



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E SAÚDE DE  
PROFESSORES E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**

Nádia Kienen

Florianópolis – SC  
2003



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E SAÚDE DE  
PROFESSORES E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**

**Nádia Kienen**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre, sob orientação do prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé.

Florianópolis – SC  
2003

“Meus dias de ensino terminaram. Depois de quanto disse sobre eficiência, não posso gabar-me de nenhum resultado extraordinário, porém meu esquema de recompensas foi suficiente para manter meu comportamento e aprendi algo importante: o aluno sempre tem razão. Ele não está dormindo, sem motivação ou doente e pode aprender muito, se soubermos prever as contingências de reforçamento adequadas. Do contrário, ele também poderá sentir-se inspirado a dizer ‘Adeus!’ à educação formal” (Keller, 1972).

## SUMÁRIO

RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	x
APRESENTAÇÃO .....	xi
A. PROFESSORES E ALUNOS VISTOS A PARTIR DE RELAÇÕES ALÉM DAQUELAS COMUMENTE DENOMINADAS “EDUCACIONAIS”: RELAÇÕES DE PARCERIA E DE TRABALHO .....	1
1. A educação como instrumento de transformação social .....	4
2. Universidade: uma instituição social que precisa ter seus objetivos claramente definidos .....	11
3. Produzir ou reproduzir conhecimento: quais as implicações de cada um desses modos de relação com o conhecimento? .....	15
4. Ensinar e aprender: dois processos relacionados .....	19
5. Professores e alunos como parceiros de trabalho .....	23
6. A influência dos tipos de controles exercidos no ambiente acadêmico sobre as relações entre professores e alunos .....	34
a) “Efeitos colaterais” da coerção .....	40
7. Saúde: um fenômeno multivariado e multideterminado .....	43
a) A especificidade das relações de trabalho entre professores e alunos e a falta de caracterização de suas influências sobre as condições de saúde de ambos .....	51
b) As condições de saúde dos alunos entendidas além de suas características individuais .....	54
c) Os professores podem estar “adoecendo” muito antes de estarem incapacitados ao trabalho .....	63
B. MÉTODO: O PROCESSO DE INVESTIGAR AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E SAÚDE DE PROFESSORES E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS .....	75
1. Sujeitos .....	75
2. Características da universidade .....	75
3. Características do curso de Psicologia .....	75
4. Situação e ambiente .....	76
5. Equipamento e material .....	76
6. Procedimentos .....	77
a) Escolha dos sujeitos .....	77
b) Construção do roteiro de entrevista e do questionário .....	78
c) Contato com os responsáveis pelo departamento do curso escolhido ....	79
d) Contato com os sujeitos .....	80
e) Realização das entrevistas .....	81
f) Realização da aplicação dos questionários .....	81

g) Registro das entrevistas .....	82
h) Registro dos questionários .....	82
i) Organização e análise dos dados .....	82
<b>C. AS RELAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS .....</b>	<b>84</b>
1. Caracterização geral dos alunos .....	88
a) População predominantemente jovem e solteira .....	88
b) Homogêneos em idade, estado civil e local de moradia .....	92
2. Características das relações estabelecidas entre os alunos .....	94
a) Relações de amizade e amistosas são as mais relatadas pelos alunos .....	94
b) Alunos estabelecem mais relações positivas do que negativas com seus colegas, ao menos aparentemente .....	96
c) Relações amistosas e de amizade são as mais relatadas pelos alunos em relação a seus professores .....	100
d) Alguns tipos de relações estabelecidas podem configurar empecilhos para o processo de aprender e para a sensação de bem-estar no ambiente acadêmico .....	102
e) Relações de amizade, em sua maioria, intensas e freqüentes entre os alunos .....	105
f) Relações de amizade mais intensas e mais freqüentes entre os alunos que não trabalham .....	107
g) As relações de amizade estabelecidas entre os alunos e seus professores .....	109
h) As relações de amizade dos alunos que não trabalham, em relação aos professores, parecem mais intensas e mais freqüentes .....	112
i) As relações “amistosas, porém distantes” estabelecidas entre os alunos ..	114
j) Metade dos alunos relaciona-se amistosamente com graus intensos e freqüentes e a outra metade “no limite do socialmente aceito” .....	117
k) As relações “amistosas, porém distantes” estabelecidas entre os alunos e seus professores .....	123
l) Relacionar-se de forma amistosa e freqüente com os professores parece ser “uma sábia escolha” .....	126
m) Os alunos afirmam competir mais “construtivamente” do que “destrutivamente” entre si .....	128
n) Pouca competitividade entre os alunos: relatos distorcidos ou reflexos da realidade? .....	129
o) Relações de conflito entre os alunos .....	133
p) Os alunos que trabalham e os mais jovens parecem ser os que mais estabelecem relações de conflito com os colegas .....	135
q) Relações de indiferença entre os alunos .....	137
r) Alguns alunos estabelecem relações de indiferença superficiais e outros relações muito profundas .....	139
s) Relacionar-se de maneira indiferente com os professores pode ser mais improdutivo do que em relação aos colegas .....	140
t) Infreqüência ou camuflagem de relações hostis entre alunos e entre eles e seus professores? .....	142
3. As transformações ocorridas nas relações estabelecidas no ambiente acadêmico .....	147
a) As transformações foram relatadas com mais freqüência pelos alunos que não trabalham .....	147

b) A influência do “tempo” no processo de transformação das relações .....	151
c) Transformações ocorridas nas relações entre professores e alunos .....	154
d) O aprofundamento das relações dos alunos com seus professores: escolha pessoal ou necessidade de “sobrevivência”? .....	156
4. Além das nomenclaturas: as relações relatadas pelos alunos vistas por outra perspectiva .....	158
<b>D. AS RELAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ....</b>	<b>163</b>
1. Caracterização geral dos professores .....	165
a) A maioria dos professores é do sexo feminino e não mora na cidade .....	166
b) A formação é uma condição necessária ou acessória? .....	167
c) Carga horária semanal de trabalho e quantidade de horas dedicadas à docência .....	171
d) Não há dedicação exclusiva à docência e as cargas de trabalho são intensas .....	172
2. Tipos de relações estabelecidas, na perspectiva dos professores .....	175
a) Relações amistosas ou estritamente profissionais são as mais comuns ....	175
b) As relações amistosas entre os professores parecem restritas, além de favorecerem atuações fragmentadas e falta de controle sobre o trabalho .	176
c) As relações de amizade entre os professores são escassas, levando a considerar que eles provavelmente desenvolvem seu trabalho de forma solitária .....	179
d) Quem perde com o fato de os professores relacionarem-se basicamente de maneira profissional e formal? .....	180
e) As relações entre professores e alunos são efetivamente boas? .....	183
f) As relações de tipo amistosas estabelecidas com os alunos sofreram interferência de processos avaliativos .....	188
g) Os professores, em sua maioria, afirmam relacionar-se “muito bem” com seus alunos, mas sob que perspectiva? .....	189
h) As relações de muita proximidade entre professores e alunos .....	190
3. Em suma: nem tudo é tão “doce” quanto pode parecer à primeira vista! .....	192
<b>E. CONTROLE SOBRE O TRABALHO NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>195</b>
1. Os controles sofridos pelos alunos .....	198
a) A maioria dos alunos relata estar exposta a incômodos .....	199
b) A coerção dos professores incomoda os alunos .....	201
c) Tipos de solicitações feitas aos alunos no ambiente acadêmico .....	206
d) Solicitações pretendem desenvolver capacidades ou controlar os alunos? .....	209
e) Alunos são advertidos e criticados por seus colegas e professores .....	213
f) Advertir e criticar didática ou coercitivamente? .....	215
2. Entre os professores, a maioria percebe eventos que os incomoda .....	219
a) O que mais incomoda os professores parece ser a falta de envolvimento dos demais .....	221
b) Cumprir prazos e horários são as solicitações mais comuns feitas aos professores .....	227
c) As solicitações (ou coerções?) feitas aos professores são basicamente burocráticas .....	228
3. Sintetizando: a sutileza dos controles e a falta de sutileza do desconforto dos professores e dos alunos .....	231

4. Identificar e substituir controles coercitivos por reforçamento positivo pode beneficiar alunos, professores e dirigentes .....	233
<b>F. CONDIÇÕES DE SAÚDE DE ALUNOS E DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS .....</b>	
1. As condições de sono dos alunos e dos professores .....	238
a) A maioria não percebeu alterações no sono, mas ele parece suscetível de alterações .....	239
b) Como fica o sono dos alunos quando ocorre acúmulo de atividades e aumento de exigências? .....	239
c) Excesso de trabalhos e medo de fracassar nas provas são as situações mais indicadas como intervenientes nas condições de sono dos alunos ...	242
d) Coerções parecem estar relacionadas à diminuição na qualidade de sono dos alunos .....	243
e) A maioria dos professores informa dormir muito bem, mas a coerção parece um “ótimo antídoto” para diminuir a qualidade de seu sono .....	245
2. Condições de alimentação dos alunos e dos professores .....	246
a) Falta de apetite e falta de tempo para comer são as dificuldades mais relatadas pelos alunos .....	250
b) Os alunos afirmam que é pouco freqüente apresentarem dificuldades para se alimentar, apesar das condições de alimentação também serem suscetíveis de alterações .....	250
c) Provas e trabalhos (provavelmente coercitivos) e sobrecarga de atividades parecem alterar a forma como os alunos se alimentam .....	253
d) A maioria dos professores declara não apresentar dificuldades para se alimentar .....	254
e) Sobrecarga de trabalho pode ser um empecilho para que os professores se alimentem em intervalos adequados .....	257
3. Os alunos têm vidas menos sedentárias do que os professores .....	259
a) A maioria dos alunos relata fazer caminhadas .....	260
b) Os alunos podem praticar atividades físicas com outras funções, além da estética .....	260
c) É rara a prática de atividades físicas entre os professores .....	263
4. Aspectos relacionados a alterações físicas dos alunos e dos professores ....	264
a) Alguns alunos sofrem com alergias e a maioria sente poucos incômodos em relação a elas .....	266
b) A maioria dos professores apresenta algum tipo de alergia .....	267
c) A gastrite relatada pelos alunos possui relações com controlabilidade e previsibilidade? .....	270
d) Distúrbios digestivos são pouco relatados pelos professores .....	272
e) As bebidas alcoólicas, quando consumidas pelos alunos todos os finais de semana podem ser consideradas parte de um “mal socialmente disseminado?” .....	276
f) Os professores informam fazer uso de bebidas alcoólicas com baixa freqüência, o que permite considerar que beber nem sempre é prejudicial .....	278
g) As dores musculares e de cabeça são as mais relatadas pelos alunos e podem ser reflexos de tensões do dia-a-dia .....	281
h) Dores de cabeça e dores nas costas parecem ser as mais comuns entre as	283

dores docentes .....	287
5. A ansiedade parece “íntima” das condições de saúde, tanto para professores como para alunos .....	289
G. AS CONDIÇÕES DE SAÚDE NO TRABALHO DE ENSINO-APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIO PRECISAM QUE O CONHECIMENTO VÁ ALÉM DO COMUM, SUPERFICIAL OU APARENTE .....	
1. As coerções sofridas pelos alunos interferem nas relações de trabalho estabelecidas com colegas e professores e nas suas condições de saúde ....	295
2. As coerções do ambiente acadêmico e sua relação com a sensação de liberdade dos professores .....	299
3. As condições de saúde de professores e alunos não estão imunes a situações organizacionais adversas .....	306
4. Os trabalhos de caracterização são necessários mas são apenas o ponto de partida para outras investigações .....	310
5. A avaliação como um fator que precisa ser aprofundado nas investigações acerca das relações de trabalho entre professores e alunos .....	314
6. Existe algum meio pelo qual é possível tornar os trabalhos de ensinar e de aprender entre professores e alunos mais efetivo e mais saudável? ....	316
	319
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	323
LISTA DE TABELAS .....	331
LISTA DE QUADROS .....	338
LISTA DE FIGURAS .....	339
LISTA DE ANEXOS .....	340

## RESUMO

Os professores que acreditam que seu papel é “transmitir” conhecimentos, esperam que os alunos apenas os “apreendam e reproduzam”. Esse não parece ser o papel que cabe aos professores, nem aos alunos, principalmente quando se trata da formação de nível superior no âmbito da graduação. Professores e alunos precisam trabalhar em parceria para que seja possível cumprir o papel do ensino superior de graduação: capacitar os alunos a intervirem na realidade social de maneira significativa, por meio da transformação do conhecimento disponível em capacidade de atuar. O objetivo deste trabalho foi o de caracterizar as relações de trabalho estabelecidas entre professores e alunos e identificar suas possíveis influências nas condições de saúde de ambos. Foram sujeitos 23 alunos do sexto semestre do curso de Psicologia de uma universidade pública localizada no Vale do Itajaí-SC, e sete professores que lecionavam para eles. Os professores foram entrevistados e os alunos responderam a um questionário. Os dois instrumentos de coleta de dados foram elaborados a partir de uma análise de variáveis a respeito de quatro aspectos considerados constituintes do fenômeno: características gerais dos sujeitos, das condições de trabalho, das relações de trabalho e das condições de saúde. Os resultados obtidos mostram que, sob a perspectiva dos alunos, as relações predominantes quanto aos professores e aos colegas são as de amizade e as amistosas. Entretanto, ocorrem situações no ambiente acadêmico, tais como utilização da avaliação como meio de coerção, controles dos professores quanto a horários e realização de atividades e atitudes individualistas dos colegas que lhes produzem incômodos. Além disso, são feitas solicitações, principalmente quanto ao cumprimento de prazos e de horários, quanto ao envolvimento nas atividades realizadas e de participação nas aulas. Alguns alunos relataram apresentar dificuldades para se alimentar e para dormir, além de apresentar outras alterações nas condições de saúde, tais como ocorrência de alergias, gastrite, consumo freqüente de bebidas alcoólicas, dores musculares e cefaléias. Já os professores informaram que suas relações com os alunos são muito boas, enquanto com os colegas elas são praticamente inexistentes. As situações mais relatadas como incômodas foram displicência de professores e de alunos e desrespeito pelos colegas. As solicitações mais comuns que lhes são feitas referem-se a cumprimento de prazos, de horários e de ementas. A maioria dos professores afirmou não ter alterações nas condições de sono e de alimentação, apesar de ambas serem suscetíveis a alterações pela ocorrência de determinadas situações acadêmicas. Entre as alterações mais relatadas estão ocorrência de alergias, dores nas costas e cefaléias. Além disso, a maioria afirma ter vida sedentária. Os dados indicam a ocorrência de coerção em diversas situações acadêmicas, tanto em relação aos alunos, quanto em relação aos professores, apesar deles, em sua maioria, não a perceberem como tal. Várias alterações nas condições de saúde parecem sofrer influência da ansiedade, muitas vezes produzida por situações acadêmicas aversivas. Foi observado ainda que as condições de trabalho e de saúde de ambos sofrem influências de aspectos relacionados à gestão universitária, ao modo como o currículo é constituído e posto em prática e à abrangência na qual professores e alunos participam das decisões da organização e do planejamento do ensino, entre outros.

## ABSTRACT

Teachers who believe their role is to “transfer” knowledge, expect their students only to “learn and reproduce” knowledge. This does not seem to be the role to be conferred to teachers and students at an undergraduate level. Teachers and students need to work as partners in order to fulfill the role of higher education, which is to enable students to interfere in the social process in an expressive manner, acting through their capacity to transform the available knowledge in acting competence. The main objective of the present work is to investigate the work relations established between teachers and students and identify possible influences in their health conditions. Twenty three sixth semester students from the Psychology course of a public University in the Vale do Itajaí in Santa Catarina were analyzed, as well as seven of their teachers. Teachers were interviewed and the students answered a questionnaire. Both data collecting tools were elaborated based on an analysis of four aspects considered a constituent part of the phenomenon: first, the general characteristics of the analyzed person, second, general characteristics of the work conditions, Third, general characteristics of the work relations and last, general characteristics of the health conditions. Results show that, under the students’ perspective, the predominant relations with the teachers and other students imply friendship and affection. However, there are situations in the academic environment, such as using evaluation methods in a coercive way, teachers’ control related to attendance and deadlines, as well as individual attitudes from other students which make them feel uncomfortable. Besides that, there are exigencies, especially related to deadlines, attendance and participation in class activities. In relation to health problems, some students mentioned having had difficulties to eat and sleep right, as well as occurrences of allergies, gastritis, a higher alcoholic input, muscular pain and cephalitis. Whereas the teachers informed that their relations with the students are very good, while very weak with their fellow teachers. The most common situations found were displeasure from other teachers and students and disrespect for colleagues. The most common requirements refer to deadline commitments, attendance and curriculum. In relation to health issues, the majority of the teachers mentioned not having alteration in their normal sleep and dieting, in spite of the fact that they may be sensitive to alterations in the academic environment. Among the most related problems are allergies, backache and cephalitis. Moreover, the majority revealed having a sedentary life. The figures reveal the occurrence of coercive acts in several academic activities, related not only to students, but also to teachers, although they normally do not recognize them. Many changes in health conditions seem to be influenced by anxiety, a great amount caused by aversive academic situations. It has also been noticed that their work and health conditions are influenced by certain aspects related to the university’s management, to the way the curriculum is elaborated and put into practice and the way teachers and students take part on decisions related to the organization and teaching planning, among others.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi construído a partir de uma pequena parcela (menos de um terço) dos dados coletados junto aos professores e alunos de graduação. Os dados que não foram utilizados no contexto desta dissertação serão objeto de outros trabalhos, prosseguindo com o que foi feito para a realização deste. Por ser a primeira pesquisa realizada, houve dificuldades na delimitação dos conjuntos de variáveis que pudessem ser estudados no tempo que havia disponível para tal. Após a obtenção dos dados, foram identificados o volume de informações disponíveis e o tempo necessário para tratá-las adequadamente. Além disso, à medida que os dados eram tratados, descritos e interpretados, o trabalho parecia crescer mais e mais, a ponto de ser necessária uma delimitação, não somente de prazo, mas também de quantidade de dados a serem utilizados.

Aos professores e alunos que concordaram em participar da pesquisa, resta agradecer, tendo em vista que, apesar da escassez de tempo com que têm que lidar, gentilmente forneceram suas contribuições. Sem pessoas que, como eles, compreendem a importância da produção de conhecimentos científicos e que se dispõem a dedicar parte de seu tempo para que tal produção seja viabilizada, esta pesquisa, e muitas outras, não seriam possíveis. A esses professores e alunos, é imprescindível agradecer e admirar.

Apesar das limitações deste trabalho, há esperança de que ele seja uma contribuição para a compreensão das condições de saúde nos trabalhos de ensinar e de aprender. O objetivo último de qualquer produção de conhecimento é a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Espero que este trabalho indique contribuições nesse sentido.

## A

### **PROFESSORES E ALUNOS VISTOS A PARTIR DE RELAÇÕES ALÉM DAQUELAS COMUMENTE DENOMINADAS “EDUCACIONAIS”: RELAÇÕES DE PARCERIA E DE TRABALHO**

Por que compreender professores e alunos como parceiros de trabalho? Que tipo de trabalho é por eles desenvolvido? Quais as características das relações estabelecidas entre professores e alunos como parceiros? Quem são os clientes da universidade: alunos, professores, sociedade? Os alunos, assim como os professores, trabalham? Ou seu papel é apenas o de “receber” o que os professores têm a “informar”? É preciso que aconteça algo diferente de “absorver” ou reproduzir informações para que seja possível dizer que os alunos aprenderam? Parceria entre professores e alunos pressupõe que ambos se comportem em relação aos conhecimentos disponíveis. “Comportar-se” não no sentido de “aprender, decorar ou repetir as informações”, mas de transformar o conhecimento em comportamentos que possam melhorar, aperfeiçoar e modificar a realidade num sentido que seja socialmente significativo. Aos professores cabe o papel de catalisadores desse processo. Eles funcionam como uma espécie de administradores das condições de ensino. Dessa forma, tanto professores quanto alunos precisam trabalhar – e muito – para cumprir as funções de ensinar e de aprender, respectivamente.

O trabalho realizado por professores e alunos em uma instituição tal como a universidade parece ter sua especificidade: para realizá-lo, eles precisam aprender a lidar com as demandas da sociedade, as demandas da própria universidade, as demandas pessoais e aquelas inerentes à formação profissional de nível superior (tais como a necessidade de desenvolver a capacidade de lidar num nível abrangente e sistêmico com as situações sociais de modo a poder transformá-las em situações mais adequadas, mais confortáveis, melhorando a qualidade de vida das pessoas). O objeto de trabalho de ambos é a transformação do conhecimento em capacidade de atuar e, talvez por ser esse o seu objeto de trabalho, surge a dificuldade de as pessoas, de modo geral, reconhecerem principalmente os alunos, como “trabalhadores” enquanto estiverem na situação de acadêmicos. Tal dificuldade em relação à compreensão de que os alunos são

também trabalhadores pode estar relacionada ao fato de ser disseminada uma concepção de alunos como sujeitos passivos, que “recebem” as informações “transmitidas” pelos seus professores. Nesse sentido, são compreendidos como aqueles que nada sabem e que deverão ser “preenchidos” com os conhecimentos, com as informações “fornecidas” por seus mestres. Os alunos, assim como os professores, precisam transformar o conhecimento em capacidade de atuar. O conhecimento, sob essa perspectiva, serve como meio pelo qual professores e alunos podem produzir transformações no ambiente, não sendo fim em si mesmo. O “produto” é a aprendizagem da capacidade de atuar, a qual repercutirá sobre a probabilidade de ocorrência de ações eficientes e eficazes .

Freire (1980) denomina a educação que tem por objetivo “preencher” os alunos como “educação bancária”, em que ela “(...) passa a ser ‘o ato de depositar’, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicações que os alunos recebem pacientemente, apreendem e repetem. É a concepção ‘acumulativa’ da educação (concepção bancária)” (p. 79). É nessa concepção que se apóia a metáfora “conteúdo”, na qual os professores são os responsáveis por “encher os alunos” (que são espécies de “vasinhos vazios”) com “seus conteúdos” (os professores são os “vasinhos cheios”, aqueles repletos de saber). Sob essa perspectiva, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. E os que são considerados que nada sabem acabam por adotar esse papel. Como resultado, é possível observar, de modo geral, nos bancos escolares, alunos passivos que simplesmente acatam as ordens e as solicitações dos professores.

Quando professores e alunos se comportam como parceiros de trabalho, ambos participam das decisões sobre o tipo de formação que será realizada, a forma como ela transcorrerá, os meios pelos quais se efetivará etc. Além disso, ambos trabalharão juntos, adotando papéis ativos diante dos processos de ensinar e de aprender, na medida em que é preciso que não apenas os professores se comportem diante dos conhecimentos para poderem ensinar, mas os próprios alunos precisam se comportar em relação a esses conhecimentos, no sentido de transformá-los em condutas para que seja possível dizer que eles aprenderam (Skinner, 1972b; Freire, 1997; Demo, 1994 e 1998; Kubo e Botomé, 2001b). Nesse tipo de relação estabelecido entre professores e alunos, o conhecimento serve como meio para compreender e intervir na realidade. A finalidade

dessa relação é capacitar os alunos – e o professor, como outro resultado – a lidarem com a realidade social com que se defrontarão.

A relação entre professor e aluno compreendida sob a perspectiva de uma relação de trabalho implica que ambos atuem para que sejam viabilizados processos de ensinar e de aprender. Não é possível dizer que o professor ensinou sem observar o que aconteceu com os alunos, e também não é possível dizer que os alunos aprenderam se eles simplesmente repetem as informações fornecidas pelos professores. A aprendizagem consiste em transformar os conhecimentos em comportamentos socialmente significativos e, para isso, é fundamental que os alunos utilizem o conhecimento como meio para produzir transformações sociais significativas, principalmente, quando é o ensino superior de graduação que está sendo considerado. Parece necessário observar de que forma ocorrem as relações entre professores e alunos, visto que o exercício, muitas vezes, parece diferir da retórica. Ou seja, apesar de muito ter sido escrito sobre a importância da participação ativa do aluno para que ele aprenda (por exemplo, ver Skinner, 1972b; Postman e Weingartner, 1972; Freire, 1980, 1986 e 1997; Paviani, 1986; Botomé, 1985 e 1994; Demo 1994 e 1998; Kubo e Botomé, 2001b) parece que tais informações nem sempre têm sido transformadas em comportamentos (Duran, 1982; Reinhold, 1985; Demo 1994 e 1998). Apesar dos conhecimentos acerca dos melhores tipos de relação entre professores e alunos para que estes últimos possam se emancipar, desenvolver autonomia, criticidade, atuar por si mesmos, “na prática, a teoria tem sido outra”.

Identificar as relações estabelecidas entre professores e alunos parece um dado importante para compreender a situação de trabalho e as condições de saúde de ambos. Certamente existem muitos fatores que podem estar influenciando o trabalho e a saúde deles, no entanto, caracterizar sua percepção acerca das relações que estabelecem (inicialmente sob alguns aspectos, tendo em vista que mapear todos eles exige várias pesquisas), bem como as percepções acerca de suas condições de saúde pode ser um passo importante para compreender o trabalho e a vida desses sujeitos sob uma perspectiva que transcende a perspectiva educacional. A perspectiva de exame que isso tudo exige orienta para a investigação das relações entre professores e alunos como relações de trabalho. Nesse sentido, é importante produzir conhecimentos que possam responder as seguintes perguntas: **“Quais as características das relações entre professores e alunos no ambiente de trabalho? Que implicações têm tais**

**características sobre as condições de saúde dos professores e dos alunos?”** Essas duas perguntas, em si, parecem constituir um problema de pesquisa relevante para o país e para a ciência.

### 1. A educação como instrumento de transformação social

O que um país é, sofre, faz, perde, desperdiça é criado a partir das ações das pessoas que vivem nele. Qualquer país depende do que fazem seus habitantes nas suas relações com os ambientes físicos e sociais onde vivem (Botomé, 1985). Por meio da educação é possível desenvolver ou transformar as ações das pessoas. Nesse sentido, a educação parece ter um papel central na vida em sociedade. Ela é uma forma importante – senão for a mais importante – de produzir transformações nas ações das pessoas, no sentido de possibilitar atuações para lidar melhor com um mundo que se torna cada vez mais complexo, mais instável e mais alterado pelos meios de informação disponíveis. É por meio da educação que ocorre a definição do tipo de sociedade que existirá, não só pela educação das pessoas que conviverão diretamente nessa sociedade, mas também pela educação das pessoas responsáveis pelas intervenções sociais nela realizadas (Paviani, 1986; Botomé, 1994). Assim, além da educação participar na formação das pessoas que conviverão em sociedade, ela participa – em grande parcela – na constituição dos futuros profissionais responsáveis pelas transformações sociais.

No caso da educação de nível superior, especificamente, o objetivo principal é desenvolver qualificação e, portanto, “desenvolver aptidões para atuar, de forma abrangente, efetiva, com resultados duradouros e de eficácia sistêmica, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais, tanto quanto dimensões técnicas, científicas e culturais” (Botomé, 2000, p.31). Além da qualificação profissional, relacionada ao desenvolvimento de aptidões para lidar com dimensões técnicas, científicas e culturais, parece importante desenvolver nos aprendizes, também, a qualificação para exercer a cidadania, caracterizada como uma qualificação para viver em sociedade, com outras pessoas, sendo que das ações desses aprendizes decorrem resultados definidos e significativos para as demais pessoas que compõem a comunidade onde vivem.

De acordo com L.R.C. Ribeiro (2000), o objetivo da universidade (que exerce, entre outras coisas, atividades de ensino) não deveria ser apenas o de “fornecer produtos valiosos para o mercado de trabalho”, mas o de formar cidadãos conscientes de seu

papel social e profissional com conhecimento sólido e capacidade empreendedora para que possam, além de satisfazer as necessidades de mão-de-obra, criar novas empresas e novos postos de trabalho. Apesar de L.R.C. Ribeiro avaliar a necessidade de desenvolver a capacidade criadora nos alunos, seu trabalho parece estar relacionado, ainda, muito mais à formação dos alunos com base no mercado de trabalho do que embasado no campo de atuação profissional. Quando a formação está direcionada ao mercado de trabalho, os alunos tenderão a atuar apenas no sentido de atender às demandas sociais, caracterizando-se muito mais por uma atuação técnica do que por uma atuação que transforme a realidade social existente. Já a formação com base no campo de atuação profissional pretende capacitar os alunos a desenvolver projetos que possam ir ao encontro das necessidades sociais que, talvez, ainda não sejam conhecidas da própria sociedade. Habilidades tais como as de avaliar as decorrências sociais do uso do conhecimento existente, bem como produzir novos conhecimentos e práticas que possam ir ao encontro das necessidades da comunidade onde atuarão (mesmo que essas necessidades ainda não estejam explicitadas ou que a própria sociedade ainda não tenha conhecimento de sua existência) parecem ser fundamentais para a formação de profissionais em nível de graduação. Aprender a projetar um trabalho profissional de alto valor social a partir da identificação, da caracterização e da análise de necessidades sociais, dos determinantes dessas necessidades e das possibilidades de construção de soluções para elas é uma parte fundamental da formação de nível superior (Botomé, 2000).

Se os profissionais de nível superior devem ser capazes de lidar de forma crítica e criativa com o conhecimento existente para, em síntese, melhorar a qualidade de vida das pessoas, é fundamental que tais capacidades comecem a ser desenvolvidas durante seu processo de formação. Se os alunos aprenderem a simplesmente repetir as informações fornecidas por professores, livros ou artigos, eles tenderão a reproduzir o que aprenderam – e continuar a aprender por reprodução e adesão – quando estiverem atuando como profissionais de nível superior e, tal atuação pode produzir conseqüências desastrosas no contexto social. Basta considerar a utilização de técnicas, por esses profissionais, como fins em si mesmas, para compreender suas decorrências sociais, que podem variar desde a compreensão inadequada da realidade, até práticas que “rotulem” ou “condenem” as pessoas que são submetidas a tais técnicas.

Caracterizar as relações que ocorrem entre professores e alunos pode permitir compreender de que forma ocorrem os processos de ensinar e de aprender, possibilitando a identificação do tipo de profissional que, provavelmente, será “formado” a partir de tal processo. Identificar, por exemplo, o modo como professores e alunos concebem o currículo, a forma como ele é construído (se definido por um aglomerado de disciplinas ou se construído a partir de diversas áreas de conhecimento que formam um todo orgânico, integrado), a partir do modo como ambos se relacionam uns com os outros e com as “disciplinas” no contexto de aprendizagem, permite fornecer informações importantes a respeito das relações entre ambos, bem como permite caracterizar, ainda que parcialmente, o tipo de formação profissional dos alunos. A identificação do tipo de profissional pode fornecer informações acerca dos ganhos ou dos ônus produzidos à sociedade, na medida em que tais profissionais atuarão de forma eficiente ou ineficiente, dependendo do tipo de formação ao qual foram submetidos. Ao examinar o tipo de formação, é considerado muito mais o tipo de projeto profissional existente nas universidades, do que os tipos ou a quantidade de “disciplinas” que um currículo possui. Muito mais importante do que os “conteúdos” apresentados, parece ser ensinar a aprender a aprender. Ensinar os alunos a serem independentes, autônomos, críticos e criativos diante dos conhecimentos existentes, capacitá-los a produzir novos conhecimentos e novas formas de atuar a partir das informações disponíveis, ao invés de ensiná-los a “repetir” as informações ou simplesmente “aplicar” técnicas, parece ser um tipo de formação profissional mais coerente com os objetivos do ensino superior de graduação.

Para “formar” (capacitar a ser) um profissional, é preciso caracterizar o meio social no qual ele irá atuar. Conhecer as necessidades da sociedade, os interesses dos diferentes grupos, as características da própria época faz parte dessa caracterização (Paviani, 1986). A partir dessa caracterização são definidas as habilidades que os aprendizes precisarão desenvolver para lidar adequadamente com a realidade social. Botomé (1985), ao examinar a importância da formação estar relacionada à realidade social com a qual os aprendizes se defrontarão, indica a necessidade de clareza acerca de alguns aspectos para que o ensino ocorra com base nas necessidades sociais. São três os aspectos indicados: 1) o que é necessário produzir como resultado das ações dos aprendizes quando eles estiverem “formados”; 2) com que aspectos da realidade os aprendizes terão de lidar quando estiverem “formados” para produzir esses resultados;

3) o que os aprendizes estarão aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade de forma a produzir resultados que sejam significativos para a própria vida e para os demais. Dessa forma, os aspectos básicos para planejar um ensino que esteja voltado para a atuação dos aprendizes na realidade social precisam estar embasados no que é necessário produzir como resultado das ações deles; nos aspectos da realidade com os quais eles deverão lidar para produzir esses resultados e no que estarão aptos a fazer para lidar com tais aspectos, a fim de produzir resultados significativos para eles e para os demais.

O ensino superior objetiva capacitar o aluno a perceber a realidade em sua dinâmica e complexidade, a fim de compreendê-la em suas diferentes dimensões, para reconhecer, nas várias formas de representação dessa mesma realidade, formas de conhecimento que se complementam na tentativa de explicitar o real (Paviani, 1986). É um tipo de ensino que instiga o aluno a formular perguntas e a produzir respostas capazes de ampliar o grau de entendimento sobre a realidade. Esse tipo de ensino objetiva, por meio do conhecimento disponível, capacitar o aluno a perceber a realidade a partir de uma perspectiva sistêmica, compreendendo as diferentes dimensões (social, política, cultural, econômica, histórica etc.) que a constituem e capacitá-lo a utilizar o conhecimento como instrumento de transformação social. A capacidade do indivíduo de transformar a realidade numa direção que seja socialmente significativa depende do acesso desse indivíduo ao conhecimento existente e disponível sobre a realidade, bem como do acesso ao processo de produzir conhecimento.

O ensino superior não se restringe ao ensino de graduação. Ele envolve também outras modalidades de ensino, tais como aquelas que formam o cientista e o professor de nível superior, as que visam à especialização, à atualização, ao aperfeiçoamento científico e cultural (Piazza, 1997). Cada um desses cursos tem suas especificidades, mas têm o objetivo básico de promover aprendizagens em nível superior, capacitando os aprendizes a transformar a realidade social, econômica e cultural, apresentando como consequência a melhoria das condições de vida das pessoas. O ensino de graduação, como uma modalidade de ensino superior, pode ser definido como aquele que visa formar profissionais aptos a compreenderem e a se relacionarem com a realidade, intervindo nela e transformando-a por meio de ações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas. O ensino de graduação deve capacitar os alunos para que eles utilizem o conhecimento e a

tecnologia disponíveis, deles derivando comportamentos profissionais e pessoais, maximizando a qualidade e a eficácia de suas intervenções. Devem ser capazes também de, quando necessário, produzir novas ou melhores soluções para os problemas com os quais as pessoas se defrontam.

A universidade, como instituição responsável por produzir conhecimento e torná-lo acessível a maior quantidade possível de pessoas, tem no ensino uma de suas atividades. O conhecimento produzido é utilizado para ensinar os futuros profissionais, sendo o ensino a ponte entre a realidade social existente e o conhecimento disponível (Rebelatto, 1994). A atividade de ensino realizada pela universidade constitui-se em um dos meios (além da extensão) para tornar o conhecimento produzido acessível à sociedade. O tipo de relação estabelecida entre professores e alunos influencia o modo como ocorrerá o acesso do conhecimento produzido à sociedade. Profissionais altamente qualificados tenderão a fazer uso do conhecimento disponível, bem como tenderão a produzir novos conhecimentos de modo a lidar de forma eficiente e eficaz com a realidade social. Já profissionais pouco qualificados, que tiveram pouco acesso ao conhecimento disponível e que foram “formados” para reproduzir e aderir aos conhecimentos (ou às pessoas que os “repassam”), provavelmente deixarão de produzir transformações sociais necessárias e significativas. Isso quando não estiverem produzindo danos sociais por não conseguirem perceber e atuar na realidade de forma abrangente, sistêmica, crítica e criativa.

Parece que o tipo de gestão adotada pelos dirigentes da universidade pode constituir-se em uma das variáveis intervenientes no processo pelo qual ocorrerá o ensinar. Quando a gestão ocorre de forma fragmentada, por meio de comportamentos de rotina, práticas e atividades institucionais em lugar de uma gestão na qual há clareza das funções e responsabilidades sociais típicas da instituição, ocorre uma facilitação do atendimento indiscriminado de demandas que chegam aos administradores (Botomé, 1996a). Essa facilitação, além das decorrências sociais mais amplas, tais como a perda da identidade e da função social da universidade pode, em nível mais atômico, conduzir os professores a simplesmente executarem as atividades que lhes cabem (a “darem suas disciplinas”), de maneira que não ocorra um projeto de formação profissional que seja projeto de professores e alunos, de maneira geral. Cada um faz simplesmente suas atividades, sem saber em que momento e em que grau elas se relacionam com as atividades das outras pessoas que compõem a universidade. Dessa forma, a organização

não é administrada e compreendida como constituída por um sistema de relações comportamentais, predominando as rotinas, as normas, os formulários, os pedidos e programas de outras agências (por exemplo, as de fomento do governo), as demandas que chegam e as rotinas ou hábitos das pessoas (Botomé, 1996a). Quando acontece esse tipo de predomínio, é provável que os objetivos da universidade não sejam atingidos, que professores e alunos trabalhem com pouca ou nenhuma disposição, que a qualidade da formação seja prejudicada e assim por diante.

A partir da identificação dos tipos de relações e das possíveis conseqüências dessas sobre as condições de saúde de professores e alunos, aos dirigentes são dadas informações importantes acerca do modo como têm administrado a universidade, dos resultados sociais que provavelmente estão produzindo e do que poderiam fazer para melhorar as condições de trabalho e de saúde daqueles que constituem a universidade. Quando os dirigentes revêm os objetivos da universidade e as atividades-meio que têm sido realizadas para atingi-los, têm a possibilidade de integrar os comportamentos dos professores, funcionários, alunos e demais dirigentes, criando uma espécie de rede de relações que permitem a consecução dos objetivos aos quais a universidade se propõe. Além disso, permite que professores, alunos, funcionários e dirigentes compreendam a razão da existência das atividades – pois as atividades não são fins em si mesmas, mas existem para um determinado fim – que lhes são solicitadas, possibilitando que eles se sintam mais engajados com a organização, por compreenderem o sentido do que estão produzindo. Outra decorrência seria a afirmação da universidade como instituição com uma função social própria e essencial (produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade). A clareza acerca das atividades realizadas pode melhorar a participação de todas as pessoas que fazem parte da universidade, produzindo resultados positivos não somente à universidade e à sociedade, mas também aos professores, alunos e dirigentes envolvidos, os quais se sentem parte ativa e integrada no processo de produção do conhecimento e da transformação deste em condutas socialmente significativas.

Se a educação é um poderoso meio de transformação social, é imprescindível que ela capacite os aprendizes a atuar de maneira socialmente efetiva e eficaz, no sentido de melhorar a qualidade de vida das pessoas. No caso do ensino de graduação, este deve capacitar os alunos a utilizarem o conhecimento e a tecnologia disponíveis, derivando deles os comportamentos profissionais e pessoais, a fim de aumentar a qualidade e a eficácia de suas intervenções. Não é objetivo do ensino capacitar os

alunos a reproduzirem as informações disponíveis, mas fazer uso delas, transformando-as em condutas que possam auxiliar a compreender e intervir na realidade. Nesse sentido, as informações e os conhecimentos disponíveis não são fins em si mesmos, mas meios que permitem (por meio de sua transformação em capacidade de atuar) atuações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas.

O tipo de atuação profissional dependerá, em grande parte, do tipo de formação profissional ao qual os aprendizes serão submetidos. Se a formação ocorrer de maneira fragmentada, na qual as “disciplinas” estão desconectadas entre si, como se os conhecimentos não tivessem nenhuma relação entre si e com a realidade, é pouco provável que os profissionais provenientes desse tipo de formação sejam capazes de lidar de maneira abrangente, crítica e criativa com a realidade. Da mesma forma, se as relações entre professores e alunos ocorrem de modo a que os primeiros sejam responsáveis por “transmitir conhecimentos” e os segundos por reproduzir e aderir ao que seus professores informaram, provavelmente suas atuações não transcenderão à reprodução e à adesão. Dessa forma, o tipo de relação estabelecida entre professores e alunos no ambiente acadêmico permite caracterizar, em parte, o que ocorre com os processos de ensinar e de aprender, pois cada tipo de relação tem implicações diferentes sobre o que os professores fazem para ensinar e sobre o que os alunos fazem para aprender e o que, efetivamente aprendem. O tipo de profissional que atuará na realidade social também pode ser parcialmente caracterizado a partir dessas relações: pode ser formado um profissional que reproduz e adere ao que os professores e as fontes de informação disponibilizam. Ou pode ser formado um outro tipo de profissional, que é capaz de utilizar os conhecimentos existentes transformando-os em comportamentos que transformem a realidade social e, quando necessário, é capaz de produzir novas ou melhores soluções para as situações-problema com as quais se defrontará. De modo geral, parece que caracterizar as relações entre professores e alunos permite produzir informações acerca do tipo de papel institucional (e do modo pelo qual) que ambos cumprem, do tipo de resultados sociais que o ensino de graduação tem produzido, o que repercute na identificação do próprio papel da universidade como instituição social que tem como uma de suas atividades o ensino, o qual serve como um dos meios de tornar o conhecimento produzido acessível à sociedade, por meio da formação dos futuros profissionais responsáveis pela transformação da realidade social.

## 2. Universidade: uma instituição social que precisa ter seus objetivos claramente definidos

A universidade é uma instituição social, o que significa dizer que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é parte (Chauí, 2001). A existência de qualquer instituição social só se justifica se produzir algo de valor para a sociedade. No caso da universidade, seu papel é o de produzir conhecimento e torná-lo acessível a todos (especialmente o conhecimento científico). Botomé (1992) assinala que é o que a universidade faz – ou o que lhe compete fazer – em relação ao conhecimento que irá definir seu papel específico na sociedade, diferenciando-se das demais instituições sociais que também têm objetivos gerais relacionados à busca do saber, à promoção da cultura e do desenvolvimento do país onde se situa e à melhoria das condições de vida da sociedade. O compromisso que a universidade firma com a sociedade, que a institui e a mantém, é o de responsabilizar-se pela preservação, crítica e sistematização do saber existente, pela produção de conhecimentos novos e necessários e por torná-los acessíveis a todos os que constituem a sociedade (Botomé, 1992; Méis e Leta, 1996). É comum ouvir falar que a universidade tem como seus principais objetivos o ensino, a pesquisa e a extensão. Ensino, pesquisa e extensão não são fins em si mesmos, mas meios para atingir determinados fins (Paviani e Pozenato, 1984; Botomé, 1992 e 1996a; Rebelatto, 1994). Esses meios só adquirem sentido se garantem os resultados que devem ser produzidos pelas atribuições da universidade, derivadas de seus objetivos: produzir e tornar o conhecimento acessível.

Uma instituição não se reduz a suas condições físicas e estruturais. Ela é, muito mais, uma rede de relações entre as pessoas que a constituem (Botomé, 1996a). Por que é necessário ter objetivos institucionais bem definidos? Qual a importância de não confundi-los com atividades? Para definir o perfil de qualquer instituição é fundamental definir por que e para que ela existe. Além da caracterização do perfil da instituição, os objetivos orientam as ações das pessoas que dela fazem parte, as quais determinam, em alto grau, a razão de ser da instituição. Da mesma forma, só é possível avaliar a eficácia institucional se seus objetivos forem explicitados. Uma outra função dos objetivos é a de produzir a integração de cada uma das atividades. As pessoas designadas à execução das atividades devem ter clareza acerca do contexto no qual estão inseridas suas ações para que possam reconhecer sua importância e entender seu significado. Tal reconhecimento é fundamental para que as pessoas atuem com

disposição, na medida em que compreendem a relação que há entre o seu trabalho e o trabalho dos demais, os quais, em conjunto, participarão para a consecução dos objetivos fundamentais da universidade. É por meio da rede de comportamentos, constituída pela relação dos comportamentos de cada uma das pessoas que constituem a universidade que é possível realizar adequadamente as atividades-meio e, conseqüentemente, atingir os objetivos organizacionais.

Quando há confusão entre os objetivos e as atividades da universidade, estas últimas passam a ser fins em si mesmas. Isso faz com que as pessoas percam o sentido de suas produções. Se elas simplesmente executam as atividades que lhes são prescritas, sem identificar para que serve o que estão fazendo, fazem-nas simplesmente “por fazer”. Quando as pessoas não conseguem significar suas atividades, pode ocorrer diminuição da previsibilidade e da controlabilidade sobre seu trabalho tendo como decorrência, um progressivo sentimento de descrédito, de desânimo ou de conformidade com aquilo que lhes é solicitado, podendo desenvolver, entre outras coisas, depressão (Seligman, 1977). Dessa forma, as pessoas podem participar menos ou participar de forma acrítica, não criativa, simplesmente reproduzindo o que lhes é solicitado, mesmo que as solicitações sejam incoerentes com os objetivos da universidade. As conseqüências desse modo de agir das pessoas que trabalham na universidade parecem apresentar decorrências tanto para as condições de bem-estar das pessoas, quanto para as condições de sobrevivência da própria universidade. Em uma universidade sem identidade coletiva, sem especificação clara da razão de sua existência (ou seja, de seus objetivos) prevalece o “vale tudo” onde os interesses pessoais, o “informal”, o emergente, o circunstancial e o urgente substituem o importante quase o tempo todo (Botomé, 1996a).

Piazza (1997) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar quais as características da percepção de coordenadores de curso em exercício da função sobre o papel que lhes compete na condução dos cursos de graduação, incluindo o que diz respeito às relações com outros agentes da universidade, importantes para o cumprimento das funções decorrentes do cargo de coordenador de curso. Constatou que não há uma definição clara acerca do que compete aos coordenadores, sendo que eles muitas vezes, além de confundirem seu papel com os dos chefes de departamentos, nos quais ambos fazem as mesmas coisas e juntos para que não ocorram atritos, exercem, basicamente, atividades burocráticas, de rotina, tais como realização de pré-matrícula

dos alunos, esclarecimento, informação ou atendimento de alunos, não havendo “tempo para exercer outras funções”. Esse parece ser um exemplo no qual as atividades de rotina, o “informal”, o urgente substituem as funções essenciais, mais importantes que caracterizariam o papel das coordenações de curso em uma universidade. Em uma universidade onde a maioria das funções é substituída por rotinas, burocracias, que espaço há para a realização de atividades fundamentais para a consecução dos objetivos da universidade, como instituição social responsável por produzir e tornar o conhecimento acessível?

Se a universidade não cumpre seu papel social – o qual depende, em grande medida, do que os funcionários, dirigentes, professores e alunos fazem –, perde sua razão de ser, tornando-se o que Chauí (2001) denominou de “adestradora de mão-de-obra dócil para um mercado incerto”. Parece que a universidade está se subordinando às normas do mercado, passando a instrumentalizar pessoas para determinadas tarefas ao invés de formar indivíduos capazes de lidar criativa e eficazmente com a realidade social (Freire, 1997; Goergen, 1998; Chauí, 2001). “(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1997, p. 37). Os profissionais formados a partir de um curso de graduação devem apresentar atuações que transcendam a mera repetição de técnicas ou de conceitos vistos durante suas aulas.

A função básica do ensino superior de graduação é fazer com que os alunos aprendam a transformar o conhecimento existente em condutas pessoais e profissionais de grande complexidade e abrangência para o trabalho e a vida em sociedade (Piazza, 1997). Para que os alunos desenvolvam essa habilidade de transformar o conhecimento em condutas socialmente significativas, é necessário que eles desenvolvam habilidades que transcendam a repetição de conceitos, técnicas e procedimentos disponíveis. Eles devem ser capazes de, por exemplo, identificar quais as situações mais adequadas para utilizá-los, de que forma adaptá-los à realidade existente e devem ser capazes de, até mesmo, criar novas técnicas, novas maneiras de atuar que sejam mais efetivas para as transformações sociais necessárias. O desenvolvimento da capacidade de transformar o conhecimento em condutas depende, em grande parte, do modo como os professores administram as condições de ensino e, conseqüentemente, do modo como se relacionam com os alunos. Dessa forma, caracterizar as relações entre professores e alunos pode

produzir informações importantes sobre o tipo de capacitação que tem sido fornecida aos futuros profissionais.

Os alunos sujeitos à formação universitária estão expostos a normas e regras institucionais, cabendo aos dirigentes e professores, geralmente, o papel de decidir o seu “percurso da vida acadêmica”: o que ensinar, de que modo ensinar, como avaliar o que deve ser aprendido e assim por diante. Aos alunos cabe, principalmente, acatar as decisões desses dirigentes e professores para que possam “se formar”. Sua principal aprendizagem parece ser a reprodução do que os professores dizem ou fazem. Se educação é na essência emancipação, ela deve desenvolver a capacidade de produzir e participar e não se restringir a “treinar os alunos” para que eles ouçam e repitam ou copiem as informações que o professor lhes exhibe. O aluno que apenas executa exposições do professor, no máximo se instrui, mas não chega a produzir mudanças no comportamento (Freire, 1980 e 1997; Botomé, 1994; Demo, 1998; Chauí, 2001; Kubo e Botomé, 2001b) e esse tipo de formação não parece atender às funções do ensino superior. É preciso fazer com que os alunos desenvolvam alto grau de autonomia, a fim de que possam decidir quais as melhores condutas profissionais e pessoais a serem efetivadas. E essas decisões iniciam durante seu processo de formação profissional, quando eles têm a oportunidade de escolher, juntamente com dirigentes e professores, o tipo e o modo de formação ao qual serão submetidos.

As instituições sociais são criadas para cumprir objetivos específicos que lhes são atribuídos pela sociedade. Assim, é fundamental que cada instituição social tenha clareza acerca de seus objetivos. Porém, ter clareza dos objetivos não é suficiente: é preciso que sejam explicitados os meios necessários para a sua consecução. É necessária uma estrutura capaz de organizar as pessoas responsáveis pela realização das atividades características da instituição e pela produção ou viabilização dos resultados que constituem o compromisso da instituição com a sociedade. No caso da universidade, o que a diferencia de outras instituições sociais que lidam com o ensino é o seu objeto de trabalho: o conhecimento, especialmente o científico. Ela definirá seu papel de acordo com o que fizer em relação a esse objeto de trabalho. Os compromissos da universidade em relação à sociedade são, basicamente: preservar, criticar e sistematizar o conhecimento existente, produzir conhecimentos novos e necessários, torná-los acessíveis a todos os que constituem a sociedade e capacitar as pessoas a transformar esses conhecimentos em condutas novas. Quando os dirigentes, funcionários,

professores, alunos não têm clareza acerca da função social da universidade, é possível que desenvolvam atividades que se tornam fins em si mesmas ou que têm outras funções diferentes das que deveriam ter. Esse tipo de atuação pode produzir, especificamente em relação ao ensino de graduação, uma formação tecnicista, a qual desenvolve profissionais “treinados” a aplicar técnicas, ao invés de desenvolvê-los para que sejam capazes de lidar de forma crítica, criativa com a realidade social com a qual se defrontarão, produzindo conhecimentos, técnicas, maneiras de atuar que sejam condizentes com as necessidades da sociedade. E esse tipo de atuação parece ter conseqüências abrangentes: para os próprios profissionais, para a sociedade, para a universidade (e para todos que a constituem).

Além das decorrências para a sociedade (que sofrerá com a atuação de profissionais dependentes, a-críticos, pouco criativos) e para a universidade (que deixa de cumprir parte de seu papel social quando não prepara adequadamente os futuros profissionais), pode haver decorrências mais específicas aos professores e aos alunos, quando eles executam as atividades como fins em si mesmas. Suas condições de saúde, por exemplo, podem ser alteradas, na medida em que é provável que tenham dificuldades em dar significado às atividades que realizam. Isso comumente diminui o controle e a previsibilidade sobre elas, produzindo a percepção de que o que eles fazem não têm relação com o que ocorre no meio (como se suas ações não produzissem conseqüências), produzindo o que Seligman (1977) denominou desamparo aprendido (ou depressão). De modo geral, caracterizar as relações de trabalho entre professores e alunos parece fornecer informações importantes não somente a respeito das condições de saúde de ambos, mas também acerca do tipo de trabalho desenvolvido pelos dirigentes e das implicações deste sobre a sociedade, como um todo.

### 3. Produzir ou reproduzir conhecimento: quais as implicações de cada um desses modos de relação com o conhecimento?

A produção de conhecimento é condição essencial para ensinar. Se não é produzido conhecimento, só se reproduz o que já existe e não é essa a função do ensino de graduação. Reproduzir conhecimentos não é papel de professores, nem de alunos. De acordo com Demo (1998) “a alma da vida acadêmica é constituída pela *pesquisa*, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania” (p. 127). A concepção de pesquisa adotada pelo autor é a de

diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, é aprender a aprender. É preciso capacitar os alunos a dominarem seus processos de aprender, tornando-os habilitados a fazer uso do conhecimento disponível para transformá-lo em comportamentos<sup>1</sup>. Habilitá-los a reproduzir conceitos e técnicas a respeito dos quais leram ou ouviram falar parece não ser uma aprendizagem adequada, na medida em que não permite a emancipação dos alunos como sujeitos, construtores de seu processo de aprender (Postman e Weingartner, 1974; Freire, 1986; Paviani, 1986; Botomé, 1994; Chauí, 2001). Habilidades tais como identificar e localizar os conhecimentos existentes, examiná-los, criticá-los e transformá-los ou reconstruí-los quando necessário, parecem ser fundamentais para que seja possível dizer que o processo de ensinar cumpriu sua função de emancipar, de desenvolver autonomia nos alunos.

Para que os alunos possam ser ensinados a produzir e não simplesmente reproduzir conhecimentos, é necessário que os próprios professores também os produzam (Demo, 1994; 1998). A produção de conhecimentos evita o simples repasse copiado. De acordo com Demo (1998), “quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque ‘ensina’ a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar” (p. 128). Professores que não pesquisam tendem a reproduzir as informações que seus professores lhes exibiram durante sua formação, assim como tendem a reproduzir o que leram, viram ou ouviram, sem terem como prática o exame, o questionamento, a crítica do que encontram na literatura, na mídia etc. Muitas vezes apresentam dificuldades até mesmo em discriminar a literatura científica da não científica. Nessas situações, tendem a ensinar os alunos a reproduzir conhecimentos e técnicas, afinal é o que eles aprenderam e o que sabem fazer. “(...) quem não constrói conhecimento próprio não tem o que dizer. Por isso mesmo, aula só pode dar quem constrói conhecimento. Entre nós, entretanto, vale o inverso: a maioria dos professores só dá aula, porque a rigor nada tem a dizer” (Demo, 1994, p. 127). Faz parte da natureza da prática docente indagar, pesquisar, buscar (Freire, 1997). É necessário que o professor se perceba, por ser professor, como pesquisador. A pesquisa é inerente à sua função.

---

<sup>1</sup> De nada adianta, por exemplo, um aluno ser capaz de falar sobre a estrutura de uma dissertação se não for capaz de, ao escrever uma dissertação, fazer uso de tal estrutura.

Uma instituição que se limita a simplesmente ensinar, condena-se a reproduzir (Demo, 1998). Parece que esse papel não cabe à universidade. À medida que a universidade não cumpre seu papel social de produzir e tornar o conhecimento acessível, vai perdendo sua autonomia e sua razão de ser (Paviani e Pozenato, 1984; Botomé, 1992 e 1996a). As pesquisas têm sido realizadas em centros especializados – os quais estão muitas vezes vinculados a empresas –, sendo que a universidade tem se desresponsabilizado (ou tem sido desresponsabilizada, algumas vezes, sem o seu consentimento) pela função que lhe era exclusiva: produzir conhecimentos (Paviani e Pozenato, 1984; Botomé, 1992; Demo, 1998; Chauí, 2001). Muitas vezes, ela tem servido apenas como disseminadora dos conhecimentos existentes, tornando o ensino uma espécie de “produção em série”, na qual o objetivo principal é formar profissionais para o mercado de trabalho, por meio do treinamento de certas habilidades, em prejuízo de uma formação científica, cultura e crítica. Em geral, como consequência disso, é possível observar que a universidade passa a “(...) criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual” (Chauí, 2001, p. 46).

É mais importante ensinar o processo de investigação científica do que o resultado da ciência. Os alunos precisam aprender a resolver problemas e não aprender “disciplinas” (Postman e Weingartner, 1972; Paviani, 1986; Freire, 1986). O processo de ensinar, de modo geral, continua basicamente verbalista e livresco. A linguagem não descreve fatos, não formula conceitos, mas simplesmente “repete idéias no vazio” (Paviani, 1986, p. 94). Quando o processo de ensinar ocorre dessa forma, funciona como uma espécie de “armadilha ideológica”, pois defende noções e idéias sem desenvolver uma visão crítica e uma consciência da realidade. Os alunos são incentivados a se tornarem “discípulos” dos professores, sendo recompensados por reproduzirem o que os professores pensam e defendem e não por aquilo que conseguem produzir a partir do que lhes é apresentado. Mais importante do que o que os “mestres” informaram é fazer com que os alunos sejam capazes de examinar o que lhes é apresentado e que transformem isso em condutas novas pois, caso contrário, no máximo se instruem, mas não chegam a produzir mudanças no comportamento (Freire, 1980 e 1997; Botomé, 1994; Demo 1998; Chauí, 2001; Kubo e Botomé, 2001b).

