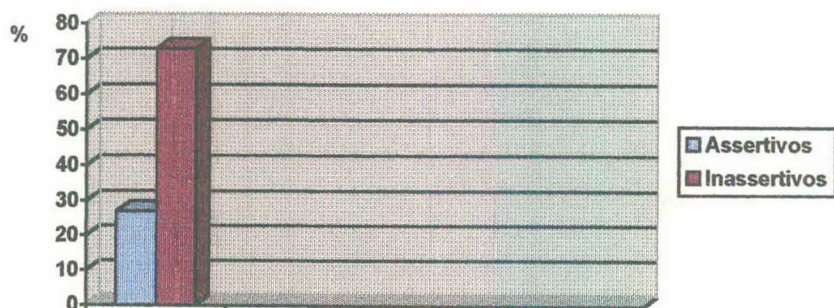


Gráfico 9: Pedir um aumento.

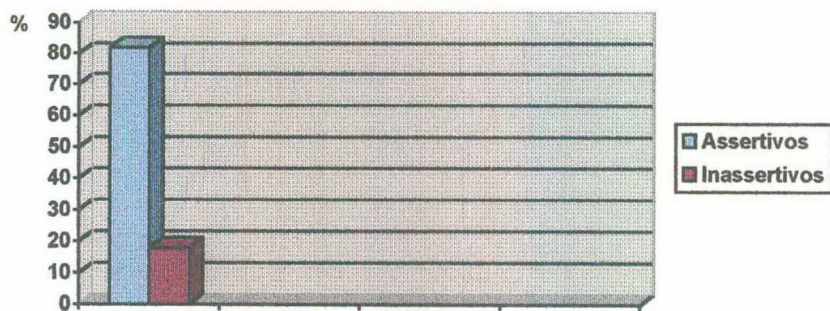


Gráfico 10: Admitir não ter conhecimento em uma área.

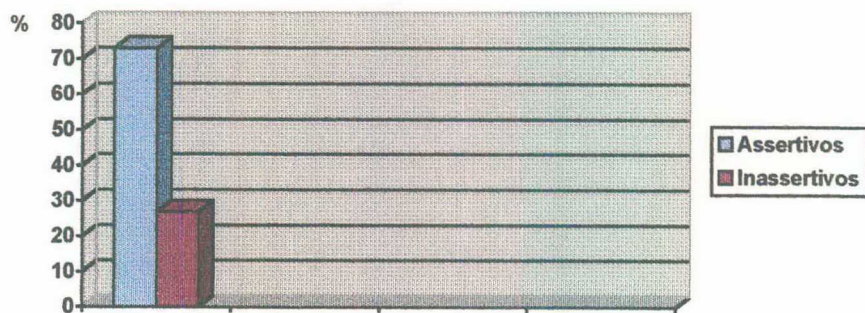


Gráfico 11: Recusar um pedido para emprestar dinheiro.

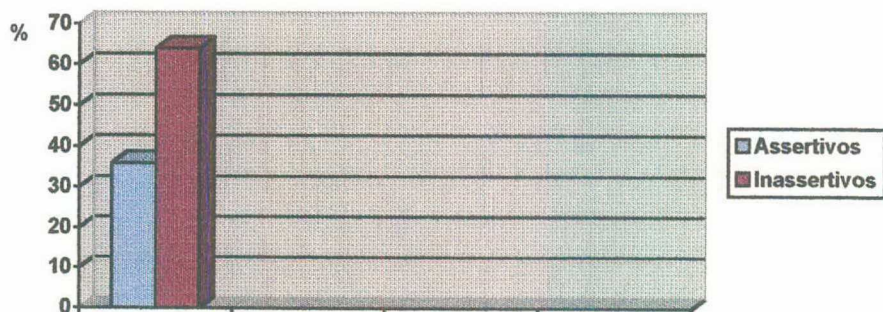


Gráfico 12: Fazer perguntas pessoais.

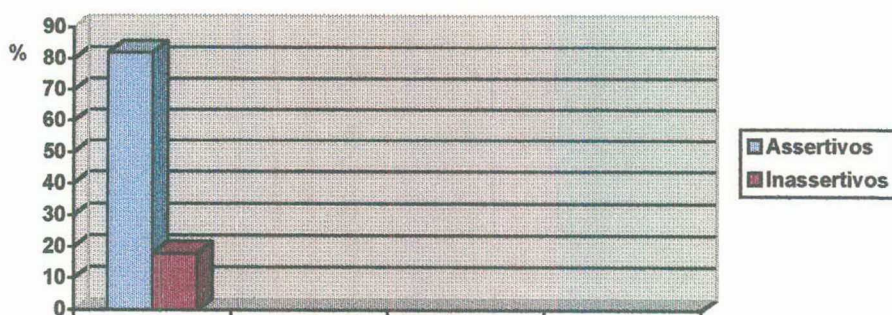


Gráfico 13: "Desencorajar" um amigo muito falante.

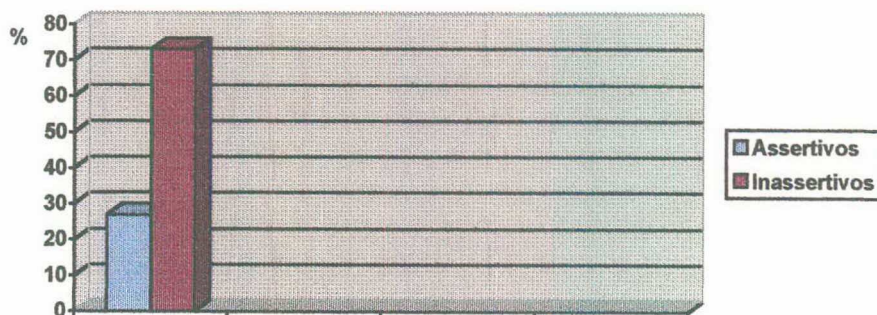


Gráfico 14: Pedir uma crítica construtiva.

