



**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

**Daniele Cristine Nickel**

**PERCEPÇÃO DE ESTRESSE E ATITUDES DE APRENDIZAGEM DE  
DOCENTES NA MUDANÇA DO SISTEMA SERIADO PARA O MODULAR:  
ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

**Tese de Doutorado**

**FLORIANÓPOLIS**

**2004**

**Daniele Cristine Nickel**

**PERCEPÇÃO DE ESTRESSE E ATITUDES DE APRENDIZAGEM DE  
DOCENTES NA MUDANÇA DO SISTEMA SERIADO PARA O MODULAR:  
ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina,  
como requisito parcial para obtenção do grau  
de Doutor em Engenharia de Produção.**

**Orientador: Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.**

**FLORIANÓPOLIS**

**OUTUBRO 2004**

Ficha catalográfica

Nickel, Daniele Cristine

Percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na mudança do sistema seriado para o modular: estudo de caso numa instituição superior/

Daniele Cristine Nickel. Florianópolis, 2004.

203 f.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.

1. Mudança organizacional. 2. Estresse. 3. Aprendizagem.  
I. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. II. Fialho, Francisco Antônio Pereira. III. Título.

CDD-20. ed. 658.406

**Daniele Cristine Nickel**

**PERCEPÇÃO DE ESTRESSE E ATITUDES DE APRENDIZAGEM DE  
DOCENTES NA MUDANÇA DO SISTEMA SERIADO PARA O MODULAR:  
ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutora em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, outubro de 2004.

---

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.

Coordenador do Curso

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.

Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Maria do Rosário Stotz, Dr.<sup>a</sup>  
Examinadora externa

---

Prof. Roberto Moraes Cruz, Dr.  
Moderador

---

Prof.<sup>a</sup> Luiza Maria Bessa Rebelo, Dr.<sup>a</sup>  
Examinadora externa

---

Prof. Kleber Prado Filho, Dr.  
Membro

*"A vida é um constante oscilar entre o aprender e o mudar, portanto, um constante estressar..."*

*(A autora)*

*Dedico esta tese aos meus pais Dante e Ivonete,  
e ao meu filhinho Marcos Vinícius,  
que são a razão da minha vida...*

## **Agradecimentos**

*A minha amiga Andréa, com a qual troquei muitas idéias e esclareci muitas dúvidas.*

*Gostaria de agradecer ao Andrés, que me deu apoio para que esta tese fosse finalizada.*

*Ao Jackson, meu colega de trabalho e, sobretudo amigo, que muito colaborou com sugestões e idéias enriquecendo este trabalho.*

*A Instituição na qual trabalho pela oportunidade e o apoio concedido para o desenvolvimento desta pesquisa.*

*À Direção Acadêmica e Vice, Coordenadores e Professores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.*

*Ao Professor Fialho, que me auxiliou no seu papel de orientador.*

*Aos Professores Kleber Prado Filho, Roberto Moraes Cruz, Maria do Rosário Stotz e Luiza Maria Bessa Rebelo, pela participação na banca examinadora da tese.*

*Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar, transmitindo-me o valor que o conhecimento pode agregar.*

*E, sobretudo a Deus, que me forneceu muitas forças para prosseguir nesta caminhada.*

## RESUMO

NICKEL, Daniele Cristine. **Percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na mudança do sistema seriado para o modular**: estudo de caso numa Instituição de Ensino Superior. 2004. 203f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Esta tese teve como objetivo principal identificar as relações entre a mudança organizacional do sistema seriado para o modular, a percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes numa Instituição de Ensino Superior particular, localizada na cidade de Curitiba. Esta pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso porque buscou analisar de forma sistematizada a relação existente entre as categorias analíticas em estudo, por intermédio da utilização de diversas fontes de evidência, como aplicação de questionários, realização de entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A pesquisa teve como pressuposto a obtenção de dados descritivos sobre as pessoas e os processos interativos da organização. Para a análise dos dados foram utilizados os métodos quantitativo e qualitativo, com a utilização de técnicas estatísticas simples e análise de conteúdo. Os dados analisados permitem inferir que todo processo de mudança organizacional pressupõe um processo de adaptação ao novo, o qual pode desgastar as pessoas gerando o estresse. Este estresse pode ser mais, ou menos intenso, dependendo de como a mudança proposta é visualizada, ou seja, se é encarada como um novo desafio ou como uma ameaça. Para que este processo de adaptação ao novo seja menos desgastante, a aprendizagem desempenha um papel importante, uma vez que ela possibilita a incorporação de novos comportamentos mais adequados aos padrões organizacionais e as situações emergentes, de forma a minimizar o estresse gerado pelo esforço de adaptação. Conclui-se que a aprendizagem tem um papel fundamental no processo de adaptação às mudanças organizacionais. Entretanto, ela também pode ser geradora de estresse, pois para que ela se processe, é necessária uma mudança comportamental e, toda mudança requer um esforço de adaptação, podendo desencadear o estresse.

**Palavras-chave:** mudança organizacional; aprendizagem; estresse; adaptação.

## ABSTRACT

NICKEL, Daniele Cristine. **Percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na mudança do sistema seriado para o modular: Estudo de caso numa Instituição de Ensino Superior.** 2004. 203f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

This survey objective was to trace clear relations involving organizational change of the serial system to the modular one, the stress perception and learn attitudes of the teachers in a Superior Learn Institution, placed in Curitiba city. This research can be designated as a study case, trying to analyze in systematical way, the relationship between the analytical categories, for the utility of the several evidence sources, through questionnaire application, semi-structured interviews and documental analysis. This research attempt to obtain descriptive datas about people and the organization interactive processes. To data construe were used quantitative and qualitative methods, simples statistics technics and documental analysis. The analized data concludes that any process of organizational change imply an adaptation process to new things, which can get people tired gerenating stress. This stress can be more, or less intense, depending how the changes are viewing, this means, if it's looks like a new challenge or a threat. Independing on the aspect, the changes are considering the process to fit in new situations, that may be tiring, generating stress. The adaptation process to the new things, can be less tiring, because the learning is important once it's incorporate news comportaments, more adequate to the organizational patterns, and new situations, decreasing the stress generated by the adaptation effort. Concluding; learning is very important to the adaptation process in the organizational changes. However, learning can be a stress generator, because in this process it's necessary a comportamental change, and any change means an adaptation effort, and it be able to exciting the stress process.

**Keys words:** organizational change; learning; stress; adaptation.

## LISTA DE FIGURAS

|    |   |     |
|----|---|-----|
| 1  | PROCESSO DE INTEGRAÇÃO INDIVÍDUO X ORGANIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA .....                           | 51  |
| 2  | DISTRIBUIÇÃO DA IDADE DOS PARTICIPANTES.....  | 96  |
| 3  | DISTRIBUIÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES .....  | 97  |
| 4  | DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE INSTITUIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....   | 97  |
| 5  | DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE.....  | 97  |
| 6  | DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL EM SALA DE AULA.....  | 98  |
| 7  | DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL DEDICADA PARA OUTRAS ATIVIDADES.....                                  | 98  |
| 8  | DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS ALÉM DA DOCÊNCIA.....                               | 99  |
| 9  | DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE DEDICAÇÃO PARA OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS .....               | 99  |
| 10 | ATENÇÃO DOS ALUNOS .....  | 106 |
| 11 | DIDÁTICA .....  | 107 |
| 12 | ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS .....  | 107 |
| 13 | PREPARAÇÃO DE AULAS MAIS INTERESSANTES .....  | 108 |
| 14 | DINAMISMO .....   | 108 |
| 15 | FLEXIBILIDADE.....  | 109 |
| 16 | DISCIPLINA EM SALA .....  | 110 |
| 17 | APATIA .....  | 111 |
| 18 | SONO EM AULA.....   | 111 |
| 19 | CONVERSA EM AULA.....   | 111 |
| 20 | SOBRECARGA DE TRABALHO PELA MAIOR CONSTÂNCIA NA ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E CORREÇÃO DE PROVAS E TRABALHOS..... | 112 |
| 21 | TRABALHO FORA DE SALA DE AULA.....  | 113 |
| 22 | DEVOLUÇÃO DE PROVAS .....   | 114 |
| 23 | TRATAMENTO DO PROFESSOR COM DESRESPEITO.....  | 115 |
| 24 | DESGASTE DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO .....   | 115 |
| 25 | O MENOR NÚMERO DE MATÉRIAS E A APRENDIZAGEM .....   | 116 |
| 26 | EFETIVIDADE DO APRENDIZADO.....   | 117 |

|   |     |
|---|-----|
|   | 11  |
| 27 EXIGÊNCIA DE TRABALHOS E LEITURAS .....  | 117 |
| 28 RESULTADOS DOS TRABALHOS SOLICITADOS.....  | 118 |
| 29 PREOCUPAÇÃO DO PROFESSOR COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM<br>DO ALUNO .....                | 118 |
| 30 TRATAMENTO DOS ASSUNTOS EM AULA.....   | 119 |
| 31 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO .....  | 119 |
| 32 FREQUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO .....  | 120 |
| 33 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E A ACELERAÇÃO DAS MELHORIAS NA<br>ATIVIDADE DE DOCÊNCIA.....  | 120 |
| 34 AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DIDÁTICA.....   | 121 |
| 35 AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DISCIPLINA .....  | 122 |
| 36 AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES RELATIVAS À SOBRECARGA<br>DE TRABALHO.....                      | 123 |
| 37 AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DESEMPENHO.....   | 124 |
| 38 ADAPTAÇÕES .....   | 125 |
| 39 CANSAÇO PROVENIENTE DO TRABALHO SEGUIDO DE QUATRO HORAS<br>AULA COM A MESMA TURMA.....   | 126 |
| 40 TENSÃO .....   | 127 |
| 41 IRRITAÇÃO.....   | 127 |
| 42 ANSIEDADE .....  | 128 |
| 43 AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE ESTRESSE .....  | 128 |
| 44 O TRABALHO NO MODULAR E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....                                   | 130 |
| 45 O TRABALHO NO MODULAR E A SATISFAÇÃO PESSOAL.....  | 130 |
| 46 FRUSTRAÇÃO .....   | 131 |
| 47 AUTONOMIA .....  | 131 |
| 48 ATUALIZAÇÃO CONSTANTE DO PROFESSOR.....  | 132 |
| 49 PRESSÃO POR MAIS QUALIFICAÇÃO .....  | 133 |
| 50 ACELERAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR .....                                | 133 |
| 51 DIFICULDADES EM LIDAR COM O SISTEMA MODULAR .....  | 134 |
| 52 COMPARTILHAMENTO DA EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL .....   | 135 |
| 53 APLICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS EM PROL DA ADAPTAÇÃO ÀS<br>NECESSIDADES ORGANIZACIONAIS ..... | 136 |
| 54 APLICAÇÃO DO APRENDIZADO .....   | 136 |

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 55 | AÇÕES PROFISSIONAIS E AS MUDANÇAS NO CONJUNTO DE PRESSUPOSTOS COMPARTILHADOS ..... | 137 |
| 56 | ESTILO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....  | 138 |
| 57 | CONGRUÊNCIA ENTRE AS AÇÕES PROJETADAS E IMPLEMENTADAS.....                         | 139 |
| 58 | VALORES IMPLÍCITOS NO SISTEMA MODULAR .....  | 140 |
| 59 | ADAPTAÇÃO AO SISTEMA MODULAR.....  | 141 |
| 60 | ESTILO PESSOAL E FORMA DE TRABALHO NO MODULAR.....                                 | 142 |
| 61 | ESTILO DE VIDA E ADAPTAÇÃO AO MODULAR.....   | 142 |
| 62 | CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E ADAPTAÇÃO AO MODULAR.....                               | 143 |
| 63 | AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL .....                       | 144 |
| 64 | RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E ESTRESSE .....  | 145 |
| 65 | COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS COM OS COLEGAS DE TRABALHO .....                  | 146 |
| 66 | ACEITAÇÃO DAS IDÉIAS DOS PROFESSORES PELA COORDENAÇÃO .....                        | 146 |
| 67 | APOIO DOS COORDENADORES PARA O GERENCIAMENTO DE DIFICULDADES.....                  | 147 |
| 68 | APOIO DOS COLEGAS DIANTE DAS DIFICULDADES .....                                    | 147 |
| 69 | FORMA DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO .....  | 148 |
| 70 | MUDANÇA ORGANIZACIONAL, APRENDIZAGEM E ESTRESSE.....                               | 151 |
| 71 | TRIÁDE MUDANÇA ORGANIZACIONAL, APRENDIZAGEM E ESTRESSE .....                       | 152 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 15 |
| 1.1 <b>Apresentação do Tema</b> .....   | 15 |
| 1.2 <b>Especificação do Problema</b> .....  | 18 |
| 1.3 <b>Objetivos</b> .....  | 18 |
| 1.3.1 <b>Objetivo geral</b> .....   | 18 |
| 1.3.2 <b>Objetivos específicos</b> .....  | 18 |
| 1.4 <b>Justificativa</b> .....  | 19 |
| 1.5 <b>Delimitação do Estudo</b> .....  | 21 |
| 1.6 <b>Definição dos Termos Considerados Importantes no Contexto da Pesquisa</b> .....              | 23 |
| 1.7 <b>Estrutura da Tese</b> .....  | 25 |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....  | 26 |
| 2.1 <b>Mudança Organizacional</b> .....   | 26 |
| 2.1.1 <b>Resistência à mudança</b> .....  | 32 |
| 2.2 <b>Alguns Fatores que Interferem na Adaptação das Pessoas às Mudanças Organizacionais</b> ..... | 36 |
| 2.2.1 <b>Relação da pessoa com o trabalho</b> .....   | 36 |
| 2.2.2 <b>Integração normativa</b> .....   | 44 |
| 2.3 <b>Estresse</b> .....   | 49 |
| 2.4 <b>Aprendizagem</b> .....   | 65 |
| 2.4.1 <b>Aprendizagem organizacional</b> .....  | 71 |
| 2.4.2 <b>Organizações de aprendizagem</b> .....   | 80 |
| <b>3 METODOLOGIA</b> .....  | 88 |
| 3.1 <b>Delineamento da Pesquisa</b> .....   | 88 |
| 3.1.1 <b>População e amostragem</b> .....   | 88 |
| 3.1.2 <b>Fonte de coleta e tratamento dos dados</b> .....   | 90 |
| 3.1.3 <b>Análise dos dados</b> .....  | 93 |
| 3.1.4 <b>Limitações</b> .....   | 95 |
| <b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | 96 |
| 4.1 <b>Caracterização do Perfil dos Docentes</b> .....  | 96 |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| <b>4.2</b> | <b>Caracterização do Processo de Mudança do Sistema Seriado para o Modular .....</b>  | <b>100</b> |
| <b>4.3</b> | <b>Fatores que se Constituem Fontes de Pressão no Novo Sistema .....</b>  | <b>105</b> |
| 4.3.1      | Didática.....   | 105        |
| 4.3.2      | Disciplina .....  | 110        |
| 4.3.3      | Sobrecarga de trabalho.....   | 112        |
| 4.3.4      | Relacionamento com os alunos .....  | 113        |
| 4.3.5      | Aprendizagem dos alunos.....  | 115        |
| 4.3.6      | Avaliação de desempenho .....   | 119        |
| <b>4.4</b> | <b>Relação entre Mudança Organizacional e Desencadeamento do Processo do Estresse .....</b>   | <b>124</b> |
| <b>4.5</b> | <b>Caracterização das Atitudes de Aprendizagem Individual e Organizacional Diante da Necessidade de Adaptação ao Novo Sistema .....</b> | <b>132</b> |
| <b>4.6</b> | <b>Relação entre Aprendizagem e Estresse .....</b>  | <b>143</b> |
| <b>4.7</b> | <b>Relações entre as Mudanças Organizacionais, o Estresse e a Aprendizagem .....</b>  | <b>145</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>   | <b>154</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>158</b> |
|            | <b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1.....</b>   | <b>167</b> |
|            | <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2.....</b>   | <b>168</b> |
|            | <b>APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>   | <b>177</b> |
|            | <b>APÊNDICE D - TABULAÇÕES.....</b>   | <b>178</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação do Tema

O contexto atual é marcado por constantes mudanças organizacionais, onde o diferencial competitivo consiste na capacidade de adaptação das pessoas. Diante deste cenário, percebe-se que a racionalidade instrumental gerada pela burocracia torna-se incapaz de responder as atuais demandas. As organizações bem sucedidas não estão conseguindo vantagem competitiva por intermédio do controle, mas pela aprendizagem contínua.

Segundo Pinchot e Pinchot (1994) a burocracia desencoraja o uso da inteligência por parte dos colaboradores que integram a organização. Como alternativa para enfrentar os atuais desafios, surgem as organizações inteligentes, as quais possuem uma 'arquitetura mutável', o que as permite lidar com a questão da mudança mais eficazmente, devido à flexibilidade e ao pensamento sistêmico. Geus (1998) compartilha desta idéia ao colocar que somente pela busca constante do aprender a aprender é que se pode obter uma maior longevidade organizacional, de forma a criar uma memória organizacional<sup>1</sup>, possibilitando que a organização atue de forma pró-ativa, com base na percepção do seu ambiente. Em termos de aprendizagem no ambiente de trabalho existe uma quebra de paradigmas entre "ensinar as pessoas" para "ajudá-las a aprender" (ANTONELLO, 2004).

Dessa forma, num ambiente altamente competitivo a aprendizagem torna-se um diferencial importante para a sobrevivência das organizações, considerando que este processo envolve a incorporação de novas crenças e valores e a adoção de novas formas organizacionais. Segundo Wick e Léon (1993), a capacidade adaptativa

---

<sup>1</sup> A memória organizacional encontra-se relacionada aos "valores cultuados pela organização e a influência destes no comportamento organizacional no que tange ao tempo de resposta organizacional e o processo decisório" (KANAANE e ORTIGOSO, 2001, p.165).

proveniente da constituição de sistemas de aprendizagem eficientes torna-se o diferencial de êxito para as organizações, uma vez que as organizações inteligentes são aquelas que desenvolvem constantemente a sua capacidade de adaptar-se ao ambiente através da aprendizagem.

As constantes mudanças organizacionais geram muitos desafios quanto à capacidade de reação das pessoas, na medida em que exige um processo de adaptação constante. Por maior que seja a capacidade adaptativa do ser humano, existem alguns limites específicos e intransponíveis. Quando as pressões para a mudança são maiores do que sua capacidade adaptativa, o organismo tende a sofrer, principalmente, quando o processo de mudança é percebido como um gerador de perdas.

Para March (1981), apesar do processo adaptativo às mudanças ser rotineiro, imprevistos podem acontecer, uma vez que a mudança não consiste numa estratégia estritamente racional e consciente, pois envolve ações simbólicas e ambigüidades. A ausência de perspectivas quanto a uma situação de equilíbrio têm obrigado as pessoas a se submeterem a um processo contínuo de adaptação, o que pode ser um propulsor de sentimentos de apreensão e ansiedade crônicos, caracterizando assim, o estresse como inerente a este contexto (ALBRECHT,1990).

Segundo Williams (1998) o estresse tende a afetar o processo perceptivo reduzindo a capacidade de reconhecimento das pessoas das mudanças em seus comportamentos, o que impacta no trabalho, na saúde física e mental, e nas relações com as outras pessoas.

Os processos de mudanças organizacionais incessantes e, muitas vezes, incontroláveis, atinge direta ou indiretamente as pessoas, afetando as suas interações dentro das organizações pela necessidade de alterações nas formas de trabalho. Albrecht (1990) salienta que as mudanças organizacionais, a pressão por resultados satisfatórios e a competitividade são responsáveis pelo aumento nos níveis de estresse, sendo que, os seus resultados podem gerar a alta rotatividade,

absenteísmo, tomada de decisões erradas, baixa produtividade e qualidade, entre outros. Daí a grande importância de desenvolver a capacidade de administrar a pressão, a fim de que não se entre num padrão de comportamento produtor de desequilíbrios físicos ou mentais.

Esse contexto, caracterizado pelo aumento contínuo da complexidade do ambiente proporciona grandes mudanças na sociedade, potencializando atividades de produção, tanto de bens materiais como atividades intelectuais. As Instituições de Ensino Superior encontram-se inseridas neste ambiente, influenciando e sendo influenciadas pelas mudanças que se processam constantemente na sociedade.

Para atender às exigências da sociedade atual, mudanças na área do ensino são necessárias, de forma que a produção de massa seja substituída pela qualificação de profissionais críticos e capacitados, respeitando o trinômio ensino-pesquisa-extensão (LAMPER, 1999). Isto se evidencia ao observar as mudanças pelas quais o Ensino Superior vêm passando, principalmente nos últimos dez anos, período em que o ministério de Educação passou por um processo de alteração profundo, exigindo mudanças por parte das Instituições de Ensino Superior.

Essas mudanças têm gerado pressões para alterações das atividades dos docentes de terceiro grau, refletindo muitas vezes no bem-estar físico e mental dos professores. Desta forma, este trabalho visa identificar as relações entre a mudança organizacional caracterizada pela transição do sistema seriado<sup>2</sup> para o modular<sup>3</sup>, a percepção de estresse e atitudes de aprendizagem, numa Instituição de Ensino Superior com os professores de graduação.

---

<sup>2</sup> **Sistema seriado:** refere-se ao sistema anual, com 2 (duas) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 60 (sessenta) ou 120 (cento e vinte) horas, com grade curricular de 5 anos.

<sup>3</sup> **Sistema modular:** refere-se ao sistema de 9 (nove) semanas, com 4 (quatro) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 36 (trinta e seis) ou 72 (setenta e duas) horas, com grade curricular de 4 anos.

## 1.2 Especificação do Problema

O trabalho a ser realizado pode ser delineado no seguinte problema de pesquisa:

**Quais são as relações entre a mudança organizacional do sistema seriado para o modular, a percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na Instituição de Ensino Superior em estudo?**

A partir do levantamento do problema de pesquisa é possível propor as seguintes perguntas de pesquisa a serem respondidas pelo trabalho:

- a) Como se caracteriza o processo de mudança do sistema seriado para o modular na Instituição em estudo?
- b) Quais fatores se constituem fontes de pressão no novo sistema?
- c) Qual a relação entre mudança organizacional e desencadeamento do estresse?
- d) Como se caracterizam as atitudes de aprendizagem individual e organizacional diante da necessidade de adaptação ao novo sistema?
- e) Qual é a relação entre aprendizagem e estresse?

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo geral

Identificar as relações entre a mudança organizacional do sistema seriado para o modular, a percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na Instituição de Ensino Superior em estudo.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar o processo de mudança do sistema seriado para o modular na Instituição em estudo.

- Levantar os fatores que se constituem como fontes de pressão no novo sistema.
- Caracterizar a relação entre mudança organizacional e o desencadeamento do estresse.
- Caracterizar as atitudes de aprendizagem individual e organizacional diante da necessidade de adaptação ao novo sistema.
- Caracterizar a relação entre aprendizagem e estresse.

#### **1.4 Justificativa**

Devido à velocidade das mudanças organizacionais, muitas vezes as pessoas não estão preparadas nem física, nem psicologicamente para internalizá-las adequadamente (TOFFLER, 1994). Outro fator que contribui para isto, diz respeito à ambigüidade, que é uma característica inerente a qualquer mudança organizacional, devido ao conflito gerado pela necessidade de mudar e o apego à estabilidade.

As exigências de mudanças constantes na forma de atuação dos docentes pelas Instituições de Ensino Superior, podem trazer desgastes físicos e mentais, o que tende a impactar na saúde e no bem estar de muitos profissionais da categoria, tendo-se em vista que muitos problemas de estresse podem estar relacionados às características da situação de trabalho e a natureza das atividades. Neste contexto, a aprendizagem pode exercer um papel importante no processo de adaptação às mudanças organizacionais para a incorporação de novas crenças e valores e a adoção de comportamentos mais adequados às novas formas organizacionais.

Considerando as necessidades emergentes de um contexto marcado pela instabilidade, esta pesquisa buscou identificar as relações entre a mudança organizacional do sistema seriado para o modular, percepção de estresse e atitudes de aprendizagem, com os professores de graduação da Instituição de Ensino Superior em estudo. A escolha do estudo do tema com os professores de

graduação encontra-se relacionada ao fato da docência ser uma profissão desafiadora, na qual as exigências são altas e as fontes de pressões constantes, uma vez que o fator humano é o principal recurso, enquanto gerador e disseminador de conhecimentos.

Dessa forma, o estudo pode propiciar um melhor entendimento da dinâmica organizacional, produzindo conhecimentos que poderão ser aplicados na prática pelas organizações, a fim de diminuir os problemas humanos. Para McCormick e Tiffin (1977), a solução da maioria dos problemas organizacionais requer o conhecimento sobre o comportamento humano, que pode ser adquirido por meio da observação e experiência, que são limitadas, ou pela pesquisa, a qual poderá fornecer informações sobre aspectos comportamentais que não podem ser inferidos somente da experiência.

O ambiente não é estático, portanto, é impossível pensar nos processos organizacionais sem mencionar as questões relacionadas à mudança. Os processos organizacionais envolvem a interação entre as pessoas e suas relações com o ambiente externo. Neste processo de interação e mudança podem surgir resistências individuais ou organizacionais, devido à percepção da situação como ameaçadora. Partindo-se do pressuposto de que "a mudança e não a estabilidade é o modo normativo da vida" (WILLIAMS, 1998, p.52), o processo de adaptação às mudanças poderá ser facilitado a partir do momento em que se compreender os impactos que podem causar nas pessoas, a fim de que ela seja percebida como um desafio e oportunidade de aprendizagem, e não como uma ameaça, facilitando assim, intervenções que propiciem resultados satisfatórios tanto para os indivíduos, quanto para a organização.

Dessa forma, a compreensão das relações entre a mudança do sistema seriado para o modular, percepção de estresse e atitudes de aprendizagem na Instituição de Ensino Superior em estudo, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de administração da pressão e adaptação à nova forma de trabalho.

Considera-se, portanto, que este estudo possui relevância acadêmica e social para a Engenharia da Produção, uma vez que ela se ocupa da maneira como a organização produz bens e serviços (SLACK et al., 1997) e os docentes podem ser considerados como os produtores do conhecimento, uma vez que são responsáveis pela transmissão de conhecimento, condução de pesquisas e de orientações. De acordo com Nereci (1986), o professor universitário é peça fundamental nas instituições de ensino, sendo que, a universidade cresce quando possui um quadro de docentes capacitados e um apoio técnico-administrativo eficiente e de qualidade.

Portanto, tudo que envolva este processo de geração e disseminação de conhecimentos pode ser considerado pertinente para estudo na área de Engenharia da Produção, assim como os fatores que podem interferir quanto ao êxito do mesmo.

### **1.5 Delimitação do Estudo**

Para a presente pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso com docentes, que ministram aulas para os cursos de graduação em Administração, Economia e Ciências Contábeis, numa Instituição de Ensino Superior particular, situada na cidade de Curitiba.

Essa Instituição existe há mais de 40 anos difundindo o seu conhecimento no mercado empresarial, ofertando cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas e de pós-graduação (extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e MBAs).

Em 1998 a Instituição posicionou-se como escola de *business*. Em busca de mais dinamismo ao seu tradicional método de ensino caracterizado pelo sistema seriado (anual, com 2 (duas) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 60 (sessenta) ou 120 (cento e vinte) horas), com grade curricular de

5 (cinco) anos, a partir de 2001 inicia a implantação do sistema modular para as novas turmas, composto por 9 (nove) semanas, com 4 (quatro) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 36 (trinta e seis) ou 72 (setenta e duas) horas, com grade curricular de 4 (quatro) anos.

Atualmente, a Instituição têm se preocupado em possibilitar ao seu corpo docente e discente novas oportunidades através de convênios nacionais e internacionais, que visam parcerias com instituições de ensino no Brasil e no exterior. Algumas atividades englobam cursos de extensão, seminários internacionais, cursos na área de atuação, palestras e mesas redondas, cursos de *MBA*, informações e encaminhamentos de docentes e discentes ao exterior, participação em feiras, cursos de língua de curta duração, intercâmbio cultural, artigos para a Revista da Instituição, desenvolvimento de programas internacionais de grupos de professores e estudantes.

A Instituição também vêm investindo na maior qualificação do corpo docente e na preparação dos mesmos com um duplo perfil profissional, de forma que a experiência na realidade empresarial facilite a ligação fundamental entre a teoria e a prática. Este duplo perfil surge dos docentes titulados que trabalham ou já exerceram atividades em empresas, ou pelo contato dos professores com os convênios disponibilizados pela Instituição com empresas parceiras.

Considerando a dimensão e o tamanho dos cursos ofertados, a direção da Instituição implantou núcleos estratégicos, ligados diretamente entre si, que buscam desenvolver as atividades próprias. São os seguintes núcleos:

- Núcleo de Pesquisa Acadêmica (NPA): responsável pela dinamização e desenvolvimento de programas que incentivem a realização da pesquisa pelos corpos docente e discente.
- Núcleo de Relações Empresariais (NRE): responsável pelo contato e relacionamento com as empresas que mantêm parceira com a Instituição; da política do programa escola-empresa e dos convênios mantidos com instituições de ensino, em nível nacional e internacional.

- Núcleo de Assuntos Comunitários (NAC): responsável diretamente pelos programas de extensão e desenvolvimento das atividades acadêmicas junto à comunidade interna e externa.
- Núcleo de Estudos Humanísticos (NEH): responsável pelo desenvolvimento de políticas e estratégias que visam à manutenção dos valores que inspiram a missão da Instituição.
- Núcleo de Empregabilidade (NE): responsável pelo desenvolvimento de políticas e estratégias que visam à entrada e acompanhamento dos alunos e ex-alunos no mercado de trabalho.

A Instituição em estudo tem como finalidade proporcionar condições para que as pessoas se habilitem ao exercício profissional pleno, universal e contínuo nas atividades de negócios, educação e afins. Almeja ser reconhecida, nacional e internacionalmente, como uma instituição de excelência em *business*, que se diferencia pela formação humanista dada aos seus alunos.

## 1.6 Definição dos Termos Considerados Importantes no Contexto da Pesquisa

**Aprendizagem:** envolve uma construção multifacetada, na qual a mudança de comportamento é um processo resultante da experiência (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991). Constituiu-se num processo amplo e complexo, ou seja, não envolve somente a mudança do comportamento observável pela sua manifestação externa, mas mudanças nas atividades mentais e afetivas de atitudes que antecedem ao comportamento e encontram-se relacionadas às crenças e valores.

**Atitude:** é "resultante de valores, crenças, sentimentos, pensamentos, cognições e tendências à reação, referentes a determinado objeto, pessoa ou situação" (KANAANE, 1994, p.58), sendo uma predisposição interior anterior ao comportamento.

**Comportamento:** "é um conjunto de operações materiais e simbólicas, entendido como um processo dialético e significativo em permanente interação.

Podem ser definidos como as reações dos indivíduos e as respostas que este apresenta a dado estímulo, sendo determinados pelo conjunto de características ambientais (adquiridas) e hereditárias (genéticas), com absorção das pressões exercidas pelo meio ambiente" (KANAANE, 1994, p.61).

**Cultura Organizacional:** refere-se aos pressupostos básicos de uma organização desenvolvidos e compartilhados por meio de um processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, ensinados como a maneira correta para perceber, pensar e sentir (SCHEIN, 1985).

**Estresse:** "[...] estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as pessoas" (FRANÇA e RODRIGUES, p.25, 1999).

**Integração Normativa:** é a integração dos sistemas individuais ao sistema social, por meio de clara definição do papel organizacional desempenhado pelos indivíduos dentro da organização (DUNCAN, 1973).

**Mudança Organizacional:** caracteriza-se por transformações cada vez mais rápidas e profundas que envolvem aspectos tanto positivos como negativos, podendo gerar instabilidade e aumento no nível de estresse, por implicar em renúncias, perdas e adaptações (NAKAYAMA e BITENCOURT, 1998; ALBRECHT, 1990).

**Percepção:** consiste num processo cognitivo pelo qual a pessoa apreende a realidade, isto é, "o ponto em que cognição e realidade encontram-se" (DAVIDOFF, 2001, p.141). Também pode ser conceituada como um processo de organização e interpretação das impressões sensoriais, de forma a dar sentido ao ambiente, sendo que, o que a pessoa percebe pode ser substancialmente diferente da realidade objetiva (ROBBINS, 1999).

**Personalidade:** "é um conjunto de traços psicológicos com propriedades particulares, relativamente permanentes e organizados de forma própria. Ela se revela na interação do indivíduo com seu meio ambiente e individualiza a maneira de ser, de pensar, de sentir e de agir de cada pessoa" (AGUIAR, 1988, p.125).

**Processos Cognitivos:** cognição vem do latim *cognare* e significa conhecer. "A cognição implica um processo consciente visando à aquisição de novos conhecimentos" (AGUIAR, 1988, p.150). Envolve a percepção, a memória, a imaginação, o raciocínio ou pensamento e a solução de problemas.

**Resistência à Mudança:** "Uma atitude ou comportamento que demonstra a indisposição de fazer ou apoiar uma mudança" (SCHERMERHORN JR., HUNT e OSBORN, 1999).

## 1.7 Estrutura da Tese

Esta tese está estruturada em cinco diferentes capítulos, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados. No primeiro capítulo é feita uma introdução ao tema central, buscando inseri-lo na realidade da Instituição em estudo. A partir disto, o problema de pesquisa é formulado, os objetivos são propostos e os argumentos que justificam a realização da pesquisa são expostos.

O segundo capítulo constitui-se na fundamentação teórica que serve de referencial para a pesquisa realizada. Discorre-se sobre as três categorias analíticas do estudo em questão: mudanças organizacionais, estresse e aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa são descritos no terceiro capítulo. Dentre a descrição dos procedimentos busca-se destacar o método de investigação, a constituição da população e o tamanho da amostra, as técnicas de coleta de dados, a forma de tratamento e análise dos dados e as limitações do estudo.

No quarto capítulo são apresentadas a descrição e a análise dos dados coletados, relacionando-os com a base teórico-empírica descrita no segundo capítulo, assim como as relações identificadas entre as categorias analíticas.

No quinto e último capítulo são encontradas as conclusões, recomendações e sugestões de novos estudos provenientes de toda a pesquisa, clarificando as relações encontradas entre as categorias analíticas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Mudança Organizacional

A mudança organizacional caracteriza-se por transformações cada vez mais rápidas e profundas que envolvem aspectos tanto positivos como negativos. Diante deste contexto, as responsabilidades por bons resultados e pela competitividade aumentam, o que pode gerar instabilidade e aumento no nível de estresse, por implicar em renúncias, perdas e adaptações (NAKAYAMA e BITENCOURT, 1998; ALBRECHT, 1990).

Para Handy (1990) as mudanças organizacionais atuais são descontínuas, diferentes das do passado, onde predominava um padrão de continuidade. Para o autor, os nossos próprios conceitos de mudança devem mudar. De acordo com Peters (1989), as organizações neste processo de adaptação devem fazer do caos um novo modo de vida, de forma a se adaptarem e usufruírem destas condições instáveis.

Segundo Robbins (1999), o fato gerador da mudança diz respeito à percepção de que formas tradicionais de pensar e agir não produzem mais os resultados esperados, enquanto que, os fatores que podem desencadear as mudanças referem-se a:

- a) **crises**: dificuldades com a estrutura organizacional, incapacidade de atender às necessidades dos clientes, restrição de recursos;
- b) **novas oportunidades**: introdução de novas tecnologias, produtos e serviços, disponibilidade de novos recursos e;
- c) **novas diretrizes internas/externas**: adequação a novas leis e/ou estratégias corporativas, implementação de novos sistemas de controle.

As mudanças podem ocorrer em relação à estrutura, que diz respeito a como as tarefas estão formalmente divididas, agrupadas e coordenadas; tecnologia, que envolve a introdução de novos equipamentos, ferramentas,

métodos, automação ou computadorização; ambiente físico, relacionada às configurações de espaço, decoração, colocação de equipamentos e similares; pessoas, envolvendo atitudes e comportamentos; estratégias; formas de gestão e sistemas de apoio.

O quadro 1 sintetiza algumas tendências em relação às mudanças quanto às características do trabalho, estruturas organizacionais e características da Administração.

QUADRO 1- TENDÊNCIAS DECLINANTES E ASCENDENTES

| MUDANÇAS                         | TENDÊNCIAS DECLINANTES   | TENDÊNCIAS ASCENDENTES   |
|----------------------------------|--|--|
| Características do trabalho      | Reprodutibilidade<br>Rigidez<br>Divisão de tarefas<br>Formação prévia<br>Taylorismo<br>Liderança autoritária | Criatividade<br>Flexibilidade<br>Interfaces nebulosas, redundâncias e multiespecialização<br>Aprendizado contínuo<br>Multiplicidade de modelos<br>Liderança representativa |
| Estruturas organizacionais       | Hierarquia vertical, rede matricial<br>Centralização<br>Perenidade<br>Aglutinação de funções                 | Redução de níveis, grupos em rede<br>Descentralização e autonomia<br>Instabilidade como fator de evolução<br>Terceirização   |
| Características da Administração | Foco no capital<br>Teorias quantitativas<br>Distâncias capital-trabalho                                      | Foco nos recursos humanos e informação<br>Visão comum, identidade e valores compartilhados<br>Colaboração, participação nos lucros   |

FONTE: Wood JR. (2000, p.242)

As mudanças podem ser ocasionais, quando apenas acontecem, ou planejadas, que envolvem as mudanças intencionais e orientadas para metas. Esta última busca aprimorar a capacidade da organização adaptar-se às mudanças ambientais, assim como, mudar o comportamento do empregado. As mudanças planejadas também podem ser analisadas quanto à ordem de grandeza. A mudança de primeira ordem é linear e contínua, não envolvendo pressupostos fundamentais quanto aos valores e crenças dos indivíduos. Enquanto que, a mudança de segunda ordem é multidimensional, multinível, descontínua e radical, envolvendo reenquadramento de pressuposições sobre a organização e o mundo onde ela opera.

Para Fleury e Fleury (1997) as mudanças podem ser caracterizadas como:

- a) **revolucionárias:** quando os novos valores incorporados à organização são antagônicos aos anteriores, gerando um processo radical de destruição dos elementos simbólicos e redefinição completa das práticas organizacionais.
- b) **graduais:** quando os novos valores propostos são complementares aos existentes, ampliando as alternativas existentes para a solução de problemas e;
- c) **aparentes:** quando a organização realiza alguma alteração superficial, com a intenção de preservar sua cultura.

De acordo com Fleury e Fleury (1997) a mudança gradual parece ser a mais adequada para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem, pela incorporação de novos valores de forma menos traumática, a tendência é gerar menos ansiedade, possibilitando a busca de novas alternativas e soluções. Nakayama e Bitencourt (1998) propõem uma classificação similar à apresentada por Fleury e Fleury (1997) para as mudanças, dividindo-as em reativas, evolutivas e revolucionárias. As mudanças reativas fazem parte do dia a dia, ocorrem de forma incremental, de acordo com as circunstâncias, ou seja, surgem como respostas adaptativas a situações de inadequação. Geralmente são parciais, isoladas, de baixo impacto comportamental e implantadas sem um plano definido, ou análise de seus efeitos. Constantemente são adotadas por empresas acomodadas ou resistentes, que aceitam as mudanças quando são indispensáveis para a sua sobrevivência.

As mudanças evolutivas são planejadas, baseadas geralmente em estratégias educacionais, conscientes, voltadas para o desenvolvimento da empresa. Trabalha a mudança em todas as fases, desde a percepção até a fase final de acompanhamento e institucionalização, gerando menos resistência, mas são mais em longo prazo.

Quanto às revolucionárias, são mudanças rápidas, de grande impacto, geralmente provocado por um acontecimento externo. Surgem quase sempre de

decisões estratégicas vindas da direção, sendo impositivas e implantadas de cima para baixo, não consensuais e gerando pouco comprometimento. Tendem a provocar resistências e a serem traumáticas.

As organizações, como os sistemas sociais, também passam por mudanças naturais, isto é, nascem, crescem, amadurecem, definham e morrem. Moura (1978) identificou três estágios na mudança natural no contexto empresarial: a fase pioneira, a estável e a auto-renovável.

Quanto à fase pioneira, a principal preocupação consiste na sobrevivência. Os valores iniciais são moldados de acordo com a visão do fundador, sendo o processo de administração baseado no líder. O clima geralmente é de informalidade e afetividade; as decisões rápidas e intuitivas; a comunicação direta; a estrutura ágil e flexível. As empresas dificilmente superam esta fase e passam para a segunda fase, onde o foco é a busca de estabilidade.

Na segunda fase em decorrência do crescimento e da burocracia, surgem os controles e conflitos. O processo de comunicação torna-se mais complexo, novas pessoas são incorporadas, aumenta a rotatividade e a delegação faz-se necessária. Geralmente esta fase marca um período de estabilidade após uma fase de crescimento ou expansão. Se a crise do crescimento for superada, a empresa entra no terceiro estágio.

Na fase auto-renovável a empresa alcança a maturidade e mantém uma identidade. Aprende como e quando mudar, procurando assegurar seu pleno desenvolvimento por intermédio de melhorias constantes e contínuas, de forma a administrar as mudanças ambientais.

E, finalmente, como todos os sistemas, as organizações envelhecem, sendo que a crise aparece quando percebem a inadequação de equipamentos, processos e comportamentos, exigindo um repensar para um processo de mudança de reversão.

Land e Jarman (1981) desenvolveram uma tipologia para os ciclos de mudança em três fases:

1. **formação:** descoberta e organização do sistema com a criação de um padrão de comportamento;
2. **regulamentação:** o crescimento ocorre a partir da repetição do padrão e a negação da diferença e;
3. **integração:** passa por uma fase de inovação e ruptura, reduzindo a rigidez do padrão.

Bullock e Batten (1985) também classificam as mudanças em fases, entretanto, dividem-nas em 4 fases:

1. **fase de exploração:** envolve o reconhecimento da necessidade de mudança e a procura de um agente de mudança;
2. **fase de planejamento:** diz respeito a coleta de dados para um diagnóstico e o estabelecimento de objetivos e ações apropriadas;
3. **fase da ação:** implica na mudança da atual situação para a desejada e;
4. **fase de integração:** consiste na consolidação da mudança por intermédio do reforço de novos comportamentos, formação de gestores e pela difusão de aspectos bem sucedidos do processo.

Lewin (1958) sugere que uma mudança bem sucedida envolve três fases:

1. **Descongelamento:** mudar o estado de equilíbrio (*status quo*) aumentando as forças impulsionadoras e diminuindo as restritivas ou combinando as duas.
2. **Mudança:** para um novo estado, o que supõe a adoção de novos valores, atitudes e comportamentos. Segundo Schein (1987) implica na procura de novas informações e na aprendizagem de novos conceitos relevantes para a situação.
3. **Recongelamento:** visando tornar a nova mudança permanente, estabilizando a nova situação equilibrando as forças.

Segundo Pereira (1994), existem algumas características que são intrínsecas às mudanças:

- a) inexorabilidade: as mudanças ocorrem independente da vontade das pessoas;
- b) ambigüidade: a mudança caracteriza-se pela oscilação de períodos de estabilidade e crise pela constante necessidade de adaptação;
- c) perda: as transições implicam em renúncias, mesmo que as consequências sejam positivas, gerando perdas, muitas vezes dolorosas e desconfortáveis.

Para Nadler et al. (1993) existem algumas forças que contribuem para aumentar a pressão sobre as organizações em relação às mudanças. Entre estas forças, os autores trabalham com a tecnologia; competição; excesso de oferta de produtos; globalização, considerando que a competição ocorre em escala global; expectativas do cliente em relação ao maior valor, qualidade e serviço; participação do governo apoiando às indústrias de seus países; as modificações nos padrões de propriedade empresarial estão levando à maior expressão das exigências dos proprietários; modificações na constituição da força de trabalho (sexo, raça, nível educacional, distribuição etária).

Esteve (1989) identificou cinco grandes mudanças sociais que podem funcionar como fontes geradoras de pressão aos professores: a transformação do papel do professor; as crescentes contradições no papel do professor; as atitudes da sociedade em relação ao professor; a incerteza quanto aos objetivos do sistema educacional e da longevidade ou utilidade do conhecimento; e a deterioração da imagem do professor. A isto ainda podem ser acrescentadas as mudanças que tem impacto direto na sala de aula, como o comportamento dos alunos e o apoio logístico. Outro fator relevante segundo Miller (1991), seria a massificação da relação professor-aluno, que pode ser visualizada na diminuição dos horários de atendimento extra-classe e no aumento do número de alunos por sala. As pressões por dedicação e pesquisa também são significativas, uma vez que esta última tende a proporcionar mais recursos e *status*.

Em contrapartida, Stewart (1998) chama atenção para a relevância que vem sendo dada ao papel do docente enquanto entidade que acumula um certo capital intelectual, sendo capaz de repassá-lo sem a sua própria perda, além de poder funcionar como um agente de mudanças possibilitando que as pessoas desenvolvam suas potencialidades.

### 2.1.1 Resistência à mudança

A grande dificuldade quanto à mudança consiste na forma como as pessoas a encaram, o que pode ser um fator gerador de resistência. Esta resistência, na maioria das vezes, é proveniente do medo do novo, quando as pessoas sentem que a sua segurança encontra-se ameaçada, percebem-se em perigo ou encontram-se temerosas pelo medo do desconhecido. Muitas vezes a sensação da ameaça da mudança é pior do que a própria mudança.

Segundo Silveira (1999), a tensão gerada pelo temor do desconhecido e pelo medo de correr riscos ao inovar, pode desencadear um processo de mudanças desgastante.

De acordo com Robbins (1999), a resistência à mudança também tem o seu aspecto positivo, isto é, fornece um grau de estabilidade e previsibilidade ao comportamento. Em contrapartida, tende a atrasar a adaptação e o progresso. Esta resistência pode se manifestar de forma aberta, imediata, implícita ou adiada, sendo que as duas primeiras são mais fáceis de se lidar.

A resistência pode ser individual, quando se encontra relacionada às características humanas básicas como percepções, personalidade e necessidades, ou organizacional, uma vez que as organizações são por natureza conservadoras. As principais razões da resistência individual referem-se aos hábitos (respostas programadas); segurança; fatores econômicos (preocupação que a mudança abaixe a sua renda); medo do desconhecido (substituição do conhecido pela ambigüidade e incerteza); percepção seletiva (manutenção das percepções intactas).

As razões da resistência organizacional referem-se à inércia estrutural, que são mecanismos que atuam para produzir estabilidade; foco limitado de mudança, ou seja, as mudanças limitadas em subsistemas tendem a ser anuladas pelo sistema maior; inércia do grupo, uma vez que as normas do grupo podem atuar como restrição e; ameaça às relações de poder pela redistribuição de autoridade. Diante da resistência à mudança podem surgir inúmeras reações psicológicas, dentre elas:

- a) a negação;
- b) o isolamento;
- c) o boicote caracterizado pela resistência agressiva e destruidora;
- d) a defesa de princípios e posições com rigidez e galhardia, caracterizando a resistência ativa;
- e) a passividade, quando a pessoa não faz e não deixa os outros fazerem;
- f) a alienação, quando a pessoa ignora a mudança para não se comprometer;
- g) a acomodação;
- h) a exploração, tirando proveito das alternativas que podem dar resultados a curto prazo;
- i) a adesão e aceitação passiva;
- j) a participação, assumindo riscos e conseqüências;
- k) a influência, que além de participar, inspira os outros a fazerem o mesmo;
- l) a promoção, aquele que não apenas inspira os valores, mas também os operacionaliza e os transforma em ação e;
- m) a postura proativa, aquele que se antecipa às mudanças e toma as decisões no presente de forma a moldar o futuro.

Ferreira, Reis e Pereira (1997) também trabalham com algumas reações diante das mudanças. De acordo com os autores, a exposição constante as pressões do ambiente pode levar ao desgaste e a negação da mudança. As principais reações podem ser caracterizadas como: ignorar a mudança, a fim de não se comprometer pelo medo de optar; isolamento, para não ter que conviver com a realidade que é percebida como incômoda; "boicote", caracterizando a resistência agressiva e destruidora, com a intenção de eliminar algo que é incômodo ou amedrontador; resistência ativa, quando há a defesa dos princípios e posições com rigidez; resistência passiva, a qual envolve a pessoa que não faz e não deixa os outros fazerem. Outras reações ainda podem ser caracterizadas pela acomodação, que diz respeito a aquele que prefere deixar como está; exploração, quando a pessoa busca tirar proveito dela; participação, quando a pessoa assume os riscos e conseqüências, fruto de uma decisão ativa e consciente; influência quando envolve aquelas pessoas que além de participarem, inspiram os outros a participarem também; postura proativa antecipando-se às mudanças e tomando decisões no presente para moldar o futuro. De acordo com Robbins (1999) e Wagner e Hollenbeck (1999) existem algumas táticas que podem ser utilizadas para vencer a resistência:

- a) **Educação e comunicação:** consiste em mostrar a lógica da mudança. Esta abordagem é útil quando a resistência à mudança é proveniente da falta de informações, ou as informações disponíveis são inexatas.
- b) **Participação:** diz respeito ao envolvimento das pessoas afetadas numa intervenção, auxiliando na sua concepção e implementação.c)  
**Facilitação e apoio:** referem-se ao fornecimento de treinamento necessário e apoio emocional, os quais podem acontecer por intermédio de reuniões de instrução e sessões de aconselhamento.
- d) **Persuasão oculta:** consiste no uso de esforços camuflados de fornecimento de informações.
- e) **Coerção:** aplicação de ameaças diretas.
- f) **Negociação e barganha:** trocar algo de valor por uma diminuição da resistência.

A percepção da mudança como algo ameaçador pode ser alterada quando existe a ansiedade pela mudança, ou seja, quando é visualizada como um desafio e/ou uma oportunidade (WILLIAMS, 1998).

Argyris (1970) sugere que a informação e o compromisso de todas as pessoas envolvidas na mudança são condições fundamentais para uma mudança organizacional bem sucedida. French e Bell (1984) também sugerem que o objetivo e os meios de se processar a mudança sejam claros, haja uma alta probabilidade de sucesso, o clima organizacional seja relaxado e não ansioso ou defensivo, as atividades atinjam todas as pessoas, além de aprenderem como resolver os problemas.

Tachizawa, Cruz Júnior e Rocha (2001) abordam a questão da mudança nos anos 90 e propõe alguns elementos que definem a nova perspectiva:

- a) criação de uma visão do que se pretende ser no futuro;
- b) desenvolvimento de estratégias;
- c) criação de condições para a mudança com sucesso por intermédio da conscientização das pessoas sobre as pressões que a organização vem sofrendo para mudar, fornecendo-se feedback sobre o desempenho individual e das atividades da organização e pela comunicação dos sucessos de mudança;
- d) criação de uma cultura que encoraje a flexibilidade, a autonomia e o trabalho em grupo;
- e) sublinhar a necessidade e o tipo de mudança;
- f) planejamento e determinação das formas de implementação;
- envolvimento de todos;
- g) manutenção da motivação e o entusiasmo de mudar;
- h) estímulo ao melhoramento contínuo – *kaisen*.

Independente do aspecto em que se processe a mudança organizacional, seja ela em relação a atitudes e comportamentos, estrutura, tecnologia ou ambiente físico, de acordo como são percebidas, poderão funcionar como fontes de pressão, gerando resistências e exigindo um esforço para que ocorra a adaptação.

## 2.2 Alguns Fatores que Interferem na Adaptação das Pessoas às Mudanças Organizacionais

A percepção constitui-se num fator que interfere significativamente no processo de mudança organizacional, sendo influenciada pela relação que as pessoas desenvolvem com o seu trabalho, pelas regras, normas e valores vigentes na organização, os quais podem tanto propiciar, como dificultar o processo de adaptação às novas mudanças organizacionais. Estes temas serão discutidos a seguir.

### 2.2.1 Relação da pessoa com o trabalho

O conhecimento das características da relação das pessoas com o trabalho que marcam as diferentes épocas constitui-se num elemento importante para a compreensão das mudanças organizacionais, principalmente no que diz respeito às Instituições de Ensino Superior, uma vez que elas sofrem o impacto direto destas alterações e, em especial, a Instituição em estudo, que se caracteriza como uma Escola de *business*, a qual deve estar alinhada às exigências do mercado. Desta forma, estes aspectos serão desenvolvidos na seqüência.

De acordo com Wickert (1999) existe uma tendência de associarmos trabalho a emprego, entretanto existe uma diferença entre eles. O emprego pode ser entendido como "o ato de alugar a capacidade de trabalho para outrem, em troca de certa quantia de dinheiro" (p.71). Já o trabalho, segundo Carmo (1992), pode ser entendido como uma mediação entre o homem e a natureza, transformando esta última pela inteligência. Castel (1998) propõe o trabalho como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social.

Em um sentido mais amplo, a característica principal do trabalho consiste na transformação da natureza a partir de uma certa matéria oferecida, sendo uma atividade essencialmente humana. De acordo com a economia, o trabalho refere-se às tarefas executadas pelo homem normalmente com o auxílio de instrumentos.

Entretanto, o trabalho não se refere somente à repetição de movimentos ou atividades que exijam força corporal, envolve também o dispêndio de energia psíquica (DALLARIA, 1998).