Cabe ao ensino mostrar aos alunos que o conhecimento científico é busca de respostas a um problema, que os programas das disciplinas não são únicos e permanentes e que o conhecimento científico, quando imobilizado, transforma-se em conhecimento anticientífico pois, à medida que os meios de obter informações acerca dos fenômenos avançam, é preciso também que os conhecimentos produzidos a respeito deles avancem, fazendo uso tanto do que já foi descoberto, quanto do que está por ser descoberto. Nesse sentido, o conhecimento científico não é algo “pronto, acabado”, mas algo que está em constante e permanente transformação. Ao ser produzido conhecimento novo, este supera outro que antes foi novo e que se tornou velho que, por sua vez, se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (Freire, 1997). De que forma é possível ensinar os alunos a lidar crítica e criativamente com as situações-problema com as quais se defrontarão? No que consiste, afinal, ensinar? O que significa aprender? Esses conceitos parecem essenciais para a compreensão do que constitui o produto da aprendizagem, bem como de que modo é mais adequado que ocorram as relações entre professores e alunos para que a educação de nível superior possa cumprir seu papel de emancipadora, de “formadora” de profissionais com alta capacidade de lidar com as situações sociais, no sentido de melhorar a qualidade de vida das pessoas e a sua própria qualidade de vida, tendo em vista que profissionais altamente capacitados tenderão a se sentir mais gratificados pelas suas ações, quando elas produzem verdadeiras transformações sociais. No caso dos professores, é provável que eles se sintam recompensados por terem participado da formação de profissionais responsáveis, éticos, competentes e criativos. Esse sentimento de competência, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, parece ser importante para as condições de saúde de ambos, na medida em que permite que eles percebam que foram suas ações que produziram resultados positivos o que, por consequência, produz sentimentos de recompensa, de gratificação.

Que tipos de consequências há para os professores que se relacionam de forma a instigar os alunos a reproduzir, copiar, repetir o que ouviram ou leram? Quando eles se relacionam com os alunos como se estes fossem clientes ou pacientes na relação, de que forma se sentem a respeito de sua função, que tem como um de seus objetivos básicos ensinar? E quanto aos alunos, que tipos de expectativas eles desenvolvem acerca de seu futuro profissional e pessoal a partir de relações de dependência em relação aos seus professores? Como ficam suas condições de saúde na medida em que

dependem de outrem que lhes diga o que é certo ou errado, o que devem fazer ou deixar de fazer, de que forma devem fazê-lo? E as condições de saúde dos professores que, muitas vezes, se sentem responsabilizados pelo que acontece com os alunos, quando, na realidade, essa responsabilidade deveria ser compartilhada por ambos? Que características têm a saúde de professores e de alunos que se relacionam como parceiros de trabalho? E quando eles se relacionam como clientes, pacientes, fornecedores, como ficam suas condições de saúde? Relações entre professores e alunos baseadas na reprodução de informações e conhecimentos têm conseqüências muito diferentes daquelas estabelecidas na produção dessas informações e desses conhecimentos. Até mesmo quando os alunos fazem uso dos conhecimentos já existentes, é exigido que eles produzam uma espécie de novo conhecimento, que é a transformação do conhecimento existente em comportamentos. Quando não ocorre essa transformação, os alunos tenderão a atuar como meros técnicos, reproduzindo e aderindo aos conhecimentos existentes. Isso, ao invés de produzir autonomia, produz dependência. Ao invés de formar profissionais críticos, criativos, efetivos, eficazes, produz profissionais acríticos, pouco criativos, ineficientes, ineficazes. E não parece ser esse o objetivo do ensino de graduação e nem de professores e de alunos, de uma maneira geral.

#### 4. Ensinar e aprender: dois processos relacionados

O núcleo da relação entre professores e alunos no ambiente acadêmico parece ser os processos de ensinar e de aprender. O que os professores fazem, têm – ou deveria ter – o objetivo de fazer com que os alunos aprendam a lidar de forma mais eficiente e eficaz com situações para os quais eles, inicialmente, não possuem um repertório adequado. No entanto, para que seja possível fazer com que os alunos aprendam, é preciso que eles também façam algo, na medida em que aprender consiste em transformar os conhecimentos em capacidade de atuar. Para tanto, não basta que eles tenham acesso aos conhecimentos. É preciso que eles se comportem em relação a esses conhecimentos.

Ensinar é o papel que comumente compete aos docentes e aprender aos discentes. “Ensino” e “aprendizagem” são substantivos inadequados para referir-se aos processos de “ensinar” e de “aprender”. Não é adequado nomeá-los por substantivos, visto que não são “coisas estáticas”, “fixas”, mas processos fundamentalmente

constituídos por uma interação entre dois organismos – ao menos no caso do professor, pois é possível “aprender sem professor” (Kubo e Botomé, 2001b). Ensinar e aprender referem-se a dois verbos relativos, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor.

De acordo com Kubo e Botomé (2001b), ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A partir dessa concepção de ensino não é possível dizer que o professor ensinou se o aluno não aprendeu, na medida em que ensinar é a relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno. Ou seja, não é possível observar apenas o que o professor faz para dizer que ele ensinou. “O conceito de ensinar tem, em seu núcleo definidor, um acontecimento necessário: a ocorrência de aprendizagem” (Kubo e Botomé, 2001b, p. 144).

Aprender está intimamente relacionado a transformar uma situação existente em outra mais desejável por meio das ações de um indivíduo. Para examinar o aprender, é preciso observar o comportamento do aprendiz. Pessoas que não aprenderam tendem a agir de forma que tem pouca probabilidade de reduzir as dificuldades ou resolver a situação-problema (Kubo e Botomé, 2001b). Aprendizagem efetiva evidencia-se por meio da mudança de comportamento (alterações das relações com o meio). Nesse sentido, o que o aluno conseguirá fazer com seu meio é o que evidenciará a ocorrência de aprendizagem (Skinner, 1972b; Catania, 1999; Kubo e Botomé, 2001b) . Quando alguém aprendeu, as características da maneira de agir e dos resultados ou das mudanças produzidas são bem diferentes daquelas de quem não aprendeu. No Quadro 1.1 estão descritos os comportamentos típicos de um organismo que não aprendeu.

### Quadro 1.1

**Componentes do comportamento típico de um organismo que ainda “não aprendeu” e que permitem identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz, reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b**

COMPORTAMENTO DE QUEM “NÃO APRENDEU”		
CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES DE RESPOSTAS DO ORGANISMO	CARACTERÍSTICAS DOS PRODUTOS OU RESULTADOS DAS CLASSES DE RESPOSTAS DO ORGANISMO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- situação-problema para o organismo ou para a sociedade com que o organismo se relaciona</li> <li>- características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses...</li> <li>- recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação-problema</li> <li>- prejuízos ou sofrimento resultantes da situação problema e do desempenho do organismo diante da situação problema</li> <li>- (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentar ações que conhece ou com as quais está acostumado</li> <li>- testar “soluções” diversas (ensaio e erro), sem critérios ou com critérios inadequados</li> <li>- variar as ações de acordo com critérios irrelevantes ou inadequados</li> <li>- repetir uma mesma ação, múltiplas vezes</li> <li>- variar as dimensões (força, forma, latência, frequência, etc.) de uma mesma classe de respostas</li> <li>- (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a situação-problema permanece inalterada ou insuficientemente alterada para o indivíduo ou para a sociedade com que o organismo se relaciona</li> <li>- alterações nas características do organismo: desgaste físico, cansaço, desânimo, diminuição de auto-confiança...</li> <li>- alto custo para obter algum grau de solução para a situação-problema: muito tempo, muito desgaste, pouco acúmulo de “experiência”...</li> <li>-</li> <li>- (...)</li> </ul>
→	→	→

A partir do esquema apresentado no Quadro 1.1, é possível observar que a situação existente não é transformada em outra mais desejável por meio de ações do indivíduo. Apesar dele emitir determinados comportamentos, estes não parecem adequados para transformar o meio no sentido desejado. Uma pessoa que se depara com situações-problema e que age da forma como está descrito na coluna do meio do Quadro 1.1, provavelmente produzirá resultados conforme os descritos na terceira coluna (permanência da situação-problema, desgastes físicos e emocionais, esforços maiores do que os resultados produzidos etc.). Alunos que se “formaram” agindo de acordo com o que está descrito nesse quadro parecem produzir conseqüências sociais desastrosas, na medida em que terão dificuldades em produzir as transformações sociais necessárias podendo, inclusive, transformar as situações de modo a torná-las piores do que estavam antes de sua intervenção.

É possível explicitar, também, as características dos componentes do comportamento de um indivíduo que aprendeu. As situações antecedentes são as mesmas descritas em relação àquele que não aprendeu, no entanto, as ações e os resultados são bem diferentes destes (ver Quadro 1.2).

**Quadro 1.2**

**Componentes do comportamento típico de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que permitem identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz, reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b**

<b>COMPORTAMENTO DE QUEM “APRENDEU”</b>		
<b>CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO ANTECEDENTE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES DE RESPOSTAS DO ORGANISMO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DOS PRODUTOS OU RESULTADOS DAS CLASSES DE RESPOSTAS DO ORGANISMO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- situação-problema para o organismo ou para a sociedade com que o organismo se relaciona</li> <li>- características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses...</li> <li>- recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação-problema</li> <li>- prejuízos ou sofrimento resultantes da situação problema e do desempenho do organismo diante da situação problema</li> <li>- (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelecer as características do problema a ser resolvido</li> <li>- explicitar alternativas de solução apropriadas ao problema</li> <li>- escolher qual a melhor alternativa de solução em função de suas características, dos recursos disponíveis e dos resultados de interesse</li> <li>- apresentar ações precisas correspondentes ao melhor procedimento para solucionar o problema</li> <li>- (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situação-problema resolvida (desaparece ou diminui)</li> <li>- organismo obtém resultados de interesse (dos quais necessita)</li> <li>- comunidade (ou sociedade) obtém resultados de interesse</li> <li>- pouco desgaste do organismo</li> <li>- experiência acumulada para lidar com novas situações-problema (ou com a mesma)</li> <li>- redução de prejuízos ou de sofrimento</li> <li>- aumento da probabilidade de, em circunstâncias (ou situações) semelhantes, apresentar desempenhos parecidos</li> <li>- (...)</li> </ul>
→	→	→

Ambos os quadros ilustram uma espécie de “padrão” de relação do indivíduo com o ambiente que, apesar de não esgotarem todos os aspectos de cada um dos componentes que podem estar interferindo nessa relação, tem o objetivo de caracterizar o processo básico de um indivíduo que “não está capacitado” (não aprendeu) e de outro que “está capacitado” (aprendeu) a lidar com as situações com as quais se defronta.

A partir dessa perspectiva de relação entre ensinar e aprender, o professor funciona como uma espécie de catalisador do processo de aprender, procurando auxiliar o aluno para que ele estabeleça um outro tipo de relação com a realidade, diferente da que ele tem condições de apresentar sem o auxílio de alguém. Se o professor não ensina tal maneira de agir diante das circunstâncias, provavelmente o aluno levará muito mais tempo, com um custo muito alto até descobrir como estabelecer uma relação melhor com as circunstâncias com que se defrontará (Kubo e Botomé, 2001b).

Ao ensinar, o professor aumenta a probabilidade de que ocorra um novo comportamento mais adequado quando a situação-problema aparecer. O aspecto importante nessa alteração do comportamento do aprendiz não é o desempenho inicial ou o desempenho final, mas a mudança de um para outro. Quando essa mudança ocorre pela ação do professor, é possível dizer que houve ensino. Se ela ocorrer sem a intervenção de alguém, houve apenas aprendizagem. O ensino de graduação é uma forma de maximizar a aprendizagem dos alunos para que eles sejam capazes de lidar de forma responsável, ética, crítica e transformadora com a realidade com a qual se defrontarão quando se tornarem profissionais. Nesse sentido, o que professores e alunos fazem no ambiente acadêmico parece essencial para compreender o que é possível obter em termos de resultados profissionais, pessoais (de professores e alunos) e sociais a partir da relação entre eles estabelecida

## 5. Professores e alunos como parceiros de trabalho

Alunos não são clientes nem pacientes da universidade. Clientes são aqueles que solicitam, pagam e controlam um serviço, enquanto pacientes são aqueles que sofrem a intervenção profissional ou as conseqüências dela (Botomé, 1996b). Os alunos até podem ser considerados clientes da universidade na medida em que pagam mensalidades para ter aulas. No entanto, ao examinar os processos de ensinar e de aprender, principalmente em relação à formação de graduação, é preciso considerar seu

papel, também, como parceiros de trabalho, pois só é possível considerar que eles se tornarão profissionais aptos a lidarem com a realidade social de forma ética, responsável, criativa, comprometida se aprenderem a se comportar diante das situações com as quais se defrontarão. Se aprender significa transformar conhecimento em comportamentos (Postman e Weingartner, 1972; Demo, 1994 e 1998; Kubo e Botomé, 2001b), é imprescindível que o aluno tenha um papel ativo durante sua formação.

A partir da perspectiva do aluno como um agente do processo de aprender, ao professor cabe principalmente, o papel de catalisador, de facilitador desse processo. Nesse sentido, compete ao professor muito mais o papel de arranjar as contingências ambientais favorecedoras de aprendizagem, do que de “fornecedor de informações” (Skinner, 1972b; Keller, 1999; Kubo e Botomé, 2001b). Skinner (1972b) salienta que cada problema resolvido com o auxílio do professor é um problema a menos para o aluno aprender a resolver sozinho. O professor deve ensinar o aluno a aprender a aprender, tornando-o capaz de lidar com as situações-problema de forma cada vez mais autônoma e independente. Na medida em que o processo de ensinar ocorre de forma a que o aluno dependa de alguém que o auxilie a atuar, o que ocorre, geralmente, é um treinamento, um “adestramento” de certas habilidades, e não uma capacidade de atuar de forma crítica e criativa a partir das situações com as quais se defronta. Nesse sentido, o aluno não consegue se emancipar, se tornar um sujeito capaz de lidar com as situações existentes na sociedade de forma a produzir resultados que as transformem em situações melhores, melhorando a qualidade de vida das pessoas, mas simplesmente uma pessoa que repete o que outros fazem ou fizeram e que depende de instruções e auxílio alheio para conseguir produzir (ou reproduzir) alguma transformação no meio.

Capacitar os alunos a atuar pressupõe que estes tenham um papel ativo no processo de aprender. Ao considerar a aprendizagem do ponto de vista do que acontece com os alunos, ocorrem mudanças nas próprias relações estabelecidas entre professores e alunos, que podem ser caracterizadas como relações de parceria, de trabalho conjunto, na medida em que ambos trabalham juntos na construção de conhecimentos e de recursos para lidar melhor com a realidade com a qual se defrontarão além dos limites da sala de aula, tendo como clientes da universidade a própria sociedade.

Nas relações estabelecidas entre professores e alunos, o saber e o saber-fazer estão – ou deveriam estar<sup>2</sup> - nas mãos de ambos, condição principal de sua atividade de trabalho. O planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir nos processos de ensinar e de aprender são por eles decididas. Eles possuem um saber e o produto do trabalho, neste caso, são as transformações políticas, sociais, tecnológicas ou culturais que podem produzir no meio social a partir dos conhecimentos e das experiências construídas por meio das relações que ocorrem entre eles.

Segundo Postman e Weingartner (1972) “a nova educação tem como finalidade o desenvolvimento de um novo tipo de pessoa, uma que – em resultado da interiorização de diferentes séries de conceitos – será uma personalidade indagadora, flexível, criadora, tolerante, inovadora, liberal, capaz de enfrentar a incerteza e a ambigüidade sem desorientação; que poderá formular novos e viáveis significados para fazer frente às mudanças no meio que ameaçam a sobrevivência individual e mútua” (p. 273). A partir dessa concepção, os autores defendem o método do inquérito como meio de desenvolver essa personalidade indagadora, flexível, criadora etc. Nesse sentido, defendem que o modo básico de trabalho dos professores com os alunos são o interrogatório e o debate. Professores que trabalham com o método do inquérito não aceitam uma única declaração como uma resposta a uma pergunta, instigando os alunos a respostas cada vez mais inovadoras e criativas, pois reconhecem que as pessoas estão sempre a caminho de adquirir novas aptidões, assimilar novas informações, formular ou refinar generalizações. Além disso, professores que têm como objetivo desenvolver esse novo tipo de pessoa, encorajam a interação entre os estudantes, desenvolvendo em cada aluno a capacidade de aprender a depender de si mesmo como pensador e não como dependente de uma suposta autoridade, tal como a do professor, comumente posto como o responsável por determinar se as produções dos alunos estão “certas” ou “erradas”. A meta desse tipo de professor é basicamente, empenhar os alunos em atividades tais como definir, indagar, observar, classificar, generalizar, comprovar, aplicar, pois todo conhecimento é uma consequência dessas atividades. Ele mede seu êxito em função das mudanças de comportamento que ocorrem nos alunos. Perguntar é comportar-se. “Se

---

<sup>2</sup> Quando o professor mantém uma relação autoritária com seus alunos, ele acredita “deter todo o saber”, especifica os objetivos de ensino como formas de “preencher os alunos com os conteúdos que ele possui” – e, pressupõe, conseqüentemente, que os alunos ali estão para “serem preenchidos” com o que ele traz, independente das necessidades pessoais de seus alunos e das necessidades da sociedade na qual estão inseridos. Nestes casos, ensinar significa o que o professor faz para os alunos, independentemente de quanto eles aprendem, de como o fazem ou do valor dessa aprendizagem para suas vidas.

não as fizermos (*as perguntas*), não aprendemos” (Postman e Weingartner , 1972, p. 46). Ainda de acordo com esses autores, “*uma vez que tenhamos aprendido a fazer perguntas – perguntas substanciais, relevantes, apropriadas – teremos aprendido como aprender e ninguém nos impedirá de aprendermos, o que quisermos ou precisarmos de saber*” (Postman e Weingartner , 1972, p. 45) [grifos dos autores].

A formação de profissionais mais criativos, empreendedores, “formados” por meio de práticas educacionais libertadoras, emancipadoras, é possível por meio do desenvolvimento de parceria entre professores e alunos, sendo tal parceria instigada, também, pelos dirigentes da universidade, permitindo aos alunos participarem da escolha de seu projeto de formação profissional . É provável que, a partir desse tipo de formação, sejam formados profissionais que produzirão uma representação altamente positiva da própria universidade na qual se “formaram”. A partir disso, a universidade responsável pela formação de profissionais capazes e criativos têm, como recompensa, o reconhecimento da própria sociedade, alvo das intervenções desses profissionais. Tal reconhecimento pode produzir, entre outras coisas, sua ampliação, expansão e, principalmente, a consideração da instituição universitária como tendo um papel social central e essencial em relação ao conhecimento, como instituição responsável por produzi-lo e torná-lo acessível à comunidade. Uma das atividades que permite tornar o conhecimento acessível é o ensino, por meio do qual são preparados os profissionais responsáveis pelas transformações na sociedade. Nesse sentido, a universidade pode resgatar sua identidade social e o reconhecimento das pessoas de que ela é uma instituição importante e necessária.

Em uma pesquisa realizada por S.C. Santos (2001), são enfatizadas algumas práticas dos professores para que seja possível produzir aprendizagens mais eficientes nos alunos. Como base para sua pesquisa, fez uso dos sete princípios identificados por dois educadores e pesquisadores americanos – Chickering e Gamson – , por meio de anos de pesquisas acerca das boas práticas de ensinar e de aprender em Faculdades e Universidades americanas. Esses princípios auxiliaram a embasar o modo como os professores devem ensinar para serem mais efetivos, caracterizando que uma boa prática ocorre quando: 1) encoraja o contato entre o aluno e o professor (tanto dentro quanto fora da sala de aula, obtendo alunos mais motivados e comprometidos); 2) incentiva a cooperação entre os alunos (o processo de aprender é mais favorecido quando resulta de um esforço de equipe do que quando é resultante de um trabalho isolado); 3) encoraja a

aprendizagem ativa (os alunos deverem falar e escrever sobre o que estão aprendendo, fazer relações com experiências anteriores e saber como aplicar o aprendido na vida); 4) fornece *feedback* imediato (os alunos precisam checar constantemente seu desempenho para obter um melhor aproveitamento); 5) enfatiza o tempo da tarefa (aprender a usar bem o tempo é essencial tanto aos professores quanto aos alunos); 6) comunica altas expectativas (o clima deve ser desafiador para o aluno); 7) respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem (o professor deve reconhecer os diferentes talentos e estilos de aprendizagem que os alunos trazem consigo).

S.C. Santos (2001) aplicou esses sete princípios aos professores e alunos de uma faculdade particular brasileira, visando identificar os pontos convergentes e divergentes entre os princípios teóricos e a opinião dos alunos, o grau de atendimento pelo corpo docente a estes princípios e as oportunidades para implementar melhorias no ambiente de ensino – na relação entre professores e alunos –, com o fim de aprimorar os processos de ensinar e de aprender. Foram sujeitos da pesquisa 70% – de um universo de 30 – dos professores e uma amostragem casual estratificada de alunos, sendo que havia sete estratos, relacionados a cada um dos sete anos acadêmicos existentes na Faculdade – três anos de Computação e quatro anos de Administração. Foi utilizada uma amostra de 15% de cada sub-população de alunos, definida por sorteio, totalizando 71 alunos sorteados. A amostra final do total de alunos foi de 43%. Para os professores, foi aplicado um inventário que consistiu, basicamente, em declarações baseadas nas atitudes que os professores deveriam ter para atender a cada um dos sete princípios (medido por uma escala de intensidade de ocorrência de 5 pontos). Para os alunos, foi elaborado um inventário específico, com a mesma estrutura daquele dos professores, que consistiu em declarações baseadas nas preferências ou não que os alunos poderiam ter pelas atitudes dos professores recomendadas pelos sete princípios.

A interpretação dos dados foi realizada por meio das somas dos pontos de cada princípio – cada um deles tinha dez questões –, estando relacionada com a convergência ou divergência das atitudes dos professores em relação aos sete princípios e com a preferência ou não dos alunos pela aplicação desses princípios. Quanto maior a quantidade de pontos obtida pelo professor, maior o seu grau de atendimento aos sete princípios.

Os resultados indicaram que, ao contrário do que imaginavam os professores, os alunos demonstraram valorizar a qualidade da relação com o professor, a utilização de técnicas e métodos de ensino que os envolvam e tornem a aprendizagem significativa, a criação de um ambiente estimulante e desafiador e a existência de procedimentos contínuos, transparentes, e de objetivos de avaliação que lhes forneçam medidas reais das suas dificuldades e dos seus progressos ao longo do processo de aprender. Quanto aos professores, o pesquisador concluiu que estes precisam ficar mais atentos à aplicação, principalmente, do princípio de aprendizagem ativa, unanimemente a preferência demonstrada pelos alunos e não muito utilizada pelos professores em sala de aula. Outro ponto de atenção está relacionado ao princípio de pronto *feedback*, mais valorizado pelos alunos do que pelos professores. O princípio do tempo da tarefa é pouco atendido pelo corpo docente e o que revelou menor convergência em relação às expectativas dos alunos, podendo indicar uma necessidade de melhor utilização do tempo de aula pelo professor, principalmente para as turmas de Computação, onde a divergência mostrou-se ainda maior.

A partir da pesquisa de S.C. Santos (2001) é possível observar uma demonstração da importância de desenvolver nos alunos uma postura ativa diante de seu processo de aprender. Essa demonstração é feita por meio da indicação dos tipos de ações esperadas pelos professores, com base nos sete princípios que identificam a boa prática do professor. Porém, anterior ao processo de identificação das ações dos professores para produzir aprendizagens efetivas, é necessária a definição da concepção de aprendizagem que embasa essas ações. Definir o que é a educação e de que modo ela pode atender aos seus objetivos é fundamental nesse processo, na medida em que a atuação do professor pode ser bem sucedida, até mesmo em termos de aprendizagem dos alunos, porém, o que eles aprenderam? Reter conteúdos? Falar sobre o que o professor mencionou em sala? É preciso atentar aos objetivos da escola e do ensinar, pois as atuações do professor podem estar calcadas em todos esses princípios, porém, podem ter como base objetivos de aprendizagem contrários aos necessários para que os alunos possam transformar o conhecimento em comportamentos relevantes e que estejam de acordo com a realidade social na qual irão atuar. Afinal, quais os objetivos do processo de ensinar? O que ensinar? Conteúdos? Habilidades? Essas são algumas questões essenciais para compreender o papel da escola e da educação.

Se o objetivo básico da educação é desenvolver nos aprendizes as competências para lidar com as necessidades sociais, a partir da realidade deles e da realidade social na qual eles vivem e viverão futuramente, é preciso resignificar e modificar o que muitas práticas de professores ainda denunciam, relacionadas à representação de que “o aprendiz não sabe nada” e é que sua função, como educadores, fazer os aprendizes “passarem da ignorância ao saber” (Postman e Weingartner, 1972; Freire, 1987; Demo, 1994; Botomé, 1994). Na escola, não são ensinados “conteúdos”, mas formas de ver e atuar no mundo. E isso ocorre numa relação dialética entre professores e alunos na qual, muitas vezes, o professor é apenas o catalisador do processo de aprender.

Para que os alunos aprendam, é preciso que eles se comportem. Se eles não se comportam e se não fazem uso do conhecimento disponível para modificar a maneira de compreenderem e intervirem na realidade, de nada lhes adianta as informações disponibilizadas. Aprender não significa adquirir um “estoque de informações”, mas transformar essas informações em capacidade de atuar. Considerando que o objetivo básico da aprendizagem é aprender a aprender, “caduca a diferença clássica entre professor e aluno, como se um ensinasse, outro apenas aprendesse. Ambos colocam-se o mesmo desafio, ainda que em estágios diversos” (Demo, 1998, p. 130). Assim, “conhecer é menos ‘saber muito’ (apropriar-se de um estoque farto de saberes) do que *saber saber*, ou seja, habilidade de manejar e produzir conhecimento em sentido ativo, produtivo, construtivo” (Demo, 1998, p. 214) [grifos do autor].

A interação entre professor e aluno representa a interação típica de dois sujeitos construtivos e participantes. Ensinar, instruir, treinar, domesticar é o que menos cabe nessa relação. “O meio ambiente adequado é precisamente aprender a aprender” (Demo, 1994, p. 105). É preciso fazer com que o aluno evolua para a autonomia. Se educação é na essência emancipação, ela deve desenvolver a capacidade de produzir e participar e não se restringir a “treinar os alunos” a ouvir e repetir ou copiar as informações que o professor lhes exhibe. Não se trata de domesticar e disciplinar os alunos, mas de emancipá-los o máximo possível, para que possam atuar de forma consciente e responsável. E essa emancipação não ocorre a partir da aprendizagem de cópias, reproduções (comumente ensinadas aos alunos), mas de produções e articulações próprias. E essas só são possíveis quando os alunos são agentes do processo

de aprender, configurando-se muito mais como parceiros, do que clientes ou pacientes dos professores.

Keller (1999) examina a programação de ensino como meio efetivo de ensinar os alunos. Esse método de ensino caracteriza-se por ser um trabalho com ritmo individualizado; com exigências de perfeição em cada unidade de trabalho; utilização de palestras e demonstrações como meio de motivar os alunos, ao invés de meio de informação crítica; ênfase à palavra escrita nas comunicações entre professores e alunos e uso de monitores, permitindo repetição de testes, avaliação imediata, tutela inevitável e ênfase no aspecto sociopessoal do processo educacional. A partir desse método, é possível observar o aluno como agente de seu processo de aprender, no qual ele mesmo define o ritmo de trabalho e os momentos nos quais realizará as avaliações. Ele tem, ainda, oportunidades de discutir os resultados das avaliações com os monitores. Tais avaliações são realizadas com o objetivo de verificar se o aluno está apto a seguir para a próxima unidade de trabalho e, nos casos em que isso não acontece, tem a oportunidade de refazê-la até que tenha aprendido o necessário para seguir adiante, sem que, neste último caso, sofra conseqüências negativas por ainda não ter aprendido o suficiente. O autor afirma, ainda, que o trabalho do professor, a partir desse método, difere do que tem predominado: sua presença em sala de aula entretendo, expondo, criticando e debatendo não parece mais ser importante. Seu principal trabalho é facilitar a aprendizagem do aluno, cabendo ao aluno o direcionamento de seu próprio aprendizado.

Demo (1998) também defende o papel do professor no contato pedagógico com os alunos como o de orientador, e não o de “fornecedor de informações” para os alunos copiarem, repetirem ou aderirem. Por meio da orientação, é possível que o aluno construa um caminho próprio. É ele mesmo o sujeito central do processo de aprender. Dessa forma,

em vez da relação feudal professor/aluno, na qual um apenas ensina (de cima para baixo e de dentro para fora) e outro apenas aprende (submissamente), a orientação representa a interação típica de dois sujeitos construtivos e participantes. Ensinar, instruir, treinar, domesticar é o que menos cabe nessa relação. O meio ambiente adequado é precisamente aprender a aprender (Demo, 1998, p. 105).

O professor deve ser capaz de arquitetar condições favoráveis ao aprender a aprender, desenvolvendo nos alunos a habilidade de pesquisar, de agir de forma

autônoma, crítica, e criativa. Skinner (1972b) também defende a necessidade do professor ter o papel de desenvolver a autonomia no aluno ao afirmar que quanto melhor for o professor, tanto mais importante é para ele que o aluno se liberte da necessidade de auxílio escolar. O professor que compreende isso, engrandece as realizações de ambos. O papel do professor é o de auxiliar o aluno para que ele estabeleça um outro tipo de relação com a realidade, diferente da que ele tem condições de apresentar sem o auxílio de alguém. Se o professor não ensina tal maneira de agir diante das circunstâncias, provavelmente o aluno levará muito mais tempo, com um custo muito alto até descobrir como estabelecer uma relação melhor com as circunstâncias com que se defrontará (Kubo e Botomé, 2001b). Ou seja, é possível ocorrer aprendizagem independente da presença de alguém que ensine. No entanto, a presença de alguém preparado para ensinar pode apresentar uma série de vantagens – principalmente se quem ensina tem o objetivo de fazer com que os alunos se tornem independentes para lidarem com as situações com as quais se defrontarão – entre as quais uma aprendizagem mais rápida e mais efetiva, que dificilmente ocorre por tentativas e erros, as quais, geralmente, têm um custo alto em termos de afetividade e de tempo despendido, para os aprendizes.

Os alunos precisam aprender a fazer uso das informações (disponíveis em diversos meios de comunicação, tais como jornais, revistas, mídia, periódicos, livros etc.) para que possam, a partir delas, atuar de forma mais eficaz com as situações-problema com as quais se defrontarão. Ensiná-los a repetir o que leram não lhes auxiliará muito nos momentos nos quais terão que apresentar comportamentos para transformar algum aspecto da realidade social. Os resultados de ensinar a reproduzir o que leram, ouviram ou viram podem ser desastrosos: os alunos tenderão a fazer uso das técnicas, dos conhecimentos disponíveis como fins em si mesmos, ao invés de utilizá-los como meios para produzir transformações na realidade. Dessa forma, suas atuações podem dar-se de maneira descontextualizada e inadequada, produzindo poucos resultados ou, até mesmo, resultados negativos em termos sociais, piorando situações que já estavam inadequadas. Além disso, é preciso considerar que mesmo que o aluno tenha aprendido formas eficientes e eficazes de lidar com as situações, ainda assim “ele não é livre se for preciso que alguém lhe diga o que fazer e quando deve fazer” (Skinner, 1972b, p. 163).

Produzir aprendizagens nos alunos compreende, além de um arranjo de contingências para que eles possam apresentar desempenhos melhores do que os que possuíam inicialmente para lidar com as situações-problema, a capacitação para serem livres, autônomos, a fim de que possam atuar sem a necessidade de que alguém que lhes diga o que, como ou quando fazer. O aluno que pode fazer as coisas por si próprio é independente dos outros. E essa independência é fundamental, principalmente se forem considerados alunos de graduação que, ao se “formarem”, serão profissionais de nível superior, capacitados (ao menos deveriam estar capacitados) a lidar de forma crítica e criativa com a realidade social. Tanto professores quanto alunos precisam aprender a se relacionar de forma crítica com o conhecimento existente, não tomando posições de “discípulos”, no sentido de adotá-lo como verdadeiro ou falso, mas utilizando-o como meio para compreender e intervir na realidade. Inicialmente, é possível que eles sejam “produtores” em graus diferentes: provavelmente os alunos produzirão com mais dificuldades, tendendo a agir de maneira dependente e com menos criticidade. No entanto, devem ser ensinados a se emanciparem para que possam produzir cada vez mais e melhor sozinhos. A autonomia parece ser o caminho para a constituição de profissionais que possam se relacionar adequadamente com as exigências e necessidades da sociedade (Skinner, 1972b; Freire, 1986; Demo, 1994 e 1998; Chauí, 2001; Kubo e Botomé, 2001b).

Compreender o impacto das diferentes concepções de ensino adotadas por professores, bem como o tipo de comportamentos adotados pelos alunos para a qualidade da formação profissional, permite contextualizar as relações estabelecidas entre professores e alunos. Essa contextualização possibilita aos professores e dirigentes universitários planejar adequadamente o ensino superior de graduação, na medida em que favorece a compreensão de que existem formas pelas quais alunos e professores podem produzir mais e melhor e de que há outras que podem inibir essa produção. Um exemplo disso é o caso em que professores e alunos trabalham constantemente sob efeito de controle coercitivo: geralmente eles produzem de forma menos crítica e criativa e limitam-se a fazer o que lhes é solicitado, diminuindo consideravelmente os resultados que poderiam ter os processos de ensinar e de aprender e, conseqüentemente, os resultados que poderiam ser produzidos para a própria sociedade. Nesse sentido, a caracterização do tipo de relação estabelecida entre professores e alunos, a qual é permeada, também, pelo ambiente institucional ao qual estão submetidos (normas,

regras, exigências burocráticas etc.) possibilita produzir conhecimentos acerca do modo como professores ensinam e de como alunos aprendem. A forma pela qual os dirigentes institucionais têm administrado algumas condições do meio acadêmico (como têm projetado a formação dos alunos, como têm feito as solicitações, que tipos de normas e procedimentos são instituídos) também pode ser derivada, em parte, do tipo de relação estabelecida entre professores e alunos. Um outro aspecto importante é o que se refere às decorrências sociais do tipo de profissional que a universidade está “formando” (que pode auxiliar ou prejudicar o desenvolvimento social) e que está intimamente ligado à forma como professores e alunos se relacionam, ao modo como os professores se relacionam com os dirigentes e vice-versa, ao modo como os dirigentes especificam os objetivos institucionais e as atividades necessárias para atingi-los, ao modo como a formação profissional é projetada e desenvolvida por dirigentes, professores e alunos e assim por diante.

De modo geral, é possível considerar que as relações entre professores e alunos ocorrem num contexto institucional que as influencia e que é, o tempo todo, por elas influenciado. Dessa forma, o que dirigentes, professores, funcionários e alunos fazem parece ter implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e, num sentido mais atômico, implicações sobre as próprias condições de trabalho e de saúde deles. Aspectos que, em princípio, parecem isolados do contexto das relações de trabalho entre professores e alunos, tais como o tipo de gestão universitária adotada, parece ter mais implicações do que inicialmente poderia fazer supor. Um exemplo disso ocorre em relação à importância da definição de objetivos e atividades-meio da organização. Quando eles não são adequadamente especificados, é possível que professores e alunos não identifiquem a razão pela qual lhes é solicitada (ou, muitas vezes, exigida) determinada atividade. O fato de não conseguirem identificar a razão pela qual executam determinadas atividades, conduz a um “fazer por fazer”. Ou seja, eles não identificam a função e a importância do que estão fazendo. Os estudos sobre depressão, conhecidos com o nome de “desamparo aprendido” (Seligman, 1977) relacionaram diminuição de previsibilidade e controlabilidade de um organismo sobre as situações (uma dessas situações pode ser o “fazer por fazer”) com que se defronta com maior incapacidade de agir apropriadamente a elas e, como decorrência, um progressivo “sentimento depressivo”, de desânimo ou de conformidade com o que acontece ou com o que é solicitado a fazer. Essa passa a ser a maneira predominante do organismo agir

em relação ao meio. O próprio fato de professores e alunos, muitas vezes, cederem às pressões institucionais, conformando-se ao que é exigido – ainda que tais exigências não lhes façam sentido ou que sejam até contra suas crenças, seus valores – pode ser parte dessa “síndrome de desamparo”. Se aos professores, alunos e dirigentes fosse possível identificar, por exemplo, as funções do que é exigido – inclusive identificar exigências que têm apenas função coercitiva –, é provável que o ambiente acadêmico se caracterizaria por ser um ambiente com alto grau de sanidade, no qual seriam instigados aprendizagem, produção e crescimento e não “adestramento”, reprodução e, muitas vezes, “adoecimento”.

#### 6. A influência dos tipos de controles exercidos no ambiente acadêmico sobre as relações entre professores e alunos

Por que os alunos executam as atividades que lhes são solicitadas no ambiente acadêmico? Que motivos os levam a executá-las: o prazer de aprender algo novo, o prazer proporcionado pela atividade em si, a fuga de conseqüências negativas, tais como tirar notas baixas, ser repreendido pelos professores ou colegas? E os professores, o que os faz agir de determinadas maneiras? De que forma são exercidos os controles sobre suas atividades no ambiente acadêmico? Que implicações têm tais controles sobre as relações que estabelecem com seus alunos? Quais as conseqüências dessas relações sobre o processo de aprender? E sobre as condições de saúde de ambos?

É inegável o controle da conduta pelo ambiente físico e social (Skinner, 1972a e 1978; Sidman, 2001). No entanto, controle e coerção não são sinônimos. A coerção se caracteriza por controlar o comportamento por meio de punição ou de ameaça de punição. Há, basicamente, três formas de controlar a conduta: por meio da utilização de reforçamento positivo, de reforçamento negativo e de punição. O único tipo de controle que se caracteriza por ser não-coercitivo é aquele realizado por reforçamento positivo.

Os reforçadores têm a característica básica de aumento da probabilidade de uma determinada resposta ocorrer (e vêm sempre seguidos da ação). O que diferencia, então, o reforçamento positivo do negativo, se ambos tendem a aumentar a probabilidade de determinada resposta ocorrer? O reforçamento positivo ocorre se a ação de uma pessoa é seguida pela adição, produção ou aparecimento de algo novo, que não estava lá antes do ato e que aumenta a probabilidade dessa ação ocorrer novamente.

O adjetivo positivo significa que a consequência do responder é a adição de um estímulo ao ambiente da pessoa. Quando um aluno apresenta contribuições durante a aula, participando com idéias ou sugestões e recebe a atenção do professor por emitir tal comportamento, a tendência é a de que ele aumente a frequência de ocorrência de tal comportamento. Dessa forma, é possível dizer que seu comportamento de participar nas aulas foi reforçado positivamente pela atenção que o professor lhe forneceu.

No reforçamento negativo a operação que define esses eventos como reforçadores é oposta (são removidos) àquela dos reforçadores positivos (definida por sua apresentação). Os reforçadores negativos incluem aqueles eventos que em linguagem coloquial são denominados “irritantes”, “dolorosos”, “desagradáveis”, “nocivos” etc. Em suma, são eventos tidos como “aversivos”. No reforçamento negativo as pessoas removem, fogem ou se esquivam de algo que é aversivo, o que aumenta a probabilidade de elas emitirem tal resposta. Nesse sentido, quando um aluno estuda para evitar tirar notas baixas (as quais, geralmente, vêm acompanhadas de reclamações ou expressões de desapontamento por parte dos professores ou da família) ele está, por meio de seu comportamento de estudar, evitando a produção de um estímulo desagradável (notas baixas). Assim, o comportamento de estudar está sendo reforçado negativamente por evitar tirar notas baixas. Tal como ocorre nos procedimentos de reforçamento positivo, o reforçamento negativo também aumenta a probabilidade das respostas reforçadas ocorrerem. No entanto, no reforçamento negativo, ocorre um aumento da probabilidade de determinadas respostas ocorrerem em função da eliminação de estímulos aversivos. De modo geral, “fazer o que queremos fazer” indica uma operação de reforçamento positivo; “fazer o que temos de fazer” faz referência a contingências de reforçamento negativo (por exemplo, fazer algo para evitar a dor).

A punição pode assumir uma das duas formas: um tipo de punição confronta o indivíduo com o término ou retirada de alguma coisa que comumente seria um reforçador positivo. Um exemplo disso seria eliminar a possibilidade de escolha dos alunos da forma de execução de determinada atividade por eles terem “conversado demais durante a aula”. O outro tipo confronta-os com a produção de algo que é aversivo: humilhar publicamente um aluno que se saiu mal em determinada atividade. Por meio da punição o organismo aprende que ele não deve fazer aquilo, porém, não aprende a fazer algo no lugar daquilo. Ou seja, a tendência é de que uma determinada resposta seja suprimida, porém, não é ensinado o que deveria ser feito ao invés de fazer

aquilo que está sendo punido. O organismo, muitas vezes, fica na inação, pois não sabe que tipo de ação poderia substituir aquela que está sendo punida e que poderia ser considerada mais adequada. Quando muito, punição só ensina “a não fazer”.

De acordo com Sidman (2001) “desde a escola primária e durante todo o caminho, passando pelo colegial, professores preocupam-se mais com técnicas coercitivas para manter a disciplina do que com métodos efetivos de instrução<sup>3</sup>” (p. 41). Parece que a instituição escolar, de modo geral, faz mais uso de práticas coercitivas, tais como a punição de comportamentos indesejáveis do que de práticas não coercitivas, nas quais são recompensados comportamentos desejáveis. Um exemplo disso é o uso de críticas, perda de privilégios, tarefas extras impostas aos alunos como “tentativas de corrigir” comportamentos inadequados deles (tirar notas baixas, conversar durante as aulas etc). No entanto, quando os alunos se saem bem nas atividades, tiram notas boas, participam durante as aulas, geralmente, administradores escolares e professores não produzem estímulos reforçadores em relação a isso. Parece que tal comportamento é visto como se o aluno não estivesse fazendo “nada mais do que sua obrigação”. Dessa forma, apenas aos comportamentos inadequados é dada atenção. Se aqueles considerados adequados fossem recompensados possivelmente, os inadequados apareceriam muito menos frequentemente (Skinner, 1972b e 1978; Sidman, 2001).

Skinner (1972b) afirma que nas faculdades e cursos de pós-graduação o padrão aversivo também existe. Tal padrão se sustenta na premissa: “mande ler e verifique”. Ou seja, de modo geral, o professor não ensina e simplesmente atribui ao estudante a responsabilidade de aprender. Se ele não relata adequadamente o que viu, leu ou ouviu, sofre punições por isso. Perguntas parecem comuns nesse tipo de ambiente, as pessoas já se acostumaram a elas. No entanto, pelas exigências de respostas que satisfaçam certas especificações, elas são, de modo geral, ligeiramente aversivas. “Um exame, com coleção de perguntas, gera tipicamente a ansiedade e o pânico apropriados para esquiva e fuga”(Skinner, 1972b, p. 95). A leitura de provas e trabalhos é comumente denominada “correção”. Os exames geralmente são planejados para indicarem o que os alunos não sabem. Provas que se mostraram fáceis demais (que a maioria conseguiu resolver) provavelmente tornar-se-ão mais difíceis, porque uma

---

<sup>3</sup> A partir da concepção de que ensinar é capacitar o aluno a transformar o conhecimento em condutas socialmente relevantes, e não apresentar informações, “conteúdos” ou conhecimentos, substituir “instrução” por “ensino” pareceria mais adequado. No entanto, o termo “instrução” foi mantido devido à fidedignidade à citação do autor.

prova fácil não discrimina (isso ocorre mais provavelmente porque o professor tem medo de diminuir a ameaça sob a qual trabalha com seus alunos). O professor é julgado pela severidade das ameaças que impõe aos seus alunos: um bom professor faz seus alunos trabalharem duro, pouco importando como o faz ou o quanto ensina usando este método. Métodos menos aversivos podem causar a sensação de que estão “ensinando menos”. Quais as implicações desse modo de relação com os alunos, para as condições de saúde deles? O que acontece com os alunos quando eles são obrigados a “dizer ou escrever o que os professores esperam”, sob ameaça de estigmatização ou reprovação quando não o fazem adequadamente?

As contingências aversivas podem produzir alunos disciplinados, obedientes, aplicados e eventualmente informados e hábeis. Por outro lado, proporcionam uma oportunidade para os alunos se ajustarem ao desagradável e doloroso, a agir eficazmente sob ameaças, a submeter-se à dor (Skinner, 1972b). Sequelas emocionais, tais como medo e ansiedade são comumente observadas em situações nas quais os indivíduos são submetidos a situações aversivas, produzindo comportamentos de fuga e de esquiva, raiva, contra-ataque, ressentimento, inação teimosa (Skinner, 1972b e 1978; Sidman, 2001). O importante é o que os alunos fazem quando já não são ensinados. O aluno que aprende a comportar-se de determinada maneira sob controle aversivo provavelmente pára de se comportar dessa forma assim que esse controle cessa. No entanto quando, ao se comportar, sucede uma recompensa, a tendência é de que o comportamento seja repetido (Skinner, 1972b). É preciso que o professor aja no sentido de fazer com que, à medida que o tempo passa, aprender seja o próprio reforço dos comportamentos (dos alunos) que o produzem. Para tanto, deve oferecer aos alunos a oportunidade de utilizar o que aprenderam. Aprender se torna reforçador por si mesmo quando leva a outros reforçadores.

Se os alunos, durante sua formação profissional, aprenderem a se sentir recompensados pelas próprias aprendizagens que foram adquiridas por meio de suas ações, é possível que se sintam recompensados, também, pelas transformações sociais que produzirão no meio no qual atuarão. Dessa forma, é provável que eles mantenham comportamentos relacionados a tais transformações. Se os professores ensinarem os alunos a observar o ambiente a partir das modificações por eles produzidas, possivelmente eles se sentirão recompensados por terem produzido tais transformações, tendendo a agir de forma cada vez mais engajada socialmente, na tentativa de produzir

transformações sociais significativas. Se, por outro lado, o aluno aprender a agir sob controle coercitivo do professor, executando as atividades simplesmente para se livrar do que pode acontecer caso não as faça (porque “o professor mandou”; porque se não fizer, sofrerá retaliações, poderá ser taxado de “incompetente”, poderá reprovar), tenderá a agir socialmente apenas nessas mesmas condições de controle coercitivo por parte de outrem.

Não parece adequado a um profissional de nível superior atuar apenas sob mando, sob ordens de alguém. Atuar de forma autônoma, observando as características do meio, sem a necessidade de que alguém lhe diga o que fazer parece ser um meio mais adequado de conceber um profissional desse nível de formação. Caso contrário, a sociedade poderá sofrer as conseqüências de ter atuando um profissional limitado, incapaz de agir de forma autônoma, consciente e responsável. Além disso, pode haver conseqüências aos próprios alunos, na medida em que eles estão à mercê de alguém que julga o que eles devem fazer, como devem fazer, avaliando inclusive a adequação ou inadequação do que fizeram. Dessa forma, não aprendem a avaliar a adequação de seus comportamentos profissionais e, além disso, tornam-se dependentes em relação a quem os avalia (pois estes têm o controle sobre sua avaliação). Tal dependência é extremamente nociva, não somente por desenvolver a passividade nos que são avaliados, mas também por colocá-los à mercê dos julgamentos alheios, os quais, quando positivos, criam sensações de euforia, alegria, felicidade etc. e, quando negativos, geram sofrimento, desânimo, desmotivação (Botomé e Rizzon, 1997). Nesse sentido, o conhecimento produzido acerca das relações de trabalho entre professores e alunos permite identificar aspectos relacionados à concepção de aprendizagem que subjaz a tais relações, ao tipo de formação profissional ao qual os alunos estão submetidos e, conseqüentemente, ao tipo de profissional que atuará na sociedade, ao tipo de trabalho executado pelos professores, às alterações mais prováveis das condições de saúde de professores e alunos, como decorrência das relações que estabelecem entre si e com o ambiente institucional de maneira geral etc.

A partir dos julgamentos feitos por outrem em relação ao desempenho do aprendiz, é possível observar a produção de impotência e desamparo, os quais tendem a ser progressivos e incapacitantes. Como conseqüência, é vedado ao aprendiz o direito de rever, corrigir, aperfeiçoar os desempenhos inadequados, os quais permitem um contínuo crescimento e facilidade para enfrentar os problemas e situações novas

(Botomé e Rizzon, 1997). É comum que eles desenvolvam sentimentos de desamparo, insegurança, desânimo que tendem a ser generalizados para situações que transcendem os bancos escolares: eles tendem a agir de maneira desamparada e insegura em quaisquer situações do cotidiano. Referente ao sentimento de desamparo, parece pertinente mencionar os trabalhos realizados por Seligman (1977), o qual examinou e realizou alguns estudos acerca da influência da controlabilidade e da previsibilidade sobre a forma como o indivíduo tenderá a agir cotidianamente. Ele constatou que o que é aprendido quando o ambiente é incontrolável tem profundas conseqüências sobre o repertório comportamental em seu todo. Examinou o desamparo aprendido como um modelo de depressão, no qual são encontradas, no indivíduo, características tais como lentidão para iniciar a responder, crença de impotência e desesperança e uma forma pessimista de compreender e atuar em relação ao futuro.

O desamparo aprendido tem sua origem na aprendizagem de que responder é independente de reforço; assim, o modelo sugere que a causa da depressão é a crença de que toda ação é inútil. O indivíduo depressivo acredita ou aprendeu que não tem controle sobre os elementos de sua vida que poderiam aliviar sofrimentos, trazer satisfações ou prover sustento. Em suma, ele se crê desamparado. A partir dessa crença, ele tende a responder menos e de forma ineficiente ao ambiente. Além disso, as respostas emocionais ocorrem em maior grau e freqüência. Tais respostas caracterizam-se, comumente, por serem respostas de medo, ansiedade e depressão. Nesse sentido, alunos que aprendem que não têm controle sobre as avaliações de seus comportamentos, sendo constantemente avaliados por professores, dirigentes institucionais tendem a desenvolver esse sentimento de desamparo, de depressão, que pode desembocar, entre outras coisas, em pequena produtividade e de baixa qualidade e alterações nas suas condições de saúde.

E quanto aos professores que sofrem avaliações institucionais por parte dos chefes de departamento, coordenadores de curso e outras chefias as quais, muitas vezes, não definem exatamente os critérios da avaliação, ou as definem de maneira extremamente subjetiva, produzindo nos professores uma sensação de que “não sei o que estão avaliando em mim e não sei o que deveria fazer para emitir o melhor desempenho”? Além dos controles realizados por meio das avaliações, outros tipos de controles, tais como as solicitações referentes ao cumprimento de prazos, de horários, de entrega de notas, relatórios, de participação em eventos científicos, de produções

científicas, de desenvolvimento de projetos podem estar coagindo os professores no ambiente acadêmico. A forma de gestão da universidade quanto ao desenvolvimento e à implementação dos currículos de formação profissional, as exigências de “especialização” comumente impostas aos professores, as decisões acerca do modo como a universidade participará na sociedade, na “sala de aula”, os critérios para a definição dos projetos de pesquisa, enfim, as decisões a respeito do futuro da universidade quando realizados de forma autoritária, não participativa, que exclui professores e alunos dos processos de escolha e de decisão pode ser um meio coercitivo de controle. É preciso um “olhar muito atento” sobre o tipo de controle que está sendo exercido e sobre quem ele ocorre, pois ele pode estar disfarçado, camuflado de forma amistosa e até mesmo sedutora mas pode estar produzindo todos os efeitos colaterais conseqüentes ao seu uso em sua forma coercitiva.

a) “Efeitos colaterais” da coerção

Se o indivíduo encontra punição freqüentemente, aprende que o caminho mais seguro é ficar quieto e fazer tão pouco quanto possível. Ele fica feliz por cada dia que passa sem a ocorrência de acontecimentos desagradáveis. Além disso, as fontes de punição tornam-se punitivas por elas mesmas, independente do que os indivíduos façam após terem emitido controle coercitivo. Dessa forma, para alunos que são punidos em classe, a escola se torna punitiva. A tendência é a de que eles evadam ou que se mantenham afastados o máximo possível da escola e, talvez de qualquer ambiente de aprendizagem formal. As pessoas que fazem uso da punição tornar-se-ão, elas mesmas, punidores condicionados.

Além da generalização das fontes de punição, um outro efeito colateral que pode ser observado é a produção de fuga por aqueles que são punidos. Quando os aprendizes são punidos em situações escolares, tendem a chegar atrasados ou a faltar (o que caracteriza a esquiva, na qual o indivíduo evita a situação aversiva) às aulas, a participar menos ou simplesmente tornarem-se “ausentes”, mesmo que fisicamente presentes. Segundo Skinner (1972b) “uma das formas mais fáceis de fuga é simplesmente esquecer tudo o que se aprendeu, e ninguém foi capaz de descobrir uma forma de controle que evitasse esta fuga final para a liberdade” (p. 93). Ou seja, o controle coercitivo, além de produzir efeitos desagradáveis para quem está sendo controlado pode, ainda, ser ineficiente para a produção do comportamento desejado

pois, do ponto de vista de quem está punindo, fazer o punido escapar pode ser um resultado indesejável, não-pretendido (Sidman, 2001).

Um terceiro efeito colateral comumente observado nos indivíduos expostos à punição é o incitamento à agressão. Um sujeito punido fará qualquer coisa para ter acesso a um outro sujeito que possa atacar. A própria oportunidade de atacar é um reforçador positivo para um sujeito que acabou de ser punido. Esse tipo de comportamento parece ser uma espécie de “catarse”, na qual o indivíduo libera sua raiva, sua indignação frente à violência que lhe foi praticada. Escolas depredadas, destruição da estrutura física das instituições de ensino, agressões aos indivíduos que estão próximos a eles quando sofrem punições (colegas, professores, dirigentes, mesmo que eles não tenham relação nenhuma com a situação de punição) podem ser exemplos de ocorrência de violência que, quando não dirigida diretamente ao punidor, é dirigida ao ambiente punitivo. Além das agressões, é possível observar ações de contra-controle por parte de quem foi punido. Se o sujeito não puder se esquivar ou fugir, descobrirá meios de controlar seus controladores (Sidman, 2001). No caso da relação entre professores e alunos, alunos controlados podem buscar meios de controlar seus professores, fingindo doenças ou realmente tornando-se doentes, distraindo outros alunos e causando disruptura de todo o processo de aprender, ou podem também atuar no sentido inverso, desviando o professor de uma avaliação válida de seu desempenho etc. De forma semelhante, no caso de professores que trabalham num ambiente coercitivo, é possível que sejam observados maiores índices de faltas, absenteísmo, afastamento por doenças etc.

De modo geral, é possível observar que indivíduos que são punidos aprendem simplesmente a não se comportar da maneira inadequada e, ainda assim, tal aprendizagem ocorre apenas na possibilidade de ocorrer punição. Quando afastados de ambientes ou pessoas punitivas, provavelmente, tais comportamentos não ocorrerão. O importante é o que os alunos fazem quando já não são ensinados. O aluno que aprende a comportar-se de determinada maneira sob controle aversivo provavelmente pára de se comportar dessa forma assim que esse controle cessa (Skinner, 1972b).

Controlar as pessoas por meio de contingências aversivas pode fazê-las disciplinadas, obedientes, aplicadas e eventualmente informadas e hábeis. Por outro lado, proporcionam uma oportunidade para elas se ajustarem ao desagradável e

doloroso, a agir eficazmente sob ameaças, a submeter-se à dor (Skinner, 1972b). Ameaças constantes podem destruir o potencial para aprender. As pessoas podem aprender por meio de controle coercitivo porém, o que elas aprendem é, basicamente, a se esquivar. Se o processo de aprender se deu principalmente por fuga ou esquivas, ela tenderá a se confinar ao que lhe é seguro e previsível, explorando muito pouco outras possibilidades de atuação. Nesse sentido, alunos que estão sob controle coercitivo nas instituições educacionais, tendem a fazer apenas o que lhes é solicitado sendo que, muitas vezes, são capazes de comportar-se apenas se lhes é dito exatamente o que e de que forma devem se comportar, atuando como pessoas inflexíveis, sem criatividade, apesar de “dóceis”, disciplinadas. Ter opções, escolher, decidir entre várias possibilidades os amedronta. Consideram a criatividade algo perigoso, desaprovando-a em si mesmos e nos outros. Eles freqüentemente são incapazes de se adaptar a mudanças. Podem ser vistos muito mais como autômatos do que como autônomos. Esse não parece ser o perfil adequado de nenhum indivíduo e, quando considerado o perfil de um profissional com graduação, comportamentos simplesmente obedientes, sofrendo de falta de crítica, criatividade e flexibilidade parecem ser nocivos não somente aos indivíduos, mas à sociedade como um todo.