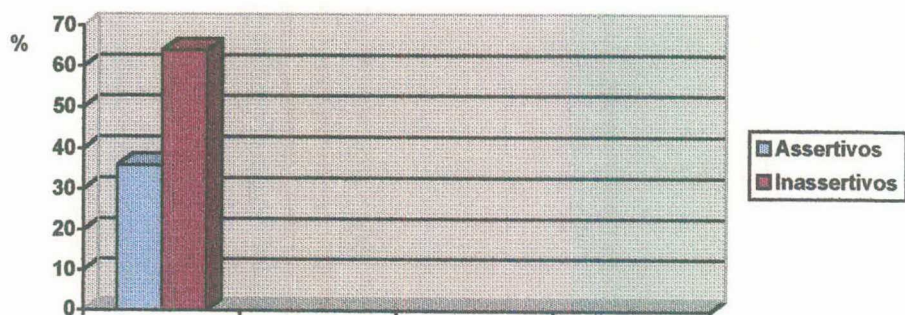


Gráfico 15: Iniciar uma conversa com estranhos.



Gráfico 16: Elogiar uma pessoa com a qual você está romanticamente envolvido ou interessado.

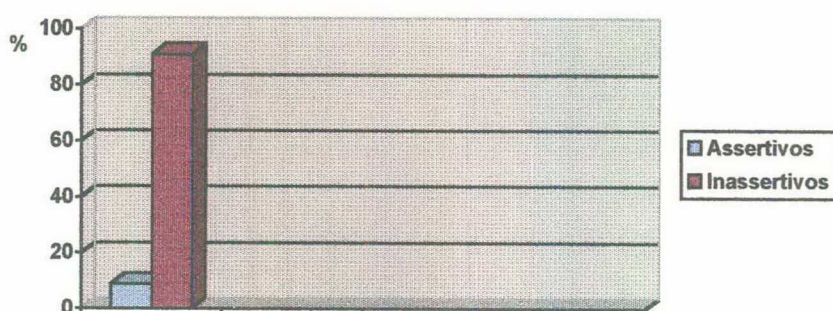


Gráfico 17: Convidar alguém para sair ou marcar uma reunião.

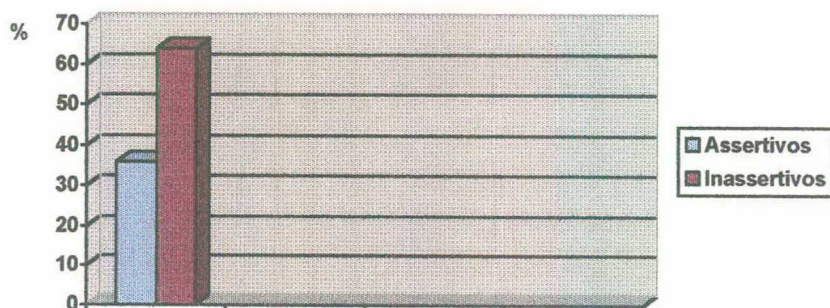


Gráfico 18: Seu pedido inicial para uma reunião é recusado. Fazer o seu pedido novamente em outra hora.

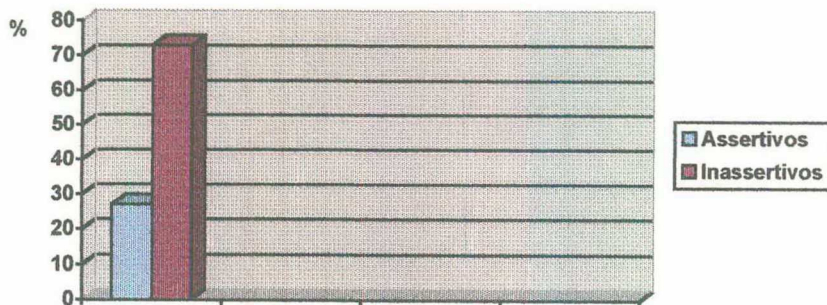


Gráfico 19: Admitir estar confuso sobre um assunto em discussão e pedir esclarecimentos.

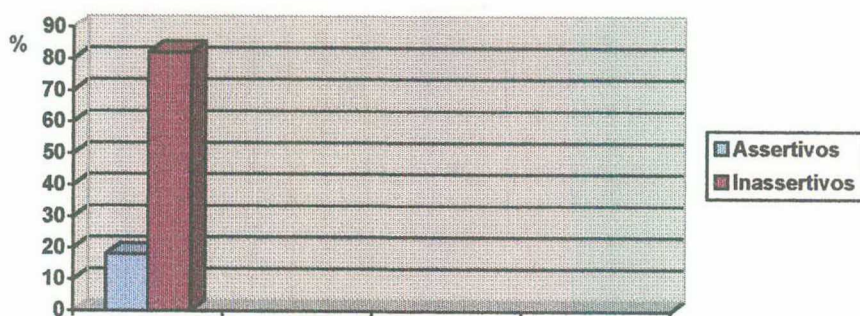


Gráfico 20: Pedir emprego.