A essência do trabalho foi descrita de diferentes formas. Segundo uma ordem histórica, Heller (1982) o caracteriza da seguinte forma:

- a) descrição e análise da estrutura e do processo de trabalho;
- b) interpretação ética do trabalho;
- c) função social do trabalho;
- d) análise do trabalho como categoria da antropologia humana;
- e) descoberta do conflito e dos seus efeitos contraditórios no homem;
- f) introdução do conceito econômico do trabalho;
- g) descoberta do trabalho como processo através do qual o homem torna-se humano; e,
- h) conceito sintético e histórico do trabalho, que envolve todos os aspectos citados.

Para se compreender o significado que o trabalho pode assumir hoje na vida das pessoas, é necessário primeiramente reportar-se a uma contextualização histórica para perceber as diferentes conotações atribuídas ao longo do tempo.

Na Grécia Antiga, tanto a escravidão como o trabalho, eram considerados uma desgraça necessária, um castigo imposto ao homem ligado à sobrevivência, como o trabalho doméstico e a agricultura, reservado aos escravos e desafortunados. Isto pode explicar a origem da palavra trabalho, que vem do latim *tripalium* – instrumento formado por três estacas utilizadas para prender bois e animais difíceis de ferrar (CARMO, 1992). O trabalho escravo e o trabalho livre eram considerados como duas categorias completamente diferentes. O trabalho surgia como uma operação planejada e executada por um homem, considerado como a realização de um objetivo.

Essas conclusões da Antiguidade não avançaram na Idade Média. Na Europa Medieval, dentro da perspectiva judaico-cristã, o trabalho continua a ser visto como um castigo. Os problemas levantados nesta época não diziam respeito à estrutura do processo de trabalho, mas aos aspectos técnicos desta estrutura, ou

seja, o trabalho como um processo dinâmico com as condições técnicas em constante alteração, onde nunca se faz duas vezes exatamente uma coisa da mesma maneira. Os homens do Renascimento não duvidaram que "a riqueza da sociedade é o produto do trabalho e não do capital" (HELLER, 1982, p.318), marcando a era do nascimento da riqueza.

O Capitalismo gerou uma condição de valorização moral do trabalhador, a qual repercute nos dias atuais. Na Idade Média o trabalho não visava a produtividade, mas a subsistência do feudo. Isto muda quando surge o comércio, onde a riqueza que se encontrava centrada na terra, passa a ser considerada como a acumulação da moeda (CARMO, 1992; HUBERMAN, 1986).

A sustentação dessa transposição torna-se possível com a implosão do Feudalismo, por intermédio da exploração de pessoas que migraram do campo para as cidades, em busca de sobrevivência. Para tal, é necessária uma mudança ideológica, assim, o trabalho passa a ser considerado pela Igreja Católica como uma porta de acesso ao céu, e pelo protestantismo, como uma finalidade de vida, um caminho a Deus (WICKERT, 1999). Somente com o Renascimento e com a Reforma Protestante, o trabalho adquire esta nova dimensão, a da dignidade e virtude. É no seio da ética protestante, fundamentada no campo de tensão entre essas duas visões, que o Capitalismo irá surgir e se desenvolver.

A solução para fazer vigorar essa nova ideologia foi a criação de leis que obrigassem as pessoas livres a trabalhar, de forma que não fossem consideradas vadias (CARMO, 1992). Portanto, "o trabalho passa a ser via de acesso para o lugar social, pois o sujeito só tem o reconhecimento de sua existência, caso produza" (WICKERT, 1999, p.68).

A expansão capitalista é caracterizada pela busca incessante de cada vez mais produtividade, lucratividade e competitividade organizacional, o que favorece o avanço tecnológico e ao mesmo tempo traz conseqüências para as relações de trabalho pela necessidade de reestruturação das formas de produção.

No início do século XX Taylor surge com as suas idéias sobre a organização científica do trabalho, onde a divisão, especialização e racionalização da força de trabalho foram levadas ao extremo com o Fordismo, conduzindo o trabalho ao máximo da desumanização.

A Teoria de Taylor, junto com os princípios da administração de Fayol caracterizaram a chamada Teoria Clássica da Administração, tendo na racionalização e fragmentação do trabalho o seu ponto fundamental. Fayol enfatiza a estrutura organizacional como um todo, porém, ainda dentro de uma ótica mecanicista, visualizando a organização como um sistema fechado, altamente hierarquizado, composto de elementos estáticos (TRACTENBERG, 1999).

A organização científica do trabalho gera exigências fisiológicas até então desconhecidas, denotando o corpo como a principal fonte de impacto do trabalho, além de neutralizar a atividade mental dos trabalhadores na medida que o sistema taylorista separa radicalmente o trabalho intelectual do manual (Dejours, 1987). O trabalho continua sendo visualizado como algo desprovido de prazer, como algo opressivo e ruim.

Inspirada na obra de Max Weber surge a Teoria da Burocracia. Esta concepção valoriza a divisão do trabalho com base na especialização funcional; a hierarquia rígida de poderes e responsabilidades; o sistema de papéis, normas e procedimentos bem definidos pela organização, escritos e exaustivos; impessoalidade e formalidade nas relações; promoção com base no desempenho; remuneração em função da posição da hierarquia formal. As críticas a esta concepção centram-se na questão humana dentro das organizações e na falta de flexibilidade das estruturas burocráticas diante das mudanças.

Na década de 30, Mayo desenvolveu a Escola das Relações Humanas, contribuindo para a humanização das relações de trabalho com os conhecimentos provenientes de estudos sobre liderança, motivação, comunicação, dinâmicas de grupo, entre outros. As críticas tecidas em relação à Escola das Relações

Humanas abriram espaço para o surgimento de novas abordagens, como o caso da Teoria Estruturalista da Administração, a qual buscou integrar as abordagens da Teoria Clássica (formal) e das Relações Humanas (informal), inspirando-se também na Teoria Burocrática. Encarava as organizações como unidades sociais complexas, que se organizam e se desenvolvem dentro de um campo de tensões, conflitos e contradições entre os aspectos formais e informais, entre os objetivos individuais e organizacionais (TRACTENBERG, 1999).

Com o surgimento de ideologias antagônicas ao sistema capitalista, que argumentavam contra a exploração do corpo e a mecanização e despersonalização do trabalhador, esta época é marcada pela luta de melhores condições, por intermédio de greves, paralisações, absenteísmo, sabotagem da produção, descontentamentos e falta de motivação. Estes fatos denotam o esgotamento do sistema, obrigando as organizações a buscarem alternativas para minimizar os impactos negativos sobre a produção. De acordo com Zanelli (1994), nas décadas de 20 e 30 muitos engenheiros que se dedicavam aos problemas de ajustamento humano ao trabalho, dão início as atividades de aplicação da Psicologia no trabalho, mas, somente na década de 50 foi instituída a Psicologia Industrial e do Trabalho.

Nas décadas de 40 e 50 as reivindicações sobre a exploração do corpo pouco a pouco se deslocavam para a questão das tarefas de escritório, as quais se tornavam cada vez mais numerosas e permeadas por cargas intelectuais e psicossociais, abrindo mais espaço para as preocupações com a saúde mental (DEJOURS, 1987).

A partir da II Guerra Mundial ocorreram mudanças significativas em relação ao trabalho pela necessidade de adaptação e readaptação às exigências do sistema produtivo. Surgem questões relativas ao papel do trabalho na gênese da doença mental e na integração das pessoas ao contexto social (LIMA, 1998).

Nos anos 50, período pós-guerra, surge a criação de políticas de prevenção no campo do trabalho e a contribuição de inúmeras disciplinas, tais como: sociologia, ciências de gestão, ergonomia, psicofisiologia, psicologia e a medicina do trabalho,

entre outras, de forma a promover a higiene social. Para Nardi (1996) esta prática propõe uma nova compreensão para a relação saúde e trabalho.

Com o crescimento econômico após a Segunda Guerra Mundial, devido ao contexto sócio-político e econômico e a crise capitalista nos anos 70, ocorreu uma reestruturação produtiva, uma transição do sistema de produção fordista/ taylorista para o toyotismo. Ou seja, o sistema até então caracterizado pela concepção mecanicista e simplificadora, pela produção em larga escala e em série, marcado pela repetitividade e monotonia, onde bastava que o trabalhador tivesse capacidade física para a produção na linha de montagem, abre espaço para o modelo japonês. O toyotismo apresenta uma concepção sistêmica, integradora e complexa, onde a qualidade torna-se uma exigência e a lógica passa da produção em quantidade para a produção por encomenda, no tempo certo, *just-in-time* (MORAES, 1999).

Os protestos dos trabalhadores em relação ao modelo fordista/taylorista pelo fato das tarefas serem rotineiras e enfadonhas, gerando um desgaste natural, além dos baixos salários, auxiliaram na receptividade dos pressupostos do modelo toyotista. Com o modelo japonês surgiu a chamada polivalência do trabalhador, onde ele passou a ser responsável por várias máquinas ao mesmo tempo (ANTUNES, 1997; MATTOSO, 1995).

No Brasil, essas mudanças ocorreram mais tardiamente, a partir da década de 90, quando o estilo de industrialização passou para uma economia aberta e competitiva, impactando nas relações de trabalho. Esta polivalência advinda da busca de maior produtividade ao menor custo, encontra-se incorporada nas relações de trabalho atuais, sendo também denominada de multifuncionalidade. Esta multifuncionalidade caracteriza-se pelo desenvolvimento de várias atividades pelo profissional dentro da empresa, seja pelo processo de redução de pessoal, ou pelos conhecimentos amplos que muitos profissionais se vêem obrigados a adquirir para continuarem competitivos no mercado de trabalho, uma vez que muitas vezes a responsabilidade pelo aperfeiçoamento é atribuída ao próprio trabalhador.

Ao desafiar os princípios fordistas e toyotistas, surge o volvismo, embora muitas vezes seja confundido com um simples retorno a produção manual. Os seus pressupostos baseiam-se na internacionalização da produção, democratização da vida no trabalho, projetos de trabalho ergonomicamente perfeitos, compromisso com os conceitos de grupo autônomo de trabalho e enriquecimento das funções. O volvismo pode ser considerado uma das mais avançadas tentativas de superar algumas contradições básicas da adaptação do homem ao ambiente de trabalho industrial (WOOD, 2000).

Assim, a década de 80 e 90 marca as mudanças nas formas de inserção na estrutura produtiva, transformando as formas de organização do trabalho, onde o trabalhador deve ser capaz de lidar adequadamente com tecnologias e processos mais flexibilizados, ajustando-se às suas tarefas e demandas do mercado, ou seja, o trabalhador deve ser polivalente, participativo e flexível (ANTUNES, 1997; NARDI, TITTONI e BERNARDES, 1997; CASTEL, 1998). Consiste numa década que traz como ideal os princípios da saúde do trabalhador, na qual o mais importante é a saúde, e não a aptidão para o trabalho. É um período em que a principal mudança centra-se na incerteza, refletindo nas esferas técnico-científica, como a disseminação e barateamento das tecnologias e informações; sócio-cultural e demográfica, como a mudança no perfil populacional (aumento da expectativa de vida) e de paradigmas (papéis do homem e da mulher); ambiental, como a possibilidade de graves rupturas ecológicas na biosfera (TRACTENBERG, 1999).

Cada vez mais os "gurus" da administração vêm anunciando a chegada de um novo paradigma que venha substituir o mecanicista-simplificador. As organizações tendem a adotar uma série de modelos, estratégias e táticas gerenciais, denominados de reestruturação competitiva. Para Naisbitt e Aburdene (1986) nesta nova era a sociedade industrial será substituída pela sociedade da informação, na qual o capital humano será escasso e, portanto, mais valorizado, a burocracia e os controles serão substituídos pela tecnologia de informação e o trabalho será visualizado como uma forma de desenvolvimento humano.

Diante dessas referências históricas, entende-se que a concepção atual de trabalho é fruto das práticas sociais e das relações de poder, motivos pelos quais o trabalho passa a se constituir como uma via de subjetivação.

Para Vasconcelos Jr. e Teixeira (1997), as mudanças de abordagem da relação capital/trabalho atinge a subjetividade dos trabalhadores. Este processo pode tanto trazer a humanização do trabalho, quando o processo dá resultados, ou seja, quando os funcionários sentem-se mais satisfeitos, suas opiniões são valorizadas, seu desempenho é recompensado, há possibilidades de ascensão profissional e existe um clima de cumplicidade entre o grupo de trabalho, ou levar a superexploração do trabalho (MOTA, 1997).

A reestruturação produtiva visa a lucratividade e o bem-estar da organização, enquanto que o bem-estar do funcionário é algo desejável, mas não imprescindível (DITTRICH, 1999). Assim, o trabalho pode ser considerado como fonte de crescimento e evolução, quanto fonte de pressões e conflitos, gerador de distúrbios psicossociais coletivos e/ou individuais ou manifestações psicossomáticas ou psiquiátricas (SIVADON, 1993 e SELIGMANN-SILVA, 1994).

Apesar das evoluções apresentadas para o conceito do trabalho, a grande ameaça para o bem-estar físico, psíquico e social, consiste na falta de espaço para a vivência do desejo e a possibilidade de traçar caminhos originais em busca da saúde física e mental (DEJOURS, 1986). A relação homem-trabalho pode ser caracterizada como subjetiva, entretanto, muitos dos seus efeitos são concretos e reais, marcados pelo absenteísmo, greves, engajamento excessivo ou "presenteísmo" (DEJOURS, 1994).

Essa relação das pessoas com a organização e com o trabalho é influenciada em grande parte pelas expectativas criadas pela organização em relação ao desempenho de papéis, sendo estes formalizados por intermédio das regras, normas e valores vigentes, assim como pelas expectativas que as pessoas têm em relação à organização, de forma que exista a integração normativa.

### 2.2.2 Integração normativa

A integração normativa refere-se a busca da adaptação do indivíduo aos papéis que lhe são atribuídos pela organização, a fim de que os objetivos organizacionais e individuais sejam atingidos. Espera-se um determinado comportamento do indivíduo conforme o cargo que ocupa. Segundo Maanen (1992), este processo pode ocorrer formalmente, agindo na preparação do indivíduo para ocupar um determinado *status*<sup>4</sup>, e de maneira informal, preparando uma pessoa para desempenhar um determinado papel na organização. Para Hinings e Greenwood (1989), o processo informal faz parte da realidade organizacional, podendo ser classificado como a interação emergente, ou seja, como as atividades, normas de comportamento e formas de funcionamento que não são formalmente prescritos.

O desempenho de papéis é presente desde o início da vida do indivíduo, em diferentes situações, com diferentes níveis de profundidade. A palavra papel do francês, é empregada no sentido de função social, profissão, ou "atividade não espontânea, fixada antecipadamente por determinação social, em um conjunto de outras atividades sociais" (CASTELLAN, 1987, p.67). Descrevem formas específicas de comportamento associado a determinadas tarefas, sendo configurações padronizadas de comportamentos requeridos de todas as pessoas de acordo com a sua função, sem que sejam levados em conta os desejos pessoais (KATZ e KAHN, 1973). Ou seja, são modelos organizados de condutas, planos de comportamento relacionados a uma determinada posição ocupada pelo indivíduo, confirmada pelo consenso social. Desta forma, a pessoa ao desempenhar um determinado papel em uma organização, está sob as exigências deste papel para agir de determinada forma, de acordo com as atividades prescritas ou padronizadas.

Entretanto, o indivíduo é capaz de desempenhar uma infinidade de papéis (pluralidade de papéis), ultrapassando e reinterpretando o papel

---

<sup>4</sup> Status: é "uma categoria dentro de um sistema" (CASTELLAN, 1987).

estabelecido e prescrito (CASTELLAN, 1987). Gibson, Ivancevich e Donnelly (1981), dividem o desempenho de papéis em papel esperado, que diz respeito aos comportamentos esperados do ocupante do cargo, papel percebido, que envolve um conjunto de atitudes e comportamentos que o ocupante de determinado cargo deve realizar, e o papel realizado, o qual se refere ao comportamento que a pessoa realmente realiza. Segundo os autores, o papel esperado tem relação com o papel percebido, sendo que os papéis bem definidos e percebidos claramente pelo indivíduo, facilitam o atingimento dos objetivos organizacionais. Portanto, existe o papel objetivo que diz respeito àquilo que os outros esperam e o subjetivo, que se refere a como cada indivíduo assume os seus papéis. Para Duncan (1973), o papel organizacional está claramente definido quando o indivíduo conhecer o que dele é esperado.

Dessa forma, as atitudes e comportamentos expressos por meio do desempenho de papéis são fatores essenciais à integração e adaptação do indivíduo ao ambiente organizacional. Quanto maior for a aproximação da representação de papéis, expressos pelas atitudes e comportamentos, em relação ao que a organização espera do indivíduo e, em contrapartida, quanto mais a organização também deixar transparecer formas de suprir as aspirações individuais, maior será a possibilidade de adaptação do indivíduo, refletindo positivamente no seu desempenho. Este é um processo de socialização, o qual diz respeito à aprendizagem de comportamentos considerados adequados, pelo qual cada pessoa configura seu conjunto de papéis, a fim de que se alcance uma conformidade entre o indivíduo e a organização.

Além dos papéis, as normas e os valores fornecem três bases inter-relacionadas para a integração e a adaptação e do indivíduo à organização. As normas procuram prescrever formas de comportamentos esperados ou aceitos pelo grupo, refletindo as crenças e os valores organizacionais (ALVES, 1997; FREITAS, 1991). Informam ao indivíduo o que ele pode ou não fazer (ROBBINS, 1999). Referem-se aos requisitos legítimos do sistema, que sancionam os

comportamentos em papel, sendo justificados por valores, os quais dizem respeito ao cumprimento das exigências morais (KATZ e KAHN, 1973). É importante salientar que tanto as normas quanto os valores fazem parte de práticas que podem ser formais e explícitas, como as regras escritas, quanto informais e de ação indireta, como o controle social, o qual é mais difícil de ser observado (ALVES, 1997; MELO, 1997). Além disto, as normas também podem ser interpretadas sob um enfoque não previsto no arcabouço formal.

Dessa forma, o desempenho de papéis organizacional é explicitado por meio de normas, valores, procedimentos e políticas organizacionais, a fim de se criar linhas orientativas para o comportamento, reduzindo a variabilidade do comportamento humano. Ou seja, a organização tenta integrar o indivíduo normativamente ao papel por ela prescrito para facilitar o atingimento de seus objetivos, sendo que os processos formais (normas, regras, valores, procedimentos) como os informais (experiência de vida, conhecimentos, objetivos e valores pessoais) interferem na integração normativa.

As práticas de Recursos Humanos possuem um papel relevante na integração normativa dos indivíduos na organização, principalmente por meio de processos formais. De acordo com Pagés e Favatti (1993), vários mecanismos são utilizados para a busca de adaptação do indivíduo, a fim de que os objetivos organizacionais concretizem-se, obtendo-se o que é esperado do indivíduo. Estes mecanismos referem-se ao aspecto econômico, que gerencia as vantagens concedidas em contraposição ao trabalho; o ideológico, que demonstra concretamente os valores de consideração pela pessoa, ocultando os objetivos de lucro e dominação, e o psicológico, o qual favorece o investimento inconsciente na organização.

Os mesmos autores também se referem a alguns processos que objetivam à adaptação do indivíduo à organização. Entre eles, a abstração, que reduz o conjunto das relações sociais à lógica abstrata do dinheiro; a objetivação que têm como conseqüência submeter o indivíduo aos objetivos fixados pela organização; a desterritorialização, que busca separar o indivíduo de suas raízes sociais e culturais, a fim de torná-lo mais receptivo ao código da organização, e a

canalização, que transforma o máximo de energia individual em energia de trabalho, por meio da carreira. A canalização cria no indivíduo a necessidade de superação de seus próprios limites para que obtenha possibilidades de sucesso. Pode acabar entrando num ciclo em que a carreira torna-se o elemento principal, o que ativa o desejo de fazer mais e melhor, na busca de superar constantemente os resultados anteriores. Neste raciocínio, as pessoas que param de progredir por falta de adaptação consideram-se incompetentes.

As forças que buscam reduzir a variabilidade do comportamento humano, os aspectos econômicos, ideológicos e psicológicos, assim como os processos de abstração, objetivação, desterritorialização e canalização são utilizados como mediadores na busca da adaptação e do comprometimento do indivíduo.

Enfim, todos esses mecanismos fazem parte da cultura organizacional, a qual procura enfatizar as idéias comuns, formas de pensar, valores, padrões e maneiras de trabalhar, sendo um poderoso mecanismo de controle para conformar condutas e homogeneizar maneiras de pensar e viver na organização. Por meio da conquista pelo afetivo é que a cultura faz a diferença enquanto forma de controle internalizado (FREITAS, 1991).

No que se refere a busca de adaptação por parte do indivíduo, conforme a situação de tensão, ele pode acionar mecanismos de defesa a fim de se adaptar, sendo que se forem utilizados num grau exagerado, poderão gerar efeitos disfuncionais nos requisitos do papel, levando a um falso ajustamento e desviando-se dos objetivos individuais e organizacionais (BERGAMINI, 1982; FOGUEL e SOUZA, 1985).

Pode-se dizer que todos estes processos fazem parte da concretização do contrato psicológico, o qual denota um conjunto não explícito de expectativas mútuas, das quais as pessoas envolvidas no relacionamento podem não estar consciente, atuando em todos os momentos entre todos os membros de uma organização e os diversos dirigentes e outras pessoas dessa organização (SCHEIN, 1982 e NADLER, HACKMAN e LAWLER, 1983). Muitas das expectativas são implícitas e relacionadas

com os valores pessoais. Os autores afirmam que o contrato psicológico muda com o tempo, de acordo com as mudanças de expectativas, exercendo uma grande influência no comportamento das organizações. Este processo que procura equacionar os objetivos organizacionais com os objetivos individuais também pode ser chamado de contrato social, sendo que este contrato parece impossível de ser cumprido integralmente (FOGUEL e SOUZA, 1985).

O contrato psicológico ou social tem como fator relevante a percepção porque envolve expectativas explícitas e implícitas. Portanto, a satisfação no trabalho para Nadler, Hackman e Lawler (1983), diz respeito à discrepância de quanto a pessoa recebe em contraposição a quanto acha que deveria receber, sendo que esta relação é influenciada pelas suas percepções e comparações em relação ao que as outras pessoas estão dando e recebendo. Portanto, se a organização tiver interesse no que o indivíduo pode oferecer com o seu trabalho, capacidades, competências, considerando-o adequado ao cargo em questão, e o indivíduo visualizar algum ganho, seja ele material, financeiro ou psicológico, existirá uma relação de interesses mútuos entre o indivíduo e a organização, refletindo no atendimento da expectativa quanto ao desempenho esperado. Para Nadler, Hackman e Lawler (1983), a adaptação e o contrato do indivíduo-organização está no reconhecimento de que este é um processo bidirecional.

É importante ressaltar que o entendimento da relação dos indivíduos com a organização pode ser abordado sob diferentes óticas. Para Morgan (1980), estas diferentes abordagens podem ser descritas como:

- a) **Funcionalista:** parte de uma visão harmônica da relação entre o indivíduo e a organização. Pressupões que existe uma continuidade e as coisas devem funcionar bem. O indivíduo e suas atividades são determinados pelo ambiente onde ele está localizado. Entretanto, este ambiente não é apenas o ambiente organizacional. Predomina uma visão regulativa, onde o feio ajusta-se ou é excluído. A Teoria do Sistema Social, de Katz e Kahn (1973), seria, predominantemente, funcionalista.

- a) **Estruturalista Radical:** possui base marxista e aborda a organização a partir da divisão de classes. Esta última é, portanto, exploradora do indivíduo. Weber exerceu grande influência nesta abordagem, onde a questão da contradição é fundamental, tendo a organização o objetivo de aumentar a taxa de exploração do funcionário.
- b) **Humanista Radical:** visa o desenvolvimento do ser humano. A interpretação só existe a partir da interpretação do indivíduo, sendo a realidade socialmente criada. Tenta descobrir como os indivíduos podem unir pensamento e ação como meio de transcender suas alienações. Para haver a adaptação, a organização deveria enxergar o indivíduo pessoal. A obra de Guerreiro Ramos (1989) seria classificada como humanista radical.
- c) **Interpretativa:** nesta abordagem, a organização seria aquilo que o indivíduo interpreta. Existe um padrão e uma ordem no mundo social e a harmonia entre os indivíduos e as organizações é viável.

A integração normativa foi abordada dentro de uma perspectiva funcionalista, como pode ser observado pela síntese apresentada na figura 1.

De acordo com o enfoque funcionalista deve haver um equilíbrio entre o indivíduo e a organização em relação aos interesses. A partir do momento que esta relação é percebida como desequilibrada, ou seja, quando a organização exige mais do que o indivíduo sente que está tendo de retorno, a tendência é a geração de um desgaste físico e psíquico, podendo se transformar num fator desencadeador do processo de estresse.

### 2.3 Estresse

Em decorrência da vida moderna o estresse tem sido considerado como o responsável por quase todos os males que nos afligem, assumindo o *status* de doença. Encontra-se presente em quase todos os contextos de trabalho, como em todos os níveis da estrutura organizacional.

O termo estresse geralmente é apresentado de forma parcial e distorcido. Doublet (1998) sugere que não havendo um acordo em torno dos conceitos do que seja estresse, a sua utilidade é discutida. Segundo o autor, os conceitos como ansiedade, conflito, frustração, distúrbio emocional, alienação traumática, têm sido descritos como estresse, sendo que, atribui grande parte da confusão à tentativa de agrupar num só conceito várias ocorrências. Ao se buscar uma definição para a palavra estresse percebe-se que ela é utilizada para descrever tanto as causas quanto os efeitos do processo de estresse.

França e Rodrigues (1999, p.25), definem o estresse como o

[...] estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as pessoas.

Abordam o estresse como processo, que consiste na tensão (estado no qual o indivíduo é desviado do seu nível natural de relaxamento) diante de uma situação desafiadora de ameaça ou conquista, e o estresse como estado, no qual classificam as respostas ao estresse em *eustresse* ou *distresse*. O *eustresse* surge quando as pessoas reagem bem à demanda, caracterizando uma resposta positiva, levando o indivíduo a ser mais produtivo e criativo nas suas respostas adaptativas. Enquanto que, o *distresse* surge quando a resposta é negativa, desencadeando um processo adaptativo inadequado.

O estresse também pode ser classificado quanto a sua intensidade, em agudo ou crônico, e quanto aos agentes estressores, que envolvem a sobrecarga, podendo levar a paralisação do indivíduo, refletindo na redução da produtividade, e o da monotonia, que é proveniente de uma exigência inferior do que a pessoa é capaz de suportar (MORAES et al., 2001).

## PROCESSO DE INTEGRAÇÃO INDIVÍDUO x ORGANIZAÇÃO

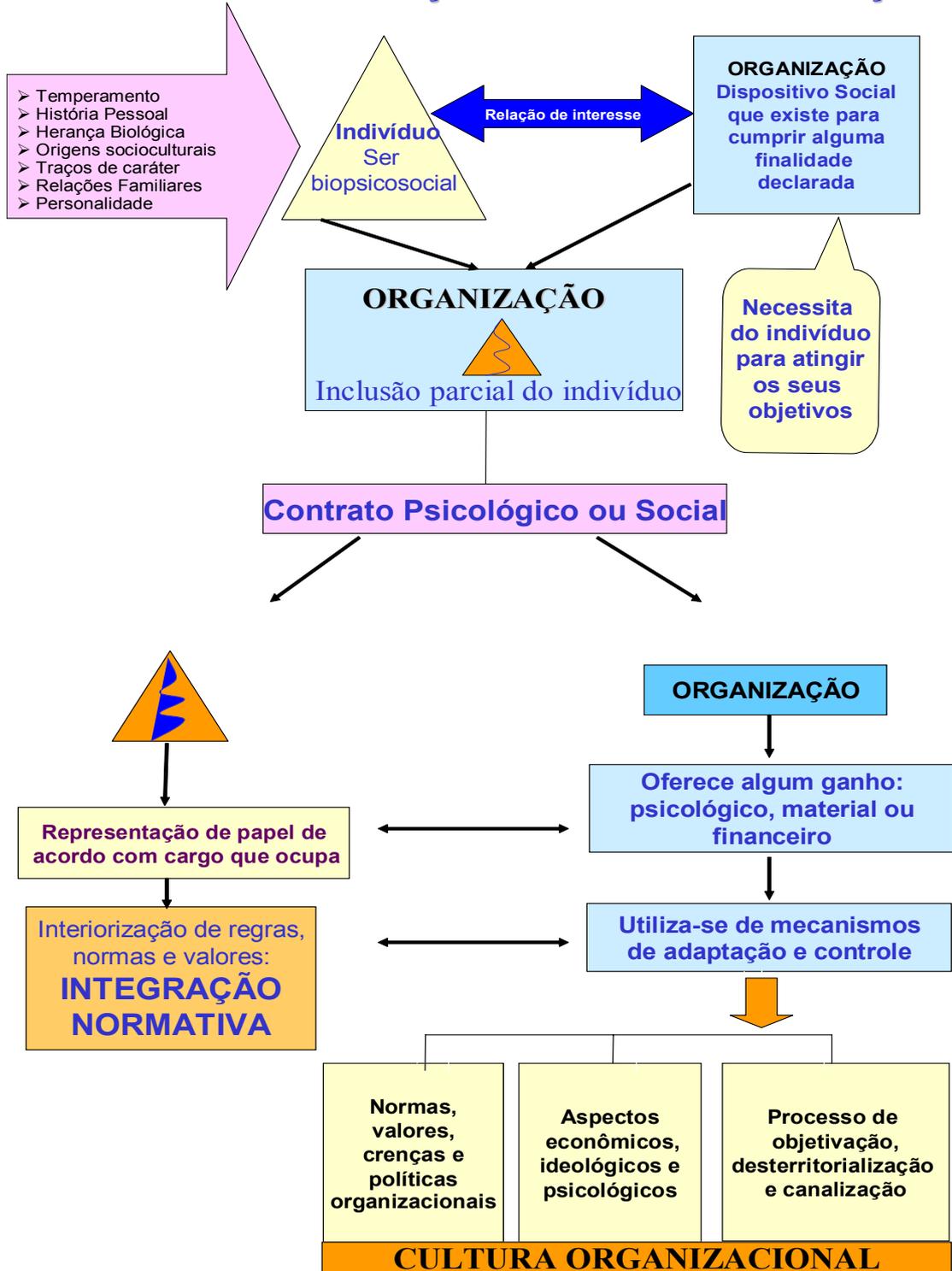


FIGURA 1 -PROCESSO DE INTEGRAÇÃO INDIVÍDUO X ORGANIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA  
 FONTE: A autora

Para Rossi (1991, p.26),

A situação que produz o estresse (estressora), independente de ser positiva ou negativa, causa a mesma reação biológica na pessoa. O corpo humano responde com a reação conhecida como a síndrome da 'luta ou fuga' (*fight ou flight syndrome*).

Segundo Cooper, Sloan e Willians (1988), o estresse é visualizado como um problema advindo da utilização inadequada de estratégias de combate ao mesmo, tendo conseqüências físicas e mentais.

Mello Filho e Moreira (1992), definem o estresse (físico, psicológico ou social) como um conjunto de reações e estímulos que afetam o equilíbrio do organismo, gerando efeitos danosos.

Williams (1998) diferencia estresse de pressão. Para ele, as pessoas estão sob estresse quando estão numa situação difícil ou são colocadas sob pressão, referindo-se a um estímulo ou dado de entrada. Outra situação diz respeito a quando as pessoas estão sofrendo de ansiedade ou depressão, ou não conseguem lidar com uma situação difícil, sendo neste caso, o estresse considerado uma resposta ou resultado. A pressão é o estímulo ou início do processo, é uma força neutra que pode produzir bons ou maus resultados dependendo da capacidade de adaptação das pessoas e de suas habilidades em lidar com situações difíceis, enquanto o estresse é o resultado da pressão, ou a possível resposta a ela.

De acordo com Lazarus (1976), a pressão tem a ver com o modo como a pessoa interpreta a ameaça e com o modo como percebe sua capacidade de lidar com a dificuldade. Williams (1998) alerta que tanto a pressão demais como de menos podem ser prejudiciais, uma vez que os trabalhos monótonos, repetitivos e entediantes também induzem ao estresse. Um dos fatores importantes é saber analisar cada situação e perceber a possibilidade de exercer uma relação de influência ou não.

Cooper, Sloan e William (1988) classificam em seis grandes categorias os agentes que podem funcionar como fontes de pressão no trabalho:

1. fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho, como as condições de salubridade, jornada de trabalho, ritmo, riscos potenciais à saúde, sobrecarga de trabalho, introdução de novas tecnologias, natureza e conteúdo do trabalho;
2. interface casa/trabalho, ou seja, aspectos relacionais do estresse ocupacional e eventos pessoais fora do trabalho;
3. carreira e a realização, relacionada com a satisfação pessoal obtida a partir da realização de expectativas de crescimento da pessoa;
4. papel do indivíduo na organização como a presença de ambigüidades e expectativas externas sobre o comportamento individual;
5. relacionamento interpessoal com colegas, superiores e subordinados;
6. estrutura e clima organizacional, como ameaças potenciais à integridade do indivíduo, sua autonomia e identidade pessoal.

A partir desse modelo, os autores desenvolveram o questionário OSI (*Occupational Stress Indicator*) empregado mundialmente no diagnóstico do estresse ocupacional.

Partindo do modelo de Cooper, Sloan e William (1988), Moraes et al. (1998) fez algumas adaptações no modelo, considerando as seguintes variáveis como possíveis fontes de pressão:

- a) carga de trabalho cumprida pelo indivíduo, bem como a sua sensibilidade a mesma;
- b) inter-relacionamento no ambiente de trabalho com os demais membros da organização;
- c) equilíbrio entre vida pessoal e profissional, isto é, o nível de exigências que a vida profissional faz sobre a vida pessoal do indivíduo;
- d) responsabilidade individual;
- e) falta de possibilidade de crescimento;
- f) clima organizacional;
- g) exigências do ambiente de trabalho, ou seja, as solicitações do ambiente de trabalho em relação ao indivíduo.

É importante ressaltar que nem todos os estímulos psíquicos e físicos sejam eles externos ou internos, podem ser potencialmente caracterizados como pressão. Caso abalem o equilíbrio do organismo, requerendo uma resposta adaptativa comportamental, afetiva, cognitiva ou fisiológica, poderá desencadear uma resposta de estresse (Ladeira, 1996).

Para Williams (1998), a solução para evitar o estresse não consiste em eliminar a pressão, mas saber administrá-la, uma vez que o nível de estresse experimentado pode ter pouco a ver com a intensidade das pressões externas, mas com o modo de reação as mesmas. Para o autor, o estresse começa com a percepção da ameaça, o que caracteriza a pressão, sendo que esta última pode vir de qualquer lugar: família, trabalho, amigos, ou ser imaginária, uma vez que a percepção é que determina a leitura da realidade. Desta forma, "o estresse é o modo como vemos o mundo, não o modo como ele realmente é" (WILLIAMS, 1998, p.39).

Diante disso, Markham (1989) aborda a importância de saber lidar com as causas do estresse, ao invés de trabalhar somente os seus sintomas. Para Williams (1998), a personalidade atua como fator moderador ou amplificador no processo de estresse. O estresse é cumulativo e pode ser uma fonte de pressão em si mesma.

Segundo Lazarus (1976) a reação de uma pessoa ao estresse depende da forma como percebe e interpreta o significado de um acontecimento danoso, ameaçador ou desafiador. A ênfase no processo de estresse não é na natureza da ameaça, mas na atitude da pessoa diante dela. Cummings e Cooper (1979) compartilham com Lazarus que não é a ameaça em si que causa o estresse, mas o modo como ela é percebida, pois o estresse não é um processo simples, em que o mesmo evento sempre produz o mesmo resultado. Assim, quanto menos a pessoa sentir que é capaz de enfrentar a ameaça, mais tenderá a experimentar o estresse.

Wagner III e Hollenbeck (2000) destacam três componentes para a compreensão do estresse: *desfio percebido*, o estresse surge da interação da

pessoa com a percepção do ambiente, não necessariamente da realidade; *valor importante*, o estresse é fruto do desafio enquanto ameaça de algum valor importante e; a *incerteza da resolução*, que enfatiza o fato da pessoa interpretar a situação em termos da percepção da probabilidade de lidar satisfatoriamente com o desafio. Segundo os autores, o estresse máximo ocorre quando a dificuldade percebida no desafio aparece no mesmo nível da capacidade que a pessoa sabe que possui para atender o que é demandado.

Corroborando essas afirmações, Cox (1978) conceitua o estresse como fruto de uma relação dinâmica entre o indivíduo e o seu ambiente, isto é, da percepção do desequilíbrio entre as demandas existentes no trabalho e a habilidade e/ou possibilidade para respondê-las. Da mesma forma, França e Rodrigues (1999) sugerem que o estresse não pode ser definido apenas como um estímulo ou uma resposta. É fundamental considerar a forma pela qual a pessoa avalia e enfrenta o estímulo, considerando as características individuais e o tipo de ambiente em que está inserida, ou seja, deve-se considerar a pessoa, o ambiente e as circunstâncias, assim como a combinação entre estas variáveis.

Para Williams (1998) é a diferença entre o grau de controle que os indivíduos acham que devem possuir em contraposição ao grau que efetivamente possuem é que causa a reação chamada estresse. Isto se justifica porque quando o indivíduo julga ter o controle da situação a probabilidade dele perceber a situação como ameaçadora é menor.

A resposta ao estresse é desencadeada pelo organismo, a fim de que sejam mobilizados recursos para que as pessoas possam enfrentar as mais variadas situações que sejam percebidas como ameaçadoras no plano concreto ou simbólico (França e Rodrigues, 1999).

Seyle (1965) foi o primeiro estudioso que tentou definir o estresse atendo-se à sua dimensão biológica e Lipp (1995) pesquisou os sintomas peculiares apresentados nas diferentes fases. Dentro desta perspectiva, foi denominado de

Síndrome Geral de Adaptação ao conjunto de modificações que ocorrem no organismo diante de situações que exijam da pessoa esforço para adaptação, inclusive psicossociais. O processo foi dividido em três fases:

- a) **Reação de alarme:** quando a pessoa percebe um estímulo como ameaçador, há a ativação do mecanismo individual para defesa, ou seja, em termos de respostas fisiológicas há uma tendência em aumentar a frequência cardíaca, a pressão arterial, a concentração de glóbulos vermelhos e a concentração de açúcar no sangue. Ocorre uma redistribuição do sangue, um aumento da frequência respiratória, dilatação dos brônquios e da pupila, um aumento da concentração de glóbulos brancos e a geração de ansiedade. De acordo com Williams (1998) é um mecanismo de defesa que evoluiu para produzir uma resposta física a uma ameaça física. As mudanças físicas como resultado desta reação, são responsáveis por moléstias relacionadas ao estresse. Atualmente, as ameaças tendem a ser mais mental do que físicas, e duram muito mais tempo.
- b) **Resistência:** caso exista uma manutenção de ação do agente estressor, ocorre o aumento do córtex da supra-renal, ulcerações no aparelho digestivo, irritabilidade, insônia, mudanças no humor, diminuição do desejo sexual, atrofia de algumas estruturas relacionadas à produção de células. Pode-se dizer que o equilíbrio do corpo foi restaurado e, se o estímulo cessar o corpo readapta-se à situação em que se encontrava anteriormente. Caso contrário, o corpo vai para a fase de exaustão. Segundo Williams (1998), nesta fase o corpo se adapta à ameaça e mobiliza seus recursos para a sobrevivência de curto prazo, sendo que a duração desta fase depende da força do indivíduo.

- c) **Exaustão**: representa muitas vezes a falha dos mecanismos de adaptação, quando o organismo entra em processo de deterioração. Há em parte, um retorno à fase de alarme. Se o estímulo estressor permanecer potente, o organismo pode morrer, devido a longa exposição à ameaça e o esgotamento da energia de adaptação.

Posteriormente, a equipe de Seyle estudou o estresse psicológico e têm estudado o estresse social. A principal contribuição do estudo de Seyle com a SGA (Síndrome Geral de Adaptação) consiste na unificação de todas as observações feitas sobre o fenômeno até então não relacionadas. Enquanto que, a crítica consiste no fato de englobar vários fenômenos diferentes sob um único conceito, caracterizando uma forma de simplificação que pode encobrir o verdadeiro entendimento a respeito destes fenômenos.

Rodrigues (1997) traz uma visão biopsicossocial do estresse, considerando os estímulos estressores provenientes tanto do meio externo (ordem física ou social) quanto do meio interno (pensamentos, fantasias, emoções, sentimentos). Para o autor, existem fatores pessoais que influenciam o processo de avaliação, assim como os componentes situacionais dos estímulos, como o caráter da novidade e a previsibilidade e intensidade da situação, entre outros.

Cummings e Cooper (1979) consideram o estresse tanto nos aspectos mentais quanto nos físicos e psicológicos. O estresse físico tratado pela medicina e pela psicologia aborda o desgaste biofísico da estrutura humana. Sob este prisma é derivado de uso excessivo do corpo em atividades físicas. Também é abordado pela Medicina do Trabalho e pela Administração sob a perspectiva da ergonomia do trabalho e do desgaste físico dos trabalhadores nas linhas de montagem (Morais et al., 1989). No estresse psíquico a origem do desgaste não advém necessariamente de lesões da estrutura biofísica humana apesar de originar conseqüências físicas, uma vez que o medo, a angústia, a frustração e a agressividade podem aumentar as cargas cardiovasculares, musculares, digestivas, entre outros.

Existem alguns indicadores físicos, psicológicos e sociais que ajudam na identificação do estresse (MARKHAM, 1989; FRANÇA e RODRIGUES, 1999 e WILLIAMS, 1998):

- a) **Físicos:** úlceras, indigestão, azia, alergias, asma, enxaquecas, náuseas e vômitos, alcoolismo, disfunções coronárias e circulatórias, elevação na pressão sangüínea, tonturas, insônias, pesadelos, cansaço constante, letargia, constipação ou diarreia, dores no pescoço ou nas costas, eczema ou psoríases, impotência, derrames, câncer, diabetes, tiques nervosos, alteração de hábitos (perda do impulso sexual, aumento no hábito de fumar, perda ou aumento de apetite, beber mais), alteração na aparência, LER (lesão por esforço repetitivo).
- b) **Psicológicos ou mentais:** instabilidade emocional/mudanças e variações de humor, ansiedade e apreensão, hesitação ou deficiências na tomada de decisão, preocupação excessiva com coisas pouco importantes, incapacidade de priorizar, dificuldade de concentração, deterioração da memória recente, sentimento de fracasso, falta de auto-estima, isolamento, depressão, agressividade, irritabilidade, fobias, dependência de medicamentos/drogas.

O estresse de origem emocional pode ser classificado em quatro categorias:

- estresse do tempo: reação de ansiedade ao conceito abstrato do tempo, incluindo o sentimento de premência ou urgência absoluta.
- estresse da expectativa: sensação de ansiedade diante de um acontecimento iminente.
- estresse situacional: ansiedade diante de uma situação ameaçadora, envolvendo geralmente, a perda de *status* e riscos de erros.
- estresse do encontro: ansiedade diante da possibilidade de ter que lidar com uma ou mais pessoas consideradas desagradáveis ou indignas de confiança.

- c) **Sociais**: queda no desempenho profissional, ausências, propensão a acidentes, conflitos domésticos, apatia.

Cada pessoa, dependendo de sua estrutura psicofísica, possui uma forma de enfrentar o estresse. Existem duas características que influenciam significativamente neste processo: o tipo de comportamento e o *locus* de controle.

O *locus* de controle diz respeito ao quanto a pessoa acredita ter controle sobre suas ações e reações. Pode ser classificado como interno, quando a pessoa acredita ter domínio sobre sua vida, refletindo em maior ansiedade, ou externo, quando o indivíduo considera que vive sobre a influência do meio.

Para Williams (1998), as diferenças de personalidade influenciam na percepção da ameaça e na capacidade de adaptação em relação à pressão. Diante disto, o comportamento é caracterizado em tipo A, tipo B e em personalidade *Hardy* (forte).

O comportamento do tipo A, desenvolvido por Friedman e Rosenman (1975), dois médicos cardiologistas norte-americanos, refere-se as pessoas que têm a tendência de se comprometerem demais, são competitivas e ambiciosas e não gostam de dizer "não", criando assim, a sua própria pressão ao não reconhecerem quando devem diminuir o ritmo ou até mesmo parar. Apresentam como padrão a luta pela realização (tipo A positivo) e o padrão da irritabilidade ligada à impaciência (tipo A negativo).

As pessoas do tipo B parecem ser mais capazes de enfrentar a pressão dos que as do tipo A. São menos competitivas e menos preocupadas com as conseqüências – ou por terem menor necessidade de realização.

A personalidade *Hardy* (forte) parte da premissa de que as pessoas que apresentam alto grau de resistências diante de estressores significativos apresentam menor probabilidade de adoecer, física ou mentalmente. Está centrada no conceito de controle e influência, sendo que o oposto da personalidade *Hardy* (forte) é a pessoa vulnerável, com tendência ao estresse diante de pequena quantidade de pressão.

Baseados no Modelo Dinâmico do Estresse Ocupacional concebido por Cooper et al. (1988), Moraes e Kilimnik (1994) sugerem que o estresse pode ser avaliado a partir de quatro variáveis: fontes de estresse no trabalho; personalidade do indivíduo; estratégias de combate ao estresse desenvolvidas e manifestas pelas pessoas; e, sintomas físicos e mentais manifestos no processo.

Os fatores ligados às condições de trabalho também podem desencadear o estresse. Couto (1980) organizou uma lista destes fatores:

- a) chefia insegura, o que leva a subvalorização das ordens da chefia e a insatisfação no cargo;
- b) responsabilidade mal delegada, quando existe a confusão entre delegação com transferência de responsabilidade, ou quando a chefia não identifica que o funcionário não está preparado para tal;
- c) bloqueio de carreira, quando a promoção não é devidamente justificada, pode surgir um bloqueio a outro funcionário que trabalhe na mesma função pelo sentimento de falta de equidade;
- d) conflito entre chefias diante de funcionários vulneráveis poderá gerar insegurança;
- e) falta de correlação adequada entre capacidade, responsabilidade e salário;
- f) falta de motivação no trabalho;
- g) trabalho monótono;
- h) trabalho com alta concentração mental;
- i) relações humanas inadequadas;
- j) fatores ligados ao ambiente físico, como alto nível de ruído, má iluminação, calor excessivo, vibração;
- k) sensação de não participação em decisões;
- l) rumores sobre dispensas coletivas e;
- m) falta de informações.

De acordo com o enfoque adotado, existem inúmeras formas de abordar o fenômeno do estresse. Entretanto, Cooper e Travers (1996) propõem uma síntese do conceito, considerando-o como um processo complexo e dinâmico de percepção e reação por parte dos indivíduos frente às diversas situações que enfrentam.

Outra abordagem para o entendimento do fenômeno consiste na Psicopatologia do Trabalho. Esta abordagem assim como a do estresse ocupacional visam analisar como a dinâmica e as exigências do trabalho podem afetar a saúde física e mental das pessoas. Mesmo partindo de caminhos opostos, focam os seus interesses na tensão no trabalho, no desencadeamento da ansiedade e no sofrimento do trabalhador. Outra similaridade destas abordagens refere-se à discussão das estratégias defensivas elaboradas pelas pessoas para o combate às pressões experimentadas no trabalho (LADEIRA, 1996).

A abordagem ao estresse ocupacional descreve o fenômeno sob a ótica da energia despendida para a adaptação da pessoa ao meio, sendo classificada por Dejours (1992) como inadequada para a identificação de certos mecanismos psíquicos que surgem em determinadas situações de trabalho pelo fato dos critérios de avaliação serem, principalmente, somáticos e biológicos, dentro de uma perspectiva de análise de cunho basicamente fenomenológico e biologizante.

Enquanto que, a psicopatologia do trabalho busca apreender a vivência do prazer e do sofrimento entre os trabalhadores não orientando exclusivamente a investigação sobre a saúde dos trabalhadores pelo mapeamento dos distúrbios psíquicos, mas na compreensão dos mecanismos defensivos estruturados pelos mesmos para enfrentar tais situações, valorizando a percepção do indivíduo com relação à sua realidade ocupacional.

Os estudos iniciais da psicopatologia do trabalho buscaram focalizar algumas perturbações psíquicas provenientes das exigências de determinados contextos organizacionais, ressaltando as manifestações psicossomáticas, os distúrbios mentais e a loucura. O contexto era dominado pela patologia profissional somática resultante dos danos físico-químico-biológicos do posto de trabalho.

Os avanços nessa área de estudo permitiram uma ampliação de enfoque para os aspectos psicossociais e psicodinâmicos do trabalho e a comprovação científica de relações entre as pressões derivadas da forma como o trabalho se encontra organizado, as condições em que ele é executado e o desencadeamento de determinadas patologias mentais. De acordo com Dejours (1994), a psicopatologia atualmente, busca estudar um campo não ocupado pela loucura, o da psicopatologia da normalidade. Portanto, consiste na análise dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho pelo sofrimento, ou seja, busca compreender as estratégias defensivas (individuais e/ou coletivas) adotadas pelos trabalhadores, a fim de preservar o equilíbrio psíquico. O termo psicopatologia foi conservado porque contém a raiz *pathos*, que se refere ao sofrimento e não só à doença ou loucura.

Dessa forma, o trabalho pode tanto se tornar alienante e fatigante, quando se opõe a diminuição da carga psíquica<sup>5</sup>, como ser fonte equilibrante de realização, quando permite a diminuição da carga psíquica. Muitas vezes não é possível alcançar um equilíbrio entre as exigências da organização e as necessidades fisiológicas e psicológicas do colaborador. Em geral, Dejours (1994) propõe que a carga psíquica do trabalho aumenta quando a liberdade de organização do trabalho diminui, ou seja, quando a energia pulsional não acha descarga no trabalho, acumula-se no aparelho psíquico ocasionando um sentimento de desprazer e tensão.

A partir disso, é possível ocorrer a descompensação psiconeurótica ou somática, dependendo da estrutura mental. Marty (1976) sugere que na estrutura psicótica a sobrecarga psíquica produzirá um delírio, na estrutura neurótica uma depressão e, no caso da desorganização mental, uma doença somática.

A psicopatologia do trabalho não pode ser tratada dentro de uma racionalidade estritamente instrumental, uma vez que objetiva a compreensão da

---

<sup>5</sup> A carga psíquica é o resultado da confrontação do desejo do trabalhador à injunção do empregador, contida na organização do trabalho, ou seja, constitui-se no eco ao nível do trabalhador da pressão que constitui a organização do trabalho (DEJOURS, 1994).

vivência do sofrimento quando ele permite desvendar a vivência das pessoas em sua relação com a organização do trabalho<sup>6</sup> e perceber o que nesta relação constitui-se em fonte de pressão, dificuldade e desafio, capaz de gerar sofrimento e prazer.

De acordo com Dejours (1994), o sofrimento pode ser expresso de diversas formas, tais como: atitudes agressivas e comportamentos violentos; preocupação com certas situações de trabalho particularmente perigosas; esperas ou *stand-by* prolongadas; desaparecimento das manifestações e reuniões coletivas nos locais de trabalho; medo dos boatos e desconfiança em relação aos outros; morosidade, desânimo e até mesmo resignação; sentimento de não reconhecimento dos méritos específicos; vivência de injustiça e iniquidade; tensões e conflitos abertos entre equipes; desenvolvimento de um individualismo e de um fechamento de cada um em sua esfera privada.

A autenticidade do sofrimento também pode ser distorcida de duas formas: pelo interesse, quando existe a intenção de se obter um resultado material ou social; pelas estratégias defensivas, que tem a função de ocultar, atenuar ou combater o sofrimento, considerando que neste processo não são mobilizados somente fatores cognitivos, envolve os afetivos também.

Diante do sofrimento surgem as defesas que podem ser expressas pela falta de iniciativa e condutas infantis ou uma atitude de fechamento numa autonomia máxima; pela desconfiança sistemática, quando a pessoa tende a interpretar tudo como hostilidade dos outros contra si; pela retenção de informações; pela recusa de cumprimentar, partilhar gestos da vida cotidiana com os outros, de forma a não ter que se relacionar; pelo fechamento no silêncio; pela denúncia dos outros como incompetentes; pelo desrespeito aos regulamentos; pelo ativismo, ou seja, trabalhar em excesso e constantemente solicitar mais trabalho, de forma a ser levado à exaustão, a fim de não pensar mais nem perceber o sofrimento.

---

<sup>6</sup> A organização do trabalho envolve o prescrito e o real, além da gestão humana da distância entre estas duas esferas (DEJOURS, 1994).

É interessante perceber que as defesas podem levar as pessoas a comportamentos antagônicos, ou seja, um excesso de engajamento com as questões do trabalho, e as conseqüências desmobilizantes de outro, que segundo Dejours (1994) estão relacionadas à organização do trabalho. Entretanto, uma ação dirigida somente pela racionalidade cognitiva instrumental tende a ser ineficaz neste sentido, sendo necessário um espaço para a análise e perlaboração do sofrimento.

Gomes (1998) trabalhou com alguns fatores responsáveis pelo desencadeamento do estresse, listando algumas profissões que são consideradas as mais estressantes, entre elas, a do professor. Estes fatores assim como as profissões podem ser visualizadas no quadro 2.