Desenvolver um processo de ensinar que controle determinadas contingências que permitam aos alunos aprender da forma mais eficiente e eficaz possível parece ser um dos papéis dos professores. No entanto, tal controle não deve ser coercitivo, pois produz uma série de conseqüências indesejáveis a todos os envolvidos em um ambiente desse tipo. Da mesma forma que foram examinadas as possíveis conseqüências nocivas da utilização do controle coercitivo em relação aos alunos, é possível examiná-las em relação aos professores, os quais podem ser controlados não somente pelos alunos, mas pelos próprios dirigentes da universidade. Tal controle pode ocorrer por meio dos tipos e modos pelos quais as solicitações institucionais são feitas (entrega de relatórios, prazos a cumprir, definição de normas para lidar com os alunos – tipos de avaliações que deverão ser realizadas, registro de suas presenças etc.), pela forma de gestão universitária que, quando ocorre de maneira isolada, sem a participação de professores e alunos nas decisões, caracteriza-se por ser um projeto individual (de determinadas pessoas, tais como administradores ou até mesmo pessoas “einentes na sociedade”) e não uma produção e um projeto da coletividade. Tais fatores não esgotam o que pode ser considerado como formas de controle coercitivo utilizadas em relação ao corpo

docente. Sua menção pretende, apenas, indicar que os professores também podem estar sofrendo os efeitos de controles coercitivos, os quais podem estar intimamente relacionados às suas condições de saúde, bem como ao modo como se relacionam com os alunos no ambiente acadêmico.

Professores, alunos, dirigentes, funcionários, sociedade... enfim, todos podem estar “colhendo os frutos destrutivos” da coerção. E parece que todos perdem com isso. Ao se relacionarem no ambiente acadêmico, professores e alunos também coagem uns aos outros? De que forma isso é feito? De que forma os controles exercidos sobre eles interferem nas suas condições de trabalho e de saúde? O reforçamento positivo (a recompensa) de comportamentos desejáveis geralmente não é aprendido. As pessoas tentam eliminar um comportamento indesejável sem perceber a possibilidade de substituí-lo por outro mais desejável, que tem como uma de suas conseqüências a eliminação do anterior. No entanto, apesar da ciência já ter avançado no sentido de explicitar que não há nada que produza autoconfiança e segurança como o sucesso, (Skinner, 1972b, Sidman, 2001), parece que as pessoas, pela imediatividade de resultados que há na utilização de punição (os comportamentos cessam imediatamente à sua emissão), ainda preferem sua utilização, apesar dos efeitos ineficazes a longo prazo e de todos os efeitos colaterais por ela produzidos.

## 7. Saúde: um fenômeno multivariado e multideterminado

O fenômeno saúde pode ser examinado de diversas formas, sendo a mais simples a que apresenta saúde e doença como fenômenos “dicotômicos” e invariavelmente separados, o que parece insuficiente para explicar grande parte dos fenômenos que ocorrem com as condições de saúde dos organismos. Esse tipo de concepção é limitada, na medida em que considera dois conceitos polares, os quais admitem uma linha divisória entre ambos que não é possível de ser demarcada (Chaves, 1980). Saúde não pode ser definida simplesmente como ausência de doença. Até que ponto um organismo pode ser considerado saudável ou doente? Não seria mais adequado considerar as condições nas quais o organismo está mais saudável ou mais doente?

As pessoas, em geral, não são saudáveis ou doentes. O que acontece é que elas apresentam diferentes graus de condições de saúde, que podem variar, dependendo de uma quantidade relativamente grande de fatores que as determinam em dado momento.

As variações dependem, inclusive, do tipo de combinações que esses fatores apresentam em um momento específico. “Dessa forma, parece mais adequado dizer que saúde-doença são graus (ainda não precisados suficientemente) nas condições de saúde de um organismo” (Stédile, 1996, p.23).

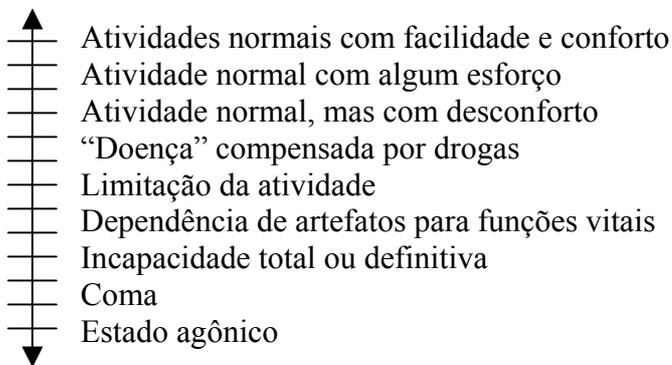
As condições de saúde podem ser boas ou ruins, em graus diversos, podendo variar desde o máximo de saúde até o máximo de sua falta (morte). Não é fácil separar o momento exato em que uma pessoa pode ser considerada saudável ou doente. Mário Chaves (1980) apresentou alguns valores que o aspecto denominado “condições de saúde” de um organismo poderia receber.

### Quadro 1.3

**Alguns valores que pode ter a variável “condições de saúde de um organismo” adaptado de Chaves, 1980.**

---

#### PLENAS CONDIÇÕES DE SAÚDE



#### MORTE

---

A partir do Quadro 1.3 é possível observar que a qualificação das condições de saúde de um organismo envolve uma identificação das características de uma pessoa e um relacionamento com uma escala de sanidade em que, entre os extremos (“plenas condições de saúde” e “morte”), podem existir múltiplos valores, entre eles, morte, estado agônico, coma, incapacidade total ou definitiva e assim sucessivamente.

A OMS (1979) apresenta uma definição de saúde como “um estado completo de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência da afecção ou doença”. Essa definição representa um avanço no sentido de chamar a atenção para o fato de que a saúde é resultante da relação entre vários fatores (biológicos, psicológicos e sociais), indo além da esfera puramente biológica.

Além da compreensão da saúde como um fenômeno que tem graus variados em uma escala, Chaves (1980) e Botomé e Santos (1983) acrescentam a esse conceito, ainda, a noção de multideterminação. A multideterminação parte do pressuposto de que há muitas variáveis com possibilidade de determinar diferentes graus nas condições de saúde de um organismo. Considerar que as condições de saúde dos indivíduos dependem de uma complexa rede de inter-relações entre fatores ou variáveis que compõem essas condições e as determinam significa dizer que as relações de determinação são probabilísticas, isto é, dependendo do arranjo e da configuração (estruturação) dos diferentes fatores, as condições de saúde tendem a melhorar, piorar, permanecer constantes e outras possíveis graduações no *continuum* das condições de saúde. As combinações entre os valores dessas variáveis fazem com que uma condição de saúde seja um fenômeno dinâmico, com múltiplas possibilidades de composição, caracterizando um processo complexo e dinâmico (Stédile, 1996).

Existem várias possibilidades de entender as relações de determinação dos eventos na natureza. A passagem da compreensão de unicausalidade, na qual a cada causa corresponde um efeito, para a multicausalidade, onde é compreendido que várias causas são responsáveis por um efeito, não tem resolvido o problema da explicação dos eventos. De que forma podem ocorrer as relações de determinação na natureza? Na Figura 1.1, serão examinadas, a partir da compreensão de Rebelatto e Botomé (1999, p.239), cinco diferentes maneiras de entender como ocorrem as relações de determinação entre os eventos na natureza.

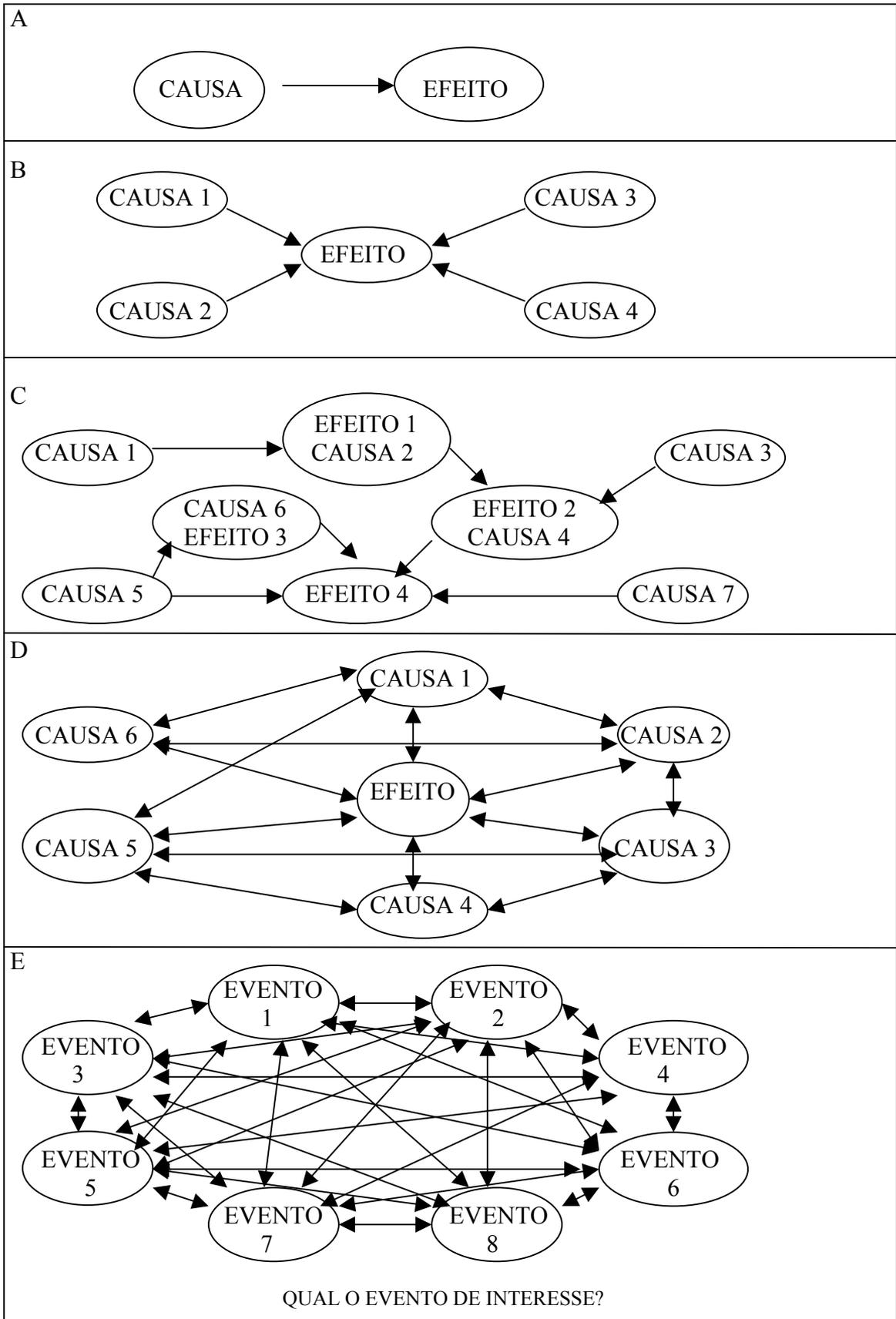


Figura 1.1 - Representação de cinco maneiras de entender as relações de determinação dos fenômenos na natureza (retirado de Rebelatto e Botomé, 1999).

Painel A: para cada efeito há uma causa e cada causa tem um efeito.

Painel B: embora melhor que a concepção do painel A, ainda é bastante simplista: para cada efeito existem várias causas.

Painel C: algumas causas são efeitos e alguns efeitos são causas de outros efeitos. É uma combinação dos modelos dos painéis A e B. A ciência já produziu evidências suficientes para possibilitar entender de maneira diferente as relações de causalidade na natureza.

Painel D: há uma múltipla relação de cada evento com os demais e um único evento pode ser causa ou efeito em relação a qualquer outro que também pode ser efeito ou causa. Essas relações cruzam-se e acontecem em relação a vários eventos, inclusive simultaneamente. Os termos “causa” e “efeito” perdem a utilidade e o sentido: tudo pode ser “causa” e tudo pode ser “efeito”, dependendo do momento no qual ocorrem essas interações ou dependendo do evento em relação ao qual há interesse de exame.

Painel E: Abandona os termos “causa” e “efeito”, considerando as “relações de determinação” e o “determinismo probabilístico”. O evento de interesse pode mudar e, em cada variação, é possível localizar que se observa ou examina as relações de determinação a partir de um determinado ponto da rede de relações.

Todas essas classes de eventos representadas em interação no painel E podem ser explicitadas em vários níveis, desde o nível atômico até o político, passando pelo químico, físico, biológico, fisiológico, comportamental, social, administrativo e econômico (Rebelatto e Botomé, 1999). Esses níveis apresentam uma hierarquia, sendo que alguns são mais abrangentes e as variáveis, nesses níveis, determinam maior quantidade e duração de alterações em outras. Alterações em nível econômico ou político, por exemplo, produzem alterações nos níveis individual ou biológico. Cada

nível desses interessa a uma determinada área de conhecimento (às vezes, mais de um nível). Dessa forma, um psicólogo estudará determinados conjuntos de relações existentes na natureza (provavelmente mais no nível individual), diferentes dos conjuntos de relações estudados por um médico (provavelmente mais no nível biológico). Para estudar, descobrir e descrever como ocorrem as relações entre os eventos de interesse, o psicólogo, assim como qualquer outro profissional, irá selecionar partes definidas do conjunto de relações, detalhando até o nível de interesse próprio ao estudo que procura fazer. Assim, a partir de múltiplas interações dos eventos que ocorrem na natureza, o psicólogo irá enfatizar determinadas relações entre variáveis, fazendo uma espécie de “recorte” a partir do que pretende estudar. Certamente o recorte é artificial, pois os fenômenos ocorrem relacionados uns aos outros, num determinado contexto, constituídos e constituintes de uma série de variáveis. É necessário, então, que o pesquisador, neste caso específico, o psicólogo, tenha claro que existem outras variáveis, além das que ele está considerando, que podem estar interferindo no fenômeno que ele irá estudar. O que ele está fazendo é focar determinadas relações, mas as partes e os níveis selecionados são convenções – em diferentes graus de arbitrariedade – e não descrições do que acontece com os eventos na natureza.

Superar a visão dicotômica, substituindo-a por uma visão de saúde e de doença como componentes, partes ou graus de um fenômeno complexo e dinâmico, parece ser tarefa fundamental quando é considerado o fenômeno saúde. Essa concepção possibilita compreender a saúde como um fenômeno constituído por um conjunto de variáveis que interagem para compor e determinar condições de conforto e de segurança para qualquer pessoa no ambiente em que vive. Nesse sentido, caracterizar as percepções de professores e alunos acerca das relações entre trabalho e saúde parece possibilitar maior compreensão acerca do que constitui essa relação sob uma perspectiva que difere da habitualmente investigada – que é a relação entre professores e alunos como uma relação pedagógica ou educacional –, partindo para o seu estudo como uma relação de trabalho. Além disso, a partir do pressuposto de que as relações de trabalho podem interferir (ainda que não seja possível explicitar o grau e a abrangência desse tipo de

interferência) nas condições de saúde daqueles que trabalham, é possível caracterizar, ainda que de forma mais exploratória<sup>4</sup>, tais condições em relação a professores e alunos.

É possível que alunos e professores não percebam as implicações do tipo de relações que estabelecem no ambiente acadêmico para a alteração nas suas condições de saúde. Provavelmente eles não percebem todas as variáveis envolvidas nas relações que estabelecem com seus colegas. Dessa forma, podem indicar, por exemplo, que estabelecem relações amistosas com eles mas que, funcionalmente, são coercitivas. Situações desse tipo podem causar um mal-estar que, se não observado e descrito, permanece a influenciar as relações e o modo como professores e alunos se sentem no ambiente acadêmico, sem que eles tenham condições de discriminar e modificar o que lhes causa tal mal-estar. Observar várias dimensões das relações e das condições de saúde estabelecidas pode fornecer informações a esse respeito.

Identificar a possível falta de percepção de professores e de alunos acerca da suscetibilidade das suas condições de saúde às diversas situações acadêmicas que podem estar ocorrendo pode fornecer dados importantes sobre como planejar relações de trabalho mais saudáveis e mais produtivas entre ambos. Isso, provavelmente, resultará em maior controle sobre suas próprias vidas quando, por exemplo, atuam como parceiros de trabalho, participando juntos das decisões acerca da formação profissional e atuando no sentido de transformar os conhecimentos disponíveis em capacidade de atuar. Ter controle sobre o processo de formação pode auxiliar a desenvolver indivíduos mais autônomos e críticos, além de constituir meio de prevenção à depressão (Seligman, 1977). Esse tipo de formação, além de produzir benefícios aos professores e aos alunos, pode produzir benefícios sociais, na medida em que eles atuam (ou deveriam atuar) para melhorar a qualidade de vida das pessoas, além de poder produzir benefícios para a própria universidade na qual é realizada a formação: ela adquire uma representação de instituição necessária e que é capaz de habilitar os profissionais a atuarem de maneira ética, responsável, criativa, enfim, adequada às necessidades sociais.

---

<sup>4</sup> O caráter mais exploratório refere-se a um estudo que, muito mais do que determinar os tipos de influências que podem sofrer as condições de saúde em função das relações de trabalho, permite caracterizar a relação entre trabalho e saúde de professores e alunos, na medida em que identifica vários aspectos, mas não permite determinar, pelo tipo de estudo realizado (e até pela natureza dos estudos existentes a respeito desse fenômeno) as relações que existem entre ambos os aspectos.

Os próprios alunos podem ser beneficiados a partir do exame das relações estabelecidas entre eles e seus professores e das conseqüências dessas relações sobre suas condições de saúde. Compreender a relação entre professores e alunos como uma relação de trabalho que exige dos alunos a transformação dos conhecimentos em capacidade de atuar pode auxiliá-los a compreender seu papel como produtores de seu próprio processo de aprender. A percepção de que eles aprendem porque se comportam diante dos conhecimentos (e não porque eles “armazenaram” as informações que os professores “transmitiram”), transformando-os em capacidade de atuar pode ser uma forma de aumentar sua auto-estima e a sensação de competência necessária, não somente ao seu desempenho acadêmico, mas também para o seu desempenho profissional. É preciso que profissionais de nível superior sejam capazes de atuar de forma crítica e criativa diante das necessidades sociais. Esse tipo de atuação é viabilizado por meio da participação ativa dos alunos no processo de aprender. Se eles se comportarem passivamente, simplesmente aderindo e, quando atuam, apenas reproduzem as informações disponibilizadas pelos professores, eles tenderão a agir de maneira dependente e a-crítica. Essa maneira de atuar pode ser nociva no meio acadêmico, no qual eles dependem dos professores, os quais lhes dizem o que devem fazer e avaliam o que fizeram. Essa dependência favorece o desenvolvimento de medo, ansiedade, depressão (Skinner, 1972b e 1978; Botomé e Rizzon, 1997; Sidman, 2001), tendo em vista que eles estão à mercê dos professores, que determinam suas ações e emitem julgamentos em relação a elas. Além disso, é provável que tal dependência transcenda os bancos escolares, fazendo com que os alunos se tornem dependentes de ordens e de julgamentos de outrem no próprio exercício profissional.

A saúde resulta de um jogo permanente de forças, entre o indivíduo e o ambiente no qual ele vive (Chaves, 1980). Considerar a saúde como um processo no qual podem ocorrer graus de alterações de conforto e de segurança das pessoas amplia a percepção do que pode ou não ser alterado como condições de saúde de docentes e discentes (ver Chaves, 1980; Rebelatto e Botomé, 1999). A partir dessa perspectiva, não é adequado dizer que professores ou alunos têm suas condições de saúde alteradas somente quando já não são mais capazes de desenvolver suas atividades (trabalhar), ou estão muito próximos a isso (por exemplo, executando-as com muita dificuldade). A partir da compreensão da saúde como um fenômeno multivariado e multideterminado é

possível identificar diversos aspectos das relações que podem estar produzindo sensações de desconforto e de mal-estar. Um desses aspectos poderia ser a ocorrência de competição estabelecida nas relações entre os alunos ou entre os professores (disputas hierárquicas, por exemplo) as quais podem produzir tensões, em diferentes graus. As tensões estão na origem de várias doenças (Chaves, 1980). Considerar apenas os casos nos quais o afastamento do meio acadêmico já ocorreu parece não dar conta de todo o fenômeno “saúde”, na medida em que desconsidera as várias alterações que, geralmente, antecedem a impossibilidade para o trabalho propriamente dita.

a) A especificidade das relações de trabalho entre professores e alunos e a falta de caracterização de suas influências sobre as condições de saúde de ambos

Correlações entre condições de trabalho e alterações nas condições de saúde de trabalhadores têm sido encontradas em diversas pesquisas (ver, por exemplo, Cardoso, Brandão, Silva e col., 1994; Jardim, Perecmanis e Silva Filho 1996a e 1996b; Uchida, 1998; Couto, 2000; Souza e Andriola, 2000; R.V. Santos, 2000). Em sua maioria, tais pesquisas têm sido realizadas com trabalhadores de indústrias (têxteis, metalúrgicas) ou com bancários (por exemplo, Cardoso, Brandão, Silva e col., 1994; Moulin, 1998). Algumas delas enfatizaram aspectos mais relacionados a práticas administrativas, tais como a pesquisa realizada por Souza e Andriola (2000) em uma indústria têxtil, na qual identificaram que fatores tais como autoridade centralizada, disciplina e divisão do trabalho ainda estão presentes e interferem negativamente no modo como os trabalhadores percebem seu trabalho e a si mesmos. Outras deram ênfase à percepção dos trabalhadores quanto a relação entre o trabalho e as condições de saúde (Jardim, Perecmanis e Silva Filho, 1996b; R.V. Santos, 2000), nas quais são relatados, basicamente, os problemas de saúde mais indicados pelos trabalhadores como tendo relação com o trabalho que desenvolvem: estresse, estafa, fadiga, desgaste; distúrbios cardiovasculares; problemas de coluna; distúrbios gastrintestinais, nervosismo, tensão ou preocupação. Pressão das chefias também foi um aspecto considerado negativo pelos sujeitos em relação ao trabalho.

Em princípio, as situações de trabalho nas quais professores e alunos estão inseridos parecem diferentes das que ocorrem em locais tais como indústrias ou bancos.

O trabalho de professores e alunos ocorre em universidades que, apesar de serem organizações, têm características diferentes das de uma indústria ou de um banco, assim como as tarefas que executam também parecem ser de outra ordem (eles trabalham com a transformação do conhecimento). De acordo com Codo e Vasques-Menezes (2000a), o trabalho do educador “é um trabalho impossível de ser *taylorizado*, de se enquadrar em uma linha de montagem *fordista*, um trabalho que, ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza” (p. 51). As atividades realizadas por professores e alunos são, de fato, atividades integradas, não *taylorizadas*? Ou por serem atividades comumente classificadas como “mais intelectuais” do que trabalhos realizados em linhas de produção aparecem disfarçadas como “trabalhos integrados”, não seriados? Quando as instituições determinam, por exemplo, a quantidade de artigos que um professor deve produzir, não seria essa uma maneira de exigir “produção em série”? Quando os professores trabalham, cada um com “sua disciplina”, desarticulada das demais “disciplinas” que constituem a formação dos alunos, o que acontece com o produto de seu trabalho? Quais as conseqüências para a formação dos alunos? Não seria uma forma de sujeitar os próprios alunos a produções desarticuladas, sem sentido?

Compreender a especificidade do trabalho de professores e alunos exige que sejam observados diversos aspectos referentes a esse trabalho como, por exemplo, o modo como lidam com o conhecimento. Se os alunos simplesmente reproduzirem o que lhes foi informado, que tipo de trabalho estão produzindo? E se os professores funcionam como uma espécie de “fonte de informação”, relatando o que têm lido, ouvido, visto, sem produzirem conhecimentos novos a partir das informações disponíveis? Observar o tipo de relação que professores e alunos estabelecem entre si e com os conhecimentos disponíveis parece fornecer informações importantes acerca da natureza e do significado de seu trabalho. Identificar as especificidades da universidade também permite caracterizar melhor o tipo de trabalho realizado por professores e alunos. Pesquisas acerca das condições de saúde de trabalhadores que executam tarefas em organizações de diversos tipos têm sido realizadas, entretanto, quais as características de professores e alunos como trabalhadores? De que forma eles se relacionam e quais as implicações disso para o modo como dão significado ao trabalho que realizam? Identificar aspectos que caracterizam as relações entre professores e

alunos no ambiente acadêmico parece fornecer informações importantes a respeito do modo de trabalho e de vida desses trabalhadores que, raramente, têm sido vistos como tal.

A preocupação com a saúde docente parece expandir-se, tornando-se fenômeno central de vários estudos, tais como os realizados por Codo e Vasques-Menezes (2000a e 2000b); Vasques-Menezes e Soratto (2000); Soratto e Pinto (2000); Reinhold (2002); Guglielmi e Tatrow (1998); Byme (1998), relacionados especificamente ao *burnout* ou os realizados por Reinhold (1985), Punch e Tuetteman (1996), Meleiro (2002), Meira (2002), Malagris (2002), Nunes Sobrinho (2002) associados ao estresse docente. No entanto, quanto à saúde discente, os estudos têm sido comumente relacionados ao modo como os professores e a escola podem lidar com estudantes que demonstram dificuldades relacionadas ao estresse ou à depressão não relacionados às situações escolares (por exemplo Campos, Rocha e Campos, 1996; Arthur e Hayward 1997; Arthur 1998). Caracterizar o trabalho discente e considerar que as condições de saúde de alunos podem sofrer interferências desse tipo de trabalho permite compreender tal fenômeno a partir de outra perspectiva, diferente da que tem sido comumente utilizada para produzir conhecimentos acerca das condições de saúde de alunos.

Os estudos que têm tomado a saúde discente como fenômeno central geralmente são conduzidos no sentido de identificar os tipos de alterações de condições de saúde que os alunos apresentam e as influências destas sobre o seu desempenho acadêmico. Além disso, geralmente indicam formas pelas quais os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais produtivos, adotando uma perspectiva clínica, na qual aspectos tais como a afetividade têm se mostrado centrais. Na realidade, parece que a afetividade entre professores e alunos resulta, principalmente, das relações entre eles estabelecidas, as quais incluem diversos aspectos, entre os quais a função de tais relações, os procedimentos e as normas de controle instituídas, o planejamento e a execução de atividades de ensino etc. Identificar aspectos que podem auxiliar professores ou dirigentes das instituições de ensino a lidar melhor com alunos deprimidos, estressados, ansiosos, inseguros parece fornecer soluções apenas parciais a questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem ou de produção dos alunos. É preciso identificar, também, as influências que o próprio ambiente acadêmico tem sobre

o desenvolvimento de reações de estresse, ansiedade, depressão em alunos, a fim de maximizar sua aprendizagem e suas condições de saúde.

b) As condições de saúde dos alunos entendidas além de suas características individuais

Quando os alunos são considerados parceiros de trabalho dos professores, o ambiente acadêmico representa um ambiente de trabalho. É possível que as condições fornecidas por esse ambiente produzam, também, alterações nas condições de saúde, não somente dos professores, mas dos próprios alunos. Investigar as relações estabelecidas entre ambos, bem como as características do próprio contexto institucional ao qual eles estão submetidos pode produzir informações importantes acerca de suas condições de saúde.

Campos, Rocha e Campos (1996) realizaram um estudo objetivando verificar o nível de estresse em alunos do primeiro ano de cursos superiores, identificar as possíveis fontes de estresse e analisar a evolução do grau de estresse ao longo do período de um ano acadêmico. Foram realizadas três medidas do nível de estresse: no final do primeiro mês letivo, no primeiro mês letivo do segundo semestre e na última quinzena de aula do segundo semestre. O relato do estudo consta das duas primeiras medidas. Foram sujeitos 171 estudantes de três cursos: Engenharia, Medicina e Psicologia que estavam cursando a universidade pela primeira vez. Utilizaram, como instrumentos, a Escala de Reajustamento Social de Holmes e Rahe, o Inventário de Sintomas de Estresse, o Questionário de auto-avaliação –DATE, partes I e II e um questionário inicial de identificação.

Os dados obtidos foram examinados, basicamente, em relação ao tipo de personalidade dos sujeitos e à relação com o curso que realizavam. Os estudantes dos cursos de Engenharia e de Medicina apresentaram, em sua maioria, personalidade do tipo A, caracterizada por ser competitiva, com baixa resistência à frustração e com dificuldades de mudança, facilitando a ocorrência de estresse. Os estudantes de Psicologia, em sua maioria, apresentaram personalidade de tipo A/B, o que sugere que eles são menos propensos ao estresse (o tipo B tem características contrárias ao tipo A, inibindo o estresse). Foi encontrada maior adaptação para os estudantes de Medicina, os quais provavelmente tiveram maiores alterações em sua vida para poderem prestar o

vestibular, de modo que seu estresse tende a diminuir durante o curso, ao contrário dos alunos da Engenharia e da Psicologia que aumentaram seu reajuste a partir do início do curso, sugerindo que as possíveis fontes de estresse são mais diretamente relacionadas com a vida acadêmica. Variáveis tais como condição sócio-econômica também podem estar relacionadas à condição de estresse dos sujeitos: os alunos de Medicina estudavam no período diurno e apresentavam melhor condição sócio-econômica, enquanto os da Engenharia e da Psicologia estudavam no período noturno e apresentavam menor condição sócio-econômica a qual, segundo os pesquisadores, pode gerar estresse por ter maior investimento de energia em seus estudos por parte destes dois últimos grupos.

Quanto à auto-avaliação, todos os sujeitos possuíam, inicialmente, uma auto-avaliação mediana. No decorrer do período estudado, ela tendeu a crescer no grupo da Medicina e a diminuir no da Engenharia, sugerindo que os fatores de estresse e de desempenho acadêmico possam ser ativos na diminuição da auto-avaliação que o sujeito possui. No grupo da Psicologia, a auto-avaliação foi mediana nas três medidas, sugerindo que embora o reajuste social dos sujeitos tenha aumentado, não foi suficiente para alterar a avaliação inicial que eles faziam de si. O que pode estar interferindo na estabilidade da auto-avaliação do grupo da Psicologia é o tipo de personalidade (A/B), que sugere maior estabilidade no nível de estresse (Campos, Rocha e Campos, 1996).

Os padrões de personalidade dos sujeitos da Medicina e da Engenharia eram parecidos, mas o nível de estresse dos sujeitos da Medicina diminuiu, enquanto o nível de estresse dos alunos da Engenharia aumentou durante o curso. De modo geral, o estresse se desenvolveu diferentemente nos sujeitos, tendo como base a graduação cursada. Os pesquisadores assinalam a necessidade de controlar variáveis tais como período do curso, condições financeiras e dificuldade de desempenho no curso escolhido para que o estresse dos sujeitos possa ser melhor compreendido.

Que tipos de fatores presentes no ambiente acadêmico influenciam o nível de estresse dos sujeitos? Que tipos de relações são estabelecidas entre professores e alunos nos diferentes cursos de graduação? Existem diferenças? Em que grau elas influenciam o modo como os alunos se sentem? Os dados indicados por Campos, Rocha e Campos (1996) parecem estar associados, principalmente, ao desempenho dos alunos. De que forma são avaliados seus desempenhos? É possível observar que, na maioria das

universidades, a incidência de reprovações entre os alunos de engenharia geralmente é mais alta do que quanto aos outros cursos. O que acontece com o ensino de engenharia para que os alunos fracassem? É fracasso dos alunos ou do ensino? Que tipos de aspectos do ensino devem ser estudados para que seja possível identificar fontes de alterações nas condições de saúde dos alunos? Quais os fatores que melhoram as condições de trabalho e de saúde de professores e alunos? Quais os que prejudicam?

Sidman (2001) salienta que é comum exigir maiores competências dos alunos, sem considerar que é necessário, também, aumentar as competências dos professores para ensinar. Quando ocorre fracasso, não são somente os alunos os prejudicados, mas os próprios professores que vêem tais resultados. O autor afirma também que o critério mais importante para identificar bom ensino e bons professores é o comportamento dos alunos. “Cada sucesso do aluno é um sucesso do professor, cada fracasso do aluno é também um fracasso do professor. Bons professores sabem disso e cada nota de reprovação que eles têm de dar os arrasa” (p. 123). Alguns casos de fracasso estão além do controle do professor, no entanto, é ele o responsável por administrar as condições de ensino com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam. Quando isso não acontece, é comum responsabilizar o aluno por seu fracasso, entretanto, é muito provável que o que fracassou foi o ensino (Skinner, 1978).

O que um professor faz tem grandes influências sobre a aprendizagem dos alunos (Skinner, 1972b e 1978, Sidman, 2001, Kubo e Botomé, 2001b) e, conseqüentemente, sobre seus desempenhos. Quando, por exemplo, o professor fracassa em sua função como educador, é provável que além do fracasso, ocorram outras conseqüências, tais como alterações no modo como se sentem em relação ao trabalho e em relação às suas capacidades, provavelmente produzindo alterações na auto-estima e, de modo geral, nas suas condições de bem-estar. O mesmo pode ocorrer quanto aos alunos: se eles fracassam nas relações com seus professores, se fracassam quanto ao seu desempenho, de que modo se sentem? De que forma suas condições de saúde podem ser alteradas devido às vivências que possuem no ambiente acadêmico? De que modo o tipo de relação estabelecida entre professores e alunos influencia o desempenho de ambos?

Viecili (2002) verificou as decorrências do uso de coerção em sala de aula para a produção do fracasso escolar. Apesar de seu estudo ter sido realizado com

crianças, alguns dados parecem auxiliar no esclarecimento de aspectos que ocorrem, de modo geral, na relação entre professores e alunos. A partir dos dados obtidos, é possível verificar o impacto de alguns comportamentos dos professores sobre as próprias condições de saúde dos alunos. O objetivo básico de seu estudo foi identificar eventos de reforçamento positivo e de coerção por parte do professor em relação a alunos que tinham passado por história de fracasso escolar e alunos que não apresentavam esse histórico. Foram observadas 10 crianças, com idades entre oito e 12 anos e três professoras.

Os resultados permitiram observar que as ações dos professores em relação aos alunos sem histórico de fracasso escolar consistiram em ações relevantes no sentido de estimulá-los, incentivando-os a participarem das aulas. Já em relação aos alunos com histórico de fracasso escolar, os professores advertiam, chamando a atenção, recriminando ou depreciando e até inibindo suas participações em sala de aula. Quanto ao comportamento dos alunos, há diferença significativa quanto a comportamentos acadêmicos e não acadêmicos de ambos os grupos. Os alunos sem história de fracasso escolar concentram-se mais do que aqueles com história de fracasso no cumprimento das atividades relacionadas às tarefas a serem executadas. Mesmo assim, os alunos com história de fracasso escolar comentam mais sobre as atividades de sala de aula, provavelmente, por apresentarem maior dificuldade de compreender as explicações do professor. Comportamentos não acadêmicos aparecem com maior frequência no grupo que apresenta história de fracasso escolar. Já os acadêmicos aparecem com maior frequência no grupo sem história de fracasso escolar.

Conforme a pesquisadora, o índice mais elevado de distração e de busca de interação com o colega, por parte dos alunos com história de fracasso escolar pode estar demonstrando falta de interesse nas tarefas e até fuga da sala de aula, tendo em vista a fuga ou a esquiva do controle que é sobre eles exercido. Além disso, seus menores graus de interesse quanto às atividades de sala de aula podem estar relacionados, também, à menor estimulação proporcionada pelos professores em relação aos alunos com história de fracasso escolar. Do mesmo modo que a frequência de ocorrência de comportamentos não acadêmicos é mais alta nos alunos com história de fracasso escolar, os professores reforçam menos os comportamentos acadêmicos desse grupo de alunos.

De acordo com os resultados encontrados, a coerção foi utilizada com índices mais elevados para punir os comportamentos dos alunos com história de fracasso escolar, em que o comportamento coercitivo do professor foi conseqüente à ação do aluno agindo, portanto, como controlador. A estimulação aversiva foi tanto em relação aos comportamentos não acadêmicos – tais como distração, interação com o colega – quanto aos acadêmicos, tais como fazer comentários referentes às atividades. Quanto ao grupo sem história de fracasso escolar, a única categoria comportamental que recebe estimulação aversiva proporcional ao grupo com história de fracasso escolar é a interação com o colega. Possivelmente, os alunos com história de fracasso escolar fazem as atividades mais para fugir de situações aversivas do que por interesse em realizá-las, já que raramente são reforçados por isso. Os alunos que são punidos e menos reforçados sentem-se aflitos e inseguros em participar das atividades acadêmicas propostas pelos professores, o que explicaria os altos índices de comportamentos não acadêmicos do grupo com história de fracasso escolar que, por medo ou insegurança, não participa das atividades acadêmicas. Além da falta de conseqüenciação positiva, a utilização de coerção pode estar relacionada ao fracasso dos alunos, principalmente dos que já fracassaram uma vez. Há um preconceito dos professores em relação aos alunos que os levam a se comportarem diferencialmente em relação aos que já passaram pela situação de fracasso escolar e aqueles considerados alunos “bons ou regulares” e que nunca foram reprovados. O professor estimula o fracasso por meio de práticas coercitivas com o grupo de alunos que apresenta história de fracasso escolar.

Os controles coercitivos realizados pelos professores em relação aos alunos podem ter implicações nas suas condições de conforto e de segurança. Apesar da pesquisa de Vicieli (2002) não tratar das condições de saúde de professores e de alunos, ao indicar a possível ocorrência de aflição, medo e insegurança, assim como comportamentos de fuga ou de esquiva dos alunos da sala de aula faz considerar essa possibilidade de ocorrência de alterações nas suas condições de saúde. Se os alunos evitam a situação acadêmica é porque, provavelmente, ela lhes é aversiva. Situações aversivas produzem, em geral, reações de medo e de ansiedade (Skinner, 1972b; Sidman, 2001). Muitas vezes, são responsáveis também por proporcionarem aos indivíduos uma oportunidade para se ajustarem ao desagradável e doloroso, a agir eficazmente sob ameaças, a submeter-se à dor (Skinner, 1972b). Que tipo de cidadão,

que tipo de profissional será formado a partir de relações de ensino aversivas? Apesar da pesquisa realizada por Vicieli (2002) ter como sujeitos alunos do ensino fundamental, os dados obtidos estão relacionados, basicamente, à utilização de controle coercitivo pelos professores. É um tipo de controle que parece estar presente na maioria das situações de educação formal (Skinner, 1972b e 1978; Sidman, 2001). Alunos universitários também sofrem controles coercitivos? A que tipos de controles eles estão sujeitos no ambiente acadêmico? Que tipos de comportamentos dos professores produzem situações aversivas aos alunos universitários? Alunos universitários, ao estarem sob condições de controle coercitivo, desenvolvem também reações de medo, ansiedade e insegurança? O que os alunos fazem para lidar com professores punitivos? Eles buscam “controlar aqueles que lhes controlam”, criando situações aversivas aos professores? Quais as decorrências de relações coercitivas entre professores e alunos para as condições de saúde de ambos?

Com o objetivo de verificar a relação entre perfeccionismo, padrões de realização acadêmica e tensão emocional em estudantes pós-secundários, Arthur e Hayward (1997) realizaram uma pesquisa com 178 alunos (93 homens e 85 mulheres) matriculados no primeiro semestre do segundo ano. Todos os participantes eram voluntários. A média de idade era de 23.5 anos. Cada participante completou a Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS), o Inventário de Depressão de Beck (BDI), o Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e um questionário construído pelos pesquisadores, referente aos padrões de realização acadêmica dos estudantes. Foi obtida permissão para acessar cada grade de pontuação média dos participantes ao final do semestre antes da coleta de dados.

O perfeccionismo é considerado como tendo três dimensões: perfeccionismo auto-orientado (refere-se às autoexigências), perfeccionismo orientado por outrem (crenças e expectativas de alguém sobre as capacidades dos outros; a importância das outras pessoas serem perfeitas) e perfeccionismo socialmente prescrito (ir ao encontro dos padrões e expectativas prescritas por pessoas que são significativas, tal como acreditar que a família espera que se sobressaia no que faz). Os resultados obtidos indicaram que 32% da amostra relataram sintomas de depressão em níveis de suaves a severos e 34% relataram sintomas de ansiedade em tais níveis. Dos estudantes que relataram sintomas de depressão, 28% relataram níveis de suaves a moderados e 7% de

moderados a severos. Os sintomas de ansiedade predominaram, sendo que 21% dos sujeitos relataram níveis de suaves a moderados, enquanto 13% relataram níveis moderados a severos. Os sujeitos que apresentaram altos escores em perfeccionismo, especialmente no socialmente prescrito, experienciaram mais estresse. Assim como os sujeitos que sentiram mais estresse relacionado às expectativas de outras pessoas experienciaram níveis mais altos de depressão e ansiedade. Estudantes que sentiram tensão quanto à sua capacidade de atender as metas acadêmicas desejadas experienciaram níveis mais altos de depressão e de ansiedade, ao passo que aqueles que sentiram confiança em atingir suas metas acadêmicas relataram níveis mais baixos de depressão e de ansiedade. De modo geral, foi observado que os sujeitos que apresentaram maiores índices em perfeccionismo socialmente prescrito, tenderam a experienciar mais estresse e relataram menos confiança quanto a atingir suas próprias metas e padrões. Da mesma forma que escores altos em perfeccionismo socialmente prescrito, escores mais altos em perfeccionismo auto-orientado foram associados com níveis mais altos de depressão e de ansiedade.

Ao final do semestre, foi feita uma análise para examinar a associação entre o índice acadêmico com os tipos de perfeccionismo e níveis de depressão e de ansiedade. A ocorrência de índices acadêmicos mais baixos estavam associados com altos níveis de depressão e de perfeccionismo socialmente prescrito. Arthur e Hayward (1997) afirmam que a pressão por manter um padrão de desempenho pessoal, juntamente com expectativas dos outros que eram percebidas pelo sujeitos, parecem causar impacto desfavorável ao bem-estar emocional dos estudantes. Os pesquisadores assinalaram ainda que a pressão pessoal para o sucesso acadêmico pode ser experienciada a partir de múltiplas fontes, tanto dentro, quanto fora da experiência escolar. Seu estudo permitiu confirmar que as percepções dos estudantes sobre os padrões de realização acadêmica são aspectos críticos para a experiência de educação pós-secundária.

Parece que aspectos da situação acadêmica podem estar influenciando as próprias expectativas dos alunos, seu desempenho acadêmico e o modo como se sentem em tal ambiente. O desempenho, por exemplo, pode sofrer interferências de aspectos relacionados ao modo como geralmente são ensinados e avaliados. Se o processo de ensinar ocorre apenas com o objetivo de fazer os alunos “reproduzirem” o que é apresentado e a avaliação ocorre apenas para “julgar” o que os alunos foram capazes de

“reproduzir”, e não como uma forma de corrigir e aperfeiçoar seus desempenhos, comumente sofrem punições e são estigmatizados. Esse tipo de situação geralmente se torna aversiva, podendo produzir principalmente reações de medo e de ansiedade (Skinner, 1972b e 1978; Sidman, 2001; Vicieli, 2002). Além disso, provavelmente suas expectativas e as expectativas dos outros – inclusive dos professores – em relação a eles diminuirão. Eles podem, ao longo de uma história de avaliação escolar negativa, desacreditarem de seus potenciais. Isso provavelmente influencia o modo como percebem suas capacidades e como se sentem, não somente no meio acadêmico, mas também em outros ambientes.

De acordo com os dados apresentados por Arthur e Hayward (1997), altos níveis de depressão e de perfeccionismo estão associados com índices acadêmicos mais baixos. No entanto, quais os aspectos responsáveis pela depressão que pode ocorrer nos alunos? Considerando que a depressão está relacionada com a diminuição da controlabilidade e da previsibilidade sobre as situações com as quais os sujeitos se deparam (Seligman, 1977), não existiriam situações criadas no próprio ambiente acadêmico responsáveis pela produção de “sentimentos depressivos” nos alunos? Identificar aspectos do ambiente acadêmico, tais como aqueles relacionados aos tipos de controles exercidos pelos professores e aos tipos de relações (e as funções destas) estabelecidas entre professores e alunos podem produzir informações importantes acerca dos tipos e dos graus de influência desses aspectos sobre suas condições de saúde.

Ao considerar que os alunos são “colegas de trabalho”, parceiros dos professores, na medida em que têm um papel ativo no processo de aprender, é imprescindível considerar que a produção deles pode sofrer influências de uma série de variáveis, não somente individuais, mas também do ambiente do qual eles fazem parte. Variáveis relacionadas ao ambiente acadêmico, tais como tipos de relações estabelecidas entre os próprios alunos e entre eles e seus professores, tipos e frequências com que ocorrem situações aversivas, tipos, frequência e intensidade dos controles exercidos parecem ser algumas das variáveis que auxiliam a caracterizar as relações entre trabalho e saúde de professores e de alunos. Que tipos de situações são criadas no ambiente acadêmico e que podem estar produzindo situações aversivas, frente às quais os alunos têm reações de medo, ansiedade, depressão? Qual o tipo de formação possível

a partir de alunos que produzem com medo, ansiosos ou depressivos? Que decorrências há para os professores, os dirigentes da universidade e para a própria sociedade que sofrerá as intervenções feitas pelos profissionais formados a partir de relações que instigam medo, ansiedade, estresse, depressão? E quais as decorrências da intervenção de profissionais formados a partir de ambientes “saudáveis”, agradáveis que instigam a cooperação e a parceria?

Parece que, além da pré-disposição individual dos alunos para desenvolver reações de estresse, medo, ansiedade, depressão existem aspectos do ambiente acadêmico que podem minimizar ou maximizar a ocorrência dessas reações. Caracterizar as relações entre professores e alunos no ambiente acadêmico possibilita identificar aspectos que podem estar influenciando tanto positiva quanto negativamente as condições de saúde dos alunos. A perspectiva adotada por Arthur e Hayward (1997), ainda que assinala aumento de ansiedade e de depressão ao longo do ano acadêmico, assim como indica uma associação entre perfeccionismo e diminuição no desempenho acadêmico, relaciona basicamente, ansiedade e depressão aos tipos de perfeccionismo que os alunos possuem. Isso parece identificar apenas aspectos individuais dos estudantes que podem estar influenciando suas condições de saúde. Entretanto, é possível que fatores do próprio ambiente acadêmico estejam influenciando seu desempenho e suas condições de saúde. Caracterizar as relações entre trabalho e saúde de professores e alunos parece transcender o aspecto exclusivamente individual (que diz respeito apenas às características individuais dos alunos), na medida em que compreende que ambos são trabalhadores e que podem ter sua sensação de bem-estar diminuída por influência da inter-relação entre uma série de aspectos que ocorrem no próprio ambiente acadêmico. Esse tipo de perspectiva faz repensar os objetivos e procedimentos institucionais adotados, os próprios procedimentos de ensino utilizados pelos professores, o tipo de formação profissional oferecida aos alunos, na medida em que considera que o que acontece entre professores e alunos na universidade não é determinado apenas pelas suas características individuais ou pelo tipo de relação que eles estabelecem entre si, mas sofre influências de todo o contexto institucional no qual tais relações acontecem.

c) Os professores podem estar “adoecendo” muito antes de estarem incapacitados ao trabalho

Compreender as condições de saúde de um organismo depende, em grande parte, do tipo de concepção a respeito do que constitui o fenômeno “saúde”. Ao considerá-lo como presença ou ausência de doença serão obtidos dados diferentes do que quando considerado que a saúde é um fenômeno multivariado e multideterminado. No primeiro caso, provavelmente serão considerados apenas os casos nos quais é possível identificar altos graus de alterações nas condições de saúde, tais como quando o indivíduo está incapacitado ao trabalho. No segundo caso – saúde como um fenômeno multivariado e multideterminado – são examinadas as diversas alterações que um organismo pode apresentar quanto a suas condições de saúde, os quais variam em um gradiente que pode ser compreendido desde “o máximo de saúde” até “o máximo de sua ausência” (Kubo e Botomé, 2001b). Além disso, é preciso considerar que os graus de sanidade de um organismo são resultantes de uma inter-relação entre diversos fatores, que transcendem o aspecto puramente biológico, sofrendo influências, também, de fatores sociais, políticos, econômicos, ambientais (alimentação, saneamento geral, água etc.), genéticos e culturais.

Um exemplo no qual a saúde foi considerada a partir de uma concepção dicotômica, ainda que sejam identificados e considerados diversos aspectos que podem influenciá-la é o estudo realizado por Esteve (1999). Tal estudo objetivava identificar o “mal-estar docente”. Para tanto, foram utilizadas todas as licenças oficiais por doença que constavam nos arquivos da Inspeção Médica da Delegação de Educação e Ciência em Málaga, durante um período de sete anos (desde 1982 até 1989). Os resultados obtidos pelo pesquisador foram que as mulheres são mais afetadas do que os homens; a média de idade, em todos os períodos, era de aproximadamente 40 anos; a duração média das licenças diminuiu, pois no período de 1982 a 1983 era de 41 dias e no período de 1988 a 1989 caiu para 26,45 dias. As causas de licença mais comuns foram as traumatológicas, as otorrinolaringológicas e as psiquiátricas, nesta ordem, registradas no período de 1988-1989. Esses dados aparecem quase na mesma ordem nos outros anos, ainda que as licenças ginecológicas não associadas à licença-maternidade apareçam em alguns períodos em terceiro ou segundo lugar. As distensões de tornozelos, as laringites e as depressões aparecem como os diagnósticos mais

freqüentes. No período de sete anos, o número de professores em licença foi multiplicado por três (de 425 para 1346). Ainda que o número de professores também tenha aumentado nesse período, o aumento de licenças é muito superior, mais que o dobro, ao aumento que corresponderia à ampliação da amostra de professores.

Além dos dados a respeito de sua pesquisa, Esteve (1999) examina alguns aspectos considerados essenciais no desenvolvimento do mal-estar docente. O cerne de sua discussão é a defesa do caráter social desse mal-estar, deslocando-o de uma compreensão internalista, na qual o sucesso ou o fracasso do exercício profissional depende exclusivamente do indivíduo, para uma compreensão do fenômeno como sendo multideterminado, que ocorre devido à relação entre uma série de variáveis. Tais variáveis não dizem respeito apenas à personalidade do indivíduo, mas do próprio contexto, tanto microssocial – relacionado à realidade da escola onde atua – quanto macrossocial – relacionado ao contexto social, econômico, cultural da época. Não ignora que os professores têm sua parte de implicação no que lhes acontece no ambiente de trabalho na medida em que, apesar desses fatores, têm atuações diferentes conforme suas aprendizagens e sua história de vida. Porém, o exame de Esteve (1999) atenta para o fato de que é necessário que sejam revistos os valores que serão desenvolvidos nos educandos, bem como a formação dos próprios professores responsáveis pelo auxílio nesse desenvolvimento, a qual tem sérias defasagens em relação à realidade de atuação profissional deste. Os professores precisam ter competências desenvolvidas para lidar com a educação no contexto atual. Muitas vezes, eles se deparam com falta de recursos, ambivalência de valores, inadequação do que aprenderam com o que deverão ensinar aos seus alunos, dificuldades referentes ao clima organizacional, às relações de trabalho estabelecidas na escola etc. Na realidade, a formação dos professores precisa desenvolver competências que estejam relacionadas não somente a conhecimentos, técnicas, mas à própria capacidade de lidar com todos esses fatores.

No caso do estudo de Esteve (1999) são considerados os professores que foram avaliados como incapacitados ao trabalho, tendo em vista que seu estudo tem base nas licenças oficiais de afastamento por doença, licenças estas que certamente deixam de considerar uma série de alterações nas condições de saúde dos professores que não necessariamente os afastam do trabalho, mas que podem contribuir para sua sensação de mal-estar. Considerar a saúde como um processo no qual podem ocorrer

graus de alterações de conforto e de segurança das pessoas amplia essa visão do que pode ou não ser alterado em termos de condições de saúde docente. A própria falta de reconhecimento ou a dificuldade em relacionar-se com os colegas ou os alunos, por exemplo, pode produzir determinadas sensações e percepções nos docentes que, muitas vezes, podem ser consideradas como uma forma de “adoecimento”, na medida em que diminuem uma situação de conforto e bem-estar. Considerar apenas os casos nos quais o afastamento do trabalho já ocorreu parece não dar conta de todo o fenômeno do “mal-estar”, pois desconsidera as várias alterações que, geralmente, antecedem a impossibilidade para o trabalho propriamente dita.

Um estudo realizado acerca das fontes de estresse ocupacional de professores parece indicar que, algumas situações consideradas pelos professores como desagradáveis podem estar relacionadas à inadequação de sua formação e à própria forma com que lidam com os alunos. Isso sugere que, muitas vezes, os próprios professores produzem indiretamente algumas de suas fontes de estresse. Tal estudo foi realizado por Reinhold (1985) com professores de educação do ensino fundamental do pré-escolar até a 4ª série. Foram sujeitos 72 professoras efetivas, das nove escolas públicas estaduais urbanas de 1º grau de um município do interior de São Paulo. O material utilizado para a coleta de dados foi um “Questionário de Estresse Ocupacional de Professores”, elaborado pela pesquisadora, a partir de uma revisão de literatura sobre estresse em geral, estresse em professores e *burnout*. A aplicação dos questionários ocorreu em duas datas diferentes, constituindo um grupo de professoras de cinco escolas no qual ele foi aplicado imediatamente antes do início letivo (grupo A) e um outro grupo, com professores de quatro escolas, que ocorreu decorridas três semanas do início das aulas (grupo B). Entre os dois grupos não houve diferenças significativas. Dessa forma, a análise foi feita como sendo um grupo só.

Quanto à caracterização geral das professoras, a maioria tem idades entre 40 e 49 anos (62,5%), casada com filhos (68,1%), tempo de magistério acima de 20 anos (69,4%) e trabalha em período integral (69,4%). Quanto à formação profissional, 56,7% das professoras, além do seu curso de nível de 2º grau, concluíram o curso de Pedagogia. Apenas 4% consideram a profissão de professor “nem um pouco estressante”. A maioria considera-o “um pouco estressante” (43%) ou “muito estressante” (38,9%). Os demais consideram-no “muitíssimo estressante” (13,9%).

Quanto às fontes de estresse, para cada uma das 65 fontes de estresse assinaladas, os sujeitos indicaram a intensidade com que sentiam tal fonte de estresse. As seis fontes mais estressantes indicadas por eles foram: 1) “ter classes com muitos alunos”, 2) “trabalhar com alunos desinteressados pelas atividades”, 3) “achar que alguns indisciplinados ocupam demais seu tempo em prejuízo dos outros”, 4) “sentir que há falta de apoio dos pais para resolver problemas de disciplina”, 5) “ter alunos na classe que conversam ou brincam o tempo todo”, 6) “trabalhar com uma classe onde as capacidades dos alunos são muito diferentes entre si”.

Quanto aos sintomas do estresse, os dez mais freqüentes foram: “no fim do meu dia de trabalho sinto-me desgastada”, “fico muito tensa”, “lidar com alunos o dia todo causa-me muita tensão”, “sinto-me fisicamente exausta”, “sinto-me nervosa”, “sinto-me ansiosa”, “sinto que estou trabalhando demais na escola”, “sinto-me emocionalmente esgotada pelo meu trabalho”, “tenho dor nas costas”, “sinto-me cansada quando levanto de manhã e tenho que enfrentar um outro dia de trabalho”. Tais sintomas sugerem principalmente tensão, desgaste, cansaço, nervosismo e ansiedade. Os dois aspectos menos freqüentes se referem ao uso de bebidas alcoólicas e excesso de cigarros. Foi encontrada forte correlação entre as fontes e os sintomas de estresse: quanto mais intensamente são sentidas as fontes de estresse, maior é a intensidade e a freqüência dos sintomas apresentados.