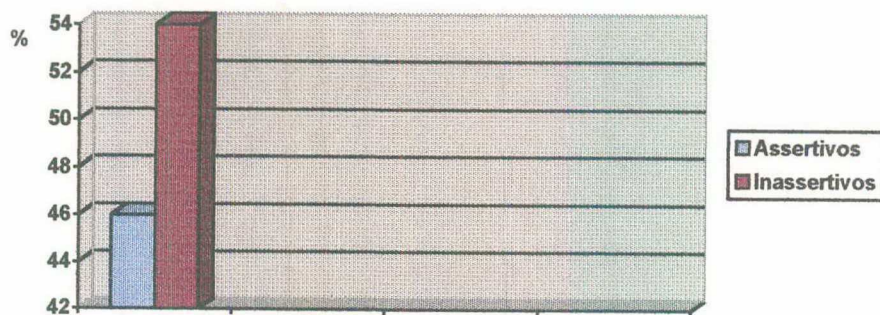


Gráfico 21: Perguntar se ofendeu alguém.

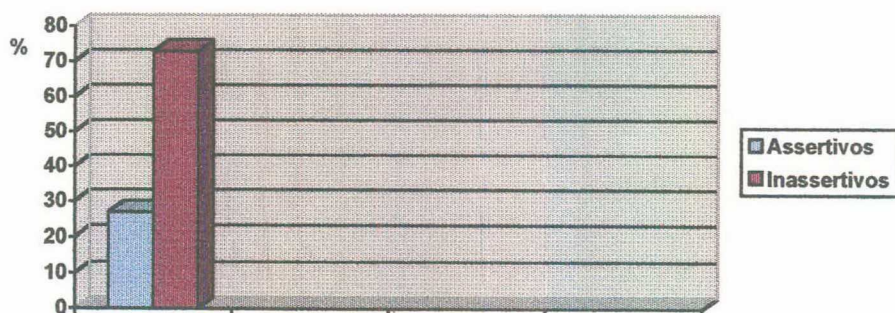


Gráfico 22: Dizer a alguém que você gosta dele ou dela.

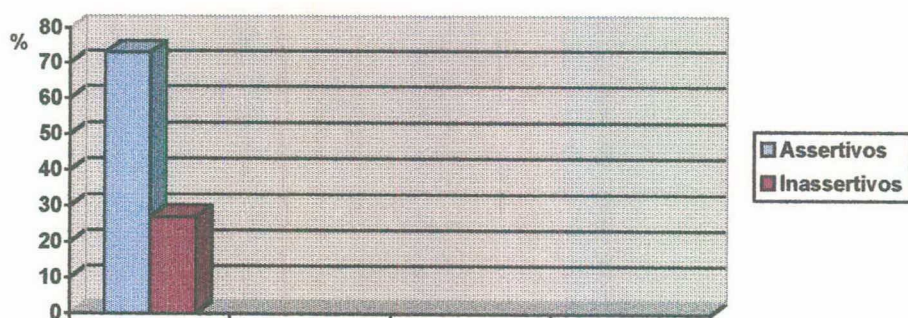


Gráfico 23: Pedir um serviço esperado quando ele está demorando, por exemplo, num restaurante.

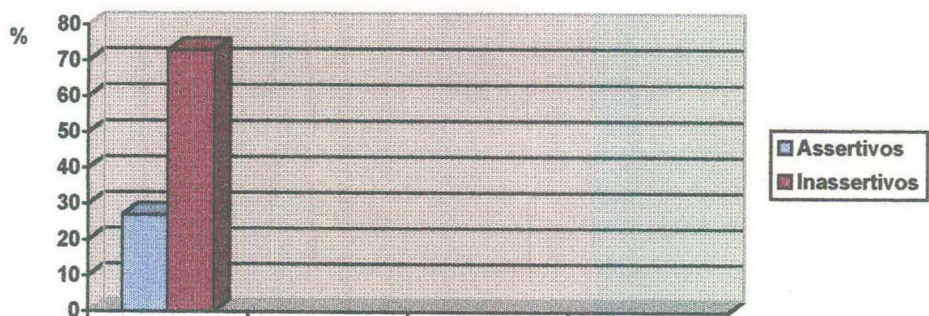


Gráfico 24: Discutir abertamente com uma pessoa sobre a crítica dela sobre seu comportamento.

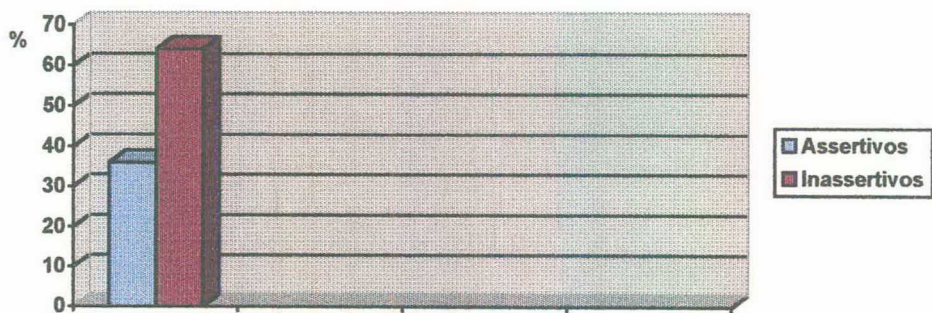


Gráfico 25: Devolver artigos com defeito, por exemplo, numa loja ou num restaurante.