QUADRO 2 - FATORES RESPONSÁVEIS PELO ESTRESSE E ALGUMAS DAS PROFISSÕES MAIS ESTRESSANTES

| FATORES   | PROFISSÕES  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As altas expectativas dos supervisores em relação aos seus funcionários fazem com que exijam cada vez mais dos mesmos.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profissionais ligados à saúde, onde o campo está incessantemente mudando.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Devido ao avanço tecnológico, as pessoas sentem-se em constante fase de aprendizado, devendo estar continuamente se reciclando.</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profissionais que lidam com segurança.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprender novas habilidades e concomitantemente, executar suas funções normais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores, cuja profissão deve garantir que alunos e instituições aumentem seus padrões educacionais.</li> </ul>                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os funcionários estão constantemente se adaptando às grandes reorganizações em seu trabalho, resultando em insegurança e instabilidade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Funcionários com cargos administrativos, de quem se espera um trabalho dobrado e que, freqüentemente se submetem a baixos salários.</li> </ul> |

FONTE: Gomes (1998)

A concepção de entidade de ensino como empresa capitalista, a qual deve apresentar resultados, faz com que as pressões sobre o trabalho acadêmico aumentem e se diversifiquem, resultando em manifestações como apatia, alienação, distresse, e disfunções organizacionais como absenteísmo, rotatividade, atrasos, desmotivação, entre outros.

Depois dessa breve revisão bibliográfica pode-se perceber que são inúmeras as fontes que podem desencadear o processo de estresse em combinação com características individuais e organizacionais. Num ambiente dinâmico, a pressão

por mudanças é inevitável. O mais importante consiste em saber administrá-la, uma vez que a pressão é uma força neutra que pode produzir bons ou maus resultados dependendo da forma como é percebida. Ou seja, o que para uns pode ser percebido como incerteza e crise, para outros pode ser visto como um risco e oportunidade, dependendo da leitura que é feita do real (TRACTENBERG, 1999).

O fator principal neste processo é a percepção da situação em relação aos próprios valores e capacidades, a qual nem sempre reflete com precisão total a realidade objetiva, podendo gerar o estresse. Portanto, tudo indica que o mais importante neste processo é aprender a administrar a pressão, uma vez que se constitui numa força neutra que pode gerar tanto resultados positivos como negativos, sendo que, estes últimos acabam refletindo-se na baixa produtividade e qualidade no trabalho, absenteísmo, rotatividade de pessoal, falta de motivação, entre outros. Neste contexto a aprendizagem pode ter um papel importante para a gestão do processo de estresse.

## **2.4 Aprendizagem**

A análise da literatura existente sobre aprendizagem trata o tema relacionando-o com os conceitos de mudança comportamental, experiência e processo. A visão de Merriam e Caffarella (1991) abrange estes três aspectos ao colocarem que a aprendizagem envolve uma construção multifacetada, na qual a mudança de comportamento é um processo resultante da experiência.

Segundo Merriam e Caffarella (1991), para a compreensão da aprendizagem de adultos existem quatro orientações básicas:

1. A behaviorista, que trabalha com as suposições de que a aprendizagem baseia-se no comportamento, sendo algo observável, ressaltando a importância do meio ambiente e do reforço, ou seja, enfatiza o estudo das relações entre eventos estimuladores, respostas e conseqüências,

preconizando a mensuração e réplica científica. Os conceitos de reforço, extinção e generalização são básicos para explicar a aquisição dos comportamentos. Os seus principais representantes são Watson, Thorndike, Pavlov e Skinner.

2. A cognitivista, na qual a aprendizagem é considerada um processo mental que engloba o *insight*, processamento de informações, memória e percepção, portanto, algo não observável, que depende de dados objetivos e subjetivos. Estuda a aprendizagem em função da transformação das informações em processos que auxiliam na tomada de decisões, solução de problemas, interação com os outros, de forma que por intermédio deste processamento, as informações se tornem úteis para a vida das pessoas. É mais abrangente do que a behaviorista, uma vez que considera que as crenças e a percepção das pessoas interferem no seu processo de apreensão da realidade, pela influência de suas experiências e necessidades. Kohler, Koffka, Lewin, Piaget e Bruner são alguns estudiosos que trabalham com esta abordagem.
3. A humanista, que relaciona a aprendizagem a idéia do autodesenvolvimento, considerada como algo inerente a natureza humana. O foco da aprendizagem é nas necessidades afetivas cognitivas. Roger e Maslow contribuíram muito com esta abordagem.
4. A social, na qual a aprendizagem é considerada como resultado da interação com o contexto social. Bandura, Rotter e Vygotsky contribuíram com esta abordagem.

De acordo com Fleury e Fleury (1997) a orientação cognitivista e a behaviorista muito contribuem para o entendimento do processo de aprendizagem nas organizações. Segundo os autores, a aprendizagem pressupõe um processo de mudança resultante da prática ou da experiência anterior.

Vygotsky (1989) trabalha a aprendizagem dentro da perspectiva do materialismo histórico, caracterizando-se como sócio-interacionismo, ou seja, o aprender através da interação, quando o aprendizado ocorre a partir da dimensão social para a individual. Para tal ressalta a importância da mediação e do jogo. A mediação consiste na aprendizagem compartilhada pela resolução de problemas grupais ou interpessoais por intermédio da troca de experiências, enquanto que, o jogo permite a criação de soluções criativas e inovadoras, levando a redefinição do entendimento através da brincadeira, oferecendo condições para que as pessoas visualizem as situações de diferentes pontos de vista, removendo os bloqueios à aprendizagem.

Nevis et al. (1995) e DiBella e Nevis (1999) e Ulrich e Von Glinow (1993) dividem a aprendizagem em três estágios:

1. **Aquisição:** envolve o desenvolvimento ou a criação de conhecimentos pela experiência direta, pela experiência de outras organizações, por contatos com clientes ou treinamentos e educação continuada.
2. **Disseminação:** abrange a multiplicação do que foi aprendido para as pessoas de todos os níveis da organização por intermédio de processos formais e informais.
3. **Uso:** consiste em colocar em prática o que foi adquirido e disseminado pela integração e generalização da informação.

Schein (1991) aborda a aprendizagem na perspectiva cultural. Acredita que as pessoas utilizam os elementos culturais para transmitir valores, crenças e sentimentos. Portanto, a partir do momento em que a cultura é norteadada por objetivos comuns, ela facilita o aprendizado pela interação das pessoas no grupo.

Kolb (1984 e 1997) apresenta o modelo da aprendizagem vivencial, no qual enfatiza o papel da experiência no processo de aprendizagem. De acordo com este modelo, a aprendizagem envolve um ciclo quadrifásico que requer algumas habilidades tais como:

- **Experiência concreta:** requer a capacidade de se envolver completamente e imparcialmente em novas experiências, ou seja, aprende "sentindo na pele" por meio da experiência concreta.
- **Observação reflexiva:** envolve a capacidade de refletir a respeito das experiências a partir de diversas perspectivas. Necessita de dados, fatos e percepções para poder apreender a situação.
- **Conceituação abstrata:** requer a capacidade de criar conceitos abstratos e generalizados que integrem as suas observações em teorias sólidas em termos de lógica, ou seja, só aprende quando encontra uma explicação lógica para a situação.
- **Experimentação ativa:** refere-se a capacidade de utilização dessas teorias para a tomada de decisões e resolução de problemas, testando as implicações dos conceitos em novas situações. Necessita entender a utilidade do conhecimento para absorvê-lo.

Segundo o autor, cada pessoa desenvolve um estilo de aprendizagem priorizando certas habilidades em detrimento de outras, podendo priorizar a abstração sobre a concretude ou a experimentação sobre a reflexão.

Para Pedler (1994) a aprendizagem consiste numa contínua passagem de ações externas (experencial) para processos internos, relacionado aos sentimentos e pensamentos do indivíduo (reflexão), de volta para a ação, e assim sucessivamente. Os métodos como a aprendizagem pela ação (*action learning*) e a aprendizagem autogerenciada (*self-managed*) reforçam esta interação entre o exterior e o interior. Os estudos sobre educação de John Dewey (1933) já enfatizavam a importância do pensamento reflexivo na aprendizagem proveniente da experiência, embasando as idéias de muitos teóricos de aprendizagem de adultos. Estas teorias enfatizam a importância da integração da nova experiência com a passada por intermédio da reflexão.

Schön (1983) também propõe que a aprendizagem ocorre pela reflexão na ação, quando a pessoa recorre a sua experiência para entender a situação,

reestrutura o problema sugerindo uma ação, para novamente reinterpretar a situação, considerando as suas conseqüências. Consiste em avaliar as práticas e com base nisto, construir teorias pessoais de ação.

Baseado na teoria de aprendizagem desenvolvida por Mezirow (1990), Marsick (1988) descreve três domínios de aprendizagem:

1. **instrumental**: diz respeito à solução de problemas orientada à tarefa;
2. **dialógico**: refere-se ao entendimento das normas consensuais na sociedade;
3. **auto-reflexivo**: diz respeito a como aprendemos a entendermos a si próprios.

O seu enfoque é na auto-reflexão crítica para a automudança, a qual geralmente envolve uma transformação nas perspectivas de significado.

A abordagem de aprendizagem pela ação apresentada por Revans (1983) mantém alguma similaridade com a da auto-reflexão crítica apresentada por Marsick (1988) e com o ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb, apesar de ser menos formal. A aprendizagem pela ação refere-se à geração de soluções para os problemas da vida real, com ênfase na experiência concreta.

Eric From (1979) considera a aprendizagem um processo ativo, no sentido da pessoa receber e reagir de modo produtivo, pelo exercício pleno do seu modo de ser e ter. Ou seja, pela criação de algo novo e apropriação (modo de ser) e conservação do que é aprendido na memória e em anotações (modo de ter).

Carl Roger (1971), psicólogo clínico norte-americano, contribuiu para a compreensão da aprendizagem com a sua abordagem não-diretiva e centrada na pessoa. Segundo ele, as coisas triviais podem ser ensinadas, enquanto que, as coisas realmente significativas só podem ser aprendidas. Para ele, a aprendizagem pode ser dividida em dois tipos genéricos. O primeiro tipo refere-se a aprendizagem voltada para as atividades intelectuais, onde o principal objetivo é o desenvolvimento da memória (capacidade de fixar), conservar e reviver no

pensamento em forma de lembranças, as impressões que nos atingiram, não considerando as experiências afetivas, ou seja, os sentimentos e as emoções do indivíduo, tornando-se portanto, incompleta e sem sentido para as pessoas. No outro extremo encontra-se a aprendizagem denominada experiencial, no qual os aspectos cognitivos quanto os sentimentos e as emoções são considerados no processo, interferindo no comportamento e nas atitudes da pessoa.

Para Swieringa e Wierdsma (1992) o autoconhecimento em relação as suas necessidades, comportamentos, atitudes e valores repercute no potencial de aprendizagem. Diz respeito, a saber, o como e por que se aprende e se deseja aprender. Portanto, segundo os autores, quanto maior o autoconhecimento, maior o potencial de aprendizagem da pessoa. Este autoconhecimento é adquirido através da interação, sendo que, para os autores, existem três níveis: conhecimento do que posso fazer; conhecimento do que sei e conhecimento de quem sou e desejo ser.

De acordo com diversos psicólogos, existe o processo de aprendizagem que ocorre dentro do organismo da pessoa que aprende e as respostas emitidas por esta pessoa, que podem ser observadas e mensuradas. Ao se tratar do tema aprendizagem, torna-se necessário diferenciar aprendizagem e aquisição de conhecimento. A aprendizagem constitui-se em muito mais do que na assimilação de conhecimentos, ela permite que este conhecimento adquirido proporcione a mudança de comportamento por intermédio da experiência.

Conclui-se, portanto, que a aprendizagem constituiu-se num processo amplo e complexo, ou seja, não envolve somente a mudança do comportamento observável pela sua manifestação externa, mas mudanças nas atividades mentais e afetivas de atitudes que antecedem ao comportamento e encontram-se relacionadas às crenças e valores.

Fleury e Fleury (1997) também compartilham dessa idéia trazendo como desafio o fato da aprendizagem estar fundamentada sobre valores básicos, de forma a gerar novos comportamentos dando consistência às práticas organizacionais. Para os autores a aprendizagem não envolve somente a melhor compreensão do que está

ocorrendo em seu ambiente externo e interno pela elaboração de novos mapas cognitivos, mas a definição de novos comportamentos, que comprovem a efetividade do aprendizado.

Os diversos conceitos e modelos de aprendizagem foram apresentados com o intuito de facilitar a compreensão dos processos da aprendizagem organizacional, tema que será tratado na seqüência.

#### 2.4.1 Aprendizagem organizacional

As teorias sobre aprendizagem organizacional iniciam-se na década de 60, com os trabalhos de Cyert e March (1963), Bateson (1972), March e Olsen (1976) e Argyris e Schön (1978).

Devido ao caráter multidisciplinar da área, percebe-se por intermédio da análise da literatura, que a aprendizagem organizacional é tratada por alguns autores (Argyris, 1992, Kim, 1993; Vaill, 1996; Nonaka e Takeuchi, 1997; Kolb, 1997; Probst e Büchel, 1997) como processo, ou seja, como as organizações aprendem, enfatizando a abordagem descritiva com o foco na aprendizagem organizacional. Enquanto que, por outros autores (Senge, 1998a; Morgan, 1996; Garvin, 1992 e 1993; Marquardt, 1996; Swieringa e Wierdsma, 1992), a aprendizagem é tratada como resultado ou produto, numa abordagem prescritiva, centrando-se na questão de como as organizações deveriam aprender, relacionada às organizações de aprendizagem. Assim, a aprendizagem pode se referir tanto ao interminável processo de modificações cognitivas quanto ao que é alcançado como resultado deste processo (NICOLONI e MEZNAR, 1995).

A maioria dos trabalhos desenvolvidos em relação à aprendizagem organizacional possui uma abordagem normativa e analítica, buscando descrever e compreender processos e comportamentos. Portanto, é relevante resgatar as principais definições em relação à aprendizagem organizacional, apresentadas por alguns autores.

Shrivastava (1983) apresenta uma abordagem cognitiva, na qual a aprendizagem organizacional envolve o processo através do qual a base de conhecimento organizacional é desenvolvida e delineada, enquanto que para Fiol e Lyles (1985) ela consiste no processo de melhorar as ações através de aumento do conhecimento e da compreensão.

Huber (1991), Swieringa e Wierdsma (1992) e Slater e Narver (1994) vinculam a aprendizagem organizacional à mudança do comportamento organizacional, por intermédio do processamento de informações e desenvolvimento de novo conhecimento ou *insights*, o que as permite não somente tornarem-se competentes, mas assim manterem-se. Swieringa e Wierdsma (1992) também ressaltam a importância dos processos cooperativos para a aprendizagem coletiva.

O conceito de aprendizagem organizacional utilizado por Nevis, DiBella e Gould (1995) DiBella, Nevis e Gould (1996) DiBella e Nevis (1999) inclui a aquisição, o compartilhamento e a utilização do conhecimento, ou seja, consideram a aprendizagem organizacional como a capacidade (ou processo) da organização manter ou aumentar o desempenho baseado na experiência, refletindo na alteração do comportamento, a fim de adaptar-se as mudanças ambientais. Ou seja, trata-se de um processo social em que a aprendizagem ocorre com base na experiência coletiva.

Segundo Morgan (1996), a aprendizagem consiste numa habilidade de autoquestionamento e auto-organização, de forma que as organizações são consideradas sistemas de processamento de informações capazes de aprender a aprender.

De acordo com Hamel e Prahalad (1995) para que exista a aprendizagem torna-se fundamental mudar o sistema de pensamento da organização. Para alguns autores o caminho para isto consiste em desaprender para reaprender sob uma nova perspectiva (PEREIRA e FONSECA, 1997).

Para Popper e Lipshitz (2000), Nonaka e Takeuchi (1997) e Nonaka e Konno (1998) a aprendizagem organizacional é consequência da aprendizagem individual, uma vez que os conhecimentos só podem ser criados pelas pessoas. Entretanto, para outros autores como Dogson (1993) e Magalhães (1998), a aprendizagem organizacional é mais do que a soma das partes das aprendizagens individuais, uma vez que as pessoas aprendem em organizações, mas esta aprendizagem pode ou não contribuir para a aprendizagem organizacional (SNYDER e CUMMING, 1998). Ou seja, envolve a ampliação e internalização do conhecimento individual no contexto organizacional, de forma a se constituir como capital de conhecimento da organização podendo perdurar mesmo quando alguns destes indivíduos deixam a organização (INKPEN, 1996; INKPEN e CROSSAN, 1995; RANSON et al., 1980).

Para Argyris e Schön (1978) e Argyris (1992) a aprendizagem organizacional é o processo de detectar e corrigir erros, considerando o erro um desvio entre pretendido e o de fato alcançado. Probst e Büchel (1994) corroboram esta idéia ao considerar a aprendizagem organizacional como a capacidade de descobrir erros e corrigi-los, com base no conhecimento e valores, de forma a desenvolver novas habilidades em solucionar problemas. Vaill (1996) também trata a aprendizagem organizacional nestes termos, considerando-a como uma jornada exploratória que de acordo com o seu prosseguimento vão ocorrendo as devidas correções.

Uma das contribuições de Argyris e Schön (1996) diz respeito a uma reflexão sobre a congruência entre a teoria aplicada e a teoria assumida, ou seja, entre as ações projetadas e implementadas.

A teoria aplicada consiste nos valores aceitos pela pessoa, nas regras que dirigem o seu comportamento determinando as suas estratégias de ação. Enquanto que a teoria assumida envolve as regras sobre as quais as pessoas justificam o seu comportamento.

Ainda segundo os autores, para se fazer escolhas de ação mais consciente, é necessário revisar as regras estabelecidas pelas teorias aplicadas. Assim, os

autores sugerem a aprendizagem de duas voltas - *double loop* - de forma que a retroalimentação permita rever as regras de comportamento que governam as ações, contrapondo-se ao aprendizado de circuito simples, no qual as conseqüências das ações realimentam o seu julgamento, não sendo adequado para mudanças uma vez que busca manter o padrão. O foco do circuito simples é em como fazer as coisas da melhor maneira e não no porquê fazê-las, envolvendo uma aprendizagem sem uma mudança significativa dos pressupostos básicos da organização.

Para os autores, uma organização que aprende trabalha com a aprendizagem de duas voltas, pressupondo que ela é capaz de rever as variáveis governantes das suas estratégias de ação, ou seja, seus valores e pressupostos decorrentes de conseqüências indesejadas, preocupando-se com a razão pela qual algo é realizado, o que aumenta as possibilidades de se alcançar bons resultados.

O ponto de partida da análise de Argyris e Schön é a ação e a aprendizagem individual, sendo que estas ocorrem no contexto organizacional, portanto, a organização deve propiciar condições para que as ações individuais sejam melhoradas.

Assim como Argyris e Schön, Kim (1993) faz algumas analogias da aprendizagem individual com a aprendizagem organizacional, entretanto, considera que a aprendizagem organizacional é mais do que uma magnificação da aprendizagem individual. Para Kim (1993) a aprendizagem organizacional é definida como um aumento crescente da capacidade organizacional de realizar ação efetiva.

Kim (1993) diferencia o conceito de aprendizagem operacional de aprendizagem conceitual. Portanto, enfoca a aprendizagem organizacional dentro da perspectiva de *knowhow* (aquisição de habilidade, que implica em habilidade física para produzir alguma ação) e *know-why* (habilidade para articular a compreensão conceitual de uma experiência que conduz a elaboração de novos quadros de referências), sendo que são importantes e indissociáveis no processo de aprendizagem, uma vez que envolve como as pessoas aplicam e compreendem o que aprendem. Embora o conhecimento operacional (*knowhow*) seja essencial

para o funcionamento da organização, cada vez mais ele deve estar associado ao conhecimento conceitual (*know-why*).

Neste sentido, Kim (1996) desenvolve os conceitos de *double-loop* e *singleloop* apresentados por Argyris e Schön, ressaltando que a diferença entre esses processos está situada na profundidade com que a aprendizagem *double-loop* faz emergir.

Kim conclui que apesar de todas as organizações realizarem o processo de aprendizagem, considerando que ela é essencial para a sobrevivência organizacional, algumas o fazem de forma contraproducente, não atendendo aos propósitos da organização.

Para Crossan, Lane e White (1995) a aprendizagem organizacional também pode ser entendida como o resultado da somatória das aprendizagens individuais, sendo que o processo de aprendizagem tem início na intuição, a qual pode ser proveniente de experiências passadas, imagem ou visão de futuro e na realização ou ação. Portanto, para os autores a aprendizagem pode ocorrer por intermédio das experiências, o uso de metáforas e imagens.

Schein (1985) aborda quatro condições para a aprendizagem: um senso de identidade, propósito ou missão; a capacidade de adaptação a mudanças internas e externas; a capacidade de perceber e testar a realidade e; a integração interna e o alinhamento de subsistemas.

Segundo o autor, estas condições fazem parte da saúde sistêmica da organização, a qual também é influenciada pela cultura. Portanto, ocorre um duplo circuito de inter-relacionamento entre aprendizagem, cultura e saúde organizacional, uma vez que a aprendizagem pode propiciar a adaptação ou gerar transformações no conjunto de pressupostos compartilhados, sendo que esta segunda forma resulta em mudança cultural.

Portanto, o autor se refere a dois tipos de aprendizagem:

**Tipo 1:** em face as mudanças existe a capacidade de continuar a agir com base no conjunto de pressupostos tácitos compartilhados, em busca da manutenção da cultura, mesmo quando os membros da organização são substituídos.

**Tipo 2:** envolve a adoção e compartilhamento de pressupostos básicos diferentes quanto a identidade e objetivos, gerando a mudança cultural pela evolução, mudança generativa ou revolução, envolvendo tanto o aprender o novo quanto o desaprender.

É importante observar que os problemas de aprendizagem nas organizações podem ser provenientes da falta de observação das barreiras impostas pela dimensão cultural, considerando as próprias diferenças de linguagens, valores e objetivos dos subsistemas da organização, sendo geradores das subculturas.

Ainda segundo Schein (1993), existe o aprendizado que envolve a aquisição do conhecimento e *insight*, o qual envolve a assimilação de informações por meio de atividades cognitivas; a alteração de hábitos e comportamentos, associada à utilização de incentivos e recompensas para a promoção de comportamentos desejados, e o condicionamento emocional.

Cook e Yanow (1993) assim como Schein também atribuem uma grande importância à questão da cultura organizacional no processo de aprendizagem. Conceituam a aprendizagem organizacional como a aquisição, sustentação e alteração dos significados embutidos nos elementos culturais da organização por intermédio de ações grupais.

Nonaka (1991) e Nonaka e Takeuchi (1997) relacionam a aprendizagem organizacional com o comportamento, o "jeito de ser" da organização onde todos são produtores do conhecimento.

Para os autores o conhecimento pode ser dividido em tácito e explícito. O tácito envolve o conhecimento não codificado, de difícil transferência, sendo representado por habilidades acumuladas pelas pessoas e pela organização. Enquanto que, o segundo refere-se ao conhecimento disponível para ser adquirido, disseminado e transformado em informação, permitindo o seu armazenamento, a reutilização e reprodução. A transformação do conhecimento tácito para o explícito é apresentada pelos autores pela teoria da espiral do conhecimento. Os autores trabalham com quatro modos de conversão do conhecimento, os quais permitem a articulação e a cristalização do conhecimento individual na organização:

- **Socialização:** envolve o compartilhamento de conhecimentos e experiências, envolvendo a observação, a imitação e a prática, permitindo o aprimoramento de técnicas e habilidades. Está ligada aos processos grupais e a cultura organizacional.
- **Externalização:** consiste na passagem do conhecimento tácito em conceitos explícitos, mediante analogias, conceitos, hipóteses, metáforas ou modelos.
- **Combinação:** diz respeito ao conhecimento sistêmico originado do processamento de informações. Envolve a sistematização e associação de diferentes conceitos. Geralmente ocorre por intermédio da educação e do treinamento formal.
- **Internalização:** encontra-se relacionado com o aprendizado organizacional e envolve o aprender fazendo, ou seja, o *Know-how* técnico compartilhado.

A socialização tem um papel importante para a viabilização do conhecimento tácito acumulado, assim como o processo de documentação é fundamental para a transformação do conhecimento explícito em tácito, auxiliando as pessoas na internalização de experiências.

McGill et al. (1993) diferenciam o treinamento da aprendizagem. Quanto ao treinamento, colocam que significa a disponibilização de informações as pessoas e o incentivo para que as utilizem, enquanto que aprender envolve a tentativa de novos comportamentos por intermédio de descobertas, mesmo que sujeitos a erros. Portanto, para os autores, se o comportamento não for novo, não ocorreu o aprendizado, pois este vai além da aquisição do conhecimento, envolve uma mudança de comportamento.

DiBella e Nevis (1999) trabalham com oito diferentes estilos de aprendizagem organizacional a partir da combinação de orientações de aprendizagem, de duas a duas, sobre o que se aprende e como se aprende.

A partir da combinação da fonte de conhecimento com o escopo de aprendizagem, surgem quatro estilos de aprendizagem:

1. **Correção:** existe a predominância da fonte do conhecimento interna e o escopo de aprendizagem é incremental, ou seja, a organização aprende com as suas próprias operações, fazendo correções nos seus produtos, serviços e sistemas. O processo de melhoria contínua e a gestão da qualidade total são fatores predominantes neste estilo.
2. **Inovação:** a fonte do conhecimento é interna e o escopo de aprendizagem transformativo. Refere-se à criação de inovações nos produtos e processos a partir do conhecimento gerado pela aprendizagem da organização com as suas próprias operações.
3. **Adaptação:** a fonte do conhecimento é externa e o escopo de aprendizagem é incremental. Neste estilo predomina a idéia do aperfeiçoamento do conhecimento adquirido externamente.
4. **Aquisição:** a fonte do conhecimento é externa e o escopo de aprendizagem transformativa. A aprendizagem ocorre a partir de fusões e aquisições de empresas.

A outra combinação geradora de mais quatro estilos, surge da combinação entre as orientações de aprendizagem reserva de conhecimento e modo de disseminação. São eles:

1. **Modelagem de comportamento:** o modo de disseminação predominante é o informal (mediante relacionamentos interpessoais) e a reserva de conhecimento pessoal.
2. **Comunidades de práticas:** o modo de disseminação é informal e a reserva de conhecimento público. Envolve o aprendizado coletivo, em contextos sociais de caráter informal.
3. **Especialista autorizado:** predomina o modo de disseminação formal e a reserva de conhecimento pessoal, onde o acúmulo de conhecimento organizacional é centralizado nos especialistas autorizados.

4. **Burocrático:** o modo de disseminação é formal, por intermédio de procedimentos escritos, e a reserva de conhecimento é pública.

De acordo com os autores para melhorar a aprendizagem organizacional pode-se procurar melhorar a eficácia do estilo existente ou incorporar novos estilos aos existentes.

Garvin (1993) propõe cinco atividades através das quais a aprendizagem organizacional pode ocorrer:

1. **Resolução sistemática de problemas:** envolve o diagnóstico baseado no método científico em detrimento da adivinhação, uso de dados para a tomada de decisões e não suposições e uso de instrumentos de estatística para organizar os dados e proceder a inferências.
2. **Experimentação:** refere-se à procura sistemática e ao teste de novos conhecimentos, onde o uso do método científico é essencial.
3. **Experiências passadas:** consiste na revisão, avaliação e registro dos sucessos e fracassos da organização, a fim de que os fracassos do passado sejam lembrados e não repetidos.
4. **Circulação de conhecimentos:** diz respeito ao compartilhamento de idéias e disseminação de conhecimento de forma a gerar mais impacto do que quando estão no domínio de poucos.
5. **Experiências realizadas por outros:** o *benchmarking*, ou seja, a observação das experiências realizadas por outras organizações pode constituir importante caminho para a aprendizagem.

Para Wick e León (1996), existem dois pontos básicos que fazem a diferença em termos de aprendizagem organizacional. Consideram que a aprendizagem ocorre por intermédio de *insights*, conhecimentos e modelos mentais compartilhados. Para que a mudança ocorra é necessário que as pessoas que tomam as decisões aprendam juntas e compartilhem crenças e metas. O segundo aspecto está relacionado com o conhecimento e a experiência passados,

ou seja, com a memória organizacional, sendo que, esta depende de mecanismos institucionais tais como: políticas, estratégias e modelos explícitos. Para eles, o grande desafio consiste em acelerar a aprendizagem organizacional por intermédio da descoberta de novas ferramentas e métodos de gestão.

Com base no levantamento bibliográfico realizado em relação à aprendizagem organizacional, conclui-se que há uma multiplicidade de interpretações a respeito do tema. Entretanto, é interessante ressaltar que não existem respostas únicas e absolutas para o tema, pelo contrário, observa-se a complementaridade em aspectos que a primeira vista parecem opostos.

Devido à distinção que a literatura faz em relação à aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem, na seqüência este último tópico será abordado, considerando que a abordagem das organizações de aprendizagem terá um papel complementar para a compreensão sobre aprendizagem.

#### 2.4.2 Organizações de aprendizagem

De acordo com a literatura existe uma diferença entre as expressões "aprendizagem organizacional" e "organizações de aprendizagem", embora sejam utilizadas por alguns autores como se tivessem o mesmo significado.

O enfoque das organizações de aprendizagem baseia-se numa abordagem prescritiva, ou seja, com base na experiência busca-se desenvolver uma série de recomendações sobre como se criar uma organização de aprendizagem, a fim de propiciar uma mudança imediata no comportamento. Enquanto que, a aprendizagem organizacional baseia-se num enfoque mais descritivo e normativo, concentrando-se nas observações e análises de processos que envolvem a aprendizagem individual e grupal na organização, enfocando a mudança potencial de comportamento.

Para Senge et al. (1997, p.16), a organização que aprende envolve "um grupo de pessoas que, ao longo do tempo, aprimoram a sua capacidade de criar o que elas verdadeiramente desejam criar". De acordo com Senge (1998a) é

importante diferenciar o conhecimento da informação, de forma que se desenvolva o aprendizado. Apesar de serem vistos como sinônimos, a informação é algo que você adquire e o conhecimento passa pelo processo de aprendizagem. Desta forma, para uma organização transformar-se em organização de aprendizagem é necessário não se concentrar somente na aquisição de informações, considerando que as informações ajudam as organizações a saberem sobre as coisas e o conhecimento possibilita saber como tirar proveito das coisas.

Portanto, para o autor, a experiência deve ser transformada em conhecimento, o qual deverá estar acessível a toda organização de forma que possa atingir resultados extraordinários, dominando o modo de auto-aprimoramento e alcançando a vantagem competitiva. Este processo pode liberar a força criativa proveniente da motivação, concentrando a energia e a inteligência nas estratégias empresariais.

Assim, o desafio das organizações de aprendizagem consiste na aquisição do conhecimento e posterior transmissão do indivíduo, ou de pequenas equipes para a organização como um todo. É importante destacar que não basta a organização atingir resultados extraordinários se a experiência na obtenção de resultados não for testada, ou transformada em conhecimento, ou se o conhecimento não estiver acessível a toda organização, ela não expandirá sua capacidade de atingir estes resultados, ou seja, é necessário dominar o modo de auto-aprimoramento para alcançar a vantagem competitiva.

Segundo Senge et al. (1997) as organizações que aprendem administram melhor as mudanças, uma vez que as pessoas sabem como criar os tipos de mudanças que desejam.

A abordagem de Senge é cognitiva e comportamental, com enfoque prescritivo. Portanto, Senge (1998a) trabalha com a idéia das cinco disciplinas como componentes essenciais para uma organização que aprende, enfatizando a metanóia (mudança de mentalidade), as quais devem ser dominadas para serem colocadas em prática. São elas:

1. **Domínio pessoal:** aprender a expandir a capacidade pessoal para criar os resultados desejados, de forma a propiciar o autodesenvolvimento e a reciclagem constante. Para tal, é necessário criar um ambiente organizacional que estimule todos os seus membros a se desenvolverem na direção das metas e fins escolhidos. Este processo deve ocorrer por intermédio da tensão criativa, ou seja, pela justaposição de dois movimentos, o da percepção dos seus desejos e a aprendizagem de onde se está em relação ao que se deseja. A essência do domínio pessoal está em manter a tensão criativa, de forma a impulsionar indivíduo a concentrar esforços na direção do que deseja.
2. **Modelos mentais:** consistem em imagens internas sobre o funcionamento do mundo provenientes da subjetividade pessoal, as quais muitas vezes limitam maneiras habituais de pensar e agir. Esta disciplina tem como objetivo propiciar reflexão e o esclarecimento contínuo, de forma a melhorar continuamente os nossos quadros internos que se tem do mundo pela apropriação de outros modelos mentais, a fim de desenvolver a flexibilidade no trabalho e a capacidade de encontrar saídas criativas para situações inesperadas.
3. **Visão compartilhada:** construir um senso de compromisso em grupo, desenvolvendo imagens compartilhadas do futuro que se busca criar, e os princípios e práticas que auxiliarão a se alcançar o futuro desejado.
4. **Aprendizagem em grupo:** transformar as habilidades convencionais e coletivas de raciocínio e de comunicação, de modo que o grupo de pessoas, possa confiavelmente, desenvolver inteligência e capacidade maiores do que a soma dos talentos dos membros individuais, de forma a criar os resultados desejados pelos membros do grupo.
5. **Pensamento sistêmico:** é um conjunto de conhecimentos e instrumentos desenvolvidos com o objetivo de tornar mais claro tudo o que acontece na realidade, ou seja, uma linguagem para descrever e entender as forças e inter-relações que moldam o comportamento de sistemas.

Existem três elementos básicos para que as disciplinas se inter-relacionem e possibilitem o raciocínio sistêmico numa organização:

1. **feedback de reforço**: é o estímulo dado numa determinada situação que favorece a continuidade de determinado comportamento;
2. **feedback de balanceamento**: é o estabilizador que busca o meio de alcançar o comportamento objetivado; e
3. **tempo de espera**: está em todos os sistemas humanos, uma vez que é o tempo de espera entre um processo e outro.

Senge (1998a) descreve algumas características que são pertinentes às organizações que aprendem. Dentre estas características pode-se citar: a importância da compreensão sistêmica, a substituição da disciplina pela autodisciplina, o estímulo ao diálogo e a comunicação, a dispersão do poder de forma ordenada e a atuação de líderes e não controladores. Observa-se uma convergência de idéias neste sentido ao comparar as características das organizações que aprendem expostas por Fleury e Fleury (1997), Schein (1991) e Senge (1998b):

1. desenvolver uma postura de iniciativa orientada para o futuro;
2. incentivar o autodesenvolvimento dos colaboradores;
3. disseminar o conhecimento na organização, propiciando um intenso processo de comunicação e socialização;
4. desenvolver a gestão participativa;
5. apresentar flexibilidade quanto à orientação para a tarefa ou para relações interpessoais e;
6. propiciar a compreensão sistêmica (FLEURY e FLEURY, 1997 e SCHEIN, 1991).

De acordo com Senge (1998a) a forma como as organizações encontram-se estruturadas, os cargos são definidos e as pessoas são ensinadas a interagir, consistem em fatores que podem gerar deficiências no processo de aprendizagem organizacional, não propiciando que a organização desenvolva-se como uma organização de aprendizagem. Senge trabalha com estas deficiências classificando-as em:

- a) **"Eu sou meu cargo"**: a maioria das pessoas considera sua responsabilidade limitada à área de sua função pelo fato de se ver dentro de um sistema sobre o qual elas acreditam ter pouca ou nenhuma influência.
- b) **"O inimigo está lá fora"**: os indivíduos não vêem que seus atos ultrapassam os limites das suas funções ao se concentrarem apenas nelas.
- c) **"A ilusão de assumir o comando"**: as pessoas tendem a tomar atitudes agressivas contra seus inimigos externos para evitar que os problemas se transformem em crise, o que tende a impedir que as pessoas vejam como estão contribuindo para seus próprios problemas.
- d) **"A fixação em eventos"**: as mudanças de longo prazo que estão na origem desses eventos e suas verdadeiras causas podem não ser observadas.
- e) **"A parábola do sapo escaldado"**: os detalhes são importantes na identificação dos processos lentos e graduais, sendo que estes detalhes podem constituir-se nos maiores perigos.
- f) **"A ilusão de aprender por experiência"**: o dilema desta deficiência reside no fato de que as pessoas não experimentam diretamente as consequências de suas decisões mais importantes, apesar delas aprenderem por experiências, sendo que, as consequências de suas decisões se propagam por todo o sistema por anos ou décadas.
- g) **"O mito da equipe administrativa"**: consiste na procura de culpados diante da dificuldade de lidar com os problemas complexos e divergências, a qual geralmente não se evidencia nas questões rotineiras.

Kim (1996) também trabalha com alguns aspectos que podem dificultar o processo de aprendizagem organizacional:

- a) **Aprendizagem situacional**: ocorre quando não há nenhuma mudança nos modelos mentais das pessoas envolvidas no processo pelo fato dos indivíduos não terem codificado a aprendizagem para uso posterior.

- b) **Aprendizagem fragmentada:** quando a organização não partilha da aprendizagem dos indivíduos, quebrando a ligação entre os modelos mentais individuais e modelos partilhados.
- c) **Aprendizagem oportunística:** ocorre quando as ações não são tomadas com base em modelos mentais partilhados pela organização, mas em ações individuais ou de pequenos grupos. Assim, a organização pode tentar contornar os procedimentos padrões quando estes são percebidos como impedimento para a realização de uma tarefa particular.

A teoria proposta por Senge (1997) parte do individual para o grupal e, finalmente, abrange a organização como um todo, considerando a sua inserção em um sistema maior pelo raciocínio sistêmico.

Garvin (1993) critica os modelos de aprendizagem apresentados por Senge (1998a), considerando-o muito filosófico e pouco prático. A abordagem adotada por Garvin também é prescritiva, entretanto, enfatiza formas operacionais de gerenciamento e mensuração da aprendizagem.

Para Garvin (1993), o comprometimento com a aprendizagem é um requisito para a melhoria contínua, e, para que ocorra a melhoria, é necessária a aquisição prévia de um novo conhecimento. Segundo o autor, "uma organização que aprende é uma organização hábil em criar, adquirir, e transferir conhecimento, e em modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e *insights*" (1993, p.80). Portanto, as características das organizações que aprendem referem-se à aprendizagem intencional, ligada à estratégia organizacional e a aprendizagem oportuna, prevendo desafios, ameaças e oportunidades, uma vez que a aprendizagem cria flexibilidade e agilidade para lidar com a incerteza (GARVIN, 1998).

A abordagem de Garvin é baseada nos 3 M's, ou seja, primeiro procura definir o que entende por uma organização que aprende (*meaning*), depois procura fornecer roteiros para a prática gerencial (*management*) e por último, ferramentas

para avaliar o aprendizado (*measuring*). Para ele, se não se pode medir algo, não é possível gerenciá-lo. Este gerenciamento envolve cinco principais atividades: resolução sistemática de problemas; experimentação de novas abordagens; aprender com a própria experiência e história passada e com a dos outros; e a transferência rápida e eficiente de informações ao longo da organização.

De acordo com Garvin (1998), existem algumas características que diferenciam uma empresa qualquer de uma organização que aprende:

- a) aprendizado é intencional e não meramente reativo relacionado aos objetivos e as estratégias organizacionais;
- b) aprendizado não reage simplesmente às crises, é oportuno, de forma a prever os desafios, as ameaças e as oportunidades;
- c) aprendizado ajuda a organização a lidar com a incerteza, criando flexibilidade e agilidade;
- d) as pessoas se consideram capazes de criar os resultados que desejam;
- e) as mudanças não são transitórias, criam raízes.

Tanto para Garvin (1998) quanto para Senge (1998), somente a obtenção do conhecimento sobre as organizações que aprendem não é garantia de sucesso, uma vez que o *benchmarking* não funciona neste caso pelo fato de cada organização possuir suas particularidades e sua forma de aprendizagem.

McGill et al. (1993) também abordam algumas características peculiares das organizações que aprendem, entre elas, uma cultura marcada pela flexibilidade, que incentiva as pessoas a assumirem riscos, a partir do momento que recompensam tanto os sucessos quanto os fracassos, revelando a predisposição a aceitar erros e estimular experimentos.

Marquardt (1996) conceitua as organizações de aprendizagem como empresas que se encontram constantemente num processo de autotransformação, por intermédio da utilização da tecnologia e *empowerment*, de forma a se adaptarem ao ambiente em constante transformação pela expansão da aprendizagem. A ênfase da sua abordagem está nas estratégias de mudança e comprometimento.

DiBella e Nevis (1998, p.4) consideram que "a organização de aprendizagem representa um estágio avançado de desenvolvimento organizacional". Também sugerem que não existe uma melhor forma de fazer uma organização aprender uma vez que a aprendizagem é inata a todas as organizações.

De acordo com Swieringa e Wierdsma (1992) as organizações de aprendizagem possuem algumas características distintas:

- a) a estratégia é orientada por uma missão de forma ativa, utilizando-se do raciocínio e da intuição na busca do desenvolvimento contínuo;
- b) a estrutura é descentralizada, formada por equipes flexíveis, de forma a atender as necessidades do mercado e do produto. A coordenação é mantida a partir de discussões, com o objetivo de construir redes orgânicas;
- c) a cultura é orientada às tarefas, marcada pela flexibilidade, criatividade e focalização na resolução de problemas;
- d) nos sistemas prevalece a informação para reflexão (questionamento) e atuação (adaptação), o que possibilita lidar com o complexo, levando-se em consideração a formação de sistemas de apoio.

Com base na análise da literatura sobre aprendizagem, constata-se que as abordagens sobre aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem são complementares para a compreensão do tema.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Delineamento da Pesquisa**

O delineamento de pesquisa utilizado é o Estudo de Caso, que tem como principal função a explicação sistematizada dos fatos que ocorrem num determinado contexto (FACHIN, 1993). A escolha deste delineamento justifica-se porque esta pesquisa procurou aprofundar o conhecimento sobre uma determinada realidade específica a Instituição de Ensino Superior em estudo, analisando por várias fontes de evidência as relações existentes entre a mudança organizacional, percepção de estresse e atitudes de aprendizagem. A pesquisa foi realizada no nível organizacional e as unidades de análise foram compostas por unidades organizacionais.

O corte do estudo pode ser caracterizado como transversal porque os dados foram coletados em um ponto do tempo, baseados numa amostra selecionada para descrever uma população nesse determinado período (RICHARDSON, 1989).

A escolha da desta Instituição de Ensino Superior deve-se ao interesse em caracterizar uma Instituição pioneira na implantação do sistema modular na cidade de Curitiba e à facilidade de acesso aos dados para a pesquisa.

##### **3.1.1 População e amostragem**

A população da pesquisa foi composta pelos professores de graduação dos cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis, coordenadores de curso, direção acadêmica e vice da Instituição em estudo.

Para a primeira etapa da pesquisa foram selecionados de forma aleatória 10 (dez) professores para o preenchimento do questionário 1 (Apêndice A). O conteúdo das respostas ao questionário 1 serviram de subsídios para a elaboração do questionário 2 (Apêndice B).

Para a composição da amostra para a segunda etapa, foi utilizado o método não-probabilístico intencional. Quanto à aplicação do questionário, dos 98 (noventa e oito) professores que fazem parte da população, foram escolhidos intencionalmente 48 (quarenta e oito) professores, utilizando como critério o tempo de Instituição (em torno de quatro anos), de forma a identificar os que já tivessem tido experiência tanto no sistema seriado como no modular, a fim de que pudessem viabilizar o fornecimento de informações necessárias para a realização da pesquisa.

Dos 48 questionários entregues, 42 foram devolvidos, obtendo-se uma porcentagem de retorno de 87,5%. A devolução dos 42 questionários garantiu uma margem de segurança de 95%, sendo o desvio padrão,  $Z = 1,96$  e uma margem de erro máximo,  $E = 5\%$ .

No caso das entrevistas, os três Coordenadores de curso de Ciências Contábeis, Administração e Economia foram entrevistados, assim como a Direção Acadêmica e Vice. Isto pode ser observado no quadro 3.

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRAGEM CONFORME O USO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

| SUJEITOS               | ENTREVISTAS PREVISTAS   | ENTREVISTAS REALIZADAS   |
|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Coordenadores          | 3                       | 3                        |
| Direção Acadêmica      | 1                       | 1                        |
| Vice-Direção Acadêmica | 1                       | 1                        |
| Total                  | 5                       | 5                        |
| Professores            | Questionários entregues | Questionários devolvidos |
|                        | Etapa 1                 | Etapa 1                  |
|                        | 10 – 100%               | 10 – 100%                |
|                        | Etapa 2                 | Etapa 2                  |
|                        | 48 – 100%               | 42 – 85,5%               |
| Total Etapa 1          | 10                      | 10                       |
| Total Etapa 2          | 48                      | 42                       |

FONTE: Elaboração da autora

Como pode ser visualizado no quadro 3, numa primeira etapa foram realizadas as cinco entrevistas e analisados os dez questionários previstos. Na etapa 2 houve a devolução de 42 dos 48 questionários entregues.

### 3.1.2 Fonte de coleta e tratamento dos dados

A concentração da grande força do Estudo de Caso consiste na utilização de várias fontes para a coleta dos dados em busca de evidências. As fontes para um estudo de caso podem ser provenientes de documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta ou não-participante, observação participante e artefatos (YIN, 1987).

Nesta pesquisa, os dados foram coletados durante um período de seis meses, a partir do mês de março de 2004 até o final do mês de agosto. Durante os meses de março e abril foi realizada a aplicação do questionário 1. O questionário 2 foi entregue e recolhido entre a segunda e a terceira semana do mês de junho. As entrevistas com as coordenações, direção e vice, foram realizadas durante o mês de agosto.

A coleta de dados iniciou-se a partir da autorização do corpo dirigente e ocorreu por meio de contato direto com os professores, a fim de explicar o objetivo do trabalho e solicitar a colaboração quanto ao preenchimento do questionário.

As coletas de dados tiveram as seguintes origens:

#### **a) Fontes primárias**

São aquelas que têm relação direta com os fatos e a realidade em análise. Normalmente, refere-se a relatos da experiência profissional e opinião da atual vivência quanto ao desenvolvimento do seu trabalho diário e da organização.

Os dados primários desta pesquisa foram obtidos por meio da utilização de entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas.

As entrevistas semi-estruturadas partem de questionamentos básicos que servem como um roteiro de orientação. A formulação de novas perguntas de pesquisa podem surgir no decorrer da entrevista, propiciando novas interrogativas (TRIVIÑOS, 1987). Portanto, ela possibilita ao entrevistador formular perguntas

alternativas em relação ao roteiro original, permitindo ao entrevistado explicitar a sua opinião sobre determinado assunto.

Nesta pesquisa, o roteiro de entrevista e o questionário buscaram identificar a percepção das pessoas acerca da Instituição, especialmente em relação à mudança organizacional do sistema seriado para o modular, caracterização da percepção de estresse e atitudes de aprendizagem proveniente deste processo, verificando as relações entre estas categorias analíticas.

O roteiro de entrevista foi único para todos os coordenadores, direção e vice, composto por 10 questões. O questionário 2 foi elaborado com base nas respostas apresentadas no questionário 1.

Dessa forma, num primeiro momento foi realizada a aplicação do questionário 1, constituído por quatro perguntas abertas, de forma a subsidiar a elaboração do segundo questionário.

A primeira parte do questionário 2 foi composta por 10 questões de múltipla escolha, as quais tiveram como objetivo caracterizar o perfil dos professores pesquisados. Enquanto que, a segunda parte do questionário 2 envolveu 68 perguntas fechadas, sendo 66 com a graduação da escala de Likert de cinco pontos envolvendo as seguintes opções: (1) concordo totalmente; (2) concordo em parte; (3) não sei responder; (4) discordo em parte; (5) discordo totalmente; e duas questões de múltipla escolha. A opção pela escala de Likert ocorreu devido ao fato de se objetivar trabalhar com um padrão de variabilidade mínimo de percepções e não trabalhar com as zonas médias, de forma a identificar à intensidade de concordância e discordância das categorias analíticas em estudo. No questionário 2 as questões foram agrupadas em 14 categorias, envolvendo os aspectos relacionados à:

1. Didática: questões 1 a 11.
2. Disciplina: questões 12 a 16.
3. Sobrecarga de trabalho: questões 17 a 20.
4. Relacionamento com os alunos: questões 21 a 24.

5. Avaliação de desempenho: questões 25 a 29.
6. Aprendizagem individual: questões 30 a 38.
7. Aprendizagem dos alunos: questões 39 a 43.
8. Estresse: questões 44 a 45e.
9. Relacionamento com os colegas: questões: 46 e 47.
10. Relacionamento com a coordenação: questões 48 e 49.
11. Estilo pessoal: questões 50 a 52.
12. Realização profissional: questões 53 a 57.
13. Integração normativa: questões 58 a 61.
14. Aprendizagem organizacional: questões 62 a 68.

A escolha de perguntas fechadas para o questionário 2 deu-se pela facilidade de entendimento e pela praticidade quanto ao preenchimento de respostas (FACHIN, 1993), tendo-se em vista o que os professores apresentaram uma disponibilidade de tempo restrita para responder as questões, além deste segundo instrumento objetivar a identificação do nível de ocorrência dos fatores levantados pelo primeiro questionário. As respostas aos questionários foram fornecidas pelos informantes sem nenhuma intervenção do pesquisador.

O processo de devolução dos questionários extrapolou o prazo previsto, entretanto, houve uma grande colaboração por parte dos professores quanto ao preenchimento, o que é confirmado pelo índice de retorno de 100% de devolução do questionário 1 e de 87,5% de devolução do questionário 2.

Depois das respostas do questionário 2 tabuladas, foram realizadas as entrevistas com as coordenações, direção e vice, objetivando a confrontação das informações.

A duração média das entrevistas variou de uma hora a uma hora e meia. Cada entrevista foi precedida de uma breve apresentação dos objetivos da entrevista e de uma explicação de como funcionaria o processo, ou seja, seria possível o esclarecimento de dúvidas quanto às perguntas e a entrevistadora faria novos questionamentos no decorrer, caso considerasse pertinente.

## **b) Fontes secundárias**

Referem-se à análise de registros, documentos de fontes privadas ou oficiais, incluindo formulários, relatórios, atas de reuniões, fichas de avaliação, análise de arquivos, entre outros que estejam disponíveis e estejam relacionados ao objetivo da pesquisa.

O objetivo da utilização destas fontes secundárias é a obtenção de mais dados sobre a pesquisa em questão, de forma que possam ratificar e complementar os dados obtidos por intermédio das fontes primárias.

Os dados secundários desta pesquisa foram obtidos por meio do acesso à *intranet*, na qual se encontram disponíveis o histórico, a visão, a missão e os objetivos, enfim, muitas das diretrizes normativas que balizam o funcionamento da Instituição. Além da *intranet*, também foi consultado o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

A coleta destes dados ocorreu simultaneamente com a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, facilitando a obtenção de informações em relação de algumas normas, regras e valores preconizados, auxiliando no entendimento da dinâmica de funcionamento da Instituição e no confronto de informações.

### **3.1.3 Análise dos dados**

A pesquisa teve como pressuposto a obtenção de dados descritivos sobre as pessoas e os processos interativos da organização, visando "compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo" (GODOY, 1995, p.58). Para a análise dos dados foram utilizados os métodos quantitativo e qualitativo.

Os dados coletados por intermédio da aplicação do questionário 2 foram analisados de forma quantitativa, com a utilização de técnicas estatísticas simples e do *excel*, possibilitando inferências qualitativas. Segundo Richardson (1989), o método quantitativo representa a intenção de garantir a precisão dos resultados,

evitando distorções de análise e interpretação, proporcionando mais segurança quanto às inferências. Consiste num procedimento freqüentemente aplicado nos estudos descritivos para descobrir e classificar as relações entre os fenômenos. O emprego desta metodologia pareceu ser o mais adequado, uma vez que possibilitou analisar e quantificar os aspectos subjetivos, como as percepções que as pessoas tem quanto ao contexto organizacional específico da Instituição em estudo. A adequação deste método justifica-se ao observar o objetivo principal desta pesquisa, o qual consistiu em identificar as relações entre a mudança organizacional, a percepção de estresse e atitudes de aprendizagem.

O questionário 1 e as entrevistas semi-estruturadas foram tratados com a técnica da análise de conteúdo. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (1994), esta técnica é útil para estudar e analisar os processos de comunicação de uma maneira objetiva e sistemática, nos mais diversos contextos para se fazer inferências válidas e confiáveis quanto aos dados coletados. Esta técnica serve particularmente, ao estudo do material de tipo qualitativo. O questionário 2 foi tratado por intermédio de procedimentos estatísticos simples e uma posterior análise qualitativa.

Os dados secundários desta pesquisa foram avaliados por intermédio da análise documental. Segundo Bardin (1979), a análise documental consiste em operações para a representação do conteúdo dos documentos de uma forma diferente da original, facilitando a sua referenciação. Este processo facilitou o estudo dos fenômenos organizacionais a partir de alguns documentos, onde a Instituição tem o registro de informações importantes.