De modo geral, quanto às fontes de estresse, a Reinhold (1985) assinalou que 61% dos sujeitos parecem considerar seu trabalho estressante e 62,5% sofrem de sintomas de estresse. A fonte considerada mais estressante pelas professoras foi “ter classes com muitos alunos”. Outra fonte relevante é a indisciplinada e o desinteresse dos alunos, o que parece indicar despreparo dos docentes para manter a disciplina em sala de aula e para motivar os alunos. Para a maioria das professoras, seu curso de formação não representa fonte de estresse: elas não sentiram que ele deixou de prepará-las para o desempenho adequado de suas funções. Reinhold (1985) assinala ainda que foi percebida uma tendência das professoras acharem que os problemas no trabalho são causados principalmente por fatores externos a elas e que as providências para melhorar a situação de trabalho deveriam vir de fora. Com isso, o professor parece querer isentar-se da responsabilidade pessoal pelos eventuais fracasso e falhas. As professoras, em sua maioria, sentem considerável estresse no trabalho e apresentam sintomas de estresse

acentuados, com predominância de sentimentos de exaustão e tensão, os quais sugerem a eminência de *burnout*. Apesar de algumas fontes de estresse serem decorrência do sistema educacional (sujeição a normas, regulamentos, etc.), a pesquisadora assinala que existem fontes que são avaliadas como estressantes e que estão ao alcance do professor para serem modificadas. No entanto, eles comumente atribuem os aspectos negativos do trabalho a fatores externos (direção da escola, governo etc.).

O trabalho de Reinhold (1985) trata de professoras de ensino de primeiro grau. Provavelmente, se fossem estudados professores de outros níveis de ensino, haveria a indicação de fontes de estresse distintas. Da mesma forma, estudar o que acontece com professores em escolas públicas e privadas, provavelmente produziria outras informações acerca, principalmente, das fontes de estresse. O fato de as professoras que foram sujeitos da pesquisa de Reinhold (1985) terem relatado como suas principais fontes de estresse aspectos relacionados aos alunos, tais como ter que lidar com o desinteresse e a indisciplina deles, bem como ter que lidar com alunos que conversam ou brincam muito faz suscitar algumas questões acerca da própria concepção de relação educacional que parece estar subjacente aos relatos desses sujeitos: são os alunos que falham ou é o sistema educacional que tem falhado? Os alunos não aprendem porque “conversam ou brincam muito” ou porque os procedimentos de ensino são inadequados? Que fatores são responsáveis pelo desinteresse dos alunos em sala de aula? Se esse tipo de situação (falta de disciplina, falta de interesse, falta de envolvimento) já ocorre nas séries iniciais, nas quais a curiosidade dos sujeitos parece “estar a mil”, o que esperar de alunos que estão no ensino superior e que provavelmente têm uma longa história educacional maçante e geralmente punitiva? De que forma os professores universitários podem planejar o ensino para que os alunos não se tornem fontes de estresse no ambiente acadêmico? Que aspectos da relação entre professores e alunos constituem fontes de estresse? Em que grau o ambiente de trabalho na universidade contribui para a diminuição do bem-estar de professores e alunos? Que fatores influenciam as condições de trabalho e de saúde deles em maior grau?

A maioria dos estudos acerca das condições de saúde docente tem sido feita em relação aos professores de ensino básico e, geralmente, em escolas públicas. Quais as diferenças entre o trabalho de professores de ensino fundamental e de ensino de nível superior? As fontes de estresse são as mesmas para ambos? Os professores têm controle

sobre as condições de trabalho que lhes causam mal-estar? Se, por exemplo, os alunos universitários fazem coisas que diminuem as condições de bem-estar dos professores, até que ponto a forma de trabalhar dos professores está influenciando o comportamento dos alunos? No que consiste a relação entre professores e alunos universitários e de que forma tais relações podem instigar ou minimizar as condições de conforto e de segurança que ambos têm em relação ao trabalho acadêmico?

“Cada vez mais cresce a convicção de que o que o docente faz se distancia do que deveria fazer e a queda de qualidade do ensino tem sido um rótulo designativo dos efeitos dessas deficiências sobre a interação educativa e seu produto” (Duran, 1982, p. 60). Um dos tipos de variáveis que parece interferir com o que é feito nas instituições escolares e produzido a partir delas está relacionado às capacidades do professores, entendidas como a natureza e a extensão de seu repertório para influenciar adequadamente sobre um produto educacional satisfatório. Duran (1982) realizou um estudo com professores e alunos universitários com o objetivo de descrever padrões de interação verbal e avaliar deficiências ou inadequações dos repertórios envolvidos em tais interações. Foram sujeitos de seu estudo professores e respectivos alunos de quatro disciplinas do primeiro semestre após o ciclo básico do curso de Letras em uma universidade federal no Nordeste. Para registrar as interações verbais entre professores e alunos, durante três aulas, em três das disciplinas consideradas, e durante duas aulas em uma delas, um gravador esteve instalado na sala de aula. Durante essas aulas, dois observadores, professores e membros da equipe que conduziu a pesquisa estiveram presentes, a fim de se familiarizarem com os elementos da situação para facilitar a transcrição. A transcrição das fitas foi feita para identificar categorias comportamentais. Após a categorização, foi feito um levantamento das seqüências de categorias existentes nas transcrições de cada disciplina.

Os resultados indicaram que as verbalizações dos alunos estavam em desvantagens quantitativas em relação às dos professores, além de apresentarem intensidades provavelmente insuficientes para exercer alguma função em relação às verbalizações dos professores, bem como insuficientes para os registros perfeitos nas gravações. Os episódios de comunicação iniciados pelos professores foram muito maiores do que aqueles iniciados pelos alunos. As categorias que não “exigiam” resposta do professor, tais como respostas do aluno sobre o conteúdo, sobre rotina de

curso, de identificação, sobre assuntos pessoais não se seguiram desta. As oportunidades que poderiam representar efetiva aproximação entre professor e aluno, de tal modo que cada um passaria ao outro informações sobre seu repertório, reduziram-se a uma quase reprodução do que prevalece a maior parte do tempo na situação de sala de aula: o professor fala, apenas ele se expõe. Em relação ao aluno, a informação básica extraída foi a da restrição de seu repertório, tanto para dar prosseguimento às oportunidades de interação dispostas pelo professor, quanto para criar outras. A partir desses dados, Duran (1985) concluiu que parece haver uma grande dificuldade de comunicação entre professor e aluno. O professor continua sendo o verbalizador quase exclusivo na situação de sala de aula e o aluno continua recolhido na passividade do seu silêncio ou da ineficácia de suas iniciativas verbais.

Relações nas quais apenas os professores têm papel ativo e nas quais o objetivo é produzir aprendizagem nos alunos, nada tem a ver com relações de parceria. Em relações nas quais professores e alunos são parceiros, é preciso que ambos adotem um papel ativo, cabendo aos professores a administração das situações de ensino e aos alunos a transformação dos conhecimentos disponíveis em capacidade de atuar. Os alunos não aprendem o que é necessário para a sua formação profissional se adotam o papel de clientes ou pacientes do processo de aprender, no qual eles agem como se o professor fosse o único responsável por tal processo, cabendo-lhes, quando muito, prestar atenção ao que ele diz e reproduzir tais informações tão fidedignamente quanto possível. Esse tipo de relação configura uma espécie de armadilha para ambos: um finge que ensina e o outro finge que aprende e os resultados são, na maioria das vezes, catastróficos. Professores que se sentem fracassados por não terem cumprido seu papel como educadores. Alunos que, muitas vezes se “formam”, mas se sentem dependentes de seus professores ou da instituição de ensino, sentindo-se fracassados por não conseguirem atender às necessidades sociais. Que tipos de interações estabelecidas entre professores e alunos fazem com que eles se sintam incapazes, frustrados, infelizes? Os professores universitários, pelo modo como arranjam as condições de ensino, pelo modo como se relacionam com seus alunos, podem produzir fontes de estresse para si mesmos? Que tipo de formação é necessária para que os professores estejam adequadamente preparados para lidar com sua função de educador, a fim de que eles possam criar condições de trabalho agradáveis para si mesmos? Que aspectos do

ambiente institucional interferem nas condições de saúde do professor e sob os quais ele não tem controle? Que tipos de planejamentos institucionais são necessários para produzir ambientes produtivos e saudáveis para professores e alunos?

Além dos estudos acerca do estresse ocupacional do professor (Reinhold, 1985; Meleiro, 2002; Meira, 2002; Malagris, 2002; Nunes Sobrinho, 2002), um outro tipo de fenômeno que têm sido amplamente estudado pelos pesquisadores quanto à saúde docente se refere ao *burnout*. Ele é definido como “um tipo especial de estresse ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa” (Reinhold, 2002, p. 64). Começa com uma sensação de inquietação que aumenta à medida que a alegria de lecionar gradativamente vai desaparecendo. É um tipo de síndrome comum em profissionais cujas atividades exigem um alto grau de contato com pessoas (Codo e Vasques-Menezes, 2000b; Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001; Reinhold, 2002).

Codo e colaboradores (2000) realizaram diversas pesquisas que trataram da ocorrência de *burnout* em trabalhadores em educação. Foram dois anos e meio de investigação, 52.000 sujeitos – entre professores, funcionários e especialistas em educação - em 1.440 escolas estaduais espalhadas em todos os estados do Brasil. Os estudos contaram com a observação *in loco* de cada uma das 1440 escolas e da aplicação coletiva de um protocolo composto por 15 escalas de investigação sobre trabalho e relações sociais, 7 escalas clínicas, 1 de *burnout*, 1 de alcoolismo, além de dados objetivos sobre vida e trabalho.

Soratto e Olivier-Heckler (2000), em seu estudo, procuraram marcar como, do ponto de vista organizacional, a escola pode ser caracterizada a pior organização possível e, ao mesmo tempo, como os professores da rede pública estadual apresentam bons índices de satisfação e comprometimento, autonomia e controle sobre o trabalho, mostrando-se capazes de tomar decisões e assumir responsabilidades, reconhecendo a importância de seu trabalho e do seu produto, além de serem cooperativos entre si. Raramente a escola é vista sob a perspectiva de uma organização de trabalho. Ela é, sim, uma organização de trabalho prestadora de serviços (educar), com trabalhadores, produto, relações de trabalho, etc. Os resultados da pesquisa de Soratto e Olivier-

Heckler (2000) apontam que 86% dos professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus mostram-se satisfeitos com seu trabalho, apesar das dificuldades que enfrentam. Quanto ao comprometimento, mais de 90% dos professores afirmam estar comprometidos com a organização na qual trabalham. Que aspectos fazem com que as pessoas se sintam comprometidas e satisfeitas apesar de, muitas vezes, trabalharem em condições extremamente adversas, tal como acontece com os professores que trabalham em redes públicas de ensino nas quais, muitas vezes, se deparam com escassez de recursos didáticos, más condições do ambiente (salas pequenas, problemas de iluminação, má acomodação para professores e alunos etc.), turmas muito grandes ou em número excessivo etc. E como isso acontece no ensino superior? Os professores de ensino superior apresentam-se satisfeitos e comprometidos com seu trabalho? Que tipos de limitações existem nas instituições de ensino superior e que podem prejudicar o desenvolvimento adequado do trabalho dos professores?

Codo e Vasques-Menezes (2000b) definem *burnout* como uma resposta ao estresse laboral crônico, caracterizado como uma síndrome envolvida por três componentes: 1) exaustão emocional – os trabalhadores percebem sua energia e os recursos emocionais próprios esgotados; 2) despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatários do trabalho - e 3) falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. Tais pesquisadores descrevem os resultados de um estudo realizado com uma amostra nacional de quase 39.000 trabalhadores da educação quanto à ocorrência de *burnout* entre eles. Para realizar o estudo foram utilizados dois instrumentos: a utilização da escala de Maslach (composta por 3 fatores, num total de 22 itens, compreendendo exaustão emocional, envolvimento pessoal no trabalho e despersonalização) e a aplicação de um roteiro de entrevista, baseada no mesmo modelo de inventário de Maslach. Codo e Vasques-Menezes (2000b) afirmaram que foi encontrada incidência de *burnout* em nível preocupante, de pelo menos um dos três componentes, em aproximadamente 48,4% dos sujeitos, ou seja, praticamente a metade de toda a população estudada.

O fenômeno *burnout* entre profissionais da educação foi estudado, também, por Soratto e Ramos (2000), que realizaram uma pesquisa com o objetivo de saber se

existem ligações entre a qualidade das relações sociais no trabalho e a síndrome de *burnout*. A partir dos dados encontrados, as pesquisadoras apontam que, entre os que sofrem de falta de suporte social estão também aqueles com maiores problemas na relação com o produto do trabalho (45,9%), com falta de controle sobre o trabalho (38,3%), com problemas com relação à rotina (28,5%), além de estarem menos satisfeitos (36,2%) e menos comprometidos (57,0%). Os resultados mostraram que professores que sofrem de despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho tendem a sofrer mais de falta de suporte social no trabalho. A presença de *burnout* praticamente dobra os problemas de relações sociais no trabalho. As pesquisadoras apontam, aqui, uma relação circular: o *burnout* oferece barreiras às boas relações interpessoais; e a falta de suporte social no trabalho e de cooperação dos companheiros, decorrentes da síndrome, afetam condições como controle, rotina, produto e, em consequência, interferem nas atitudes de comprometimento e satisfação do trabalhador.

Soratto e Pinto (2000) objetivavam pesquisar a relação entre *burnout* e carga mental no trabalho. Nos professores, apareceu um nível de 18,2% de carga mental. Como fatores que influenciam o aumento nos níveis de carga mental, os pesquisadores apontaram: trabalhar com diferentes níveis de ensino, maior número de turmas, disciplinas, escolas ou alunos. Também foram encontradas relações com fatores externos ao trabalho e ligados às relações interpessoais. A presença de conflito entre trabalho e família exerce grande influência no nível de carga mental do trabalhador (entre os professores, 14,6% dos que apontam ter problemas com carga mental no trabalho não apresentam conflito entre trabalho e família; enquanto que 47,8% apontam ter problemas com carga mental e também apresentam conflitos entre trabalho e família). Da mesma forma, há diferenças de carga mental em relação ao suporte sócio-afetivo<sup>5</sup> (32,4% dos que têm problema de suporte afetivo reportam problemas de carga mental no trabalho). Os pesquisadores apontam que há ligação entre *burnout* e carga mental no trabalho, sendo que apareceram dois modos de expressão desta síndrome nos indivíduos pesquisados: exaustão emocional e despersonalização. Dos indivíduos estudados, 20% não têm maiores problemas com carga mental no trabalho e, ainda assim, sofrem com a exaustão emocional. Este índice aumenta para 50% nos indivíduos

---

<sup>5</sup> Compreende pessoas com as quais é possível compartilhar situações íntimas.

que apresentam elevada carga mental no trabalho. A despersonalização relacionada a cargas mentais alteradas surge nas seguintes proporções: 58,6% de baixa despersonalização, 25,3% de despersonalização moderada e 16,1% de despersonalização alta. A partir de tais dados, os pesquisadores levantam a possibilidade de uma relação de retro-alimentação entre carga mental e *burnout*: quanto maior a carga mental, maior o nível de desistência psicológica do trabalhador. De modo geral, parece que aspectos relativos às relações sociais estabelecidas tanto com colegas de trabalho quanto com pessoas que não fazem parte do ambiente de trabalho parecem influenciar o surgimento de *burnout*.

*Burnout* parece ser uma forma de expressão do sofrimento do trabalhador e que se manifesta principalmente em funções tais como a de educador. Entretanto, *burnout* parece estar relacionado a condições de saúde extremamente alteradas. Se as relações que os professores estabelecem com seu trabalho forem observadas a partir dos diversos aspectos que as constituem e se a saúde for observada a partir de um gradiente de alterações em suas condições, talvez seja possível evitar muitos sofrimentos aos quais os professores têm sido expostos. Se for identificada, por exemplo, a ocorrência de assédio moral nas relações que os professores estabelecem com alunos, dirigentes ou outras pessoas que trabalham na universidade, é possível a eles mesmos e aos próprios dirigentes institucionais tomarem medidas que impeçam o favorecimento e a disseminação desse tipo de relação. Isso porque apesar do assédio moral ocorrer de maneira muito sutil, pode ser muito nocivo às condições de saúde das pessoas que estão a ele submetidas (Hirigoyen, 2002a e 2002b). Identificar condições nocivas, adversas em suas fases iniciais provavelmente impedirá a ocorrência de muitos sofrimentos aos quais professores e alunos parecem estar sendo submetidos.

De acordo com Freire (1986), “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não” (p. 50). Caracterizar as relações estabelecidas entre professores e alunos, identificando os aspectos que as constituem, que as influenciam positiva ou negativamente parece fornecer a possibilidade de projetar um trabalho educacional de alto valor social e que seja fonte de realização aos envolvidos nesse tipo de trabalho. A caracterização é apenas o início de um trabalho que visa melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, a qualidade de vida das pessoas. A educação tem grande

responsabilidade sobre a formação dos cidadãos e, no caso da educação de nível superior de graduação, ela é responsável também, pela formação profissional das pessoas que atuarão na sociedade. Transformações ou tragédias sociais provavelmente serão produzidas, principalmente, pelos “profissionais de amanhã”, constituídos pelos “alunos de hoje”.

## **B**

### **MÉTODO**

#### **O PROCESSO DE INVESTIGAR A PERCEÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E SAÚDE DE PROFESSORES E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**

##### 1. Sujeitos

Os sujeitos foram 23 alunos do sexto semestre do curso de Psicologia e sete professores, dentre os oito que lecionavam disciplinas para esses alunos. A não inclusão de um dos professores ocorreu devido às dificuldades encontradas em efetivar os encontros: foram feitas várias tentativas, no entanto, nenhuma delas foi efetivada.

##### 2. Características da universidade

A organização escolhida como campo de pesquisa foi uma universidade localizada no Vale do Itajaí em Santa Catarina, caracterizada por ser uma organização pública, sem fins lucrativos e comunitária (mantida pela comunidade). Também recebe verbas dos governos municipal, estadual e federal.

É constituída por cinco campi distribuídos num total de 60 mil metros quadrados de área construída. Oferece 34 cursos de graduação, 30 cursos de especialização e oito programas de mestrado. Conta com cerca de 15 mil alunos, 800 professores e 400 servidores técnico-administrativos. Em 2001, foram completados 15 anos do reconhecimento da organização como Universidade.

##### 3. Características do curso de Psicologia

O curso de Psicologia iniciou em janeiro de 1995, oferecendo 50 vagas. Em 1996 ingressou a segunda turma de alunos sendo que, a partir de então, o ingresso no curso tornou-se semestral. Atualmente, são oferecidas 35 vagas semestrais. Para a formação de Bacharelado, o curso tem duração de quatro anos e para a Formação do

Psicólogo, cinco anos<sup>6</sup>. O curso de Psicologia, juntamente com os cursos de Medicina, Fisioterapia e Educação Física compõem o Centro de Ciências da Saúde da universidade.

Quanto à seleção dos professores que fazem parte do quadro de professores do curso, todos eles são admitidos mediante concurso público referente à disciplina que lecionarão.

#### 4. Situação e ambiente

O ambiente a ser utilizado para a realização das entrevistas obedeceu, basicamente, os seguintes critérios: tanto quanto possível, protegido de ruídos, sem fluxo de pessoas, bem iluminado e ventilado. Além disso, estava equipado com escrivaninha e cadeiras. Três professores foram entrevistados na própria universidade. Os demais foram entrevistados em seus locais de trabalho, devido às suas necessidades. Em todos os casos, foram atendidos os critérios especificados.

Foram aplicados questionários para os alunos. O ambiente para a aplicação foi a própria sala de aula desses alunos. Tal ambiente estava equipado com carteiras e cadeiras, além de estar protegido de ruídos e de fluxo de pessoas, tendo boa iluminação e ventilação. A aplicação ocorreu durante o horário de aula, numa disciplina cedida por um professor e ocorreu sem a presença do professor.

#### 5. Equipamento e material

Para a obtenção de dados referentes às relações entre trabalho e saúde dos professores foram realizadas entrevistas orientadas por um roteiro semi-estruturado (Anexo 2). Já para a obtenção de dados referentes às relações entre trabalho e saúde dos alunos foi aplicado um questionário (Anexo 3). Tanto as entrevistas semi-estruturadas, quanto os questionários possuíam, basicamente, as mesmas questões orientadoras, sendo que as diferenças foram na sua forma de apresentação e aplicação, em função da impossibilidade de entrevistar todos os alunos.

---

<sup>6</sup> Ver grade curricular do curso (Anexo 4).

Foram utilizadas folhas de papel comum com as perguntas, já estruturadas com espaços para anotação das respostas – no caso dos questionários. Quanto às entrevistas, elas estavam estruturadas da mesma forma que os questionários – com as perguntas e espaços disponíveis para o preenchimento das respostas, em folhas de papel comum – para facilitar, ao entrevistador, o registro das informações obtidas.

## 6. Procedimentos

Foram elaborados procedimentos específicos relativos a: escolha dos sujeitos, construção do roteiro de entrevista e do questionário, contato com os responsáveis pelo departamento do curso escolhido, contato com os sujeitos, realização das entrevistas e aplicação dos questionários, registro das entrevistas e dos questionários e organização e análise dos dados.

### a) Escolha dos sujeitos

Foram escolhidos como sujeitos todos os professores que pertenciam ao departamento relacionado ao curso de Psicologia, que lecionavam disciplinas para o sexto semestre, bem como todos os alunos do semestre em curso. Entre as disciplinas que os professores lecionavam para os alunos desse semestre, estão: Psicofarmacologia, Psicologia da Educação Especial, Técnicas de Exame Psicológico III, Teorias e Técnicas Psicoterápicas: Comportamental, Psicossomática, Psicologia Organizacional I e Didática Geral.

O critério básico era o de estudar os alunos que estivessem o mais próximo possível do término do curso, pois estariam praticamente “formados” e teriam passado por alguns anos de formação em nível superior, mas que ainda tivessem aulas regulares. Os alunos que melhor atendiam a esses critérios eram os pertencentes ao oitavo semestre, no entanto, a partir do sétimo semestre, eles iniciam o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso e isto inviabilizaria a entrevista com todos os seus professores, pois cada aluno possui um professor que os orienta. Foi escolhido, então, o semestre que atendia tais critérios e que fosse viável de ser estudado no tempo disponível.

## b) Construção do roteiro de entrevista e do questionário

O roteiro de entrevista e o questionário foram elaborados a partir da análise das variáveis constituintes do fenômeno a ser investigado (Anexo 1). Ao examinar uma pergunta de pesquisa, é importante identificar as variáveis que estão sendo investigadas. O exame das variáveis que a compõem não esgota todo o conhecimento importante a respeito do fenômeno investigado. Investigar um fenômeno em todas as suas dimensões exige, no mínimo, um “pacote” de investigações ou um programa de pesquisas. Dessa forma, a partir de uma única pesquisa é possível identificar e examinar apenas algumas variáveis que constituem o fenômeno de interesse. No entanto, ao pesquisador que tem clareza acerca de que seu estudo inclui apenas alguns aspectos do fenômeno estudado (e não todos aqueles que podem estar a ele relacionados), é possível a produção de conhecimentos científicos, pois ele pode determinar o alcance, a extensão e a generalidade de seus estudos.

Identificar as variáveis que compõem um fenômeno permite ter maior visibilidade sobre ele. Para estudar as relações entre trabalho e saúde de professores e alunos foram identificadas as possíveis variáveis constituintes dessas relações e das condições de saúde de ambos. Para tanto, foram decompostos quatro aspectos principais: características gerais dos sujeitos, das condições de trabalho, das relações de trabalho e das condições de saúde. Esses aspectos, sempre que possível e desejado<sup>7</sup>, foram decompostos com o objetivo de obter unidades de análise (a menor unidade de decomposição). Dessa forma, alguns deles foram divididos em conjuntos e subconjuntos de variáveis, variáveis e valores das variáveis (ver Anexo 3 para uma amostra mais completa acerca desse processo de decomposição). Para exemplificar de que modo ocorreu esse processo, estão apresentados, no Quadro 2.1, os componentes de um conjunto de variáveis – “controle sobre o trabalho” –, que foi determinado como parte constituinte do aspecto denominado “características das relações de trabalho”.

---

<sup>7</sup> Desejado porque é decisão do pesquisador o nível de análise que será feito. A profundidade da análise de variáveis dependerá do objetivo da pesquisa e do tipo de fenômeno estudado. Assim, uma pesquisa pode ser direcionada ao exame de determinados níveis de análise, em função dos objetivos. A determinação desses níveis é realizada pelo pesquisador, sendo que não existem conjuntos de variáveis, sub-conjuntos de variáveis ou variáveis por si mesmas.

**Quadro 2.1**

**Componentes do conjunto de variáveis “controle sobre o trabalho”, decomposto como parte do aspecto “características das relações de trabalho”**

ASPECTO	CONJ. DE VARIÁVEIS	SUB-CONJ. DE VARIÁVEIS	VARIÁVEIS	VALORES DAS VARIÁVEIS
Caracter. das relações de trabalho	Controle sobre o trabalho		Graus	Controle total/controle parcial/ausência de controle
			Tipos	Sobre a tarefa/sobre o comportamento/sobre as atividades fora do trabalho
			Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca
		Explicitação do controle	Graus	Explicitação total/explicitação parcial/nenhuma explicitação
			Tipos	Por gestos/por palavras/por regras de conduta etc.
			Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca

A análise poderia ser feita mais detalhadamente, a partir de cada tipo de controle exercido. Sendo assim, poderia ser determinado cada tipo como um subconjunto de variáveis, nos quais as variáveis poderiam ser, por exemplo, graus, frequência etc. Nesse sentido, o nível de decomposição das variáveis ocorre por determinação dos pesquisadores, não apresentando um nível de decomposição *a priori*.

Uma vez formuladas as questões que nortearam o roteiro de entrevistas e o questionário, as mesmas foram submetidas a pré-testes, com dois sujeitos, objetivando corrigir, reformular ou aperfeiçoar perguntas, para que fosse possível obter dados que possibilitassem responder, de fato, as perguntas de pesquisa, minimizando as possibilidades de indução de respostas e de problemas de interpretação. A reelaboração das questões que apresentaram dificuldades de resposta ou de interpretação auxiliaram a tornar o roteiro de entrevista e o questionário mais precisos, claros e simples.

c) Contato com os responsáveis pelo departamento do curso escolhido

Depois de selecionado o curso, foi feito um contato com a coordenação, para

que fossem indicados os professores que lecionavam disciplinas para os alunos do sexto semestre. Além disso, foram apresentados os objetivos da pesquisa, os quais consistiam, basicamente, em produzir conhecimento a respeito das relações entre trabalho e saúde de professores e alunos. Em seguida, foi solicitada permissão para entrar em contato com os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de agendar os encontros para dar início à realização das entrevistas e à aplicação dos questionários.

#### d) Contato com os sujeitos

Após a seleção dos sujeitos, foi feito contato com os mesmos objetivando solicitar sua permissão para a realização das entrevistas e dos questionários – conforme o caso –, agendando um horário para a realização dos mesmos. No caso dos alunos, foi agendado um horário que compreendesse o próprio horário de aula deles. Isso foi realizado mediante negociação com os professores. Durante o contato com eles, foi esclarecida a necessidade da produção de conhecimento científico na área da Psicologia, bem como a importância que têm os sujeitos nesse processo, na medida em que são eles as fontes principais das informações necessárias para a produção desse conhecimento e a necessidade da aplicação desses instrumentos para a coleta dos dados, tomando o devido cuidado, porém, em expor apenas as informações necessárias para que a pesquisa pudesse ser realizada sem fornecer dados que pudessem interferir com a fidedignidade das respostas a serem apresentadas pelos sujeitos.

Foi explicado aos alunos que a participação deles consistiria em responder ao questionário, explicitando os aspectos que ele conteria: características gerais dos pesquisados, características do trabalho relacionado ao ambiente acadêmico, características das relações estabelecidas no ambiente acadêmico e condições de saúde. Além disso, eles foram informados que a aplicação teria, aproximadamente, duas horas de duração e, por fim, que seria mantido sigilo sobre a autoria das informações fornecidas.

O contato inicial com a maioria dos professores ocorreu por meio de telefone, sendo que os números deles foram fornecidos pela secretaria do curso de Psicologia. Um professor foi contatado por meio de correio eletrônico, pela dificuldade encontrada em realizar um contato pessoal. Nesse contato, inicialmente com os docentes, o trabalho

de pesquisa foi apresentado por meio de informações acerca dos aspectos que a entrevista conteria: características gerais dos pesquisados; características do trabalho relacionado ao ambiente acadêmico; características das relações estabelecidas no ambiente acadêmico e condições de saúde. Além disso, foram informadas a duração estimada das mesmas e a importância da participação deles para o estudo das relações entre professores e alunos sem precisar exatamente sob que perspectiva e que aspectos dessas relações seriam observados. Eles foram informados, também, quanto ao sigilo sobre a autoria das informações oferecidas. Após receber a confirmação de participação de cada um deles, foram iniciados os agendamentos das entrevistas.

#### e) Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas mediante horários e locais previamente agendados, de forma que pudesse facilitar a participação dos pesquisados. Assim, ocorreram entrevistas na própria universidade, bem como em outros locais de trabalho dos professores, tais como consultório particular, escola em que lecionavam e a casa de um dos entrevistados (que não aquela da sede da organização). No início de cada situação de entrevista, depois dos cumprimentos, foram lembrados os propósitos da pesquisa e dos aspectos contemplados no roteiro que orientaria a entrevista, com a explicação sobre como estava estruturado esse roteiro.

#### f) Realização da aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados mediante agendamento prévio, ocorrendo numa tarde, durante as aulas reservadas a uma determinada disciplina, cedida por um professor. No início da aplicação do questionário, depois dos cumprimentos aos sujeitos, foram lembrados os propósitos da pesquisa e os aspectos contemplados no questionário, com o esclarecimento sobre como as questões estavam estruturadas. Para cada aluno foram entregues as folhas que continham as perguntas.

#### g) Registro das entrevistas

O registro das entrevistas foi feito durante o processo de sua realização, no qual foram anotadas as respostas à medida que cada professor ia fornecendo as informações. Quando surgiam dúvidas acerca do registro das informações, elas eram esclarecidas, imediatamente, com o entrevistado, com o respectivo registro realizado imediatamente.

#### h) Registro dos questionários

Os questionários foram entregues aos alunos, sendo aplicados na presença da pesquisadora. Os alunos ficaram responsáveis pelo seu preenchimento, sendo que a presença da pesquisadora teve o objetivo de esclarecer dúvidas referentes às questões, bem como objetivou, também, motivar os alunos a responderem as questões. Apenas dois alunos terminaram o preenchimento do questionário no tempo que foi combinado. Assim, foi acertado com os demais que terminassem o preenchimento dos questionários em outro horário, sendo que os mesmos seriam recolhidos no dia seguinte à data de aplicação. Foi lembrada a importância da devolução desses questionários para a continuação da pesquisa, bem como a relevância deles responderem as questões da forma mais fidedigna possível, tendo em vista que os resultados da pesquisa dependeriam exclusivamente dos seus relatos. Todos concordaram em fazê-lo e, no dia seguinte, todos os questionários foram entregues. Um deles foi respondido apenas até a página 20 (sendo que continha 54 páginas) (as respostas fornecidas, neste caso, foram incluídas nas análises e interpretações).

#### i) Organização e análise dos dados

Os dados obtidos a partir das entrevistas e dos questionários foram tratados em porcentagens e analisados por meio do desenvolvimento de tabelas que explicitassem as distribuições das variáveis consideradas fundamentais para responder às perguntas de pesquisa. No caso dos alunos, houve a divisão em dois grupos, o grupo de alunos que trabalham e o grupo de alunos que não trabalham. Tal divisão foi possibilitada em

função de haver 12 alunos que não trabalham e 11 que trabalham, ou seja, uma quantidade praticamente igual de sujeitos para cada grupo.

Para analisar as informações, foi necessária a realização de categorizações, sendo que outras foram feitas previamente, constando já no preenchimento das entrevistas ou questionários. As categorizações feitas a partir dos relatos dos sujeitos foram realizadas de acordo com a similaridade funcional das verbalizações, para integrar a elaboração das tabelas. Inicialmente foram listadas as verbalizações de cada um dos sujeitos a respeito da pergunta investigada. Em seguida, essas verbalizações foram reordenadas, sendo agrupadas de acordo com os assuntos de que tratavam. As categorias foram definidas, então, de acordo com os assuntos e as verbalizações dos sujeitos incluídas nelas, conforme o seu conteúdo.

Após feitas as tabelas de distribuição, nas quais constavam as variáveis investigadas em cada uma das perguntas, com o cálculo das percentagens em cada item ou categoria, foram realizadas as descrições de tais distribuições, evidenciando as relações identificadas. Em seguida, as tabelas foram organizadas por tópicos, tendo como critério de organização os tipos de variáveis, tais como tipos relações entre alunos e professores e vice-versa. Cada tópico compôs, basicamente, um capítulo que foi interpretado de acordo com o que os dados permitiram observar.

## C

### AS RELAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

[...] a universidade brasileira exerceu e exerce prioritariamente a função de preparar profissionais para os mais diversos setores. A mentalidade dominante e o modelo universitário se originam das antigas escolas profissionais que, apesar de um excelente desempenho em alguns casos, não destacou suficientemente a formação geral e cultural (Paviani, 1986, p. 50).

Os alunos com formação universitária parecem apresentar atuações mais semelhantes às atuações técnicas do que às atuações de nível superior. Não é feito um julgamento de valor, no sentido de indicar um tipo de formação como sendo superior ao outro. O objetivo é apenas identificar que existem diferenças entre esses dois tipos de formação e que, no caso do ensino superior, é necessário capacitar o indivíduo para lidar, num nível complexo e elevado de competências com a realidade, para com ela estabelecer relações progressivamente mais sistêmicas, mais abrangentes, mais universais e mais maduras (D. Ribeiro 1969 e 1973; Demo, 1994; Piazza, 1997). A formação profissional de nível superior precisa ir além do treinamento de habilidades e técnicas para que possa ser um meio de formação científica, cultural e crítica.

Os alunos precisam aprender a resolver problemas e não aprender “disciplinas” (Postman e Weingartner, 1972; Paviani, 1986) pois o conhecimento sistematizado é sempre resultado de uma determinada situação cultural e histórica e, nesse sentido, corre o risco de estar desatualizado e descontextualizado no momento em que é “anunciado” aos alunos. A relação professor-aluno não é reduzida a uma relação na qual “aquele que sabe” (o professor) “repassa informações” para “aquele que não sabe” (o aluno). Uma relação educacional de formação profissional ocorre de maneira a que professores e alunos sejam parceiros de trabalho, na medida em que ambos precisam trabalhar juntos para construir conhecimentos e recursos para lidar melhor com a realidade com a qual se defrontarão além dos limites da sala de aula.

A partir da concepção de professores e alunos como parceiros, os clientes da organização passam a ser a própria sociedade e não os alunos, como geralmente é visto pelos professores, administradores da universidade e pelos próprios alunos. Essa concepção de alunos como clientes parece ocorrer de forma ainda mais explícita em universidades nas quais os alunos pagam mensalidades (como é o caso da universidade pesquisada), havendo a concepção de que, como os professores são, em sua maioria, pagos por eles, eles devem atendê-los. Essa concepção pode apresentar, entre outras conseqüências, a de fazer com que os alunos participem passivamente do processo de aprender, na medida em que compreendem que compete aos professores fazer com que eles aprendam quando, na verdade, só é possível conceber que ocorre aprendizagem quando há uma modificação de comportamento dos próprios alunos (Postman e Weingartner, 1972, Paviani, 1986, Botomé, 1985 e 1994). Assim, é imprescindível que eles se comportem (e isso exige participar ativamente de seu processo de aprender) para que a aprendizagem possa ser efetivada.

Nas relações de parceria entre professores e alunos, o saber e o saber-fazer estão nas mãos de ambos, sendo que as decisões relacionadas aos próprios processos de ensinar e de aprender são tomadas por ambos, e não apenas pelos professores, como comumente ocorre. Quando tais decisões são tomadas por ambos, é provável que ocorra um maior grau de envolvimento, não somente por parte dos professores, mas também dos próprios alunos, que adquirem mais clareza acerca de como e por que devem executar as atividades que lhes são propostas.

De acordo com Piazza (1997), o ensino de graduação tem ocorrido de forma fragmentada, setORIZADA, a começar pelos currículos que, geralmente, são concebidos como estruturas formais e burocráticas e executados como “recortes” de conhecimentos, em que cada unidade – disciplina – cumpre a função de “ensinar um pedaço do saber”. A articulação do saber, nessa perspectiva, parece ocorrer a partir da somatória de informações, “como se a organicidade adviesse da justaposição ou do sequenciamento de assuntos” (Piazza, 1997, p. 23). O currículo constituído dessa forma reproduz a idéia de que realizar um curso superior significa apropriar-se de um estoque de informações. A compartimentalização do ensino de graduação geralmente é expressa, também, no trabalho de muitos professores responsáveis por sua efetivação, os quais muitas vezes

estão ocupados, não em implementar um projeto de curso, mas em “ministrar disciplinas”.

Os projetos de formação profissional de nível superior precisam ser realidades orgânicas, articuladas, nas quais há estreita relação entre currículo, objetivos do programa de ensino (e não das disciplinas, as quais estão relacionadas a “conteúdos” e não à realidade social que sofrerá intervenções), nos quais há a caracterização do que constitui a capacitação do profissional a ser formado sendo também, consistentes com os objetivos do curso e desse tipo e nível de ensino. Para que haja relação entre esses aspectos, é preciso que haja clareza, inclusive, do próprio objetivo da universidade que é, no mais das vezes, confundido com as atividades realizadas por ela. De acordo com Rebelatto (1994), tomar as atividades como fins em si mesmas é um equívoco conceitual, bem como um equívoco do ponto de vista das decorrências operacionais que ela pode gerar no âmbito da administração acadêmica. Cabe à universidade produzir conhecimento e torná-lo acessível (Botomé, 1992) e, para atingir tal fim, ela faz uso do ensino, da pesquisa e da extensão.

Qual a relação entre a definição dos objetivos da universidade e a definição dos objetivos de ensino? As ações dos professores serão decorrentes, em última instância, da própria definição de objetivos que há em relação ao papel da universidade, bem como da identificação das atividades necessárias para atingi-los, na medida em que até mesmo a concepção de currículo (entendido como projeto de formação profissional e não como um “aglomerado de disciplinas”) sofre influências dessa definição. Dessa forma, se os próprios dirigentes confundem as atividades-meio com os objetivos da universidade, as pessoas que nela trabalham acabarão por ensinar, pesquisar ou desenvolver projetos de extensão por si mesmos (muitas vezes vinculados apenas a objetivos pessoais), desvinculando tais atividades do objetivo principal, razão pela qual a universidade tem uma razão de ser: produzir e tornar o conhecimento acessível. Quando há clareza acerca desse objetivo, é possível compreender que ensinar é uma atividade pela qual os professores podem tornar o conhecimento acessível aos alunos (e, indiretamente, à própria sociedade que sofrerá as intervenções deles) pois esses alunos são “a ponte entre a realidade social existente e o conhecimento disponível” (Rebelatto, 1994, p.104). Nesse sentido, é possível dizer que o conhecimento não é útil por si

mesmo, mas sua utilidade consiste justamente em permitir compreender e transformar a realidade na qual as pessoas vivem.

De que forma é possível fazer com que os alunos atuem como agentes de transformação do meio, ao invés de tornarem-se meros “repetidores” de teorias e conceitos ou “aplicadores” de técnicas que aprendem durante a graduação? De acordo com Postman e Weingartner (1972), no processo educacional ocorre um faz-de-conta que produz nos alunos um sentimento de alienação do processo educacional, no qual eles compreendem que as coisas que lhes são ordenadas pensar não têm relação alguma com aquilo que eles precisam aprender a pensar. Os autores ressaltam que “não há maneira alguma de ajudar um estudante a ser disciplinado, ativo e profundamente interessado se ele não perceber que um problema é um problema e que seja o que for que se destina a ser aprendido é digno de ser aprendido” (Postman e Weingartner, 1972, p. 79). Parece que surge, novamente, a explicitação da importância de haver objetivos claramente definidos, assim como atividades-meio contextualizadas e associadas a esses objetivos para que os alunos possam perceber um sentido naquilo que estão fazendo. Essa parece ser a forma de instigá-los a aprender, mesmo porque se eles aprenderem a transformar os conhecimentos em condutas socialmente relevantes, não será necessária a presença de alguma “autoridade” (tal como a do professor) para fazê-los sentirem-se recompensados, por meio de “dez”, “ótimo aluno”, “excelente desempenho” etc. Quando eles aprendem a fazer uso do conhecimento disponível para atuar, seus comportamentos serão fortalecidos pela própria realidade que foi aperfeiçoada, transformada etc. Nesse sentido, eles aprendem a “depende deles mesmos”.

Ensinar os alunos a “aprenderem a aprender” parece, então, ser o aspecto crucial relacionado à educação. Para que esse processo seja viabilizado, são necessárias algumas condições, tais como o preparo adequado dos professores e da organização da qual fazem parte, assim como alguns aspectos associados aos tipos de relações que os alunos estabelecem com seus professores e colegas. Relações de cooperação, por exemplo, podem contribuir para o processo de aprender, na medida em que permitem troca de idéias, de experiências, sentimentos de segurança e de apoio etc., ao contrário do que pode acontecer quando são estabelecidas relações de competição, as quais comumente instigam sentimentos de inveja, insegurança, criando um ambiente “contaminado”, desagradável, que pode configurar-se como um empecilho para o

processo de aprender, além de tornar-se um aspecto que pode interferir nas condições de saúde dos envolvidos (por meio de diminuição da auto-estima, aumento de ansiedade<sup>8</sup> etc.)

Os alunos relataram aspectos relacionados a dimensões das relações que estabelecem com seus colegas e com seus professores no ambiente acadêmico, tais como os tipos, a intensidade e a frequência de ocorrência dessas relações.

## 1. Caracterização geral dos alunos

As Tabelas 3.1 a 3.5 apresentam a distribuição de ocorrências e percentagens de alunos por características gerais, tais como faixa etária, estado civil e local de nascimento e de moradia. Os dados indicam que os sujeitos são, em sua maioria jovens e solteiros e naturais da cidade na qual está localizada a universidade.

### a) População predominantemente jovem e solteira

Na Tabela 3.1 podem ser observadas as frequências absolutas e relativas de alunos que trabalham e que não trabalham, devidamente distribuídas por faixas etárias.

Foram pesquisados 23 alunos sendo que 73,91% deles têm entre 20 e 25 anos, 4,35% entre 26 e 30 anos. Entre aqueles que têm acima de 30 anos, foi encontrado um percentual de 17,40% (quatro alunos) sendo que dois deles têm entre 46 e 50 anos; um entre 31 e 35 anos e o outro entre 36 e 40 anos. Um dos sujeitos não informou sua idade. Aproximadamente 52% do total de alunos não trabalham.

---

<sup>8</sup> Ver Hirigoyen (2002a, 2002b) pesquisadora que desenvolveu estudos acerca das conseqüências do assédio moral (que tem estreita relação com processos tais como competir e invejar) para a vida das pessoas.

**Tabela 3.1**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham por suas respectivas faixas etárias**

Idade	Trabalham		Não trabalham		Total
	Ocorrência	%	Ocorrência	%	
20-25	8	<b>34,78</b>	9	<b>39,13</b>	<b>73,91</b>
26-30	1	<b>4,35</b>	---	---	<b>4,35</b>
31-35	1	<b>4,35</b>	---	---	<b>4,35</b>
36-40	---	---	1	<b>4,35</b>	<b>4,35</b>
41-45	---	---	---	---	---
46-50	1	<b>4,35</b>	1	<b>4,35</b>	<b>8,70</b>
Não inf.	---	---	1	<b>4,35</b>	<b>4,35</b>
Total	11	<b>47,83</b>	12	<b>52,17</b>	<b>100,00%</b>

Quanto ao estado civil dos sujeitos, é possível observar que existe uma predominância de alunos solteiros sobre os casados (ver Tabela 3.2)

**Tabela 3.2**

**Distribuição da quantidade e do percentual de alunos por estado civil em diferentes faixas etárias**

Idade	Estado civil			
	Solteiros		Casados/coabitando	
	Ocor	%	Ocor	%
20-25	15	<b>65,22</b>	2	<b>8,70</b>
26-30	1	<b>4,35</b>	---	---
31-35	---	---	1	<b>4,35</b>
36-40	---	---	1	<b>4,35</b>
41-45	---	---	---	---
46-50	---	---	2	<b>8,70</b>
Não inf.	1	<b>4,35</b>	---	---
Total	17	<b>73,91</b>	6	<b>26,09</b>

Quase 74% dos sujeitos afirmaram ser solteiros. Entre eles, aproximadamente 65,22%, em relação ao total de alunos, têm entre 20 e 25 anos. Quanto aos que estão casados ou coabitando, foi observada uma ocorrência de quatro alunos que têm acima de 30 anos, ou seja, todos os alunos que têm acima de 30 anos relataram tal estado civil.

Na Tabela 3.3 é descrito o estado civil por grupo de alunos que trabalham e que não trabalham. Entre os alunos que afirmaram ser solteiros (73,91%), foi observada a ocorrência de um aluno a mais que trabalha em relação aos que não trabalham. Quanto aos 26% que afirmaram estar casados ou coabitando, há dois alunos a mais que não trabalham em relação aos que trabalham.

**Tabela 3.3**

**Distribuição do percentual de alunos que trabalham e que não trabalham por estado civil em diferentes faixas etárias**

Idade	Estado civil			
	Solteiros		Casados/coabitando	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	34,78	30,43	---	8,70
26-30	4,35	---	---	---
31-35	---	---	4,35	---
36-40	---	---	---	4,35
41-45	---	---	---	---
46-50	---	---	4,35	4,35
Não inf.	---	4,35	---	---
Total parcial	39,13	34,78	8,70	17,39
<b>Total geral</b>	<b>73,91</b>		<b>26,09</b>	

Variáveis tais como procedência e local de moradia também foram investigadas com o objetivo de ampliar a compreensão do contexto no qual os alunos estão inseridos (ver Tabela 3.4)

**Tabela 3.4**

**Distribuição da ocorrência e do percentual de alunos pelo local de nascimento e de moradia por suas respectivas faixas etárias**

Idade	Local de nascimento e de moradia							
	Nasceram e moram na cidade		Nasceram em outros municípios catarinenses e moram na cidade		Nasceram em outros municípios catarinenses e não moram na cidade		Nasceram em outros estados e moram na cidade	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
20-25	8	<b>34,78</b>	4	<b>17,39</b>	3	<b>13,04</b>	2	<b>8,70</b>
26-30	---	---	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
31-35	---	---	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
36-40	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	1	<b>4,35</b>
não inf.	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>47,83</b>	<b>6</b>	<b>26,09</b>	<b>3</b>	<b>13,04</b>	<b>3</b>	<b>13,04</b>

É possível observar que quase metade dos alunos (47,83%) nasceu e mora na cidade na qual está localizada a universidade e que há aproximadamente 39% de sujeitos que não nasceram, mas moram na cidade. Há um total de aproximadamente 87% de alunos que moram na cidade enquanto estudam.

Dentre os alunos que não nasceram mas moram na cidade na qual está localizada a universidade, 26% do total de alunos nasceram no próprio estado e 13% em outros estados brasileiros. Há, ainda, 13,04% de alunos (o equivalente a três alunos) que nasceram e moram em outras cidades. Todos eles têm entre 20 e 25 anos. Todos os alunos que têm acima da faixa etária dominante (de 20 a 25 anos) afirmaram que moram na cidade no período em que realizam seu curso.

Na Tabela 3.5 estão apresentadas as diferenças entre os grupos de alunos que trabalham e que não trabalham em relação aos locais de nascimento e de moradia.

**Tabela 3.5**

**Distribuição do percentual de alunos que trabalham e que não trabalham pelo local de nascimento e de moradia por suas respectivas faixas etárias**

Idade	Local de nascimento e de moradia							
	Nasceram e moram na cidade		Nasceram em outros municípios do estado e moram na cidade		Nasceram em outros municípios do estado e não moram na cidade		Nasceram em outros estados e moram na cidade	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	21,74	13,04	4,35	13,04	8,70	4,35	---	8,70
26-30	---	---	4,35	---	---	---	---	---
31-35	---	---	4,35	---	---	---	---	---
36-40	---	4,35	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	4,35	---	---	---	---	4,35	---
não inf.	---	4,35	---	---	---	---	---	---
Total parcial	21,74	26,09	13,04	13,04	8,70	4,35	4,35	8,70
<b>Total geral</b>	<b>47,83</b>		<b>26,08</b>		<b>13,05</b>		<b>13,05</b>	

A partir desses dados, é possível verificar que, em relação aos que nasceram e moram na cidade na qual está localizada a universidade (47,83%), há a ocorrência de um aluno a mais que não trabalha. Entre os alunos que nasceram em outros estados brasileiros e que moram na cidade, também foi observado um aluno a mais (4,35%) que não trabalha. Dos que nasceram em outros municípios e que não moram na cidade, há um aluno a mais (4,35%) que trabalha em relação aos que não trabalham. Não foram observadas diferenças entre os que trabalham e que não trabalham quanto à indicação de que nasceram em outros municípios e que atualmente moram na cidade.

b) Homogêneos em idade, estado civil e local de moradia

De acordo com os dados obtidos, é possível observar uma concentração de idade, na medida em que aproximadamente 74% dos alunos têm entre 20 e 25 anos, caracterizando uma população predominantemente jovem. Entre os 23 sujeitos, 12 não trabalham. O número equilibrado de participantes entre as categorias “trabalho” e “não trabalho” permite dividir os sujeitos em dois grupos para que possam ser analisados e

comparados entre si. Existem diferenças entre esses dois grupos quanto ao modo de relacionamento com professores e colegas no ambiente acadêmico? E quanto às conseqüências produzidas no ambiente? Que variáveis interferem nas relações entre os alunos que trabalham e que não trabalham? Elas são diferentes? Produzem conseqüências diferentes? Que variáveis podem interferir nas condições de saúde desses alunos? Os alunos que trabalham apresentam maiores dificuldades que os que não trabalham quanto à convivência, produção, desempenho e condições de saúde?

A partir das Tabelas 3.2 e 3.3 é possível observar que a maioria dos alunos é solteira, sendo que apenas seis estão casados ou coabitando. Destes, quatro são alunos que não trabalham. Quanto às faixas etárias, foi observado que quatro dos que estão casados ou coabitando têm entre 31 e 50 anos, sendo que os outros dois têm entre 20 e 25 anos. Pelo fato dos sujeitos terem, em sua maioria, menos de 25 anos, é provável que eles estejam solteiros por serem, ainda, muito jovens, o que faz com que estejam mobilizados, primordialmente, para sua formação profissional. Os valores sociais de modo geral contemplam, primeiramente, a formação profissional e a automanutenção. Após a formação e a possibilidade de automanutenção é valorizada a constituição de uma relação conjugal.

A maioria dos sujeitos é proveniente da cidade na qual está localizada a universidade (ver Tabela 3.4), o que permite considerar que esses alunos compartilham a cultura local, disseminada desde seu nascimento, o que faz com que estejam acostumados ao modo de funcionamento da cidade, bem como à dinâmica de trabalho da própria universidade, a qual apresenta, aparentemente, um ritmo de trabalho acelerado e um nível de cobranças, exigências e controles muito presentes (possivelmente sofrendo influência da forte colonização européia que ocorreu em tal região). Foi observada a ocorrência de um aluno a mais que trabalha, em relação àqueles que não trabalham e que indicou morar em outra cidade que não aquela na qual está localizada a universidade. Apesar desses dados referentes ao local de moradia dizerem respeito a apenas três alunos (dois que trabalham e um que não trabalha), parece haver um fator adicional de produção de cansaço nesses alunos, pois os mesmos devem se deslocar diariamente (possivelmente mais do que aqueles que moram na cidade) para que possam participar das aulas. E, em relação aos alunos que trabalham, esse pode ser considerado um segundo fator de cansaço, na medida em que têm a graduação que lhes

exige deslocamento diário (possivelmente passando por condições adversas no trânsito, tais como engarrafamentos, estresse dos motoristas etc.), além de outra atividade de trabalho, caracterizando várias jornadas de trabalho todos os dias.

## 2. Características das relações estabelecidas entre os alunos

Identificar o modo como os alunos se relacionam pode caracterizar, em parte, o tipo de convivência que eles têm entre si, bem como pode caracterizar aspectos do ambiente que comumente contribuem ou prejudicam seu desempenho e sua sensação de bem-estar. Características tais como os tipos, a intensidade e a frequência das relações estabelecidas entre os alunos podem ser úteis para conhecer melhor as condições em que estudam e se relacionam com os professores.

### a) Relações de amizade e amistosas são as mais relatadas pelos alunos

Na Tabela 3.6 podem ser observados os tipos de relações que os alunos estabelecem entre si, a partir de seus relatos. Aproximadamente 87% deles responderam que estabelecem “relações de amizade” com os colegas de aula; 56,52% afirmaram manter “relações amistosas, porém distantes”. “Relações de amizade” e “relações amistosas, porém distantes” diferenciam-se pelos graus de superficialidade ou de profundidade nos quais ocorrem. Dessa forma, “relações de amizade” caracterizam-se por ser mais profundas do que “relações amistosas, porém distantes”.

“Relações de conflito e relações de indiferença” apareceram com um percentual de 26,09% cada. “Relações competitivas prejudiciais ou hostis” foram relatadas por um aluno e as de tipo “hostil” por dois deles, sendo que os três têm entre 20 e 25 anos. De modo geral, quanto às faixas etárias é possível observar que todos os alunos que têm idade acima de 25 anos indicaram estabelecer “relações de amizade” ou “relações amistosas, porém distantes”. Somente os alunos mais jovens (menores de 26 anos) indicarem, além dessas, outros tipos de relações.

**Tabela 3.6**

**Distribuição da quantidade e do percentual de alunos pelas suas indicações dos tipos de relações que estabelecem com os demais colegas de aula no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias**

Idade	Tipos de relações													
	Amizade		Conflito		Competitiva prejudicial		Competitiva construtiva		Amistosa, porém distante		Hostil		De indiferença	
	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%
20-25	15	<b>65,22</b>	6	<b>26,09</b>	1	<b>4,35</b>	4	<b>17,39</b>	10	<b>43,48</b>	2	<b>8,70</b>	6	<b>26,09</b>
26-30	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
36-40	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
não inf.	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>86,96</b>	<b>6</b>	<b>26,09</b>	<b>1</b>	<b>4,35</b>	<b>4</b>	<b>17,39</b>	<b>13</b>	<b>56,52</b>	<b>2</b>	<b>8,70</b>	<b>6</b>	<b>26,09</b>

Nota: Vários sujeitos relataram mais de um tipo de relação estabelecida com seus colegas.

Entre o grupo de alunos que trabalham e que não trabalham, é possível observar algumas diferenças associadas aos tipos de relação que estabelecem com os colegas (ver Tabela 3.7).

As relações de tipo “de amizade” e “de conflito” foram indicadas por dois alunos a mais que trabalham (8,8%) em relação aos que não trabalham, totalizando aproximadamente 87% de indicações. Nas relações de tipo “amistosa, porém distantes”, foi observada a ocorrência de 56,7% de indicações, sendo que os que não trabalham superaram os que trabalham em 13,1% (o equivalente a três alunos). Relações “competitivas prejudiciais” foram relatadas por um aluno (4,4%) que trabalha, não sendo indicada por nenhum dos alunos que não trabalha. Relações de indiferença foram relatadas por 26% dos sujeitos, metade deles sendo alunos que trabalham e a outra metade de alunos que não trabalham. As relações de tipo competitivas construtivas foram relatadas por 17,4% dos sujeitos, não havendo diferenças de indicações entre alunos que trabalham e que não trabalham. Nas relações de tipo hostil também não houve diferenças de indicações entre alunos que trabalham e que não trabalham, sendo indicadas por 8,8% dos sujeitos. Em suma, quanto às relações de tipo “competitivas

construtivas, hostis e de indiferença” não foram encontradas diferenças entre os dois grupos.

Entre os quatro alunos mais velhos e que indicaram estabelecer “relações de amizade”, três deles trabalham. Quanto àqueles mais velhos que relataram “relações amistosas, porém distantes”, dois deles não trabalham e um trabalha.