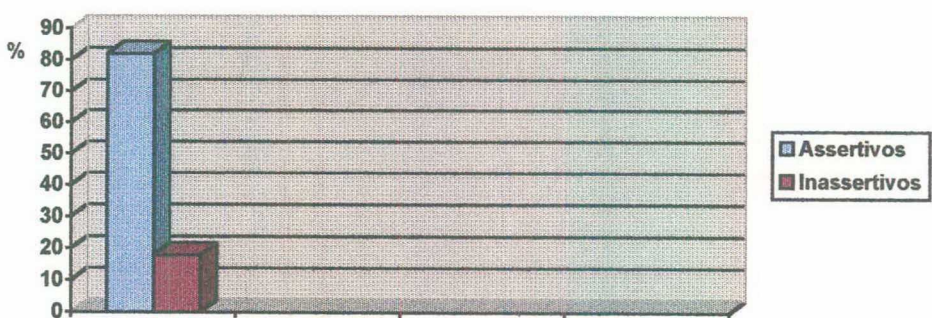


Gráfico 26: Expressar uma opinião que difere da pessoa com quem está conversando.

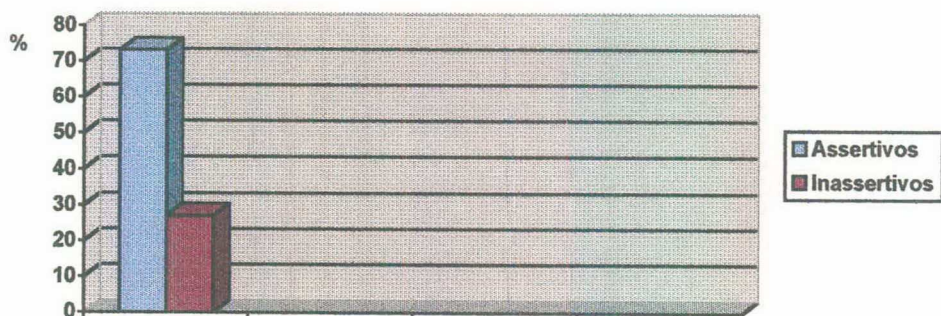


Gráfico 27: Resistir à propostas sexuais, quando você não está interessado.

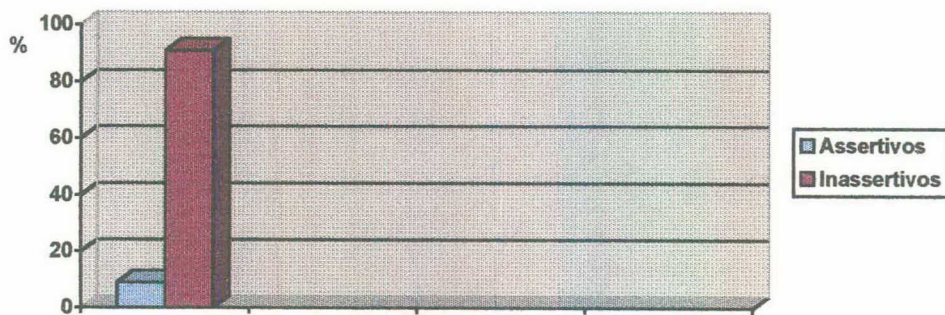


Gráfico 28: Dizer a uma pessoa quando você acha que ela tenha feito algo injusto com você.

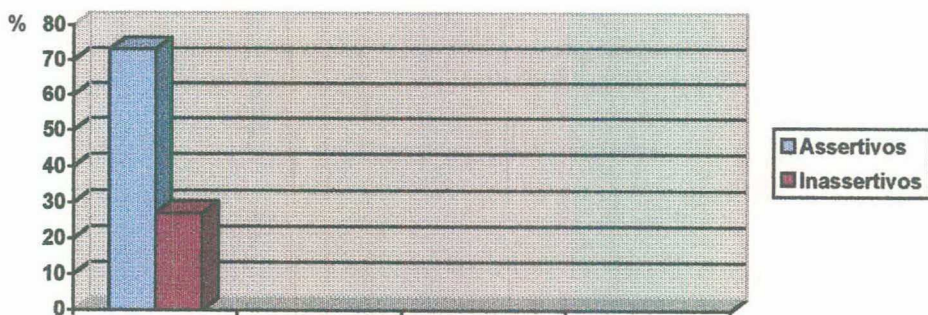


Gráfico 29: Aceitar um convite para sair.

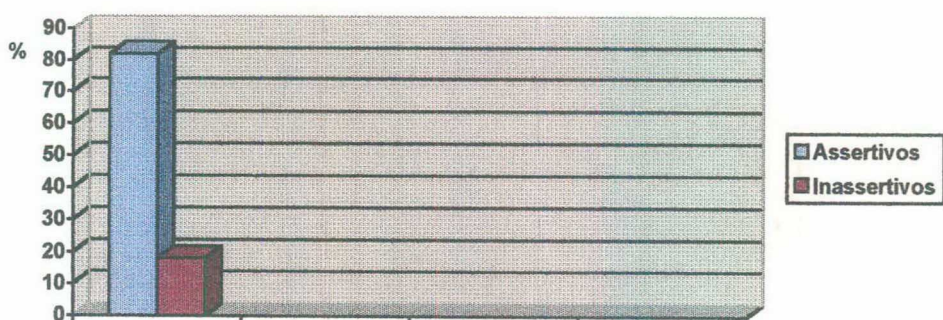


Gráfico 30: Contar a alguém boas notícias sobre você.