O emprego da metodologia qualitativa para a análise dos resultados obtidos por intermédio da aplicação da entrevista semi-estruturada, do questionário 1 e dos dados secundários foi adequado, porque o objetivo da pesquisa consistiu em descrever a relação entre as categorias em estudo, possibilitando o entendimento em maior profundidade das particularidades do comportamento do grupo (RICHARDSON, 1989).

### 3.1.4 Limitações

Segundo Yin (1987), os estudos de caso se baseiam em generalizações analíticas, ou seja, alguns aspectos nele levantados podem servir como subsídio para a análise da relação existente entre as categorias analíticas estudadas em outras realidades que apresentarem algumas semelhanças com a Instituição em estudo, sendo possível a transferibilidade de algumas conclusões, desde que as limitações de caráter funcional sejam consideradas.

Outra limitação importante refere-se aos documentos coletados, os quais podem estar incompletos, não contendo todas as informações necessárias. Quanto às fontes primárias, existem dois limitadores. Um por parte do entrevistador, que pode deixar que as suas crenças e valores pessoais influenciem o trabalho de pesquisa, criando alguns vieses. O outro, por parte dos entrevistados, que podem não expressar as suas opiniões verdadeiras sobre o assunto. Isto pode ocorrer devido a uma percepção e interpretação distorcida a respeito do que lhes foi inquirido, por desinteresse, ou ainda, por receio de serem repreendidos pela Instituição.

A elaboração e o preenchimento dos questionários também estão sujeitos as mesmas limitações apresentadas pela entrevista, com o agravante de que foram preenchidos sem a interferência do pesquisador, não viabilizando esclarecimentos.

Contudo, o processo de triangulação propiciou a análise dos fenômenos de diferentes ângulos. As informações obtidas das diversas fontes puderam ser confrontadas, possibilitando a verificação da consistência, da congruência e o estabelecimento de relações entre elas.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos com a realização da pesquisa. Em primeiro lugar busca-se caracterizar o perfil dos docentes que compuseram a amostra para propiciar uma melhor compreensão da realidade pesquisada. Em seguida é descrito o processo de mudança do sistema seriado para o modular e os fatores que se constituem como fontes de pressão no novo sistema. Na seqüência, busca-se caracterizar o processo de aprendizagem individual e organizacional diante da necessidade de adaptação ao novo sistema e são descritas as relações entre as categorias analíticas em estudo: mudança organizacional, estresse e aprendizagem.

### 4.1 Caracterização do Perfil dos Docentes

Dentre os professores pesquisados, 47,6% encontram-se entre os 30 e 40 anos, sendo 76,2% do sexo masculino.

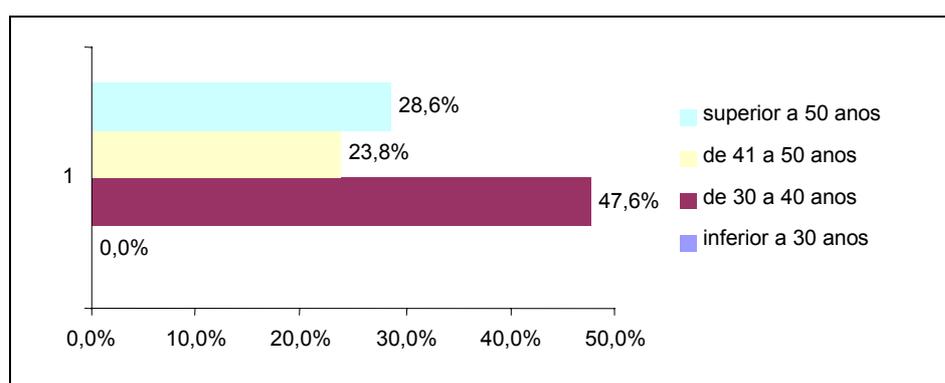


FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DA IDADE DOS PARTICIPANTES  
FONTE: A autora

Quanto à escolaridade 11,9% possui especialização, 57,1% mestrado e 31% doutorado, como pode ser observado na figura 3.

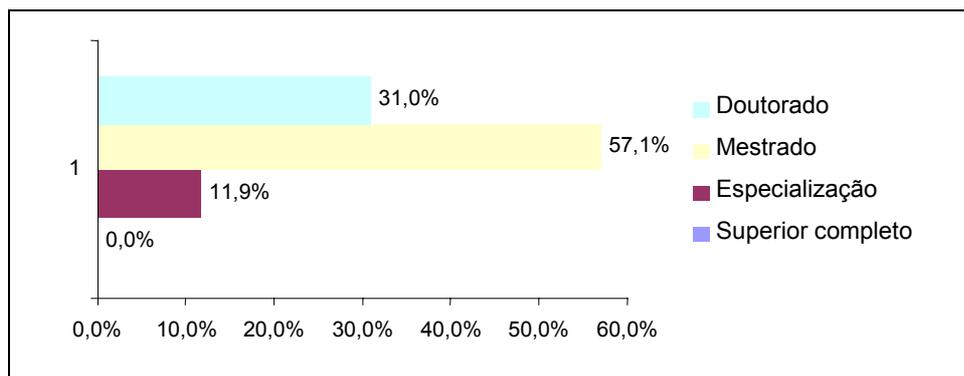


FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES

FONTE: A autora

52,4% trabalham na Instituição entre 5 e 10 anos e 28,6% há mais de 15 anos, como pode ser visualizado na figura 4.

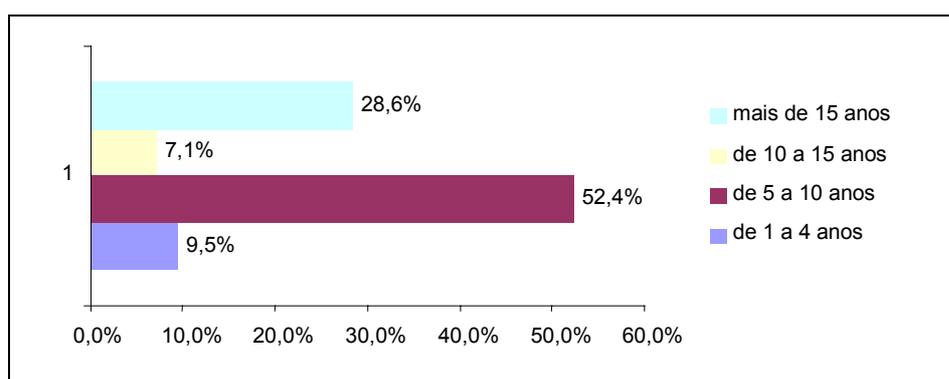


FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE INSTITUIÇÃO DOS PARTICIPANTES

FONTE: A autora

Em relação à experiência como docente 38,1% possui de 5 a 10 anos de experiência e 45,2% mais de 15 anos (figura 5).

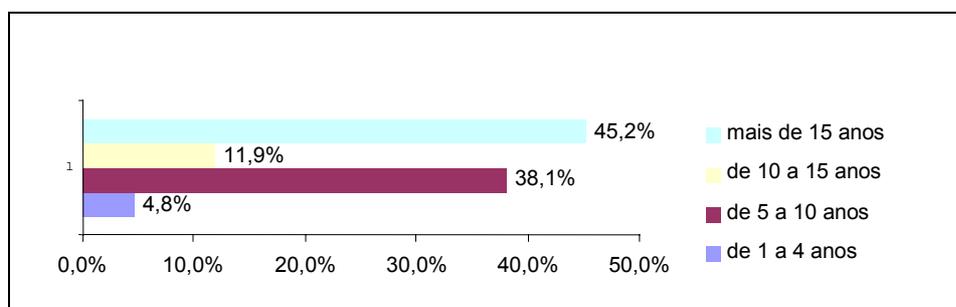


FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE

FONTE: A autora

Em se tratando da carga horária 73,8% atua de 12 a 20 horas semanais em sala de aula, como pode ser observado na figura 6, sendo que 76,2% também possuem outra atividade relacionada à docência fora de sala de aula na própria Instituição, das quais 47,2% referem-se a orientações de trabalho de conclusão de curso.

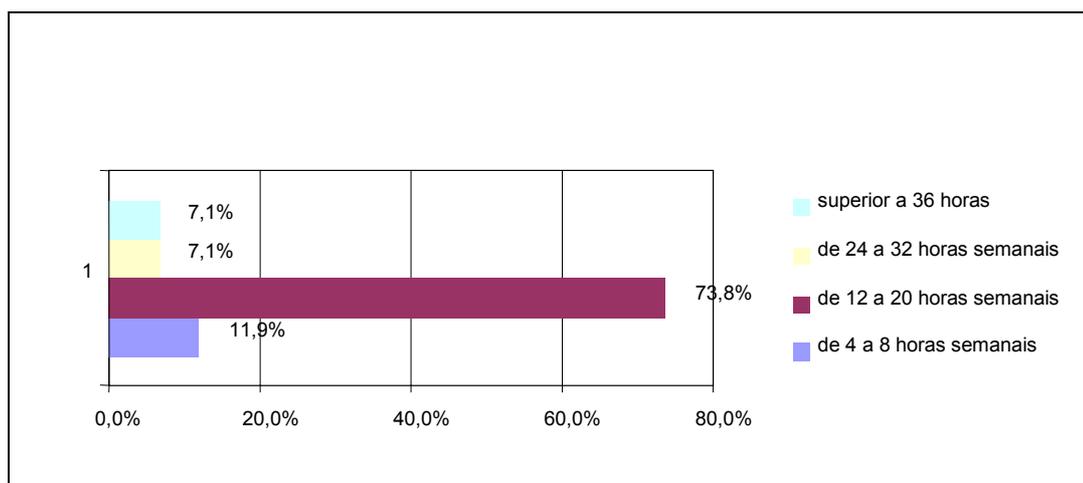


FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL EM SALA DE AULA

FONTE: Elaboração da autora

Dos 72,6% professores que possuem outra atividade relacionada à docência fora de sala de aula na própria Instituição, 28,6% dedicam de 2 a 4 horas semanais para estas outras atividades e 21,4% mais de 20 horas semanais (figura 7).

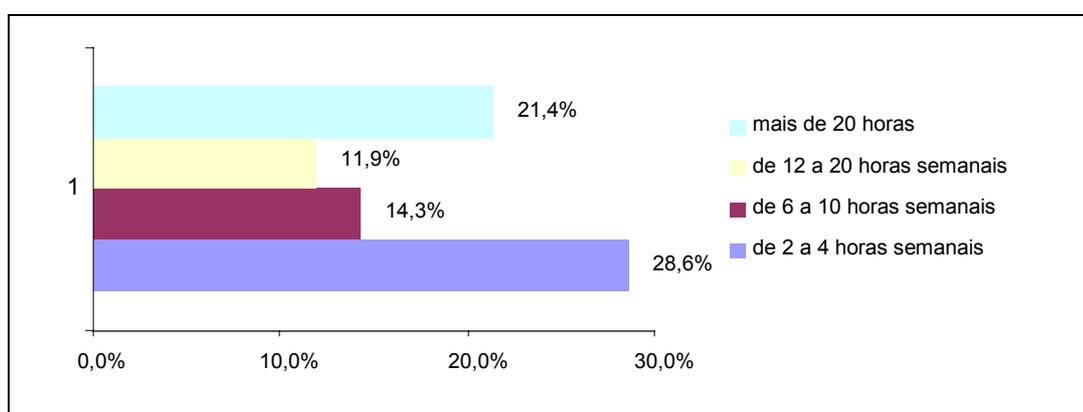


FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL DEDICADA PARA OUTRAS ATIVIDADES

FONTE: A autora

Dos docentes pesquisados 28,6% também trabalham em outras instituições de ensino superior, dos quais 25% dedicam de 2 a 4 horas semanais e 50% de 6 a 10 horas semanais para estas outras instituições.

85,7% dos pesquisados desenvolvem outra atividade profissional além da docência (figura 8), dos quais 44,4% desenvolvem uma atividade como autônomos e 41,7% com vínculo empregatício, sendo que 38,1% destinam mais de 36 horas semanais para o desenvolvimento desta outra atividade (figura 9). Deste contingente 38,1% desenvolvem esta outra atividade há mais de 15 anos e 26,2% entre 10 e 15 anos.

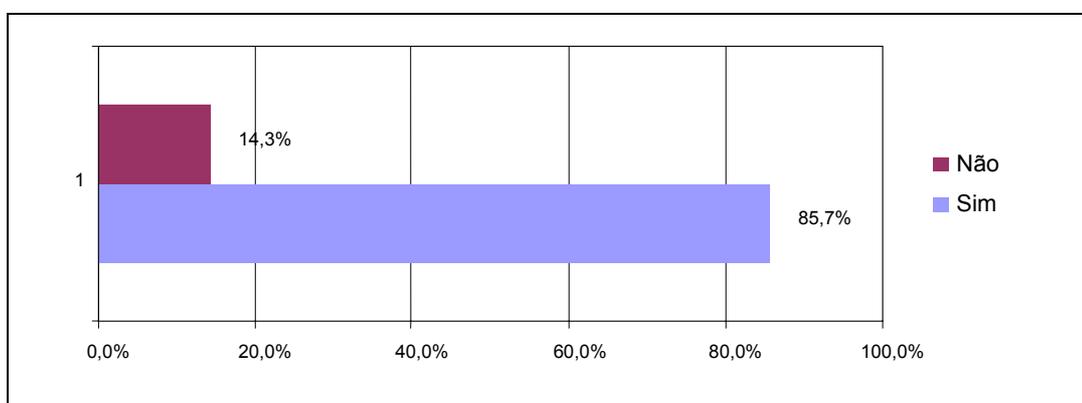


FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS ALÉM DA DOCÊNCIA  
FONTE: A autora

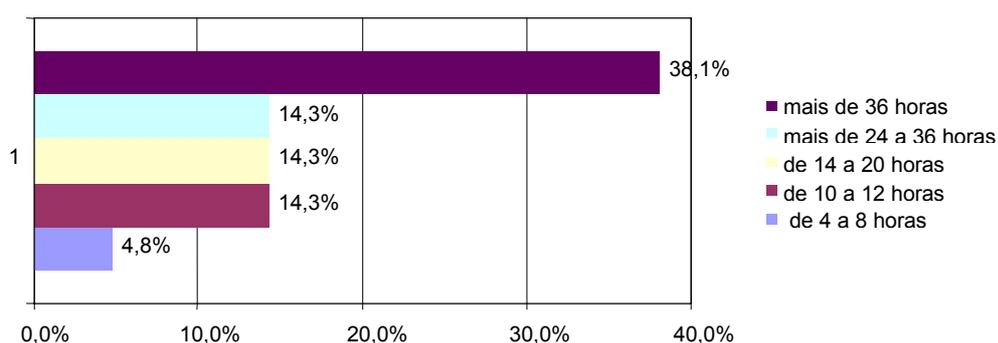


FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE DEDICAÇÃO PARA OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS  
FONTE: Elaboração da autora

O perfil dos docentes pesquisados caracteriza-se por professores predominantemente do sexo masculino, com idade variável entre 30 e superior a

50 anos, dos quais 88,1% possuem mestrado ou doutorado. A experiência como docente varia de 5 a mais de 15 anos. A maioria possui uma carga horária em sala de aula entre 12 e 20 horas na Instituição e outras atividades fora de sala de aula, relacionadas à docência, como orientações de trabalho de conclusão de curso. Também atuam como autônomos ou com vínculo empregatício, atividades para as quais dedicam entre 4 a mais de 36 horas semanais.

#### **4.2 Caracterização do Processo de Mudança do Sistema Seriado para o Modular**

A mudança do sistema seriado para o modular ocorreu ao longo de quatro anos. O sistema seriado refere-se ao sistema anual, com 2 (duas) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 60 (sessenta) ou 120 (cento e vinte) horas, com grade curricular de cinco anos. Enquanto que, o sistema modular diz respeito ao sistema de 9 (nove) semanas, com 4 (quatro) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 36 (trinta e seis) ou 72 (setenta e duas) horas, com grade curricular de quatro anos.

O sistema modular entrou em vigência para os alunos que ingressaram na Instituição a partir de 2001. Para os alunos do sistema seriado, a grade curricular não sofreu nenhuma alteração em relação às disciplinas e a carga horária das mesmas. Entretanto, de forma a viabilizar o funcionamento do sistema modular, as turmas do seriado passaram a ter 4 (quatro) horas/aula com o mesmo professor e as disciplinas foram distribuídas semestralmente ao invés de anualmente.

Essa sistemática do funcionamento do sistema seriado em paralelo com o modular ocorrerá até final de 2004. A partir de 2005 a Instituição não trabalhará mais com o sistema seriado, uma vez que ao final de 2004 forma-se a última turma que ingressou no sistema seriado, com a grade de cinco anos. Caso os alunos do sistema seriado tenham algum problema com dependências ou reprovações,

cursarão as disciplinas equivalentes no sistema modular, sistemática que já vêm sendo adotada para os alunos que necessitam cursar alguma disciplina que não é mais ofertada no sistema seriado.

A mudança do seriado para o modular ocorreu de forma gradual, visando atender uma necessidade de adaptação do processo de ensino-aprendizagem ao contexto de Escola de Negócios. Para Fleury e Fleury (1997) a mudança gradual consiste em propor novos valores complementares aos existentes, ampliando as alternativas para a solução de problemas.

Para o Coordenador 1, o processo de mudança do sistema seriado para o modular pode ser caracterizado em três etapas:

1.º Posição contrária por parte dos professores proveniente do desconhecimento e do medo do novo. Para ele:

*Qualquer mudança gera desconforto. (Coordenador 1)*

2.º Estresse de contato pela exigência de formatações diferentes em termos de didática.

*Quero continuar na Instituição, então é assim, que seja. (Coordenador 1)*

3.º Adaptação às novas exigências.

*Não era tão ruim quanto parecia. (Coordenador 1)*

De acordo com a Vice-Direção, a primeira fase da mudança de sistema foi marcada pela resistência. A resistência é pertinente a toda mudança, entretanto, no contexto da Instituição, ainda tinha o agravante proveniente do seu histórico de instabilidade dos últimos três anos, quando o *staff* havia sido renovado. Isso se evidencia ao considerar que dos 98 professores que fazem parte do quadro atual de docentes, somente 45% estão na Instituição há mais de 4 (quatro) anos.

Assim, o medo da perda de emprego era muito grande por parte dos professores, podendo funcionar como um fator gerador de estresse, como pode ser identificado pela transcrição de um dos trechos da entrevista realizada com a Vice-Direção.

*Quando a mudança já é feita numa base frágil, gera um grande estresse. Vivemos um período de fortíssimo estresse tanto por parte dos coordenadores quanto dos professores. Tivemos momentos em que o estresse beirava a insanidade. O alerta era sempre constante para voltar. A Instituição toda viveu um estresse. (Vice-Direção)*

Para a Vice-Direção, durante o período de transição o professor teve que trabalhar duplamente, ou seja, a sua própria resistência pertinente à mudança, e desenvolver uma nova sistemática de trabalho com os alunos para se adequar ao novo sistema. Hoje acredita que os professores encontram-se preparados para qualquer outro processo de mudança.

*Ele consegue não só se adaptar a mudança, como pode fazer parte da mudança. (Vice-Direção)*

A contribuição da Instituição no processo de transição deu-se por intermédio dos estudos e discussões realizadas antes das mudanças serem implementadas. Para trabalhar com a resistência, a qual é pertinente a toda mudança, foi utilizada a tática da comunicação, explicando reiteradamente aos professores como se processariam as mudanças, esclarecendo os aspectos positivos e negativos do processo, de forma a mostrar a lógica da mudança. Ou seja, que o modular surge como uma estratégia competitiva pertinente ao contexto de Escola de Negócios.

Segundo a Vice-Direção, um dos pontos fundamentais no processo de transição consistiu em trabalhar a credibilidade dos gestores de forma a transmitir confiança para os professores durante a implementação da mudança.

*O trabalho da mudança ficou muito na capacidade dos gestores de inspirar confiança. (Vice-Direção)*

Também foram realizadas reuniões pedagógicas com o objetivo de explicitar a mudança metodológica que o novo sistema iria requerer, além da realização de várias palestras com educadores.

Segundo a percepção do Coordenador 1, a Instituição poderia ter contribuído um pouco mais no processo de mudança, fazendo um trabalho mais pedagógico em forma de treinamento, utilizando-se de um *workshop* para preparar os professores, pois para ele:

*Muitos professores aprenderam na tentativa e erro. Quem é pioneiro sempre paga o preço.*

De acordo com o Coordenador 2, para os professores que já ministravam aulas na pós-graduação, no sistema de 4 (quatro) horas aula com a mesma turma, a mudança para o modular foi aceita naturalmente. Enquanto que, para os professores que nunca haviam trabalhado com o sistema, a dificuldade foi maior e a tensão muito grande.

Segundo a Direção Acadêmica, houve o cuidado de se colocar nos primeiros anos aqueles professores que já apresentavam um melhor desempenho didático, oportunizando na fase inicial, mais tempo para os professores que ainda não se sentiam preparados, de forma que fossem sendo incorporados aos poucos no novo sistema.

*... para a maioria das disciplinas, a Instituição tem mais de um professor. Neste caso, à medida que a disciplina tinha que ser ofertada procurava-se alocar o professor com melhor perfil. (Direção Acadêmica)*

No momento atual, tanto os Coordenadores 1 e 2, quanto a Direção Acadêmica e Vice, acreditam que os professores estejam preparados para atuar nesta nova sistemática, como pode ser verificado nos depoimentos a seguir:

*Agora que a concepção já foi assimilada, o professor está preparado por já conhecer bem a sistemática. (Coordenador 1)*

*Hoje o perfil está claro, os professores estão adaptados. (Coordenador 2)*

*Atualmente, acreditamos que o quadro docente da Instituição está muito bem preparado e adequado para ministrar aulas neste novo sistema. (Direção Acadêmica)*

*O fato de estar fechando um ciclo, formando a primeira turma e os professores estarem verificando que tudo que tinham medo foi possível ser trabalhado, diminuiu o estresse. (Vice-Direção)*

Nessa nova sistemática o aluno tem a possibilidade de se afastar da faculdade por um pequeno período (viagens, estágio fora da cidade), sem perda de um semestre ou ano; trocar de curso ao final de dois anos, desde que exista vaga, sem perda das disciplinas já cursadas; integrar-se mais com os alunos dos outros cursos uma vez que no Ciclo Básico as turmas são compostas por alunos dos três cursos; compactar o conteúdo de uma disciplina numa carga horária menor, como 36 horas, sem que tenham que suportar cargas desnecessárias; obter em apenas mais dois anos um segundo diploma pelo reaproveitamento de curso dos dois primeiros anos.

*Assim, um aluno de economia, uma vez formado, pode voltar para a Instituição e em dois anos terminar o curso de Administração ou de Contábeis, já que ele fez as mesmas disciplinas nos dois primeiros anos. (Direção Acadêmica)*

Contudo, o sistema modular também traz novas exigências para os alunos, principalmente no que diz respeito ao aprendizado do trabalho sob pressão.

*O sistema modular é muito rápido, ele começa e já é avaliado. Os alunos aprenderam a trabalhar sob pressão, ter prazo para cumprir seus objetivos. (Vice-Direção)*

Um pouco de resistência também se manifestou nos alunos do sistema modular ao entrarem em contato com os alunos do sistema seriado. A Instituição desenvolveu muitas atividades extraclasse para mostrar os benefícios do sistema, tais como: palestras de curta duração, atividades de sensibilização, reuniões freqüentes com os representantes de turma, campeonatos inter e entre salas. As Coordenações, Direção e Vice também tiveram que desenvolver uma unidade muito grande do ponto de vista de gestão, criando alguns procedimentos para administrar as constantes pressões e reclamações advindas dos alunos no início do processo.

Percebe-se que apesar da mudança de ter sido gradativa, foi bastante impactante para a Instituição como um todo. Em se tratando dos professores, os quais consistem no foco da pesquisa, surgiram novas exigências em diversos aspectos didático-pedagógicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Estas novas exigências serão abordadas na seqüência.

### **4.3 Fatores que se Constituem fontes de Pressão no Novo Sistema**

Para Williams (1998) o estresse é resultado da pressão, ou a resposta a ela. Para ele, a pressão é o estímulo ou início do processo, é uma força neutra que pode produzir bons ou maus resultados, dependendo da capacidade de adaptação das pessoas e de suas habilidades em lidar com situações difíceis.

A mudança do sistema seriado para o modular implicou em novas exigências do ambiente de trabalho em relação aos professores. Neste processo de mudança organizacional, foram identificados alguns possíveis fatores geradores de pressão referentes a: didática; disciplina em sala; sobrecarga de trabalho; relacionamento com os alunos; aprendizagem dos alunos; e freqüência da realização da avaliação de desempenho dos professores por parte dos alunos. Estes fatores serão analisados mais detalhadamente a seguir.

#### **4.3.1 Didática**

O principal aspecto a ser destacado em relação à didática refere-se ao maior grau de exigência quanto às estratégias didático-pedagógicas por parte do professor, uma vez que ele fica com a mesma turma a noite inteira.

Neste sentido, 90,5% dos respondentes concordam totalmente ou em parte, que é um grande desafio para o professor manter a atenção dos alunos durante quatro aulas seguidas (figura 10).

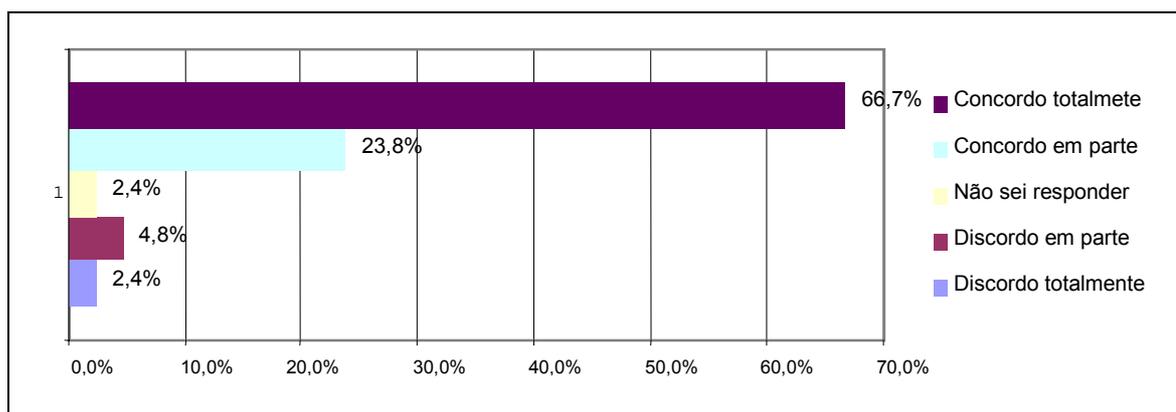


FIGURA 10 - ATENÇÃO DOS ALUNOS

FONTE: A autora

A Direção Acadêmica compartilha dessa opinião, como pode ser verificado pelas suas colocações que são descritas a seguir:

*Essa exigência maior faz com que o professor tenha que desenvolver novas alternativas pedagógicas, envolvendo exposições com interação e participação dos alunos. No formato anterior (o seriado), onde o professor tinha, por noite, apenas um contato de, no máximo, duas horas com a turma, a estratégia expositiva funcionava bem, pois não chegava a ser cansativa.*

*... temos consciência de que o novo sistema exige mais dos professores em termos de qualificação e de uso de técnicas didático-pedagógicas para prender a atenção dos seus alunos.*

92,9% dos pesquisados percebem que o sistema modular exige mais didática por parte do professor (figura 11), e 90,5% que o conteúdo das aulas no sistema modular deve ser muito bem estruturado, de forma que o professor consiga cumprir o programa proposto no tempo previsto (figura 12).

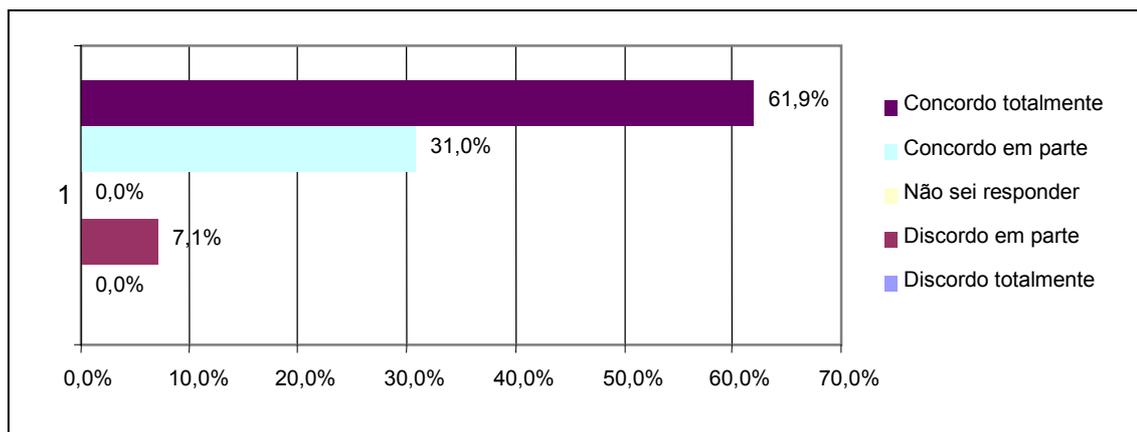


FIGURA 11 - DIDÁTICA

FONTE: A autora

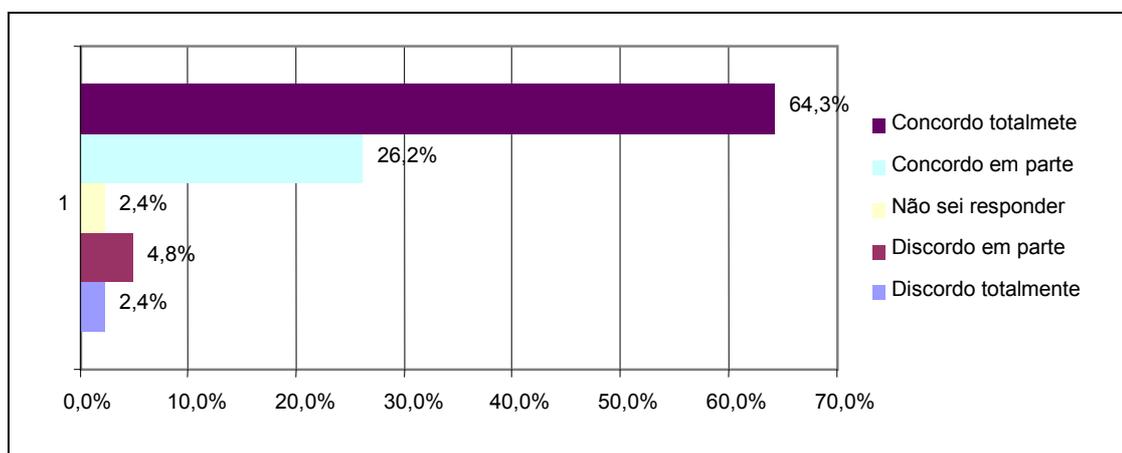


FIGURA 12 - ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS

FONTE: A autora

Essas informações provenientes da análise dos questionários encontram-se em conformidade com as levantadas por intermédio da realização das entrevistas, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

*Sem dúvida, na primeira vez que um professor ministra um módulo (principalmente para aqueles que ainda não tinham experiência da pós-graduação) ele teve alguma dificuldade, em especial de 'dimensionar' o seu tempo com o conteúdo ministrado, uma vez que o 'tempo' passa mais rápido e ele não pode cumprir todo o conteúdo pretendido. Isso é normal. (Direção Acadêmica).*

*O professor ainda não conseguiu se adaptar 100% na questão tempo. Para a maioria dos professores o sistema modular é muito rápido. (Vice-Direção).*

*O sistema modular exige formatações diferentes em relação à didática, gerando inicialmente um estresse de contato. (Coordenador 1).*

*Não basta juntar duas aulas em uma e está tudo resolvido. Exige um repensar. A estrutura da aula é que deve ser alterada, o que mexe com o ponto de apoio do professor. (Coordenador 2).*

*A principal dificuldade foi trabalhar de forma adequada o tempo de duração das aulas, que passou de duas para quatro horas. (Coordenador 3).*

Ainda se tratando da didática, 97,6% dos professores concordam totalmente ou em parte que o sistema modular exige a preparação de aulas mais interessantes e dinâmicas (92,9%), como pode ser constatado nas figuras 13 e 14 a seguir.

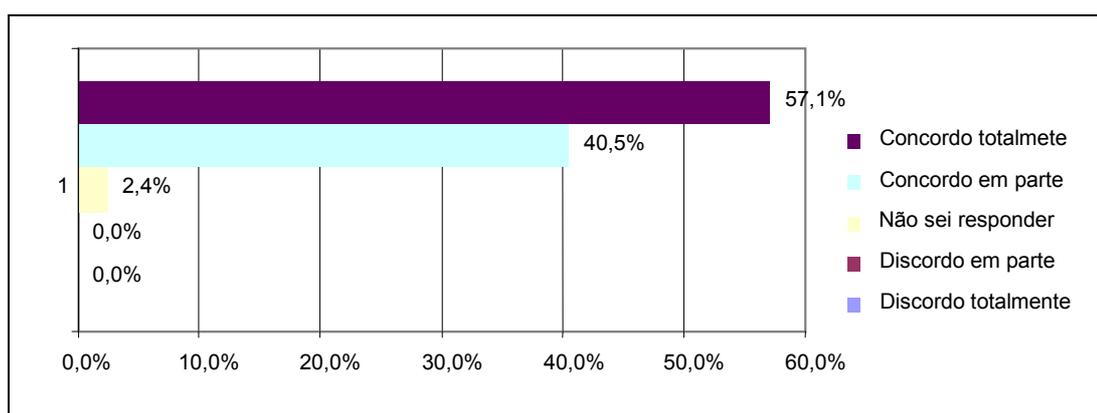


FIGURA 13 - PREPARAÇÃO DE AULAS MAIS INTERESSANTES

FONTE: A autora

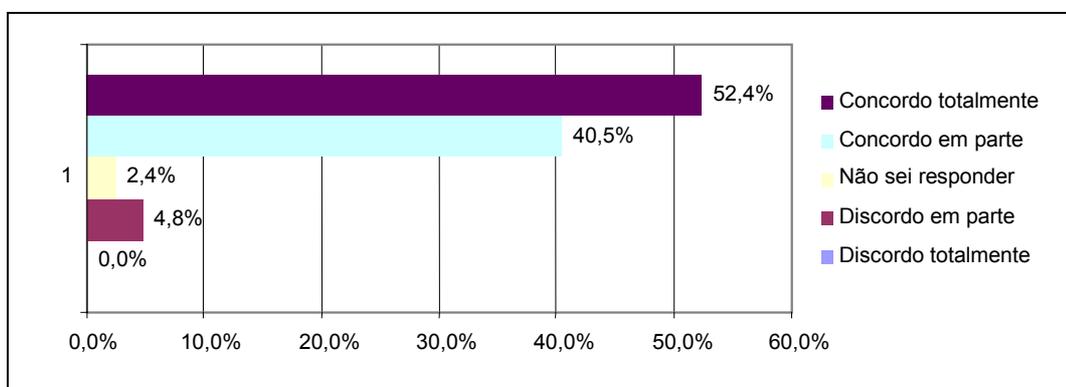


FIGURA 14 - DINAMISMO

FONTE: A autora

61,91% concordam totalmente ou em parte que o sistema modular permite a aplicação de técnicas e atividades mais extensas, assim como 52,4% consideram que no sistema modular o conteúdo flui melhor.

Existe uma concordância por parte dos Coordenadores 1 e 2, que o sistema modular tem como vantagem o aumento do tempo em sala de aula para trabalhar o conteúdo, avançar em trabalhos em equipe mais demorados.

Em se tratando do sistema modular propiciar ao professor o desenvolvimento da criatividade no preparo das aulas, 76,19% concordam totalmente ou em parte com a afirmação e, 88,1% que as aulas a serem ministradas no sistema modular exigem mais flexibilidade por parte do professor (figura 15). A entrevista realizada com o Coordenador 2 também evidenciou isto, como pode ser constatado no relato a seguir:

*A aula no sistema modular exige um ritmo diferente, uma maior preparação da aula, mais versatilidade. (Coordenador 2).*

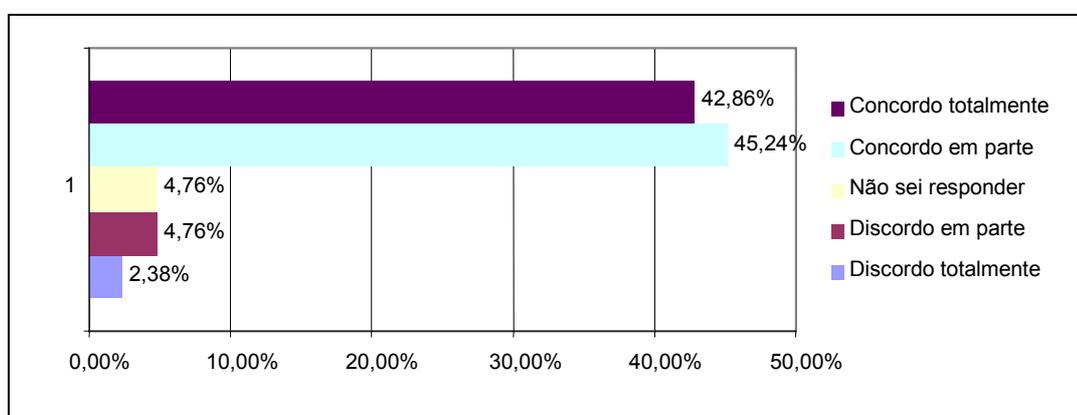


FIGURA 15 - FLEXIBILIDADE

FONTE: A autora

Outro fator a ser considerado, refere-se aos recursos áudio-visuais, onde 61,9% dos docentes concordam totalmente ou em parte que a falta dos mesmos dificulta o trabalho nas aulas.

### 4.3.2 Disciplina

Em relação à colocação de que existe uma dificuldade maior no sistema modular para manter a disciplina em sala de aula, há uma divisão de opiniões, 42,8% concordam totalmente ou em parte com esta afirmação, enquanto que 54,8% discordam totalmente ou em parte, como pode ser visualizado na figura 16.

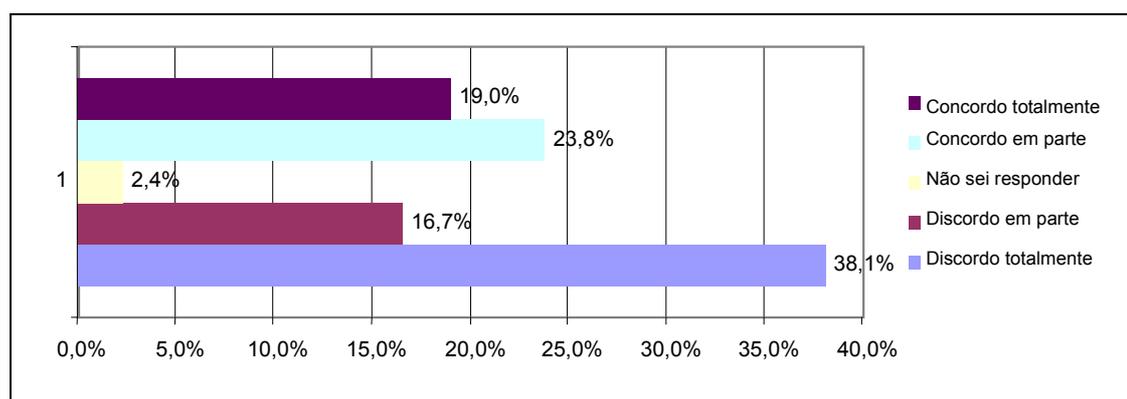


FIGURA 16 - DISCIPLINA EM SALA

FONTE: A autora

A Direção Acadêmica acredita que o controle disciplinar encontra-se alinhado à competência do professor, como é ilustrado pelo depoimento abaixo:

*O bom professor tem naturalmente um controle tranqüilo da sala, pois ele se impõe por seu conhecimento e por técnicas modernas de ensino-aprendizagem.*

Para o Coordenador 2, a junção de aulas irá gerar mais indisciplina se o professor não estiver atendendo ao esperado:

*Quanto mais atraente for a aula, menos problema de disciplina e agitação o professor terá. Só irá conseguir isto, transformando cada aula num evento memorável.*

Para 57,2% dos respondentes os alunos demonstram-se mais apáticos no sistema modular, 59,5% dos docentes pesquisados acreditam que os alunos tendem a dormir em sala com mais freqüência devido as quatro horas aula com o mesmo professor, e 57,1% que alunos tendem a conversar em sala com mais freqüência, como pode ser observado nas figuras 17, 18 e 19 a seguir.

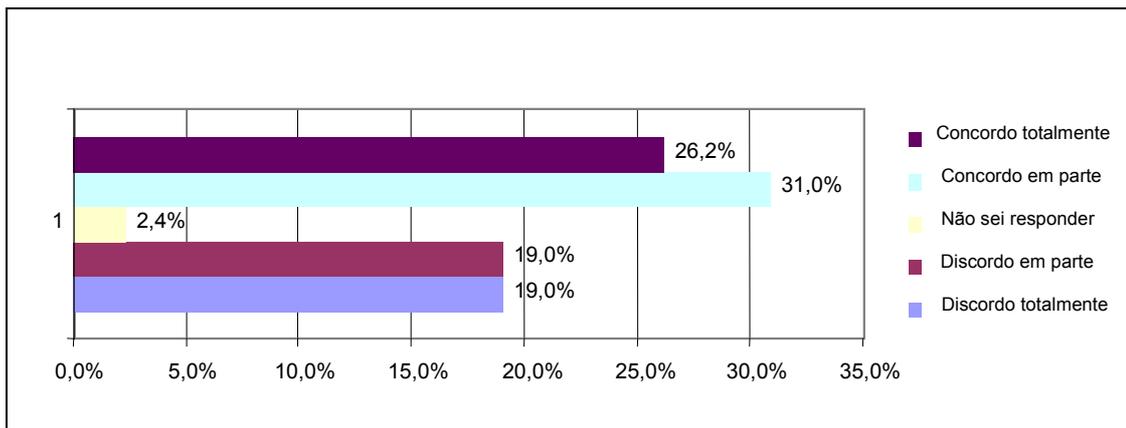


FIGURA 17- APATIA  
 FONTE: A autora

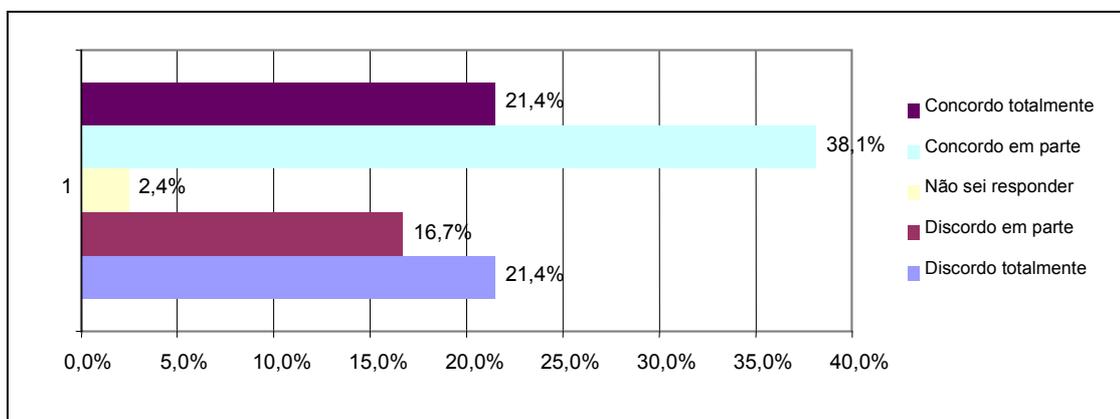


FIGURA 18 - SONO EM AULA  
 FONTE: A autora

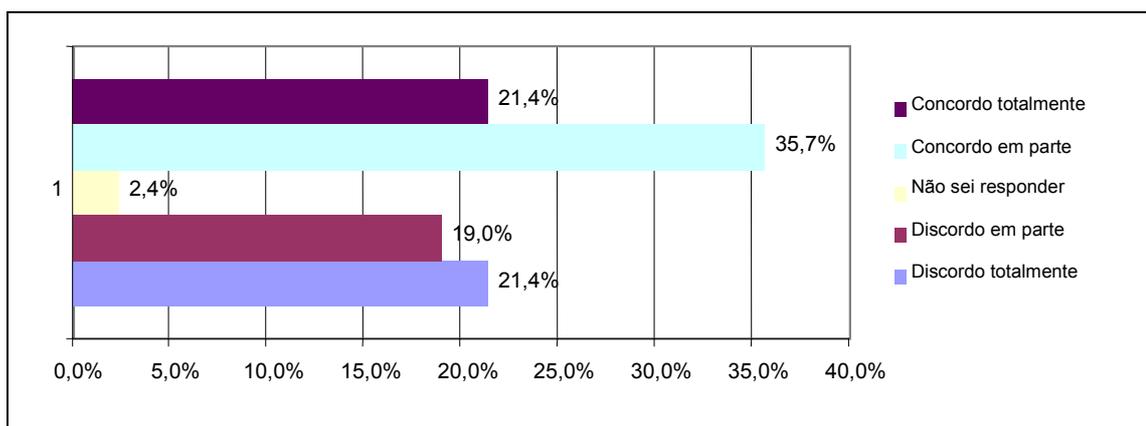


FIGURA 19 - CONVERSA EM AULA  
 FONTE: A autora

Segundo o Coordenador 3, encontrar o ponto de equilíbrio entre teoria e prática, conseguindo manter o interesse do aluno sem dispersão, sem dúvida, é o maior desafio no novo sistema.

*As aulas no novo sistema devem ser preparadas previamente, para que possam apresentar o dinamismo necessário, capaz de prender a atenção e o interesse dos alunos durante quatro horas seguidas. (Coordenador 3).*

Para a Vice-Direção, as queixas dos professores no que tange o aspecto disciplinar não são diferentes das provenientes do sistema seriado.

#### 4.3.3 Sobrecarga de trabalho

76,2% dos professores respondentes consideram que o sistema modular provoca uma sobrecarga de trabalho para o professor, pela maior constância na elaboração, aplicação e correção de provas e trabalhos, como pode ser visualizado na figura 20.

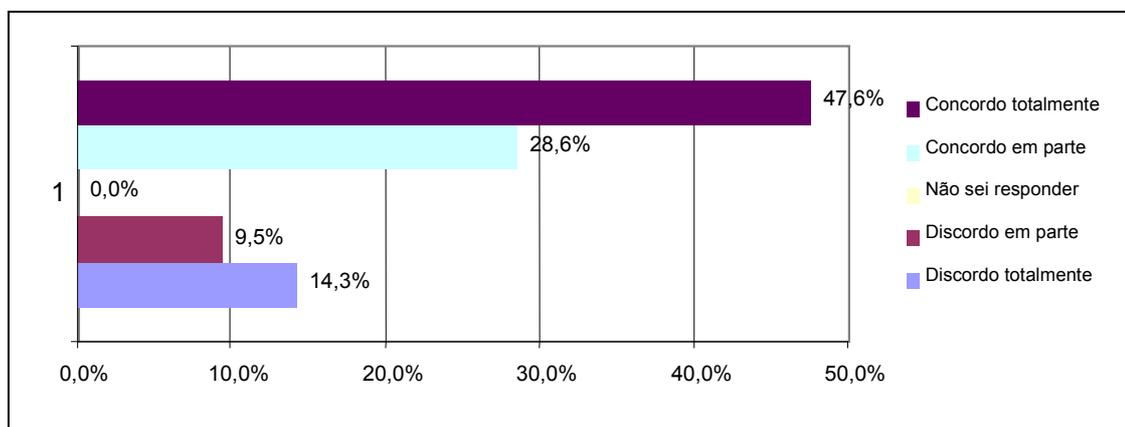


FIGURA 20 - SOBRECARGA DE TRABALHO PELA MAIOR CONSTÂNCIA NA ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E CORREÇÃO DE PROVAS E TRABALHOS

FONTE: A autora

Dos professores respondentes, 69,05% concorda totalmente ou em parte que o sistema modular gera mais trabalho fora de sala de aula em comparação ao sistema seriado (figura 21).

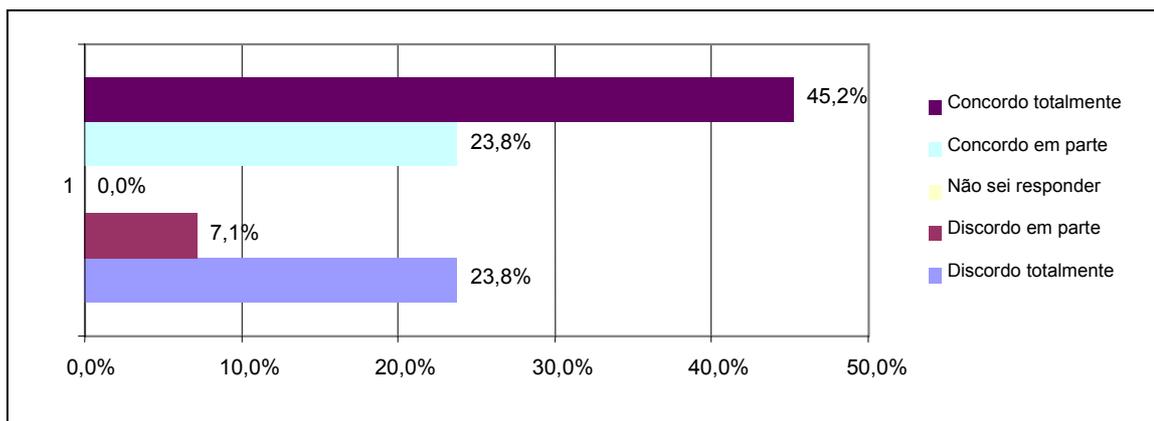


FIGURA 21 - TRABALHO FORA DE SALA DE AULA

FONTE: A autora

64,2% também concordam totalmente ou em parte que o sistema modular exige uma maior dedicação ao trabalho diminuindo o tempo para o lazer, assim como a sobrecarga de trabalho ocasionada pelo novo sistema acarreta em menos tempo para a convivência com a família (64,3%).

A entrevista realizada com o Coordenador 1, encontra-se alinhada aos resultados obtidos no questionário aplicado com os professores no que diz respeito à sobrecarga de trabalho.

*O "timing" constitui-se numa fonte de pressão no novo sistema, ou seja, antigamente se tinha uma prova final, agora são quatro. Encerra-se o ano quatro vezes. (Coordenador 1)*

#### 4.3.4 Relacionamento com os alunos

57,1% concordam totalmente ou em parte que no sistema modular a devolução de provas aos alunos com mais frequência provoca um maior desgaste emocional por parte do professor, como ilustra a figura 22 a seguir.

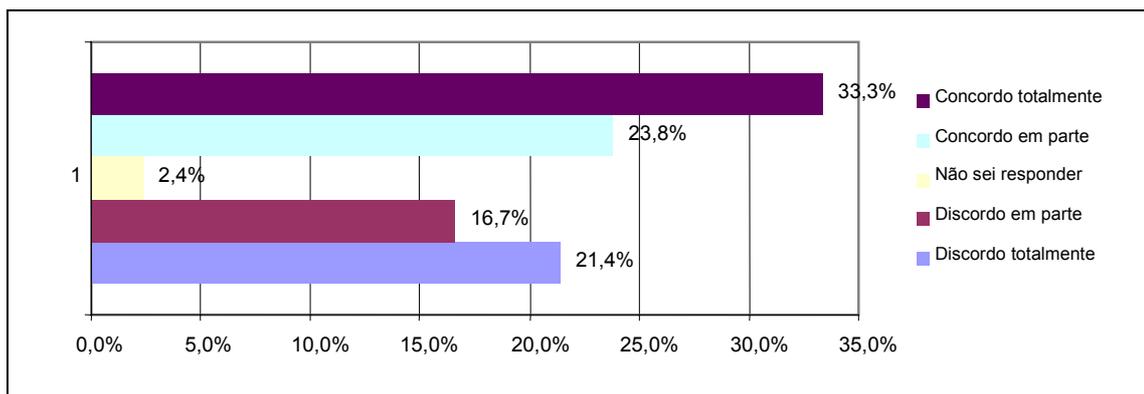


FIGURA 22 - DEVOLUÇÃO DE PROVAS

FONTE: Elaboração da autora

Quanto à afirmação de que o tempo reduzido de contato com a turma no sistema modular não permite um aprofundamento do relacionamento com os alunos, 71,4% concordam totalmente ou em parte com esta colocação.

Para a Vice-Direção, devido ao período do modular ser muito curto, surge a sensação de perda emocional da turma, como pode ser verificado no depoimento abaixo.

*É como se tivesse tirado um dos prêmios que ele tinha de ser professor. Antes se tinha a sensação de que as coisas permaneceriam no tempo. Agora, o tempo de contato com a turma é muito curto para que a atividade do professor marque o aluno. (Vice-direção).*

Há uma discordância total ou em parte de 59,5% dos respondentes quanto à percepção de que o sistema modular dá mais margem para o aluno tratar o professor com desrespeito, devido ao tempo reduzido de contato com a turma (figura 23).