**Tabela 3.7**

**Distribuição dos percentuais de alunos pelos tipos de relações que estabelecem com os demais colegas de aula no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Tipos de relações													
	Amizade		Conflito		Competitiva prejudicial		Competitiva construtiva		Amistosa, porém distante		Hostil		De indiferença	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	34,8	30,4	17,4	8,7	4,4	---	8,7	8,7	17,4	26,1	4,4	4,4	13,0	13,0
26-30	4,4	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	4,4	---	---	---	---	---	---	---	4,4	---	---	---	---	---
36-40	---	4,4	---	---	---	---	---	---	---	4,4	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	4,4	---	---	---	---	---	---	---	---	4,4	---	---	---	---
não inf	---	4,4	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Tot.par	48,0	39,2	17,4	8,7	4,4	---	8,7	8,7	21,8	34,9	4,4	4,4	13,0	13,0
<b>Tot.ger</b>	<b>87,2</b>		<b>26,1</b>		<b>4,4</b>		<b>17,4</b>		<b>56,7</b>		<b>8,8</b>		<b>26,0</b>	

Nota: Vários sujeitos relataram mais de um tipo de relação estabelecida com seus colegas.

b) Alunos estabelecem mais relações positivas do que negativas com seus colegas, ao menos aparentemente

Os percentuais maiores estão associados a relações mais positivas, tais como “relações de amizade” ou “relações amistosas, porém distantes”; o que sugere que os alunos, de modo geral, parecem ter suporte social no ambiente acadêmico. Entre os alunos mais velhos (aqueles que extrapolam a faixa etária da maioria) isso parece ser ainda mais presente, na medida em que todos eles indicaram estabelecer “relações de

amizade” ou “amistosas, porém distantes” com seus colegas. De acordo com Soratto e Ramos (2000), o que fornece o suporte social no trabalho são as relações estabelecidas entre as pessoas durante a realização de suas atividades produtivas. Essas relações incluem cooperação, qualidade dos vínculos, desejo de trabalhar em conjunto etc. Esses pesquisadores examinaram a importância do suporte social para o exercício profissional docente, no entanto, esse tipo de suporte parece ser importante, também, para os alunos, pois suas vivências acadêmicas caracterizam-se como atividades de trabalho. Afinal os alunos são, também – e, talvez, os principais agentes – responsáveis por seu aprender, comportando-se ativamente (isto é, trabalhando) para que possam aprender de maneira efetiva.

Houve mais indicações de relações de amizade (dois alunos a mais) por parte dos alunos que trabalham, o que sugere, inicialmente, que tais alunos apresentam um suporte social efetivo e que, provavelmente, este lhes é necessário (talvez até mais do que para os alunos que não trabalham), na medida em que precisam lidar com aspectos relacionados não somente às atividades acadêmicas e à família e amigos, mas também com aspectos relacionados ao trabalho. Isso pode gerar uma sobrecarga de atividades que é, na maioria das vezes, minimizada com o auxílio dessas relações de amizade que estabelecem no ambiente acadêmico.

Como decorrências da existência de suporte social, Soratto e Ramos (2000) mencionam: satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho. De acordo com dados obtidos a partir de uma pesquisa feita em âmbito nacional, com educadores da rede pública estadual em todo o Brasil foi observado que, entre os que sofrem de falta de suporte social, estão também aqueles com maiores problemas na relação com o produto do trabalho, com falta de controle sobre o trabalho, com problemas em relação à rotina, além de menor satisfação e menor comprometimento (Soratto e Ramos, 2000). Apesar desses dados referirem-se especificamente aos educadores, é possível fazer uso desse exame para compreender o que ocorre com os alunos, na medida em que eles também trabalham, juntamente com os professores, no sentido de desenvolverem as competências necessárias para o seu exercício profissional. É importante lembrar que tais competências só podem ser desenvolvidas mediante as ações dos alunos. É preciso

que eles se comportem, que participem ativamente dos processos de construção e compreensão de conceitos, valores, projetos, idéias etc. para que possam atuar de maneira efetiva.

Apesar de aproximadamente 87% dos sujeitos terem afirmado estabelecer relações de amizade, o percentual de alunos que afirmou manter relações amistosas, porém distantes (56,5%) sugere haver, também, relações de maior superficialidade estabelecidas entre os alunos no ambiente acadêmico. Ainda que convivam, em média, quase cinco horas por dia, várias relações estabelecidas nesse ambiente parecem manter-se superficiais. Possivelmente as relações de amizade são direcionadas apenas a algumas pessoas, sendo que, com as demais, são estabelecidas relações menos intensas, ou até outros tipos de relações informadas pelos próprios alunos. As relações que não são de amizade também fornecem suporte social efetivo? O que pode acontecer quando há relações de maior profundidade com apenas algumas pessoas? Em que grau as relações superficiais podem contribuir para o estabelecimento de uma convivência agradável? E de que modo podem contribuir para o bom desempenho dos envolvidos, não somente quanto às próprias relações, mas quanto ao próprio produto do trabalho e quanto a sua sensação de bem-estar?

De modo geral, segundo o relato dos alunos referente aos tipos de relações que estabelecem com seus colegas, parece haver suporte social, o que pode lhes permitir maior satisfação em relação ao trabalho, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e de condições de saúde (Soratto e Ramos, 2000). No entanto, a existência de suporte social, por si só, não garante condições de trabalho e de saúde adequadas. É preciso lembrar que outros fatores também podem interferir no modo como os alunos percebem e lidam com as atividades que lhes são exigidas, bem como com as pessoas com as quais convivem no ambiente acadêmico. Um desses fatores é a própria percepção que os alunos têm acerca das atividades que lhes são solicitadas. De acordo com o modo como essas atividades são propostas (se ocorrem de maneira integrada, contextualizada, participativa ou de forma fragmentada, sem uma função e de modo impositivo), bem como do modo como os professores decidem que atividades serão realizadas e de como as propõem, pode haver uma percepção de maior ou menor controle, de maior ou menor significado etc. E essas percepções podem produzir conseqüências sobre as próprias condições de saúde

desses alunos, na medida em que a sensação de falta de controle, por exemplo, pode desenvolver ansiedade, angústia, medo, agressão (Sidman, 2001), depressão (Seligman, 1977), entre outras coisas.

Relações negativas, tais como as hostis ou competitivas destrutivas são relatadas por apenas três alunos, dos quais dois trabalham. No entanto, parece necessário atentar para esses dados, pois esses tipos de relações provavelmente caracterizam-se como empecilhos para o processo de aprender e para o bem-estar desses alunos. E, para os alunos que trabalham, isso pode ser ainda mais complicado, afinal, além de fatores adicionais tais como o cansaço que provavelmente eles apresentam, se o ambiente lhes é desagradável, pode ocorrer uma sensação de mal-estar, de desânimo, de solidão. O grau de interesse pelas atividades possivelmente também diminui, o que pode afetar sua produção, tendo conseqüências negativas, por exemplo, sobre sua auto-estima.

Os resultados sugerem que, de modo geral, os alunos estabelecem mais relações positivas do que negativas entre si. No entanto, “relações amistosas, porém distantes” são apontadas por um percentual significativo (56,5%) do total de alunos. Se, para alguns, ocorrem poucas relações declaradamente negativas, tais como as hostis ou competitivas prejudiciais; para outros, estabelecer “relações amistosas, porém distantes” pode indicar relações pouco intensas, as quais possivelmente não fornecem o suporte social necessário para “a boa convivência” e para a sensação de bem-estar entre os envolvidos. É provável que os alunos que indicaram estabelecer relações desde amistosas até hostis ou competitivas destrutivas tenham um fraco suporte social no meio acadêmico. Relações sociais que fornecessem apoio e que se caracterizassem por serem relações agradáveis, tranquilas, possivelmente melhoram o desempenho, as relações, aumentam a satisfação e melhoram as condições de saúde para todos os envolvidos. O aluno não deixa de ser um trabalhador no meio acadêmico e, como tal, necessita de suporte social, suporte afetivo (que pode ser fornecido pela família e por amigos, por exemplo), determinada autonomia sobre suas atividades etc., para que possa realizar essa etapa tão fundamental na aprendizagem para seu exercício profissional.

c) Relações amistosas e de amizade são as mais relatadas pelos alunos em relação aos seus professores

Além da solicitação feita aos alunos para que indicassem os tipos de relações que estabelecem com seus colegas de aula foi solicitado, também, que relatassem os tipos de relações que estabelecem com seus professores. Na Tabela 3.8 estão apresentados esses tipos de relações.

A partir dos relatos dos alunos é possível observar que, do total de 23, 73,91% afirmaram estabelecer relações do tipo “amistosa, porém distante” com seus professores; 52,17% declararam que têm relações de “amizade”; 13,04% que mantêm relações de “indiferença” e 8,7% que têm relações do tipo “hostil” com seus professores. Entre os 21,74% de alunos que indicaram estabelecer relações “hostis” ou “de indiferença”, um deles têm entre 31 e 35 anos; os demais localizam-se na faixa etária dominante (de 20 a 25 anos).

**Tabela 3.8**

**Distribuição da quantidade e do percentual de alunos pelas suas indicações dos tipos de relações que estabelecem com os professores no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias**

Idade	Tipos de relações							
	Amizade		Amistosa, porém distante		Hostil		De indiferença	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
20-25	8	<b>34,78</b>	13	<b>56,52</b>	2	<b>8,70</b>	2	<b>8,70</b>
26-30	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---	---	---
31-35	1	<b>4,35</b>	1	<b>4,35</b>	---	---	1	<b>4,35</b>
36-40	---	---	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	2	<b>8,70</b>	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
não inf.	---	---	1	<b>4,35</b>	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>52,17</b>	<b>17</b>	<b>73,91</b>	<b>2</b>	<b>8,70</b>	<b>3</b>	<b>13,04</b>

Nota: Vários sujeitos relataram mais de um tipo de relação estabelecida com seus professores.

A partir da Tabela 3.9 é possível observar diferenças de ocorrência de tipos de relações estabelecidas com os professores nas quatro categorias apontadas, sendo que os que trabalham superaram os que não trabalham na indicação de todas elas.

“Relações amistosas, porém distantes”, foram indicadas por 39,13% dos alunos que trabalham e por 34,78% dos que não trabalham. Aproximadamente 13% foram indicações de alunos que têm acima de 30 anos. As relações “de amizade” foram indicadas por 30,4% de alunos que trabalham e por 21,7% de alunos que não trabalham. Destes 52% que relataram estabelecer “relações de amizade” com os professores, 17,4% são alunos que têm acima de 25 anos. Os demais têm todos entre 20 e 25 anos.

As maiores diferenças observadas foram quanto às relações “de amizade”, indicadas por 8,70% a mais (dois alunos) dos que trabalham em relação aos que não trabalham e às relações de tipo “hostil”, indicadas apenas por 8,70% dos que trabalham, não havendo nenhuma indicação de ocorrência desse tipo de relação entre os que não trabalham. Relações “amistosas, porém distantes” e “de indiferença” foram indicadas por 4,35% a mais de alunos que trabalham em relação aos que não trabalham.

**Tabela 3.9**

**Distribuição do percentual de alunos pelas suas indicações dos tipos de relações que estabelecem com os professores no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Tipos de relações							
	Amizade		Amistosa, porém distante		Hostil		De indiferença	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	17,39	17,39	26,09	30,43	8,70	---	4,35	4,35
26-30	4,35	---	---	---	---	---	---	---
31-35	4,35	---	4,35	---	---	---	4,35	---
36-40	---	---	---	4,35	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	4,35	4,35	4,35	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	4,35	---	---	---	---	---
Total parc.	30,43	21,74	39,13	34,78	8,70	---	8,70	4,35
<b>Total geral</b>	<b>52,17</b>		<b>73,91</b>		<b>8,70</b>		<b>13,05</b>	

Nota: Vários sujeitos relataram mais de um tipo de relação estabelecida com seus professores.

d) Alguns tipos de relações estabelecidas podem configurar empecilhos para o processo de aprender e para a sensação de bem-estar no ambiente acadêmico

A maioria dos alunos parece estabelecer relações amistosas ou de amizade com seus professores (ver Tabela 3.8), assim como relatado em relação aos colegas. No entanto, enquanto nas relações estabelecidas com os colegas houve mais relatos de “relações de amizade”, naquelas estabelecidas com os professores foram observadas mais indicações de relações “amistosas, porém distantes”. Com os professores, a duração da convivência é menor do que em relação aos colegas, o que parece influenciar no estabelecimento de relações mais superficiais em relação aos primeiros (os professores).

De modo geral, parece que a maioria dos alunos estabelece relações tranquilas, tanto em relação aos seus colegas, quanto em relação aos seus professores. Quanto às faixas etárias, também foi possível observar que todos os alunos mais velhos indicaram estabelecer “relações de amizade” ou “amistosas, porém distantes” com seus professores. A única exceção foi a de um aluno, com idade entre 31 e 35 anos, que indicou estabelecer, além desses tipos de relação, também “relações de indiferença” com seus professores. Tais dados sugerem que esses alunos podem ser beneficiados ao estabelecerem “relações de amizade” ou “amistosas, porém distantes” com seus colegas e professores, na medida em que a maioria deles (quatro dos cinco) está casada ou coabitando. Isso faz com que, além de terem responsabilidades quanto à formação na graduação, provavelmente têm responsabilidades adicionais relacionadas à manutenção da casa, da família (papéis geralmente relacionados às mulheres e quatro dos sujeitos mais velhos são do sexo feminino). Pode haver, em relação a esses sujeitos, dupla ou tripla jornada de trabalho (alguns, além de desenvolverem atividades de graduação, trabalham e podem ser responsáveis por atividades relacionadas à família). Por haver essa possibilidade de sobrecarga de trabalho, o fato de estabelecerem relações de amizade ou amistosas com seus colegas e com seus professores pode ser um fator que ameniza tal sobrecarga, na medida em que possibilita convivência agradável, suporte social, apoio para o desenvolvimento das atividades acadêmicas etc.

Apesar da maioria dos alunos indicar estabelecer relações que parecem ser tranquilas com seus professores, cinco deles afirmaram estabelecer relações do tipo “de indiferença” ou “hostil”. Essas relações, especificamente, não favorecem ambientes de

aprendizagem, na medida em que configuram relações distantes (relações de indiferença) ou negativas (relações hostis) o que, muitas vezes, pode criar um ambiente pouco atraente ou até mesmo aversivo, podendo fazer com que esses alunos evitem ou fujam de tais ambientes.

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outras pessoas, quer seja em relação ao produto do próprio trabalho. No caso dos alunos, é necessário que eles estabeleçam relações positivas, pautadas na confiança, na responsabilidade, no respeito pelos seus colegas e seus professores, para que seu processo de aprendizagem seja facilitado. Além da facilitação da ocorrência de aprendizagem, esses tipos de relações parecem pertinentes, também, por ensinarem habilidades importantes, tais como a de respeitar os outros (dimensão ética essencial para o convívio social).

De modo geral, existem vários obstáculos à concretização dessa relação de afeto nos ambientes acadêmicos: normas, regras institucionais, a própria técnica que rege o trabalho dos professores (Codo e Gazzotti, 2000). Assim, de acordo com o funcionamento institucional, do modo como os professores fazem uso de procedimentos didáticos, pedagógicos e de avaliação e do modo como professores e alunos se relacionam – o que é, em grande parte, definido pelo modo como lidam com o funcionamento institucional e com os procedimentos utilizados –, podem surgir empecilhos que, se não bem resolvidos, transformam-se em obstáculos, prejudicando não somente o próprio processo de aprendizagem, como também a sensação de bem-estar de alunos e professores nesse ambiente. Como ficam as relações entre os alunos quando uns são taxados como “bons” e outros como “ruins”? Processos de assédio moral têm sua origem, geralmente, na recusa das diferenças. Os grupos devem ser homogêneos e aqueles que destoam disso são, comumente, os assediados (Hirigoyen, 2002a e 2002b). O assédio moral parece intimamente relacionado ao invejar: quando, por exemplo, os alunos não conseguem atingir um determinado desempenho, tendem a “eliminar”, a subjugar, a “massacrar” aquele que o tem. De que forma os procedimentos de avaliação, os tipos de relação que os professores têm estabelecido com os alunos (tratando alguns por meio de privilégios e “massacrando” outros) influenciam as condições de trabalho e de saúde dos alunos?

Os alunos que trabalham superaram os que não trabalham na indicação de todos os tipos de relações estabelecidos com os professores (de amizade, amistosas, porém distantes, de indiferença e hostis). Relações de amizade e relações amistosas (dependendo do grau de amistosidade) podem mostrar-se relações importantes, não somente para o “bom convívio” entre professores e alunos, mas inclusive para a facilitação do processo de aprendizagem e, para alunos que trabalham, essa pode ser uma característica ainda mais importante, devido aos prováveis fatores adicionais (cansaço, preocupações, acúmulo de atividades etc.) que lhes influenciam, em comparação aos alunos que não trabalham. No entanto, ao mesmo tempo em que os que trabalham apresentaram mais indicações de relações de amizade ou amistosas, eles também superaram os que não trabalham em relações do tipo hostil (relatadas por dois alunos que trabalham e por nenhum que não trabalha) e de indiferença, indicada por dois que trabalham e por um que não trabalha (ver Tabela 3.9). Esses dados chamam atenção na medida em que provavelmente configuram empecilhos ao desenvolvimento das atividades e ao próprio desenvolvimento das relações de trabalho e de aprendizagem no ambiente acadêmico.

Estabelecer relações hostis ou de indiferença (mas, principalmente hostis, as quais são declaradamente negativas) com professores significa desenvolver hostilidade e aversividade em relação ao próprio ambiente acadêmico (Sidman, 2001). Isso, dependendo do grau de aversividade pode, inclusive, resultar em “presenças ausentes” (os alunos estão nas aulas mas ignoram o professor, a situação de aprendizagem, como se estivessem ausentes), desistências, reprovações, evasão etc. Que conseqüências pode ter o estabelecimento desses tipos de relações para a sensação de bem-estar dos envolvidos? Quais as decorrências para suas condições de saúde? Em casos nos quais o ambiente se torna aversivo, tendendo a afastar os alunos, é comum a diminuição da disposição, do bem-estar, da produção e tais alterações, provavelmente, resultarão em alterações nas próprias condições de conforto e de segurança (notas baixas em função da alteração da disposição e da produção, por exemplo, podem afetar a auto-estima, podendo desenvolver ansiedade, depressão etc.). No caso de alunos que trabalham, esses dados podem configurar maior gravidade, tendo em vista a ocorrência de fatores adicionais em função de terem mais uma atividade de trabalho? É maior a ocorrência de evasões, desistências e reprovações entre os alunos que trabalham?

Essas questões conduzem à necessidade de maior aprofundamento da caracterização das relações de trabalho estabelecidas entre professores e alunos no ambiente acadêmico, levando em consideração, não apenas as variáveis individuais que podem estar interferindo em tais relações (características de cada aluno, tais como as relacionadas ao fato de trabalharem ou não trabalharem, de terem que administrar as situações domésticas, terem filhos etc.), mas as próprias variáveis relacionadas ao contexto institucional no qual essas relações ocorrem (tipos de procedimentos institucionais mais comuns, normas e regras estabelecidas, o modo como os professores lidam com esses procedimentos, normas e regras etc.).

e) Relações de amizade, em sua maioria, intensas e freqüentes entre os alunos

Entre os sujeitos, 20 deles relataram estabelecer relações de amizade com seus colegas de aula. Na Tabela 3.10 podem ser observadas as diferenças de indicação da intensidade dessas relações, de acordo com a percepção dos alunos que trabalham e que não trabalham.

**Tabela 3.10**

**Distribuição da percentagem de alunos que afirmam estabelecer relações de amizade com seus colegas de aula, pela indicação dos graus de intensidade dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graus das relações de amizade (0 = muito superficial, 10 = muito profunda)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	15,00	10,00	20,00	20,00	---	10,00
26-30	---	---	---	---	---	---	5,00	---
31-35	---	---	---	---	5,00	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	5,00
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	5,00	---
Não inf.	---	---	---	---	5,00	---	---	---
Total parcial	---	---	15,00	10,00	30,00	20,00	10,00	15,00
<b>Total geral</b>	---	---	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>

Nota: São considerados 20 alunos para o cálculo da percentagem nesta Tabela.

A metade dos alunos que indicou estabelecer relações de amizade graduou a intensidade dessas relações entre sete e oito (a partir de uma escala na qual 0 = *muito superficial* e 10 = *muito profunda*). Quanto às diferenças entre os que trabalham e que não trabalham, foi possível observar que dois alunos a mais que trabalham indicaram tal intensidade.

Entre os graus nove e 10, houve 25% de indicações. Há uma diferença de um aluno a mais (5%) que não trabalha em relação aos que trabalham que relatou tais graus. Esse percentual de indicações (25%) também pode ser observado nos graus de quatro a seis, porém, a diferença é de 5% a mais dos que trabalham em relação aos que não trabalham. Quanto às faixas etárias, quatro alunos que têm acima de 25 anos (três deles trabalham) indicaram estabelecer relações de amizade. Três deles graduaram a intensidade dessas relações entre nove e 10 e um entre sete e oito.

Na Tabela 3.11 está descrita a frequência de ocorrência das relações de amizade que os alunos relataram estabelecer com seus colegas. Entre os 20 sujeitos que declararam estabelecer relações de amizade com seus colegas, 60% graduaram a frequência de ocorrência dessas relações entre os graus sete e oito (numa escala de zero a 10, onde 0 = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*). Foi observado que houve 10% (dois alunos) a mais de indicações de alunos que trabalham em relação aos que não trabalham.

A segunda maior frequência relatada foi entre os graus nove e 10, por 30% do total de alunos considerados, não havendo diferenças na indicação desses graus entre alunos que trabalham e que não trabalham. Os graus de frequência localizados entre quatro e seis foram informados por 10% (dois alunos) de alunos que trabalham, não havendo nenhuma indicação dos que não trabalham.

Os quatro alunos que têm acima de 25 anos e que relataram estabelecer relações de amizade com os colegas avaliaram a frequência dessas relações entre os graus sete e 10. Destes, três indicaram as frequências mais altas (graus entre nove e 10).

**Tabela 3.11**

**Distribuição da percentagem de alunos pelas graduações da freqüência de ocorrência das relações de amizade estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graduação da freqüência - relações de amizade (0=raramente; 10=muito freqüentemente)							
	0 a 3		4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	10,00	---	25,00	25,00	5,00	10,00
26-30	---	---	---	---	---	---	5,00	---
31-35	---	---	---	---	5,00	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	5,00
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	5,00	---
não inf.	---	---	---	---	5,00	---	---	---
Total parc.	---	---	10,00	---	35,00	25,00	15,00	15,00
<b>Total geral</b>	---		<b>10,00</b>		<b>60,00</b>		<b>30,00</b>	

Nota: São considerados 20 alunos para o cálculo da percentagem nesta Tabela.

f) Relações de amizade mais intensas e mais freqüentes entre os alunos que não trabalham

De modo geral, parece que o tempo que os alunos têm disponível para se relacionarem com seus colegas pode acarretar diferenças, tanto na intensidade, quanto na freqüência com que esse tipo de relação ocorre: apesar dos sujeitos que trabalham terem apresentado maior ocorrência de estabelecimento de relações de amizade, quando observadas a intensidade e a freqüência destas, é possível verificar que, de modo geral, ambas são menores em relação aos que não trabalham. Em termos de intensidade, por exemplo, é possível observar que metade dos alunos que indicou estabelecer relações de amizade estabelece-nas entre os graus sete e oito sendo que há dois alunos a mais que trabalham em relação aos que não trabalham que indicaram esses graus. No entanto, nos graus mais altos da escala (entre nove e 10) houve indicação de um aluno a mais que não trabalha e nos graus mais inferiores (entre quatro e seis) houve indicação de um aluno a mais que trabalha. Quanto à freqüência de ocorrência dessas relações, a maioria indicou que ela ocorre entre os graus sete e oito, havendo indicações de dois alunos a mais que trabalham quanto a essa graduação de freqüência. Os graus que receberam

menos indicações foram os localizados entre quatro e seis, por dois alunos que trabalham.

Apesar de terem sido encontrados percentuais maiores de alunos que trabalham e que indicaram estabelecer relações de amizade, em relação aos que não trabalham (11 alunos que trabalham e nove que não trabalham), ao examinar as características dessas relações, foi observado que as relações de amizade relatadas pelos que não trabalham são mais intensas e mais freqüentes. Dessa forma, talvez os alunos que não trabalham sejam mais beneficiados com o estabelecimento de relações de amizade do que os que trabalham, tendo em vista sua maior intensidade e freqüência. Relações de amizade indicadas com intensidades e freqüências entre os graus quatro e seis, por exemplo, provavelmente não apresentam as mesmas possibilidades de suporte social e afetivo, de relações de troca geralmente possibilitadas por relações mais intensas e freqüentes. Nesse sentido, podem surgir questões acerca dessas diferenças entre as relações de amizade estabelecidas entre alunos que trabalham e que não trabalham: os primeiros têm menos tempo disponível para conviver com seus colegas e por isso apresentam relações menos intensas e menos freqüentes? As relações de amizade, quando ocorrem dessa forma, fornecem tudo o que é necessário para a “boa convivência” no ambiente acadêmico? Alunos que trabalham, em princípio, parecem necessitar mais de relações de amizade estabelecidas no ambiente acadêmico, na medida em que seus colegas de aula, na condição de amigos, possivelmente auxiliariam-nos em termos de disposição e bem-estar para a execução das atividades acadêmicas. Essa diferença encontrada entre os alunos que trabalham pode afetar sua disposição para o desenvolvimento das atividades acadêmicas?

Estabelecer relações de amizade no ambiente acadêmico pode ser um fator importante no desenvolvimento de um ambiente agradável, que seja propício à convivência e à execução das atividades. Por meio do estabelecimento de relações de amizade é possível esperar, por exemplo, diminuição das dificuldades ocorridas no ambiente acadêmico (dificuldades em relação a professores, à execução de atividades, à convivência com as exigências institucionais etc.) na medida em que, quando são estabelecidas relações desse tipo, há uma pressuposição de que há maior preocupação e dedicação entre os envolvidos, além de produzir convivências mais agradáveis, maior cooperação e interação. Essas características parecem importantes tanto para alunos que

não trabalham, quanto para aqueles que trabalham. É possível, entretanto, que os que trabalham sejam ainda mais beneficiados com o estabelecimento de relações de cooperação, de preocupação, de convivência agradável, pois tais características podem amenizar aspectos tais como cansaço, desânimo, ansiedade que podem estar relacionadas ao maior número de atividades que eles possivelmente realizam. É provável que a menor frequência e intensidade de relações que os que trabalham estabelecem, em relação aos que não trabalham, esteja relacionada ao menor tempo que têm disponível. Os alunos estudam no período vespertino, sendo que os que trabalham, provavelmente trabalham no período matutino ou noturno (ou em ambos), o que pode fazer com que fiquem na universidade apenas o tempo necessário para a participação nas aulas, havendo pouco tempo para se relacionarem com seus colegas fora desse horário (ao menos durante os dias de trabalho). Ao mesmo tempo em que parecem ser os alunos que mais poderiam ser beneficiados com esse tipo de relação (dada a importância do suporte social, principalmente para quem tem fatores adicionais ao desenvolvimento de estresse), parece que são os que menos têm condições de estabelecê-las (devido ao acúmulo de atividades, a menor quantidade de tempo disponível etc.).

g) As relações de amizade estabelecidas entre os alunos e seus professores

Dos 23 alunos, 12 afirmaram estabelecer relações de amizade com seus professores. Na Tabela 3.12 estão descritas as intensidades dessas relações, por meio da indicação da percepção dos dois grupos de alunos analisados: os que trabalham e os que não trabalham.

Aproximadamente 33,3% dos que trabalham e 25% dos que não trabalham (um aluno a mais que trabalha) apontaram a intensidade das relações de amizade estabelecidas com seus professores entre os graus sete e oito (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 =  *muito superficial* e 10 =  *muito profunda*), representando aproximadamente 58% do total de sujeitos considerados. Em segundo lugar foi observada a indicação dos graus entre nove e 10, relatados por 25% dos alunos. Quanto às diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham, houve uma indicação a mais de alunos que trabalham (8,33%). Em seguida, foram relatadas as intensidades

localizadas entre quatro e seis e entre zero e três, cada uma delas, por um aluno que trabalha (8,3%).

Em todas as faixas de graduação, há uma ocorrência maior dos que trabalham em relação aos que não trabalham, sendo que a diferença é de 8,33% (um aluno) em cada uma delas. Quatro alunos que têm acima de 25 anos e que indicaram estabelecer relações de amizade com seus professores relataram estabelecê-las com intensidades iguais ou superiores a sete. Destes quatro, três trabalham.

**Tabela 3.12**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de alunos que afirmaram estabelecer relações de amizade com os professores, pela indicação dos graus de intensidade dessas relações, feitas por eles, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graus das relações de amizade (0 = muito superficial, 10 = muito profunda)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	8,33	---	8,33	---	8,33	25,00	16,67	---
26-30	---	---	---	---	8,33	---	---	---
31-35	---	---	---	---	8,33	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	8,33	---	---	8,33
Total parcial	8,33	---	8,33	---	33,33	25,00	16,67	8,33
<b>Total geral</b>	<b>8,33</b>		<b>8,33</b>		<b>58,33</b>		<b>25,00</b>	

Nota: São considerados 12 alunos para o cálculo da percentagem nesta Tabela.

Na Tabela 3.13 é analisado outro aspecto das relações de amizade estabelecidas entre os alunos e seus professores: sua frequência.

**Tabela 3.13**

**Distribuição da percentagem de alunos que afirmaram estabelecer relações de amizade com os professores, pela indicação dos graus de freqüência dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Gradação da freq. – rel. de amizade (0=raramente; 10=muito freqüentemente)							
	0 a 3		4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	9,09	---	27,27	27,27	9,09	---
26-30	---	---	---	---	9,09	---	---	---
31-35	---	---	---	---	9,09	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	9,09	9,09
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---
Total parc.	---	---	9,09	---	45,45	27,27	18,18	9,09
<b>Total geral</b>	---	---	<b>9,09</b>	---	<b>72,72</b>	---	<b>27,27</b>	---

Nota: Foram computados 11 alunos nesta Tabela, pois um deles não graduou a freqüência com que estabelece relações de amizade com os professores.

Aproximadamente 73% dos onze alunos que graduaram a ocorrência de relações de amizade estabelecidas com os professores, graduaram-na entre sete e oito (tendo como base uma escala de 0 a 10, onde 0 = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*). Foi observada uma diferença de dois alunos a mais que trabalham e que indicaram essa freqüência, em relação aos que não trabalham.

A segunda maior gradação de freqüência foi aquela localizada entre os graus nove e 10, relatada por aproximadamente 27% dos alunos considerados. Quanto à diferença entre alunos que trabalham e que não trabalham, houve a indicação de um aluno a mais que trabalha (9,09%). Os graus de freqüência localizados entre quatro e seis foram indicados por um aluno que trabalha.

Quanto às faixas etárias, os quatro alunos que têm acima de 25 anos e que indicaram estabelecer relações de amizade com os colegas avaliaram a freqüência dessas relações entre os graus sete e 10. Dois deles indicaram graus localizados entre sete e oito e os outros dois entre nove e 10.

h) As relações de amizade dos alunos que não trabalham, em relação aos professores, parecem mais intensas e mais freqüentes

Aproximadamente 30% dos alunos que trabalham e 22% dos que não trabalham (em relação ao total de sujeitos) indicaram estabelecer relações de amizade com seus professores. Foi observada uma distribuição mais heterogênea da intensidade e da freqüência desse tipo de relação entre os que trabalham em relação aos que não trabalham (sem esquecer que há dois alunos a mais que trabalham e que são considerados nesse exame, por terem relatado esse tipo de relação). Da mesma forma, todos os alunos mais velhos que indicaram estabelecer relações de amizade, avaliaram a intensidade e a freqüência dessas relações em graus mais altos (entre sete e 10), apresentando uma distribuição mais homogênea quanto a essas dimensões das relações de amizade. Os alunos que não trabalham indicaram apenas intensidades e freqüências maiores ou iguais a sete, enquanto os que trabalham apresentaram intensidades que variaram de zero a 10 (havendo maior concentração entre os graus sete e oito) e freqüências entre quatro e 10 (maior concentração de indicação, também, entre sete e oito).

Entre os alunos que trabalham, estabelecer relações de amizade com seus professores provavelmente significa, no mínimo, evitar fontes de estresse adicionais, além das relacionadas a outra atividade de trabalho que desenvolvem, além da graduação. Provavelmente eles estão expostos a mais desgaste físico, cansaço, preocupações, sobrecarga de trabalho que, se somados a relações negativas no ambiente acadêmico, pode contribuir para o aumento desse desgaste. Os professores, de modo geral, são os responsáveis por avaliarem o desempenho dos alunos. Relacionar-se de maneira “amigável” com eles parece ser um meio de evitar indisposições, as quais podem, por exemplo, contribuir para uma avaliação mais negativa dos professores em relação a eles. No entanto, apesar dessa possível necessidade, relações de amizade avaliadas com intensidades entre zero e três (um aluno que trabalha) ou entre quatro e seis (também um aluno que trabalha) talvez não forneçam todos os elementos necessários ao estabelecimento de relações que facilitem a convivência, o desempenho etc. Mas, ainda assim, elas podem ter a função de estabelecer relações ao menos aparentemente tranqüilas, o que possivelmente disfarça indisposições e conflitos em relação àqueles que têm o poder de decidir, por exemplo, quem está apto ou inapto a

prosseguir na formação. Quanto aos que não trabalham, todos indicaram estabelecer relações intensas e freqüentes de amizade com os professores. Esse resultado, possivelmente, é influenciado pela maior disponibilidade de tempo, inclusive por um aumento na quantidade de tempo que passam “perambulando” pelo campus, o que lhes permite estabelecer relações mais próximas com os professores.

Além das diferenças encontradas quanto às relações de amizade entre os alunos que trabalham e que não trabalham, foi possível observar que os mais velhos parecem estabelecer relações mais freqüentes e mais intensas (ver Tabelas 3.12 e 3.13), pois todos eles indicaram intensidades e freqüências maiores ou iguais a sete. Esse resultado provavelmente está relacionado ao fato de que a diminuição das diferenças de idade dos alunos em relação aos professores faz com que eles estejam mais próximos em termos de tipo de educação recebida, afinidades, escolhas, projetos etc. Outro fator que pode estar influenciando a percepção dos alunos mais velhos quanto às relações estabelecidas com os professores é a ocorrência de um tratamento diferenciado dos professores em relação a esses alunos. A diferenciação de tratamento pode ocorrer pelo fato de os professores representarem esses alunos como pessoas “mais responsáveis”, respeitáveis, autônomas etc., em relação aos alunos mais jovens, comumente tratados de forma mais autoritária, impositiva (por serem considerados “menos responsáveis”). Além dessas características em relação à faixa etária dos alunos que indicaram freqüências e intensidades maiores, é possível observar, também, que três deles (são quatro alunos considerados) trabalham, o que sugere, novamente, a busca de relações que lhes facilitem o acesso e a convivência no ambiente acadêmico. Parece que a busca do estabelecimento de relações de amizade com os professores, principalmente quanto aos alunos que trabalham, pode ser um aspecto positivo, tanto para a convivência, quanto para suas produções e sua sensação de bem-estar no ambiente acadêmico.

De modo geral, entre o grupo de alunos que trabalham foram encontrados mais relatos de ocorrências de relações de amizade do que em relação aos que não trabalham. Isso pode ocorrer pelo fato dos que trabalham sentirem a necessidade de buscar relações mais tranqüilas, e até mesmo de apoio, evitando outra fonte de cansaço e de estresse, além das presentes no trabalho que, mesmo que seja tranqüilo, caracteriza-se como uma atividade adicional que exige, no mínimo, dispêndio de energia. Além disso, estabelecer relações de amizade pode constituir uma estratégia para configurar um ambiente mais

agradável que os atraia cada vez mais ao meio acadêmico. No entanto, ao serem observadas características tais como a intensidade e a frequência dessas relações, é possível verificar que, no caso de alguns alunos, apesar deles caracterizarem tais relações como de amizade, parece que sua intensidade e frequência ocorrem em graus menores, o que sugere que essas relações não fornecem os elementos comumente presentes no estabelecimento de relações de amizade: parceria, cooperação, convivência agradável etc. Talvez esses alunos estabeleçam relações apenas “pacíficas” com seus professores, com forma de relações de amizade, pela clareza que provavelmente tem acerca de quem estabelece o “veredicto final” acerca de seu desempenho. Estudos acerca de assédio moral têm identificado que é comum que este, em situações de trabalho, surja de algum superior hierárquico, por meio de abuso de poder. Os professores têm esse papel de “superiores hierárquicos”, na medida em que geralmente decidem, sem a participação dos alunos, o processo de formação profissional deles. Um dos meios de poder muito utilizado no ambiente acadêmico é a avaliação, com seus procedimentos definidos pelo professores e que, quando utilizados como forma de medir o desempenho dos alunos, os rotulam como aptos ou inaptos, estigmatizando-os (Botomé e Rizzon, 1997). No caso dos sujeitos que estabelecem relações de amizade em graus pouco intensos, é provável que essa seja uma tentativa de evitar abuso de poder, assédio moral dos professores em relação a eles. Se eles se relacionarem, ainda que apenas formalmente de maneira positiva com os professores, é provável que evitem a ocorrência de assédio moral, responsável por várias alterações das condições de saúde (Hirigoyen, 2002a e 2002b).

i) As relações “amistosas, porém distantes” estabelecidas entre os alunos

O segundo tipo de relação mais indicado pelos alunos como sendo estabelecido com os colegas foi o tipo “amistosas, porém distantes”, indicada por 13 deles (ver Tabela 3.14).

Entre aqueles que indicaram estabelecer relações do tipo “amistosas, porém distantes” com seus colegas, aproximadamente 46% graduaram a intensidade dessas relações entre quatro e seis (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *muito superficial* e 10 = *muito profunda*). Não houve diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham quanto à indicação dessa graduação de intensidade.

Graduações entre sete e oito foram relatadas por 23,08% de alunos que não trabalham e por 15,38% dos que trabalham, representando aproximadamente 38% do total de alunos que indicaram estabelecer relações amistosas com os colegas. A partir desses dados, é possível observar que houve a indicação de um aluno a mais que não trabalha quanto à indicação da intensidade localizada entre sete e oito.

**Tabela 3.14**

**Distribuição da percentagem de alunos que afirmam estabelecer relações “amistosas, porém distantes” com seus colegas de aula, pela indicação dos graus dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graus das relações amistosas (0 = muito superficial, 10 = muito profunda)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	23,08	23,08	7,69	15,38	---	7,69
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	7,69	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	7,69
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	7,69	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total parcial</b>	---	---	23,08	23,08	15,38	23,08	---	15,38
<b>Total geral</b>	---		<b>46,16</b>		<b>38,46</b>		<b>15,38</b>	

Nota: Foram computados 13 alunos nesta Tabela.

Dois alunos que não trabalham (15,38%) indicaram estabelecer relações amistosas entre os graus nove e 10 com seus colegas. Nenhum aluno que trabalha graduou essa intensidade de relação. Quanto às faixas etárias, é possível observar que três alunos, entre os 13 considerados, têm entre 31 e 50 anos. Os demais têm, todos, entre 20 e 25 anos. Entre os alunos mais velhos (com idades entre 31 e 50 anos), dois deles indicaram a graduação dessas relações entre sete e oito e um deles entre nove e 10.

Na Tabela 3.15 está apresentada a distribuição da frequência de ocorrência das relações amistosas relatadas pelos alunos em relação aos seus colegas de aula.

**Tabela 3.15**

**Distribuição da percentagem de alunos pelas graduações da frequência de ocorrência das relações “amistosas, porém distantes” estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias**

Idade	Graduação da frequência - relações amistosas (0=raramente; 10=muito freqüentemente)							
	0 a 3		4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	15,38	15,38	15,38	23,08	---	7,69
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	7,69	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	7,69
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	7,69	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---
Total parc.	---	---	15,38	23,08	23,08	23,08	---	15,38
<b>Total geral</b>	---		<b>38,46</b>		<b>46,16</b>		<b>15,38</b>	

Nota: Foram computados 13 alunos nesta Tabela.

Entre os 13 sujeitos que informaram estabelecer “relações amistosas, porém distantes” com os colegas, aproximadamente 46% graduaram a frequência de tais relações entre sete e oito, não havendo diferenças de indicações entre alunos que trabalham e que não trabalham.

A segunda graduação de frequência mais relatada foi a localizada entre os graus quatro e seis, por aproximadamente 38% dos alunos que afirmaram estabelecer relações amistosas. Neste caso, foi observada a ocorrência de um aluno a mais que não trabalha, em relação aos que trabalham. Frequências entre nove e 10 foram indicadas por 15,38% (dois alunos) que não trabalham, não havendo nenhuma indicação dessa graduação entre os alunos que trabalham.

Quanto à distribuição das freqüências por faixa etária, foi observado que os alunos que têm entre 31 e 50 anos avaliaram a freqüência dessas de forma heterogênea: um deles indicou graus entre quatro e seis, outro entre sete e oito e outro, ainda, entre nove e 10.

j) Metade dos alunos relaciona-se amistosamente com graus intensos e freqüentes e a outra metade “no limite do socialmente aceito”

Praticamente a metade dos sujeitos que indicou relacionar-se de forma “amistosa, porém distante” com seus colegas, declarou graus pouco intensos desse tipo de relação (entre quatro e seis), tal como esperado a partir de sua categorização (“distantes”), a qual supunha maior superficialidade do que relações tais como as de amizade. A outra metade indicou graus maiores ou iguais a sete, o que sugere que há uma intensificação dessas relações as quais, em alguns casos, demonstraram-se mais intensas do que algumas indicações de relações de amizade (por exemplo, aquelas indicadas entre os graus quatro e seis). Não é possível identificar a representação que os alunos fazem de relações de amizade e de relações “amistosas, porém distantes”, mas é possível considerar que ambas tenham características distintas, tais como a convivência além do ambiente acadêmico, por exemplo. Talvez as relações de amizade, mesmo que superficiais, contemplem esse tipo de convivência, o que pode não ocorrer quanto às relações amistosas. De qualquer forma, é preciso observar que algumas relações do tipo amistosas podem fornecer mais elementos positivos nas relações estabelecidas entre os alunos do que relações de amizade, quando considerados a intensidade e a freqüência dessas relações.

Quanto à freqüência, o mesmo percentual de alunos que indicou estabelecer relações amistosas entre os graus quatro e seis indicou freqüências entre sete e oito. Isso significa dizer que praticamente metade dos sujeitos que afirmou estabelecer relações amistosas com seus colegas estabelece-as de forma pouco intensa, mas freqüentemente. Estabelecer relações “amistosas, porém distantes”, mas com uma freqüência alta sugere que os alunos se relacionam dessa forma na maior parte do tempo. É provável que, ao estabelecerem relações amistosas com determinados colegas, tais relações permaneçam amistosas (ou até que se tornem mais profundas), tendo em vista que parece incomum

alternar entre relações amistosas e inamistosas com as mesmas pessoas. Isso sugere constância no estabelecimento desse tipo de relação, ao menos com relação às pessoas com as quais essas relações são estabelecidas.

Aproximadamente 53% dos alunos que relataram estabelecer relações amistosas graduaram a intensidade dessas relações entre os graus sete e dez, havendo a ocorrência de um aluno a mais que trabalha na indicação da graduação entre sete e oito e de dois alunos que não trabalham (nenhum que trabalha) entre nove e 10. Quanto à frequência dessas relações, aproximadamente 61% indicaram graus entre sete e 10 (havendo dois alunos a mais que não trabalham que indicaram os graus entre nove e 10). Isso sugere que mais da metade relaciona-se de maneira muito amistosa e freqüente, o que permite a ocorrência de suporte social e afetivo, relações de companheirismo e de cooperação, tal como ocorre quanto às relações de amizade estabelecidas. A ocorrência dessas relações amistosas freqüentes e intensas parece maior quanto aos alunos que não trabalham (considerando, também, que há oito alunos que não trabalham e cinco que trabalham), os quais podem estar sendo mais beneficiados do que aqueles que trabalham por estabelecerem relações desse tipo. Essa diferença entre alunos que trabalham e que não trabalham pode ocorrer devido à diferença de tempo que eles, provavelmente, têm para estabelecer relações com os colegas no ambiente acadêmico. É possível que os alunos que trabalham passem menos tempo na universidade, o que pode diminuir seus contatos com os colegas.

Um total de 46% de alunos indicou a intensidade das relações amistosas entre quatro e seis, não havendo diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham quanto à indicação dessa graduação. É possível considerar que esses alunos que indicaram graus pouco intensos estabelecem-nas no limite do socialmente aceito – as relações são amistosas para o bom convívio, não necessariamente por escolha, mas por necessidade de convivência, ou até como escolha com o objetivo de evitar o mal-estar que ocorre a partir de relações não amistosas. Essa representação das relações amistosas pode ir ao encontro dos comportamentos individualistas aos quais, freqüentemente, as pessoas estão expostas desde muito cedo em seu desenvolvimento e que, geralmente, é reproduzida no ensino universitário, na qual há implícita a visão de que os outros são concorrentes, então, é recomendável que sejam mantidas relações menos intensas, porém, no limite do que pode ser considerado respeitável. Parece adequado tratar os

outros com um certo grau de cordialidade sendo que a animosidade, mesmo que exista, deve ser velada, pois é contrária aos princípios de solidariedade socialmente disseminados. Conforme Hirigoyen (2002b) relações tais como as de conflito permitem que as recriminações, as diferenças, as divergências sejam faladas. Relações desse tipo são fonte de renovação, de reorganização, pois obrigam as pessoas a se reconsiderarem e a funcionarem sob novas formas. Já nas relações nas quais ocorre assédio, existe o não falado, o escondido. Relações nas quais ocorre assédio moral podem até mesmo apresentar formas de relações amistosas ou de amizades, na medida em que a hostilidade é velada. Relações desse tipo não servem como reorganizadoras, renovadoras ou reparadoras, mas como fonte de sofrimento e de violência, na medida em que expõe as pessoas à degradação psicológica (a tentativa é a de destruir o indivíduo duvidando e fazendo ele mesmo duvidar de sua capacidade, de sua integridade etc.).

É provável que não exista, no ambiente universitário, o incentivo à cooperação, ao trabalho em grupo, ao crescimento coletivo etc. ou, se esse incentivo ocorre, provavelmente ocorre em graus menores do que seria o desejável. Os próprios professores, de modo geral, foram educados e formados profissionalmente para lidarem com individualidades e não com coletividades. Eles, em sua maioria, parecem não estar preparados para instigarem trabalhos de parceria entre os alunos, nem tampouco a desenvolverem trabalhos em parceria com eles. Dessa forma, fica configurada uma espécie de “trabalho solitário”, no qual compete ao professor fazer determinadas coisas e aos alunos aderirem a essas coisas para que a relação educacional seja estabelecida. Essa visão parece um equívoco, na medida em que só é possível conceber que um aluno aprendeu se ele foi capaz de fazer uso do conhecimento para atuar de forma a transformar algum aspecto da realidade social. Na situação de ensino, é possível que essa transformação ocorra em forma de simulação, pois a aprendizagem em sala de aula é diferente da atuação que o aprendiz terá que apresentar em situação real, porém, compete ao professor aproximar ao máximo essas duas realidades para que o aluno seja capaz de generalizar a situação de simulação para as situações que encontrará além dos limites dos bancos escolares.

Nesse sentido, é imprescindível que professores e alunos trabalhem em parceria (e que os próprios alunos sejam parceiros uns dos outros), estando o objetivo

dos professores focado, basicamente, em ensinar aos alunos a depender de si mesmos como pensadores (Postman e Weingartner , 1972) e não como dependentes de uma suposta autoridade, tal como a do professor, que determina sozinho o que é certo ou errado, quem aprendeu e quem não aprendeu e assim por diante. Nas relações de parceria estabelecidas entre professores e alunos a meta é, basicamente, empenhar os alunos em atividades tais como definir, indagar, observar, classificar, generalizar, comprovar, aplicar, pois o conhecimento é uma consequência dessas atividades. Esse tipo de relação precisa possibilitar a ocorrência de diálogo, de troca de idéias, de resolução de conflitos que só é possível em relações nas quais tanto professores, quanto alunos, tenham liberdade de expressão. Essa liberdade consiste em poder dizer o que pensam, sentem, percebem, evitando situações de violência, principalmente as de violência velada (tais como o assédio moral), que impedem a ocorrência de uma comunicação adequada e que tem como objetivo principal destruir a integridade do outro.

Apesar de mais da metade dos que afirmaram estabelecer relações do tipo “amistosas, porém distantes” parecerem mantê-las em frequências altas (iguais ou acima de sete), o que demonstra que as relações tendem a ocorrer mais frequentemente de forma amistosa, há 38% de alunos que indicaram graus de frequência entre quatro e seis, o que demonstra que, provavelmente, as relações não são sempre amistosas (além de parecerem, também, superficiais para quase metade dos alunos que as estabelecem). O tipo de relação depende do contexto e das pessoas nela envolvidas, assim, o que pode acontecer neste caso é que, conforme as pessoas ou as situações, as relações podem configurar-se em relações menos amistosas. O fato dos alunos estarem na sexta fase do curso, na qual as relações de competição ficam mais acirradas. Tal competição ocorre porque os outros, geralmente, são vistos como aqueles com os quais eles terão que disputar uma vaga no mercado de trabalho. Além disso, as exigências tendem a aumentar à medida que o curso se aproxima do final, o que parece influenciar o próprio tempo que os alunos têm disponível para estabelecerem relações com os colegas. Dessa forma, a intensidade e a frequência das relações amistosas podem diminuir consideravelmente.

Todos os alunos mais velhos indicaram estabelecer relações de amizade ou amistosas (apenas um deles indicou, além dessas relações, relações de indiferença em relação a um professor) com seus colegas e professores. O que faz com que eles não estabeleçam relações de outro tipo com os colegas? Há relação com disputas por um emprego, no sentido de que eles disputem menos porque já estão desenvolvendo algum trabalho? Ou porque cursam a Psicologia como “lazer”, sem terem o objetivo de atuar profissionalmente? Que tipo de vida eles levam: uma vida mais bem estabelecida (ao contrário dos jovens que “precisam definir seu papel profissional”, “seu espaço no mundo”), que lhes permite o estabelecimento de relações tranquilas no ambiente acadêmico? Independente dos motivos que podem levar os alunos mais velhos a estabelecerem relações mais positivas no ambiente acadêmico, o fato é que, provavelmente, eles parecem estar se beneficiando de alguns aspectos importantes para a ocorrência de aprendizagem e para o desenvolvimento de uma formação, no mínimo, “menos estressante”. Conviver bem com colegas e professores parece ser um desses aspectos.

Um fator importante a ser considerado quando são interpretados os tipos de relações estabelecidas entre os alunos são os procedimentos de avaliação utilizados pelos professores, tendo em vista que a avaliação não parece ser um aspecto periférico, mas um aspecto central, que pode interferir de diversas maneiras sobre o modo pelo qual eles se relacionam, não apenas com os professores, mas com os próprios colegas de aula. As avaliações, do modo como costumeiramente são realizadas, atribuem notas ou conceitos aos alunos, medindo seu desempenho – geralmente relacionado somente à capacidade de reter as informações fornecidas pelos professores –, rotulando-os de “excelentes, bons, ruins, péssimos, zero, dez, oito, cinco etc.” Essas rotulações estigmatizam os alunos servindo, inclusive, como ponto de comparação entre eles, os quais aprendem a estigmatizarem uns aos outros e a si mesmos em decorrência desses rótulos. Dessa forma, alunos qualificados como “ruins” podem sentir raiva ou, até mesmo, podem invejar os alunos rotulados de “bons”, afinal, os “bons” são os “modelos dos professores”. Desenvolver comportamentos de invejar pode “envenenar” as relações, transformando o que poderiam ser relações de parceria, de cooperação, em relações de hostilidade, de inimizade, de competição, de pouca amistosidade etc.

Hirigoyen (2002a) associa a inveja em relação a alguém que tem alguma coisa que os demais não têm com condutas de assédio, geralmente moral, o qual atenta contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. O assédio moral caracteriza-se por uma violência velada, que a autora denomina “sub-reptícia”, não assinalável, mas que é destrutiva e que parece ocorrer gradativamente, iniciando sutilmente e alcançando graus de violência extrema que podem atentar, inclusive, à integridade física das pessoas. Esse conceito de assédio moral parece ser útil para compreender as relações que podem ser estabelecidas entre os alunos e até mesmo em relação aos professores, na medida em que elucida um fator importante de “envenenamento” das relações: a inveja. Ela pode ser produzida por determinados procedimentos utilizados pela organização, pelos professores ou pelos próprios alunos, gerando conseqüências sérias, tais como sensações de vergonha, humilhação e perda do sentido (na qual o indivíduo não consegue mais confiar no que sente, perdendo a capacidade de discernir o verdadeiro do falso), estresse e ansiedade, depressão e distúrbios psicossomáticos (Hirigoyen, 2002b).

Até que ponto os procedimentos institucionais adotados instigam a ocorrência de assédio moral entre os alunos? E quanto aos comportamentos dos professores, suas práticas favorecem ou evitam esse tipo de violência entre os alunos? Ao adotarem procedimentos tais como a exposição das notas dos alunos em murais, nas quais é possível identificar os nomes dos mesmos, não estariam instigando inveja e competição entre os alunos? Práticas dos professores, aparentemente “inofensivas” (expor publicamente as notas dos alunos; comentar os desempenhos em sala de aula, do maior ao menor desempenho; entre outras práticas comumente adotadas) podem produzir condições desagradáveis para os alunos, tanto para aqueles considerados “bons alunos” (que acabam sendo alvo de inveja e sabotagem) quanto para os “maus alunos”. Que tipo de influências podem ter tais práticas e a avaliação em si (quando tem como objetivo apenas medir desempenhos) para as relações que os alunos estabelecem no ambiente acadêmico? Quando tais relações se tornam menos amistosas, não poderia haver, como um dos fatores influenciadores, a avaliação? Tais questões são levantadas tendo em vista a importância da avaliação em contextos de aprendizagem, na medida em que ela pode interferir significativamente na forma como os alunos se comportam, na forma

como se sentem, como concebem a si mesmos, aos colegas e aos professores, podendo tornar-se um meio de aprendizagem ou de “poluição” das relações.

Apesar da avaliação não ter sido considerada ao pesquisar professores e alunos, esse é um aspecto que foi adquirindo grande proporção ao serem examinadas as relações, por meio dos relatos dos alunos, os quais mencionaram, por exemplo, a utilização da avaliação como um meio de coerção por alguns. Além disso, parece ser um aspecto que merece ser exclusiva e exaustivamente estudado como um mediador das relações entre professores e alunos, bem como dos alunos entre si, tendo em vista que a avaliação é um fator importante no processo de formação profissional. Esse processo certamente conterà diversos tipos e modos de avaliação que pretendem, entre outras coisas, avaliar o desempenho dos alunos, no sentido de determiná-los aptos ou não aptos (quer seja para atuar em sociedade ou simplesmente para “reter” as informações “passadas” pelos professores). Essa determinação de capacidade parece ter influências sobre as condições de saúde e de vida das pessoas, as quais podem extrapolar – e muito – os bancos escolares (Botomé e Rizzon, 1997) e, nesse sentido, parece ser necessário que isso seja estudado para ser possível avaliar as próprias implicações sobre suas condições de saúde.

k) As relações “amigosas, porém distantes” estabelecidas entre os alunos e seus professores

Entre o total de alunos, 17 declararam estabelecer relações do tipo “amistosa, porém distante” com os professores. Na Tabela 3.16 está apresentada a distribuição da intensidade dessas relações, a partir da percepção dos alunos que trabalham e que não trabalham. Aproximadamente 65% deles graduaram a intensidade dessas relações entre sete e oito (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *muito superficial* e 10 = *muito profunda*). Entre alunos que trabalham e que não trabalham, foi encontrado um aluno a mais (5,88%) que trabalha e que indicou relacionar-se amistosamente com os professores nesses graus.

**Tabela 3.16**

**Distribuição da percentagem de alunos que afirmaram estabelecer relações “amistosas, porém distantes” com os professores, pela indicação dos graus dessas relações, apontadas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graus das relações amistosas (0 = muito superficial, 10 = muito profunda)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	17,65	17,65	23,53	17,65	---	---
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	5,88	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	5,88	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	5,88	---	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	5,88	---	---
Total parcial	---	---	17,65	17,65	35,29	29,41	---	---
<b>Total geral</b>	---	---	<b>35,30</b>		<b>64,70</b>		---	---

Nota: Foram computados 17 alunos nesta Tabela.

Os demais alunos considerados (35%) graduaram a intensidade dessas relações entre quatro e seis, não havendo diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham e que indicaram tais intensidades. Quanto às faixas etárias, os três alunos que têm acima de 30 anos e que indicaram estabelecer relações “amistosas, porém distantes” com seus professores avaliaram a intensidade dessas relações entre os graus sete e oito.

Além da intensidade das relações amistosas que os alunos afirmaram estabelecer com seus professores, foi investigada, também, a frequência com que tais relações ocorrem (Tabela 3.17).

**Tabela 3.17**

**Distribuição da percentagem de alunos pelos graus de freqüência do estabelecimento de relações “amistosas, porém distantes” com os professores, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graus de freq. rel. amistosas (0 = raramente, 10 = muito freqüentemente)							
	0 a 3		4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	5,88	11,76	29,41	23,53	---	5,88
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	5,88	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	5,88
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	5,88	---
não inf.	---	---	---	---	---	5,88	---	---
<b>Total parc.</b>	---	---	5,88	11,76	35,29	29,41	5,88	11,76
<b>Total geral</b>	---		<b>17,64</b>		<b>64,70</b>		<b>17,64</b>	

Nota: Foram computados 17 alunos nesta Tabela.