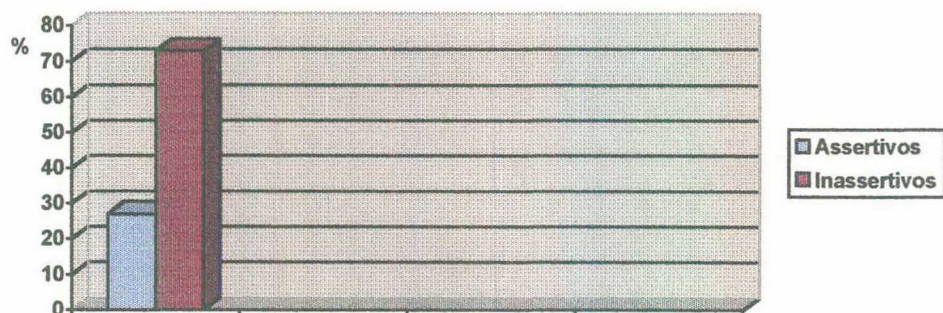


Gráfico 31: Resistir à pressão para beber.

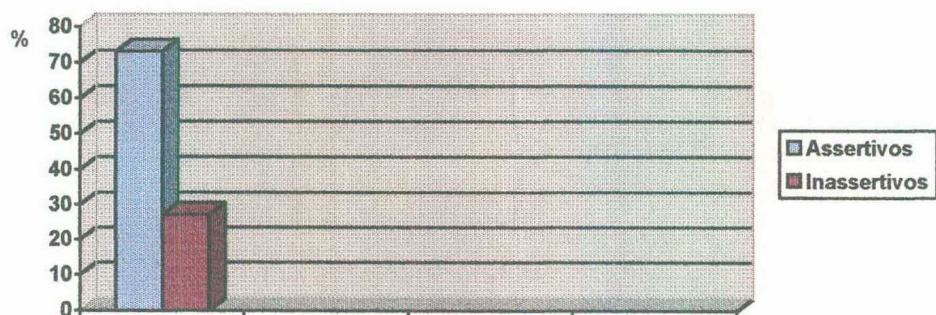


Gráfico 32: Resistir à provocação sexual.

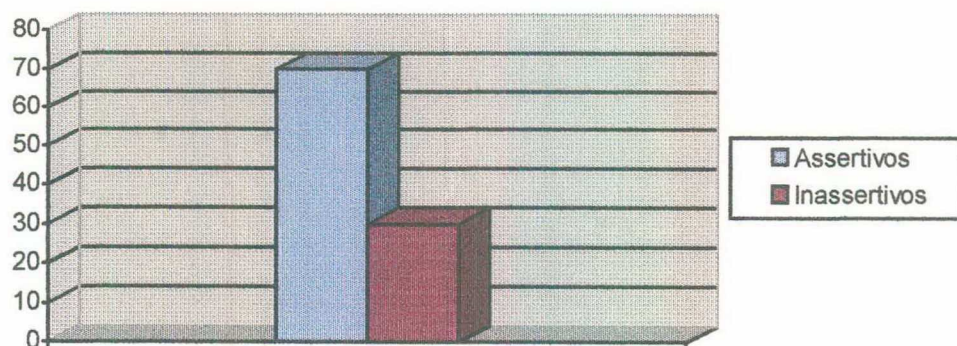


Gráfico 33: Demitir-se de um emprego.



Gráfico 34: Resistir à pressão de provocação sexual.

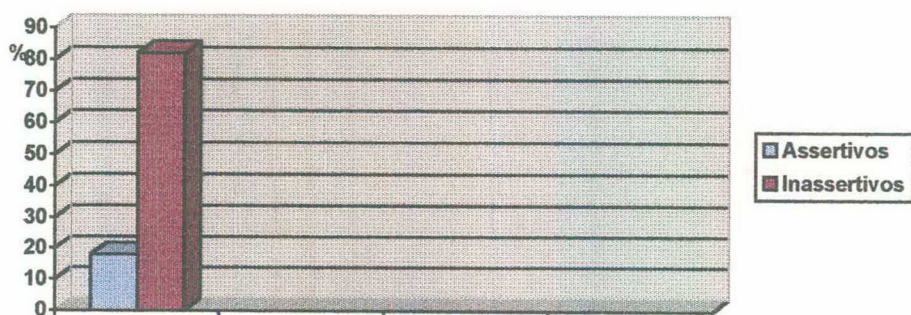


Gráfico 35: Discutir abertamente com uma pessoa sobre a crítica dela sobre o seu trabalho.

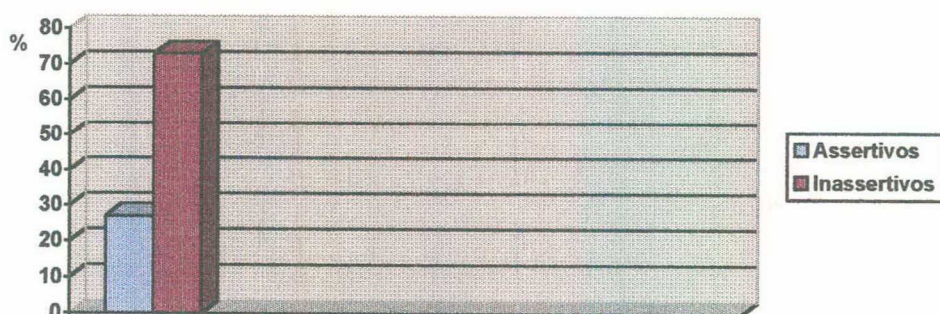


Gráfico 36: Pedir a devolução de coisas emprestadas.