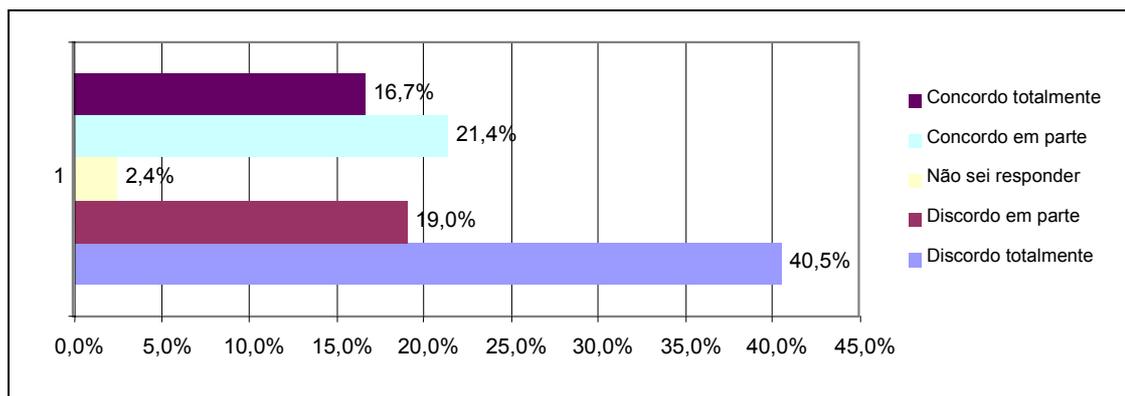


FIGURA 23 - TRATAMENTO DO PROFESSOR COM DESRESPEITO

FONTE: A autora

57,15% dos docentes pesquisados discordam totalmente ou em parte, que o fato do sistema não permitir situações de conflitos duradouras com as turmas, proporciona uma maior tranquilidade ao professor, refletindo positivamente no seu relacionamento com os alunos.

Enquanto que, 59,5% dos respondentes discordam totalmente ou em parte da afirmação de que existe um menor desgaste da relação entre professor e aluno no sistema modular, porque dificilmente há tempo suficiente para o desenvolvimento de problemas graves (figura 24).

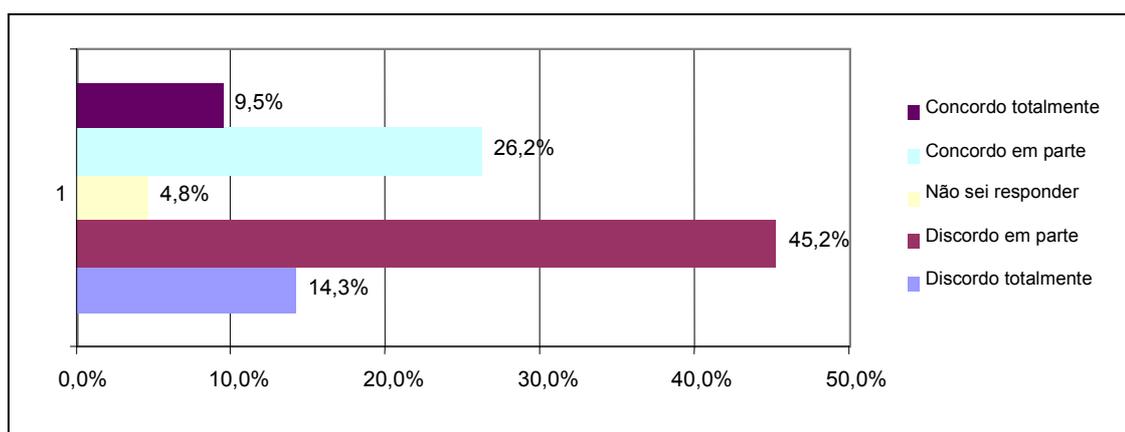


FIGURA 24 - DESGASTE DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

FONTE: A autora

#### 4.3.5 Aprendizagem dos alunos

Outro fator que pode funcionar como fonte de pressão no sistema modular refere-se à aprendizagem dos alunos.

Dos docentes pesquisados, 45,2% concordam totalmente ou em parte que o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno facilita a sua aprendizagem, enquanto que, 50% discordam em parte ou totalmente desta colocação, como pode ser observado na figura 25.

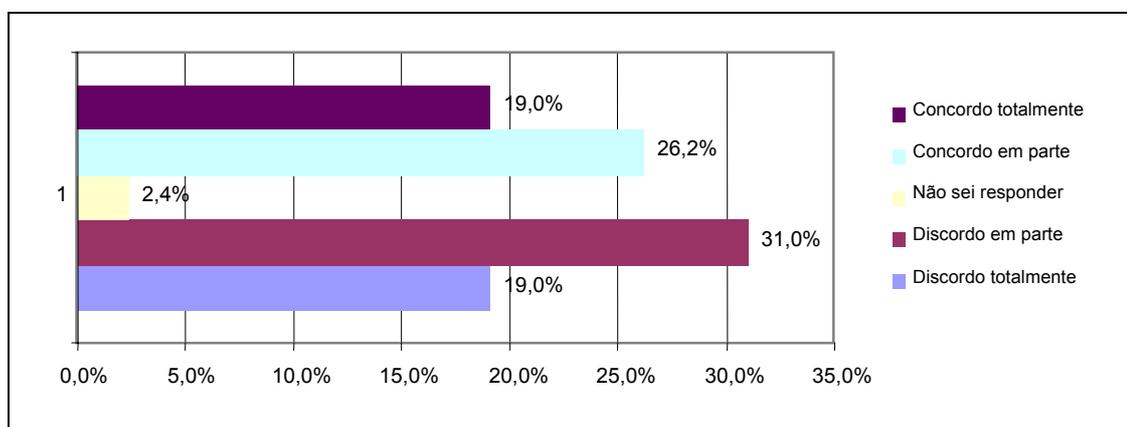


FIGURA 25 - O MENOR NÚMERO DE MATÉRIAS E A APRENDIZAGEM

FONTE: A autora

Quanto à efetividade do aprendizado, 66,7% dos respondentes concorda em parte ou totalmente que o aprendizado no sistema modular não parece ser efetivo, considerando o pouco tempo disponível para a assimilação do conteúdo (figura 26).

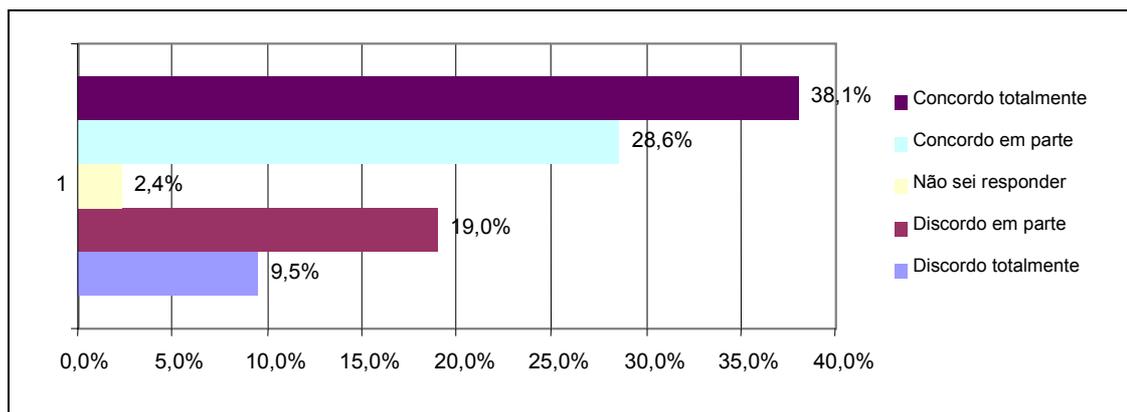


FIGURA 26 - EFETIVIDADE DO APRENDIZADO

FONTE: A autora

43% também discordam totalmente ou em parte que o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelos alunos permite que os professores exijam mais trabalhos e leituras, e 59,5% que proporciona melhores resultados nos trabalhos solicitados. Estes percentuais podem ser observados nas figuras 27 e 28 a seguir.

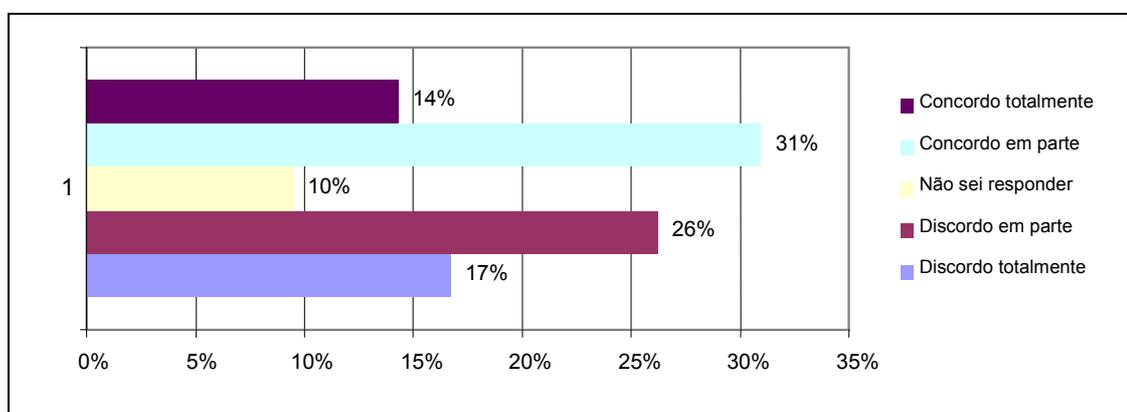


FIGURA 27 - EXIGÊNCIA DE TRABALHOS E LEITURAS

FONTE: A autora

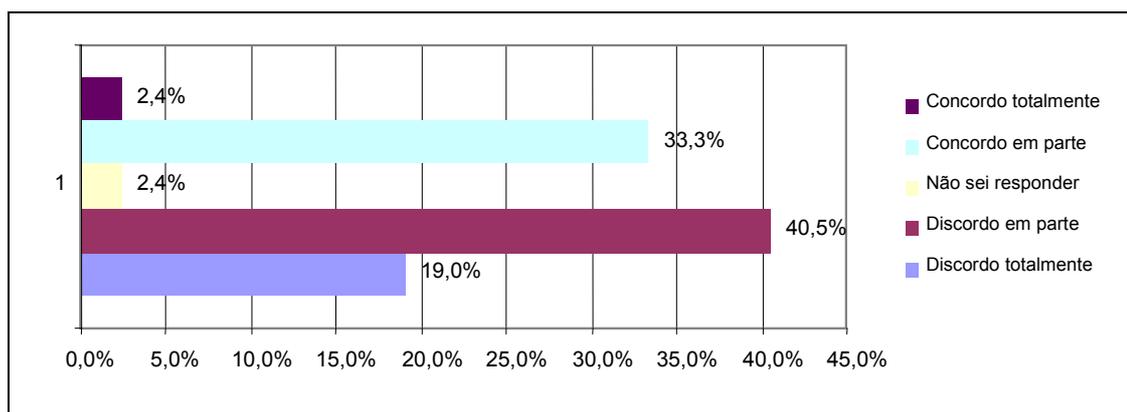


FIGURA 28 - RESULTADOS DOS TRABALHOS SOLICITADOS

FONTE: Elaboração da autora

De acordo com essas constatações, 71,4% dos docentes percebem que há uma maior preocupação por parte do professor com o processo de aprendizagem do aluno, como é ilustrado pela figura 29.

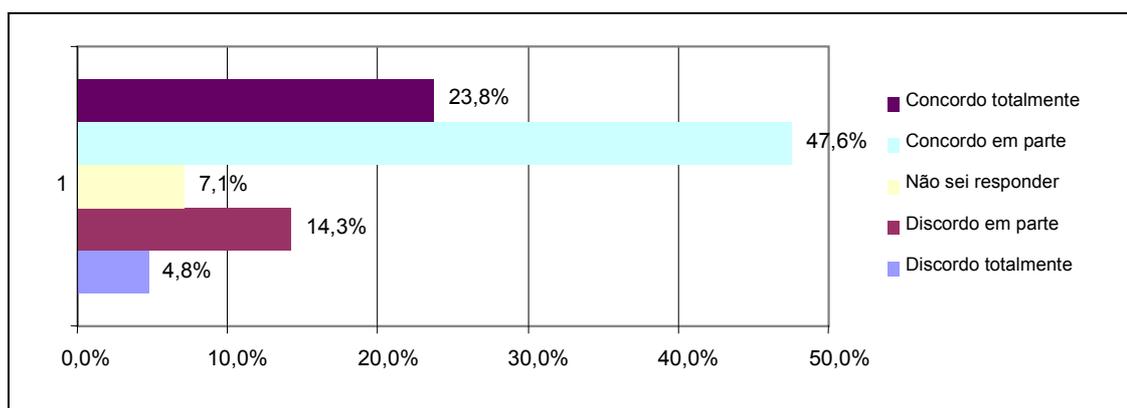


FIGURA 29 - PREOCUPAÇÃO DO PROFESSOR COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO

FONTE: A autora

Pode-se inferir que essa preocupação com o processo de aprendizagem do aluno também pode ser proveniente da percepção de que no sistema modular os assuntos são tratados de forma superficial em sala de aula, onde 59,5% dos docentes concordam totalmente ou em parte com esta colocação (figura 30).

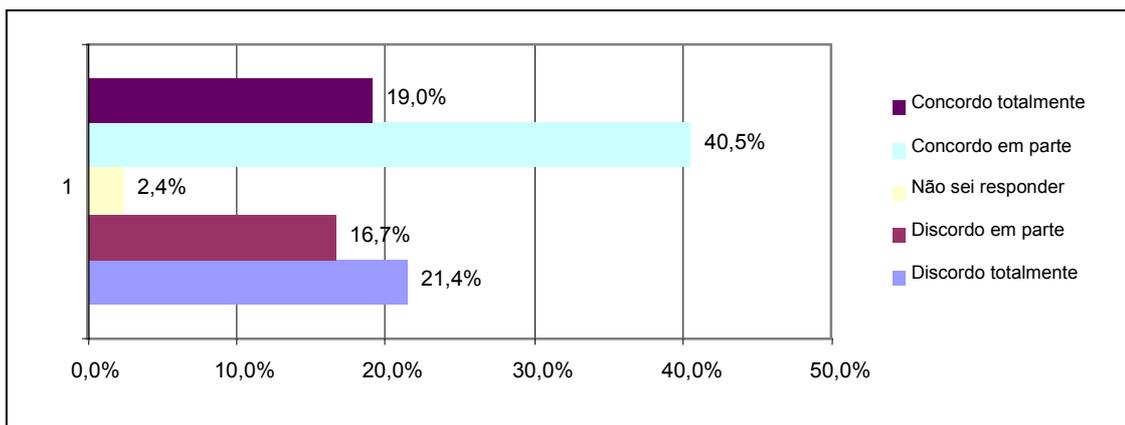


FIGURA 30 - TRATAMENTO DOS ASSUNTOS EM AULA

FONTE: A autora

#### 4.3.6 Avaliação de desempenho

57,2% dos respondentes sentem-se pressionados pelos seus superiores em relação aos resultados obtidos na avaliação de desempenho realizada pelos alunos.

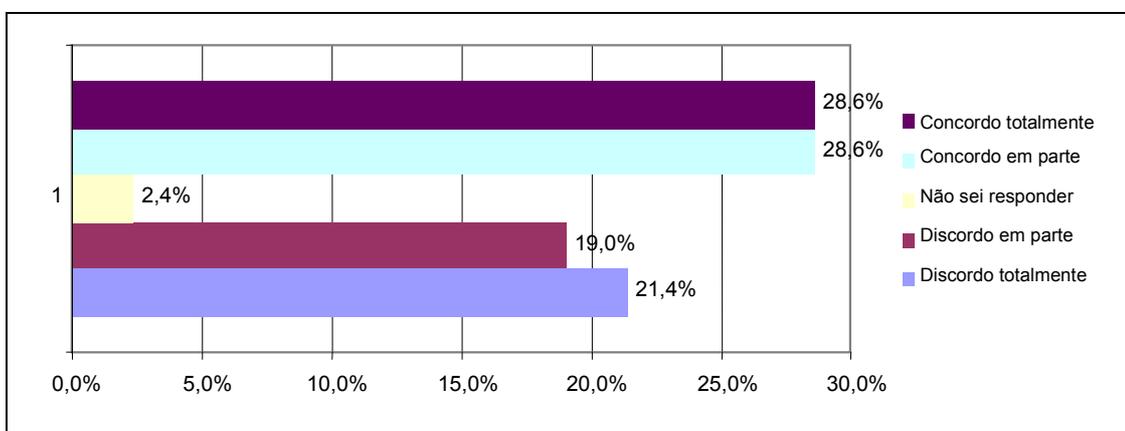


FIGURA 31 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

FONTE: A autora

64,3% percebem que o processo de avaliação de desempenho mais freqüente no sistema modular funciona como um fator de pressão pessoal para o professor, gerador de mais ansiedade, como pode ser observado na figura 32.

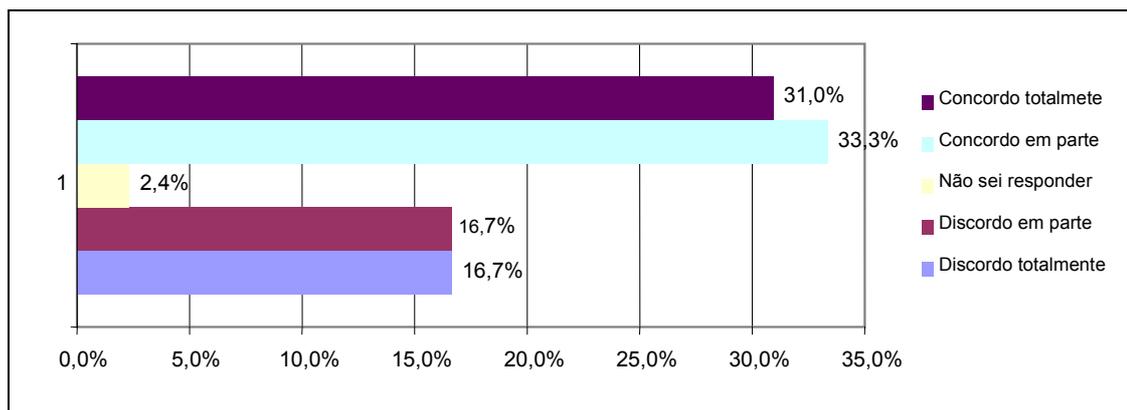


FIGURA 32 - FREQUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

FONTE: A autora

De acordo com o Coordenador 2, isso pode ser proveniente da cultura da Instituição, onde os alunos tendem a criticar muito e elogiar pouco. Para ele, ninguém gosta de ser avaliado e criticado, além do agravante do professor vincular o resultado da avaliação de desempenho a sua permanência na função, o que acaba gerando mais tensão.

Para 52,4% dos docentes o acesso aos resultados da avaliação de desempenho com mais frequência afeta a sua auto-estima, enquanto que, 45,2% dos respondentes discordam totalmente ou em parte desta afirmação.

Contudo, 64,29% também concordam totalmente ou em parte que o processo de avaliação de desempenho mais freqüente permite acelerar as melhorias nas atividades de docência, como pode ser visualizado na figura 33.

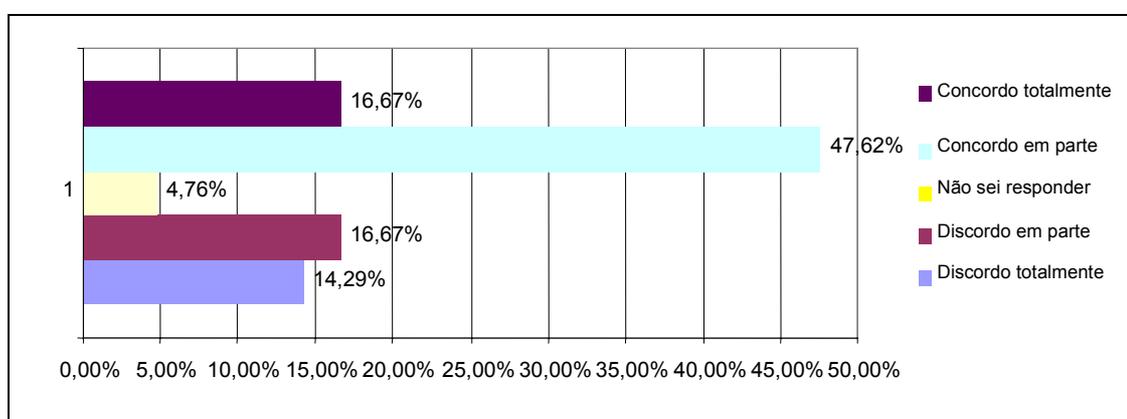


FIGURA 33 - A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E A ACELERAÇÃO DAS MELHORIAS NA ATIVIDADE DE DOCÊNCIA

FONTE: A autora

De acordo com a Vice-Direção, a avaliação de desempenho por parte dos alunos gerou um maior conflito interpessoal, sentimentos de mágoa, raiva e descontrolado por parte dos professores. Na medida em que o professor foi sentindo mais segurança, os resultados da avaliação de desempenho foram melhorando. Com isto, acredita que o professor foi aprendendo a fazer a sua própria auto-avaliação e a gerenciar o processo.

Percebe-se, portanto, que o novo sistema, o modular, possui exigências maiores quanto à didática. Em média 78,6% dos docentes concorda totalmente ou em parte, que o sistema requer a preparação de aulas mais interessantes e dinâmicas, o conteúdo deve ser muito bem estruturado e o professor deve trabalhar com mais flexibilidade e criatividade. Como ponto favorável de concordância, pode ser destacado o fato do conteúdo fluir melhor e permitir a aplicação de atividades mais extensas. O agrupamento das questões relativas à didática pode ser observado na figura 34.

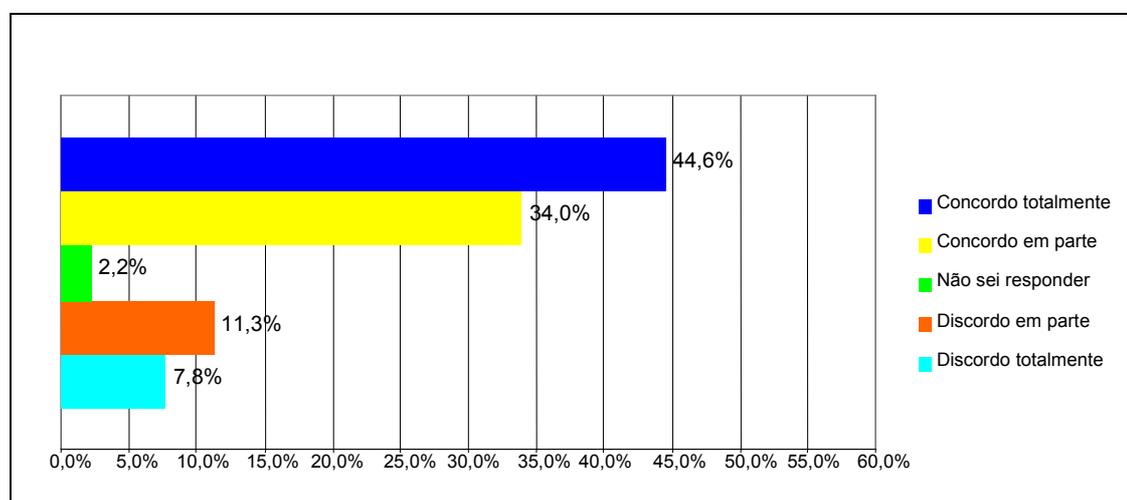


FIGURA 34 - AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DIDÁTICA

FONTE: A autora

Para a Direção Acadêmica, de fato, o sistema modular exige uma grande mudança em relação à didática:

... o professor não pode ficar num modelo de pura exposição dos conteúdos, pois tornaria a aula de quatro horas cansativa.

A Direção Acadêmica não visualiza esta situação como um problema, mas como um desafio para o professor.

*Se fosse problema, como explicaríamos o sucesso da pós-graduação, que no mundo inteiro é de quatro horas numa noite. Este exige sim, um professor mais qualificado, melhor preparado tecnicamente. (Direção Acadêmica)*

Quanto à disciplina, ou seja, a demonstração de apatia por parte dos alunos, dormir e conversar com mais frequência em sala de aula, 51% dos docentes que responderam ao questionário acredita que estes fatores se intensificaram devido ao sistema modular. Contudo, grande parte dos professores respondentes não percebe que o sistema modular dê mais margem para o tratamento do professor com desrespeito devido ao tempo reduzido de contato com a turma. A figura 35 ilustra o agrupamento das questões relativas à disciplina.

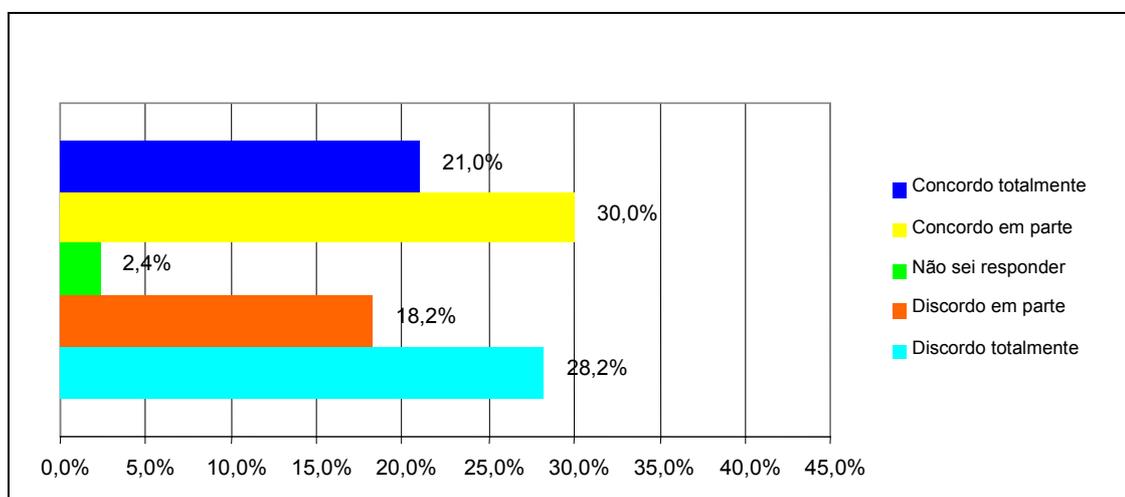


FIGURA 35 - AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DISCIPLINA

FONTE: A autora

A maioria dos docentes, 68,5% considera que o sistema modular provoca uma sobrecarga de trabalho para o professor, pela maior constância na elaboração, aplicação e correção das provas e trabalhos, gerando mais trabalho fora de sala e diminuindo o tempo para o lazer e a convivência com a família, como pode ser observado na figura 36.

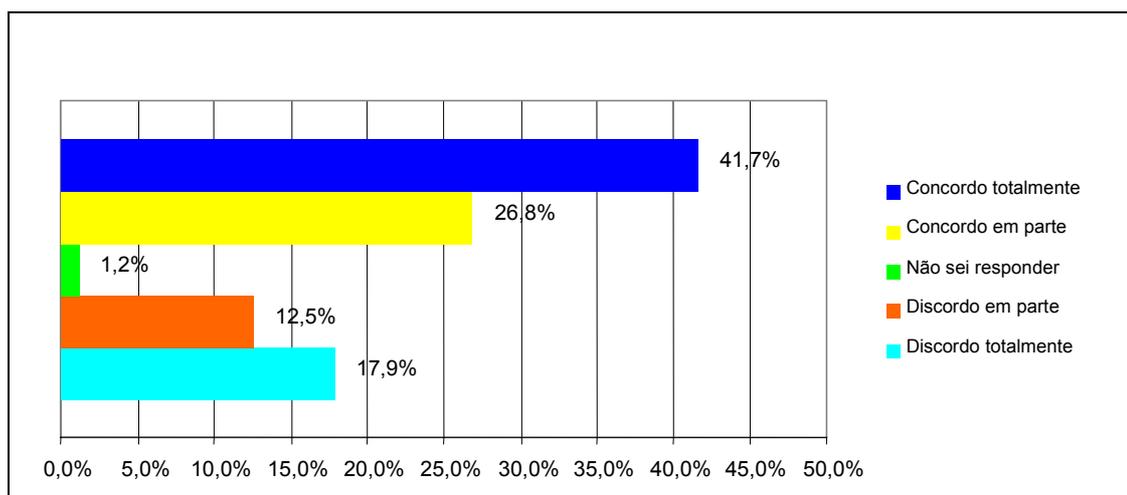


FIGURA 36 - AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES RELATIVAS À SOBRECARGA DE TRABALHO

FONTE: A autora

Os docentes também percebem que o tempo reduzido de contato com a turma não permite um aprofundamento do relacionamento com os alunos. Entretanto, apesar do tempo de contato ser reduzido, no sentido de não permitir situações de conflitos duradouras e o desenvolvimento de problemas graves, nem por isto acreditam que esta situação traz mais tranquilidade ao professor.

Outro fator que deve ser destacado refere-se à maior preocupação com a aprendizagem dos alunos. Neste sentido os docentes percebem que este processo parece não ser efetivo, devido ao tempo reduzido para a assimilação do conteúdo. É importante ressaltar que apesar do tempo disponível ser menor, o número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno também são menores. Entretanto, nem por isto os professores percebem este fator como compensador, uma vez que não identificaram uma melhoria na qualidade dos trabalhos solicitados.

Por fim, a realização da avaliação de desempenho mais freqüente pelos alunos caracteriza-se como um outro fator que também funciona como uma fonte de pressão. Em média, 61% dos respondentes a percebem como um fator de pressão, gerador de mais ansiedade que afeta a auto-estima (figura 37). Contudo, também a consideram como uma forma de acelerar as melhorias na atividade de docência.

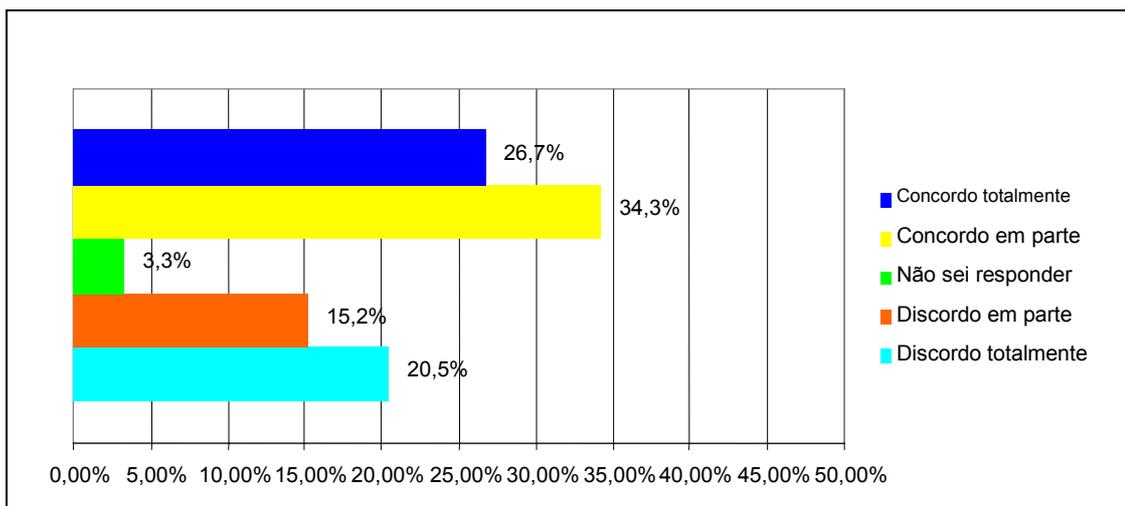


FIGURA 37 - AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DESEMPENHO

FONTE: A autora

A partir da análise detalhada desses fatores descritos acima, pode-se caracterizar o processo de estresse proveniente da mudança do sistema seriado para o modular.

#### 4.4 Relação entre Mudança Organizacional e Desencadeamento do Processo do Estresse

O contexto atual é permeado por pressões constantes em relação às mudanças organizacionais, sendo que, o esforço dos colaboradores é dirigido continuamente em busca da adaptação.

Esse esforço em prol da adaptação pôde ser identificado nos colaboradores da Instituição em estudo, onde 81% dos docentes responderam que buscam constantes adaptações ao sistema modular, devido à importância que atribuem ao seu trabalho como docentes (figura 38).

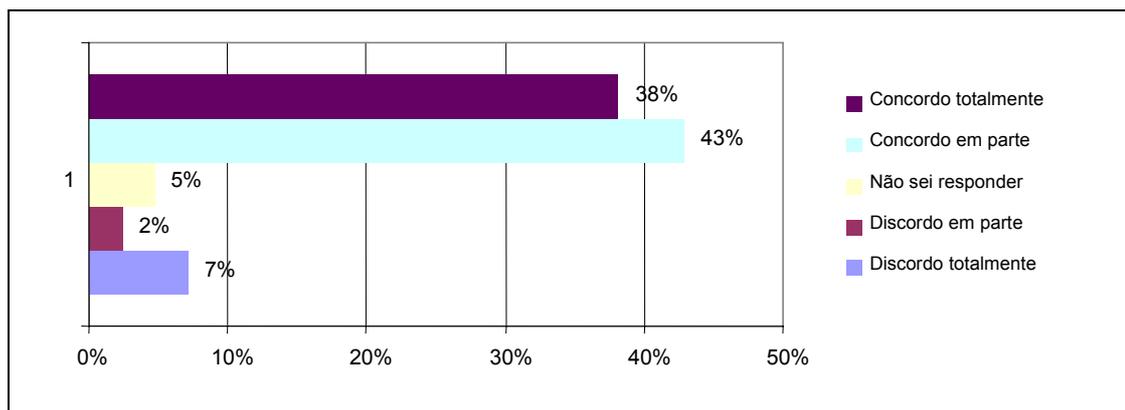


FIGURA 38 - ADAPTAÇÕES

FONTE: A autora

O esforço em prol da adaptação também é percebido pela Vice-Direção, o que pode ser comprovado ao observar a seguinte colocação:

*Hoje ninguém mais questiona o modular. (Vice-Direção).*

Esses processos de constantes adaptações tendem a gerar desgastes físicos e emocionais, sentido mais ou menos intensamente, de acordo com a maneira que as pessoas visualizam as fontes de pressão. Para alguns, as mudanças podem trazer implicitamente a idéia de novos desafios, aumentando a motivação, enquanto que, para outros, podem ser geradoras de estados de ansiedade e tensão.

Contudo, todo processo de mudança organizacional também traz implícito o estresse, uma vez que toda mudança exige um processo de adaptação, e o estresse refere-se a uma reação resultante do esforço de adaptação do organismo a uma nova situação. De acordo com Rossi (1991, p.26), "a situação que produz o estresse (estressora), independente de ser positiva ou negativa, causa a mesma reação biológica na pessoa".

O Coordenador 3 compartilha dessa idéia, ao colocar que é evidente que qualquer processo de mudança no início gera transtornos e estresse:

*Com o passar do tempo, os ajustes tornam-se menores e o estresse diminui. (Coordenador 3).*

Segundo Markham (1989); França e Rodrigues (1999) e Williams (1998), existem alguns indicadores físicos, psicológicos e sociais que ajudam na identificação do estresse. No caso da pesquisa realizada com os docentes da Instituição em estudo, o cansaço físico foi o que mais se evidenciou, como poderá ser constatado na seqüência. A irritação aparece em segundo lugar, o que pode ser proveniente do cansaço físico.

Para 69% dos docentes, trabalhar com a mesma turma quatro aulas seguidas é cansativo (figura 39). 61,9% concordam totalmente ou em parte que a forma de trabalho no sistema modular tem provocado cansaço físico; 38% mudanças de padrão no sono e 30,9% problemas de saúde.

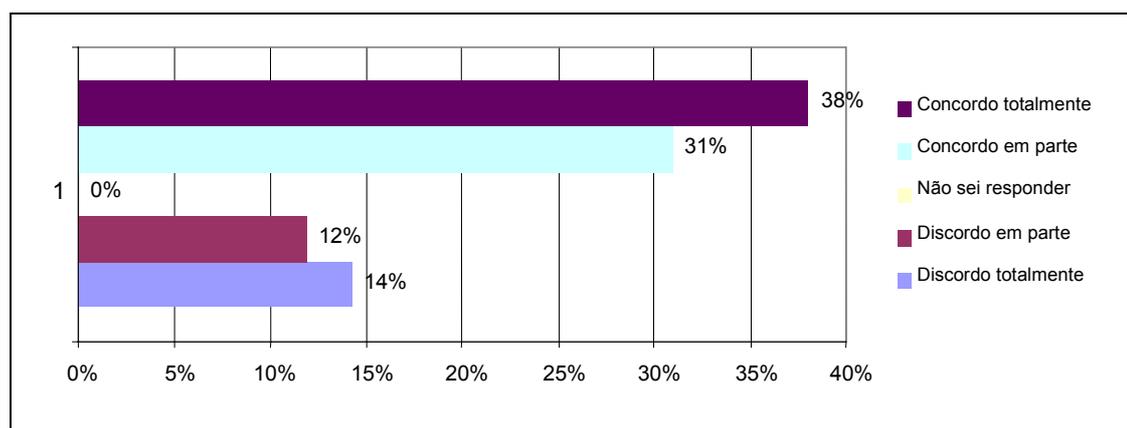


FIGURA 39 - CANSAÇO PROVENIENTE DO TRABALHO SEGUIDO DE QUATRO HORAS AULA COM A MESMA TURMA

FONTE: A autora

Para o Coordenador 2 o sistema modular exigiu uma mudança de ritmo:

*Gera mais cansaço físico e o professor precisa estar mais bem preparado física e mentalmente. (Coordenador 2).*

Outro fator que pode estar agravando o cansaço físico refere-se à carga de trabalho dos docentes. A maioria possui uma carga horária em sala de aula entre 12 e 20 horas na Instituição e outras atividades fora de sala de aula, relacionadas à docência, como orientações de trabalho de conclusão de curso.

Também dedicam entre 4 a mais de 36 horas semanais para outras atividades nas quais atuam como autônomos ou com vínculo empregatício.

Em se tratando dos sintomas psicológicos, 42,9% concorda totalmente ou em parte, que a forma de trabalho no sistema modular tem provocado tensão; 50% irritação; 45,2% ansiedade, como pode ser observado nas figuras 40, 41 e 42 a seguir.

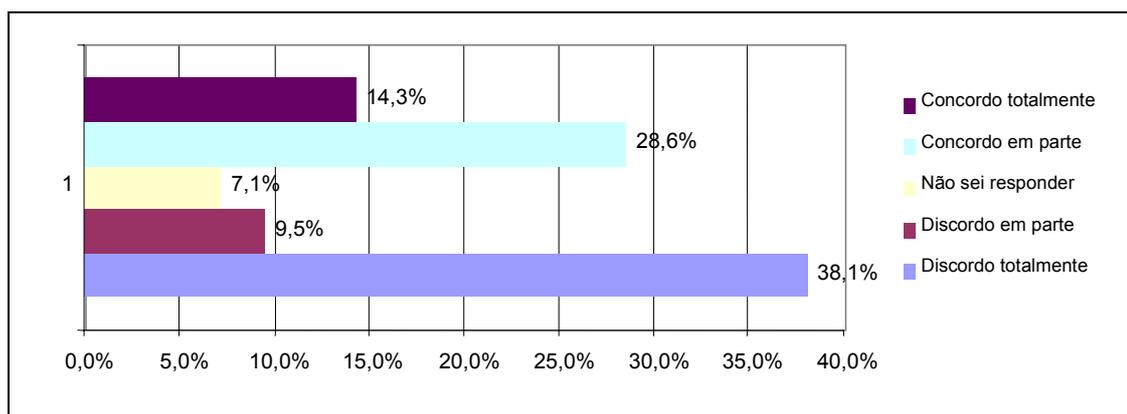


FIGURA 40 - TENSÃO

FONTE: A autora

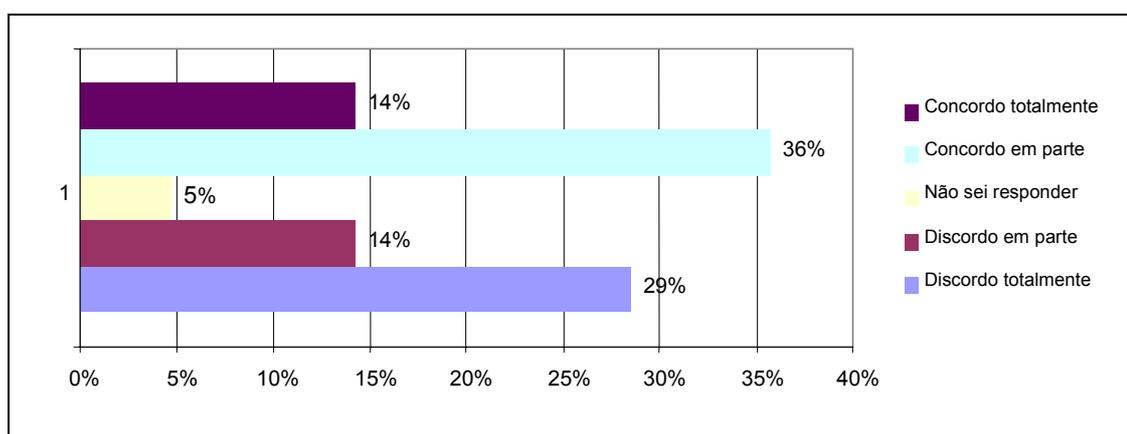


FIGURA 41 - IRRITAÇÃO

FONTE: A autora

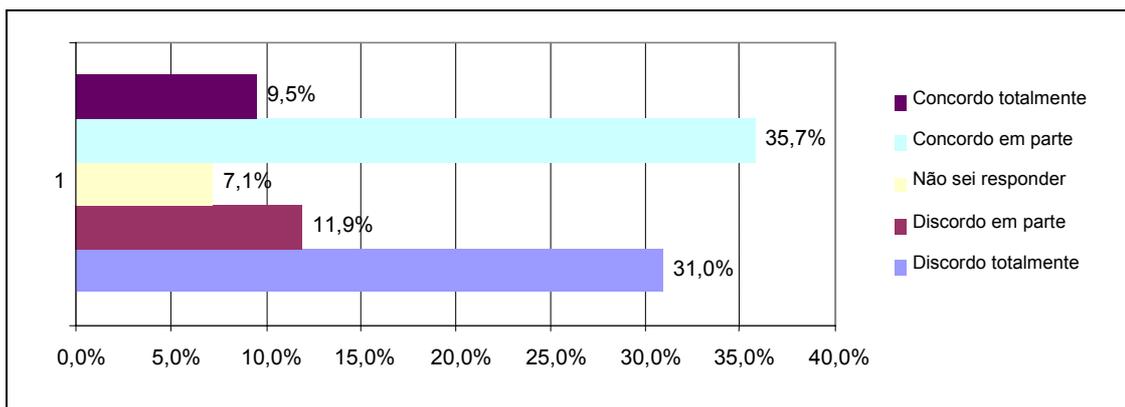


FIGURA 42 - ANSIEDADE

FONTE: A autora

Em relação aos sintomas do estresse, 48,3% dos docentes concordam totalmente ou em parte que a forma de trabalho no sistema modular tem provocado tensão, irritação, ansiedade, cansaço físico, mudanças de padrão no sono e problemas de saúde. O agrupamento destes fatores pode ser visualizado na figura 43, a seguir.

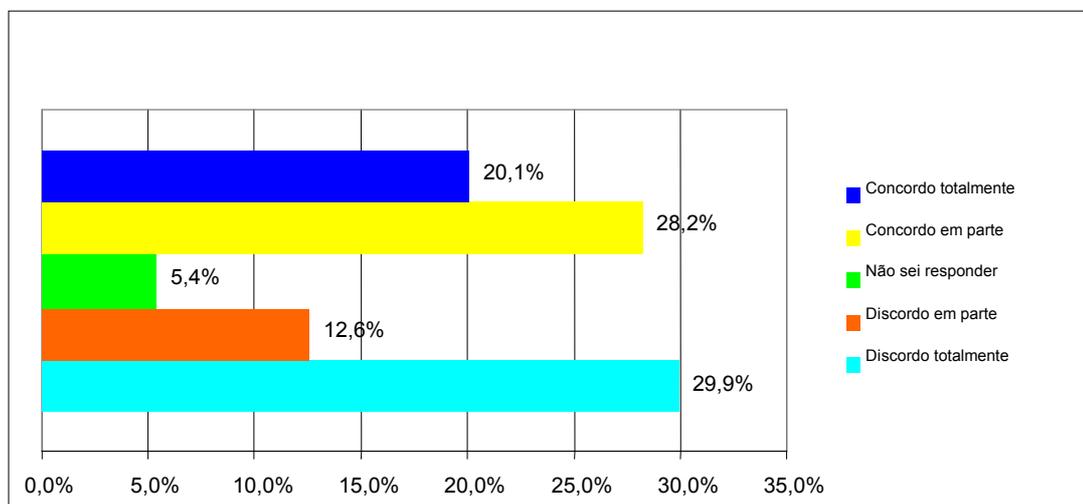


FIGURA 43 - AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE ESTRESSE

FONTE: A autora

Para o Coordenador 1, ainda há um estresse presente no novo sistema, o do "timing", onde está implícita a necessidade de urgência, ou seja, o estresse da correria, do trabalho adicional, característica natural da nova sistemática. Mas não visualiza isto como algo negativo, pois para ele:

*Para se ter mais qualidade, precisa-se trabalhar mais.*

O Coordenador 2 compartilha desta idéia ao colocar que o novo ritmo, a exigência de uma nova estrutura de aula é que pode causar um certo receio.

Alguns fatores citados pela Vice-Direção também podem estar funcionando como geradores de ansiedade, tais como:

- a) O professor sabe que não pode faltar, sentindo-se "preso" durante o módulo. No caso de ter que faltar, a perda de conteúdo é grande devido ao fator tempo.
- b) A dificuldade em fazer escolhas em relação à priorização do conteúdo:

*Não consegue padronizar as opções de corte de conteúdo porque depende da interação com cada turma, gerando uma sensação de perda". (Vice-Direção).*

A falta de estabelecimento de rotina. O professor não sabe qual será a sua carga horária nem a distribuição para o próximo ano. Cada módulo pode exigir noites e manhãs diferentes.

Outro fator que pode ocasionar o desencadeamento do estresse diz respeito à percepção quanto à possibilidade de realização profissional. Neste aspecto 34% concorda totalmente ou em parte, que a forma de trabalho no sistema modular propicia a sua realização profissional como docente. Conseqüentemente, 71% discordam totalmente ou parte com a questão de que trabalhar com o sistema modular propicia uma maior satisfação pessoal do que o trabalho realizado no sistema seriado. Isto pode ser observado nas figuras 44 e 45 a seguir.

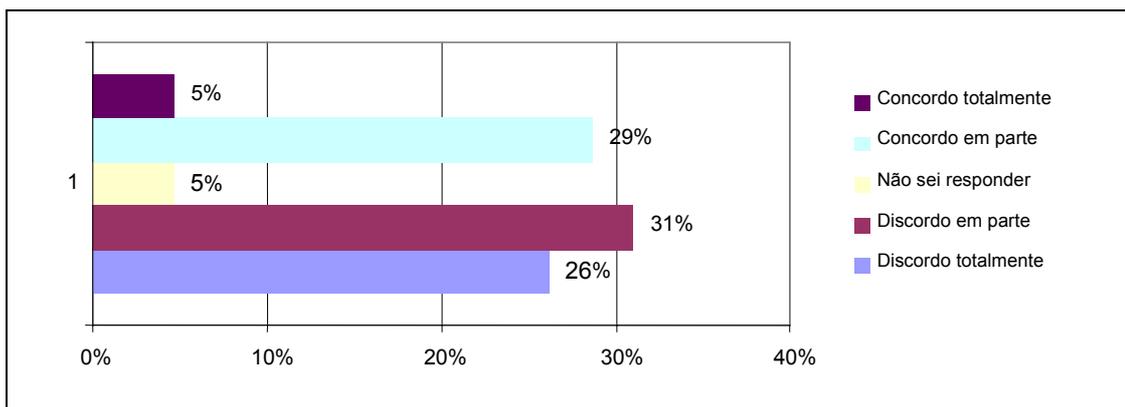


FIGURA 44 - O TRABALHO NO MODULAR E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL  
 FONTE: A autora

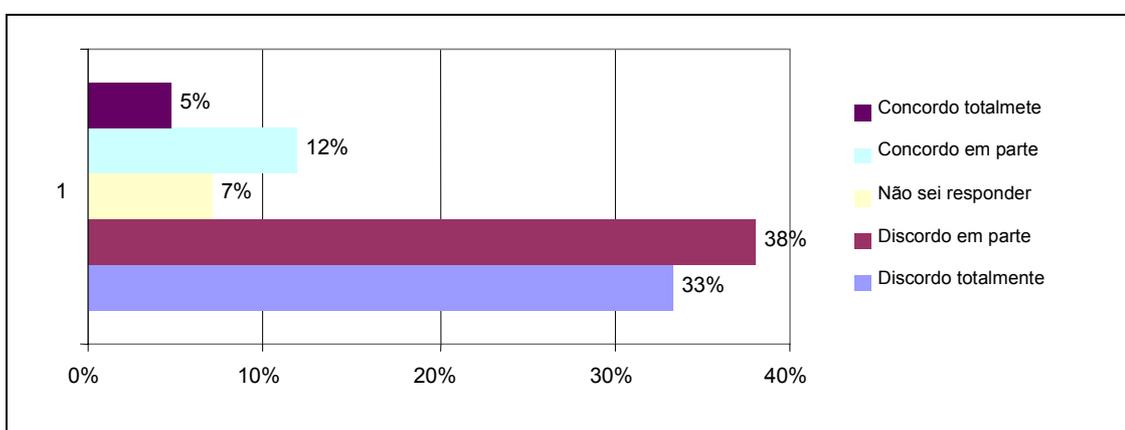


FIGURA 45 - O TRABALHO NO MODULAR E A SATISFAÇÃO PESSOAL  
 FONTE: A autora

Essa satisfação pessoal pode estar relacionada com a forma de ministração dos conteúdos e com a autonomia para a realização do trabalho. Isto é evidenciado pelo resultado obtido no questionário, onde em torno de 57% (figura 46) sentem-se frustrado com o sistema modular pela impossibilidade de aprofundar os conteúdos, e somente 26% (figura 47) dos docentes concordam totalmente ou em parte com a afirmação de que sentem mais autonomia para realizar o seu trabalho no sistema modular em comparação ao sistema seriado.

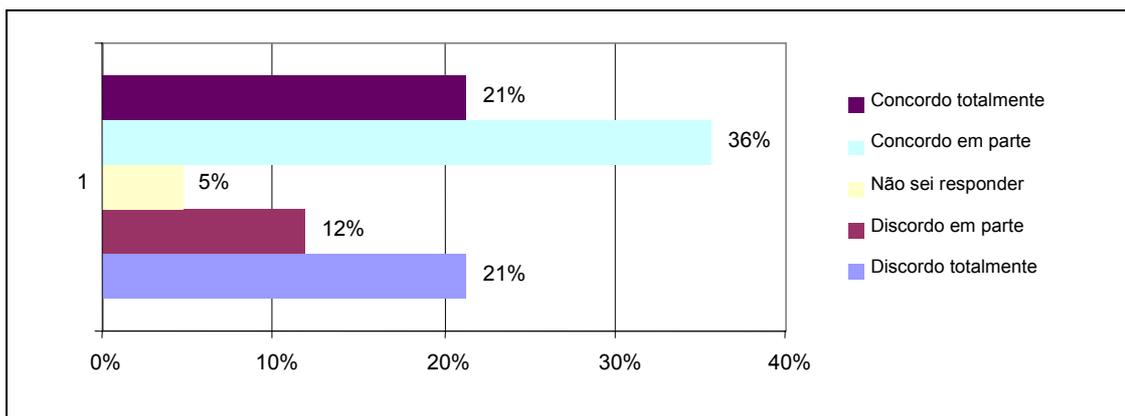


FIGURA 46 - FRUSTRAÇÃO

FONTE: A autora

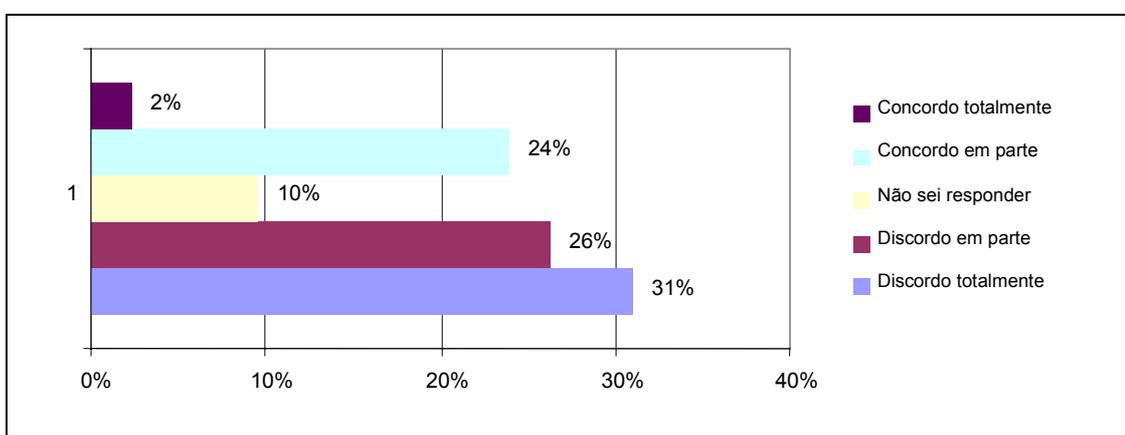


FIGURA 47 - AUTONOMIA

FONTE: A autora

Porém, apesar das dificuldades constatadas quanto à realização profissional e satisfação pessoal 81% dos professores responderam que buscam constantes adaptações ao sistema modular, devido à importância que atribuem ao seu trabalho como docentes. Este fator também pode ser um dos geradores do estresse, considerando que o estresse consiste no desgaste que o organismo sofre para a adaptação às exigências requeridas pela mudança.