Entre os sujeitos que afirmaram relacionar-se de forma amistosa com seus professores, aproximadamente 65% avaliaram a freqüência dessas relações entre os graus sete e oito (tendo como base uma escala de 0 a 10, onde 0 = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*). Essa freqüência foi indicada por um aluno a mais que trabalha (5,88%). Com percentuais menores (17,6%) foram indicados (cada um dos intervalos) os graus quatro a seis e nove a 10. Em cada um desses intervalos foi observada a indicação de um aluno a mais que não trabalha (5,88%).

Apenas os alunos mais jovens (de 20 a 25 anos) indicaram freqüências entre quatro e seis. Os três alunos que têm acima de 30 anos e que relataram o estabelecimento de relações “amistosas, porém distantes” com os professores avaliaram a freqüência dessas relações entre os graus sete e dez (dois deles indicaram graus entre nove e 10).

l) Relacionar-se de forma amistosa e freqüente com os professores parece ser “uma sábia escolha”

O tipo de relação mais indicado pelos alunos como estabelecido em relação aos seus professores é o tipo “amistosa, porém distante”, enquanto em relação aos demais colegas, este é o segundo tipo de relação mais indicado, precedido pelas relações de amizade.

A maioria dos alunos (65%) relatou a intensidade e a freqüência de relações “amistosas, porém distantes” com os professores entre os graus sete e oito, o que permite afirmar que elas ocorrem de forma intensa e freqüente (e não distante, tal como sugere a categoria). Quanto a alunos que trabalham e que não trabalham, houve um a mais que trabalha e que graduou tal intensidade e freqüência, o que sugere que os alunos que trabalham (apesar de haver apenas a diferença de um aluno) estabelecem relações mais amistosas com seus professores. Quanto à freqüência, parece haver um equilíbrio na distribuição, pois houve um aluno a mais que não trabalha que indicou graus entre quatro e seis e outro (também que não trabalha) que relatou graus entre nove e 10. Quanto aos que trabalham, houve um aluno a mais que trabalha e que avaliou a freqüência dessas relações entre os graus sete e oito.

Quanto aos alunos que indicaram intensidades entre quatro e seis (seis entre os 17 que estabelecem relações amistosas com os professores), parece que eles se relacionam de forma só aparentemente amistosa (ou superficialmente amistosa). Se esses alunos escolhessem relacionar-se de forma menos amistosa, ou até inamistosa, provavelmente criariam problemas nas relações com os professores, principalmente porque o professor geralmente é visto como uma autoridade que tem o poder de interferir na sua formação profissional, na medida em que avalia quem está ou não apto a prosseguir na formação. Isso faz com que os alunos permaneçam “à mercê” do julgamento dos professores, o que provavelmente influencia a maneira como lidam com eles, principalmente evitando relacionar-se inamistosamente, ao menos de forma “declarada”. Talvez as relações ocorram com algum grau de animosidade, no entanto, ela pode estar velada por uma situação de submissão à autoridade do professor.

Observando a indicação da freqüência de ocorrência de relações amistosas com os professores, essas aparecem distribuída de forma mais heterogênea do que as intensidades (ver Tabelas 3.16 e 3.17). A freqüência foi graduada, também, entre nove e

10, enquanto a intensidade máxima relatada foi oito. Isso sugere que os alunos, mesmo que estabeleçam relações amistosas superficiais, estabelecem-nas na maior parte do tempo. As frequências indicadas possibilitam considerar que há uma escolha (ou um esforço) para manter relações amistosas na maior parte do tempo, sendo que tal escolha pode estar relacionada, também, à necessidade de relacionarem-se da melhor forma possível com os professores, a fim de criar um ambiente agradável (ou seria “não aversivo”?) e que possa evitar problemas relacionados à avaliação e à aprendizagem desses alunos.

Provavelmente as intensidades e frequências de cordialidade que ocorrem nas relações amistosas com os professores estejam relacionadas a contextos e pessoas específicas. Assim, os alunos podem apresentar relações extremamente amistosas em relação a algumas pessoas e, em relação a outras, apresentar graus que beiram a animosidade (o que pode ocorrer, também, em termos de frequência de ocorrência).

Além desses fatores, é possível considerar que, à medida que os alunos se aproximam do final do curso, aumentam as exigências e diminui o tempo que têm disponível e, possivelmente até a disposição para se relacionarem com os demais, incluindo os professores, pelo fato de terem que destinar mais tempo e dedicação à resolução das atividades do curso.

As pessoas, de modo geral, costumam ser destituídas do controle de suas vidas (Sidman, 2001), principalmente no processo de escolarização e, certamente, o ensino universitário não escapa a isso. Essa destituição pode criar, entre outras coisas, uma diminuição da auto-estima e uma sensação de insegurança, que os faz descreditar de suas potencialidades, capacidades etc. Tal descrença pode contribuir para a complicação das relações estabelecidas entre as pessoas, uma vez que pode fazê-las agir de forma velada e competitiva em relação aos demais, produzindo atuações contrárias às relações de parceria que seriam as relações que poderiam produzir melhores desempenhos, aprendizagens, resultados etc. Um exemplo desse processo de destituição do controle é a dependência que é criada nos aprendizes quanto às avaliações deles realizadas. Geralmente quem qualifica o desempenho dos alunos são os professores; desempenho comumente relacionado à capacidade de reter informações “fornecidas” pelos docentes e “medido” por meio de atribuições de notas ou conceitos que absolutizam um conceito

acerca de cada aluno (Botomé e Rizzon, 1997). Dessa forma, eles são rotulados como alunos “bons” ou “maus” e aprendem, por meio dos processos de avaliação, a ficarem “à mercê” dos julgamentos de outrem: são os outros que dirão se eles estão se saindo bem ou não. Os alunos não são ensinados a observar seus próprios desempenhos e avaliar o modo como eles têm ocorrido, a fim de que possam corrigir ou aperfeiçoar o que é necessário e continuar a reproduzir o que tem sido executado de forma adequada. Ao contrário, eles aprendem a esperar que alguma autoridade emita um parecer acerca do que eles têm desenvolvido, tornando-se passivos frente ao julgamento de suas próprias ações. O fato dos alunos não aprenderem a observar e controlar seus próprios desempenhos pode diminuir sua auto-estima e sua segurança. De acordo com Botomé e Rizzon (1997), essa aprendizagem é extremamente nociva, não somente por desenvolver a passividade nos que são avaliados, mas também por torná-los dependentes de julgamentos alheios, os quais, quando positivos, criam sensações de euforia, alegria, felicidade etc. e, quando negativos, geram sofrimento, desânimo, desmotivação.

Alterações na auto-estima e na segurança dos alunos influenciam no tipo de relações estabelecidas com os colegas, as quais podem tornar-se prejudiciais, pois além de aprenderem a enxergar nos outros pessoas que concorrem com eles, podem ter medo de perder nessa competição, o que os induz a agir de forma velada e individualista em relação aos seus colegas (por exemplo: não divulgando cursos, tendo dificuldades em auxiliar os demais no desenvolvimento de atividades etc.). Quanto a seus professores, relacionar-se de maneira amistosa parece ser a melhor (ou talvez única) saída possível, tendo em vista sua submissão à autoridade deles. Uma parte de seu futuro profissional está “nas mãos dos professores” que podem aprovar, reprovar, instigar ou desestimular a aprendizagem e o desejo pelo exercício profissional.

m) Os alunos afirmam competir mais “construtivamente” do que “destrutivamente” entre si

As relações de competição foram categorizadas de duas formas distintas: relações competitivas “destrutivas” e relações competitivas “construtivas”. Apenas um aluno, entre os 23, declarou estabelecer relações competitivas prejudiciais com seus colegas. Ele tem entre 20 e 25 anos e faz parte do grupo dos que trabalham. Indicou a

intensidade e a frequência dessas relações entre os graus sete e oito (tendo como base uma escala na qual a intensidade era considerada entre os graus 0 e 10, sendo 0 = *muito superficiais* e 10 = *muito profundas*; a frequência também era avaliada numa escala de 0 a 10, na qual 0 = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*).

Relações do tipo “competitivas construtivas” foram indicadas por quatro alunos, entre o total de sujeitos (três a mais em relação às de tipo “competitivas prejudiciais”). Todos eles têm entre 20 e 25 anos. Ao indicarem a intensidade dessas relações, utilizando como referência uma escala crescente de frequência, na qual zero equivaleria ao valor *muito superficial* e 10 a *muito profunda*, um dos que trabalha relatou intensidades entre os graus quatro e seis e o outro entre sete e oito. Entre os alunos que não trabalham, um graduou a intensidade dessas relações entre sete e oito e outro entre nove e 10.

Entre os dois alunos que indicaram estabelecer relações do tipo “competitivas construtivas” e que não trabalham, um deles indicou frequência de ocorrência dessas relações entre os graus sete e oito e outro entre nove e 10 (em uma escala onde zero = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*). Dos que trabalham, um graduou-a entre quatro e seis e o outro entre nove e 10.

n) Pouca competitividade entre os alunos: relatos distorcidos ou reflexos da realidade?

Apenas um aluno, entre os 23 sujeitos, declarou estabelecer relações competitivas destrutivas. Que aspectos compreendem esse tipo de relação para que seja qualificado como destrutiva? Hirigoyen (2002b), ao diferenciar relações de conflito de relações que produzem assédio moral indica que as de conflito compreendem a comunicação aberta, na qual as pessoas discutem o que pensam abertamente, possibilitando consenso, renovação e reorganização. No entanto, se essas relações não forem adequadamente administradas, comumente resultam em relações desagradáveis, estigmatizadoras, as quais tendem a coibir a expressão das diferenças. Além disso, provavelmente produzem um mal-estar em quem se percebe ameaçado por representar diferenças. Quando a expressão das diferenças é desestimulada, ou até mesmo punida, ou quando as relações de conflito se prolongam, comumente como resultado surgem processos de assédio moral. No assédio moral, a comunicação ocorre de maneira perversa, sendo que os conflitos tenderão a ocorrer de maneira velada. Torna-se

impossível discutir de maneira sadia e declarar o que não vai bem (Hirigoyen, 2002b). As pessoas tendem a não assumir suas posições, escapando por uma aparente aceitação, prontas para apresentarem seus pontos de vista de maneira insidiosa.

Os conflitos sociais, que favorecem a ocorrência de mudanças, desaparecem progressivamente em prol de pequenos conflitos ou agressões individuais, que escapam às técnicas de regulação social. O sofrimento acaba sendo individual, as pessoas não têm mais com quem compartilhar seus sofrimentos. Em decorrência disso, surgem: estresse, cansaço, ansiedade, depressão, assédio moral. Quanto ao aluno que percebe a ocorrência de relações competitivas destrutivas, o tipo de relação ao qual se refere parece estar associado ao que Hirigoyen (2002a e 2002b) tem estudado e descrito sob a forma de assédio moral, o qual pode surgir em decorrência de relações de conflito que se prolongam no tempo e que são inadequadamente administradas.

O fato de apenas um aluno indicar relações de tipo “competitivas destrutivas” pode estar encobrindo o que, de fato, acontece no ambiente acadêmico. Se a maioria das relações estabelecidas na escola são permeadas por competição e controle coercitivo (Sidman, 2001), esses resultados refletem o que, de fato, ocorre na realidade? Ou são apenas formas de velar os conflitos, tornando-os meios de assédio moral? Tendo em vista que a maioria das relações estabelecidas entre professores e alunos ainda não é concebida como relações de parceria, mas como relações entre fornecedor e cliente ou até mesmo como autoridades que têm o saber e pacientes que têm por função receber o que as autoridades que, neste caso, são os professores, têm a repassar, é possível questionar se esse resultado reflete a realidade dessas relações acadêmicas. Até que ponto as pessoas admitem estabelecer relações competitivas, principalmente as prejudiciais? Os alunos percebem adequadamente os tipos de relações que estabelecem com seus colegas? Correm o risco de estar acostumados a relações de competição, de concorrência que não percebem quando ocorrem conflitos prejudiciais?

Quatro alunos, entre o total de 23 sujeitos, relataram estabelecer relações do tipo “competitivas construtivas” com seus colegas. Destes, três apresentaram graus maiores de intensidade dessas relações – entre sete e dez –, o que significa que tais relações são muito profundas. Apenas um aluno relatou menor intensidade, apesar de ainda estar caracterizada entre os graus medianos (entre quatro e seis). Ou seja, nenhum

dos que indicou estabelecer relações “competitivas construtivas” apontou intensidades localizadas na menor faixa de graduação (entre zero e três).

Os que não trabalham superaram os que trabalham na indicação do estabelecimento de relações competitivas construtivas, tendo em vista que em seus relatos são observadas intensidades e frequências maiores do que as relatadas pelos que trabalham. Esse resultado pode estar relacionado ao próprio fato deles ainda não estarem trabalhando, o que caracteriza uma luta por oportunidades no mercado de trabalho, já que estão em processo de formação profissional. Os que trabalham, possivelmente, competem menos por terem conquistado oportunidades – mesmo que ainda não sejam aquelas que eles esperam ter após sua formação – e, pelo fato de trabalharem, possuem uma identidade profissional, ainda que não seja aquela que eles desejam. Quanto aos alunos que não trabalham, a pressão por uma identidade profissional, após formados, parece eminente. É comum cobranças não somente da própria pessoa ou da família para que ela “faça alguma coisa”, para que ela “trabalhe”, mas até cobranças sociais nesse sentido.

Relações de tipo “competitivas construtivas” parecem ser mais facilmente admitidas do que as de tipo “competitivas prejudiciais”, na medida em que o termo “construtivas” sugere que os envolvidos têm conseqüências positivas a partir do estabelecimento desse tipo de relação. A percepção quanto à frequência do estabelecimento desse tipo de relação está distribuída de forma heterogênea, pois um considera-a pouco freqüente (graus entre quatro e seis), dois com uma freqüência média alta (graus sete e oito) e um, ainda, com uma freqüência muito alta (graus máximos – entre nove e 10). A partir disso é possível considerar que os alunos não competem o tempo todo entre si. Talvez esse tipo de relação esteja associado a determinado tipo de situação ou de pessoas, daí sua indicação e freqüência aparecerem de formas mais heterogeneamente distribuídas.

Existe alguma competição que possa ser verdadeiramente denominada construtiva? Os seres humanos estão tão acostumados com a escassez de oportunidades de desenvolvimento político, econômico, educacional ou profissional, que admiram quem compete e vence? A competição ainda é um fenômeno extremamente disseminado na sociedade, quer seja nos esportes, na educação, na ciência, nas

profissões (Sidman, 2001). Nesse sentido, os relatos dos alunos refletem o que acontece na realidade? Enquanto a educação disseminar que “vencerão os melhores” e que não ser o melhor é sinônimo de incompetência, na medida em que a maioria tem receio de não conseguir uma vaga no mercado de trabalho (e enquanto as pessoas forem admitidas em trabalhos por seu “apadrinhamento” ou apenas pelas melhores notas que obtiveram durante a formação), não é perpetuado, na própria formação profissional, um processo de competição? E se for, o que significa dizer que esses alunos não o admitiram? Sendo a competição um processo disseminado na sociedade, é provável que tenha sido naturalizado, o que significa dizer que, para a maioria das pessoas, é “natural que haja competição, pois não há espaço para todos”. Nesse sentido, os alunos não percebem sua ocorrência? E se há essa “falha na percepção”, que consequências pode haver para as relações estabelecidas?

É promovida explicitamente a competição institucional: algumas pessoas recebem méritos por suas produções, enquanto outras são excluídas. Há ganhadores e perdedores e, nesse sentido, “ter ganho significa ter infligido ou ter desviado um choque em outra pessoa, ter sujeitado um outro a privação ou ter tomado de um outro a vida. É disto que trata a competição” (Sidman, 2001, p. 235). A recompensa de alguém precisa significar a punição de outra? Sidman salienta ainda que a competição é inevitavelmente coercitiva. Considerando que coerção produz afastamento, esquiva e contracorção, é provável que os vencedores de hoje serão os perdedores de amanhã, pois quando competem e vencem, acabam se tornando alvo de inveja, alguém que precisa ser controlado pelos que perderam e, nesse sentido, as pessoas podem criar processos de sabotagem que farão deles, posteriormente, perdedores. Como saída, parece importante que as pessoas aprendam a agir sob controle de resultados de longo prazo: a competição pode trazer recompensas a curto prazo, porém, com o tempo, produz vários efeitos indesejáveis tais como fuga, esquiva, contra-controle, enquanto relações de cooperação podem não trazer resultados imediatos mas, a longo prazo, podem ser responsáveis por produções “benéficas”, de sucesso a todos (Sidman, 2001).

Existem, de fato, competições que podem ser qualificadas positivamente? Rotulá-las como positivas, talvez pelo fato de não produzirem brigas, discussões ou desentendimentos explícitos, não é uma espécie de “artimanha do sistema” para naturalizar processos que vão contra relações de parceria, de cooperação, de

aprendizagem constituída pela troca mútua de experiências, informações etc.? Sempre “vencem os melhores”? Que critérios são utilizados para classificar alguns como melhores e outros como piores? São critérios equitativos? Alguém precisa vencer em detrimento dos outros? Que implicações há em classificar, rotular os alunos? Que influências têm tal rotulação sobre as próprias relações que eles estabelecem entre eles? Que concepção de aprendizagem subjaz a esses processos de avaliação que comumente rotulam os alunos e que incentivam comparações entre eles? Quais as conseqüências da estigmatização decorrente da “medição” e rotulação dos alunos sobre as relações estabelecidas no ambiente acadêmico e sobre a saúde das pessoas que convivem nesse tipo de ambiente?

Essas questões parecem ser norteadoras de estudos que objetivem compreender melhor as relações estabelecidas entre professores e alunos no ambiente acadêmico, bem como suas conseqüências para o processo de aprendizagem e para a sensação de bem-estar de ambos. Além disso, pode produzir informações importantes acerca da distância que há entre as relações de aprendizagem “ideais”, nas quais professores e alunos são parceiros e as relações de aprendizagem “reais” que, muitas vezes, favorecem relações de competição, de disputa, de inveja, ao invés de favorecer a produção e o desenvolvimento coletivo. Extrapolar a percepção dos alunos, no sentido de não tomar seus relatos “ao pé da letra”, mas de “enxergar nas entrelinhas”, percebendo os “não ditos” e compreendendo que a própria percepção dos sujeitos pode estar fragmentada ou distorcida possibilita alertar para a necessidade de observar mais atentamente os dados obtidos. Relacionar vários dados obtidos a partir dos relatos dos sujeitos, identificando incoerências e coerências, articulando o que foi dito acerca dos diversos aspectos para que seja possível uma caracterização não somente da forma ou do conteúdo do que eles dizem, mas também de suas funções, de seus efeitos no ambiente (que nem sempre são percebidos e, quando são, podem ser indiretamente relatados ou até mesmo “camuflados”).

#### o) Relações de conflito entre os alunos

Na Tabela 3.18 é possível observar a distribuição do percentual de alunos que afirmaram estabelecer relações de conflito com seus colegas, por meio da indicação da intensidade dessas relações.

**Tabela 3.18**

**Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham e que afirmaram estabelecer relações de conflito com seus colegas de aula, pela indicação da intensidade dessas relações, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graus das relações de conflito (0 = muito superficial, 10 = muito profunda)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor
20-25	---	---	1	1	3	---	---	1
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total parcial</b>	---	---	1	1	3	---	---	1
<b>Total geral</b>	---		2		3		1	

Seis alunos relataram estabelecer relações de conflito com os colegas. Destes, três graduaram a intensidade dessas relações entre sete e oito (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *muito superficial* e 10 = *muito profunda*) e são alunos que trabalham. Dois avaliaram a intensidade delas entre quatro e seis, sendo que um deles trabalha e o outro não. Houve, ainda, a graduação de intensidade entre os graus nove e 10 por um aluno que não trabalha. Todos os sujeitos que indicaram estabelecer relações conflituosas com os colegas têm entre 20 e 25 anos.

Na Tabela 3.19 é apresentada a distribuição da frequência dessas relações de conflito. Quatro dos alunos indicaram frequências entre os graus sete e oito (com base numa escala de zero a 10, onde zero = *raramente* e 10 = *muito frequentemente*). Entre eles, três fazem parte do grupo de alunos que trabalha. Entre os que indicaram frequências entre os graus quatro e seis, houve duas indicações, sendo que uma delas é de um aluno que trabalha e a outra de um que não trabalha.

**Tabela 3.19**

**Distribuição da percentagem de alunos pelas graduações da frequência de ocorrência das relações de conflito estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias**

Idade	Graduação da frequência - relações de conflito (0=raramente; 10=muito freqüentemente)							
	0 a 3		4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	1	1	3	1	---	---
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---
Total parc	---	---	1	1	3	1	---	---
<b>Total geral</b>	---		<b>2</b>		<b>4</b>		---	

p) Os alunos que trabalham e os mais jovens parecem ser os que mais estabelecem relações de conflito com os colegas

Há uma distribuição heterogênea quanto à percepção da intensidade das relações conflituosas entre os sujeitos: três indicaram-nas entre os graus sete e oito; dois entre quatro e seis e apenas um deles entre nove e 10. Isso sugere que os conflitos ocorrem em intensidades que variam de formas mais amenas até formas intensas, porém, quatro entre os seis alunos considerados parecem estabelecê-las de forma muito intensa.

As frequências de ocorrência das relações de conflito aparecem de maneira semelhante à graduação de sua intensidade: quatro alunos relataram frequências altas (entre sete e oito), porém, há dois sujeitos que indicaram os graus de frequência entre quatro e seis. Isso sugere que, do ponto de vista de alguns, essas relações parecem ser comuns, enquanto para outros, elas surgem mais esporadicamente. É provável que a ocorrência de conflitos esteja estreitamente relacionada às pessoas e ao contexto envolvido. As relações de conflito, dependendo do modo como são administradas e de algumas variáveis, tais como intensidade, frequência e duração podem caracterizar-se

por serem relações construtivas, que permitem trocar idéias, reorganizar e renovar maneiras de se comportar (Hirigoyen, 2002b). Entretanto, se essas relações ocorrem, por exemplo, por um período prolongado, as pessoas começam a fingir que “está tudo bem”. Isso faz com que elas se exponham menos e que tratem as diferenças de maneira velada, por meio de uma comunicação imprecisa. É provável que elas não assumam suas posições, escapando por uma aparente aceitação e manifestando o que pensam de maneira insidiosa. Relações de conflito manifestadas dessa maneira são nocivas, na medida em que se transformam em uma espécie de “violência disfarçada”, na qual as pessoas tendem a desmoralizar umas as outras de forma velada, impedindo qualquer possibilidade de resolução dos conflitos, pois eles, aparentemente, não existem.

Os alunos que trabalham declararam maior frequência e maior intensidade de relações de conflito em relação aos que não trabalham. Esses resultados podem estar relacionados ao fato dos que trabalham estarem sob maior pressão, maiores graus de estresse por terem outras atividades, além das exigidas no ambiente acadêmico. Além disso, o que pode estar ocorrendo é uma maior definição de idéias dos alunos que trabalham em relação aos que não trabalham, pelo fato dos que trabalham estarem em um processo de aprendizagem de relações de trabalho no qual, muitas vezes, são exigidas decisões, o que faz com que eles aprendam a se expor mais e a temer menos as relações de conflito. Talvez os que não trabalham ainda apresentem dificuldades de exposição por temerem divergências, o que faz com que estabeleçam menos relações conflituosas em relação aos que trabalham.

A partir desses resultados, surgem algumas questões: os outros não estabelecem relações de conflito ou essas relações não são admitidas? Elas são percebidas ou ocorrem de forma tão sutil a ponto dos próprios envolvidos não as perceberem como relações de conflito? Se um dos objetivos dos cursos de graduação, em geral, é capacitar os alunos a analisar de maneira crítica os conhecimentos disseminados e construídos nos meios acadêmicos, as relações de conflito não seriam, ao menos, mais frequentes do que as que foram relatadas neste estudo? E quanto às relações conflitivas relatadas, elas são administradas de forma produtiva ou contribuem para a deterioração das relações? É possível analisar as relações de conflito sob diversos aspectos, além das variáveis intensidade e frequência. Identificar os tipos de relações conflitivas existentes, os tipos de ocasiões nas quais elas ocorrem, o grau de

explicitação com que ocorrem, os tipos de medidas tomadas em relação a elas pode caracterizar, de forma mais profunda, esse tipo de relação estabelecida entre professores e alunos no ambiente acadêmico.

q) Relações de indiferença entre os alunos

As Tabelas 3.20 e 3.21 mostram que há um número considerável de alunos que estabelecem relações de indiferença com os colegas. Algumas, inclusive, com intensidades e frequências altas.

**Tabela 3.20**

**Distribuição da quantidade de alunos que afirmam estabelecer relações de indiferença com seus colegas de aula, pela indicação da intensidade dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Graus de relações de indiferença (0 = muito superficial, 10 = muito profunda)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor
20-25	---	---	2	1	---	2	---	1
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total parc.</b>	---	---	2	1	---	2	---	1
<b>Total geral</b>	---		<b>3</b>		<b>2</b>		<b>1</b>	

Três sujeitos avaliaram a intensidade das relações de indiferença estabelecidas com os colegas entre os graus quatro e seis (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *muito superficial* e 10 = *muito profunda*). Dois deles trabalham. Em seguida, foram indicados os graus localizados entre sete e oito por dois alunos que não trabalham. Foi

observado, ainda, que um aluno que não trabalha avaliou a intensidade das relações de indiferença estabelecidas com os colegas entre nove e 10.

Na Tabela 3.21 estão descritas as freqüências das relações de indiferença relatadas pelos alunos, as quais parecem maiores do que as intensidades relatadas.

**Tabela 3.21**

**Distribuição da quantidade de alunos pelas graduações da freqüência de ocorrência das relações de indiferença estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias**

Idade	Graduação da freqüência - relações de indiferença (0=raramente; 10=muito freqüentemente)							
	0 a 3		4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor	Trab Ocor	Não trab Ocor
20-25	---	---	1	1	2	1	---	1
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---
Total parc.	---	---	1	1	2	1	---	1
<b>Total geral</b>	---		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>1</b>	

Freqüências entre sete e oito (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*) foram relatadas por três alunos, entre os seis considerados. Dois, entre estes três, trabalham. Em seguida, foram observadas avaliações de freqüência de relações de indiferença entre os graus quatro e seis, havendo indicações de um aluno que trabalha e de um aluno que não trabalha. Um aluno que não trabalha relatou a freqüência dessas relações entre os graus nove e 10.

- r) Alguns alunos estabelecem relações de indiferença superficiais e outros relações muito profundas

Entre os seis alunos que indicaram estabelecer relações de indiferença com seus colegas, três deles avaliaram a intensidade dessas relações em graus superficiais (entre quatro e seis). Os demais graduaram sua intensidade em graus maiores (iguais ou superiores a sete), o que indica uma distribuição heterogênea de intensidades do estabelecimento de relações de indiferença: três alunos avaliaram-na em graus pouco intensos, dois em graus um pouco mais intensos e um em graus muito intensos. Parece que alguns deles estabelecem relações pouco indiferentes e outros, relações muito indiferentes. Quanto às frequências, foi possível notar que dois alunos informaram que elas ocorrem menos frequentemente (entre quatro e seis) e os demais que elas ocorrem muito frequentemente (graus iguais ou superiores a sete).

As relações de indiferença estabelecidas por esses alunos, possivelmente, estão relacionadas a pessoas específicas e não a todos os colegas do ambiente acadêmico. A tendência das pessoas, ao se relacionarem de forma indiferente, após um tempo considerável de convívio (eles convivem há, no mínimo, dois anos) é a de manterem esse tipo de relação todo o tempo. Não é comum estabelecer relações de indiferença quanto a determinadas pessoas num certo momento e, em outro, estabelecer outro tipo de relação, quando as pessoas convivem entre por algum tempo. O fato de todos os que afirmaram estabelecer esse tipo de relação terem entre 20 e 25 anos sugere que relações de indiferença são estabelecidas pelos alunos mais jovens. O que faz com que os alunos mais velhos não se relacionem indiferentemente com os colegas? Os tipos de relações estabelecidas têm relações específicas com a faixa etária dos sujeitos? Sujeitos mais velhos tendem a se relacionar de maneira mais positiva do que negativa no ambiente acadêmico? As relações que eles estabelecem com os colegas possuem menos aspectos de competição? Os alunos mais jovens competem mais?

Não há diferenças significativas entre os que trabalham e os que não trabalham quanto à intensidade das relações de indiferença estabelecidas (ver Tabela 3.20). Isso leva a considerar que a intensidade desse tipo de relação não ocorre em função da variável “trabalho”. Mesmo que, diariamente, o tempo seja curto para as pessoas se relacionarem, com os três anos de convivência que eles possuem, esse fator, possivelmente, já não faria diferença. Por que, apesar do tempo de convivência, eles

mantêm relações de indiferença em relação a alguns colegas? O que acontece no ambiente acadêmico para que a existência de alguém com quem eles convivem algumas horas por dia seja “apenas mais uma existência” e não um parceiro de trabalho? Que tipo de aprendizagens são desenvolvidas e instigadas nos alunos para que eles não se importem com a existência de determinados colegas? Que variáveis estão interferindo nas relações entre os alunos no ambiente acadêmico para que, mesmo com aspectos favorecedores das relações, tais como proximidade física, anos de convivência, horas diárias de convivência não auxiliem a estabelecer relações diferentes das relações de indiferença? Relacionar-se de forma indiferente com as pessoas parece ser um modo de relação que, mesmo que não atrapalhe, também deixa de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento dos envolvidos. Alunos que se relacionam indiferentemente com seus colegas provavelmente deixam de produzir juntos, de trocar idéias, de compartilhar experiências. Isso significa perda, na medida em que a parceria, não somente com os professores, mas também com os colegas, pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens, relações e formações melhores.

s) Relacionar-se de maneira indiferente com os professores pode ser mais improdutivo do que em relação aos colegas

Apenas três alunos, entre os 23, afirmaram relacionar-se de maneira indiferente com seus professores. Entre eles, dois trabalham, sendo que um deles declarou que os graus de intensidade dessas relações ficam entre quatro e seis e o outro os apontou entre sete e oito (a escala de intensidade das relações compreendia graus entre zero e 10, indo de relações *muito superficiais* até relações *muito profundas*). O aluno que não trabalha avaliou a intensidade dessas relações entre quatro e seis.

A graduação da ocorrência dessas relações, avaliada pelo aluno que não trabalha, foi a mais alta entre os três alunos que indicaram estabelecê-las: entre os graus nove e 10 (a partir de uma escala de zero a 10, onde zero equivaleria a *raramente* e 10 a *muito frequentemente*). Entre os alunos que trabalham, um deles graduou-as entre sete e oito e outro entre quatro e seis.

O único tipo de relação indicado por um aluno mais velho (que tem acima de 25 anos), diferente de relações de amizade ou amistosas em relação, tanto aos colegas, quanto aos professores, foi o de relações de indiferença. Este aluno tem entre 31 e 35

anos e trabalha. Avaliou tanto a intensidade quanto a frequência desse tipo de relação, quanto aos professores, entre os graus sete e oito.

De acordo com os dados obtidos, foi possível notar que os alunos relacionam-se de maneira indiferente mais em relação aos demais colegas do que em relação aos professores (seis ocorrências e três ocorrências, respectivamente). É provável que as conseqüências desses tipos de relações quanto a professores e a colegas de aula seja diferente, devido ao tipo de papel que cada um deles ocupa na relação. É provável que relações menos positivas com os professores sejam mais prejudiciais aos alunos do que se elas ocorrem em relação aos colegas, tendo em vista que os professores geralmente representam posições de poder em relação a eles. Essa representação ocorre porque são os professores, em sua maioria, que definem as normas de conduta que serão adotadas em sala de aula, os procedimentos de avaliação, quais os alunos que serão aprovados e quais os que serão reprovados etc. Sob essa perspectiva, estabelecer relações amistosas e agradáveis com os professores significa evitar transtornos em relação às avaliações as quais eles são expostos podendo, além disso, facilitar o processo de aprendizagem, criar uma convivência amistosa etc.

Um dado que chama a atenção é o do sujeito que tem entre 31 e 35 anos e que afirmou estabelecer relações de indiferença com os professores. É o único que declarou um tipo de relação diferente das relatadas pelos outros sujeitos que possuem acima da faixa etária dominante, as quais foram todas de relações de amizade ou amistosas. O que faz com que esse sujeito, especificamente, relacione-se de maneira indiferente com professores, apesar de ter sido o único tipo de relação diferente de todos os outros que ele mesmo relatou? Relacionar-se de maneira indiferente com professores pode prejudicar seu desempenho nas atividades acadêmicas? E quanto à convivência, à sensação de bem-estar, há diferenças em relacionar-se dessa maneira ou relacionar-se de maneira afetivamente positiva ou negativa? Esse sujeito, além de trabalhar, é casado(a). Isso sugere que possui uma vida atribulada. Nesse sentido, não haveria ganhos em transformar relações de indiferença em relações afetivamente mais positivas, que pudessem contribuir para o seu desempenho, para o desenvolvimento das atividades, para a convivência em sala de aula etc.?

Apesar dos fatores aparentemente facilitadores do estabelecimento de relações mais afetivas do que relações de indiferença, o que faz com que esses três alunos se relacionem de maneira indiferente com seus professores? Esse também pode ser considerado um fator positivo, na medida em que tais relações poderiam ser afetivamente negativas, tais como relações hostis ou competitivas? Existem relações que, de fato, são indiferentes, ou há apenas uma espécie de camuflagem dos sentimentos, das percepções para evitar conflitos explícitos? E, se ocorre tal camuflagem, que tipos de relações há disfarçadas como relações de indiferença? Relacionar-se de maneira indiferente com os professores, assim como com os colegas, pode criar desvantagens: é difícil tornar-se parceiro de trabalho a partir de uma relação estabelecida por meio da indiferença. A indiferença sugere que a existência do outro não faz diferença. Nesse sentido, suas contribuições, seu modo de trabalhar, suas idéias, seus pontos de vista possivelmente são inacessíveis, pois pessoas que são indiferentes entre si não compartilham do que fazem, sentem, pensam e percebem. E, quando o fazem, provavelmente o fazem de maneira superficial e, muitas vezes, forçada, o que mais se caracteriza por ser uma situação aversiva do que uma situação que possibilita prazer ao produzir trocas e aprendizagens.

t) Infreqüência ou camuflagem de relações hostis entre alunos e entre eles e seus professores?

Dois alunos indicaram estabelecer relações do tipo “hostil” com os colegas, sendo que um deles trabalha e o outro não. Ambos têm entre 20 e 25 anos. Aquele que faz parte do grupo dos que não trabalham graduou a intensidade dessas relações entre os graus quatro e seis. O aluno que trabalha graduou-a entre sete e oito. A ocorrência desse tipo de relação foi apontada entre os graus sete e oito pelo aluno que trabalha e pelo que não trabalha entre os graus quatro e seis.

Quanto ao estabelecimento de relações de tipo hostil com os professores, houve, também, a indicação de dois alunos, sendo que ambos trabalham, têm entre 20 e 25 anos e graduaram a intensidade delas entre os graus quatro e seis. Um deles graduou a ocorrência dessas relações entre quatro e seis e o outro entre sete e oito.

As relações hostis, a partir da perspectiva dos alunos, não parecem ser comuns, pois apenas dois deles indicaram esse tipo de relação com os colegas ou com

os professores. Relações hostis criam ambientes aversivos, desagradáveis. A tendência é a de que as pessoas fujam ou evitem tais ambientes. Nesse sentido, estabelecer relações diferentes de relações hostis parece ser uma maneira de criar ambientes de aprendizagem mais efetivos, convivências mais agradáveis e sensações de bem-estar. No entanto, evitar a produção de ambientes hostis nem sempre parece possível, tendo em vista aspectos tais como competição, relações de poder que estão presentes em diversas situações institucionais. É comum os alunos competirem pelas melhores notas, pela elaboração dos melhores trabalhos, pela escolha das atividades mais agradáveis e assim por diante. Nesse sentido, muitas vezes, a escolha de uns significa criar situações aversivas para outros (Sidman, 2001) na medida em que há “os melhores e os piores”, os “vencedores e os perdedores”.

Em algumas situações, pode ser inconveniente demonstrar desagrado ou oposição às pessoas. Um exemplo desse tipo de situação é o caso de alunos que, ao desaprovarem métodos, técnicas, formas de relação adotadas pelos professores, tendem a escamotear tal desaprovação em função das decorrências que pode ter uma desaprovação aberta: atrapalham as exposições do professor, buscam “criar conspirações” entre os colegas, contra os professores, deixando de assistir às aulas ou deixando de participar delas etc. No entanto, ainda que as relações hostis estejam disfarçadas, geralmente elas produzem mal-estar àqueles aos quais elas são direcionadas. Tal como ocorre quando os alunos não assumem abertamente o que pensam ou percebem de determinada situação com a qual estão em desacordo, demonstrando uma aparente aceitação, mas apresentando seu ponto de vista de maneira insidiosa e traiçoeira. Esse modo de agir tem base em uma comunicação que Hirigoyen (2002a e 2002b) denomina de comunicação perversa, na qual as pessoas agem de maneira a confundir os outros, com o objetivo de fazer com que eles não compreendam nada do processo em curso. “Mesmo oculta, não-verbal, abafada, a violência transpira através dos não-ditos, dos subentendidos, das reticências, e exatamente por isso é um vetor de angústia” (Hirigoyen, 2002a, p. 112). Em relações baseadas na hostilidade, é inviabilizada a possibilidade de discutir de maneira sadia e de declarar o que não vai bem. Dessa forma, relações baseadas na hostilidade, no desenvolvimento do assédio moral têm o objetivo de desestabilizar alguém para que outros tenham poder e vantagens. Como decorrências desse tipo de relação, é possível que os alunos

“violentados” inicialmente evitem ao máximo o contato com aqueles que lhes violentam. Quando o comportamento de evitar já não parece mais suficiente, tendo em vista que os agressores, aqueles que os violentam, tendem a aumentar a abrangência e o grau das agressões, os “violentados” tenderão a freqüentar menos ou deixar de freqüentar o ambiente acadêmico. Outras conseqüências, tais como a diminuição da auto-estima e da confiança em si, estresse, fadiga, perturbações do sono, ansiedade, nervosismo também são comuns quando ocorrem situações de assédio moral, tal como o que ocorre no estabelecimento de relações hostis (Hirigoyen, 2002a e 2002b).

Apesar do número reduzido de alunos que indicaram estabelecer relações hostis com colegas ou professores, foi observado que, em relação aos colegas, há um aluno que trabalha e outro que não trabalha e que indicou estabelecer esse tipo de relação. Entretanto, a intensidade e a freqüência dessas relações foi relatada como sendo mais alta pelo aluno que trabalha, o que faz suscitar a possibilidade da ocorrência de fatores adicionais que podem gerar, por exemplo, reações de estresse nesse aluno (além de fatores geralmente relacionados ao trabalho, tais como cansaço, acúmulo de atividades etc.), na medida em que estabelecer relações de tipo hostil produz ambientes de convivência desagradável, os quais podem se tornar desfavoráveis tanto para a convivência, quanto para o seu próprio processo de aprendizagem e suas condições de saúde. O mesmo parece ocorrer com as relações estabelecidas entre dois alunos com seus professores: ambos trabalham.

Que conseqüências há no estabelecimento desse tipo de relação para as condições de convivência, de aprendizagem, de saúde, enfim, de vida desses alunos? E que conseqüências há para a vida dos próprios professores envolvidos nesse tipo de relação? Convivências desagradáveis provavelmente são aversivas e o ser humano tende a fugir de tudo que lhe causa desconforto (Sidman, 2001). Nesse sentido, o que pode acontecer com professores e alunos envolvidos em relações hostis?

Tanto as relações hostis, quanto as de indiferença, possivelmente ocorrem em relação a colegas ou a professores específicos, daí sua menor ocorrência. Quanto aos professores, especificamente, é provável que se esses tipos de relações ocorressem em relação a vários deles, os alunos acabariam por desistir das devidas disciplinas, na medida em que relações muito superficiais (de extrema indiferença) ou profundamente

negativas afetariam sua disposição em freqüentar as atividades a eles relacionadas. Isso geralmente resulta em afastamento que, não raramente, resulta também em desistência ou trancamento de matrícula. Além disso, é provável que os professores estejam atentos ao tipo de convivência estabelecido em sala de aula, pois têm clareza de que relações afetivamente negativas podem prejudicar os alunos – e até a si mesmos –, na medida em que caminham em sentido contrário ao objetivo preestabelecido no ambiente acadêmico: o de fazer com que os alunos aprendam.

Professores que impõem suas vontades, seu modo de trabalhar, que estabelecem um funcionamento por meio de ameaças de punição contribuem para a criação de ambientes aversivos. Isso influencia o modo como os alunos se sentem no ambiente acadêmico, bem como o modo como se relacionam com os demais e com o processo de aprendizagem no qual estão envolvidos. A utilização da avaliação como forma de coerção pode ser um modo de influenciar de maneira negativa as relações entre as pessoas no ambiente acadêmico. Muitos professores parecem ainda fazer uso da avaliação como instrumento de controle coercitivo do comportamento dos alunos, e isso ocorre pelo fato deles verem a si mesmos como as autoridades que representam o sistema educacional e que são responsáveis por “educar” os alunos, fazendo-os obedecer as normas institucionais para que possam atingir os objetivos que são, também, comumente impostos (inclusive aos próprios professores). Dessa forma, a educação fica sob controle total dos professores e das instituições de ensino, os quais definem o que, exatamente, os alunos deverão ou não aprender. Em decorrência disso, os papéis ficam assim definidos: professor é o indivíduo que sabe e que tem a função de “repassar” seus conhecimentos àqueles que não sabem, que são os alunos, sendo que estes últimos têm o papel passivo de “reter” e “reproduzir” os conhecimentos de seus mestres. Parece uma espécie de “relação perversa”, na qual os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem, sendo que tal relação de pseudo-aprendizagem ocorre num ambiente comumente disciplinador, competitivo e, não raro, até mesmo aversivo e hostil. Não ocorrem mais relações de hostilidade entre os alunos e entre eles e seus professores? Eles se censuram em admiti-las? Eles estão habituados a esse tipo de relação a tal ponto que não as reconhecem como sendo hostis? Eles têm dificuldades em identificá-las pelo fato delas geralmente ocorrerem de forma “subreptícia”, velada, disfarçada (Hirigoyen, 2002a e 2002b)? A insistência do sistema

em naturalizar esses processos de imposição que ocorrem nas relações educacionais fizeram com que os alunos aprendessem a não reconhecê-los e a não compreenderem tais processos como prejudiciais?

Considerando a possibilidade de ocorrer hostilidade velada em diferentes graus, que tipos de conseqüências podem ocorrer a partir de relações que têm presente esse componente? De acordo com Hirigoyen (2002a e 2002b), violências sutis tais como o assédio moral<sup>9</sup> podem ser muito prejudiciais pelo fato de haver “o não dito”, “o escondido”: as pessoas atentam umas contra as outras por meio de uma violência velada que, muitas vezes, ocorre por um olhar, um gesto, geralmente imperceptível pelos demais. Esse tipo de violência é considerada até mais grave do que uma violência claramente perceptível, pois ao mesmo tempo em que as pessoas sentem um grande desconforto, muitas vezes, não conseguem identificar e modificar o que lhes causa tal desconforto. Assim, sofrem pela sua presença mas têm dificuldades de lutar contra ela (muitas vezes sem saber o que está causando sofrimento e mal-estar). Considerando essa possibilidade de ocorrência de assédio moral nas relações estabelecidas entre os próprios alunos, assim como entre professores e alunos, que conseqüências pode haver para os envolvidos nesse tipo de relação (principalmente quanto aos que relataram estabelecer relações hostis, competitivas ou até de indiferença e conflito) quanto às suas condições de vida? E que conseqüências pode haver para a própria sociedade que terá como profissionais pessoas que sofreram esse tipo de violência? Ainda que não seja admitida a ocorrência de mais relações hostis do que as que foram relatadas pelos alunos, dois, entre os 23 sujeitos, relataram estabelecer esse tipo de relação quanto aos colegas, tendo sido encontrado esta mesma quantidade em relação aos professores. As conseqüências do estabelecimento desse tipo de relação não podem ser desconsideradas, ainda que sua ocorrência tenha sido relativamente baixa. Produzir nos alunos reações de medo, insegurança, ansiedade, estresse e depressão não parece ser o objetivo de uma relação que tem por função capacitá-los a serem profissionais críticos, criativos, emancipados e autônomos.

---

<sup>9</sup> Relaciona-se a “[...]qualquer conduta abusiva manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho” (Hirigoyen, 2002b, p. 65).

### 3. As transformações ocorridas nas relações estabelecidas no ambiente acadêmico

Investigar o processo de transformação das relações estabelecidas entre os alunos em relação aos seus colegas e em relação aos seus professores pode indicar características tais como os graus de melhoria dessas relações, bem como os tipos de transformações ocorridas com o objetivo de compreender, cada vez mais, o modo como eles se relacionam. Buscar características da história dessas relações pode ampliar o entendimento do que acontece com os alunos, fornecendo subsídios, também, para o mapeamento de suas condições de saúde.

#### a) As transformações foram relatadas com mais frequência pelos alunos que não trabalham

Após os alunos indicarem os tipos de relações que estabelecem com seus colegas de aulas, eles foram questionados acerca de, no passado, terem ocorrido relações diferentes das estabelecidas no presente. A Tabela 3.22 apresenta a distribuição das respostas dos sujeitos por faixas etárias. Aproximadamente 74% deles afirmaram ter estabelecido relações diferentes das que estabelecem atualmente com os colegas. Quanto às diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham, foi possível observar que houve indicações de cinco alunos a mais (21,74%) que não trabalham. Entre aqueles que declararam não ter estabelecido relações diferentes (26,09%), apenas um deles não trabalha, ou seja, há quatro alunos a mais que trabalham e que indicaram não ter ocorrido mudanças nas relações.

Os alunos mais jovens foram os que mais indicaram transformações nas relações: entre os 17 que têm entre 20 e 25 anos, 13 relataram esse tipo de transformação. Já entre os cinco alunos que têm acima de 25 anos, apenas dois deles indicaram ter ocorrido transformações nas relações com os colegas.

**Tabela 3.22**

**Distribuição da percentagem de alunos pela percepção deles quanto ao estabelecimento ou não estabelecimento de relações diferentes das que estabelecem com os colegas de aula, em diferentes faixas etárias**

Idade	Estabelecimento		Não estabelecimento	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	26,09	39,13	8,70	---
26-30	---	---	4,35	---
31-35	---	---	4,35	---
36-40	---	4,35	---	---
41-45	---	---	---	---
46-50	---	4,35	4,35	---
Não inf.	---	---	---	4,35
Total parcial	26,09	47,83	21,74	4,35
<b>Total geral</b>		<b>73,92</b>		<b>26,09</b>

Na Tabela 3.23 estão indicadas as transformações que ocorreram nas relações entre os alunos, no decorrer de sua convivência, a partir da descrição do percentual dos que trabalham e que não trabalham em relação às categorias indicadas.

Aproximadamente 29% dos alunos que relataram transformações nas relações estabelecidas com os colegas informaram que as relações eram de amizade e que se tornaram relações amistosas ou competitivas construtivas. Entre estes, houve indicações de três alunos a mais que não trabalham, sendo que um deles têm entre 46 e 50 anos e os demais têm idades entre 20 e 25. O segundo tipo de transformação mais relatado foi de relações de amizade, de conflito e de indiferença para relações de amizade, conflito, competitivas construtivas, amistosas, hostis e de indiferença, relatada por 17,64% dos sujeitos considerados (três alunos), havendo indicação de um aluno a mais que trabalha. Com este mesmo percentual de indicações foi encontrado o relato de relações de indiferença para relações de amizade, amistosas e de conflito, sendo que a diferença entre alunos que trabalham e que não trabalham também se repetiu (um a mais que não trabalha). Lembrando que este percentual (17,64%) equivale a três alunos e que dois

deles não trabalham, foi possível observar que um deles tem entre 20 e 25 anos e o outro entre 36 e 40 anos.

Com um percentual de 11,76%, houve relatos de relações de conflito que foram transformadas em relações de amizade ou amistosas. Esse percentual corresponde a dois alunos, sendo que ambos não trabalham. Ainda com 11,76% de indicações, houve relatos quanto a relações de amizade e de indiferença que se transformaram em relações de amizade, amistosas e de indiferença, sendo que um deles é um aluno que trabalha e outro que não trabalha. Por último, foi relatada a ocorrência de relações amistosas e de indiferença que foram transformadas em relações de conflito e de amizade, por um aluno (5,88%) que trabalha.

**Tabela 3.23**

**Distribuição da percentagem de alunos pelos tipos de relações que já estabeleceram e que estabelecem atualmente com os colegas de aula, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Tipos de transformações nas relações												
Antes	Amizade, conflito		Amistosa, indiferença		Indiferença		Amizade indiferença		Amizade		Conflito	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
Depois	amizade conflito		amizade conflito		amizade amistosas conflito		amizade amistosas indiferença		amistosas compet. construt.		amizade amistosas	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
Idade	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	5,88	11,76	5,88	---	5,88	5,88	5,88	5,88	5,88	17,64	---	11,76
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	5,88	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5,88	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total parc.	5,88	11,76	5,88	---	5,88	11,76	5,88	5,88	5,88	23,52	---	11,76
<b>Total geral</b>	<b>17,64</b>		<b>5,88</b>		<b>17,64</b>		<b>11,76</b>		<b>29,40</b>		<b>11,76</b>	

Nota: Foram computados 17 alunos nesta Tabela.

Que motivos levaram os alunos a estabelecer relações diferentes com os colegas? Amadurecimento dos envolvidos e exacerbação das diferenças foram as duas razões mais relatadas, tal como pode ser observado na Tabela 3.24.

**Tabela 3.24**

**Distribuição da percentagem de alunos pelos fatores, relatados pelos que trabalham e que não trabalham, responsáveis pelas mudanças nas relações estabelecidas, por faixas etárias**

Idade	Tipos de fatores que influenciaram											
	Amadurecimento dos envolvidos		Exacerbação das diferenças		Desenv.do respeito e da empatia de cada um		Aos altos graus de cansaço e estresse		Aumento da competitividade		Outros	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	35,29	29,41	23,53	29,41	11,76	23,53	5,88	5,88	5,88		5,88	5,88
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	5,88	---	---	---	5,88	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	5,88	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total parc.</b>	<b>35,29</b>	<b>41,18</b>	<b>23,53</b>	<b>29,41</b>	<b>11,76</b>	<b>29,41</b>	<b>5,88</b>	<b>5,88</b>	<b>5,88</b>	<b>---</b>	<b>5,88</b>	<b>5,88</b>
<b>Total geral</b>	<b>76,47</b>		<b>52,94</b>		<b>41,17</b>		<b>11,76</b>		<b>5,88</b>		<b>11,76</b>	

Nota: Foram computados 17 alunos nesta Tabela. Alguns sujeitos indicaram mais de um tipo de fator.

Aproximadamente 76% dos alunos que afirmaram ter havido transformações nas relações que estabelecem com os colegas relatou que elas estão relacionadas ao fato dos envolvidos terem amadurecido. Quanto a diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham, foi possível observar a ocorrência de um aluno a mais (5,88%) que não trabalha na indicação dessa categoria. Metade dos alunos considerados indicou, também, que ocorreu uma exacerbação das diferenças. Também houve a indicação de um aluno a mais que não trabalha, tal como ocorreu com “amadurecimento dos envolvidos”, quanto a esse fator como responsável pelas transformações ocorridas.

O terceiro fator mais relatado, por 41% dos alunos, foi “aumento do respeito e da empatia de cada um dos envolvidos na relação”. Três alunos a mais que não trabalham indicaram tal categoria, em relação aos que trabalham. Dois alunos (11,76%), sendo que um deles trabalha e o outro não, relataram que o aumento do estresse e do cansaço contribuíram para a alteração nas relações estabelecidas. O aumento da competitividade foi relatado por um aluno que trabalha e a categoria “outros” (considerando situações pessoais mencionadas pelos alunos) foi indicada por dois, um que trabalha e outro que não trabalha.

b) A influência do “tempo” no processo de transformação das relações

O “tempo” é considerado forma de mensuração da dimensão de uma variável não diretamente considerada, mas que parece interferir no tipo de relação que os sujeitos estabelecem entre si: duração da convivência. Neste caso, o “tempo” se refere à quantidade de anos, meses ou dias que os alunos e professores convivem entre si no ambiente acadêmico. Refere-se também, à quantidade de horas em que eles mantêm contato entre si, diariamente. Pode ser considerado como “continente” de oportunidades para os alunos estabelecerem relações, dos mais diversos tipos, nas mais diversas intensidades, com variadas durações, frequências e assim por diante.

A maioria dos alunos (74%) declarou que ocorreram transformações nas relações estabelecidas com os colegas. A partir da observação da duração da convivência entre eles, é possível notar que os resultados encontrados acerca das modificações, de modo geral, seguem uma tendência que pode decorrer, em parte, em sua função: esses alunos estão no sexto semestre, sendo que, em sua maioria, convivem há pelo menos três anos o que, provavelmente, configura tipos de relações diferentes das que eram estabelecidas antes dessa convivência. Houve a indicação de cinco alunos a mais que não trabalham e que indicaram tais transformações (ver Tabela 3.22) o que pode, também, ser atribuído, em parte, ao tempo que eles têm disponível para conviverem com os colegas diariamente. É provável que aqueles que trabalham passem menos tempo na universidade e talvez encontrem seus colegas somente (ou principalmente) durante as aulas, o que pode influenciar as menores indicações de transformações em relação aos alunos que não trabalham (que provavelmente passam mais tempo na universidade e convivem mais com seus colegas).

Um percentual considerável de alunos (29%) que relatou ter estabelecido relações diferentes com seus colegas indicou que atualmente mantém relações mais superficiais ou afetivamente mais negativas do que as que ocorreram inicialmente (de amizade para amistosas ou competitivas, ver Tabela 3.23). Isso sugere que houve um decréscimo na qualidade das relações desses alunos, na medida em que sua intensidade diminuiu (de amizade para amistosas) ou até adquiriu uma polaridade negativa (competitivas). Essas transformações foram indicadas por três alunos a mais que não trabalham. Por que foram os alunos que não trabalham os que mais indicaram diminuição na qualidade das relações estabelecidas? Há uma exigência social grande sobre as pessoas quanto a terem uma identidade profissional (Costa, 1989; Codo, 1992). Os alunos que trabalham já possuem essa identidade, mesmo que não atuem no que desejam, no que planejam ou no que escolheram a partir da graduação. Já os alunos que não trabalham, não possuem essa identidade, tendo em vista que na maioria das vezes, estudar não é percebido como uma atividade laboral. Faltam menos de dois anos para esses alunos terminarem sua formação, o que significa, a grosso modo, “entrada no mercado de trabalho”. Nesse sentido, a busca por uma identidade profissional provavelmente recai sobre eles com maior força do que sobre os alunos que já trabalham, o que faz com que estabeleçam relações menos positivas com seus colegas que serão as pessoas com quem eles irão disputar vagas no mercado de trabalho.

Às relações de amizade, de conflito e de indiferença relatadas por três alunos (17,64%), foram somadas relações competitivas construtivas, amistosas e hostis. Parece que as relações se diversificaram muito ao longo do tempo. Provavelmente esses alunos se relacionam muito bem com alguns colegas (amizade e amistosas, por exemplo) e, com outros, estabelecem relações negativas (competitivas, indiferença, hostis, conflito). Assim como, ao se relacionarem bem com seus colegas, eles propiciam ambientes de aprendizagem e de convívio favorável, ao se relacionarem mal, criam ambientes desagradáveis, desfavoráveis e que, provavelmente, os instigam a, quando possível, evitar ou fugir do contato com tais pessoas (e até com as atividades a elas relacionadas), o que pode prejudicar seu desempenho e sua sensação de bem-estar no ambiente acadêmico.

Houve, ainda, quatro alunos que indicaram que estabeleciam relações de indiferença que se transformaram em relações de amizade, amistosas ou de conflito. Tal

dado remete à suposição de que esses alunos aumentaram seu envolvimento nas relações, mesmo no caso das relações de conflito. Para entrar em conflito, é preciso se expor, então, é bem provável que esses alunos tenham transformado posturas passivas (de indiferença) em posturas mais ativas. O aumento do envolvimento os auxilia a desenvolver melhor suas atividades, a se relacionarem melhor com os colegas e professores etc. A partir do momento em que as pessoas se sentem à vontade para se expor, que elas se envolvem umas com as outras, ocorre um aumento da possibilidade delas se relacionarem como parceiras e, nesse sentido, parece que tanto seu trabalho, quanto os sentimentos desenvolvidos em relação a um ambiente de trabalho que favorece esse tipo de relação pode se tornar mais produtivo para todos os envolvidos (Hirigoyen, 2002a e 2002b).