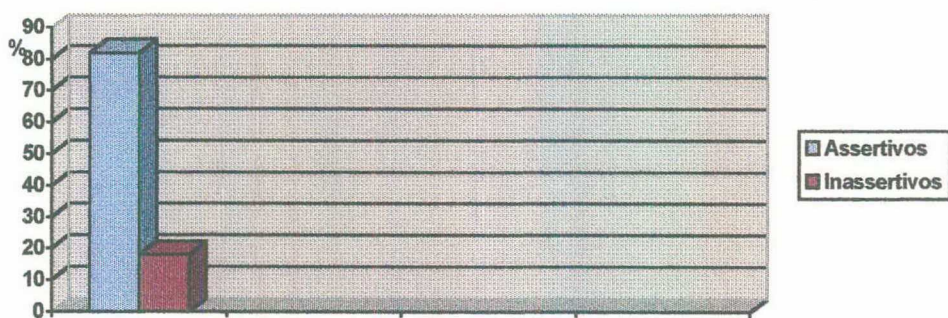


Gráfico 37: Receber elogios.

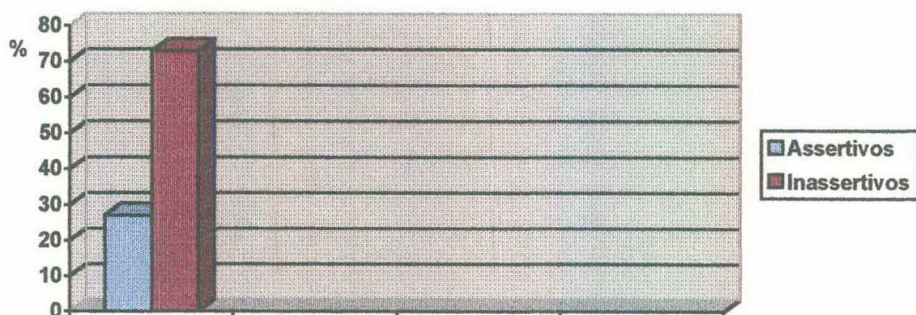


Gráfico 38: Continuar a conversar com alguém que discorda de você.

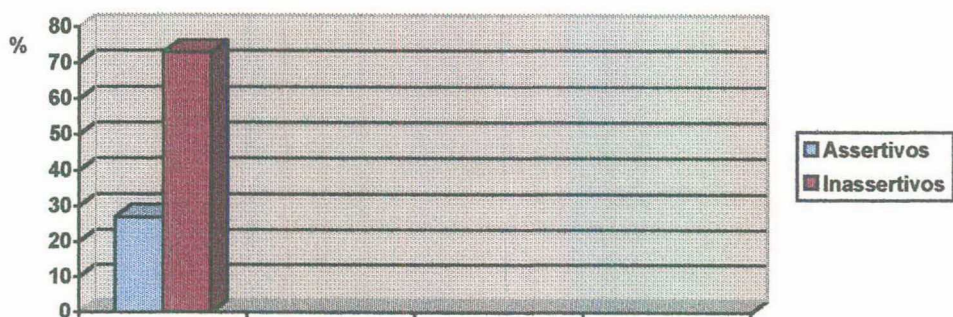


Gráfico 39: Dizer a um amigo ou alguém com quem você trabalha quando ele diz ou faz alguma coisa que o aborrece.

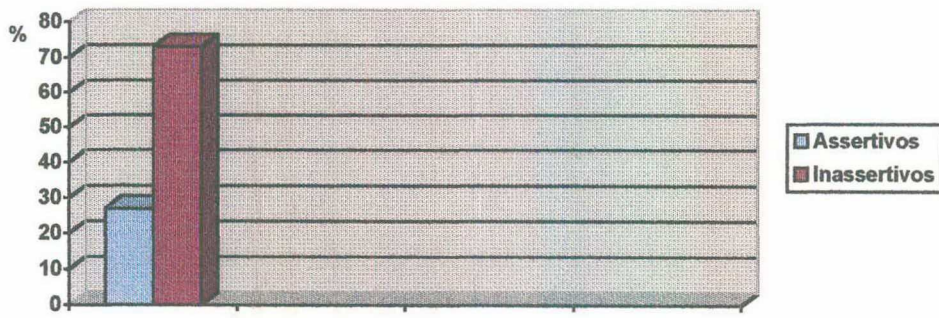


Gráfico 40: Pedir a uma pessoa que o está irritando, numa situação em público, para parar.

ANEXO V – MOTIVOGRAMA

Você encontrará nas páginas seguintes, 30 proposições diferentes para ler e avaliar. Cada uma delas apresenta duas alternativas possíveis. Você deverá avaliar e optar por aquela que melhor refletira sua realidade interna: aquela que mais se parece com aquilo que você faz ou costuma fazer, ou acredita que faria naquelas circunstâncias. Atribua 2 ou 3 pontos à alternativa que você escolher como a mais significativa e 0 ou 1 ponto à alternativa menos cotada. A pontuação das duas deverá somar 3 pontos. Isto não é um teste de conhecimentos. Não há alternativas boas ou más, corretas ou incorretas. Qualquer abordagem deste tipo comprometeria seriamente a fidedignidade do seu perfil. Insira nos quadrinhos correspondentes os pontos que você atribuir. Não assinie.