#### 4.5 Caracterização das Atitudes de Aprendizagem Individual e Organizacional Diante da Necessidade de Adaptação ao Novo Sistema

Cada organização desenvolve um estilo de processar a aprendizagem, o qual muda de acordo com as necessidades do ambiente. A aprendizagem consiste na aquisição, disseminação e utilização dos conhecimentos (NEVIS, DIBELLA e GOULD, 1995), de forma a produzir uma mudança de comportamento.

A aprendizagem ocorre num primeiro plano de forma individual, ou seja, pelo processo de aquisição do conhecimento, para depois ocorrer a disseminação e utilização do mesmo, caracterizando a aprendizagem organizacional. Em se tratando da aprendizagem individual, constatou-se por intermédio da pesquisa algumas informações relacionadas ao trabalho sob pressão, aprendizagem pela experiência, busca de mais qualificação e melhorias das ações individuais a partir do apoio institucional. Estes fatores de aprendizagem foram citados pelos docentes como necessários para a adaptação à mudança de sistema.

Para 55% dos respondentes, o sistema modular proporciona que o professor aprenda a trabalhar sob pressão. 61,9% consideram que a experiência nos módulos faz com que o professor melhore rapidamente a qualidade das aulas para os módulos seguintes, além de permitir que se atualize constantemente (figura 48).

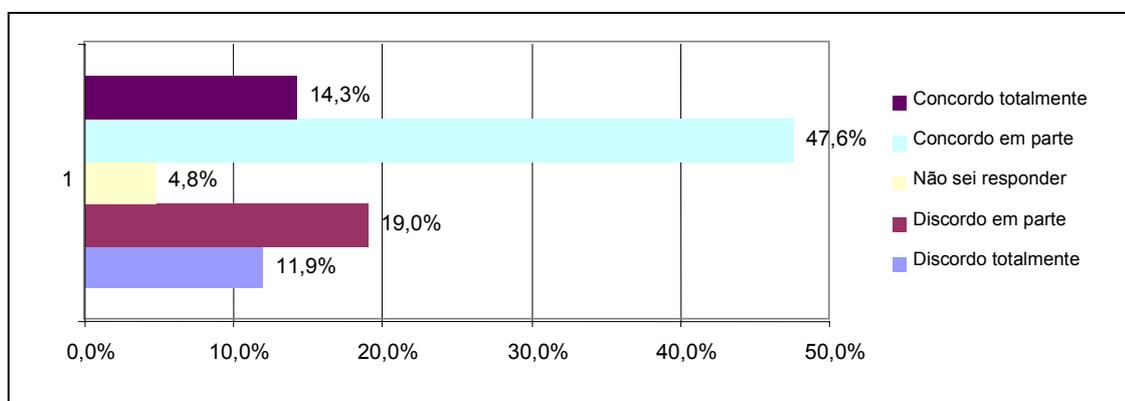


FIGURA 48 - ATUALIZAÇÃO CONSTANTE DO PROFESSOR

FONTE: A autora

De acordo com 59,5% dos respondentes, as repetições mais freqüentes dos conteúdos em sala, em intervalos mais curtos, confere uma maior segurança ao professor na ministração das aulas.

71,4% concordam totalmente ou em parte que aprenderam a fazer adaptações nas formas de ministrar o conteúdo, considerando as características peculiares de cada turma.

As opiniões apresentam-se divididas em se tratando da afirmação de que o sistema modular faz com que se sintam constantemente pressionados a buscar mais qualificação, uma vez que a metade, 52,3% dos respondentes concorda totalmente ou em parte com esta colocação, assim como que o sistema modular permite uma aceleração no processo de aprendizagem do professor (52,4%). Isto pode ser observado na seqüência, nas figuras 49 e 50.

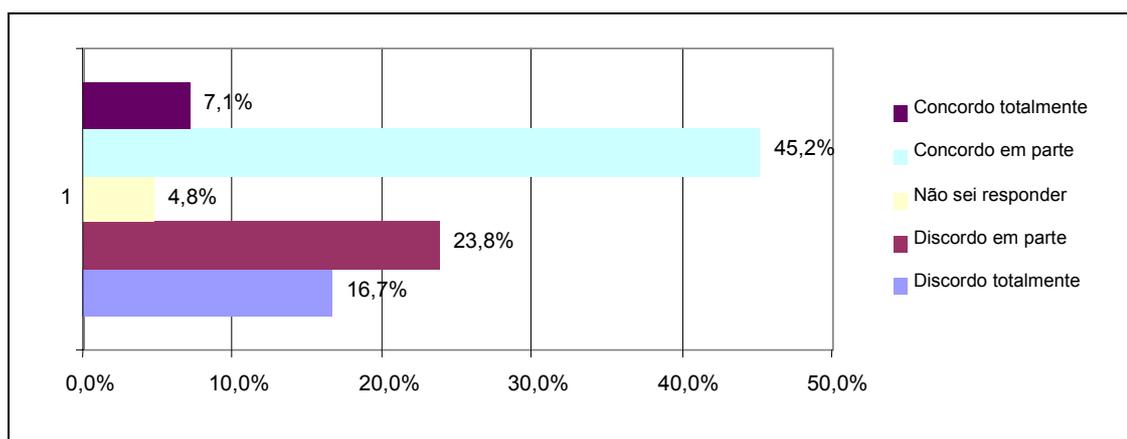


FIGURA 49 - PRESSÃO POR MAIS QUALIFICAÇÃO

FONTE: A autora

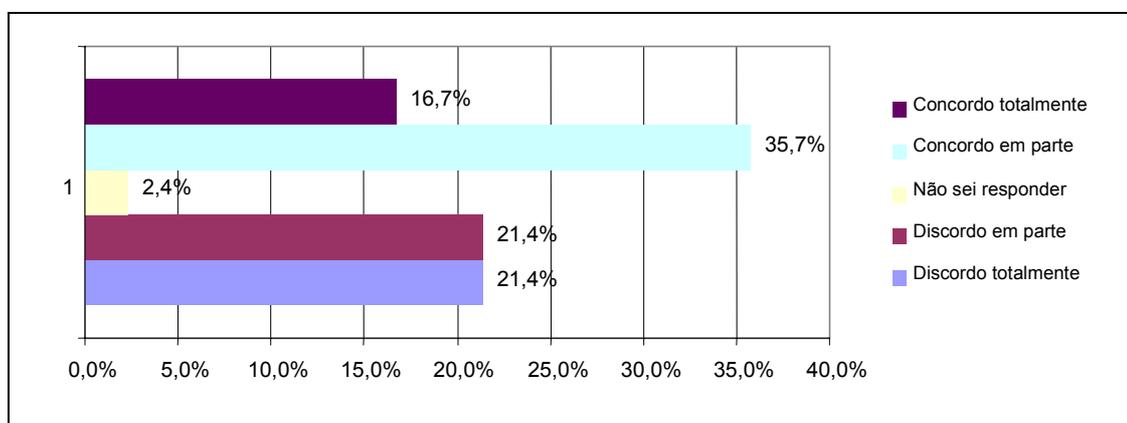


FIGURA 50 - ACELERAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

FONTE: A autora

Um ponto que merece ser destacado, diz respeito ao fato de 61,9% dos respondentes concordarem totalmente ou em parte que a Instituição propicia condições para que as suas ações individuais sejam melhoradas.

Isso pode ser confirmado ao se analisar a entrevista realizada com a Direção Acadêmica, na qual é relatada que desde 1999 a Instituição vem se empenhando muito na qualificação do seu corpo docente. Para tal, estabeleceu uma parceria com outra Universidade, a fim de ofertar mestrado e doutorado para a maior qualificação do seu corpo docente. Esta constatação fica evidente ao se observar que atualmente 57,1% dos docentes pesquisados possuem mestrado e 31% doutorado.

A Instituição também mantém dois encontros por ano com seus professores, nos quais os aspectos didático-pedagógicos são sempre explorados. Além disto, como a Instituição faz permanente avaliação de desempenho do seu corpo docente, aqueles que apresentam um desempenho não muito adequado na questão didática são orientados a fazer algum reforço com uma orientadora pedagógica.

Ainda se tratando da aprendizagem individual, 19,1% dos respondentes atribuem a si mesmos grande parte de culpa pela dificuldade em lidar com os problemas encontrados no sistema modular, considerando que concordam totalmente ou em parte com a afirmação. Enquanto que, 11,9% não souberam responder, como pode ser observado na figura 51. Neste aspecto parece que o *locus* de controle é o externo, uma vez que atribuem ao ambiente grande parte da culpa pelas dificuldades em lidar com o sistema.

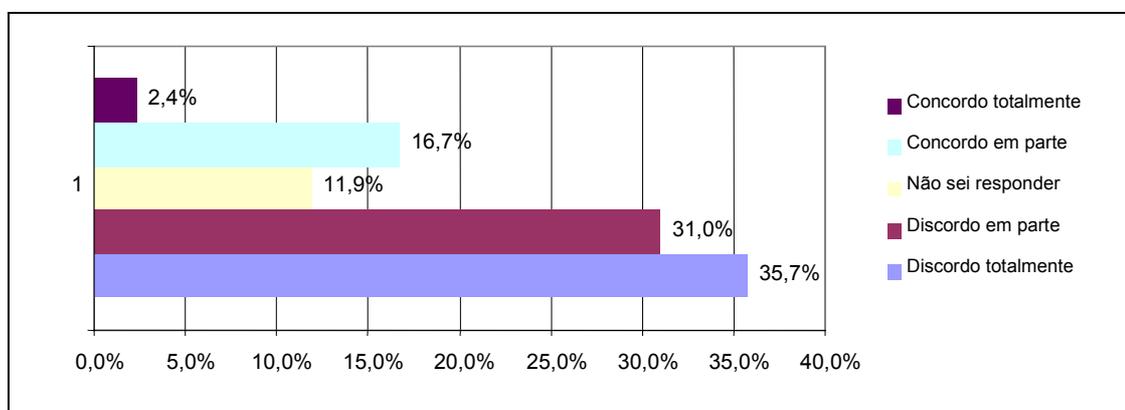


FIGURA 51 - DIFICULDADES EM LIDAR COM O SISTEMA MODULAR

FONTE: A autora

Para o Coordenador 1, uma das maneiras de se trabalhar com esta situação refere-se à forma de visualização das dificuldades como desafios, ou seja, se o professor encarar o módulo buscando aprender, cada novo módulo tenderá a ser melhor do que o anterior.

A aprendizagem possui um papel importante na adaptação exigida pelas constantes mudanças organizacionais. O processo de aprendizagem envolve a circulação do conhecimento, o diálogo e o raciocínio conjunto contribuindo para que o todo seja mais do que a soma das partes. Nevis, DiBella e Gould (1995), Fleury e Fleury (1997) e Senge (1990) enfatizam a importância da visão sistêmica sobre a performance organizacional, considerando-a fundamental para o processo de aprendizagem. Neste contexto, a Instituição possui um papel relevante para que se processe a aprendizagem organizacional.

Alguns aspectos relacionados à aprendizagem organizacional, tais como, o compartilhamento das experiências individuais, oportunidade de aplicar o aprendido e a utilização da aprendizagem em prol da adaptação das necessidades organizacionais, foram pesquisados junto aos docentes e serão descritos a seguir.

38% dos docentes concordam totalmente ou em parte que a experiência coletiva é compartilhada, facilitando a aprendizagem individual (figura 52).

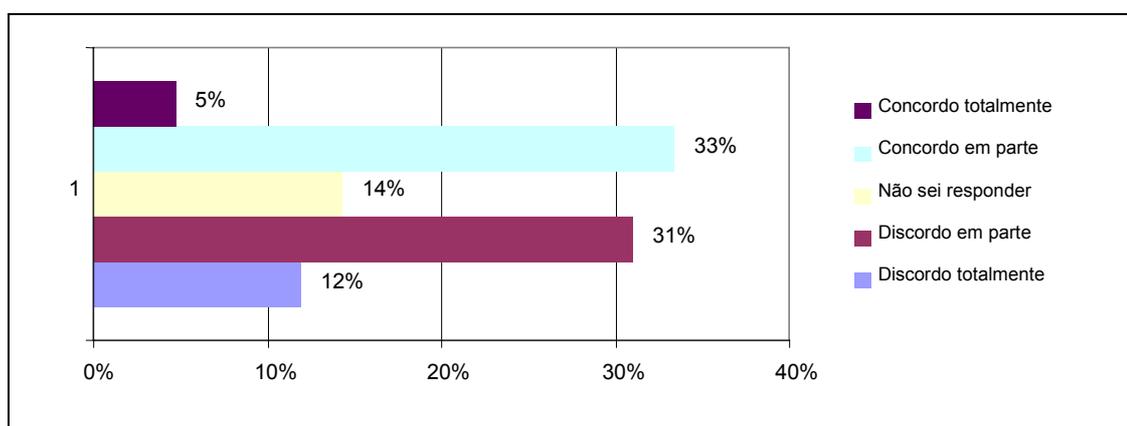


FIGURA 52 - COMPARTILHAMENTO DA EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL

FONTE: A autora

79% concordam totalmente ou em parte, que os pressupostos que aplicam na sua atuação profissional são utilizados a fim de propiciar a sua adaptação às necessidades da organização, assim como, 60% acreditam que a Instituição oportuniza a aplicação do que aprendem, como pode ser visualizado nas figuras 53 e 54 a seguir.

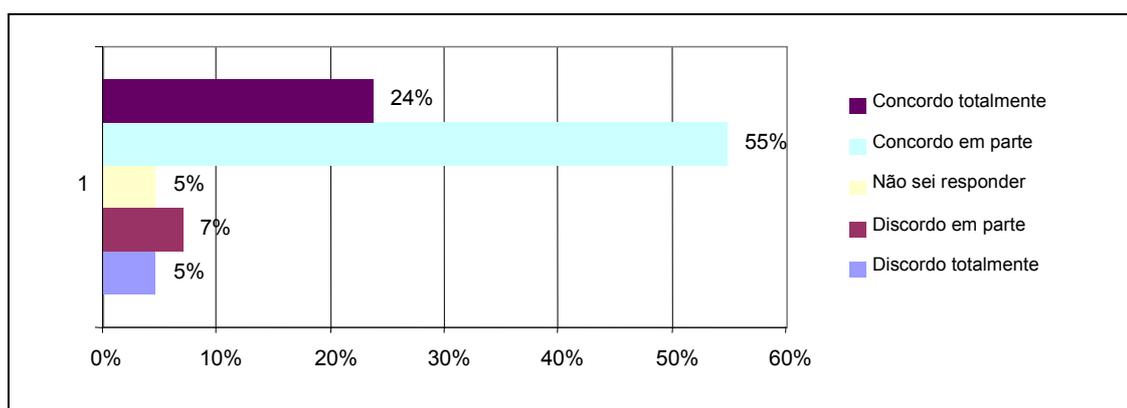


FIGURA 53 - APLICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS EM PROL DA ADAPTAÇÃO ÀS NECESSIDADES ORGANIZACIONAIS

FONTE: A autora

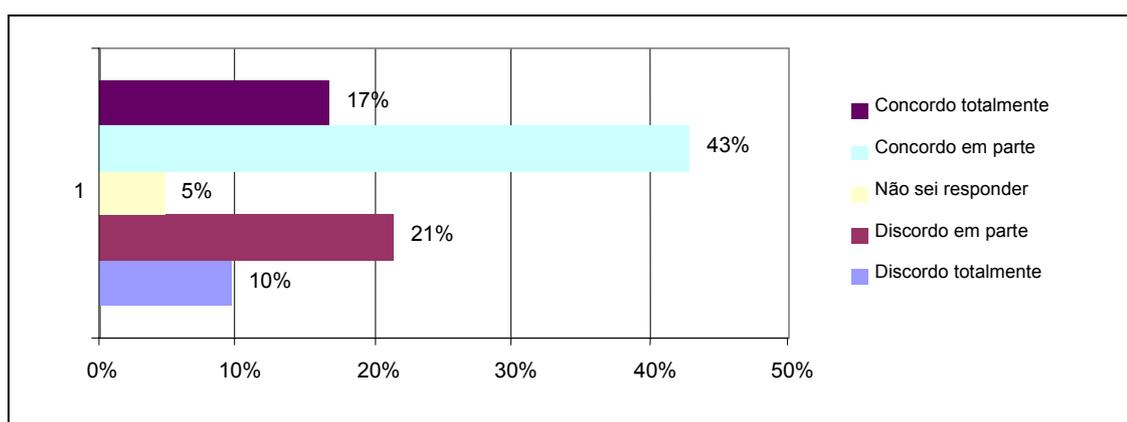


FIGURA 54 - APLICAÇÃO DO APRENDIZADO

FONTE: A autora

59% concordam totalmente ou em parte, que as suas ações profissionais também são utilizadas a fim de gerar mudanças no conjunto de pressupostos compartilhados pela organização (figura 55).

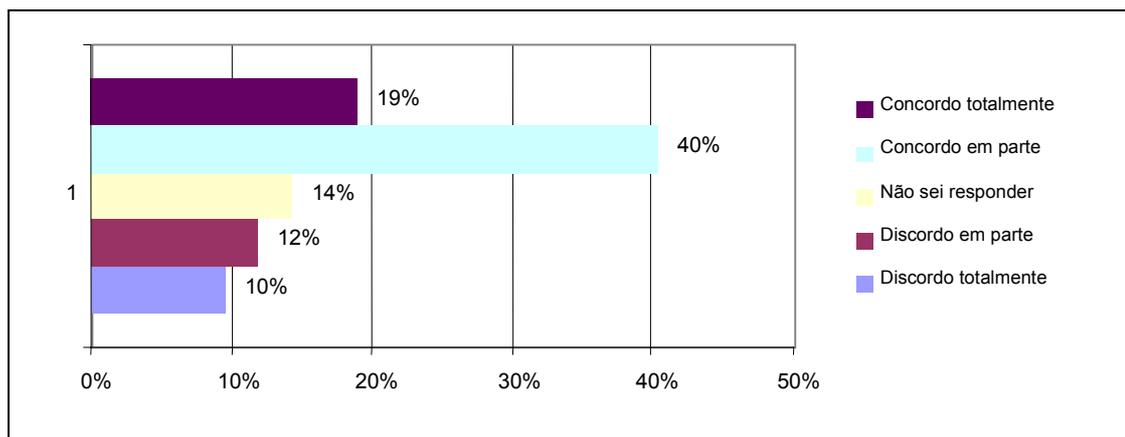


FIGURA 55 - AÇÕES PROFISSIONAIS E AS MUDANÇAS NO CONJUNTO DE PRESSUPOSTOS COMPARTILHADOS

FONTE: A autora

O processo de aprendizagem organizacional parece que ocorre essencialmente por intermédio da criação e inovação nos produtos e processos. Isto se evidencia ao analisar a entrevista com a Direção Acadêmica, na qual é relatado o fato da Instituição ter sido a primeira a implantar este novo sistema e não ter de quem copiar, tendo que aprender e ainda estar aprendendo. A Vice-Direção compartilha desta visão ao colocar que a mudança do sistema seriado para o modular consistiu numa inovação, portanto, sem resultados previstos:

*... é como um salto no escuro, sem resultados previsíveis, gerando um estresse muito maior. (Vice-Direção).*

Segundo a Direção Acadêmica, muitos ajustes foram feitos desde o primeiro ano. Acredita que agora já aprenderam o suficiente para chegar numa proposta que julgam a mais adequada. Isto se encontra em concordância com a percepção de 43% dos docentes pesquisados que afirmaram que o estilo de aprendizagem predominante da Instituição é a inovação, ou seja, que aprende a partir do conhecimento gerado pelas suas próprias operações. Enquanto que, para 17% dos docentes pesquisados, a organização aprende essencialmente por intermédio do aperfeiçoamento do conhecimento adquirido externamente, onde o estilo predominante é a adaptação.

De acordo com o Coordenador 1, a Instituição tem procurado em termos de Direção e Coordenações não somente corrigir os erros, mas a interpretá-los, gerando ações baseadas nesta aprendizagem.

*A escola tem aprendido a gerenciar o sistema e, sem dúvida, tem um impacto forte na concepção. Estamos há quatro anos no modelo, agora que estamos eliminando a segunda chamada. A fase de transição não terminou e, genericamente, talvez nunca termine. (Coordenador 1)*

Para 12% dos docentes pesquisados, o estilo predominante de aprendizagem da Instituição é a correção, ou seja, que a organização aprende essencialmente baseada nas suas próprias operações, fazendo correções nos seus produtos, serviços e sistemas.

A percepção dos docentes quanto ao estilo de aprendizagem predominante na Instituição pode ser visualizada na figura 56.

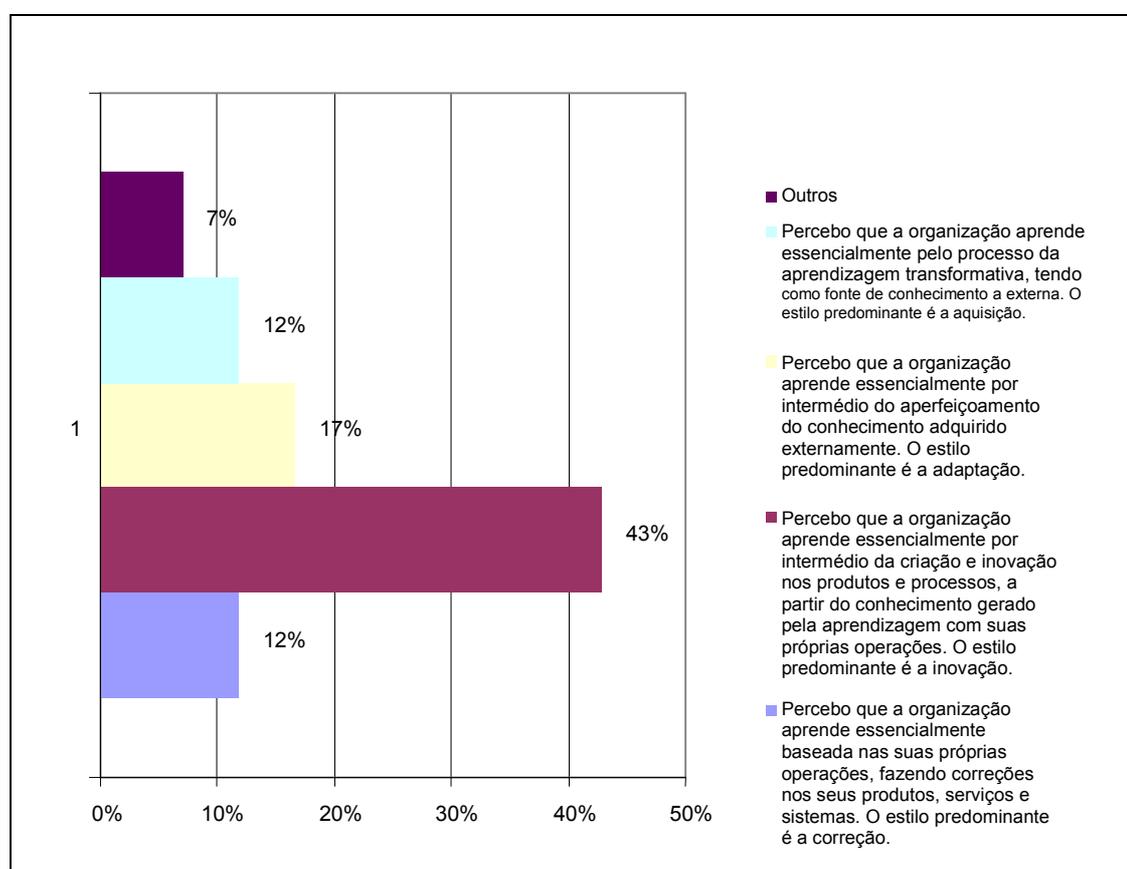


FIGURA 56 - ESTILO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL  
 FONTE: A autora

Considerando que as crenças e valores compartilhados fazem parte do processo de aprendizagem e interferem nas decisões e fazeres organizacionais (ZANELLI, 2000), dando consistência às práticas organizacionais, o grande desafio consiste em coordenar os diversos talentos da organização de forma a consolidar o aprendizado coletivo (HAMEL e PRAHALAD, 1990).

Para a análise nessa perspectiva, foram pesquisadas algumas questões relacionadas à Integração Normativa, de forma a identificar como foi o processo de adaptação às novas regras, congruência entre as ações projetadas e as implementadas, congruência de valores pessoais com os exigidos pelo novo sistema e o conhecimento sobre as expectativas que a Instituição tem a respeito da atuação no novo sistema.

62% concordam totalmente ou em parte, que a Instituição permite uma congruência entre as ações projetadas (valores aceitos pela pessoa, regras que dirigem o seu comportamento) e as ações implementadas (regras sobre as quais a pessoa justifica o seu comportamento), como é ilustrado pela Figura 57.

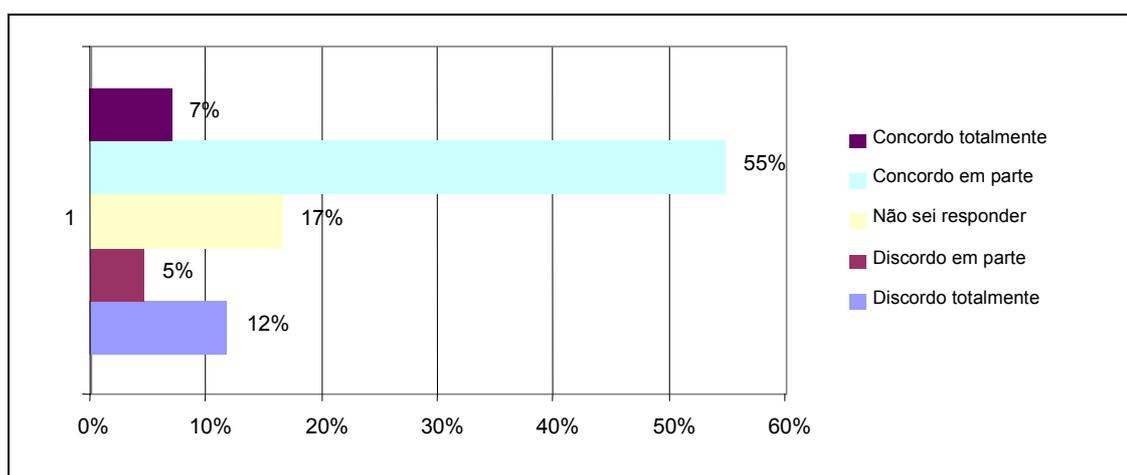


FIGURA 57 - CONGRUÊNCIA ENTRE AS AÇÕES PROJETADAS E IMPLEMENTADAS

FONTE: A autora

55% responderam que sentiram facilidade para se adaptar as novas regras provenientes do sistema modular e 64% concordam com a afirmação de

que as suas condutas revelam uma adaptação ao sistema modular. 66,7% concordam totalmente ou em parte que tem um conhecimento preciso sobre as expectativas que a Instituição tem sobre a forma que deve conduzir o seu trabalho no novo sistema.

Houve uma divisão de opiniões quanto à concordância que os valores implícitos no sistema modular encontram-se alinhados com os seus próprios valores, ou seja, 41% discordam totalmente ou em parte desta afirmação e, 43% concordam totalmente ou em parte com a colocação (figura 58).

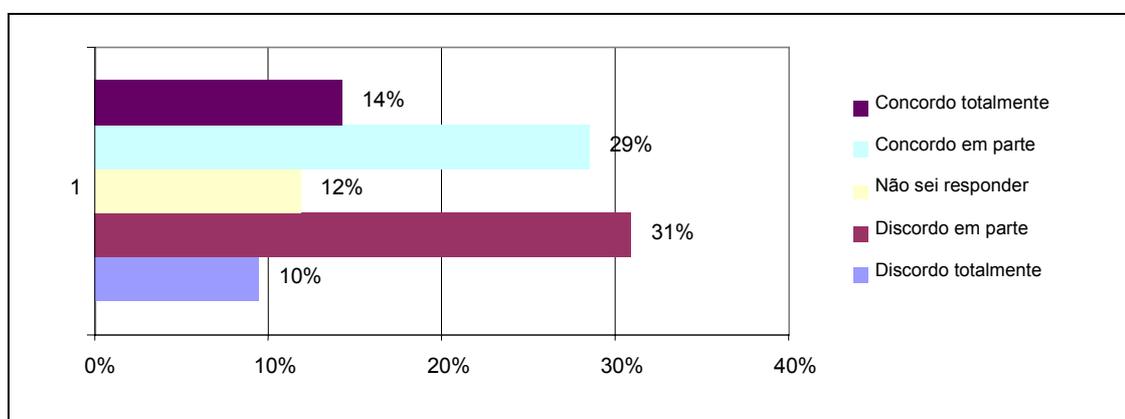


FIGURA 58 - VALORES IMPLÍCITOS NO SISTEMA MODULAR  
 FONTE: A autora

Para o Coordenador 2, a adaptação à mudança envolve um problema de valores, ou seja, quanto mais os valores pessoais encontrarem-se alinhados com os organizacionais, melhor será o processo adaptativo:

*O perfil da Instituição é de mudanças. Se o professor tem um perfil de mudança, gosta. (Coordenador 2)*

É interessante verificar que apesar de 41% não concordar com os valores implícitos no sistema modular, parece que há um esforço em prol da adaptação ao novo sistema, considerando que 64% percebe que as suas condutas denotam uma adaptação ao novo sistema, como pode ser verificado na figura 59.

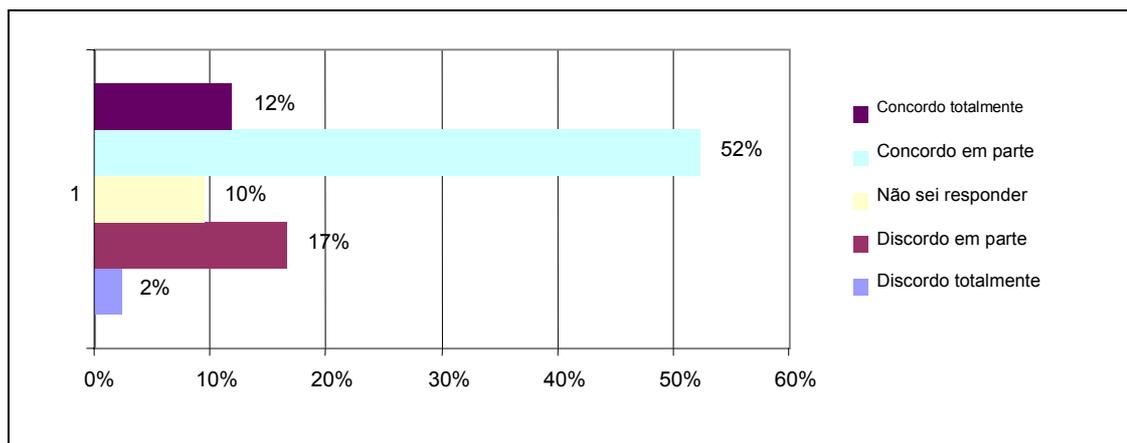


FIGURA 59 -ADAPTAÇÃO AO SISTEMA MODULAR

FONTE: A autora

Para o Coordenador 2 esse ponto é fundamental, uma vez que o professor é o principal responsável pela transmissão dos valores, sendo que em sala de aula ele é o responsável pela visão construtiva da Instituição:

*Se ele vender uma imagem negativa da mudança, os alunos terão esta imagem da Instituição. (Coordenador 2).*

Esse fator pode ser gerador de estresse pela dissonância cognitiva proveniente desta situação, ou seja, quando os valores internos não se encontram alinhados às exigências externas. Em contrapartida, esta situação pode ser minimizada pelo fato de 62% acreditarem que a Instituição permite uma congruência entre as ações projetadas e as implementadas.

Outro fator que denota uma divisão de opiniões a esse respeito, pode ser verificado pelos resultados obtidos em relação à percepção de que a forma de trabalho no sistema modular ter mais a ver com o seu estilo de ser do que no sistema seriado, onde 47,6% discordam totalmente ou em parte da afirmação, enquanto 9,5% não souberam responder, 38,1% concorda totalmente ou em parte e 4,8% não responderam (figura 60).

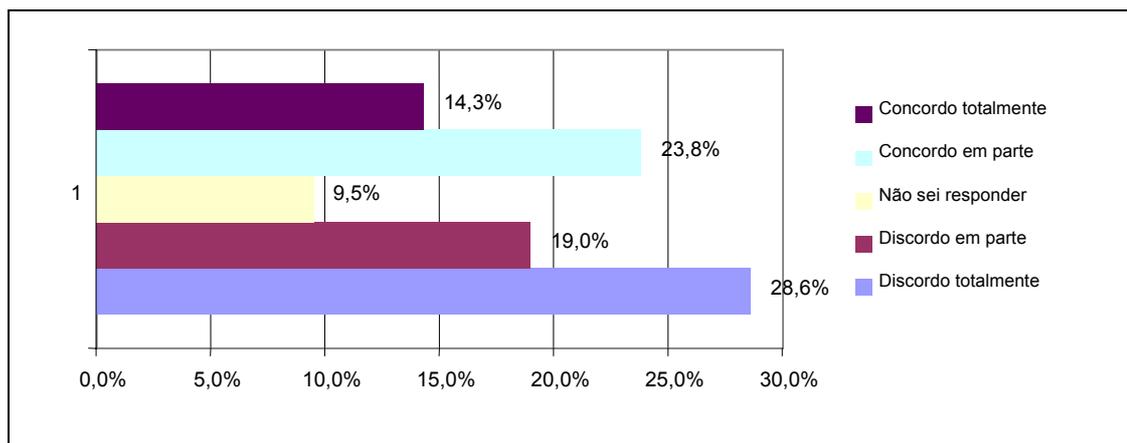


FIGURA 60 - ESTILO PESSOAL E FORMA DE TRABALHO NO MODULAR

FONTE: A autora

Entretanto, 59% (figura 61) responderam que o seu estilo de vida permite uma boa adaptação às exigências do sistema modular e 29% (figura 62) concorda em parte ou totalmente, que devido as suas características pessoais sentem dificuldades em se adaptar ao sistema modular.

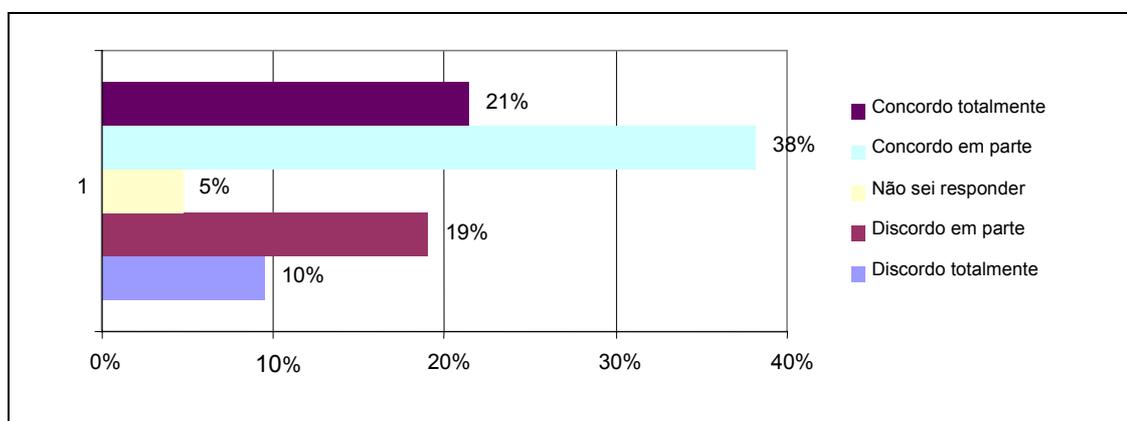


FIGURA 61 - ESTILO DE VIDA E ADAPTAÇÃO AO MODULAR

FONTE: A autora

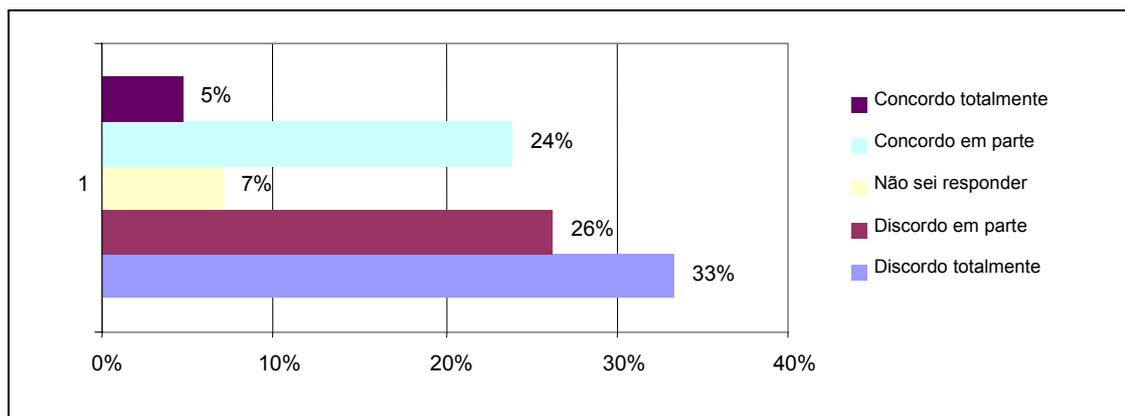


FIGURA 62 - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E ADAPTAÇÃO AO MODULAR

FONTE: A autora

Essa divisão de opiniões pode ser proveniente do fato dos professores ainda estarem emitindo esforços em prol da adaptação ao sistema modular, considerando que a sua maior referência foi baseada por muito tempo no sistema seriado.

#### 4.6 Relação entre Aprendizagem e Estresse

Como descrito no item anterior, a aprendizagem tem um papel fundamental no processo de adaptação às mudanças organizacionais. Em relação à aprendizagem de novos comportamentos requeridos pela mudança de sistema, evidenciou-se que 55% dos docentes (figura 63) concordam totalmente, ou em parte, que o sistema modular proporciona o aprendizado em alguns aspectos tais como:

- a) trabalho sob pressão;
- b) rápida melhoria da qualidade das aulas para os módulos seguintes;
- c) repetições mais frequentes dos conteúdos conferem maior segurança ao professor e aceleram o seu processo de aprendizagem;
- d) adaptações nas formas de ministrar o conteúdo considerando as características de cada turma.

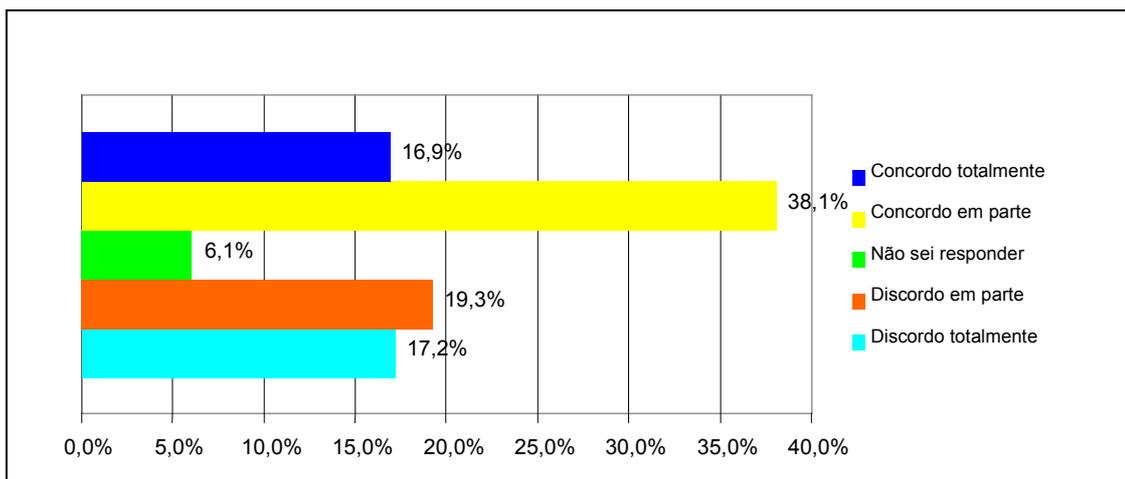


FIGURA 63 - AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL  
 FONTE: A autora

Entretanto, a aprendizagem também pode ser geradora de estresse, pois para que ela se processe, é necessária uma mudança comportamental e, toda mudança requer um esforço de adaptação, podendo gerar o estresse.

Como foi citado na entrevista pelo Coordenador 1, que a própria aprendizagem gera um estresse. O que não significa que seja um estresse negativo, pois:

*A geração de problemas faz com que eu cresça, aprenda. Aprender com os desafios faz com que eu me torne um melhor educador. (Coordenador 1)*

Percebe-se, portanto, que a aprendizagem pode funcionar em mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que auxilia na aquisição de padrões comportamentais mais adequados para a adaptação as necessidades organizacionais, exige uma mudança comportamental para que esta adaptação ocorra. Toda mudança comportamental para ser assimilada requer um esforço do organismo em prol da adaptação. Este esforço, dependendo da frequência e da intensidade pode desgastar o organismo, gerando o estresse. Esta relação é ilustrada pela figura 64.

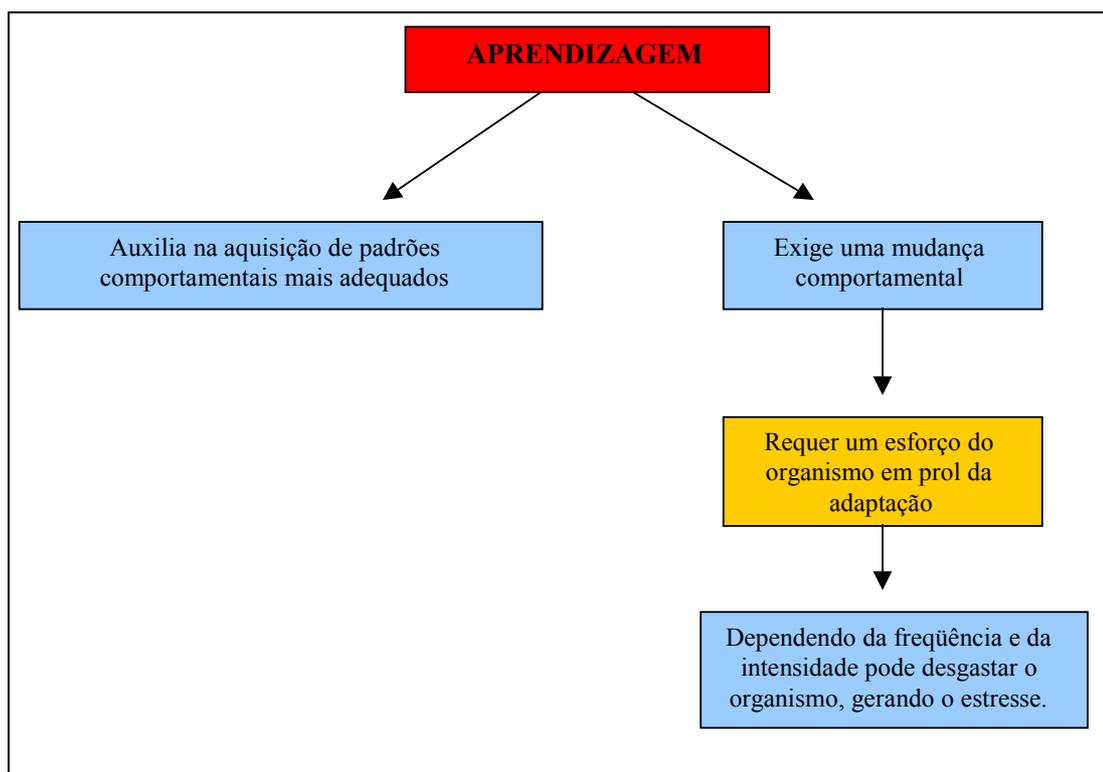


FIGURA 64 - RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E ESTRESSE  
 FONTE: A autora

#### 4.7 Relações entre as Mudanças Organizacionais, o Estresse e a Aprendizagem

A aprendizagem possui um papel fundamental para a gestão dos processos de mudanças organizacionais, uma vez que ela pode facilitar a assimilação das mudanças e reduzir as dificuldades de adaptação que acabam refletindo em perturbações físicas, emocionais e sociais.

Num primeiro momento esta aprendizagem tende a acontecer no âmbito individual, baseada em experiências que irão refletir em mudanças comportamentais. Ao se considerar o contexto organizacional, pressupõe-se que as pessoas trabalhem em grupos que possuem objetivos comuns, de forma que os objetivos da organização possam ser atingidos. Assim, a aprendizagem adquirida individualmente tende a ser disseminada e compartilhada com o grupo, permitindo a aquisição de novos conhecimentos no plano organizacional, os quais poderão ser acessados se forem incorporados na memória organizacional.

Identificou-se que 76% dos docentes pesquisados compartilham as experiências do sistema modular com os colegas que fazem parte do seu grupo de trabalho, como é ilustrado pela figura 65.

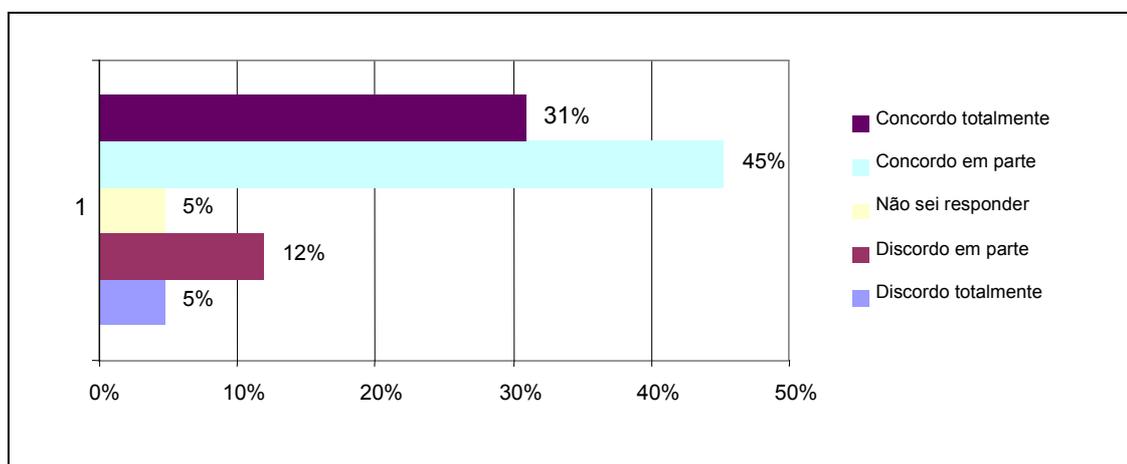


FIGURA 65 - COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS COM OS COLEGAS DE TRABALHO  
 FONTE: A autora

Outro fator que denota a aprendizagem organizacional, diz respeito às coordenações acatarem as idéias provenientes dos professores para as adaptações ao sistema modular, onde há uma concordância a este respeito de 64% dos docentes pesquisados (figura 66).

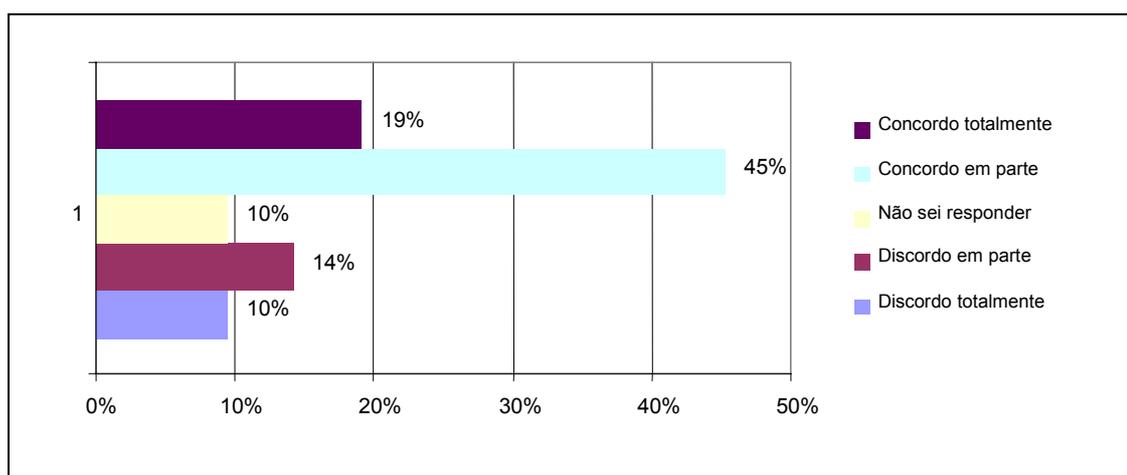


FIGURA 66 - ACEITAÇÃO DAS IDÉIAS DOS PROFESSORES PELA COORDENAÇÃO  
 FONTE: A autora

Dois outros aspectos favoráveis à aprendizagem organizacional referem-se à percepção de que 69% dos pesquisados sentem que tem auxílio dos Coordenadores para gerenciar as dificuldades provenientes do sistema modular, e que podem contar com os seus colegas de trabalho diante das necessidades percebidas no novo sistema (64,3%), como pode ser observado nas figuras 67 e 68.

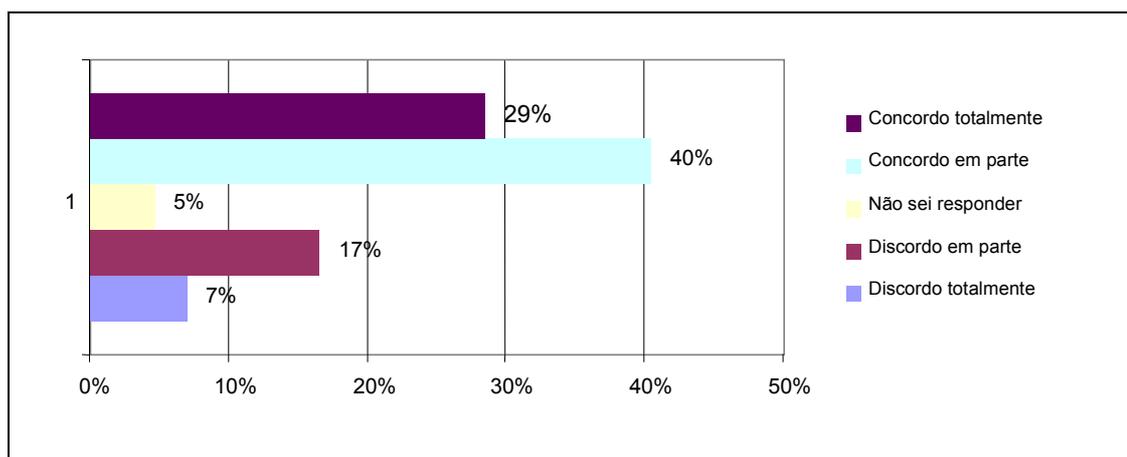


FIGURA 67 - APOIO DOS COORDENADORES PARA O GERENCIAMENTO DE DIFICULDADES  
 FONTE: A autora

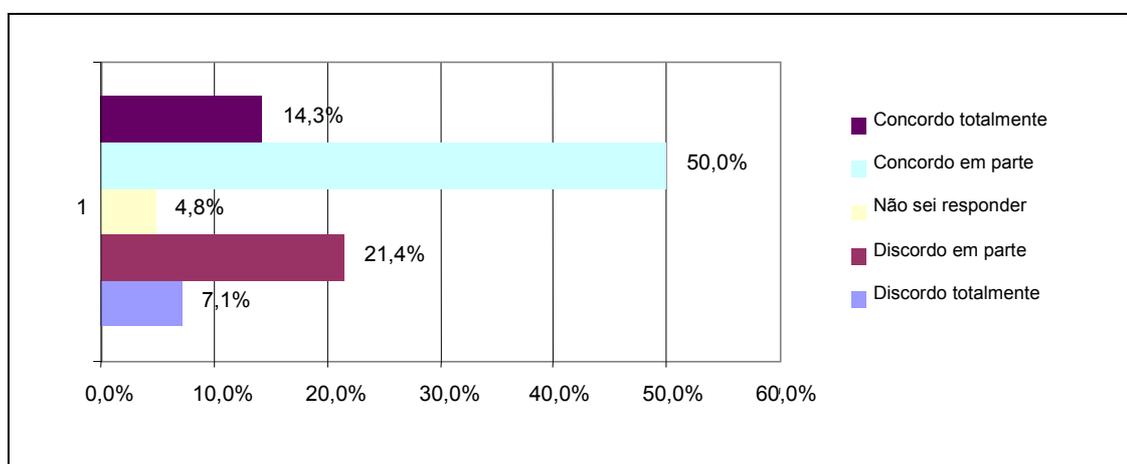


FIGURA 68 - APOIO DOS COLEGAS DIANTE DAS DIFICULDADES  
 FONTE: A autora

Ainda em se tratando da aprendizagem organizacional, 36% dos docentes que responderam ao questionário percebem que o modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é formal, por intermédio de procedimentos escritos, com reserva de conhecimento público. Num segundo

plano, destacou-se com 19% a disseminação informal do conhecimento, mediante as relações interpessoais, com reserva de conhecimento pessoal. A figura 69 ilustra estas constatações.