De modo geral, parece que houve uma diversificação no tipo de relações estabelecidas com os colegas. É provável que, no início da graduação, a maioria deles não se conhecia o que, geralmente, faz com que as pessoas ajam de forma indiferente. Com a convivência, parece “natural” que haja essa diversificação. Chama a atenção, por exemplo, a transformação de relações de amizade em relações amistosas ou competitivas, transformação mais relatada pelos sujeitos (por cinco entre os 17 alunos considerados, sendo que desses cinco, um tem entre 46 e 50 anos). Além disso, o estabelecimento de relações de indiferença, competitivas, de conflito ou hostis provavelmente dificulta a convivência, o que pode prejudicar, entre outras coisas, a produtividade desses alunos. Que decorrências têm o estabelecimento desses tipos de relações para a sua formação profissional? A formação não poderia ser aperfeiçoada se aprendessem a relacionar-se mutuamente como parceiros de trabalho, ao invés de rivais, “empecilhos” ou “fontes de choque” (para lembrar de Sidman, 2001)? Que transformações ocorreriam na própria sensação de bem-estar desses alunos se eles pudessem conviver em parceria com todos os seus colegas? É certo que há diferenças entre eles e que a administração dessas não é tão simples quanto pode parecer. Provavelmente surgem conflitos, dificuldades. Porém, se os alunos aprendessem a gerenciar esses conflitos e essas dificuldades, provavelmente aprenderiam mais uma habilidade importante para seu futuro exercício profissional, na medida em que se defrontarão com situações semelhantes quando estiverem inseridos na realidade social, atuando como profissionais.

Ao indicarem os motivos pelos quais ocorreram transformações nas relações estabelecidas, aproximadamente 76% deles indicaram que houve amadurecimento. Houve ainda 41% que indicaram que ocorreu aumento do respeito e da empatia. Em contrapartida, 50% relataram que ocorreu exacerbação das diferenças, 11,76% que tais transformações foram influenciadas pelo aumento do cansaço e do estresse e 5,88% (um aluno) registrou o aumento da competitividade como fator influenciador. Parece que quando as relações melhoraram (por exemplo: no caso de estabelecimento de relações de amizade ou de relações amistosas) fatores tais como o amadurecimento dos envolvidos, assim como a aprendizagem de respeito e de empatia influenciaram. Eles convivem, em sua maioria, há mais ou menos três anos. É possível que tenham passado por um processo intenso de amadurecimento (a maioria dos alunos é jovem), o que possibilitou melhorar as relações estabelecidas com os colegas. Entretanto, à medida que as pessoas convivem e se conhecem, também pode ocorrer uma exacerbação das diferenças, tendo em vista que os gostos, os desejos, os papéis adotados por cada um mostram-se mais explícitos. Nesse sentido, é provável que ocorram relações de conflito, competitivas e até mesmo hostis, em casos nos quais as pessoas têm dificuldades em aceitar e respeitar as diferenças, respeito que, no mais das vezes, não é ensinado em locais tais como a escola que, ao invés de instigar a cooperação e a admiração pelas contribuições dos colegas, instiga o desenvolvimento de relações de competição, nas quais os alunos se comparam uns aos outros e tentam ser melhores e, para tanto, geralmente, fazem (mesmo sem intenção) com que os outros sejam os piores.

#### c) Transformações ocorridas nas relações entre professores e alunos

Do total de 23 alunos, aproximadamente 61% afirmaram não terem estabelecido, no passado, relações diferentes das estabelecidas atualmente com os professores. A Tabela 3.25 mostra que, além de para a maioria, não ter havido transformações nas relações estabelecidas com os professores, não foram observadas diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham quanto à indicação da não transformação dessas relações.

Aproximadamente 30% de alunos com idades entre 20 e 25 anos e 9% com idades entre 31 e 50 indicaram transformações nas relações estabelecidas com os professores. Houve um aluno a mais que não trabalha e que indicou tal transformação.

**Tabela 3.25**

**Distribuição da percentagem de alunos pelo estabelecimento ou não estabelecimento de relações diferentes das mantidas com os professores, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idade	Estabelecimento		Não estabelecimento	
	Trab. %	Não trab. %	Trab. %	Não trab. %
20-25	13,04	17,39	21,74	21,74
26-30	---	---	4,35	---
31-35	4,35	---	---	---
36-40	---	---	---	4,35
41-45	---	---	---	---
46-50	---	4,35	4,35	---
não inf.	---	---	---	4,35
Total parcial	17,39	21,74	30,43	30,43
<b>Total geral</b>	<b>39,13</b>		<b>60,86</b>	

Na Tabela 3.26 estão descritos dados referentes aos tipos de transformações ocorridas nas relações entre alunos e professores, de acordo com o relato dos nove alunos que indicaram a ocorrência dessas transformações. A maioria deles indicou que as transformações que ocorreram foram para relações melhores.

O tipo de transformação mais relatado foi de relações de indiferença ou amistosas para relações de amizade, com três indicações. Duas delas são de alunos que trabalham. Em segundo lugar, houve dois relatos acerca de relações de conflito e de indiferença que se transformaram em relações amistosas. Tais relatos foram feitos por alunos que não trabalham. Um aluno que não trabalha indicou que estabelecia relações de tipo “hostil” e que passou a estabelecer relações amistosas. Houve, ainda, um aluno que trabalha e indicou que estabelecia relações de medo e que passou a estabelecer relações de amizade, amistosas ou de indiferença. Outro aluno que trabalha relatou que se relacionava de forma indiferente e que passou a relacionar-se de maneira amistosa, hostil ou como uma relação de amizade. Por último, houve a indicação de um aluno que não trabalha quanto ao estabelecimento de relações de amizade que se transformaram em relações amistosas.

**Tabela 3.26**

**Distribuição da quantidade de alunos pelos tipos de relações que já estabeleceram e pelos tipos que estabelecem com os professores, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

		Tipos de transformações nas relações											
Antes	Depois	Hostil		Medo		Indiferença Amistosa		Indiferença		Amizade		Conflito Indiferença	
		Amistosa		Amizade Amistosa		Amizade		Amizade Amistosa		Amistosa		Amistosa	
		Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
Idade		Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor
	20-25	---	1	---	---	2	---	1	---	---	1	---	2
	26-30	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	31-35	---	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	36-40	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	46-50	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---
	não inf.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Total parc.	---	1	1	---	2	1	1	---	---	1	---	2
	<b>Total geral</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>3</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>2</b>	

d) O aprofundamento das relações dos alunos com seus professores: escolha pessoal ou necessidade de “sobrevivência”?

De acordo com os dados obtidos, parece que as relações dos alunos com seus colegas sofreram maiores transformações do que em relação aos professores. Esse resultado pode estar associado ao maior tempo que os sujeitos passam com seus colegas, em comparação ao tempo que passam com os professores. Além disso, as relações com os professores pareceram tornar-se melhores, enquanto em relação aos alunos houve relações que aparentemente melhoraram e outras que pioraram (ocorrência de hostilidade, conflitos, competição).

A partir da Tabela 3.26 é possível observar que a maioria dos alunos passou a estabelecer relações qualitativamente melhores em relação às que estabeleciam ao iniciarem o contato com os professores. Isso pode ser observado quanto às relações de

indiferença e amistosas que se transformaram em relações de amizade, indicadas por três alunos; ou quanto às relações de conflito e de indiferença que se tornaram amistosas (relato de dois alunos); relação hostil que passou a ser amistosa (um aluno) e relações de medo que passaram a ser de amizade, amistosas ou indiferentes (também relatadas por um aluno). Tais transformações indicam melhoras nas relações estabelecidas entre professores e alunos o que, provavelmente, está associado a uma tentativa, por parte de ambos, de estabelecer relações que permitam um ambiente agradável, que possa favorecer o desenvolvimento das relações e das atividades propostas.

Os relatos dos alunos demonstram claramente que as relações com os professores tornaram-se melhores, enquanto em relação aos próprios alunos, tais melhoras já não são tão observáveis (há muitas variações nas relações e o surgimento de aspectos negativos tais como hostilidade, competitividade, indiferença, conflitos). Se os alunos compreendem que relações afetivamente positivas em relação aos professores produzem resultados melhores, provavelmente tentarão incluir os elementos necessários para que tais relações possam se estabelecer. Além disso, relações “tranquílas” com os professores, na maioria das vezes, são essenciais para que os alunos sejam aprovados, para que possam se “formar”, para que obtenham qualificações melhores etc. Nesse sentido, talvez eles compreendam que não é conveniente estabelecer relações negativas com seus professores, pois elas tornar-se-ão “vilãs” contra eles mesmos, na medida em que podem dificultar suas produções e aprovações. Quer seja por escolha “livre” ou “induzida” (se é que esta última pode ser denominada “escolha”) parece que com os professores as relações melhoraram, enquanto com alguns colegas essa assertiva já não parece ser tão verdadeira. O que faz os alunos se relacionarem melhor com os professores do que com os próprios colegas? Que concepção há acerca dos papéis de professores e de alunos para que as relações entre alunos e professores pareçam mais amistosas do que dos alunos entre si? Enquanto os professores forem vistos (e se comportarem) como autoridades, haverá muito mais tentativas de “bom relacionamento” com eles do que em relação aos próprios colegas de aula. No entanto, se fossem estabelecidas relações de parceria entre os próprios colegas, que conseqüências tais relações produziriam sobre a execução das atividades pelos alunos, bem como sobre os sentimentos deles em relação a elas, à convivência no ambiente

acadêmico, às suas condições de bem-estar? De que forma as relações poderiam ocorrer para que fossem aproveitados os melhores aspectos de cada uma delas?

Essas questões se referem às diferenças que, aparentemente existem, nas relações que os alunos estabelecem com seus colegas e com seus professores. Estabelecer relações amistosas ou de amizade não significa dizer que ocorre parceria, no entanto, é provável que os alunos possam se beneficiar muito mais de relações afetivamente positivas do que daquelas afetivamente negativas. A amizade e a cordialidade entre eles pode significar um primeiro passo para relações de cooperação, de produção conjunta, de desenvolvimento mútuo, as quais são algumas características de relações de parceria. Estabelecê-las não somente em relação aos professores, mas também quanto aos próprios colegas parece ser um aspecto importante em sua aprendizagem. Ao atuarem como profissionais, provavelmente se depararão com situações nas quais deverão trabalhar com outros profissionais ou com pessoas da comunidade (que serão beneficiadas com seus trabalhos e que talvez tenham que atuar juntamente com eles para que as transformações possam ser efetivas e significativas). Nesse sentido, aprender a estabelecer relações de cooperação, de trabalho em grupo, além de melhorar a convivência no ambiente acadêmico, permite a formação de profissionais muito mais habilitados a lidarem com a realidade social.

#### 4. Além das nomenclaturas: as relações relatadas pelos alunos vistas por outra perspectiva

Os alunos caracterizam-se por serem predominantemente jovens (a maioria tem entre 20 e 25 anos), solteiros e provenientes da cidade na qual está localizada a universidade. A partir disso é possível supor que eles apresentam valores, vivências e experiências semelhantes, por compartilharem a mesma cultura, além de estarem vivendo momentos parecidos quanto à escolha profissional, definição de amizades, namoros etc.

De modo geral, surgiu uma diversidade de tipos de relações que os alunos afirmaram estabelecer com seus colegas de aula. Quando considerados os professores, tal diversidade diminuiu consideravelmente. Em relação aos colegas, houve relatos de relações de amizade, de relações amistosas, conflitivas, indiferentes, hostis, competitivas prejudiciais, competitivas construtivas e de conflito. As mais relatadas

foram as de amizade e as amistosas. Já quanto aos professores, as relações variaram entre relações de amizade, amistosas, indiferentes e hostis, sendo que as mais relatadas foram também, as amistosas e de amizade (nesta ordem).

Os alunos que não trabalham parecem estabelecer relações de amizade mais intensas e mais freqüentes em relação aos seus colegas e aos professores, apesar de ter sido observada maior ocorrência de relatos de relações de amizade pelos alunos que trabalham (em relação aos colegas e aos professores). Estabelecer relações de amizade favorece a ocorrência de suporte social efetivo no ambiente acadêmico e, no caso dos alunos que trabalham, talvez essa possa ser considerada uma possibilidade de lidar melhor com o cansaço e as dificuldades que provavelmente enfrentam pelo fato de estarem expostos a duas situações de trabalho (a graduação, considerada uma delas e a outra aquela comumente considerada como atividade “laboral”). Esse tipo de suporte faz com que as pessoas se sintam mais satisfeitas, que ocorram melhores possibilidades de ajustamento, que elas consigam lidar melhor com os conflitos e com situações estressantes e que ocorram melhoras nas condições de saúde (Soratto e Ramos, 2000). Essas melhoras nas condições de saúde e de vida das pessoas podem ocorrer na medida em que elas têm a chance de compartilhar suas vivências, experiências, problemas, percepções com aqueles com os quais convivem no local de trabalho. Pode ocorrer suporte social, também, além do meio acadêmico, no entanto, compartilhar vivências com pessoas que experimentam situações semelhantes, que estão submetidas à mesma dinâmica de funcionamento institucional pode auxiliar os indivíduos a lidarem melhor com as situações com as quais se defrontam.

Relações amistosas, dependendo da intensidade na qual ocorrem, também permitam a ocorrência de suporte social. Aproximadamente metade dos alunos afirmou estabelecer relações amistosas intensas e freqüentes com os colegas, enquanto a outra metade parece estabelecê-las apenas no “limite do socialmente aceito” em relação aos colegas. É provável que as relações entre os alunos contenham elementos tais como a competitividade, característica muito presente nas relações estabelecidas entre pessoas em instituições (Sidman, 2001). No caso dos alunos que estão em processo de formação profissional, a competição torna-se um fator interveniente nas relações que estabelecem uns com os outros, tendo em vista que, daqui há a aproximadamente dois anos, eles

estarão procurando empregos. Eles serão rivais entre si, pois provavelmente serão em maior quantidade do que as vagas que eles encontrarão disponíveis.

E se os alunos fossem preparados para projetar trabalhos que pudessem ir ao encontro das necessidades sociais, mesmo que essas necessidades ainda não estivessem claras para a sociedade, de que forma eles se relacionariam entre si no ambiente acadêmico? Botomé e Kubo (2002) examinam a diferença entre dois conceitos intimamente ligados ao papel dos cursos de graduação: mercado de trabalho e campo de atuação profissional. O primeiro – mercado de trabalho – é definido pelas ofertas de emprego e delimitado pelas demandas da sociedade. A formação com vistas ao mercado de trabalho é voltada para a aprendizagem de instrumentos, técnicas e “teorias” já em uso ou conhecidos e para atividades, rotinas e técnicas de trabalho em diferentes setores. Pessoas que têm esse tipo de formação geralmente, ao se “formarem”, vão em busca de empregos, procurando atender as demandas de empresas e instituições.

O campo de atuação profissional refere-se às necessidades sociais e possibilidades de atuação em relação a elas. Sua referência definidora não são técnicas, atividades ou instrumentos, mas um fenômeno nuclear de atuação (no caso da psicologia, esse fenômeno é o comportamento humano) e as possibilidades de atuação sobre ele. A formação com base no campo de atuação profissional têm ênfase em perspectivas de trabalho a construir e desenvolver e não nas rotinas do passado e nas práticas conhecidas. O profissional “formado” a partir dessa perspectiva, é muito mais um empreendedor do que um técnico, no sentido de que deverá estar apto a identificar as necessidades sociais (mesmo que elas ainda não se apresentem como tal, pois a comunidade pode não estar consciente do que pode ser melhorado e de que forma isso pode acontecer) e não simplesmente exercer atividades “já consagradas pela profissão” (geralmente dispostas na legislação). Se os alunos fossem preparados para transformarem conhecimentos em comportamentos para lidar com a realidade social, ao invés de serem preparados para os trabalhos comumente relegados aos psicólogos, instigando-os, no mais das vezes, a procurarem empregos, as relações e as condições de bem-estar dos envolvidos seriam diferentes? Se houvesse a compreensão de que não é preciso que haja vencedores e derrotados (Sidman, 2001), mas que exista a possibilidade de trabalhos cooperativos, de parceria, para que todos se desenvolvam tanto quanto possível, provavelmente as relações entre os alunos seriam mais amistosas

e, talvez, até “mais amigas”. Se os alunos fossem capacitados a atuar como empreendedores e não como técnicos, provavelmente perceberiam que há possibilidades de atuação para todos e que, além disso, precisam uns dos outros para que possam transformar a realidade social, produzindo “um lugar cada vez melhor para viver”.

O tipo de relação mais relatada pelos alunos em relação aos professores foi a relação de tipo amistosa, seguida pelas relações de amizade. Esse parece ser um aspecto positivo quanto às vivências que os alunos terão em relação ao ambiente acadêmico e ao significado que desenvolverão acerca da educação formal (que inicia nos primeiros anos escolares mas que pode ser alterada em qualquer momento da formação), da percepção (e da atuação) que terão de si como alunos nos bancos escolares e, mais tarde, além da escola, no aspecto profissional e pessoal (tendo em vista a influência que tais vivências podem ter sobre sua auto-estima). Os alunos estão, de modo geral, submetidos a várias normas e regras institucionais e, como têm, provavelmente, o objetivo de tornarem-se profissionais de nível superior, deverão atender as demandas e exigências (ao menos minimamente) da universidade para que possam atingir tal objetivo. Nesse sentido, é provável que estejam submetidos a processos avaliativos, processos pelos quais eles serão aprovados (e adquirirão um “diploma”) ou reprovados (não lhes sendo permitido o exercício da profissão escolhida). Os alunos relacionam-se amistosamente com seus professores por terem respeito e admiração por eles? Ou para evitar punições advindas de relações negativas com aqueles que são responsáveis pela determinação de sua progressão na formação profissional? Que conseqüências há para as condições de aprendizagem dos alunos e para as condições de saúde de professores e alunos em cada uma dessas situações?

A determinação da aptidão dos alunos em cada disciplina considerada necessária para sua formação é dada, em geral, pelos professores, os quais têm autoridade para determinar quem é “bom, mediano ou ruim” e, conseqüentemente, quem está capacitado a “seguir adiante” ou quem será “retido” a fim de “tornar-se melhor”. Mesmo que os alunos relacionem-se de forma amistosa ou afetiva com seus professores por afinidades, simpatia, admiração, respeito, essa parece ser a única opção possível para evitar “dores de cabeça” na hora da avaliação. Provavelmente os que se relacionam com professores que admiram e respeitam têm mais facilidade de convivência e de desenvolvimento no ambiente acadêmico em relação àqueles que, em

princípio, escolhem a cordialidade como uma forma de evitar punições (que, na verdade, parece caracterizar-se como uma “escolha forçada”).

Estabelecer relações de parceria entre alunos e entre eles e seus professores parece ser um meio possível de responsabilizá-los pelo seu processo de formação profissional tornando-os, de fato, profissionais de nível superior, e não aplicadores de técnicas e procedimentos (Piazza, 1997), na medida em que permite fazê-los atuantes no processo de aprender. Se não é possível dizer que um professor ensinou se o aluno não aprendeu e que a aprendizagem consiste em transformar conhecimentos em condutas socialmente relevantes (Postman e Weingartner, 1972, Botomé, 1985), é possível considerar, também, que os alunos devem ser partes atuantes nesse processo. Atuar quando há um projeto comum de formação, estabelecido e compartilhado por administradores, professores e alunos parece ser um meio de estabelecer relações que permitam uma convivência agradável, condições de bem-estar a todos, e mais do que isso, que permitam uma formação profissional que possa atender às necessidades sociais, tendo em vista que a razão de ser da universidade – que é produzir conhecimento e torná-lo acessível – possibilita, por meio da educação (dos futuros profissionais de nível superior), uma ligação entre a realidade social existente e o conhecimento disponível (Rebelatto, 1994).

## D

### AS RELAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

O que é educação? Qual sua relação com a concepção de homem e com o projeto de uma sociedade necessária? Essas são questões básicas que podem orientar o trabalho dos educadores, pois é a partir da educação que é constituída uma parte do “novo homem social”, ou seja, aquele homem que irá viver e atuar na sociedade, tornando-se um dos grandes responsáveis por seu desenvolvimento. As profissões, que são constituídas basicamente a partir da educação, são o resultado de uma situação social e histórica. Elas surgem e adquirem sentido a partir de determinado contexto social, econômico e cultural.

Atualmente, a formação profissional parece estar fundamentada apenas em noções de treinamento de certas “habilidades”<sup>10</sup>, em prejuízo de uma formação científica, cultural e crítica necessárias para a atuação socialmente coerente e necessária. Desenvolver “habilidades” técnicas não é suficiente para formar profissionais competentes e realmente engajados com as necessidades sociais. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de transformar o conhecimento em comportamentos socialmente relevantes. De acordo com Paviani (1986), os alunos precisam aprender a resolver problemas e não aprender “disciplinas”, pois o conhecimento sistematizado é sempre resultado de uma determinada situação cultural e histórica e, sendo assim, pode estar obsoleto em determinados momentos, além de ser inútil se não utilizado como meio para auxiliar a compreender e lidar com a realidade. Nessa perspectiva, o conhecimento é apenas um meio a partir do qual são derivadas condutas.

Cabe ao ensino mostrar que o conhecimento científico é busca de respostas a um problema, que os programas das disciplinas não são únicos e permanentes e que o conhecimento científico, quando imobilizado, transforma-se em conhecimento

---

<sup>10</sup> Termo relacionado a aplicação de técnicas e procedimentos existentes, e não como graus sofisticados de capacidade de atuar (para um aprofundamento desse conceito, ver Botomé e Kubo, 2002).

anticientífico, na medida em que é transformado em “conhecimento inquestionável”. É a realidade que vai determinar a veracidade dos conceitos e teorias e não o contrário. A educação requer do professor uma formação científica e pedagógica e do aluno a necessidade de aprender a refletir cientificamente os problemas da realidade (Paviani, 1986).

Quais as conseqüências pedagógicas decorrentes do modo de conceber e produzir conhecimentos científicos? Para produzir conhecimento científico é necessário que o pesquisador se comporte criticamente. Essa noção pode ser transferida para o domínio do ensino, no qual é necessário que professores e alunos também apresentem comportamentos pautados na criticidade. Como ensinar alguém o comportamento crítico do processo científico? “Fazendo” ciência, “experimentando” o contato direto com a realidade na busca de soluções para os problemas existentes. Mas, além de fazer ciência, é necessário ensinar a fazer ciência, pois é necessária a aquisição do comportamento científico. É preciso que os alunos aprendam o processo de pesquisar e de construir conhecimentos científicos. “[...] uma pedagogia fundamentada no processo científico é aquela que consiste essencialmente no ato de facilitar, de criar condições para que se aprenda a produzir conhecimentos científicos” (Paviani, 1986, p. 99).

A partir dessa concepção de educação, é possível compreender as relações entre professores e alunos como relações de parceria, nas quais ambos precisam aprender a transformar os conhecimentos disponíveis em comportamentos socialmente relevantes. Relações de parceria podem ser caracterizadas como relações nas quais ocorre trabalho conjunto em que professores e alunos participam ativamente do processo de construção de conhecimentos e de recursos para lidar melhor com a realidade que existe além dos limites da sala de aula. Nessa perspectiva, não são os alunos os clientes. É a própria sociedade que se caracteriza como cliente desse trabalho constituído entre professores e alunos. Ambos possuem um saber e o produto de seu trabalho são as transformações políticas, sociais, tecnológicas ou culturais que podem produzir no meio social a partir dos conhecimentos e das experiências construídas por meio das relações que ocorrem entre eles. Se não há participação ativa dos alunos no processo de aprender, a própria aprendizagem torna-se deficiente, na medida em que é preciso que os alunos se comportem em relação aos conhecimentos que lhes foram apresentados (Postman e Weingartner, 1972; Botomé, 1985; Kubo e Botomé, 2001b)

para que seja possível dizer que eles aprenderam. O que está em jogo é a capacidade de aprender a fazer uso do conhecimento disponível para produzir benefícios sociais e não a capacidade de “reter” informações. Dessa forma, de nada adianta um aluno ser capaz de reproduzir as informações fornecidas pelos professores, se não consegue transformá-las em condutas socialmente relevantes (no caso do ensino superior). E essa aprendizagem só é possível à medida que os alunos se comportam, que são capazes de testar os conceitos, confrontando-os com a realidade e, se necessário, transformando-os para que possam representá-la melhor. Além disso, devem fazer uso dos conhecimentos disponíveis para compreender e atuar nas situações sociais sem, no entanto, utilizá-los como uma “camisa de força”, mas como um instrumento de trabalho.

Os processos de ensinar e de aprender que ocorrem entre professores e alunos aparecem como pano de fundo para compreender os tipos de relações que ambos estabelecem entre si, bem como pode indicar aspectos relacionados às suas condições de saúde, na medida em que o modo como se relacionam pode caracterizar estados relacionados às suas condições de conforto e de segurança. Sendo assim, vale a pena examinar as relações que os professores estabelecem com seus colegas e com seus alunos, para que seja possível caracterizar os modos de relação que ocorrem no ambiente acadêmico. Para tanto, é útil avaliar características gerais tais como idade, sexo, estado civil, grau de escolaridade, quantidade de horas de trabalho e quantidade de horas dedicadas às atividades docentes para que, em seguida, sejam identificados os tipos de relações que eles estabelecem na universidade com seus colegas de departamento e com os alunos.

## 1. Caracterização geral dos professores

As Tabelas 4.1 a 4.4 apresentam a distribuição de ocorrências e percentagens de professores por características básicas tais como faixa etária, estado civil, grau de formação, local de nascimento e de moradia e quantidade de horas de trabalho semanais e quantidade de horas dedicadas à docência.

a) A maioria dos professores é do sexo feminino e não mora na cidade

Na Tabela 4.1 podem ser examinadas as variáveis sexo, estado civil e escolaridade, distribuídas pelas faixas etárias dos professores.

**Tabela 4.1**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores por sexo, estado civil e grau de escolaridade, indicados por eles, em diferentes faixas etárias**

Idade	Sexo				Estado civil				Escolaridade			
	Feminino		Masculino		Solteiros		Casados		Cursando mestrado		Mestrado completo	
	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%
25-29	1	14,29	1	14,29	1	14,29	1	14,29	1	14,29	1	14,29
30-34	---	---	1	14,29	1	14,29	---	---	1	14,29	---	---
35-39	3	42,86	---	---	1	14,29	2	28,57	---	---	3	42,87
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	1	14,29	---	---	1	14,29	---	---	---	---	1	14,29
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>71,43</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	<b>4</b>	<b>57,14</b>	<b>3</b>	<b>42,86</b>	<b>2</b>	<b>28,58</b>	<b>5</b>	<b>71,45</b>

Do total de sete professores, três têm entre 35 e 39 anos, dois entre 25 e 29 anos, um entre 30 e 34 e outro entre 50 e 54 anos. Cinco deles são do sexo feminino. Quanto ao estado civil, 57% são solteiros. Os demais são casados. A maioria possui mestrado completo e 28,58% – o que equivale a dois professores – estão cursando o mestrado.

Na Tabela 4.2 podem ser vistos os locais de nascimento e de moradia dos professores. Nenhum deles é natural da cidade na qual se localiza a universidade. Quatro deles nasceram em outras cidades ou estados catarinenses e moram em cidades próximas àquela na qual está localizada a universidade. Os demais também nasceram em outras cidades e estados catarinenses, mas moram na cidade na época em que trabalham na universidade.

**Tabela 4.2**

**Distribuição da ocorrência e do percentual de professores pelo local de nascimento e de moradia por suas respectivas faixas etárias**

Idade	Local de nascimento e de moradia							
	Nasceram em outras cidades e moram na cidade na qual está localizada a universidade		Nasceram em outras cidades e moram em cidades próximas		Nasceram em outros estados e moram na cidade		Nasceram em outros estados e moram em cidades próximas	
	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%
25-29	---	---	1	<b>14,28</b>	---	---	1	<b>14,28</b>
30-34	---	---	1	<b>14,28</b>	---	---	---	---
35-39	1	<b>14,28</b>	1	<b>14,28</b>	1	<b>14,28</b>	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	1	<b>14,28</b>	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>28,56</b>	<b>3</b>	<b>42,84</b>	<b>1</b>	<b>14,28</b>	<b>1</b>	<b>14,28</b>

b) A formação é uma condição necessária ou acessória?

A maioria dos professores é do sexo feminino, indo ao encontro do que comumente é observado, tanto na docência de graduação, quanto na discência em Psicologia, de haver um número significativamente maior de mulheres em relação ao número de homens trabalhando com essa área do conhecimento ou atuando no campo de atuação profissional homônimo.

Mais da metade é solteira, dado que chama a atenção, devido à idade dos professores: todos têm acima de 25 anos sendo que, a maioria tem entre 30 e 54 anos. Há uma valorização maior da carreira profissional em detrimento de outros aspectos, tais como casar, constituir família? Geralmente, a partir dos 30 anos, as pessoas costumam casar, ter filhos etc., valores esses muito difundidos socialmente. O que faz com que esses professores ainda sejam solteiros? O tipo de carreira adotada interfere em escolhas pessoais, tais como as referentes a casamento?

Chama atenção o fato de que, entre os sete professores, dois estão ainda cursando mestrado. As universidades, de modo geral, têm exigido uma formação que seja, no mínimo, em nível de mestrado. É provável que nesses dois casos foi

considerada a experiência profissional como fator determinante para a seleção desses docentes, na medida em que eles ainda não possuem o nível de formação profissional comumente exigido para praticar a docência. Ambos desenvolvem trabalhos que têm estreita relação com as “disciplinas” que lecionam. Isso não denota uma confusão por parte da própria universidade quanto ao tipo de formação necessária para que o docente possa, efetivamente, atuar como educador? O fato de ser capaz de atuar socialmente em determinado campo profissional não garante que as pessoas sejam capazes de ensinar os alunos em relação à determinada área de conhecimento, no sentido de capacitá-los a atuarem socialmente. O ensino de graduação não consiste em treinar tecnicamente os aprendizes, mas tem como objetivo formar profissionais aptos a compreenderem a realidade, a se relacionarem com ela, a intervirem nela e a transformá-la, através de ações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas (Botomé, 1988 e 1994, Piazza 1997). É preciso questionar se a formação profissional de professor adequada aos responsáveis pela atividade de ensino é, de fato, dispensável.

Botomé e Kubo (2002) examinam o que é necessário para formar cientistas e professores de nível superior, funções das formações de mestrado e de doutorado. Essas formações precisam desenvolver nos aprendizes (no caso, os futuros docentes) aptidões que configuram a capacidade de produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade, especialmente por meio do ensino superior. São os professores os responsáveis pela capacitação dos profissionais de nível superior que, por sua vez, precisam aprender a fazer uso do conhecimento para atuar de forma significativa e direta na sociedade. Nesse sentido, o mestrado tem, como um de seus objetivos, capacitar os docentes a desenvolverem as habilidades necessárias para o exercício profissional dos graduandos. Essa formação não deveria ser uma condição fundamental para o ingresso na carreira docente? Que critérios são utilizados para que os docentes possam ser selecionados? Por que será que, em determinados momentos, a formação dos docentes não constitui critério para sua seleção? Não existe, subjacente a isso, uma concepção distorcida dos objetivos do ensino de graduação? E da própria concepção de ensinar? Existe clareza acerca de conceitos tais como “campo de atuação profissional” e “área de conhecimento” para os dirigentes e professores universitários?

De acordo com Botomé e Kubo (2002), a área de conhecimento lida com fenômenos, parte deles ou com as relações entre eles. Relaciona-se com a produção de visibilidade sobre os fenômenos. Objetiva organizar o conhecimento existente ou em produção sobre um assunto ou sobre um fenômeno. No caso da Psicologia, por exemplo, é possível dizer que ela é uma área de conhecimento na qual estão sistematizados e organizados os conhecimentos acerca do comportamento humano. Já o campo de atuação profissional refere-se à intervenção nos problemas e necessidades sociais, a fim de mudar as situações indesejáveis existentes. É definido pelas necessidades sociais e pelas possibilidades de atuação em relação a elas. A partir desses dois conceitos, é possível afirmar que um psicólogo pode estar devidamente apto a lidar com o campo profissional que lhe compete, mas pode não estar capacitado a ensinar os alunos a fazerem uso do conhecimento disponível acerca do fenômeno psicológico para que possam utilizá-lo no sentido de transformar a realidade com a qual se depararão após “formados”.

Psicólogo e professor de psicologia são duas profissões distintas. Um psicólogo caracteriza-se por ser um especialista na área da Psicologia. De acordo com Skinner (1972b), um especialista pode não ser a melhor pessoa para dizer como e o que deve ser ensinado. Ele pode decidir se um comportamento terminal é correto, no entanto, a menos que seja também um professor, não está na melhor posição para decidir que comportamentos deverão ser ensinados. “A menos que seja também um professor, pode não saber o que pode ser ensinado no tempo disponível, nem se um ponto pode ser ensinado simultaneamente com outro ou em seqüência em um currículo viável. Além disso, pode não estar particularmente cômico do que está fazendo” (Skinner, 1972b, p. 195). Para que o ensino possa ser efetivado, é preciso que o professor esteja apto a desenvolver as capacidades necessárias nos alunos, o que exige a identificação adequada de objetivos de ensino, a programação desse ensino, a identificação e o planejamento das atividades necessárias para a consecução destes, além de ter clareza acerca do que constitui os processos de ensinar e de aprender, de quais fatores podem influenciá-los (maximizando ou minimizando esses processos), de seu papel como “catalisador” do processo de aprender e assim por diante.

O mestrado tem, como um de seus objetivos, desenvolver nos futuros professores a capacidade de lidar com os aspectos constituintes dos processos de ensinar

e de aprender para que seja possível produzir aprendizagens significativas nos alunos. Nesse sentido, parece adequado considerá-lo um pré-requisito para o exercício docente. Com que tipos de situações os professores sem a formação profissional adequada se depararão? Estarão preparados para lidar com os principais fatores que influenciam o papel de educador? Neste caso, a gestão universitária não está contribuindo para que aumentem os graus de dificuldade do trabalho desses educadores? Esteve (1999), por exemplo, examina a produção do mal-estar docente tendo como um dos aspectos dessa produção a falta de formação profissional adequada dos professores. Reinhold (1985) indica que uma das prováveis fontes de estresse dos professores é a inadequação de sua formação, a qual não lhes permite lidar adequadamente com as situações de ensino e com as relações estabelecidas com os alunos. Não seria papel dos administradores das instituições universitárias planejar o trabalho da melhor forma possível eliminando, tanto quanto possível, as condições nocivas ao exercício profissional docente?

Além dos aspectos referentes à formação docente, um outro aspecto que pôde ser observado refere-se à proveniência e ao local de moradia dos professores. A partir da Tabela 4.2 é possível observar que nenhum deles é proveniente da cidade na qual está localizada a universidade. Além disso, quatro deles viajam para lecionar, pois não moram na cidade. Apesar de relatarem morar em cidades próximas, há o fato de dependerem do trânsito ou de, muitas vezes, terem que dirigir ou utilizar ônibus intermunicipal para chegar até a universidade. As viagens realizadas pelos professores podem expô-los a situações desgastantes e, até mesmo perigosas, tais como congestionamentos, acidentes etc. Um exemplo disso foi o relato de um dos sujeitos acerca de um acidente que havia sofrido no dia em que foi realizada a entrevista. Em decorrência desse acidente, as aulas sob sua responsabilidade foram canceladas, tendo que ser recuperadas posteriormente. Mesmo que indiretamente, a exposição a viagens constitui um fator interveniente na prática docente, por meio do desenvolvimento de maior cansaço, ansiedade ou, em casos mais isolados, tal como o do acidente ocorrido, até de perda de aulas e possíveis conseqüências lesivas à integridade física dos docentes, que podem sofrer com sustos, com o tumulto do trânsito, com o tempo adicional que têm que disponibilizar para viajar etc. Esses fatores, além de poderem influenciar na sensação de bem-estar dos professores, provavelmente interferem no processo de aprendizagem dos alunos e nas relações com eles estabelecidas.

c) Carga horária semanal de trabalho e quantidade de horas dedicadas à docência

Na Tabela 4.3 estão apresentadas as quantidades de horas semanais de trabalho dos professores, distribuídas por suas faixas etárias. Três, entre os sete sujeitos, trabalham acima de 57 horas por semana. Destes, um trabalha entre 70 e 75 horas/semanais. Dois deles trabalham entre 52 e 57 horas por semana; um entre 46 e 51 horas/semanais e outro entre 40 e 45 horas por semana.

**Tabela 4.3**

**Distribuição da quantidade de professores pela quantidade de horas semanais de trabalho, em diferentes faixas etárias**

Idades	Quantidade de horas semanais					
	<u>40 a 45</u>	<u>46 a 51</u>	<u>52 a 57</u>	<u>58 a 63</u>	<u>64 a 69</u>	<u>70 a 75</u>
	%	%	%	%	%	%
25-29	1	---	---	---	---	1
30-34	---	---	---	1	---	---
35-39	---	1	2	---	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	---	1	---	---
Total	1	1	2	2	---	1

Além de verificar a carga semanal de trabalho dos professores foi observada, também, a quantidade de horas semanais dedicadas à docência. A maioria deles dedica 20 horas semanais ou menos ao exercício docente (ver Tabela 4.4).

**Tabela 4.4**

**Distribuição da quantidade de professores pela carga horária de aulas semanais, indicada por eles, em diferentes faixas etárias**

Idade	Carga horária de aulas semanais								
	10-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-56
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
25-29	---	---	---	1	---	---	---	---	1
30-34	---	1	---	---	---	---	---	---	---
35-39	1	1	---	---	---	1	---	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	1	---	---	---	---	---	---	---	---
Total	2	2	---	1	---	1	---	---	1

Quatro professores dedicam 20 horas/semanais ou menos às atividades de docência. Três deles têm entre 30 e 39 anos e o outro entre 50 e 54. Quanto aos demais, um deles dedica de 26 a 30 horas/semanais, um de 36 a 40 e outro de 51 a 56 horas por semana para tais atividades. Os dois professores mais jovens (25 a 29 anos) têm dedicação acima de 20 horas para o exercício docente.

d) Não há dedicação exclusiva à docência e as cargas de trabalho são intensas

A maioria dos professores trabalha, em média, de 10 a 12 horas por dia, sendo que um deles trabalha aproximadamente 14 horas diárias, além de estar cursando mestrado. Isso configura uma carga de trabalho muito intensa, considerando que, além dessas horas, são exigidas horas adicionais para que seja possível preparar as aulas.

Apesar de todos os professores terem afirmado trabalhar mais de 40 horas semanais, apenas dois deles dedicam acima de 35 horas semanais para as atividades docentes. Ou seja, a maioria dedica quase metade e, às vezes, mais da metade de seu tempo de trabalho a outras atividades, quer relacionadas a atividades administrativas na própria universidade, quer a atividades relacionadas ao exercício profissional de psicólogo, tais como clínicas particulares ou consultorias. Os dois professores mais

jovens (com idades entre 25 e 29 anos) dedicam várias horas de trabalho ao exercício em sala de aula, sendo que um deles dedica-se exclusivamente à vida acadêmica (realizando pesquisas e atuando como professor). O outro, além de ministrar mais de 50 horas de aula por semana, exerce atividades relacionadas ao campo de atuação profissional em outra organização.

Entre os sete sujeitos, quatro deles, com idades acima de 30 anos, relataram menores quantidades de horas dedicadas à docência, em comparação aos outros três, dois dos quais caracterizando-se por serem os mais jovens (idades entre 25 e 29 anos). É provável que os mais jovens estejam ingressando na carreira docente, o que talvez os faça dedicarem o máximo de horas possível para ministrar aulas. É possível que eles ainda não tenham percebido (ou que estejam começando a perceber) as características do trabalho docente, identificando, por exemplo, a quantidade de horas que precisam ser dedicadas para a preparação dos trabalhos a serem realizados com os alunos e que exigem muito trabalho além daquele realizado em sala de aula. Já os professores mais velhos, possivelmente, têm mais experiência com o trabalho docente, o que lhes possibilita a escolha de quantidade de horas mais reduzida, a fim de evitar muita sobrecarga (ao menos relacionada ao trabalho docente, tendo em vista que eles também exercem outras funções, relacionadas ao campo de atuação profissional). Além disso, os professores mais jovens não seriam instigados a se responsabilizarem por um maior número de aulas, por estarem em início de carreira, o que dificulta realizarem escolhas, em comparação aos professores com mais tempo de trabalho na organização?

De modo geral, os professores estão submetidos a cargas de trabalho muito intensas pois, independente do tipo de atuação – quer seja na docência, quer seja como psicólogo em alguma outra organização – são exigidas várias horas para que sejam preparados os materiais a serem utilizados, além de haver exigências relacionadas ao próprio preparo pessoal, na medida em que essas atividades requerem que os profissionais estejam preparados para lidar com as demandas o que, muitas vezes, pode lhes exigir horas de estudo. As intensas cargas de trabalho relatadas pelos professores corroboram as pesquisas que têm sido produzidas acerca das condições de saúde dos professores, nas quais é indicado que uma das características do trabalho dos docentes são as horas excessivas de trabalho, dentro e fora da escola (Esteve, 1999; Soratto e Pinto, 2000; Meleiro, 2002; Reinhold, 1985 e 2002).

No caso específico dos professores que dedicam várias horas às atividades docentes (tais como os que trabalham mais de 20 horas em atividades docentes, considerando que essas são as horas que eles trabalham em sala de aula), há muitos trabalhos extras relacionados à preparação das aulas, de materiais didáticos, textos a serem utilizados com os alunos, correção dos trabalhos realizados por eles etc., atividades que consomem muito tempo além do que, efetivamente, é utilizado em sala de aula. De que forma essa sobrecarga de trabalho pode afetar as condições de trabalho desses professores? Que conseqüências há dessa sobrecarga sobre as relações que estabelecem com os alunos, bem como sobre as condições que eles podem fornecer aos alunos em termos de aprendizagem? Quais as decorrências sobre as condições de saúde desses professores? E quais as conseqüências para as condições de saúde dos próprios alunos que podem estar percebendo o reflexo dessa sobrecarga dos professores a qual, provavelmente, altera as próprias relações estabelecidas no ambiente acadêmico?

Um estudo realizado por Soratto e Pinto (2000) examina a relação entre “carga mental” no trabalho de educadores e o desenvolvimento de *burnout*. Entre os 52000 educadores, foram encontrados 18,2% de sujeitos que apresentaram carga mental elevada no trabalho. Entre os fatores associados à carga mental, relatam: diferentes números de empregos, várias turmas, principalmente se forem de séries diferentes, número de disciplinas, número de escolas, número de alunos por turma. Além disso, foi encontrado que quanto menor o suporte sócio-afetivo, maior a carga mental percebida. De acordo com o estudo, o fato de ter dois empregos, por exemplo, pode implicar em maior carga mental por exigir deslocamento, maior esforço de adaptação entre ambientes diferentes, planejamento e preparação de atividades distintas.

No caso dos professores, apenas um deles afirmou ter na universidade sua única atividade laboral. No entanto, ainda assim tem funções administrativas, além das relacionadas à docência. Parece que todos os sujeitos sofrem de sobrecarga no trabalho, tendo em vista que lhes são exigidas atividades diferentes, não somente nos casos em que atuam em mais de uma universidade, mas também nos casos em que atuam como psicólogos em outras instituições, ou quando lidam com diferentes funções na mesma universidade. Além do número diversificado de tarefas existe, também, o acúmulo de atividades comumente relacionados ao trabalho docente, tendo em vista que seu trabalho não se restringe àquele executado em sala de aula, mas também ao trabalho

“dos bastidores”, no qual estão incluídos: preparação das aulas, atendimentos “extra” aos alunos para execução de atividades, avaliação dos trabalhos e provas realizadas etc.

## 2) Tipos de relações estabelecidas, na perspectiva dos professores

A Tabela 4.5 contém os tipos de relações que os professores afirmaram estabelecer com seus colegas e com seus alunos. Essas relações parecem muito mais distantes e esporádicas do que com seus alunos.

### a) Relações amistosas ou estritamente profissionais são as mais comuns

A partir da Tabela 4.5 é possível observar que, entre os sete professores, três deles afirmaram estabelecer relações do tipo “amistosa” com os demais professores.

**Tabela 4.5**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações dos tipos de relações estabelecidas com os demais professores da universidade, em diferentes faixas etárias**

Idade	Tipos de relações							
	Amizade		Formal, profissional		Amistosa		Nenhuma	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>
30-34	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---
35-39	---	---	2	<b>28,57</b>	1	<b>14,29</b>	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	<b>3</b>	<b>42,86</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>

Dois declararam estabelecer relações estritamente profissionais e formais, um relatou estabelecer relações de amizade e outro apontou não estabelecer nenhum tipo de

relação com os demais professores. Quanto à distribuição por faixas etárias, esta parece bastante heterogênea, pois entre os três que indicaram estabelecer relações amistosas, foram observadas três faixas etárias distintas (entre 25 e 29, 30 e 34 e 35 e 39 anos). Entre aqueles que indicaram estabelecer relações formais, profissionais, as duas indicações são de professores com idades entre 35 e 39 anos. Aquele que indicou estabelecer relações de amizade com os colegas tem entre 50 e 54 anos e o que relatou não estabelecer nenhuma relação tem entre 25 e 29 anos.

b) As relações amistosas entre os professores parecem restritas, além de favorecerem atuações fragmentadas e falta de controle sobre o trabalho

Entre os três professores que afirmaram estabelecer relações amistosas com os colegas de departamento, dois deles declararam estabelecer essas relações em graus compreendidos entre quatro e seis. Essa graduação foi feita a partir de uma escala compreendida entre zero e 10, onde zero equivaleria a relações muito superficiais e 10 a relações muito profundas. Um deles têm entre 25 e 29 anos e o outro entre 30 e 34. O outro sujeito avaliou a intensidade dessas relações entre os graus nove e 10. Sua idade está compreendida entre 35 e 39 anos.

Os três professores que indicaram relacionar-se de forma amistosa com os demais professores, graduaram a frequência dessas relações entre os graus quatro e seis, utilizando uma escala compreendida entre zero e 10, onde zero = raramente e 10 = muito frequentemente. Quanto à frequência de ocorrência dessas relações, os três indicaram-nas entre os graus quatro a seis, ou seja, parece que elas ocorrem numa frequência baixa.

Há três professores que têm menos de 35 anos, sendo que dois deles são os que relataram estabelecer relações amistosas com seus colegas e indicaram estabelecê-las em graus pouco intensos (entre quatro e seis).

De acordo com o relato dos sujeitos, há poucos momentos nos quais eles convivem entre si. Quando isso ocorre, as relações parecem ser pouco amistosas. Talvez o grau de cordialidade que ocorra entre os professores esteja relacionado à cordialidade formal, ao “limite do socialmente aceito” pois, de modo geral, é mal visto que as pessoas se desentendam abertamente no ambiente de trabalho. Quanto aos dois

professores mais jovens, isso parece mais evidente, pois ambos indicaram estabelecer relações amistosas com intensidades baixas (superficiais). Num ambiente institucional no qual é comum que as pessoas estejam submetidas a normas, regras e procedimentos e nos quais as pessoas competem para ocupar melhores cargos, posições, salários, mais poder (Sidman, 2001), estabelecer relações superficiais com os colegas comumente impede a ocorrência de suporte social no trabalho (Soratto e Ramos, 2000). Além disso, pode favorecer a ocorrência de hostilidade nas relações. Tal hostilidade geralmente ocorre de maneira velada, impedindo que as pessoas envolvidas nesse tipo de relação tenham a oportunidade de resolver os conflitos. As diferenças entre elas aparecem de maneira insidiosa e produzem mal-estar, na medida em que a comunicação ocorre de forma perversa, mas muito sutil, a ponto de ser difícil identificar sua ocorrência. As pessoas tendem a sentir um mal-estar, mas têm dificuldades de identificar as fontes dessa sensação desagradável (Hirigoyen, 2002a e 2002b). Professores que mantêm poucas relações com os colegas de trabalho parecem estar mais suscetíveis à ocorrência de hostilidade, na medida em que eles parecem praticamente indiferentes uns aos outros. Tal indiferença faz com que eles não se importem com os colegas, podendo facilitar a ocorrência de abuso de poder, de individualismo, de concorrências injustas, etc.

Os professores indicaram que a maioria dos contatos que têm com seus colegas de departamento ocorre unicamente em reuniões de trabalho (que são infreqüentes) ou, de forma ainda mais esporádica, em contatos “acidentais” pelos “corredores”, não havendo outras situações nas quais os contatos ocorrem. Essa restrição pode produzir conseqüências prejudiciais para o próprio desenvolvimento do trabalho docente e para o processo de formação dos alunos, na medida em que não há troca de idéias, de experiências, construção de um projeto comum de formação, pois cada professor parece responsabilizar-se apenas pelo cumprimento de “sua disciplina” que, por melhor que possa ser, provavelmente, nessas condições tende a ocorrer de maneira fragmentada.

A falta de integração dos trabalhos realizados pode ser um reflexo do próprio tipo de gestão realizado na organização: se não há clareza acerca da razão de ser da universidade, ocorre confusão de papéis entre as pessoas que nela trabalham (Rebelatto, 1994; Piazza, 1997). A universidade existe para produzir e tornar o conhecimento acessível e faz uso de atividades de ensino, pesquisa e extensão para a consecução

desses objetivos. Se ocorre falta de integração entre os objetivos e as atividades que competem à universidade, as próprias gestões de centros, departamentos, coordenações de curso ocorrem de maneira confusa e fragmentada, o que reflete diretamente nos trabalhos docentes e discentes.

A fragmentação do trabalho nos processos de ensinar e de aprender geralmente sofre interferência da concepção de currículo adotada. De que forma é planejada a formação dos alunos: por meio de um currículo, entendido como um “estoque de disciplinas” que devem ser “transmitidos” num determinado período de tempo? Ou como um “projeto do curso”, construído a partir de conhecimentos de diversas áreas, os quais devem formar um todo orgânico, integrado e que torna possível preparar os profissionais para o exercício adequado de sua profissão? Quando o currículo é adotado como um “aglomerado de disciplinas”, não há organicidade, interação, sendo que cada professor “ministra suas aulas” sem haver integração com o trabalho dos demais professores, o que faz com que os alunos lidem com “estoques” diferentes de informação, raramente conseguindo articular todas essas informações num sistema integrado, do qual podem fazer uso para atuar efetivamente, derivando comportamentos profissionais significativos.

Por meio do trabalho fragmentado, tanto professores quanto alunos podem apresentar dificuldades em significar aquilo que fazem. As atividades em si podem perder o sentido e, dessa maneira, ocorre diminuição da disposição para atuar, diminuição do desempenho e até mesmo uma sensação de inutilidade, a qual pode estar associada com falta de controle sobre o trabalho. Se professores trabalham de forma solitária, sem estarem integrados com o trabalho dos demais professores, desenvolvem um trabalho desconectado dos demais. E, se não há conhecimento acerca dos objetivos dos demais, eles podem até mesmo estar trabalhando uns contra os outros, o que dificulta o trabalho de todos. Esse tipo de situação geralmente coloca os alunos em situações delicadas, nas quais, muitas vezes, são obrigados a adotar “posições”, a “torcerem” por um professor em detrimento de outros.

Essa falta de integração devido à escassez de relações que os professores mantêm entre si pode diminuir o controle que eles têm (ou poderiam ter) sobre o trabalho: se não há objetivos comuns entre todos os professores para a formação

profissional de seus alunos, talvez eles trabalhem em sentidos opostos. Esse tipo de trabalho geralmente impede a produção dos efeitos desejados, o que os faz pensar que suas ações não têm efeitos sobre o ambiente, podendo conduzir a uma aprendizagem de desamparo aprendido (Seligman, 1977), na qual independente do que façam, sentem que não têm as conseqüências que desejariam. Isso pode levá-los a não mais reagirem ou a reagirem menos a esse ambiente (depressão), pois percebem que não têm controle sobre as atividades que estão desenvolvendo. Além de uma sensação de depressão, é comum ocorrer sintomas relacionados à síndrome de *burnout*, tais como a exaustão emocional, despersonalização e a diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (Codo e Vasques-Menezes, 2000b). Todas essas alterações que podem ocorrer em relação aos professores prejudicam não somente suas condições de bem-estar, mas as próprias condições de trabalho e de bem-estar dos alunos, na medida em que a qualidade das relações e o processo de aprender também são prejudicados. Tais conseqüências podem depender apenas do grau e da duração de algumas das condições encontradas entre os sujeitos. Assim como podem ser potencializadas por condições pessoais dos professores.

c) As relações de amizade entre os professores são escassas, levando a considerar que eles provavelmente desenvolvem seu trabalho de forma solitária

Apenas um professor indicou estabelecer relações de amizade com os demais professores. A intensidade e a ocorrência dessas relações foram indicadas entre os graus sete e oito. A faixa etária desse sujeito é de 50 a 54 anos.

Por meio do exame dos dados coletados a partir das entrevistas com os professores, é possível perceber que eles praticamente não convivem entre si pois, conforme seus relatos, têm pouco tempo disponível para isso. A maioria chega na universidade, leciona suas “disciplinas” e vai embora. Importante lembrar que os professores não possuem uma sala própria na qual podem trabalhar, sendo que eles levam, inclusive, os trabalhos dos alunos para casa por não haver um espaço disponível, na universidade, para deixar os mesmos. Esse pode ser um fator adicional, além do pouco tempo que têm, que faz os professores permanecerem na universidade apenas o tempo necessário para lecionar. Essa diminuição do tempo que permanecem na organização tem implicações sobre as próprias relações que estabelecem com os demais

professores (apenas um deles relatou estabelecer relações de amizade com os demais), tais como a restrição de contato, na qual não há troca de idéias, de experiências, planejamento de trabalhos integrados etc. Isso produz conseqüências negativas não somente aos professores que podem sentir-se realizando um trabalho solitário e, muitas vezes, sem sentido, mas pode produzir conseqüências aos próprios alunos, que percebem os efeitos da fragmentação desses trabalhos.

O sujeito que indicou estabelecer relações de amizade com os demais professores exerce funções administrativas na universidade, relacionadas ao próprio curso de Psicologia. É possível que tais funções possibilitem maior contato com os demais professores, favorecendo o estabelecimento de outro tipo de relação que extrapole o amistoso ou estritamente formal. É provável que esse professor, especificamente, tenha mais suporte social no trabalho, o que favorece um ambiente de trabalho mais agradável. Esse pode ser um fator muito positivo para o seu exercício profissional, tendo em vista que ele tem acima de 50 anos. Tal idade permite supor que, além dele possuir muita experiência profissional, possui também, fatores que podem interferir mais diretamente nas suas condições de saúde, pois à medida que as pessoas envelhecem, tendem a desenvolver mais problemas de saúde. Nesse sentido, o fato de estabelecer relações de amizade com seus colegas de departamento pode minimizar o impacto de outros fatores, tais como a tendência ao desenvolvimento de problemas de saúde pela idade avançada, somada a outros aspectos tais como sedentarismo, sobrecarga de trabalho etc.

d) Quem perde com o fato de os professores relacionarem-se de maneira basicamente profissional e formal?

Dois professores, entre os sete, indicaram estabelecer relações estritamente profissionais e formais com os seus colegas. Ambos têm entre 35 e 39 anos. Ao indicarem a intensidade dessas relações, em uma escala crescente de intensidade, compreendida entre zero e 10, um deles indicou-a entre os graus zero e três e outro entre os graus quatro e seis. Quanto à frequência dessas relações, um deles graduou-a entre zero e três e outro entre os graus quatro e seis.

Além desses dois professores que afirmaram estabelecer relações estritamente profissionais e formais com os colegas, um indicou que não estabelece, com eles,

nenhum tipo de relação. Isso sugere que as relações entre eles são superficiais, a ponto de um dos professores indicar que não conhece nenhum colega do seu departamento. A falta de tempo disponível para que eles possam conviver mais no ambiente acadêmico pode ser um fator que influencia a ocorrência dessa falta de relação entre os professores. No entanto, evitar o contato com os demais professores também não seria uma forma de evitar questionamentos e reflexões acerca do próprio trabalho que desenvolvem, o que permite que eles evitem ansiedade, sentimentos de insegurança, na medida em que não são questionados a respeito do desenvolvimento de determinadas atividades? Quais as conseqüências da falta de convivência entre os professores? O diálogo, a troca de idéias pode auxiliar no desenvolvimento de trabalhos integrados e contextualizados com os alunos. Quando os professores não conversam a respeito do que têm desenvolvido, é possível que ocorram trabalhos dispersos e fragmentados, o que pode prejudicar muito, não somente o grau de aproveitamento que os alunos podem ter em sua formação, mas também a qualidade dessa formação. Piazza (1997) afirma que o ensino de graduação, de forma geral, tem sido feito de forma setORIZADA, fragmentada, iniciando pelos currículos que geralmente são concebidos como estruturas formais e burocráticas e que são executados como somatória (ou justaposição) de fragmentos, de “recortes” de conhecimentos, onde cada unidade é responsável por ensinar uma “parte do saber”. Além dessa fragmentação do currículo Piazza afirma que “a compartimentalização do ensino de graduação se expressa, também, no trabalho de muitos professores responsáveis por sua efetivação, no mais das vezes ocupados, não em implementar um projeto de curso, mas em ‘ministrar disciplina ou disciplinas (não raro transformadas em ‘possessões individuais’, em território privado)’” (1997, p. 23). É bem possível que essa fragmentação do ensino ocorra entre os próprios professores, os quais afirmaram que raramente conhecem até mesmo o professor que leciona a disciplina que é pré-requisito ou que é continuação direta da “disciplina” pela qual são responsáveis.