MOTIVOGRAMA – 2 –

1. O que mais incentiva e estimula meu desempenho é:
 V () um salário compatível com as minhas necessidades básicas e de minha família
 Z () a oportunidade de testar a minha própria capacidade e ter acesso aos meus resultados
2. Se eu tiver que escolher entre duas organizações para trabalhar, prefiro aquela que:
 W () me oferecer normas de trabalho claramente definidas, sólidas garantias de estabilidade e assegurar-me privilégios mais amplos de assistência médica-hospitalar.
 Z () me proporcionar autonomia para criar, liberdade para experimentar e autoridade para inovar.
3. O tipo de subordinado que mais me irrita é:
 V () não valoriza as boas condições ambientais do trabalho que lhe são oferecidas
 Y () não me oferece o devido respeito e consideração.
4. Desenvolvo minhas responsabilidades com maior entusiasmo e eficiência quando:
 V () recebo um salário compatível com as minhas necessidades básicas e de minha família
 X () mantendo um relacionamento cordial e harmonioso com meus colegas, meus superiores e meus subordinados, bem como a convicção de sou bem aceito por eles.
5. Se na minha próxima promoção me for dado escolher entre dois cargos, darei preferência àquele que:
 W () me oferecer normas de trabalho claramente definidas, sólidas garantias de estabilidade e assegurar-me privilégios mais amplos de assistência médica-hospitalar.
 Y () me conferir maior prestígio e poder.
6. A minha produtividade pode ser prejudicada quando:
 X () me delegam responsabilidades que exigem a minha dedicação pessoal e fico privado de compartilhar os meus problemas e minhas idéias com meus companheiros.
 Z () as minhas responsabilidades atuais deixarem de representar um desafio.

MOTIVOGRAMA – 3 –

7. O que mais incentiva e estimula meu desempenho é:
 W () um supervisor imediato em que eu possa confiar, condições de trabalho bem organizadas e um ambiente de trabalho onde quase tudo já foi previsto e planejado.
 Y () o reconhecimento que me conferem exclusivamente em função dos meus méritos.
8. Se eu tiver que escolher entre duas organizações para trabalhar, prefiro aquela que:

V () me oferecer boas condições de trabalho: ambiente confortável, amplo e limpo, com boa iluminação e temperatura agradável, restaurante interno e comida saborosa.
 X () me convidar para fazer parte de uma equipe de trabalho que mantém excelentes relações entre seus membros.

9. O tipo de subordinado que mais me irrita é aquele que:
 Y () não me confere o devido respeito e consideração
 Z () resiste a colaborar comigo na experimentação de novas idéias.
10. Desenvolvo minhas responsabilidades com maior entusiasmo e eficiência quando:
 W () tenho superior imediato em que eu possa confiar, condições de trabalho bem organizadas e um ambiente de trabalho onde quase tudo já foi previsto e planejado.
 Z () me proporcionam a oportunidade de testar a minha própria capacidade e tenho acesso aos meus resultados.
11. Se na minha próxima promoção me for dado escolher entre dois cargos, darei preferência aquele que:
 V () me oferecer boas condições de trabalho: ambiente confortável, amplo e limpo, com boa iluminação e temperatura agradável, restaurante interno e comida saborosa.
 Y () me conferir maior prestígio e poder.
12. A minha produtividade pode ser prejudicada quando:
 V () sou excessivamente solicitado no exercício de minhas atribuições, a ponto de ter que sacrificar sistematicamente o meu horário de almoço ou saída.
 Z () as minhas responsabilidades atuais deixarem de representar um desafio.

MOTIVOGRAMA - 4 -

13. O que mais incentiva e estimula o meu desempenho é:
 V () um salário compatível com as minhas necessidades básicas e de minha família
 W () um superior imediato em que eu possa confiar, condições de trabalho bem organizadas e um ambiente onde tudo já foi previsto e planejado.
14. Se eu tiver que escolher entre duas organizações para trabalhar, prefiro aquela que:
 W () me oferecer normas de trabalho claramente definidas, sólidas garantias de estabilidade e assegurar-me privilégios mais amplos de assistência médica-hospitalar.
 X () me convidar para fazer parte de uma equipe de trabalho que mantém excelentes relações entre os seus membros.
15. O tipo de subordinado que mais me irrita é aquele que:
 W () não pensa no dia de amanhã.
 X () é anti-social e confunde qualquer iniciativa de sociabilidade com puxa-saquismo.
16. Desenvolvo minhas responsabilidades com maior entusiasmo e eficiência quando:
 Y () me conferem reconhecimento em função dos meus méritos exclusivamente.
 Z () me proporcionam a oportunidade de testar a minha própria capacidade e tenho acesso aos meus resultados.
17. Se na minha próxima promoção me for dado escolher entre dois cargos, darei preferência àquele que:
 V () me oferecer boas condições de trabalho: ambiente confortável, amplo e limpo, com boa iluminação e temperatura agradável, restaurante interno e comida saborosa.

W () me oferecer normas de trabalho claramente definidas, sólidas garantias de estabilidade e assegurar-me privilégios mais amplos de assistência médica-hospitalar.