Para Wardman (1996) o ciclo de aprendizagem organizacional constitui-se a partir do aprendizado individual, dos modelos mentais individuais e da memória organizacional. Nesse modelo simplificado as ações individuais traduzem-se em ações da organização, produzindo as reações do ambiente, as quais irão realimentar o aprendizado individual, influenciando os modelos mentais individuais e a memória da organização. Kanaane e Ortigoso (2001) corroboram a idéia de Wardman (1996), considerando o modelo integrado de aprendizagem, o qual envolve a aprendizagem individual, organizacional e a memória organizacional.

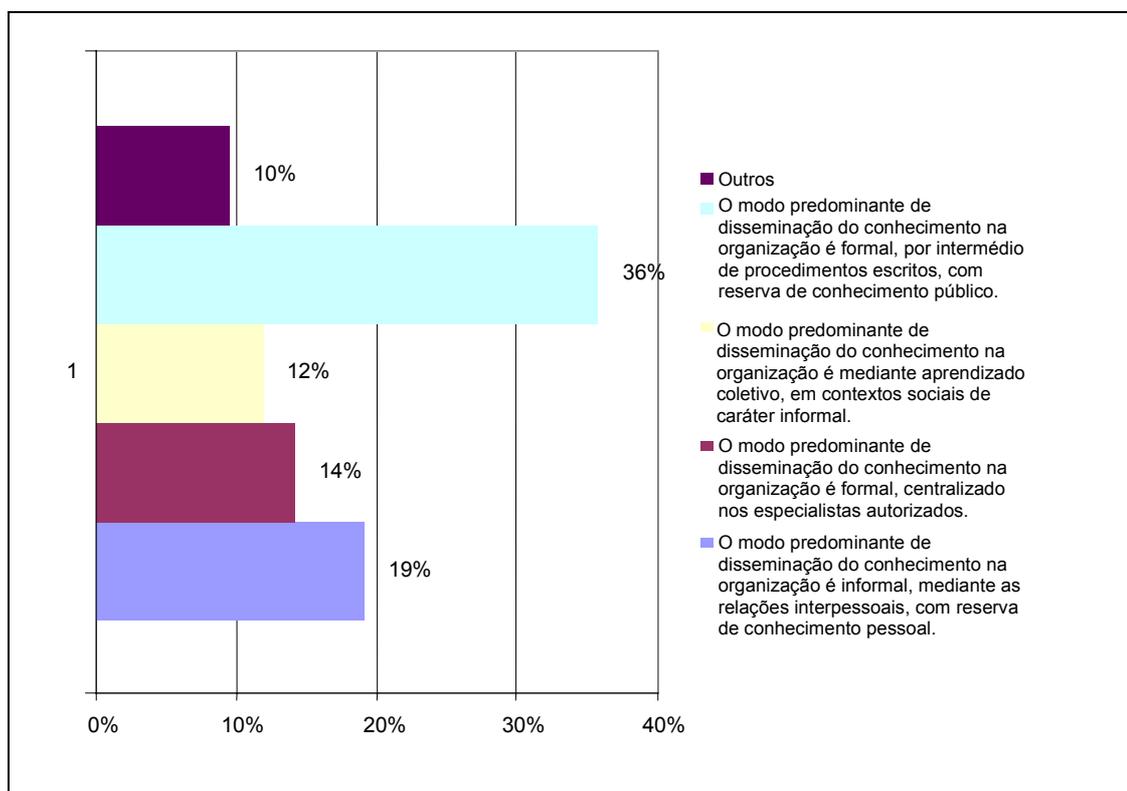


FIGURA 69 - FORMA DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO

FONTE: A autora

A aprendizagem coletiva encontra-se relacionada ao nível conceitual e operacional. O nível conceitual refere-se ao raciocínio e aos aspectos lógicos, os quais podem facilitar os processos de mudança, gerando novas ações e soluções. Enquanto que, o nível operacional encontra-se diretamente relacionado ao conceitual, consistindo na operacionalização das habilidades específicas que podem ser aprendidas e executadas. Os modelos mentais são o caminho crítico entre o aprendizado individual e a memória organizacional.

A aprendizagem interfere significativamente no alcance dos padrões de comportamento exigidos pela organização. Ou seja, a vivência de situações geradoras de um aprendizado possibilita a incorporação de novos comportamentos mais adequados aos padrões organizacionais e as situações emergentes, de forma que os objetivos da organização sejam atingidos. A aprendizagem pode funcionar em mão-dupla, caracterizada pelo ciclo de *double loop* proposto por Argyris e Schön (1996), onde a retroalimentação permite rever os padrões comportamentais, de forma a propiciar as mudanças necessárias.

A aprendizagem permite que a incorporação de novos conhecimentos facilite o processo de adaptação às mudanças e reflita em novos comportamentos pertinentes às exigências externas. Neste sentido, ela pode minimizar o desgaste físico e emocional gerador do estresse pertinente ao contexto de instabilidade. Contudo, a aprendizagem pressupõe uma mudança comportamental e, a mudança encontra-se intimamente relacionada ao processo de estresse pelo desgaste da pessoa em prol da adaptação. Assim, ao mesmo tempo em que a aprendizagem pode auxiliar no processo de adaptação às mudanças, também pode ser geradora do estresse.

Esse processo pode ser visualizado na figura 70, onde se percebe que o desencadeamento do processo ocorre por intermédio da percepção da pressão por mudanças e uma conseqüente necessidade de adaptação. A figura também evidencia a influência de alguns fatores na percepção da realidade, tais como a relação da pessoa com o trabalho; diferenças individuais (tipo de personalidade e

*locus* de controle); situação de trabalho (relação do professor com a instituição de ensino, tipo de dedicação à carreira acadêmica, perspectivas profissionais); características funcionais e demográficas (idade, estado civil, sexo, escolaridade, tempo no cargo, na instituição de ensino e de profissão, renda, prática de exercícios físicos, tabagismo, consumo de bebidas alcoólicas, licenças e consultas médicas); e, a integração normativa.

A figura 71 ilustra o ciclo que mostra a relação de interdependência entre as três variáveis em estudo: mudança organizacional, estresse e aprendizagem.

Em se tratando das relações percebidas entre a mudança de sistema seriado para o modular, o desencadeamento do estresse e a aprendizagem, percebe-se que toda a mudança é geradora do estresse pela necessidade de adaptação ao novo. Este processo, como já foi mencionado no item 4.7, faz com que o organismo se desgaste mais, ou menos, dependendo de como a pessoa percebe a pressão pela mudança, de forma a propiciar a adaptação.

Como todo sistema novo, há sempre, na fase inicial, resistências por parte dos envolvidos, o que é natural, seja porque as pessoas de um modo geral são naturalmente resistentes à mudanças, ou porque essas mudanças afetam algum interesse particular. (Direção Acadêmica).

Quando os valores, regras e normas requeridas no processo de mudança encontram-se alinhadas aos valores da pessoa, mais fácil tende a ser a adaptação à mudança pela facilidade de identificação com o novo. Na assimilação da mudança, a aprendizagem desempenha um papel fundamental, considerando que ela propicia a aquisição de novas formas de se comportar. Para a adaptação ocorrer, é necessário que exista a aprendizagem para que a pessoa comporte-se de acordo com o que lhe é requerido.

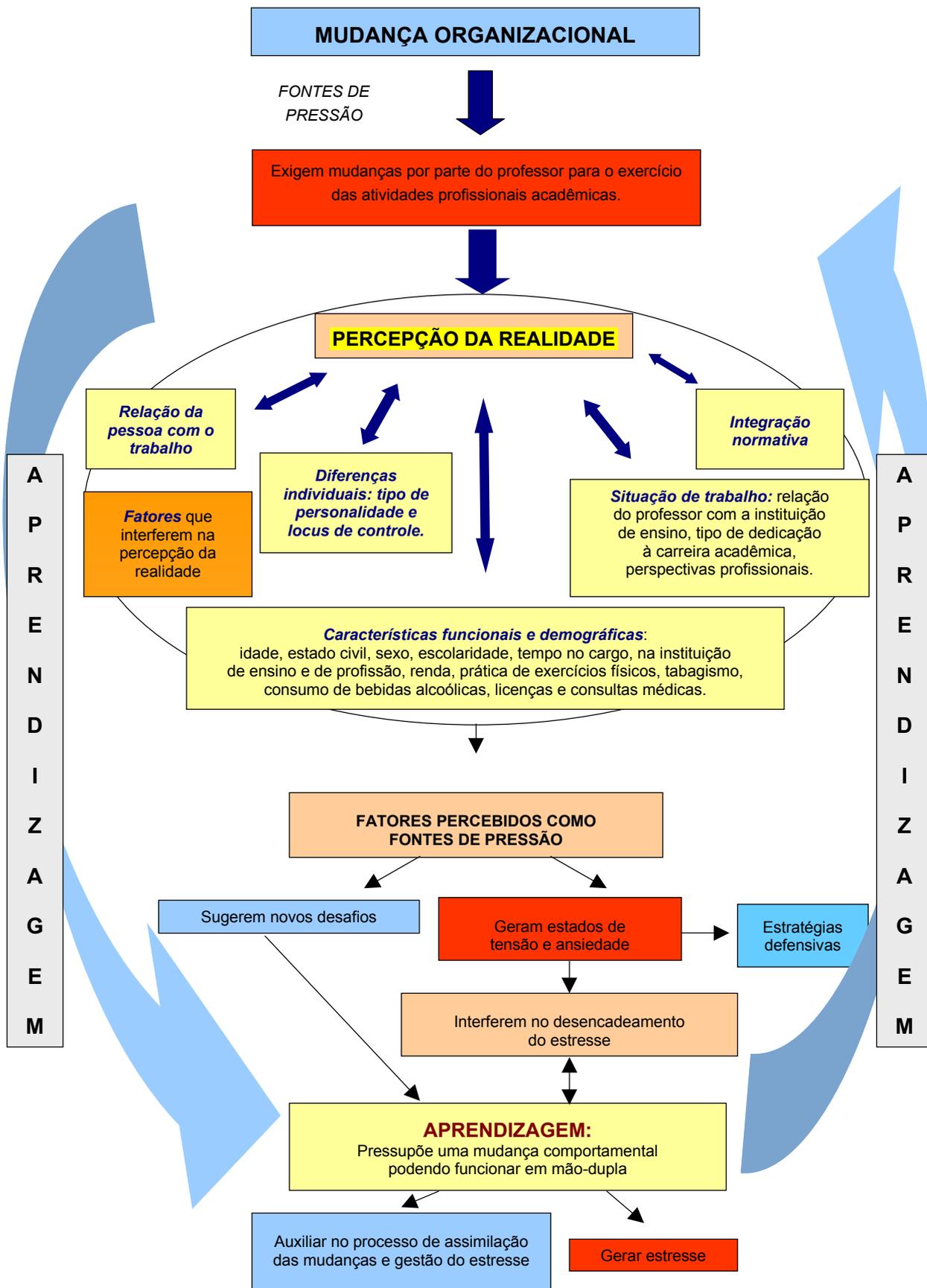


FIGURA 70 - MUDANÇA ORGANIZACIONAL, APRENDIZAGEM E ESTRESSE  
 FONTE: A autora

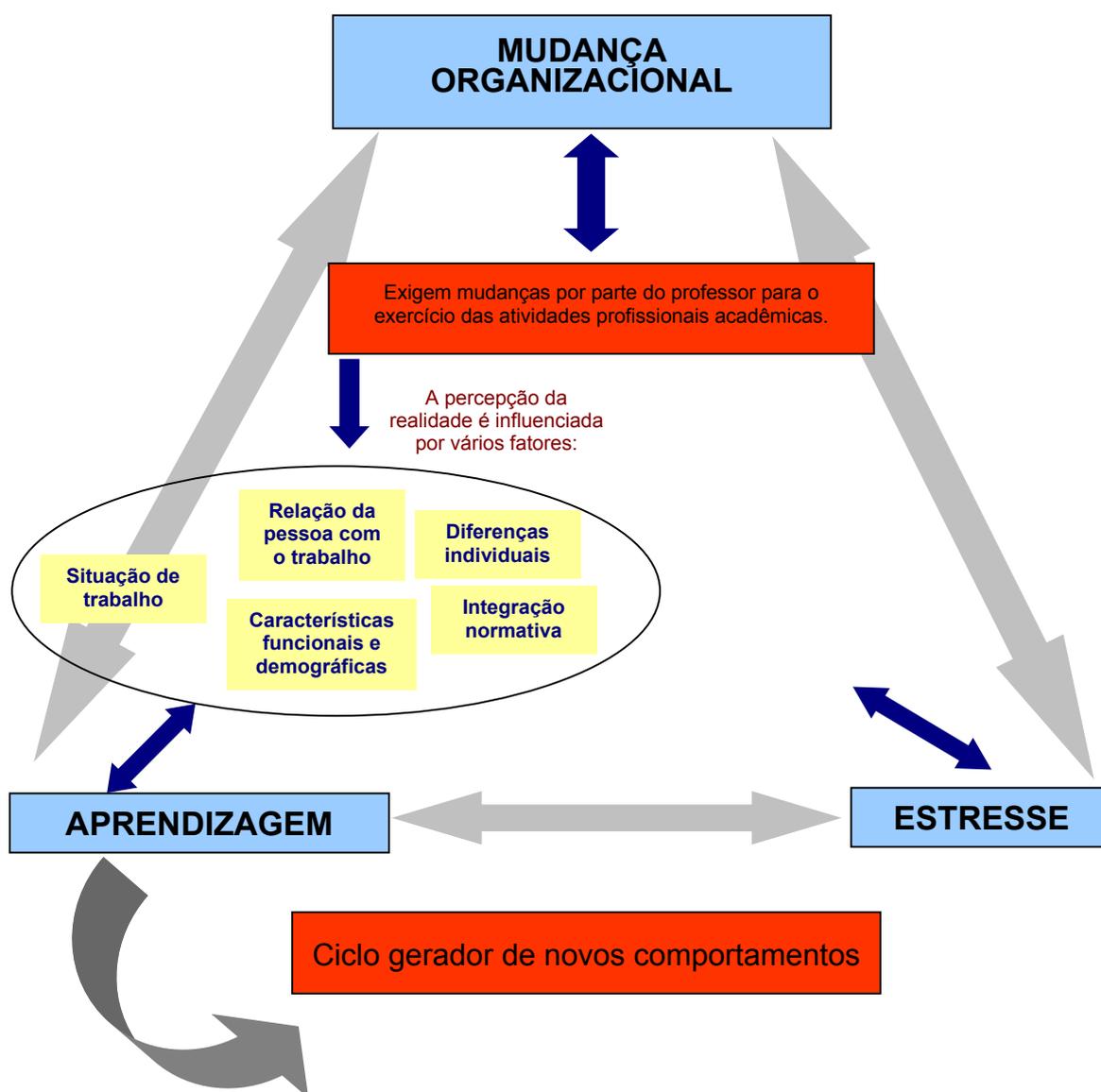


FIGURA 71 - TRÍADE MUDANÇA ORGANIZACIONAL, APRENDIZAGEM E ESTRESSE  
 FONTE: Elaboração da autora

Ao se analisar que a grande maioria dos docentes concorda que os pressupostos que aplicam na sua atuação profissional são utilizados a fim de propiciar a sua adaptação às necessidades da organização, assim como gerar mudanças no conjunto de pressupostos compartilhados pela mesma, a pesquisa evidenciou que a aprendizagem tem se processado constantemente. A partir desta constatação, pode-se inferir que a tendência é que o estresse ocasionado pelo esforço de adaptação diminua quando as mudanças organizacionais forem bem

assimiladas e a mudança comportamental processada por intermédio da aprendizagem. A Instituição ainda não se caracteriza como uma organização de aprendizagem, entretanto, parece que há uma tendência muito forte que isto venha a se concretizar ao longo do tempo.

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Percebe-se que a mudança do sistema seriado para o modular deu-se de forma gradual, ao longo de quatro anos. Apesar de ter sido uma mudança gradual, não se caracteriza como uma mudança simples. Envolveu uma mudança estrutural no processo didático-pedagógico, exigindo a incorporação de novos valores à prática de ensino-aprendizagem, assim como na relação com o aluno.

Como foi identificado, o sistema modular exige mais dinamismo, flexibilidade, preparação de aulas mais interessantes, enfim, mais didática por parte do professor. Estes fatores propiciam que os professores que ministram aulas na Instituição se desenvolvam continuamente e demonstrem competência para atender as exigências do sistema modular.

O modular é tão flexível e requer uma mão-de-obra tão especializada que você não encontra no mercado este profissional pronto. Foi criado um capital humano altamente especializado e raro. (Vice-Direção).

Por um lado, isso pode funcionar como um fator de pressão, e por outro, como um destaque em termos de Instituição, no sentido de possuir um corpo docente competente, alinhando-se com a sua filosofia, a qual é focada na busca constante pela excelência em qualidade.

A Instituição, ao longo dos últimos cinco anos, vem exigindo muito de seus professores no tocante à qualificação e bom desempenho em sala de aula, pois somente assim construiremos uma Instituição diferenciada e melhor. (Direção Acadêmica).

A formatação do currículo no sistema modular surge para atender a uma necessidade de adaptação do processo de ensino-aprendizagem ao contexto de Escola de Negócios, facilitando a reposição da perda de um módulo, concentrando as disciplinas em dois meses e meio no sistema de treinamento, fornecendo mais agilidade e flexibilidade ao processo, num tempo mais reduzido. A exigência em termos de aprendizagem é maior para o aluno, o que se encontra alinhado com o Mercado, que cobra resultados em curto espaço de tempo.

Isso se evidencia ao analisar um dos trechos da entrevista realizada com a Direção Acadêmica.

Particularmente, temos convicção que o sistema é bom, flexível e adequado para o mundo atual e para uma formação cada vez mais exigente no mundo dos negócios. O currículo atual permite não só uma formação técnica de elevado nível, mas principalmente uma formação humanística e com percepção dos problemas sociais do país, o que é vital.

Aos professores, o sistema modular propicia mais flexibilidade, uma vez que permite que se organizem concentrando a sua carga horária em alguns módulos, ou distribuindo-a igualmente ao longo do ano. Isto é um fator favorável considerando que a grande maioria dos docentes da Instituição possuem outras atividades como autônomos ou com vínculo empregatício em outras empresas.

Independente das vantagens e desvantagens implícitas em qualquer mudança organizacional, o processo de adaptação tende a gerar desgastes físicos e emocionais, sentidos mais, ou menos intensamente. De acordo como a mudança organizacional é percebida, pode trazer implicitamente a idéia de novos desafios, aumentando a motivação, ou ser geradora de estados de ansiedade e tensão, exigindo um esforço maior para a adaptação.

Portanto, muitos dos resultados obtidos na pesquisa podem ser provenientes da dificuldade de adaptação inicial, a qual é pertinente a qualquer processo de mudança organizacional, principalmente ao considerar que os professores pesquisados foram aqueles que já estão a mais tempo na Instituição, pois 28,6% dos docentes possuem mais de 15 anos de Instituição, e 52,4% entre 5 e 10 anos, sendo que já possuem alguns "vícios" e valores arraigados.

Conclui-se que a mudança organizacional, o estresse e a aprendizagem encontram-se intimamente relacionados. Todo processo de mudança organizacional gera resistência. Esta resistência pode ser mais, ou menos intensa, dependendo de como a mudança proposta é visualizada, ou seja, se é encarada como um novo desafio ou como uma ameaça. Além disto, a mudança pressupõe um processo de adaptação ao novo, o qual pode desgastar as pessoas gerando o estresse.

Para que este processo de adaptação ao novo seja menos desgastante, a aprendizagem desempenha um papel importante, uma vez que ela possibilita a incorporação de novos comportamentos mais adequados aos padrões organizacionais e as situações emergentes, podendo minimizar o estresse gerado pelo esforço de adaptação.

Entretanto, apesar da aprendizagem ter um papel fundamental no processo de adaptação às mudanças organizacionais, ela também pode ser geradora de estresse, pois para que ela se processe, é necessária uma mudança comportamental e, toda mudança requer um esforço de adaptação, podendo gerar o estresse.

Tendo-se em vista as conclusões inferidas com base nos dados coletados nesta pesquisa, seguem-se algumas recomendações.

- a) Incentivar e desenvolver estratégias para que a experiência coletiva seja compartilhada constantemente, intensificando a aprendizagem.
- b) Continuar a valorizar as sugestões advindas dos professores para as adaptações ao sistema modular, ampliando-as para as outras dimensões institucionais, considerando que este ponto foi identificado como favorável.
- c) Propiciar que o docente desenvolva mais de um módulo com a mesma turma, a fim de minimizar a questão da perda do vínculo com os alunos, devido ao pouco tempo de contato.
- d) Trabalhar mais claramente os benefícios que o sistema modular propicia aos docentes: flexibilidade de horário; alinhamento com as exigências do mercado; dinamismo; criatividade; desenvolvimento constante de competências, tornando-se um profissional muito requisitado; maior segurança e estabilidade na Instituição por ter se tornado um profissional altamente especializado; habilidade para priorizar informações realmente importantes.
- e) Explicitar aos docentes que todo processo de mudança organizacional gera estresse pelo esforço de adaptação ao novo e pela necessidade

de aprendizagem de novos padrões comportamentais. Ou seja, que o estresse não é necessariamente proveniente das características do sistema modular, mas do processo de mudança organizacional e da necessidade de adaptação ao novo. Esta compreensão pode auxiliar as pessoas a lidarem com a mudança de uma melhor forma.

A partir das conclusões e recomendações apresentadas, sugere-se a realização de estudos que envolvam os tópicos apresentados a seguir:

- a) Desenvolver uma pesquisa voltada para os professores mais novos na Instituição, os quais não participaram desta pesquisa, de forma a verificar a percepção dos mesmos quanto ao sistema modular.
- b) Repetir a pesquisa desenvolvida daqui a um ano e meio ou dois com os mesmos professores que participaram desta pesquisa, a fim de identificar se ocorreram mudanças de percepção quanto ao sistema modular.
- c) Realizar uma pesquisa voltada para delineamento do estresse implícito no processo de aprendizagem.
- d) Desenvolver uma pesquisa com os alunos para identificar suas percepções quanto ao sistema modular.

Para finalizar, fica uma questão que cabe mais como uma reflexão. No atual contexto, o fenômeno da mudança é uma constante na realidade das organizações. Devido à velocidade destas mudanças, as organizações que apresentam uma postura flexível e dinâmica diante de novos desafios destacam-se neste contexto. Segundo Senge (1997), as mudanças são mais bem administradas pelas organizações que aprendem, pois sabem antecipá-las e criar os tipos de mudanças desejadas. Entretanto, cabe ressaltar o paradoxo emergente desta pesquisa, ou seja, a aprendizagem é tão essencial para a assimilação do processo de mudança organizacional, como geradora de estresse.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Ferreira de. **Psicologia aplicada à administração**: uma introdução à psicologia organizacional. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- ALBRECHT, K. **O gerente e o estresse**: faça o estresse trabalhar para você. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- ALVES, Sérgio. **Revigorando a cultura da empresa**: uma abordagem cultural da mudança nas organizações, na era da globalização. São Paulo: Makron Books, 1997.
- ANTONELLO, Claudia Simone. Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. Organização por Claudia Bitencourt. In: **O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- ARGYRIS, C. **Intervention theory and method**. Reading: Addison-Wesley, 1970.
- ARGYRIS, C. **On Organizational learning**. Cambridge: Blackwell Business, 1992.
- ARGYRIS, Chris e SCHÖN, Donald. **Organizational learning II: theory, method and practice**. Reading, Addison – Wesley, 1996.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley, 1978.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia aplicada à administração de empresas**: psicologia do comportamento organizacional. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1982.
- BULLOCK, J. R.; BATTEN, D. It's just a phase we're going through: a review and synthesis of OD phase analysis. **Group organization studies**, p.383-412, dec. 1985.
- CARMO, P. S. do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTELLAN, Yvonne. **Introdução à psicologia social**. São Paulo: Vértice, 1987.
- COOK, Scott D. N. e YANOW, Dvora. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v.2, n.4, p.373-390, Dec. 1993.
- COOPERS, C. L. e TRAVERS, C. J. **Teachers under preassure**: stress in profession. England: Routledge, 1996.
- COOPERS, C.; SLOAN, S.; WILLIAM, S. **Occupational stress indicator**: test sources of pressure in job. England, Windsor, 1988.

COUTO, A. Como os executivos podem acabar com o stress. **Tendência**, n.32, abril, 1980.

COX, T. **Stress**. London: Macmillan, 1978.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. **Learning within organization**. Ontario: The University of western Ontario, 1995.

CUMMINGS, T. e COOPER, C. L. A cybernetic framework for the study of occupational stress. **Human relations**, n.32, p.395-419, 1979.

DALLARIA, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 14, n. 54, p. 7-11, 1986.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. IN: CHANLAT, J.F. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1992, p.149-173.

DEWEY, J. **Democracy and education**. Macmillan, New York, 1933, ed. 2000.

DIBELLA, Anthony J. e NEVIS Edwin C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

DIBELLA, Anthony J. e NEVIS Edwin C. **How organizations learn**. San Francisco, Jossey-Bass Publisher, 1998.

DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C.; GOULD, Janet M. Understanding organizational learning capability. **Journal of Management Studies**, v. 33, n. 3, p. 361-379, 1996.

DITTRICH, Alexandre. Psicologia organizacional globalização: os desafios da reestruturação produtiva. **Psicologia: ciência e profissão**, ano 19, n.1, p.50-65, 1999.

DOGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization studies**, v.14, p.375-394, 1993.

DOUBLET, S. **The problems with stress**. Disponível em: <<http://members5.sdouplet/problem.htm.texto>>. Acesso em: 12 set. 1998.

DUNCAN, Robert B. Multiple decision - making structures in adapting to environmental uncertainty: the impact on organizational effectiveness. **Human Relations**, v.26, n.3, p.273-291, 1973.

ESTEVE, J. M. Teacher burnout and teacher stress. In: COLE, M.; WALKER, S. (editores). **Teaching and stress**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

FERREIRA, Ademir Antonio; REIS, Ana Carla Fonseca e PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas**. São Paulo: Pioneira, 1997.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v.10, n.4, p.803-813, 1985.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências do Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1997.

FOGUEL, Sérgio e SOUZA, Carlos César. **Desenvolvimento e deterioração organizacional**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FRANÇA, Ana Cristina e RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1999.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional grandes temas em debate. **RAE**, São Paulo, v.31, n.3, jul./set., 1991.

FRENCH, W. L. e BELL, C. H. **Organization development**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

FRIEDMAN, M.; ROSENMAN, R.H. **Type a behavior and your heart**. New York, Knopf, 1975.

FROM, E. **Ter ou ser**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GARVIN, David A. Building a learning organization. **Harvard business review**, v.71, n.4, p.78-91, jul./ago. 1993.

GARVIN, David A. Et al. Aprender a aprender. **HSM Management**, São Paulo, n.9, ano 2, p.58-64, jul./ago. 1998.

GARVIN, David A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

GEUS, A.. **A empresa viva: como as organizações podem aprender a prosperar e a se perpetuar**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GIBSON, James L.; IVANCEVICH, John M. e DONNELLY Jr, James H. **Organizações: comportamento, estrutura, processos**. São Paulo: Atlas, 1981.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v.35, n.2, mar./ abr., 1995.

GOMES, Paulo. Estresse, Exercício Físico, Ergonomia e Computador. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.21, p.807-813, 1998.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações**. São Paulo: FGV, 1989.

HAMEL, G; PRAHALAD, C. K. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, May-Jul., 1990.

HAMEL, G; PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro**. São Paulo: Campus, 1995.

HANDY, C. **The age of unreason**. Boston: Harvard Business School Press, 1990.

HELLER, A. **O homem do renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

HININGS, C. R. e GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. Oxford: Basil Blackwell Ltda., 1989.

HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v.2, n.1, p.88-115, 1991.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21 ed. Rio de Janeiro: Afiliada, 1986.

INKPEN, Andrew C. Creating knowledge through collaboration. **California Management Review**, v.35, n.1, p.123-140, 1996.

INKPEN, Andrew C.; CROSSAN, Mary M. Believing is seeing: joint ventures and organizational learning. **Journal of Management Studies**, v.32, n.5, p.595-618, 1995.

KANAANE, Roberto e ORTIGOSO, Sandra Aparecida Formigari. **Manual de treinamento e desenvolvimento do potencial humano**. São Paulo: Atlas, 2001.

KANAANE, Roberto. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI**. São Paulo: Atlas, 1994.

KATZ, Daniel. e KAHN, Robert L. **Psicologia social das organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas; Brasília, INL, 1973.

KIM, D.; MULLEN, E. O espírito da organização que aprende. In: WARDMAN, K. T. (org.) **Criando organizações que aprendem**, Futura, 1996.

KIM, Daniel H. The link between individual and organizational learning. **Sloan management review**, v. 35, n.1, p. 37-50, 1993.

KOLB, David A. **A gestão e o processo de aprendizagem**. São Paulo: Futura, 1997.

KOLB, David A. **Experiential learning**. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

LADEIRA, Marcelo Bronzo. O processo do *stress* ocupacional e a psicopatologia do trabalho. **Revista de Administração**, São Paulo v.31, n.1, p.64-74, jan./mar. 1996.

LAMPER, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LAND, George e JARMAN, Beth. **Ponto de ruptura e transformação: como entender e moldar as forças da mutação**. São Paulo: Cultrix, 1981.

LAZARUS, Richard S. **Patterns of adjustment**. Nova York: McGraw Hill, 1976.

LEWIN, Kurt. Group decisions and social change. SWASON, G.; NEWCOMB, T. M.; HARTLEY, E. L. (Eds.). **Readings in social psychology**, New York: Holt Rinehart and Winston, 1958.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. A psicopatologia do trabalho. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Ano 18, n.2, p.10-15, 1998.

LIPP, M. N. **Documento de pesquisa do Instituto de combate ao stress**. Campinas, 1995.

MAANEN, John V. Processando as pessoas – estratégias de socialização organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (coordenadoras). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1992.

MAGALHÃES, Rodrigo. Organizational knowledge and learning. The knowledge spiral. KROGH Georg von; ROOS, Johan; KLEINE, Dirk (Ed.). **Knowing in Firms**. London: Sage, 1998.

MARCH, J.; OLSEN, J. **Ambiguity and choice in organizations**. Bergen, Norway: University Press, 1976.

MARCH, James G. Footnotes to organizational change. **Administrative science quarterly**, Ithaca, v.26, n.4, p. 563-577, Dec. 1981.

MARKHAM, Ursula. **Superando o estresse**. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

MARQUARDT, M. **Building the learning organization**. New York: McGraw-Hill, 1996.

MARSICK, V. J. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult Education Quarterly**, v.38, n.4, p.98-187, 1988.

MARTY, P. de **Mouvements individuels de vie et de mort**: essai d'économie psychosomatique. Paris: Payot, 1976. V.1.

MATTOSO, J. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scrita, 1995.

McCORMICK, Ernest James e TIFFIN, Joseph. **Psicologia industrial**. São Paulo: EPU, 1977.

McGILL, Michael E. e SLOCUM Jr., John W. Unlearning the organization. **Organizational Dynamics**, v.22, n.2, p. 67-79, 1993.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Estratégia do(s) empregado(s) no cotidiano das relações de trabalho: a construção do processo de auto-regulação. In: DAVEL, Eduardo Paes Barreto; VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira de (orgs.). **Recursos humanos e subjetividade**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**. San Francisco: Jossey, 1991.

MEZIROW, J. D. A critical theory of adult learning and education. **Adult education**, v.32, p.3 -24, 1990.

MILLER, H. Academics and their labour process. In: SMITH, C.; KNIGHTS, D. WILLMOTT, H. (Editores). **White-collar work. the non-manual labour process**. London: Macmillan, 1991.

MORAES, L. F. R. e KILIMNIK, Z. **Comprometimento organizacional, qualidade de vida e stress no trabalho**: uma abordagem de diagnóstico comparativo. Belo Horizonte: UFMG/FACE, 1994.

- MORAES, Lúcio Flávio Renault de. et al. Estresse e qualidade de vida no trabalho da polícia militar do estado de Minas Gerais. In: **25.º Encontro da Anpad (ENANPAD)**, 2001.
- MORAES, Lúcio Flávio Renault de. et al. O diagnóstico do estresse ocupacional em gerentes do setor de prestação de serviços em Belo Horizonte. In: **22.º Encontro da Anpad (ENANPAD)**, Foz do Iguaçu-Pr, 1998.
- MORAES, Paulo Wenderson Teixeira. Os processos produtivos na atualidade: abordagens macro e micro em psicologia organizacional. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, Ano 19, n.1, p.76-89, 1999.
- MOREIRA, Mauro Diniz; MELLO FILHO, Júlio de. Psicoimunologia hoje. In: MELLO FILHO, J. de (org.). **Psicossomática hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORGAN, Gareth. **Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory**. Administrative Science Quarterly. Cornell University, 1980.
- MOTA, A. E. As transformações no mundo do trabalho e seus desafios para o serviço social. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.51-70, jan./jun., 1997.
- NADLER, David A.; HACKMAN, J. Richard; LAWLER, Edward E. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Campos, 1983.
- NADLER, David; GERSTEIN, Marc; SHAW, Robert. E Associados. **Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial**. 1993.
- NAISBITT, John; ABURDENE, Patrícia. **Reinventing the corporation: transforming your job and your company for the new information society**. New York: Warner Books, 1986.
- NAKAYAMA, Marina Keiko e BITENCOURT, Cláudia. Processo de mudança e estresse ocupacional. **22º Encontro da Anpad (ENANPAD)**, Foz do Iguaçu-Pr, 1998.
- NARDI, H. C. **Medicina do trabalho e saúde do trabalhador: o conflito capital/trabalho e a relação médico-paciente**. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 1996.
- NERECI, I., **Didática: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1986.
- NEVIS, Edwin C.; DIBELLA, Anthony J.; GOULD, Janet M. Understanding organizations as learning systems. **Sloan Management Review**, v.36, n.2, p.73-85, 1995.
- NICOLONI, Davide; MEZNAR, Martin. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. **Human Relations**, v.48, n.7, p.727-746, 1995.
- NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NONAKA, Ikujiro. The knowledge-creating company. **Harvard Business Review**, v.69, n.6, p.96-104, 1991.

- NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru. The concept of "ba": building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, v.40, n.3, p. 40-54, 1998.
- PAGÉS, Max; TAVARES, Maria Cecília Pereira trad. e FAVATTI, Sonia Simas. **O poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1993.
- PEDLER, M. Applying self-development in organizations. In: MABEY, C.; ILES, P. **Managing learning**. London: Routledge e Open University, 1994.
- PEREIRA, M. J. e FONSECA, J. G. **Faces da decisão**. São Paulo: Makron Books, 1997.
- PEREIRA, M. José Bretas. Em: CARAVANTES, G. Ronchetti; BJUR, W. **Reengenharia ou Readministração**. Porto Alegre: AGE, 1994.
- PETERS, T. **Prosperando no caos**. São Paulo: Harbra, 1989.
- PINCHOT, Gifford; PINCHOT, Elizabeth. **O poder das pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- POPPER, Micha; LIPSHITZ, Raanan. Organizational learning: mechanisms, culture, and feasibility. **Management learning**, v.31, n.2, p.181-196, 2000.
- PROBST, G. e BÜCHEL, B. **Organizational learning: the competitive advantage of the future**. London: Prentice Hall, 1994.
- RANSON, Stewart; HININGS, Bob; GREENWOOD, Royston. The structuring of organizational structures. **Administrative science quarterly**, v.25, n.1, p.1-15, 1980.
- REVANS, R. W. **The ABC of action learning**. Chartwell-Bratt, Bromley, 1983.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- RODRIGUES, A. Stress, trabalho e doenças de adaptação. In: FRANCO, A. C. I.; RODRIGUES, A. I. **Stress e trabalho: guia prático com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1997.
- ROGER, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Andrade, 1971.
- ROSSI, A. M. **Autocontrole: nova maneira de controlar o estresse**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández e LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. Rio de Janeiro: Mc Graw-Hill, 1994.
- SCHEIN, Edgar H. How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. **Sloan Management Review**, Winter, p.85-92, 1993.
- SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- SCHEIN, Edgar H. **Process consultation**. Cambridge: Addison-Wesley, 1987.

- SCHEIN, Edgar H. **Psicologia Organizacional**. Rio de Janeiro: Prentice- Hall do Brasil, 1982.
- SCHERMERHORN JR., John R.; HUNT, James G. e OSBORN, Richard N. **Fundamentos do comportamento organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 1999.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominante**. Rio de Janeiro: Cortez; UFRJ, 1994.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1998a.
- SENGE, Peter M. As cinco disciplinas. **HSM Management**, jul-ago, 1998b.
- SENGE, Peter M. et al. **A quinta disciplina: caderno de campo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- SENGE, Peter M. The leader's new work:building learning organizations. **Sloan Management Review**, p.7-23, fall, 1990.
- SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v.20, n.1, p.7-28, 1983.
- SILVEIRA, Mauro. Você está preparado para mudar? **Você S.A.**, São Paulo, n.14, p.82-86, ago. 1999.
- SIVADON, P. **Psychiatrie et socialités**. Paris, France: Érès, 1993.
- SLACK, Nigel et al. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 1997.
- SLATER, S. F.; NARVER, J. C. Market orientation, customer value, and superior performance. **Business Horizons**, p.22-29, Mar./Apr. 1994.
- SNYDER, William; CUMMINGS, Thomas. Organizational learning disorders: conceptual model and intervention hypotheses. **Human Relations**, v.51, n.7, p.873-895, 1998.
- STEWART, T. A. **Capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **Becoming a learning organization**. Wokingham: Addison-Wesley, 1992.
- TACHIZAWA, Takeshy; CRUZ JÚNIOR, João Benjamim; ROCHA, José Antônio de Oliveira. **Gestão de negócios: visões e dimensões empresariais da organização**. São Paulo: Atlas, 2001.
- TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 5.ed, Rio de Janeiro: Record, 1994.
- TRACTENBERG, Leonel. A complexidade nas organizações: futuros desafios para o psicólogo frente à reestruturação competitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Ano 19, n.1, p.14-29, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** - a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULRICH, Dave; VON GLINOW, Mary A. High-impact learning: building and diffusing learning capability. **Organizational Dynamics**, v.22, n.2, p.52-67, 1993.

VAILL, P. **Learning as a way of being**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAGNER III, John A.; HOLLENBECK, John R. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Saraiva, 1999.

WARDMAN, Kellie T. **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.

WICK, Calhoun e LÉON, Lu S. **Desafio da aprendizagem**. São Paulo: Nobel, 1993.

WICKERT, Luciana Fim. O adoecer psíquico do desempregado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Ano 19, n.1, p.66-75, 1999.

WILLIAMS, Stephen. **Administrando a pressão para obter o desempenho máximo**: uma abordagem positiva do estresse. São Paulo: Littera Mundi, 1998.

WOOD JR, Thomaz. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Mudança organizacional**. São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, Robert K. **Case study research**: design and methods. Beverly Hill: Sage, 1987.

ZANELLI, J. C. Interações humanas, significados compartilhados e aprendizagem organizacional. **Anais do 1.º Encontro da ENEO**, CD ROM, Curitiba, 2000.

ZANELLI, J. C. **Movimentos emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho**: implicações para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

1. Em relação à mudança do sistema seriado para o modular, de acordo com a sua experiência, qual a sua percepção em relação às:

DIFICULDADES

FACILIDADES

2. Liste as suas reações a) físicas; b) psicológicas e c) sociais diante desta mudança:

DURANTE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

ATUALMENTE

3. Como foi o seu processo de aprendizagem para a assimilação desta mudança?
4. Especifique as mudanças comportamentais ocorridas provenientes da sua experiência neste processo.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2

Caros Professores:

Solicito a sua contribuição para responder a este questionário, de forma que eu possa dar continuidade a minha tese de doutorado cujo tema é: **"O processo de aprendizagem e estresse na mudança do sistema seriado para o modular: Estudo de caso em Instituição de Ensino Superior"**. Para garantir o caráter confidencial de suas respostas, deposite o questionário na urna que ficará disponível na sala dos professores até o dia **15/06/04** com o Joaquim ou com a Idalina. Não é necessário identificar-se, portanto, sinta-se livre para expressar suas opiniões, considerando que não existem respostas certas ou erradas e que na análise dos resultados os dados serão tratados de forma global e não individual. Agradeço antecipadamente a sua colaboração e asseguro que a sua participação nesta pesquisa trará uma importante contribuição ao meu trabalho.

### Questionário

#### 1. Idade:

- inferior a 30 anos  de 30 a 40 anos  
 de 41 a 50 anos  superior a 50 anos

#### 2. Sexo:

- Masculino  Feminino

#### 3. Escolaridade:

- Superior completo  Especialização  Mestrado  Doutorado

#### 4. Há quanto tempo você trabalha na Instituição?

- de 1 a 4 anos  de 5 a 10 anos  
 de 10 a 15 anos  mais de 15 anos

**5. Qual a sua experiência como docente?**

- de 1 a 4 anos  de 5 a 10 anos  
 de 10 a 15 anos  mais de 15 anos

**6. Em média, qual é a sua carga horária semanal em sala de aula na Instituição?**

- de 4 a 8 horas semanais  de 12 a 20 horas semanais  
 de 24 a 32 horas semanais  superior a 36 horas

**7. Você possui outra atividade relacionada à docência fora de sala de aula na Instituição?**

- Sim  Não

No caso afirmativo, qual(is)?

- Orientações de trabalhos de conclusão de curso  
 Orientações de trabalho do PAIC (Programa de Apoio à Iniciação Científica)  
 Participações em outros projetos  
 Funções administrativas  
 Outro(s) \_\_\_\_\_

**8. Em média, qual é a carga horária semanal que você dedica para esta(s) outra(s) atividade(s)?**

- de 2 a 4 horas semanais  de 6 a 10 horas semanais  
 de 12 a 20 horas semanais  mais de 20 horas

**9. Você trabalha em outra IES?**

- Sim  Não

No caso afirmativo, qual é a sua carga horária semanal em sala de aula nesta outra Instituição?

- de 2 a 4 horas aula semanais  de 6 a 10 horas aula semanais  
 de 12 a 20 horas aula semanais  mais de 20 horas aula semanais

**10. Você desenvolve outra atividade profissional além da docência?**

- Sim  Não

No caso afirmativo, qual(is)?

- Atividade autônoma  
 Com vínculo empregatício  
 Outra \_\_\_\_\_

**Ainda no caso afirmativo, qual é a sua carga horária semanal de dedicação para esta outra atividade?**

- de 4 a 8 horas semanais  de 10 a 12 horas semanais  
 de 14 a 20 horas semanais  mais de 24 a 36 horas semanais  
 mais de 36 horas semanais

**Há quanto tempo você desenvolve esta outra atividade?**

- de 1 a 4 anos  de 5 a 10 anos  
 de 10 a 15 anos  mais de 15 anos

#### **DEFINIÇÃO DE TERMOS IMPORTANTES**

- Sistema seriado: refere-se ao sistema anual, com 2 (duas) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 60 (sessenta) ou 120 (cento e vinte) horas, com grade de 5 anos.
- Sistema modular: refere-se ao sistema de 9 (nove) semanas, com 4 (quatro) horas/aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 36 (trinta e seis) ou 72 (setenta e duas) horas, com grade de 4 anos.

EM RELAÇÃO À MUDANÇA DO **SISTEMA SERIADO PARA O MODULAR**, POSICIONE-SE CONSIDERANDO AS AFIRMAÇÕES ABAIXO:

| DISCRIMINAÇÃO  | 1<br>DISCORDO<br>TOTALMENTE | 2<br>DISCORDO<br>EM PARTE | 3<br>NÃO SEI<br>RESPONDER | 4<br>CONCORDO<br>EM PARTE | 5<br>CONCORDO<br>TOTALMENTE |
|--|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Didática</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 1. Manter a atenção dos alunos durante quatro aulas seguidas é um grande desafio para o professor.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 2. O sistema modular exige mais didática por parte do professor.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 3. O sistema modular exige a preparação de aulas mais interessantes.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 4. O conteúdo das aulas no sistema modular deve ser muito bem estruturado de forma que o professor consiga cumprir o programa proposto no tempo previsto.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 5. O sistema modular permite a aplicação de técnicas e atividades mais extensas.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 6. No sistema modular o conteúdo flui melhor.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 7. As aulas no sistema modular exigem mais dinamismo por parte do professor.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 8. O sistema modular propicia ao professor o desenvolvimento da criatividade no preparo das aulas.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 9. As aulas a serem ministradas no sistema modular exigem mais flexibilidade por parte do professor.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 10. No sistema modular os assuntos tendem a serem tratados de forma superficial em sala de aula.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 11. A falta de recursos áudio visuais dificulta o trabalho nas aulas do sistema modular.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Disciplina</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 12. No sistema modular sinto mais dificuldade para manter a disciplina em sala de aula.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 13. Sinto os alunos mais apáticos no sistema modular.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 14. No sistema modular sinto que os alunos tendem a dormir em sala com mais frequência devido as 4 (quatro) horas/aula seguidas.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 15. No sistema modular sinto que os alunos tendem a conversar em sala com mais frequência devido as 4 (quatro) horas/aula seguidas.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 16. Percebo que o sistema modular dá mais margem para o aluno tratar o professor com desrespeito devido ao tempo reduzido de contato com a turma, o que tende a dificultar o estabelecimento de vínculo com o aluno. |                             |                           |                           |                           |                             |

| DISCRIMINAÇÃO  | 1<br>DISCORDO<br>TOTALMENTE | 2<br>DISCORDO<br>EM PARTE | 3<br>NÃO SEI<br>RESPONDER | 4<br>CONCORDO<br>EM PARTE | 5<br>CONCORDO<br>TOTALMENTE |
|--|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Sobrecarga de trabalho</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 17. O sistema modular provoca uma sobrecarga de trabalho para o professor pela maior constância na elaboração, aplicação e correção de provas e trabalhos.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 18. O sistema modular exige uma maior dedicação ao trabalho, diminuindo o tempo para o lazer.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 19. A sobrecarga de trabalho ocasionada pelo novo sistema acarreta em menos tempo para a convivência com a família.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 20. O sistema modular gera mais trabalho fora de sala de aula em comparação ao sistema seriado.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Relacionamento com os alunos</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 21. No sistema modular a devolução de provas com mais freqüência aos alunos provoca um maior desgaste emocional por parte do professor.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 22. O tempo reduzido de contato com a turma no sistema modular não permite um aprofundamento do relacionamento com os alunos.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 23. Existe um menor desgaste da relação entre professor e aluno no sistema modular porque dificilmente há tempo suficiente para o desenvolvimento de problemas graves.                                       |                             |                           |                           |                           |                             |
| 24. A percepção de que o sistema não permite situações de conflitos duradouras com as turmas proporciona uma maior tranquilidade ao professor, refletindo positivamente no seu relacionamento com os alunos. |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Avaliação de desempenho</b>   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 25. Sinto-me pressionado pelos meus superiores em relação aos resultados obtidos na avaliação de desempenho realizada pelos alunos.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 26. O processo de avaliação de desempenho que ocorre com mais freqüência no sistema modular funciona como um fator de pressão pessoal para o professor.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 27. O processo de avaliação de desempenho mais freqüente proveniente do sistema modular gera mais ansiedade.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 28. O acesso aos resultados da avaliação de desempenho com mais freqüência afetam a minha auto-estima.   |                             |                           |                           |                           |                             |

| DISCRIMINAÇÃO   | 1<br>DISCORDO<br>TOTALMENTE | 2<br>DISCORDO<br>EM PARTE | 3<br>NÃO SEI<br>RESPONDER | 4<br>CONCORDO<br>EM PARTE | 5<br>CONCORDO<br>TOTALMENTE |
|---|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 29. O processo de avaliação de desempenho mais freqüente permite acelerar as melhorias nas atividades de docência.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Aprendizagem individual</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 30. O sistema modular proporciona que o professor aprenda a trabalhar sob pressão.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 31. A experiência nos módulos faz com que o professor melhore rapidamente a qualidade das aulas para os módulos seguintes.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 32. A seqüência dos módulos faz com que o professor se atualize constantemente.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 33. As repetições mais freqüentes dos conteúdos em sala, em intervalos mais curtos, conferem uma maior segurança ao professor na ministração das aulas.             |                             |                           |                           |                           |                             |
| 34. O sistema modular permite uma aceleração no processo de aprendizagem do professor.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 35. Aprendi a fazer adaptações nas formas de ministrar o conteúdo, considerando as características peculiares de cada turma.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 36. Diante dos problemas encontrados no modular atribuo grande parte da culpa as minhas dificuldades em lidar com o sistema.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 37. O sistema modular faz com que me sinta constantemente pressionado a buscar mais qualificação.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 38. A Instituição propicia condições para que as minhas ações individuais sejam melhoradas.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Aprendizagem dos alunos</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 39. No sistema modular, o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno facilita a sua aprendizagem.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 40. No sistema modular, o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno permite que os professores exijam mais trabalhos e leituras.                 |                             |                           |                           |                           |                             |
| 41. No sistema modular, o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno proporciona melhores resultados nos trabalhos solicitados pelos professores. |                             |                           |                           |                           |                             |
| 42. No sistema modular o aprendizado dos alunos parece não ser efetivo, considerando o pouco tempo disponível para a assimilação do conteúdo.                       |                             |                           |                           |                           |                             |
| 43. No sistema modular existe uma maior preocupação por parte do professor com o processo de aprendizagem do aluno.   |                             |                           |                           |                           |                             |

| DISCRIMINAÇÃO   | 1<br>DISCORDO<br>TOTALMENTE | 2<br>DISCORDO<br>EM PARTE | 3<br>NÃO SEI<br>RESPONDER | 4<br>CONCORDO<br>EM PARTE | 5<br>CONCORDO<br>TOTALMENTE |
|---|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Estresse</b>   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 44. Trabalhar com a mesma turma quatro aulas seguidas é cansativo.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 45. A forma de trabalho no sistema modular tem provocado:   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 45a. tensão   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 45b. irritação  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 45c. ansiedade  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 45c. cansaço físico   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 45d. mudanças de padrão no sono   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 45e. problemas de saúde   |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Relacionamento com os colegas</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 46. Sinto que posso contar com os meus colegas de trabalho diante das necessidades percebidas no sistema modular.             |                             |                           |                           |                           |                             |
| 47. Compartilho as experiências do sistema modular com os colegas que fazem parte do meu grupo de trabalho.                   |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Relacionamento com a Coordenação</b>   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 48. Sinto que tenho auxílio dos coordenadores para gerenciar as dificuldades provenientes do sistema modular.                 |                             |                           |                           |                           |                             |
| 49. Sinto que as coordenações geralmente acatam as idéias provenientes dos professores para as adaptações ao sistema modular. |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Estilo pessoal</b>   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 50. A forma de trabalho no sistema modular tem mais a ver com o meu estilo de ser do que no sistema seriado.                  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 51. O meu estilo de vida permite uma boa adaptação às exigências do sistema modular.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 52. Devido as minhas características pessoais sinto dificuldades em me adaptar ao sistema modular.                            |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Realização profissional</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 53. A forma de trabalho no sistema modular propicia a minha realização profissional como docente.                             |                             |                           |                           |                           |                             |
| 54. Trabalhar com o sistema modular propicia uma maior satisfação pessoal do que o trabalho realizado no sistema seriado.     |                             |                           |                           |                           |                             |
| 55. Sinto que tenho mais autonomia para realizar o meu trabalho no sistema modular em comparação ao sistema seriado.          |                             |                           |                           |                           |                             |
| 56. Busco constantes adaptações ao sistema modular devido à importância que atribuo ao meu trabalho como docente.             |                             |                           |                           |                           |                             |
| 57. Sinto-me frustrado com o sistema modular pela impossibilidade de aprofundar os conteúdos.                                 |                             |                           |                           |                           |                             |

| DISCRIMINAÇÃO  | 1<br>DISCORDO<br>TOTALMENTE | 2<br>DISCORDO<br>EM PARTE | 3<br>NÃO SEI<br>RESPONDER | 4<br>CONCORDO<br>EM PARTE | 5<br>CONCORDO<br>TOTALMENTE |
|--|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Integração normativa</b>  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 58. Senti facilidade para me adaptar as novas regras provenientes do sistema modular.  |                             |                           |                           |                           |                             |
| 59. Os valores implícitos no sistema modular encontram-se em concordância com os meus valores.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 60. Tenho um conhecimento preciso sobre as expectativas que a instituição tem sobre a forma que devo conduzir o meu trabalho no sistema modular.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 61. As minhas condutas revelam uma adaptação ao sistema modular.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| <b>Aprendizagem organizacional</b>   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 62. A Instituição me permite uma congruência entre a as <b>ações projetadas</b> (valores aceites por mim, regras que dirigem o meu comportamento) e as <b>ações implementadas</b> (regras sobre as quais justifico o meu comportamento). |                             |                           |                           |                           |                             |
| 63. Percebo que a experiência coletiva é compartilhada, facilitando a aprendizagem individual.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 64. A Instituição oportuniza a aplicação do que aprendo.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 65. Os pressupostos que aplico na minha atuação profissional são utilizados a fim de propiciar a minha adaptação às necessidades da organização.   |                             |                           |                           |                           |                             |
| 66. As minhas ações profissionais são utilizadas a fim de gerar mudanças no conjunto de pressupostos compartilhados pela organização.  |                             |                           |                           |                           |                             |

**67. Em relação à aprendizagem organizacional, marque a alternativa que mais se aproxima da realidade da Instituição:**

- Percebo que a organização aprende essencialmente baseada nas suas próprias operações, fazendo correções nos seus produtos, serviços e sistemas. O estilo predominante é a correção.
- Percebo que a organização aprende essencialmente por intermédio da criação e inovação nos produtos e processos, a partir do conhecimento gerado pela aprendizagem com suas próprias operações. O estilo predominante é a inovação.
- Percebo que a organização aprende essencialmente por intermédio do aperfeiçoamento do conhecimento adquirido externamente. O estilo predominante é a adaptação.