18. A minha produtividade pode ser prejudicada quando:

X () me delegam responsabilidades que exigem a minha dedicação pessoal e fico privado de compartilhar os meus problemas e minhas idéias com meus companheiros.

Y () outro executivo, sem as qualificações que possuo, for promovido por mero favoritismo para o cargo que estou planejando assumir num futuro próximo.

MOTIVOGRAMA – 5 –

19. O que mais incentiva e estimula meu desempenho é:

X () o relacionamento cordial e harmonioso com meus colegas, meus superiores e meus subordinados, bem como a convicção de sou bem aceito por eles.

Y () o reconhecimento que me conferem exclusivamente em função dos meus méritos

20. Se eu tiver que escolher entre duas organizações para trabalhar, prefiro aquela que:

Y () me oferecer um cargo que confira mais prestígio e poder.

Z () me proporcionar autonomia para criar, liberdade para experimentar e autoridade para inovar.

21. O tipo de subordinado que mais me irrita é aquele que:

V () não valoriza as condições ambientais de trabalho que lhe são oferecidas.

X () é anti-social e confunde iniciativa de sociabilidade com puxa-saquismo.

22. Desenvolvo minhas responsabilidades com maior entusiasmo e eficiência quando:

X () mantenho relacionamento cordial e harmonioso com os meus colegas, meus superiores e meus subordinados, bem como a convicção de que sou bem aceito por eles.

Z () me proporcionam a oportunidade de testar a minha própria capacidade e tenho acesso aos meus resultados.

23. Se na minha próxima promoção me for dado escolher entre dois cargos, darei preferência àquele que:

V () me oferecer boas condições de trabalho: ambiente confortável, amplo e limpo, com boa iluminação e temperatura agradável, restaurante interno e comida saborosa.

Z () me proporcionar autonomia para criar, liberdade para experimentar e autoridade para inovar.

24. A minha produtividade pode ser prejudicada quando:

W () perco a confiança no meu chefe, desconfio da estabilidade do meu cargo, temo pela sobrevivência da minha organização.

Y () outro executivo, sem as qualificações que possuo, for promovido por mero favoritismo para o cargo que estou planejando assumir num futuro próximo.

MOTIVOGRAMA – 6 –

25. O que mais incentiva e estimula o meu desempenho é:

V () um salário compatível com minhas necessidades básicas e de minha família.

Y () o reconhecimento que me conferem exclusivamente em função dos meus méritos.

26. Se eu tiver que escolher entre duas organizações para trabalhar, prefiro aquela que:

X () me convidar para fazer parte de uma equipe de trabalho que mantém excelente relações entre seus membros.

Y () me oferecer um grupo que me confira maior prestígio e poder.

27. O tipo de subordinado que mais me irrita é aquele que:

W () não pensa no dia de amanhã.

Z () resiste a colaborar comigo na experimentação de novas idéias.

28. Desenvolvo minhas responsabilidades com maior entusiasmo e eficiência quando:

W () tenho um supervisor imediato em que eu possa confiar, condições de trabalho bem organizadas e um ambiente de trabalho onde quase tudo já foi previsto e planejado.

X () mantenho relacionamento cordial e harmonioso com os meus colegas, meus superiores e meus subordinados, bem como a convicção de que sou bem aceito por eles.

29. Se na minha próxima promoção me for dado escolher entre dois cargos, darei preferência àquele que:

X () me proporcionar oportunidade para integrar uma equipe de trabalho que mantém excelentes relações entre seus membros.

Z () me proporcionar autonomia para criar, liberdade para experimentar e autoridade para inovar.

30. A minha produtividade pode ser prejudicada quando:

V () sou excessivamente solicitado no exercício de minhas atribuições a ponto de ter que sacrificar sistematicamente o meu horário de almoço ou de saída.

W () perco a confiança no meu chefe, desconfio da estabilidade do meu cargo, temo pela sobrevivência da minha organização.

MOTIVOGRAMA - 7 -

TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS

Transfira para este mapa as pontuações atribuídas às alternativas analisadas nas páginas anteriores.

Página	Item	V	W	X	Z	Y
2	01		■	■	■	
	02	■		■	■	
	03		■			■
	04		■		■	■
	05	■		■		■
	06	■	■		■	
3	07	■		■		■
	08		■		■	
	09	■	■	■		
	10	■		■	■	
	11		■	■		■
	12		■	■	■	
4	13			■	■	■
	14	■			■	■
	15	■			■	■
	16	■	■	■		
	17			■	■	■
	18	■	■			■
5	19	■	■			■
	20	■	■			
	21		■	■	■	■
	22	■	■	■		
	23		■	■	■	
	24	■		■		■
6	25		■	■		■
	26	■	■		■	
	27	■		■	■	
	28	■	■	■		■
	29	■	■		■	
	30			■	■	■
TOTAIS	→					
		V	W	Z	Y	Z

Atenção: Os 5 totais deverão somar 90 pontos ao todo – a menos que você tenha incorrido em algum erro de adição. Retifique, se for o caso. Transfira os resultados para o mapa da página seguinte.

	FISIOLÓGICAS (V)	SEGURANÇA (W)	ASSOCIAÇÃO (X)	AUTO- ESTIMA (Y)	AUTO- REALIZAÇÃO (Z)
36					
35					
34					
33					
32					
31					
30					
29					
28					
27					
26					
25					
24					
23					
22					
21					
19					
18					
17					
16					
15					
14					
13					
12					
11					
10					
09					
08					
07					
06					
05					
04					
03					
02					
01					
00					