- d) Percebo que a organização aprende essencialmente pelo processo da aprendizagem transformativa, tendo como fonte de conhecimento a externa. O estilo predominante é a aquisição.
- e) Outro \_\_\_\_\_

**68. Em relação à forma de disseminação do conhecimento entre direção, coordenação e professores, marque a alternativa que mais se aproxima da realidade da Instituição:**

- a) O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é informal, mediante as relações interpessoais, com reserva de conhecimento pessoal.
- b) O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é formal, centralizado nos especialistas autorizados.
- c) O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é mediante aprendizado coletivo, em contextos sociais de caráter informal.
- d) O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é formal, por intermédio de procedimentos escritos, com reserva de conhecimento público.
- e) Outro \_\_\_\_\_

**Comentários**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Quais foram as principais dificuldades e facilidades em relação à mudança do sistema seriado para o modular? (didática, disciplina, relação com alunos, avaliação de desempenho, sobrecarga de trabalho, aprendizagem)
2. Qual é a sua percepção quanto à receptividade da mudança de sistema por parte dos professores? Justifique.
3. Que fatores se constituem como fontes de pressão no novo sistema? Por quê?
4. Quais são as vantagens e as desvantagens do novo sistema para os professores?
5. O novo sistema exigiu algumas mudanças em relação à didática, disciplina em sala, relacionamento com os alunos, estruturação do trabalho. No momento da transição os professores encontravam-se preparados para as exigências deste novo perfil? Por quê? E atualmente?
6. Como a Instituição contribuiu para o processo de mudança e aprendizagem dos professores para a atuação na nova sistemática?
7. Você percebe alguma relação entre a mudança de sistema e o estresse? Qual?
8. Qual é o papel da aprendizagem dos professores neste processo de transição?
9. Como o processo de aprendizagem organizacional impacta na transição para o novo sistema?
10. Qual é a relação entre a mudança de sistema, o estresse ocupacional e a aprendizagem?

## APÊNDICE D - TABULAÇÕES

| <b>1. Idade:</b>   |        |
|--------------------|--------|
| inferior a 30 anos | 0,0%   |
| de 30 a 40 anos    | 47,6%  |
| de 41 a 50 anos    | 23,8%  |
| superior a 50 anos | 28,6%  |
|                    | 100,0% |

| <b>2. Sexo:</b> |        |
|-----------------|--------|
| Masculino       | 76,2%  |
| Feminino        | 23,8%  |
|                 | 100,0% |

| <b>3. Escolaridade:</b> |        |
|-------------------------|--------|
| Superior completo       | 0,0%   |
| Especialização          | 11,9%  |
| Mestrado                | 57,1%  |
| Doutorado               | 31,0%  |
|                         | 100,0% |

| <b>4. Há quanto tempo você trabalha na FAE Business School?</b> |       |
|---|-------|
| de 1 a 4 anos   | 9,5%  |
| de 5 a 10 anos  | 52,4% |
| de 10 a 15 anos   | 7,1%  |
| mais de 15 anos   | 28,6% |
|   | 97,6% |

| <b>5. Qual a sua experiência como docente?</b> |        |
|--|--------|
| de 1 a 4 anos                                  | 4,8%   |
| de 5 a 10 anos                                 | 38,1%  |
| de 10 a 15 anos                                | 11,9%  |
| mais de 15 anos                                | 45,2%  |
|  | 100,0% |

| <b>6. Em média, qual é a sua carga horária semanal em sala de aula na FAE Business School?</b> |        |
|--|--------|
| de 4 a 8 horas semanais  | 11,9%  |
| de 12 a 20 horas semanais  | 73,8%  |
| de 24 a 32 horas semanais  | 7,1%   |
| superior a 36 horas  | 7,1%   |
|  | 100,0% |

| <b>7. Você possui outra atividade relacionada à docência fora de sala de aula na FAE Business School?</b> |        |
|---|--------|
| Sim   | 76,2%  |
| Não   | 23,8%  |
|   | 100,0% |
| No caso afirmativo, qual(is)?   |        |
| Orientações de trabalhos de conclusão de curso  | 47,2%  |
| Orientações de trabalho do PAIC (Programa de Apoio à Iniciação Científica)                                | 9,4%   |
| Participações em outros projetos  | 20,8%  |
| Funções administrativas   | 15,1%  |
| Outro(s)  | 7,5%   |
|   | 100,0% |
| <b>8. Em média, qual é a carga horária semanal que você dedica para esta(s) outra(s) atividade(s)?</b>    |        |
| de 2 a 4 horas semanais   | 28,6%  |
| de 6 a 10 horas semanais  | 14,3%  |
| de 12 a 20 horas semanais   | 11,9%  |
| mais de 20 horas  | 21,4%  |
|   | 76,2%  |
| <b>9. Você trabalha em outra IES?</b>   |        |
| Sim   | 28,6%  |
| Não   | 69,0%  |
|   | 97,6%  |
| No caso afirmativo, qual é a sua carga horária semanal em sala de aula nesta outra Instituição?           |        |
| de 2 a 4 horas aula semanais  | 25,0%  |
| de 6 a 10 horas aula semanais   | 50,0%  |
| de 12 a 20 horas aula semanais  | 16,7%  |
| mais de 20 horas aula semanais  | 8,3%   |
|   | 100,0% |
| <b>10. Você desenvolve outra atividade profissional além da docência?</b>                                 |        |
| Sim   | 85,7%  |
| Não   | 14,3%  |
|   | 100,0% |
| No caso afirmativo, qual(is)?   |        |
| Atividade autônoma  | 44,4%  |
| Com vínculo empregatício  | 41,7%  |
| Outra   | 13,9%  |
|   | 100,0% |
| Ainda no caso afirmativo, qual é a sua carga horária semanal de dedicação para esta outra atividade?      |        |
| de 4 a 8 horas semanais   | 4,8%   |
| de 10 a 12 horas semanais   | 14,3%  |
| de 14 a 20 horas semanais   | 14,3%  |
| mais de 24 a 36 horas semanais  | 14,3%  |
| mais de 36 horas semanais   | 38,1%  |
|   | 85,7%  |

| Há quanto tempo você desenvolve esta outra atividade? |       |
|---|-------|
| de 1 a 4 anos   | 9,5%  |
| de 5 a 10 anos  | 11,9% |
| de 10 a 15 anos                                       | 26,2% |
| mais de 15 anos                                       | 38,1% |
|   | 85,7% |

| 1 - Idade | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 0         | 0,0%          |
| 10        | 23,8%         |
| 20        | 47,6%         |
| 12        | 28,6%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 2 - Sexo  | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 32        | 76,2%         |
| 10        | 23,8%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 3 - Escolaridade | Percentual    |
|------------------|---------------|
| 0                | 0,0%          |
| 5                | 11,9%         |
| 24               | 57,1%         |
| 13               | 31,0%         |
| <b>42</b>        | <b>100,0%</b> |

| 4 - Ha qto tempo | Percentual   |
|------------------|--------------|
| 4                | 9,5%         |
| 3                | 7,1%         |
| 22               | 52,4%        |
| 12               | 28,6%        |
| <b>41</b>        | <b>97,6%</b> |

| 5 - Qual a sua | Percentual    |
|----------------|---------------|
| 2              | 4,8%          |
| 5              | 11,9%         |
| 16             | 38,1%         |
| 19             | 45,2%         |
| <b>42</b>      | <b>100,0%</b> |

| 6 - Em media, | Percentual    |
|---------------|---------------|
| 5             | 11,9%         |
| 3             | 7,1%          |
| 31            | 73,8%         |
| 3             | 7,1%          |
| <b>42</b>     | <b>100,0%</b> |

| 8         | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 12        | 28,6%        |
| 5         | 11,9%        |
| 6         | 14,3%        |
| 9         | 21,4%        |
| <b>32</b> | <b>76,2%</b> |

| 9 - Vc trab. | Percentual   |
|--------------|--------------|
| 12           | 28,6%        |
| 29           | 69,0%        |
| <b>41</b>    | <b>97,6%</b> |

| 9 - A     | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 3         | 25,0%         |
| 2         | 16,7%         |
| 6         | 50,0%         |
| 1         | 8,3%          |
| <b>12</b> | <b>100,0%</b> |

| 10        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 36        | 85,7%         |
| 6         | 14,3%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 10 - A    | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 16        | 44,4%         |
| 15        | 41,7%         |
| 5         | 13,9%         |
| <b>36</b> | <b>100,0%</b> |

| 10 - B    | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 2         | 4,8%         |
| 6         | 14,3%        |
| 16        | 38,1%        |
| 6         | 14,3%        |
| 6         | 14,3%        |
| <b>36</b> | <b>85,7%</b> |

| <b>7 - Cont.</b> | <b>Percentual</b> |
|------------------|-------------------|
| 32               | 76,2%             |
| 10               | 23,8%             |
| 42               | 100,0%            |

| <b>7 - Voce possui</b> | <b>Percentual</b> |
|------------------------|-------------------|
| 25                     | 47,2%             |
| 5                      | 9,4%              |
| 11                     | 20,8%             |
| 8                      | 15,1%             |
| 4                      | 7,5%              |
| 53                     | 100,0%            |

| <b>10 - c</b> | <b>Percentual</b> |
|---------------|-------------------|
| 4             | 9,5%              |
| 11            | 26,2%             |
| 5             | 11,9%             |
| 16            | 38,1%             |
| <b>36</b>     | <b>85,7%</b>      |

| <b>DIDÁTICA</b>   |  |        |
|---|--|--------|
| 1. Manter a atenção dos alunos durante quatro aulas seguidas é um grande desafio para o professor.  |  |        |
| Discordo totalmente   |  | 2,4%   |
| Discordo em parte   |  | 4,8%   |
| Não sei responder   |  | 2,4%   |
| Concordo em parte   |  | 23,8%  |
| Concordo totalmente   |  | 66,7%  |
|   |  | 100,0% |
| 2. O sistema modular exige mais didática por parte do professor.  |  |        |
| Discordo totalmente   |  | 0,0%   |
| Discordo em parte   |  | 7,1%   |
| Não sei responder   |  | 0,0%   |
| Concordo em parte   |  | 31,0%  |
| Concordo totalmente   |  | 61,9%  |
|   |  | 100,0% |
| 3. O sistema modular exige a preparação de aulas mais interessantes.  |  |        |
| Discordo totalmente   |  | 0,0%   |
| Discordo em parte   |  | 0,0%   |
| Não sei responder   |  | 2,4%   |
| Concordo em parte   |  | 40,5%  |
| Concordo totalmente   |  | 57,1%  |
|   |  | 100,0% |
| 4. O conteúdo das aulas no sistema modular deve ser muito bem estruturado de forma que o professor consiga cumprir o programa proposto no tempo previsto. |  |        |
| Discordo totalmente   |  | 2,4%   |
| Discordo em parte   |  | 4,8%   |
| Não sei responder   |  | 2,4%   |
| Concordo em parte   |  | 26,2%  |
| Concordo totalmente   |  | 64,3%  |
|   |  | 100%   |
| 5. O sistema modular permite a aplicação de técnicas e atividades mais extensas.  |  |        |
| Discordo totalmente   |  | 19,0%  |
| Discordo em parte   |  | 19,0%  |
| Não sei responder   |  | 0,0%   |
| Concordo em parte   |  | 23,8%  |
| Concordo totalmente   |  | 38,1%  |
|   |  | 100,0% |
| 6. No sistema modular o conteúdo flui melhor.   |  |        |
| Discordo totalmente   |  | 19,0%  |
| Discordo em parte   |  | 21,4%  |
| Não sei responder   |  | 4,8%   |
| Concordo em parte   |  | 40,5%  |
| Concordo totalmente   |  | 11,9%  |
|   |  | 97,6%  |

|  |        |
|--|--------|
| 7. As aulas no sistema modular exigem mais dinamismo por parte do professor. |        |
| Discordo totalmente  | 0,0%   |
| Discordo em parte  | 4,8%   |
| Não sei responder  | 2,4%   |
| Concordo em parte  | 40,5%  |
| Concordo totalmente  | 52,4%  |
|  | 100,0% |

|  |        |
|--|--------|
| 8. O sistema modular propicia ao professor o desenvolvimento da criatividade no preparo das aulas. |        |
| Discordo totalmente  | 4,8%   |
| Discordo em parte  | 19,0%  |
| Não sei responder  | 0,0%   |
| Concordo em parte  | 47,6%  |
| Concordo totalmente  | 28,6%  |
|  | 100,0% |

|  |         |
|--|---------|
| 9. As aulas a serem ministradas no sistema modular exigem mais flexibilidade por parte do professor. |         |
| Discordo totalmente  | 2,38%   |
| Discordo em parte  | 4,76%   |
| Não sei responder  | 4,76%   |
| Concordo em parte  | 45,24%  |
| Concordo totalmente  | 42,86%  |
|  | 100,00% |

|  |        |
|--|--------|
| 10. No sistema modular os assuntos tendem a serem tratados de forma superficial em sala de aula. |        |
| Discordo totalmente  | 21,4%  |
| Discordo em parte  | 16,7%  |
| Não sei responder  | 2,4%   |
| Concordo em parte  | 40,5%  |
| Concordo totalmente  | 19,0%  |
|  | 100,0% |

|  |        |
|--|--------|
| 11. A falta de recursos áudio visuais dificulta o trabalho nas aulas do sistema modular. |        |
| Discordo totalmente  | 14,3%  |
| Discordo em parte  | 21,4%  |
| Não sei responder  | 2,4%   |
| Concordo em parte  | 14,3%  |
| Concordo totalmente  | 47,6%  |
|  | 100,0% |

#### AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DIDÁTICA

|                     |        |
|---------------------|--------|
| Discordo totalmente | 7,8%   |
| Discordo em parte   | 11,3%  |
| Não sei responder   | 2,2%   |
| Concordo em parte   | 34,0%  |
| Concordo totalmente | 44,6%  |
|                     | 100,0% |

| DISCIPLINA  |        |
|---|--------|
| 12. No sistema modular sinto mais dificuldade para manter a disciplina em sala de aula.   |        |
| Discordo totalmente   | 38,1%  |
| Discordo em parte   | 16,7%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 23,8%  |
| Concordo totalmente   | 19,0%  |
|   | 100,0% |
| 13. Sinto os alunos mais apáticos no sistema modular.   |        |
| Discordo totalmente   | 19,0%  |
| Discordo em parte   | 19,0%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 31,0%  |
| Concordo totalmente   | 26,2%  |
|   | 97,6%  |
| 14. No sistema modular sinto que os alunos tendem a dormir em sala com mais frequência devido às 4 horas/aula seguidas.                           |        |
| Discordo totalmente   | 21,4%  |
| Discordo em parte   | 16,7%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 38,1%  |
| Concordo totalmente   | 21,4%  |
|   | 100,0% |
| 15. No sistema modular sinto que os alunos tendem a conversar em sala com mais frequência devido às 4 horas/aula seguidas.                        |        |
| Discordo totalmente   | 21,4%  |
| Discordo em parte   | 19,0%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 35,7%  |
| Concordo totalmente   | 21,4%  |
|   | 100,0% |
| 16. Percebo que o sistema modular dá mais margem para o aluno tratar o professor com desrespeito devido ao tempo de contato reduzido com a turma. |        |
| Discordo totalmente   | 40,5%  |
| Discordo em parte   | 19,0%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 21,4%  |
| Concordo totalmente   | 16,7%  |
|   | 100,0% |

## AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DISCIPLINA

|                     |        |
|---------------------|--------|
| Discordo totalmente | 28,2%  |
| Discordo em parte   | 18,2%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 30,0%  |
| Concordo totalmente | 21,0%  |
|                     | 100,0% |

**SOBRECARGA DE TRABALHO**

17. O sistema modular provoca uma sobrecarga de trabalho para o professor pela maior constância na elaboração, aplicação e correção de provas e trabalhos.

|                     |        |
|---------------------|--------|
| Discordo totalmente | 14,3%  |
| Discordo em parte   | 9,5%   |
| Não sei responder   | 0,0%   |
| Concordo em parte   | 28,6%  |
| Concordo totalmente | 47,6%  |
|                     | 100,0% |

18. O sistema modular exige uma maior dedicação ao trabalho, diminuindo o tempo para o lazer.

|                     |         |
|---------------------|---------|
| Discordo totalmente | 14,29%  |
| Discordo em parte   | 19,05%  |
| Não sei responder   | 2,38%   |
| Concordo em parte   | 19,05%  |
| Concordo totalmente | 45,24%  |
|                     | 100,00% |

19. A sobrecarga de trabalho ocasionada pelo novo sistema acarreta em menos tempo para a convivência com a família

|                     |        |
|---------------------|--------|
| Discordo totalmente | 19,0%  |
| Discordo em parte   | 14,3%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 35,7%  |
| Concordo totalmente | 28,6%  |
|                     | 100,0% |

20. O sistema modular gera mais trabalho fora de sala de aula em comparação ao sistema seriado.

|                     |        |
|---------------------|--------|
| Discordo totalmente | 23,8%  |
| Discordo em parte   | 7,1%   |
| Não sei responder   | 0,0%   |
| Concordo em parte   | 23,8%  |
| Concordo totalmente | 45,2%  |
|                     | 100,0% |

## AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES RELACIONADAS À SOBRECARGA DE TRABALHO

|                     |        |
|---------------------|--------|
| Discordo totalmente | 17,9%  |
| Discordo em parte   | 12,5%  |
| Não sei responder   | 1,2%   |
| Concordo em parte   | 26,8%  |
| Concordo totalmente | 41,7%  |
|                     | 100,0% |

**RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS**

|   |       |
|---|-------|
| 21. No sistema modular a devolução de provas com mais frequência aos alunos provoca um maior desgaste emocional por parte do professor. |       |
| Discordo totalmente   | 21,4% |
| Discordo em parte   | 16,7% |
| Não sei responder   | 2,4%  |
| Concordo em parte   | 23,8% |
| Concordo totalmente   | 33,3% |
|   | 97,6% |

|   |        |
|---|--------|
| 22. O tempo reduzido de contato com a turma no sistema modular não permite um aprofundamento do relacionamento com os alunos. |        |
| Discordo totalmente   | 9,5%   |
| Discordo em parte   | 16,7%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 35,7%  |
| Concordo totalmente   | 35,7%  |
|   | 100,0% |

|  |       |
|--|-------|
| 23. Existe um menor desgaste da relação entre professor e aluno no sistema modular porque dificilmente há tempo suficiente para o desenvolvimento de problemas graves. |       |
| Discordo totalmente  | 14,3% |
| Discordo em parte  | 45,2% |
| Não sei responder  | 4,8%  |
| Concordo em parte  | 26,2% |
| Concordo totalmente  | 9,5%  |
|  |       |

|  |        |
|--|--------|
| 24. A percepção de que o sistema não permite situações de conflitos duradouras com as turmas proporciona uma maior tranquilidade ao professor, refletindo positivamente no seu relacionamento com os alunos. |        |
| Discordo totalmente  | 19,0%  |
| Discordo em parte  | 38,1%  |
| Não sei responder  | 11,9%  |
| Concordo em parte  | 23,8%  |
| Concordo totalmente  | 7,1%   |
|  | 100,0% |

**AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE RELACIONAMENTO**

|                     |        |
|---------------------|--------|
| Discordo totalmente | 16,2%  |
| Discordo em parte   | 29,3%  |
| Não sei responder   | 5,5%   |
| Concordo em parte   | 27,5%  |
| Concordo totalmente | 21,5%  |
|                     | 100,0% |

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

|   |        |
|---|--------|
| 25. Sinto-me pressionado pelos meus superiores em relação aos resultados obtidos na avaliação de desempenho realizada pelos alunos. |        |
| Discordo totalmente   | 21,4%  |
| Discordo em parte   | 19,0%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 28,6%  |
| Concordo totalmente   | 28,6%  |
|   | 100,0% |

|   |        |
|---|--------|
| 26. O processo de avaliação de desempenho que ocorre com mais frequência no sistema modular funciona como um fator de pressão pessoal para o professor. |        |
| Discordo totalmente   | 16,7%  |
| Discordo em parte   | 16,7%  |
| Não sei responder   | 2,4%   |
| Concordo em parte   | 33,3%  |
| Concordo totalmente   | 31,0%  |
|   | 100,0% |

|  |        |
|--|--------|
| 27. O processo de avaliação de desempenho mais freqüente proveniente do sistema modular gera mais ansiedade. |        |
| Discordo totalmente  | 16,7%  |
| Discordo em parte  | 11,9%  |
| Não sei responder  | 4,8%   |
| Concordo em parte  | 33,3%  |
| Concordo totalmente  | 33,3%  |
|  | 100,0% |

|  |        |
|--|--------|
| 28. O acesso aos resultados da avaliação de desempenho com mais frequência afetam a minha auto-estima. |        |
| Discordo totalmente  | 33,3%  |
| Discordo em parte  | 11,9%  |
| Não sei responder  | 2,4%   |
| Concordo em parte  | 28,6%  |
| Concordo totalmente  | 23,8%  |
|  | 100,0% |

|  |         |
|--|---------|
| 29. O processo de avaliação de desempenho mais freqüente permite acelerar as melhorias nas atividades de docência. |         |
| Discordo totalmente  | 14,29%  |
| Discordo em parte  | 16,67%  |
| Não sei responder  | 4,76%   |
| Concordo em parte  | 47,62%  |
| Concordo totalmente  | 16,67%  |
|  | 100,00% |

#### AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES SOBRE DESEMPENHO

|                     |         |
|---------------------|---------|
| Discordo totalmente | 20,48%  |
| Discordo em parte   | 15,24%  |
| Não sei responder   | 3,33%   |
| Concordo em parte   | 34,29%  |
| Concordo totalmente | 26,67%  |
|                     | 100,00% |

#### APRENDIZAGEM INDIVIDUAL

|   |     |
|---|-----|
| 30. O sistema modular proporciona que o professor aprenda a trabalhar sob pressão |     |
| Discordo totalmente   | 31% |
| Discordo em parte   | 10% |
| Não sei responder   | 2%  |
| Concordo em parte   | 43% |
| Concordo totalmente   | 12% |
|   | 98% |

|  |       |
|--|-------|
| 31. A experiência nos módulos faz com que o professor melhore rapidamente a qualidade das aulas para os módulos seguintes. |       |
| Discordo totalmente  | 14,3% |
| Discordo em parte  | 14,3% |
| Não sei responder  | 7,1%  |
| Concordo em parte  | 38,1% |
| Concordo totalmente  | 23,8% |
|  | 97,6% |

|   |       |
|---|-------|
| 32. A seqüência dos módulos faz com que o professor se atualize constantemente. |       |
| Discordo totalmente   | 11,9% |
| Discordo em parte   | 19,0% |
| Não sei responder   | 4,8%  |
| Concordo em parte   | 47,6% |
| Concordo totalmente   | 14,3% |
|   | 97,6% |

|   |       |
|---|-------|
| 33. As repetições mais freqüentes dos conteúdos em sala, em intervalos mais curtos, conferem uma maior segurança ao professor na ministração das aulas. |       |
| Discordo totalmente   | 11,9% |
| Discordo em parte   | 23,8% |
| Não sei responder   | 2,4%  |
| Concordo em parte   | 33,3% |
| Concordo totalmente   | 26,2% |
|   | 97,6% |

|  |       |
|--|-------|
| 34. O sistema modular permite uma aceleração no processo de aprendizagem do professor. |       |
| Discordo totalmente  | 21,4% |
| Discordo em parte  | 21,4% |
| Não sei responder  | 2,4%  |
| Concordo em parte  | 35,7% |
| Concordo totalmente  | 16,7% |
|  | 97,6% |

|  |       |
|--|-------|
| 35. Aprendi a fazer adaptações nas formas de ministrar o conteúdo, considerando as características peculiares de cada turma. |       |
| Discordo totalmente  | 4,8%  |
| Discordo em parte  | 14,3% |
| Não sei responder  | 7,1%  |
| Concordo em parte  | 38,1% |
| Concordo totalmente  | 33,3% |
|  | 97,6% |

|  |       |
|--|-------|
| 36. Diante dos problemas encontrados no modular atribuo grande parte da culpa as minhas dificuldades em lidar com o sistema. |       |
| Discordo totalmente  | 35,7% |
| Discordo em parte  | 31,0% |
| Não sei responder  | 11,9% |
| Concordo em parte  | 16,7% |
| Concordo totalmente  | 2,4%  |
|  | 97,6% |

|   |       |
|---|-------|
| 37. O sistema modular faz com que me sinta constantemente pressionado a buscar mais qualificação. |       |
| Discordo totalmente   | 16,7% |
| Discordo em parte   | 23,8% |
| Não sei responder   | 4,8%  |
| Concordo em parte   | 45,2% |
| Concordo totalmente   | 7,1%  |
|   | 97,6% |

|   |       |
|---|-------|
| 38. A Instituição propicia condições para que as minhas ações individuais sejam melhoradas. |       |
| Discordo totalmente   | 7,1%  |
| Discordo em parte   | 16,7% |
| Não sei responder   | 11,9% |
| Concordo em parte   | 45,2% |
| Concordo totalmente   | 16,7% |
|   | 97,6% |

#### APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

|   |       |
|---|-------|
| 39. No sistema modular, o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno facilita a sua aprendizagem. |       |
| Discordo totalmente   | 19,0% |
| Discordo em parte   | 31,0% |
| Não sei responder   | 2,4%  |
| Concordo em parte   | 26,2% |
| Concordo totalmente   | 19,0% |
|   | 97,6% |

|   |     |
|---|-----|
| 40. No sistema modular, o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno permite que os professores exijam mais trabalhos e leituras. |     |
| Discordo totalmente   | 17% |
| Discordo em parte   | 26% |
| Não sei responder   | 10% |
| Concordo em parte   | 31% |
| Concordo totalmente   | 14% |
|   | 98% |

|   |       |
|---|-------|
| 41. No sistema modular, o menor número de matérias cursadas simultaneamente pelo aluno proporciona melhores resultados nos trabalhos solicitados pelos professores. |       |
| Discordo totalmente   | 19,0% |
| Discordo em parte   | 40,5% |
| Não sei responder   | 2,4%  |
| Concordo em parte   | 33,3% |
| Concordo totalmente   | 2,4%  |
|   | 97,6% |

|   |       |
|---|-------|
| 42. No sistema modular o aprendizado dos alunos parece não ser efetivo, considerando o pouco tempo disponível para a assimilação do conteúdo. |       |
| Discordo totalmente   | 9,5%  |
| Discordo em parte   | 19,0% |
| Não sei responder   | 2,4%  |
| Concordo em parte   | 28,6% |
| Concordo totalmente   | 38,1% |
|   | 97,6% |

43. No sistema modular existe uma maior preocupação por parte do professor com o processo de aprendizagem do aluno.

|                     |       |
|---------------------|-------|
| Discordo totalmente | 4,8%  |
| Discordo em parte   | 14,3% |
| Não sei responder   | 7,1%  |
| Concordo em parte   | 47,6% |
| Concordo totalmente | 23,8% |
|                     | 97,6% |

#### ESTRESSE

|   |     |
|---|-----|
| 44. Trabalhar com a mesma turma quatro aulas seguidas é cansativo |     |
| Discordo totalmente   | 14% |
| Discordo em parte   | 12% |
| Não sei responder   | 0%  |
| Concordo em parte   | 31% |
| Concordo totalmente   | 38% |
|   | 95% |

45. A forma de trabalho no sistema modular tem provocado:

45a. tensão

|                     |       |
|---------------------|-------|
| Discordo totalmente | 38,1% |
| Discordo em parte   | 9,5%  |
| Não sei responder   | 7,1%  |
| Concordo em parte   | 28,6% |
| Concordo totalmente | 14,3% |
|                     | 97,6% |

45b irritação

|                     |     |
|---------------------|-----|
| Discordo totalmente | 29% |
| Discordo em parte   | 14% |
| Não sei responder   | 5%  |
| Concordo em parte   | 36% |
| Concordo totalmente | 14% |
|                     | 98% |

45c. ansiedade

|                     |       |
|---------------------|-------|
| Discordo totalmente | 31,0% |
| Discordo em parte   | 11,9% |
| Não sei responder   | 7,1%  |
| Concordo em parte   | 35,7% |
| Concordo totalmente | 9,5%  |
|                     | 95,2% |

|                     |       |
|---------------------|-------|
| 45d. Cansaço físico |       |
| Discordo totalmente | 21,4% |
| Discordo em parte   | 7,1%  |
| Não sei responder   | 4,8%  |
| Concordo em parte   | 26,2% |
| Concordo totalmente | 35,7% |
|                     | 95,2% |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 45e. mudanças de padrão no sono |     |
| Discordo totalmente             | 38% |
| Discordo em parte               | 12% |
| Não sei responder               | 7%  |
| Concordo em parte               | 19% |
| Concordo totalmente             | 19% |
|                                 | 95% |

|                         |       |
|-------------------------|-------|
| 45f. problemas de saúde |       |
| Discordo totalmente     | 38,1% |
| Discordo em parte       | 21,4% |
| Não sei responder       | 7,1%  |
| Concordo em parte       | 21,4% |
| Concordo totalmente     | 9,5%  |
|                         | 97,6% |

#### RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS

|   |       |
|---|-------|
| 46. Sinto que posso contar com os meus colegas de trabalho diante das necessidades percebidas no sistema modular. |       |
| Discordo totalmente   | 7,1%  |
| Discordo em parte   | 21,4% |
| Não sei responder   | 4,8%  |
| Concordo em parte   | 50,0% |
| Concordo totalmente   | 14,3% |
|   | 97,6% |

|   |     |
|---|-----|
| 47. Compartilho as experiências do sistema modular com os colegas que fazem parte do meu grupo de trabalho. |     |
| Discordo totalmente   | 5%  |
| Discordo em parte   | 12% |
| Não sei responder   | 5%  |
| Concordo em parte   | 45% |
| Concordo totalmente   | 31% |
|   | 98% |

**RELACIONAMENTO COM A COORDENAÇÃO**

|   |     |
|---|-----|
| 48. Sinto que tenho auxílio dos coordenadores para gerenciar as dificuldades provenientes do sistema modular. |     |
| Discordo totalmente   | 7%  |
| Discordo em parte   | 17% |
| Não sei responder   | 5%  |
| Concordo em parte   | 40% |
| Concordo totalmente   | 29% |
|   | 98% |

|   |     |
|---|-----|
| 49. Sinto que as coordenações geralmente acatam as idéias provenientes dos professores para as adaptações ao sistema modular. |     |
| Discordo totalmente   | 10% |
| Discordo em parte   | 14% |
| Não sei responder   | 10% |
| Concordo em parte   | 45% |
| Concordo totalmente   | 19% |
|   | 98% |

**ESTILO PESSOAL**

|  |       |
|--|-------|
| 50. A forma de trabalho no sistema modular tem mais a ver com o meu estilo de ser do que no sistema seriado. |       |
| Discordo totalmente  | 28,6% |
| Discordo em parte  | 19,0% |
| Não sei responder  | 9,5%  |
| Concordo em parte  | 23,8% |
| Concordo totalmente  | 14,3% |
|  | 95,2% |

|  |     |
|--|-----|
| 51. O meu estilo de vida permite uma boa adaptação às exigências do sistema modular. |     |
| Discordo totalmente  | 10% |
| Discordo em parte  | 19% |
| Não sei responder  | 5%  |
| Concordo em parte  | 38% |
| Concordo totalmente  | 21% |
|  | 93% |

|  |     |
|--|-----|
| 52. Devido as minhas características pessoais sinto dificuldades em me adaptar ao sistema modular. |     |
| Discordo totalmente  | 33% |
| Discordo em parte  | 26% |
| Não sei responder  | 7%  |
| Concordo em parte  | 24% |
| Concordo totalmente  | 5%  |
|  | 95% |

**REALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

|   |     |
|---|-----|
| 53. A forma de trabalho no sistema modular propicia a minha realização profissional como docente. |     |
| Discordo totalmente   | 26% |
| Discordo em parte   | 31% |
| Não sei responder   | 5%  |
| Concordo em parte   | 29% |
| Concordo totalmente   | 5%  |
|   | 95% |

|   |     |
|---|-----|
| 54. Trabalhar com o sistema modular propicia uma maior satisfação pessoal do que o trabalho realizado no sistema seriado. |     |
| Discordo totalmente   | 33% |
| Discordo em parte   | 38% |
| Não sei responder   | 7%  |
| Concordo em parte   | 12% |
| Concordo totalmente   | 5%  |
|   | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 55. Sinto que tenho mais autonomia para realizar o meu trabalho no sistema modular em comparação ao sistema seriado. |     |
| Discordo totalmente  | 31% |
| Discordo em parte  | 26% |
| Não sei responder  | 10% |
| Concordo em parte  | 24% |
| Concordo totalmente  | 2%  |
|  | 93% |

|   |     |
|---|-----|
| 56. Busco constantes adaptações ao sistema modular devido à importância que atribuo ao meu trabalho como docente. |     |
| Discordo totalmente   | 7%  |
| Discordo em parte   | 2%  |
| Não sei responder   | 5%  |
| Concordo em parte   | 43% |
| Concordo totalmente   | 38% |

|   |     |
|---|-----|
| 57. Sinto-me frustrado com o sistema modular pela impossibilidade de aprofundar os conteúdos. |     |
| Discordo totalmente   | 21% |
| Discordo em parte   | 12% |
| Não sei responder   | 5%  |
| Concordo em parte   | 36% |
| Concordo totalmente   | 21% |
|   | 95% |

**INTEGRAÇÃO NORMATIVA**

|   |     |
|---|-----|
| 58. Senti facilidade para me adaptar as novas regras provenientes do sistema modular. |     |
| Discordo totalmente   | 14% |
| Discordo em parte   | 24% |
| Não sei responder   | 2%  |
| Concordo em parte   | 31% |
| Concordo totalmente   | 24% |
|   | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 59. Os valores implícitos no sistema modular encontram-se em concordância com os meus valores. |     |
| Discordo totalmente  | 10% |
| Discordo em parte  | 31% |
| Não sei responder  | 12% |
| Concordo em parte  | 29% |
| Concordo totalmente  | 14% |
|  | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 60. Tenho um conhecimento preciso sobre as expectativas que a instituição tem sobre a forma que devo conduzir o meu trabalho no sistema modular. |     |
| Discordo totalmente  | 2%  |
| Discordo em parte  | 19% |
| Não sei responder  | 7%  |
| Concordo em parte  | 40% |
| Concordo totalmente  | 26% |
|  | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 61. As minhas condutas revelam uma adaptação ao sistema modular. |     |
| Discordo totalmente  | 2%  |
| Discordo em parte  | 17% |
| Não sei responder  | 10% |
| Concordo em parte  | 52% |
| Concordo totalmente  | 12% |
|  | 93% |

#### APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

|  |     |
|--|-----|
| 62. A Instituição me permite uma congruência entre as ações projetadas (valores aceitos por mim, regras que dirigem o meu comportamento) e as ações implementadas (regras sobre as quais justifico o meu comportamento). |     |
| Discordo totalmente  | 12% |
| Discordo em parte  | 5%  |
| Não sei responder  | 17% |
| Concordo em parte  | 55% |
| Concordo totalmente  | 7%  |
|  | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 63. Percebo que a experiência coletiva é compartilhada, facilitando a aprendizagem individual. |     |
| Discordo totalmente  | 12% |
| Discordo em parte  | 31% |
| Não sei responder  | 14% |
| Concordo em parte  | 33% |
| Concordo totalmente  | 5%  |
|  | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 64. A Instituição oportuniza a aplicação do que aprendo. |     |
| Discordo totalmente                                      | 10% |
| Discordo em parte  | 21% |
| Não sei responder  | 5%  |
| Concordo em parte  | 43% |
| Concordo totalmente                                      | 17% |
|  | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 65. Os pressupostos que aplico na minha atuação profissional são utilizados a fim de propiciar a minha adaptação às necessidades da organização. |     |
| Discordo totalmente  | 5%  |
| Discordo em parte  | 7%  |
| Não sei responder  | 5%  |
| Concordo em parte  | 55% |
| Concordo totalmente  | 24% |
|  | 95% |

|   |     |
|---|-----|
| 66. As minhas ações profissionais são utilizadas a fim de gerar mudanças no conjunto de pressupostos compartilhados pela organização. |     |
| Discordo totalmente   | 10% |
| Discordo em parte   | 12% |
| Não sei responder   | 14% |
| Concordo em parte   | 40% |
| Concordo totalmente   | 19% |
|   | 95% |

|  |     |
|--|-----|
| 67. Em relação à aprendizagem organizacional, marque a alternativa que mais se aproxima da realidade da Instituição:   |     |
| Percebo que a organização aprende essencialmente baseada nas suas próprias operações, fazendo correções nos seus produtos, serviços e sistemas. O estilo predominante é a correção.  | 12% |
| Percebo que a organização aprende essencialmente por intermédio da criação e inovação nos produtos e processos, a partir do conhecimento gerado pela aprendizagem com suas próprias operações. O estilo predominante é a inovação. | 43% |
| Percebo que a organização aprende essencialmente por intermédio do aperfeiçoamento do conhecimento adquirido externamente. O estilo predominante é a adaptação.  | 17% |
| Percebo que a organização aprende essencialmente pelo processo da aprendizagem transformativa, tendo como fonte de conhecimento a externa. O estilo predominante é a aquisição.  | 12% |
| Outros   | 7%  |
|  | 90% |

|   |     |
|---|-----|
| 68. Em relação à forma de disseminação do conhecimento entre direção, coordenação e professores, marque a alternativa que mais se aproxima da realidade da Instituição: |     |
| O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é informal, mediante as relações interpessoais, com reserva de conhecimento pessoal.                 | 19% |
| O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é formal, centralizado nos especialistas autorizados.  | 14% |
| O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é mediante aprendizado coletivo, em contextos sociais de caráter informal.                           | 12% |
| O modo predominante de disseminação do conhecimento na organização é formal, por intermédio de procedimentos escritos, com reserva de conhecimento público.             | 36% |
| Outros  | 10% |
|   | 90% |

| 1         | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 1         | 2,38%          |
| 2         | 4,76%          |
| 1         | 2,38%          |
| 10        | 23,81%         |
| 28        | 66,67%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 12        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 16        | 38,1%         |
| 7         | 16,7%         |
| 1         | 2,4%          |
| 10        | 23,8%         |
| 8         | 19,0%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 23        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 6         | 14,3%         |
| 19        | 45,2%         |
| 2         | 4,8%          |
| 11        | 26,2%         |
| 4         | 9,5%          |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 2         | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 0         | 0,0%          |
| 3         | 7,1%          |
| 0         | 0,0%          |
| 13        | 31,0%         |
| 26        | 61,9%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 13        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 8         | 19,0%        |
| 8         | 19,0%        |
| 1         | 2,4%         |
| 13        | 31,0%        |
| 11        | 26,2%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 24        | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 8         | 19,05%         |
| 16        | 38,10%         |
| 5         | 11,90%         |
| 10        | 23,81%         |
| 3         | 7,14%          |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 3         | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 0         | 0,0%          |
| 0         | 0,0%          |
| 1         | 2,4%          |
| 17        | 40,5%         |
| 24        | 57,1%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 14        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 9         | 21,4%         |
| 7         | 16,7%         |
| 1         | 2,4%          |
| 16        | 38,1%         |
| 9         | 21,4%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 25        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 9         | 21,4%         |
| 8         | 19,0%         |
| 1         | 2,4%          |
| 12        | 28,6%         |
| 12        | 28,6%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 4         | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 1         | 2,38%          |
| 2         | 4,76%          |
| 1         | 2,38%          |
| 11        | 26,19%         |
| 27        | 64,29%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 15        | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 9         | 21,43%         |
| 8         | 19,05%         |
| 1         | 2,38%          |
| 15        | 35,71%         |
| 9         | 21,43%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 26        | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 7         | 16,67%         |
| 7         | 16,67%         |
| 1         | 2,38%          |
| 14        | 33,33%         |
| 13        | 30,95%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 5         | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 8         | 19,05%         |
| 8         | 19,05%         |
| 0         | 0,00%          |
| 10        | 23,81%         |
| 16        | 38,10%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 16        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 17        | 40,5%         |
| 8         | 19,0%         |
| 1         | 2,4%          |
| 9         | 21,4%         |
| 7         | 16,7%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 27        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 7         | 16,7%         |
| 5         | 11,9%         |
| 2         | 4,8%          |
| 14        | 33,3%         |
| 14        | 33,3%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 6         | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 8         | 19,0%        |
| 9         | 21,4%        |
| 2         | 4,8%         |
| 17        | 40,5%        |
| 5         | 11,9%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 17        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 6         | 14,3%         |
| 4         | 9,5%          |
| 0         | 0,0%          |
| 12        | 28,6%         |
| 20        | 47,6%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 28        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 14        | 33,3%         |
| 5         | 11,9%         |
| 1         | 2,4%          |
| 12        | 28,6%         |
| 10        | 23,8%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 7         | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 0         | 0,00%          |
| 2         | 4,76%          |
| 1         | 2,38%          |
| 17        | 40,48%         |
| 22        | 52,38%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 18        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 6         | 14,3%         |
| 8         | 19,0%         |
| 1         | 2,4%          |
| 8         | 19,0%         |
| 19        | 45,2%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 29        | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 6         | 14,29%         |
| 7         | 16,67%         |
| 2         | 4,76%          |
| 20        | 47,62%         |
| 7         | 16,67%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 8         | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 2         | 4,76%          |
| 8         | 19,05%         |
| 0         | 0,00%          |
| 20        | 47,62%         |
| 12        | 28,57%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 19        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 8         | 19,0%         |
| 6         | 14,3%         |
| 1         | 2,4%          |
| 15        | 35,7%         |
| 12        | 28,6%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 9         | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 1         | 2,38%          |
| 2         | 4,76%          |
| 2         | 4,76%          |
| 19        | 45,24%         |
| 18        | 42,86%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 20        | Percentual     |
|-----------|----------------|
| 10        | 23,81%         |
| 3         | 7,14%          |
| 0         | 0,00%          |
| 10        | 23,81%         |
| 19        | 45,24%         |
| <b>42</b> | <b>100,00%</b> |

| 10        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 9         | 21,4%         |
| 7         | 16,7%         |
| 1         | 2,4%          |
| 17        | 40,5%         |
| 8         | 19,0%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 21        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 9         | 21,4%        |
| 7         | 16,7%        |
| 1         | 2,4%         |
| 10        | 23,8%        |
| 14        | 33,3%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 11        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 6         | 14,3%         |
| 9         | 21,4%         |
| 1         | 2,4%          |
| 6         | 14,3%         |
| 20        | 47,6%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 22        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 4         | 9,5%          |
| 7         | 16,7%         |
| 1         | 2,4%          |
| 15        | 35,7%         |
| 15        | 35,7%         |
| <b>42</b> | <b>100,0%</b> |

| 30        | Percentual |
|-----------|------------|
| 13        | 31%        |
| 4         | 10%        |
| 1         | 2%         |
| 18        | 43%        |
| 5         | 12%        |
| <b>41</b> | <b>98%</b> |

| 41        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 8         | 19,0%        |
| 17        | 40,5%        |
| 1         | 2,4%         |
| 14        | 33,3%        |
| 1         | 2,4%         |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 31        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 6         | 14,3%        |
| 6         | 14,3%        |
| 3         | 7,1%         |
| 16        | 38,1%        |
| 10        | 23,8%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 42        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 4         | 9,5%         |
| 8         | 19,0%        |
| 1         | 2,4%         |
| 12        | 28,6%        |
| 16        | 38,1%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 32        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 5         | 11,9%        |
| 8         | 19,0%        |
| 2         | 4,8%         |
| 20        | 47,6%        |
| 6         | 14,3%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 43        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 2         | 4,8%         |
| 6         | 14,3%        |
| 3         | 7,1%         |
| 20        | 47,6%        |
| 10        | 23,8%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 33        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 5         | 11,9%        |
| 10        | 23,8%        |
| 1         | 2,4%         |
| 14        | 33,3%        |
| 11        | 26,2%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 44        | Percentual |
|-----------|------------|
| 6         | 14%        |
| 5         | 12%        |
| 0         | 0%         |
| 13        | 31%        |
| 16        | 38%        |
| <b>40</b> | <b>95%</b> |

| 34        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 9         | 21,4%        |
| 9         | 21,4%        |
| 1         | 2,4%         |
| 15        | 35,7%        |
| 7         | 16,7%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 45A | Percentual   |
|-----|--------------|
| 16  | 38,1%        |
| 4   | 9,5%         |
| 3   | 7,1%         |
| 12  | 28,6%        |
| 6   | 14,3%        |
|     | <b>97,6%</b> |

| 35        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 2         | 4,8%         |
| 6         | 14,3%        |
| 3         | 7,1%         |
| 16        | 38,1%        |
| 14        | 33,3%        |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b> |

| 45B       | Percentual |
|-----------|------------|
| 12        | 29%        |
| 6         | 14%        |
| 2         | 5%         |
| 15        | 36%        |
| 6         | 14%        |
| <b>41</b> | <b>98%</b> |

| <b>36</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 15        | 36%               |
| 13        | 31%               |
| 5         | 12%               |
| 7         | 17%               |
| 1         | 2%                |
| <b>41</b> | <b>98%</b>        |

| <b>45C</b> | <b>Percentual</b> |
|------------|-------------------|
| 13         | 31,0%             |
| 5          | 11,9%             |
| 3          | 7,1%              |
| 15         | 35,7%             |
| 4          | 9,5%              |
| <b>40</b>  | <b>95,2%</b>      |

| <b>37</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 7         | 16,7%             |
| 10        | 23,8%             |
| 2         | 4,8%              |
| 19        | 45,2%             |
| 3         | 7,1%              |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b>      |

| <b>45D</b> | <b>Percentual</b> |
|------------|-------------------|
| 9          | 21,4%             |
| 3          | 7,1%              |
| 2          | 4,8%              |
| 11         | 26,2%             |
| 15         | 35,7%             |
| <b>40</b>  | <b>95,2%</b>      |

| <b>38</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 3         | 7,1%              |
| 7         | 16,7%             |
| 5         | 11,9%             |
| 19        | 45,2%             |
| 7         | 16,7%             |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b>      |

| <b>45E</b> | <b>Percentual</b> |
|------------|-------------------|
| 16         | 38%               |
| 5          | 12%               |
| 3          | 7%                |
| 8          | 19%               |
| 8          | 19%               |
| <b>40</b>  | <b>95%</b>        |

| <b>39</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 8         | 19,0%             |
| 13        | 31,0%             |
| 1         | 2,4%              |
| 11        | 26,2%             |
| 8         | 19,0%             |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b>      |

| <b>45F</b> | <b>Percentual</b> |
|------------|-------------------|
| 16         | 38,1%             |
| 9          | 21,4%             |
| 3          | 7,1%              |
| 9          | 21,4%             |
| 4          | 9,5%              |
| <b>41</b>  | <b>97,6%</b>      |

| <b>40</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 7         | 17%               |
| 11        | 26%               |
| 4         | 10%               |
| 13        | 31%               |
| 6         | 14%               |
| <b>41</b> | <b>98%</b>        |

| <b>46</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 3         | 7,1%              |
| 9         | 21,4%             |
| 2         | 4,8%              |
| 21        | 50,0%             |
| 6         | 14,3%             |
| <b>41</b> | <b>97,6%</b>      |

| <b>47</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 2         | 5%                |
| 5         | 12%               |
| 2         | 5%                |
| 19        | 45%               |
| 13        | 31%               |
| <b>41</b> | <b>98%</b>        |

| 48        | Percentual |
|-----------|------------|
| 3         | 7%         |
| 7         | 17%        |
| 2         | 5%         |
| 17        | 40%        |
| 12        | 29%        |
| <b>41</b> | <b>98%</b> |

| 49        | Percentual |
|-----------|------------|
| 4         | 10%        |
| 6         | 14%        |
| 4         | 10%        |
| 19        | 45%        |
| 8         | 19%        |
| <b>41</b> | <b>98%</b> |

| 50        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 12        | 28,6%        |
| 8         | 19,0%        |
| 4         | 9,5%         |
| 10        | 23,8%        |
| 6         | 14,3%        |
| <b>40</b> | <b>95,2%</b> |

| 61        | Percentual |
|-----------|------------|
| 1         | 2%         |
| 7         | 17%        |
| 4         | 10%        |
| 22        | 52%        |
| 5         | 12%        |
| <b>39</b> | <b>93%</b> |

| 51        | Percentual |
|-----------|------------|
| 4         | 10%        |
| 8         | 19%        |
| 2         | 5%         |
| 16        | 38%        |
| 9         | 21%        |
| <b>39</b> | <b>93%</b> |

| 62        | Percentual |
|-----------|------------|
| 5         | 12%        |
| 2         | 5%         |
| 7         | 17%        |
| 23        | 55%        |
| 3         | 7%         |
| <b>40</b> | <b>95%</b> |

| 52        | Percentual |
|-----------|------------|
| 14        | 33%        |
| 11        | 26%        |
| 3         | 7%         |
| 10        | 24%        |
| 2         | 5%         |
| <b>40</b> | <b>95%</b> |

| 63        | Percentual |
|-----------|------------|
| 5         | 12%        |
| 13        | 31%        |
| 6         | 14%        |
| 14        | 33%        |
| 2         | 5%         |
| <b>40</b> | <b>95%</b> |

| 53        | Percentual    |
|-----------|---------------|
| 11        | 26,19%        |
| 13        | 30,95%        |
| 2         | 4,76%         |
| 12        | 28,57%        |
| 2         | 4,76%         |
| <b>40</b> | <b>95,24%</b> |

| 64        | Percentual   |
|-----------|--------------|
| 4         | 9,5%         |
| 9         | 21,4%        |
| 2         | 4,8%         |
| 18        | 42,9%        |
| 7         | 16,7%        |
| <b>40</b> | <b>95,2%</b> |

| <b>54</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 14        | 33%               |
| 16        | 38%               |
| 3         | 7%                |
| 5         | 12%               |
| 2         | 5%                |
| <b>40</b> | <b>95%</b>        |

| <b>65</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 2         | 5%                |
| 3         | 7%                |
| 2         | 5%                |
| 23        | 55%               |
| 10        | 24%               |
| <b>40</b> | <b>95%</b>        |

| <b>55</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 13        | 31%               |
| 11        | 26%               |
| 4         | 10%               |
| 10        | 24%               |
| 1         | 2%                |
| <b>39</b> | <b>93%</b>        |

| <b>66</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 4         | 10%               |
| 5         | 12%               |
| 6         | 14%               |
| 17        | 40%               |
| 8         | 19%               |
| <b>40</b> | <b>95%</b>        |

| <b>56</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 3         | 7%                |
| 1         | 2%                |
| 2         | 5%                |
| 18        | 43%               |
| 16        | 38%               |
| <b>40</b> | <b>95%</b>        |

| <b>67</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 5         | 11,9%             |
| 18        | 42,9%             |
| 7         | 16,7%             |
| 5         | 11,9%             |
| 3         | 7,1%              |
| <b>38</b> | <b>90,5%</b>      |

| <b>57</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 9         | 21%               |
| 5         | 12%               |
| 2         | 5%                |
| 15        | 36%               |
| 9         | 21%               |
| <b>40</b> | <b>95%</b>        |

| <b>68</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 8         | 19,05%            |
| 6         | 14,29%            |
| 5         | 11,90%            |
| 15        | 35,71%            |
| 4         | 9,52%             |
| <b>38</b> | <b>90,48%</b>     |

| <b>58</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 6         | 14%               |
| 10        | 24%               |
| 1         | 2%                |
| 13        | 31%               |
| 10        | 24%               |
| <b>40</b> | <b>95%</b>        |

| <b>59</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 4         | 9,52%             |
| 13        | 30,95%            |
| 5         | 11,90%            |
| 12        | 28,57%            |
| 6         | 14,29%            |
| <b>40</b> | <b>95,24%</b>     |

| <b>60</b> | <b>Percentual</b> |
|-----------|-------------------|
| 1         | 2,4%              |
| 8         | 19,0%             |
| 3         | 7,1%              |
| 17        | 40,5%             |
| 11        | 26,2%             |
| <b>40</b> | <b>95,2%</b>      |