As relações sociais no trabalho dizem respeito às relações que são estabelecidas entre as pessoas durante a realização de suas atividades produtivas. Essas relações incluem cooperação, qualidade dos vínculos, desejo de trabalhar em conjunto etc. No caso dos professores, parece não haver suporte social no trabalho, o que produz um sentimento de indiferença em relação aos demais: se alguém está com algum problema em relação a alguma turma, algum aluno ou até mesmo um problema pessoal,

parece ocorrer algo do tipo: “o problema é dele, não tenho nada a ver com isso” (os próprios sujeitos relataram que há mobilização dos demais para auxiliar alguém somente em casos extremos, tais como a morte de um parente). Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho (Soratto e Ramos, 2000). Ainda de acordo com Soratto e Ramos (2000) o produto do educador é o produto da ação coletiva de vários educadores. A realização de seu trabalho demanda uma rede social composta por todos os educadores. Nesse sentido, mesmo que os professores tenham suporte social em relação aos alunos, há aspectos específicos que parecem necessitar de uma resolução elaborada com os demais professores, na medida em que é o trabalho integrado destes últimos que vai influenciar, em grande parte, a qualidade de seu trabalho, além deles estarem submetidos às mesmas condições institucionais, o que possibilitaria um “compartilhamento mais próximo” das dificuldades e problemas encontrados.

Em cada tipo de função exercida pelo trabalhador são encontrados graus variados nos quais as pessoas são afetadas pelas relações sociais estabelecidas. Segundo Soratto e Ramos (2000), no caso do educador, os graus nos quais as pessoas são afetadas pelas relações sociais adquirem dimensões potencializadas, pois: 1º) a escola está no centro de uma rede social da qual depende a qualidade do trabalho que, por sua vez, determina a qualidade do processo educacional; 2º) o produto do educador é o produto da ação coletiva de vários educadores; 3º) as dificuldades relacionadas ao envolvimento afetivo que o professor precisa ter em relação ao seu trabalho e aos seus alunos, muitas vezes, os coloca em situações difíceis, tais como a dificuldade de estar sempre disponível, momentos em que falta a paciência etc. e, a presença de alguém disposto a cooperar, a prestar auxílio, nessas ocasiões, é fundamental. A partir disso, é provável que os sujeitos tenham maiores probabilidades de desenvolver problemas relacionados ao trabalho por não terem a presença de suportes sociais nele, demonstrado pela falta de convivência em relação aos demais professores.

Como compartilhar as dificuldades, como aprender a lidar com problemas de rotina, desenvolver estratégias de enfrentamento em relação a problemas cotidianos de

sala de aula e a problemas institucionais e como lidar com os alunos que dificultam o andamento das aulas, planejar o trabalho que será desenvolvido com os alunos se não há um suporte social adequado que possa auxiliar nesse sentido? Eles estão, ainda, desenvolvendo sua função de forma muito solitária e isso pode acarretar conseqüências ao desenvolvimento adequado do trabalho e ao modo como vêm e percebem a si mesmos. Desenvolver sentimentos de incompetência e de inadequação, os quais são, inclusive, generalizados para outros setores da vida, além do trabalho, parecem comuns nesse tipo de situação. Outras conseqüências mais sérias, tais como depressão, ansiedade, estresse, *burnout* também não são infreqüentes nos docentes (Esteve, 1999; Soratto e Pinto, 2000; Vasques-Menezes e Soratto, 2000; Soratto e Ramos, 2000; Meleiro, 2002; Reinhold, 1985 e 2002).

e) As relações entre professores e alunos são efetivamente boas?

Os professores foram solicitados a indicar, além das relações que estabelecem com seus colegas, também as relações que estabelecem com seus alunos. Na Tabela 4.6 são apresentados os resultados dessa solicitação.

**Tabela 4.6**

**Distribuição da quantidade e da porcentagem de professores pelos tipos de relações que estabelecem com seus alunos, indicados por eles, em diferentes faixas etárias**

Idade	Tipos de relações					
	Muito boas		De muita proximidade		Amistosa	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>	---	---
30-34	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
35-39	1	<b>14,29</b>	2	<b>28,57</b>	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---
50-54	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---
Total	3	<b>42,86</b>	3	<b>42,86</b>	1	<b>14,29</b>

Entre os sujeitos, três afirmaram estabelecer relações “muito boas” com seus alunos; tendo sido encontrada essa mesma quantidade para relações “de muita

proximidade”. Foram realizadas duas categorizações distintas quanto a esses tipos de relação pelo fato das relações do tipo “muito boas” estarem relacionadas, exclusivamente, ao ambiente e às atividades acadêmicas em si, enquanto as relações “de muita proximidade”, se não extrapolam tal ambiente, ao menos relacionam-se a aspectos pessoais, além dos limites do que é considerado estritamente acadêmico, caracterizando algo muito próximo a relações de amizade. Apenas um professor afirmou estabelecer relações do tipo “amistosa” com seus alunos.

Os professores, de modo geral, parecem estabelecer relações positivas com seus alunos, pois a maioria deles relatou relacionar-se muito bem ou de forma muito próxima com eles. Apenas um professor afirmou relacionar-se de forma amistosa, indicando maior superficialidade nas relações.

É provável que a diferença observada entre os tipos de relações que os professores estabelecem com os demais professores e com seus alunos se deva, principalmente, ao fato deles conviverem muito mais com seus alunos ao longo do semestre. Eles se encontram, aproximadamente, quatro horas por semana, o que faz com que mantenham maior contato. Além disso, os professores, em geral, têm clareza da necessidade de estabelecer relações afetivamente positivas para criar ambientes de aprendizagem mais favoráveis, o que não acontece em casos nos quais os ambientes têm características aversivas aos alunos, fato que tende a afastá-los e prejudicar seu desenvolvimento.

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outras pessoas, quer seja em relação ao produto do próprio trabalho. No caso específico do professor, para que o trabalho seja efetivo, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida. “O papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar” (Codo e Gazzotti, 2000, p. 50).

O professor precisa que os alunos estejam do seu lado pois, se estiverem contra ele, poderão ser obstáculos ao próprio processo de aprendizagem (e à consecução dos objetivos de ensino). Para que o trabalho de educar seja viabilizado, é preciso que o

professor desenvolva vínculos afetivos com o aluno, com o produto e com as tarefas selecionadas ao trabalho docente.

Existem vários obstáculos à concretização dessa relação de afeto entre professores e alunos nas escolas: normas, regras institucionais, a própria técnica que rege o trabalho dos professores. O fato de estar se relacionando de forma direta com o aluno desperta no professor uma disposição afetiva que não pode ser dirigida diretamente ao aluno em função dos obstáculos que a estrutura e o funcionamento educacional impõe. O que acontece com essa disposição? Ela é redirecionada e, geralmente, é voltada para o próprio corpo do trabalhador, trazendo-lhe conseqüências negativas (Codo, Gazzotti, 2000). Porém, essa relação entre o adoecimento do corpo devido ao redirecionamento da disposição afetiva não é linear, pois há interferência de vários outros fatores, tais como as próprias condições nas quais o trabalho é desenvolvido, o clima institucional, as pré-disposições individuais etc. Daí a importância do desenvolvimento de um ambiente e de uma estrutura de trabalho favoráveis para que os professores possam lidar da melhor forma possível com as dificuldades inerentes à sua função de educador.

O afeto existente nas relações entre professores e alunos parece ser resultado, em grande medida, da avaliação da aprendizagem realizada com os alunos. Não basta que os professores sejam simpáticos, “brincalhões” ou “acessíveis” aos alunos. Nesse sentido, afirmar estabelecer relações “de muita proximidade” ou relações “muito boas” pode estar relacionado a apenas um aspecto das relações estabelecidas entre professores e alunos, configurando relações que são apenas aparentemente boas ou próximas. Dependendo do modo como os professores lidam com aspectos tais como a avaliação, as relações com seus alunos, mesmo que inicialmente positivas, podem se transformar em relações intranquias, desagradáveis, aversivas. Além de examinar a forma como as relações ocorrem, é preciso considerar sua função: elas podem apresentar forma de relações agradáveis, tranquilas, mas que têm outra função, a de controlar coercitivamente os alunos.

De acordo com Botomé e Rizzon (1997) a avaliação, do modo com tem sido feita nas instituições escolares consiste, geralmente, em “medir” competências pouco importantes, tais como a capacidade de reter informações “fornecidas” pelos

professores. A avaliação não pode ser reduzida a “medir” o desempenho do aluno, geralmente feita por meio de provas, testes, exames etc. A avaliação da aprendizagem, quando realizada de maneira efetiva, é maior do que técnicas, procedimentos ou instrumentos de medida. Os procedimentos de medida qualificam ou rotulam os alunos como “bons, ruins, excelentes” ou então como “zero, dez, oito, cinco etc.”, tendo como resultado principal a estigmatização desses alunos. O que esses procedimentos indicam a respeito do processo de aprender dos alunos? E sobre o ensinar do professor? De que forma eles podem auxiliar para que o professor possa ensinar melhor? Eles produzem informações adequadas acerca dos processos de ensinar e de aprender? Ou servem apenas para reprovar ou aprovar os alunos? O que está sendo medido? Qual sua função, afinal? Que conseqüências têm esse processo de “rotulação” para a vida dos alunos? E para a vida dos professores que, no mais das vezes, não são recompensados (e não se recompensam) pelas aprendizagens que conseguem produzir nos alunos?

Botomé e Rizzon (1997) examinam a importância de uma avaliação feita com o objetivo de verificar os comportamentos relacionados ao uso das informações existentes no meio acadêmico utilizando-a, também, como meio de aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, além de constituir-se em mais uma competência relevante (no caso, a auto-avaliação que os alunos podem aprender a realizar) para o futuro exercício profissional dos aprendizes. Tais autores afirmam que o que poderia ser um cuidado e um procedimento de ensino que desenvolvesse autonomia e criasse condições para haver confiança (e auto-confiança) e respeito (e auto-respeito) é apenas um procedimento que leva a desenvolver passividade, indiferença e irresponsabilidade. Em decorrência da avaliação distorcida que geralmente ocorre, é comum encontrar profissionais que justificam seus erros e fracassos ao invés de examinarem e avaliarem continuamente os efeitos de suas decisões e comportamentos. A avaliação escolar pode ser mais uma condição de ensino a ser utilizada para ensinar e não apenas uma medida de desempenho para cumprir o ritual de classificar e julgar aprendizes e seus desempenhos. Dependendo dos tipos de procedimentos utilizados para avaliar, eles podem fornecer informações importantes acerca do processo de aprendizagem dos alunos possibilitando corrigir, aperfeiçoar ou avançar o que está sendo aprendido, bem como ensinar os alunos a verificarem constantemente seus próprios desempenhos, pois em sua vida profissional essa é uma competência extremamente importante. Além disso,

os resultados das avaliações realizadas com os alunos podem possibilitar, ao professor, aperfeiçoar ou transformar seus procedimentos de ensino sempre que necessário.

A dependência que é criada nos aprendizes por meio dos processos tradicionais de medida – equivocadamente denominados de “avaliação” – transcende às situações escolares e é nociva, não somente por assentar-se na passividade dos que são avaliados, mas também por colocá-los à mercê dos julgamentos alheios, os quais, quando positivos, criam sensações de euforia, alegria, felicidade etc. e, quando negativos, produzem sofrimento, desânimo, indisposição para o trabalho. A partir das avaliações realizadas com o objetivo de “medir” o desempenho dos alunos, o que eles aprendem é destituir-se do controle de suas ações profissionais. Isso os faz perceber inadequadamente que nada pode alterar o curso de suas ações, pois elas são simplesmente avaliadas e absolutizadas como “boas ou ruins” por autoridades externas. Na percepção deles, construída pela aprendizagem escolar, suas ações são inalteráveis, independente do que eles possam fazer. Os aprendizes perdem a noção de que seus comportamentos produzem conseqüências no meio e, com essa perda, pode ser instalado, inclusive, o desamparo aprendido, que se caracteriza pela percepção do sujeito (mesmo que distorcida) de que suas ações não produzem conseqüências no meio, o que produz uma redução drástica de suas ações, levando-os, não raro, à completa inatividade, comumente chamada depressão (Seligman, 1977). Além disso, podem ocorrer conseqüências sociais graves produzidas por essa passividade, na qual as pessoas, ao atuarem inadequadamente no meio, justificam o que fazem, sem considerarem a possibilidade de modificar suas ações, pois não compreendem que é, em grande medida, a partir destas que é possível modificar o meio no qual estão inseridas. Dessa forma, continuam agindo equivocadamente. E essa continuidade é possível pois eles apenas justificam o que fazem.

Após considerar esses fatores subjacentes à avaliação e que participam tão ativamente da formação da afetividade entre professores e alunos, parece essencial examinar aspectos que vão além da necessidade da formação do afeto dos professores em relação ao seu trabalho e aos alunos, para examinar o tipo de formação à qual os professores foram submetidos, o modo como lidam com a formação e a “realidade” que é imposta em sala de aula, a forma como concebem e se relacionam com os alunos, a concepção de aprendizagem que possuem, a própria forma como o trabalho docente é

projetado pela universidade etc. Dessa forma, que concepção de trabalho docente subjaz a uma universidade que não possibilita um regime de dedicação exclusiva dos docentes? O trabalho docente consiste apenas em “ministrar aulas”, sem levar em consideração todo o trabalho que embasa a atuação em sala de aula? Que condições a universidade fornece aos docentes para que eles possam cumprir seu papel como educadores? Que condições são fornecidas aos educadores, na sua formação profissional, para que possam atingir os objetivos propostos para uma educação de nível superior? As relações entre professores e alunos sofrem interferências de vários fatores (formação profissional, exigências institucionais, tipos de gestão universitária, procedimentos de avaliação de desempenho de professores e alunos etc.) que, em princípio, podem parecer periféricos mas que incidem diretamente sobre suas práticas.

f) As relações de tipo amistosas estabelecidas com os alunos sofreram interferência de processos avaliativos

Apenas um professor afirmou estabelecer relações do tipo “amistosas” com seus alunos. A intensidade desse tipo de relação foi indicada entre os graus quatro e seis (a partir de uma escala onde zero = relações muito superficiais e 10 = relações muito profundas). Quanto à frequência, esta foi apontada entre os graus sete e oito. Essa indicação ocorreu a partir de uma escala que variava de zero a 10, na qual zero equivaleria a raramente e 10 a muito freqüentemente.

De modo geral, parece que os professores estabelecem relações afetivamente positivas com seus alunos. Isso pode ser observado a partir da Tabela 4.5, na qual são descritos os tipos de relações que os professores indicaram estabelecer com seus alunos, denominadas por eles como relações “muito boas” ou “de muita proximidade”. Apenas um professor afirmou relacionar-se de forma amistosa com seus alunos, relatando que ocorreram alguns problemas de relacionamento em relação a essa turma de alunos, especificamente. Tais problemas surgiram no decorrer do semestre em curso na ocasião e estavam relacionados, basicamente, a conflitos em relação à execução e a prazos de entrega de um determinado trabalho. Esses problemas parecem estar estreitamente relacionados à avaliação. Professores e alunos sabem negociar avaliações justas e efetivas? Que tipo de avaliação foi aplicada? De que forma foi aplicada? Com que objetivos? Por que ela criou uma indisposição geral entre os alunos, a ponto de ter

ocorrido intervenção da coordenação de curso neste caso? Professores e alunos estão numa disputa ou num trabalho de parceria? Por que, às vezes, os alunos parecem ter dificuldades em cumprir com seus compromissos? Por que as negociações não atenderam às necessidades de ambos? Ou, se atenderam inicialmente, por que deixaram de atender?

Essas questões parecem estar relacionadas, não somente à concepção de avaliação disseminada entre professores e alunos, mas às próprias concepções de ensinar e de aprender que professores, alunos e os próprios dirigentes da organização têm (ou parecem ter). A avaliação geralmente é utilizada como um instrumento de coerção, na qual o mais importante é decidir quem está ou não apto, a partir da qualificação dos alunos por meio de notas ou conceitos em relação aos trabalhos ou provas por eles realizadas. Quando avaliar significa buscar informações que permitem melhorar ou corrigir um desempenho, parece que a utilização é muito distinta do que quando é utilizada como um meio de determinar quem está apto a prosseguir ou quem está “apto a reprovar”, no sentido de emitir um julgamento acerca do desempenho dos alunos. Provavelmente, quando a avaliação ocorre com o objetivo de aperfeiçoar ou corrigir desempenhos, não ocorrem indisposições entre professores e alunos (ou, se ocorrem, possivelmente são casos isolados), mas relações de parceria nas quais ambos tendem a desenvolver-se em relação a alguns tipos de aspectos da realidade, da vida, do mundo com que se relacionam.

g) Os professores, em sua maioria, afirmam relacionar-se “muito bem” com seus alunos, mas sob que perspectiva?

Dos três professores que afirmaram estabelecer relações “muito boas” com seus alunos, dois informaram que a intensidade dessas relações está localizada entre os graus sete e oito, a partir de uma escala de zero a dez, crescente em termos de intensidade. O outro professor indicou a intensidade dessas relações entre os graus nove e 10.

Ao informarem a ocorrência dessas relações, dois deles graduaram-na entre nove e 10 (numa escala de zero a 10, onde zero = raramente e 10 = muito freqüentemente) e um entre os graus sete e oito.

É provável que essas relações, qualificadas como “muito boas” pelos professores, propiciem o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem eficientes, na medida em que possibilitam um clima agradável, fazendo com que alunos e professores estabeleçam uma relação de respeito e de confiança entre si, condição fundamental para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. No entanto, a qualificação de relações “muito boas” refere-se a que aspectos das relações com os alunos, especificamente? São “muito boas” porque os alunos costumam fazer tudo o que os professores determinam? São “muito boas” porque as relações são de parceria, de confiança, de respeito mútuo? São aspectos que parecem merecer atenção antes de concluir que relações desse tipo são, de fato, afetivamente positivas ou se ocorrem, subjacentes a elas, fatores que instigam hostilidades, competições e controles velados, aspectos comumente presentes nas relações estabelecidas entre pessoas que têm papéis, posições de poder e objetivos muitas vezes diferenciados (como é o caso de professores e alunos que, geralmente, têm graus de autoridade e de autonomia distintos).

#### h) As relações de muita proximidade entre professores e alunos

Assim como os professores que indicaram as intensidades para as relações de tipo “muito boas”, os professores que relataram restabelecer relações “de muita proximidade” com seus alunos, apontaram a intensidade dessas relações entre os graus sete e oito (dois professores) e entre nove e 10 (um professor).

A ocorrência dessas relações foi avaliada a partir de uma escala crescente de frequência, de zero a 10. Dois professores indicaram graus localizados entre sete e oito e um entre nove e dez.

Foi encontrada a mesma quantidade de professores que indicaram estabelecer relações “muito boas” e “muito próximas” com seus alunos. Apesar da diferença entre as relações de tipo “muito boas” e “de muita proximidade” (sendo as primeiras menos pessoais que as segundas) de modo geral, é possível considerar que, a partir da perspectiva dos professores, parece haver uma preocupação de estabelecer ambientes afetivamente positivos em relação aos alunos, fato que não ocorreu a partir do exame dos professores em relação a seus colegas de departamento. Apesar dos professores terem demonstrado, implicitamente, uma preocupação com o desenvolvimento das atividades acadêmicas para uma aprendizagem favorável, desconsideraram fatores

importantes – que talvez nem façam parte de sua compreensão quanto à influência deles nos processos de aprendizagem –, tais como a integração de suas atividades com as atividades dos demais professores, o desenvolvimento de projetos conjuntos, as discussões e exames quanto à importância de suas práticas etc., que favorecem a aprendizagem efetiva dos alunos.

Os professores parecem estar conscientes quanto à importância de criar ambientes de trabalho amistosos com seus alunos para que possam ensinar de maneira efetiva, no entanto, existe clareza quanto à necessidade da ocorrência de outras coisas, além de um ambiente amistoso, para que a relação educacional possa atingir seus objetivos? O que ocorre se, apesar de atuarem no sentido de manter relações de proximidade com seus alunos, eles fazem uso de procedimentos de coerção? E se eles eliminam a autonomia dos alunos, mesmo que de forma amistosa ou “simpática”, que consequências pode haver devido à falta de autonomia dos alunos? Que concepção eles possuem de aprendizagem? De que forma eles consideram ou tratam os alunos: como parceiros, como clientes, como pacientes? Que implicações existem para cada uma dessas formas de tratamento? Que competências eles pretendem capacitar em seus alunos em cada caso?

Essas são questões que, se não estiverem presentes na prática cotidiana dos docentes, parecem produzir atuações incompletas e, muitas vezes, até destoantes do que compete a um professor de ensino de graduação. Além de conduzir a determinados tipos de práticas, as representações que os professores e os alunos fazem a respeito de aspectos tais como ensinar, aprender, objetivos de ensino, procedimentos utilizados para sua consecução etc., podem produzir informações importantes para compreender as relações estabelecidas entre eles no ambiente acadêmico, bem como as possíveis alterações em suas condições de saúde, decorrentes de vários desses aspectos presentes no cotidiano da prática educativa.

A afetividade não existe por si mesma. Ela é consequência da inter-relação entre alguns fatores. No caso das relações estabelecidas entre professores e alunos, ela parece ser resultado, principalmente, do modo como os professores tratam os alunos, bem como do uso que fazem da avaliação. A avaliação parece ter um papel central por determinar, em última instância, o tipo de desempenhos apresentados pelos alunos, por

meio de qualificações responsáveis pela “promoção” ou “retenção” deles. Dessa forma, se os professores fazem uso da avaliação apenas como meio de medir o desempenho dos alunos com o fim de indicar se eles estão “aprovados ou reprovados” em “sua disciplina”, ela se torna um dispositivo de controle que “envenena” as relações entre professores e alunos e as relações estabelecidas entre os próprios alunos, na medida em que instiga relações de competição. A competição é, em si mesma, coercitiva, pois ela admite “vencedores” e “perdedores”. Não há a possibilidade de todos ganharem. E, para que alguns ganhem, outros terão que perder. De acordo com Sidman (2001), “ter ganho significa ter infligido ou ter desviado um choque em outra pessoa, ter sujeito um outro a privação ou ter tomado de um outro a vida” (p. 235). Quando a avaliação ocorre dessa forma, o que acontece com a convivência entre professores e alunos no ambiente acadêmico? Por melhores ou mais próximas que as relações entre professores e alunos sejam, essas são características suficientes para o estabelecimento de relações produtivas entre professores e alunos?

Se os professores agem de maneira afetuosa com seus alunos, mas fazem uso de coerções, relacionadas a controles de horários, notas, tipos de atividades, entre outras coisas, é possível dizer que os objetivos de ensino serão atingidos? O objetivo é desenvolver alunos passivos, “obedientes”, que sabem cumprir normas, regras e adotar o que os professores dizem ou é objetivo criar seres “pensantes”, independentes, autônomos, que criem e desenvolvam ações estratégicas que lhes permitam lidar eficientemente com o meio com o qual eles se depararão após “formados”? Parece que existem muito mais coisas entre uma relação professor-aluno do que apenas a afetividade pode fazer existir, embora ela seja uma condição indispensável para a efetividade de outras condições.

3. Em suma: nem tudo é tão “doce” quanto pode parecer à primeira vista!

A maioria dos professores é do sexo feminino. Quatro deles são solteiros e quatro têm acima de 34 anos. Dois estão cursando mestrado. Um dos aspectos que mais chamou atenção foi o fato de dois, entre os sete sujeitos, não terem completado o mestrado. Considerando que é o mestrado o tipo de formação que tem como objetivo formar docentes e pesquisadores, por que existem professores que ainda não apresentam

essa formação? Ambos estão em processo de formação, no entanto, não seria esse um aspecto adicional a dificultar o exercício docente, tendo em vista toda a sobrecarga de trabalho a qual eles estão geralmente submetidos? Além disso, o fato de não ter uma formação específica (a qual tem como objetivos capacitar os educadores a identificar as características dos processos de ensinar e de aprender, planejar adequadamente as condições de ensino, identificar os objetivos de ensino e planejar as atividades que possibilitem a consecução destes) pode prejudicar o próprio desempenho desses docentes, bem como a forma como se sentem em relação ao trabalho que desenvolvem. A formação é condição necessária? Para que serve uma formação específica de docentes? Que tipos de concepções subjazem a um processo de seleção de educadores que, em alguns momentos, desconsidera a formação específica dos educadores? Ser um bom psicólogo não parece garantir que o indivíduo seja um bom professor. Que aspectos diferenciam essas duas formas de atuação? Não há confusões, na própria gestão universitária, quanto às diferenças sobre o que compete ao profissional como psicólogo e ao profissional como educador?

Um outro aspecto observado, além daquele relacionado à formação dos professores, está relacionado à carga excessiva de trabalho dos docentes. Cargas excessivas de trabalho podem constituir fatores consideráveis de estresse, de tensão, podendo trazer prejuízos às condições de saúde dos envolvidos pois eles, provavelmente, dormem menos, sentem-se ansiosos com a quantidade de atividades relacionadas ao tempo que têm disponível e aos prazos que possuem para executá-las, têm menos tempo para a convivência com família, amigos (diminuindo o suporte sócio-afetivo). Parece que ocorre uma espécie de “efeito sistêmico”: pode haver alterações nos diversos setores da vida desses educadores, na medida em que o trabalho docente (além dos outros trabalhos que eles também desenvolvem) exige muito tempo e dedicação que extrapolam a sala de aula e que podem acabar influenciando as relações com a família, com os amigos, com os colegas de trabalho, com os alunos etc.

De modo geral, as relações com os demais professores parecem escassas e superficiais, na medida em que eles relataram que mantêm relações comumente estritamente profissionais e formais ou relações superficialmente amistosas (e que ocorrem esporadicamente) ou que não mantêm nenhum tipo de relação com os demais professores. Como consequência do estabelecimento dessas relações (ou da falta de

estabelecimento delas, afinal, eles parecem se relacionar muito pouco) é provável que ocorra falta de suporte social no trabalho, o qual auxilia a aliviar problemas, discutir e arranjar soluções, criar uma convivência agradável, uma preocupação de uns em relação aos outros (Soratto e Ramos, 2000). Outra consequência é a falta de integração dos trabalhos docentes, na medida em que cada professor, provavelmente, sabe apenas do seu trabalho, o que diminui a qualidade dos trabalhos, assim como geralmente conduz à falta de controle e de previsibilidade sobre eles, pois cada um pode apresentar objetivos e atividades muito distintas entre si, aos alunos. Isso pode fazer com que, muitas vezes, uns trabalhem contra os outros e não em prol de uma formação articulada e bem definida (e que seja um projeto de todos). E falta de controle e de previsibilidade, tal como examina Seligman (1977), produz desamparo aprendido (ou depressão).

As relações com os alunos, de modo geral, parecem boas. No entanto, qualificar as relações como “boas” ou “muito próximas” refere-se a que, especificamente? É provável que tais relações camuflam aspectos geralmente presentes nas relações professor-aluno, as quais estão repletas de controles, muitas vezes exigidos pela própria organização que, apesar de não serem escolha dos professores, são exercidos (ainda que por exigências externas). Mesmo que os alunos sejam controlados de forma “sedutora”, tal controle provavelmente é coercitivo (exemplos são os controles exercidos sobre horários, avaliações, participação nas atividades). Nesse sentido, é possível dizer que as relações são, de fato, boas ou próximas? Podem até ser, em sua forma, mas em sua função, parecem adquirir outro sentido. Por outro lado, os professores podem ter suporte social no trabalho em relação aos alunos, na medida em que qualificam suas relações com eles como sendo boas. No entanto, é importante que isso ocorra, também, em relação aos professores, na medida em que as relações com os professores permitem compartilhar problemas relacionados a situações institucionais as quais todos estão submetidos, problemas relacionados ao exercício da docência, à relação com os alunos etc. Talvez a vida profissional dos docentes não seja “tão doce” e “tão bela” quanto poderia parecer à primeira vista.

## **E**

### **CONTROLE SOBRE O TRABALHO NA UNIVERSIDADE**

Educar é enfrentar exigências diárias impostas de diferentes formas e em diferentes graus pelos alunos, pela escola, pela educação e pelas agências governamentais. Aprender envolve lidar com os professores, com as próprias condições materiais, com as exigências institucionais etc. Não é fácil descobrir, integrar e coordenar as interações entre todas as variáveis envolvidas nesse processo. Professores e alunos não têm controle sobre tudo o que pode interferir nos processos de ensinar e de aprender e, se eles não conseguirem discriminar que não são apenas suas ações que determinam o resultado desse processo, podem desenvolver o que Seligman (1977) denominou por “desamparo aprendido”.

Os estudos acerca de desamparo aprendido indicaram que quanto menor a visibilidade e a controlabilidade de um organismo sobre as situações com as quais se defronta, maior a incapacidade de reagir apropriadamente a elas, apresentando como conseqüência, sentimentos de descrédito, de desânimo ou de conformidade ao que é solicitado. Seligman (1977) afirma que o que produz a auto-estima e a sensação de competência, e protege contra a depressão, não é apenas a qualidade absoluta da experiência, mas a percepção de que foram as próprias ações que produziram tal experiência. Quando o organismo percebe que suas ações produzem transformações no meio, há uma tendência a aumentar a probabilidade de que ele continue respondendo a esse meio, principalmente se ele for gratificado com as transformações produzidas por essas ações. Quando ocorre o contrário, isto é, quando ele percebe (mesmo que inadequadamente) que suas ações independem do que ele faça no meio, ele tende a parar de atuar. As conseqüências relacionadas a isso referem-se, basicamente, a diminuição das atividades (se, inicialmente, a pessoa realizava várias atividades, a tendência é de que consiga realizar apenas algumas e, muitas vezes, de forma incompleta), aumento da emocionalidade (reações de ansiedade, medo, depressão) e

uma tendência cognitiva negativa (a pessoa produz uma percepção equivocada de que suas ações não produzem conseqüências, considera que “de nada adianta agir”).

No caso dos professores, dependendo do tipo, da quantidade e da forma de controle exercido sobre eles, bem como da aprendizagem de cada um em relação ao modo como lidar com essas situações, eles podem desenvolver aprendizagens do tipo tentativa e erro, modelando seu comportamento até conseguir atingir uma atuação ideal ao contexto ou, então, eles acabam por fracassar na interação professor-aluno (Esteve, 1999). No caso do fracasso, por mais que o professor se esforce ou que se disponha a atuar, seus resultados não melhoram. Isso pode produzir ações de inibição e de recurso à rotina a partir das quais o professor deixa de se envolver pessoalmente; ou então faz com que ele atue de forma ambivalente, ora se envolvendo, ora recorrendo à rotina e à inibição, sendo que a atuação por inibição e rotina se manifesta por meio de ações autoritárias e dogmáticas. Como conseqüências, podem surgir baixa motivação, diminuição de respostas voluntárias, falta de prazer na execução das atividades, sensações de desânimo, *burnout*, absenteísmo (Esteve, 1999), além de prejuízos ao próprio organismo, por meio do surgimento de sintomas físicos, principalmente na forma de dores (Vasques-Menezes e Gazzotti, 2000).

No caso dos alunos, o tipo de controle exercido pelos professores e administradores da universidade sobre eles pode produzir uma sensação de desamparo, na medida em que toda a autoridade, o poder de dizer quem está apto a prosseguir ou não, assim como as escolhas referentes aos projetos de trabalho não têm a participação deles. Isso pode diminuir o significado do trabalho (neste caso, das atividades de graduação), podendo produzir desde baixa motivação, até excesso de absenteísmo, desistências e reprovações. Além disso, podem ser produzidas conseqüências tais como sensações de desânimo e de desprazer em relação às atividades, sintomas físicos etc. No caso específico da reprovação, não é comum serem produzidas conseqüências positivas ao sujeito que a ela foi submetido. Ao contrário, ela pode ter conseqüências sobre sua auto-estima e sobre sua saúde. O controle inadequado pode produzir uma inibição das respostas e isso é improdutivo para o desenvolvimento das futuras habilidades necessárias para que os alunos possam exercer plenamente suas funções técnicas, sociais, culturais e éticas. Alguns controles são necessários até que os alunos estejam aptos a lidar de forma responsável com o que lhes é exigido para a formação

profissional adequada porém, o modo como esses controles são exercidos, bem como os objetivos que subjazem a eles precisam ser esclarecidos, para que seja possível desenvolver neles as competências ou habilidades necessárias para lidar com a realidade social com a qual se defrontarão.

Sidman (2001) discute as implicações da coerção – definida como uma forma específica de controle – sobre a vida das pessoas, à luz da análise do comportamento. Enfatiza que o controle do comportamento é um fato da natureza, tal como o são os acontecimentos físicos ou químicos, por exemplo. No entanto, existem três formas básicas pelas quais esse controle pode ser exercido: por meio de reforçamento positivo, reforçamento negativo e punição. Reforçamento negativo e punição caracterizam-se por ser controles coercitivos, pois no reforçamento negativo o indivíduo remove, foge ou se esquiva de algo que lhe é desagradável e, na punição, ele é confrontado com o término ou a retirada de alguma coisa que comumente lhe seria recompensadora, ou é confrontado com a produção de algo que lhe é aversivo. O reforçamento positivo, por sua vez, é considerado o único tipo de controle não coercitivo, no qual o indivíduo produz alguma gratificação (que pode ocorrer na forma de aquisição de objetos, de elogios, *status* social etc.) como decorrência de suas ações.

As formas de controle coercitivo têm efeitos colaterais nocivos para a formação das pessoas. Fugir ou esquivar-se das situações que desagradam (de situações aversivas) caracteriza-se como um desses efeitos colaterais. As próprias pessoas ou instituições que criam tais situações se tornam sinônimos de punição e, conseqüentemente, sinônimo de algo que deve ser evitado ou do qual se deve fugir. Dessa forma, se a universidade ou algum professor se torna um agente punidor para os alunos, a tendência é a de que eles fujam ou evitem o contato com a organização e com o professor, podendo ocorrer aumento de absenteísmo, de atrasos e, até mesmo, de desistências. Da mesma forma, se o ambiente institucional é punidor aos professores, eles provavelmente desenvolverão estratégias para fugir ou esquivar-se de tal ambiente, tais como passar o mínimo de tempo necessário na universidade, envolver-se o mínimo possível nas relações estabelecidas, atrasar-se ou faltar, adoecer, evitar entrar em contato com administradores ou alunos que lhe sejam sinônimos de punição etc. Quando as ações de fuga ou esquiva não são possíveis, podem ocorrer reações de agressão, não somente em relação aos responsáveis pelas punições, mas até mesmo em

relação aos colegas ou demais professores pois, geralmente, são alvo dessa agressividade os que estão próximos, em contato com aqueles que “se sentem coagidos”.

Pessoas coagidas têm tendências a explorar menos o ambiente, utilizando em menor grau seu poder criativo e sua espontaneidade. Elas tendem a agir basicamente no sentido de evitar serem punidos, emitindo apenas comportamentos que elas sabem que não serão alvos de punição. Essa diminuição da exploração do ambiente é caracterizada como um outro efeito colateral da coerção sobre os indivíduos. De acordo com Sidman (2001), ameaças constantes podem destruir o potencial para aprender e parece que num ambiente que tem como proposta produzir aprendizagens, a utilização da coerção pode ser extremamente prejudicial, pois além de produzir efeitos negativos sobre as pessoas a ela submetidos, dificultam (isso quando não impossibilitam) a consecução dos objetivos de ensino de uma instituição tal como são os de uma instituição de nível superior, quais sejam, capacitar os alunos a transformar os conhecimentos em condutas significativas para a sua atuação profissional na comunidade na qual serão inseridos. Além das conseqüências da coerção para os alunos, é possível considerar que professores que se percebem coagidos tendem a produzir ambientes de aprendizagens mais defasados, pois utilizam menos sua capacidade criadora, improvisando menos e tentando muito pouco novas possibilidades de atuação, na medida em que tendem a atuar apenas das formas que não foram punidas. A que tipos de controles os professores e os alunos estão submetidos? Eles estão sujeitos a controles coercitivos? Conseguem discernir os tipos de controles que ocorrem no ambiente acadêmico? Que conseqüências os controles sofridos têm sobre as relações que estabelecem? E que conseqüências há sobre suas condições de saúde?

#### 1. Os controles sofridos pelos alunos

Em um dos tópicos referentes às relações estabelecidas no ambiente acadêmico, é investigado o modo como ocorre o controle sobre o trabalho dos alunos, com o objetivo de caracterizar os tipos de coisas que as pessoas fazem no ambiente acadêmico e que os incomoda. Além disso, são investigados os tipos e modos de solicitações, bem como os tipos e a freqüência de advertências ou críticas que eles

recebem nesse ambiente. Nas Tabelas 5.1 a 5.6 esses dados podem ser observados com mais detalhes.

a) A maioria dos alunos relata estar exposta a incômodos

Na Tabela 5.1 estão apresentados os percentuais de alunos que sentem incômodos e que não sentem incômodos relacionados às ações de pessoas no ambiente acadêmico.

**Tabela 5.1**

**Distribuição da percentagem de alunos pelas suas percepções quanto à ocorrência ou não ocorrência de eventos que os incomodam na universidade, por faixas etárias**

Idade	Ocorrência de incômodos			Não ocorrência de incômodos		
	Trab %	Não trab %	Total %	Trab %	Não trab %	Total %
20-25	26,09	34,78	<b>60,87</b>	8,70	4,35	<b>13,04</b>
26-30	4,35	---	<b>4,35</b>	---	---	---
31-35	4,35	---	<b>4,35</b>	---	---	---
36-40	---	4,35	<b>4,35</b>	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	4,35	4,35	<b>8,70</b>
não inf.	---	4,35	<b>4,35</b>	---	---	---
<b>Total</b>	<b>34,78</b>	<b>43,48</b>	<b>78,26</b>	<b>13,04</b>	<b>8,70</b>	<b>21,74</b>

Entre os 23 alunos, 43,5% dos que não trabalham e 34,8% dos que trabalham (representando aproximadamente 78% do total dos alunos) indicaram ocorrer eventos que os incomodam no ambiente acadêmico. Entre alunos que trabalham e que não trabalham foi possível observar uma diferença de 8,7% (dois alunos) a mais de alunos que não trabalham em relação aos que trabalham e que afirmaram sentir incômodos. Entre os que relataram não se sentirem incomodados, 13% trabalham e 8,7% não trabalham (total de 21,74%).

Na Tabela 5.2 estão indicadas seis categorias distintas que dizem respeito aos eventos que, de modo geral, incomodam os alunos na organização.

**Tabela 5.2**

**Distribuição da percentagem de alunos pelas indicações dos que trabalham e dos que não trabalham quanto aos eventos que os incomodam no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias \***

Idades	Tipos de coisas que os incomodam											
	Utilização de avaliação como meio de coerção pelos professores		Atitudes individualistas de colegas de aula		Controle exercido pelos prof. (horários, tipos de ativ.)		Fofocas em sala de aula		Pessoas inflexíveis que contribuem com alguns prof. para criar picuinhas		Outras coisas	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	22,22	22,22	5,56	22,22	16,67	5,56	---	5,56	---	---	---	5,56
26-30	5,56	---	5,56	---	5,56	---	---	---	---	---	---	---
31-35	5,56	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	5,56	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
não inf	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5,56	---	---
<b>Total parcial</b>	<b>33,33</b>	<b>22,22</b>	<b>11,11</b>	<b>27,78</b>	<b>22,22</b>	<b>5,56</b>	<b>---</b>	<b>5,56</b>	<b>---</b>	<b>5,56</b>	<b>---</b>	<b>5,56</b>
<b>Total geral</b>	<b>55,55</b>		<b>38,89</b>		<b>27,78</b>			<b>5,56</b>		<b>5,56</b>		<b>5,56</b>

Nota: Vários alunos indicaram mais de um tipo de evento que os incomoda na organização.\* Dois dos alunos que informaram sentir incômodos com algumas ações de outras pessoas no meio acadêmico não informaram os tipos de coisas que os incomodam. As informações desses alunos não são consideradas nesta Tabela.

Dezoito alunos relataram a ocorrência de incômodos no ambiente acadêmico. Destes, os que indicaram que é a utilização da avaliação como meio de coerção o que os incomoda, 33,3% fazem parte do grupo dos alunos que trabalham e 22,2% do grupo dos que não trabalham, representando 55,5% do total de alunos que se sentem incomodados.

Atitudes individualistas dos colegas foi indicada por, aproximadamente, 39% sendo que, em relação ao total de sujeitos, foi encontrado um percentual de 27,8% de

alunos que não trabalham e de 11,1% de alunos que trabalham, ou seja, há três alunos a mais que não trabalham e que indicaram sentir-se incomodados com as atitudes individualistas dos colegas.

Um total de 28% indicou que é o controle exercido pelos professores sobre os horários e sobre as tarefas a serem executadas que os incomoda. Entre alunos que trabalham e que não trabalham e que indicaram esse tipo de controle como incômodo, 22,2% são indicações de alunos que trabalham e 5,8% dos que não trabalham<sup>11</sup>. Isso significa dizer que três alunos a mais que trabalham, em relação aos que não trabalham, indicaram sentir incômodos referentes à cobrança de horários e de tarefas por parte dos professores.

“Fofocas em sala de aula”, “a inflexibilidade de algumas pessoas que contribuem, juntamente com alguns professores, para a criação de picuinhas entre as pessoas” e para a categoria “outras coisas” (tipos de coisas não definidas por quem a indicou) foram relatadas, cada uma delas, por um aluno que não trabalha (5,56%).

#### b) A coerção dos professores incomoda os alunos

A maioria dos alunos indicou que ocorrem eventos que os incomodam no ambiente acadêmico (ver Tabela 5.1). Entre os que afirmaram sentir incômodos (78%), houve uma ocorrência de dois alunos a mais que não trabalham em relação aos que trabalham. Já quanto aos que afirmaram não sentir incômodos, foi observada a ocorrência de um aluno a mais que trabalha em relação aos que não trabalham. Parece que os alunos que trabalham sentem-se menos incomodados do que os que não trabalham. Quanto às faixas etárias, não parece haver diferenças significativas entre os tipos de eventos que incomodam os mais velhos e aqueles que incomodam os mais jovens (ver Tabela 5.2).

Ao investigar os tipos de ações que incomodam os alunos, foram encontrados aproximadamente 83,5% que se incomodam com questões relacionadas ao modo como os professores lidam com meios de controle, tais como avaliação, horários e modo de execução de tarefas. Na indicação da avaliação como algo que os incomoda, tal incômodo foi relacionado à sua utilização como um meio de coerção. Da mesma forma,

---

<sup>11</sup> Este percentual está relacionado ao total de sujeitos que afirmaram incomodar-se no ambiente acadêmico.

os incômodos relacionados ao controle de horários, dos tipos de atividades a serem executadas e do seu modo de execução parecem estar relacionados a coações, imposições sobre os alunos.

Foi observado que os alunos que trabalham são os que mais indicaram incômodos relacionados ao controle exercido pelos professores, quer em relação à utilização da “avaliação como um meio de coerção”, quer em relação ao “controle de horários e de atividades”, realizado pelos professores. Tendo presente esses dados, parece importante questionar as decorrências que podem ter esses tipos de incômodos para a vida profissional e pessoal desses alunos. É provável que eles estejam submetidos a mais formas de controle do que os alunos que não trabalham, tendo em vista que o trabalho, geralmente, exige ou solicita determinados comportamentos. Esses controles exercidos pelos professores não podem se tornar fatores de estresse adicionais a esses alunos? E, se forem fatores causadores de estresse, que alterações podem ocorrer quanto à aprendizagem e às condições de saúde desses alunos?

Quanto aos relatos dos alunos que não trabalham a respeito da ocorrência de atitudes individualistas ou inflexibilidade de colegas como produtores de incômodos, é possível considerar que características tais como a cooperação não parece estar presente nas relações entre os próprios alunos, ao menos sob a perspectiva dos que relataram esse tipo de incômodo. Considerando que o trabalho de alunos e professores deveria ser de parceria e, nesse sentido, que os próprios alunos deveriam ser parceiros entre si, que implicações têm o estabelecimento de relações individualistas, não somente para o grau de aprendizagem e de produção deles, mas também para suas condições de saúde? A falta de cooperação, de apoio dos colegas geralmente produz sentimentos de insegurança, medo, solidão, rivalidade (Sidman, 2001) que possivelmente configuram aspectos que dificultam a convivência e o próprio processo de aprendizagem dos alunos.

É bem provável que os incômodos relatados pelos alunos quanto aos controles exercidos pelo professor estejam relacionados a uma sensação de abuso de autoridade, na qual pouco lhes resta que não aceitar o que lhes é imposto. Esse tipo de comportamento por parte do professor parece estar associado à ausência de parceria nos trabalhos realizados com os alunos. De acordo com Kubo e Botomé (2001b), nas relações estabelecidas entre professores e alunos, o saber e o saber-fazer deveriam estar

nas mãos de ambos, condição principal de sua atividade de trabalho. O planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir nos processos de ensinar e de aprender são por eles decididas. Eles possuem um saber e o produto do trabalho, neste caso, são as transformações políticas, sociais, tecnológicas ou culturais que podem produzir no meio social a partir dos conhecimentos e das experiências construídas a partir das relações que ocorrem entre eles. A partir dessa concepção, não é possível considerar processos de aprendizagem nos quais o professor decide sozinho, independente dos desejos e da realidade dos seus alunos. Um ensino desse tipo não atinge sua função principal que é a de, além de qualificar os alunos profissionalmente, desenvolvendo neles aptidões para lidar com dimensões técnicas, científicas e culturais; qualificá-los para o exercício da cidadania, caracterizada como uma qualificação para viver em sociedade.

Aprender a projetar um trabalho profissional de alto valor social, a partir da identificação, caracterização e análise de necessidades sociais, dos determinantes dessas necessidades e das possibilidades de construção de soluções para essas necessidades é uma parte fundamental da formação de nível superior (Botomé, 2000). Sendo assim, os alunos precisam aprender a ser ativos no processo de aprendizagem, participando nas escolhas dos projetos desenvolvidos pelos professores e pela universidade de maneira mais ampla, para que possam ser capazes de lidar com a realidade social que lhes espera. Participar dessas escolhas envolve decidir e, para isso, é preciso aprender a decidir – até mesmo a estudar ou o que estudar – o que é escamoteado pelos procedimentos usuais das escolas e dos professores. Além dessa participação nas escolhas do que deve ser ensinado, parece importante, também, eles aprenderem a se relacionar com seus colegas, no sentido de respeitar suas opiniões, fundamentar as próprias, compartilhar idéias, projetos, trabalhar juntos. Afinal, é pouco provável que eles atuem sozinhos quando estiverem em contato com a realidade: seu trabalho será projetado com outras pessoas, ou até mesmo será parte de outros trabalhos. Assim, trabalhar com os colegas pode ser considerada uma habilidade importante a ser desenvolvida no processo de formação profissional como uma condição de “sanidade profissional”.

Controle coercitivo dos professores por meio de avaliações, horários, atividades, tal como os relatados pelos alunos, podem induzir aos efeitos colaterais indicados por Sidman (2001). Um desses efeitos são os comportamentos de fuga ou de

esquiva, por parte dos que foram punidos, das situações ou das pessoas responsáveis pelas coações. No caso dos alunos, é possível que ocorra fuga ou esquiva dos professores “punidores”. Além disso, talvez a própria universidade ou quaisquer situações de ensino formal sejam generalizadas como punitivas, as quais podem tornar-se, também, sinônimos de algo que eles devem evitar ou fugir. Um outro efeito colateral é a utilização de contra-controle, na qual os alunos tendem a buscar formas de controlar aqueles que lhes controlam. Como formas de contra-controle, os alunos podem desviar a atenção de seus colegas, ignorar a presença do professor, seduzi-lo para que não sejam realizadas avaliações, todas elas com o objetivo de “contra-atacar” o professor que lhes puniu. Além disso, é possível que sejam produzidas reações de agressão, não somente em relação aos responsáveis pelas punições, mas em relação a quaisquer indivíduos ou até mesmo ambientes (um exemplo de agressão contra o ambiente seria a depredação) que estejam próximos.

A coerção tende a desenvolver indivíduos que exploram pouco o ambiente, que criam de forma escassa e que apenas respondem às exigências do ambiente por meio de ações que não foram punidas (Skinner, 1972b; Sidman, 2001). Pode chegar, até mesmo, a criar seres autômatos, acostumados a apenas repetir ações que evitam ou que possibilitam fugir de punições. Que implicações têm isso para a formação de indivíduos que deverão ser capazes de projetar atuações ainda nem imaginadas ou conhecidas pela comunidade, além de lidar ativa e criativamente com as demandas sociais já existentes? Que tipo de atuação pode ser esperada de indivíduos que estão constantemente sob controle coercitivo em seu processo de aprendizagem? Quais as decorrências sociais, políticas, econômicas, culturais e, até mesmo pessoais (em relação às condições de saúde e de vida dos próprios alunos) da utilização do controle coercitivo? Parece útil investigar o que os alunos fazem com as informações fornecidas no ambiente acadêmico para que seja possível verificar se as conseqüências da coerção comumente relatadas estão presentes nos comportamentos desses alunos: não serão eles alunos inflexíveis? Estão limitados a executar as atividades de acordo com as solicitações (ou exigências dos professores)? São capazes de atuar de maneira criativa? Que sentimentos decorrem do tipo de relação que estabelecem com os professores e com os demais colegas?

De modo geral, quantos alunos estarão apresentando graus de motivação cada vez menores em relação às atuações que devem apresentar no ambiente acadêmico?

Quanto já estarão apresentando sintomas depressivos, mesmo sem ter a percepção de que isso pode estar lhes ocorrendo? Quanto simplesmente fazem o que lhes é solicitado para fugir de punições? Quanto sentem prazer, satisfação em relação àquilo que produzem, se é que percebem que estão produzindo algo? O que acontece com esses alunos se eles não se sentem recompensados por aquilo que fazem, mas apenas fogem de punições, pois sabem que se não fizerem sofrerão retaliações? Que motivos levam os alunos a cumprirem os horários ou a executarem as atividades solicitadas: a fuga de retaliações ou o desejo de “estar presente” ou de “fazer para aprender”? De que forma esses alunos representam a avaliação: como algo a temer, algo do qual é preciso manter distância ou de algo que pode lhes fornecer informações acerca do que precisam corrigir, melhorar, aperfeiçoar? A aprendizagem desses alunos não poderia ser maximizada se eles, ao invés de serem coagidos por comportamentos indesejáveis, fossem gratificados por produções desejáveis? E quais as decorrências da substituição da coerção por reforçamento positivo para a própria saúde desses alunos? Que decorrências haveria da execução dessa “outra forma de educar” como resultado para a própria sociedade?

De acordo com os dados coletados a partir dos relatos dos alunos acerca dos controles exercidos e que os incomodam (controle de horários, de atividades, uso da avaliação como meio de controle), é possível considerar também os tipos de conseqüências que tais controles podem ter sobre suas condições de saúde. Se é necessária uma percepção de controlabilidade do ambiente para que o ser humano possa sentir satisfação em relação às suas realizações (Seligman, 1977), a ausência de controle sobre as atividades às quais os alunos estão expostos prejudica sua motivação para atuar no ambiente acadêmico, além de diminuir sua disposição para atuar em quaisquer situações, independente de estarem ou não relacionadas a esse ambiente, pois a tendência é a de que eles generalizem a percepção de ineficácia de seus comportamentos, podendo produzir reações emocionais tais como depressão e ansiedade. Isso é exatamente o contrário do que a escola deve produzir para a sociedade: profissionais altamente autônomos, capazes de escolher e decidir, dentre as possíveis atuações, aquelas que serão mais eficientes e eficazes em relação às produções sociais, tendo previsão e controle do que estão fazendo, bem como dos resultados que obterão.

c) Tipos de solicitações feitas aos alunos no ambiente acadêmico

Indicados os tipos de eventos que os incomodavam, foi solicitado aos alunos que indicassem, também, as solicitações que comumente lhes são feitas em relação ao ambiente acadêmico. Na Tabela 5.3 estão indicadas seis categorias relacionadas aos tipos de solicitações que geralmente lhes são feitas.

**Tabela 5.3**

**Distribuição da percentagem de alunos pelas indicações dos que trabalham e dos que não trabalham dos tipos de solicitações que costumam receber no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias**

Idades	Tipos de solicitações											
	Cumprimento de prazos		Envolvimento nas ativ. a serem realizadas		Participação nas aulas		Cumprimento de horários		Atitudes éticas em rel. aos colegas e aos prof.		Dos próprios alunos, quando estão interessados	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	30,43	34,78	21,74	30,43	30,43	30,43	26,09	26,09	30,43	17,39	---	4,35
26-30	4,35	---	4,35	---	4,35	---	4,35	---	4,35	---	---	---
31-35	---	---	4,35	---	---	---	---	---	4,35	---	---	---
36-40	---	4,35	---	4,35	---	4,35	---	4,35	---	4,35	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	4,35	4,35	4,35	4,35	4,35	4,35	---	---	4,35	4,35	---	---
não inf	---	4,35	---	4,35	---	4,35	---	4,35	---	---	---	---
Total parcial	39,13	47,83	34,78	43,48	39,13	43,48	30,43	34,78	43,48	26,09	---	4,35
<b>Total geral</b>	<b>86,96</b>		<b>78,26</b>		<b>82,61</b>		<b>65,21</b>		<b>69,57</b>			<b>4,35</b>

Nota: Vários alunos indicaram mais de um tipo de solicitação que lhes são feitas no ambiente acadêmico.

“Cumprimento de prazos” foi o tipo de solicitação mais indicada, por aproximadamente 87% do total de alunos. Entre alunos que trabalham e que não trabalham, é possível observar que, em relação ao total de alunos, 48% fazem parte do grupo dos que não trabalham, ou seja, há dois alunos a mais que não trabalham em relação aos que trabalham e que indicaram esse tipo de solicitação.

Seguindo a indicação dos tipos de solicitações, “participação nas aulas” surgiu em segundo lugar, relatada por 43,5% de alunos que não trabalham (um aluno a mais) e 39% dos que trabalham, representando 83% de indicações do total de alunos. Ainda referente aos tipos de solicitações, 78% indicaram que é solicitado “envolvimento nas atividades a serem realizadas”, havendo dois alunos a mais que não trabalham em relação àqueles que trabalham e que indicaram tal categoria. Aproximadamente 69% dos alunos afirmaram que são solicitadas “atitudes éticas em relação aos colegas e aos professores”, sendo que é possível observar que, em relação ao total de alunos, há uma representação de 43% de alunos que trabalham e de 26% que não trabalham, ou seja, há quatro alunos a mais que trabalham em relação aos que não trabalham.

Solicitações referentes ao “cumprimento de horários” foram relatadas por mais ou menos 35% de alunos que não trabalham e por 30% dos que trabalham, representando 65% do total de sujeitos. Um aluno que não trabalha afirmou que ocorrem solicitações apenas por parte do próprio aluno, quando ele demonstra interesse, não havendo nenhum outro tipo de solicitação no ambiente acadêmico.

A distribuição por faixas etárias em relação aos tipos de solicitações comumente realizadas no ambiente acadêmico demonstrou-se totalmente heterogênea, havendo indicações tanto dos alunos mais jovens, quanto dos alunos mais velhos em relação à quase todas as solicitações indicadas (com exceção da categoria “dos próprios alunos, quando estão interessados”, apontada por apenas um aluno).

Observar o modo como as solicitações são feitas no ambiente acadêmico pode ser um dado relevante para avaliar o impacto desse tipo de solicitação, tanto para a qualidade das relações estabelecidas, quanto para a possível influência dessas sobre a saúde dos envolvidos. Na Tabela 5.4 são apresentadas as formas pelas quais as solicitações tais como cumprimento de prazos, envolvimento nas atividades a serem realizadas, participação nas aulas, cumprimento de horários, atitudes éticas em relação aos colegas e aos professores são realizadas.

**Tabela 5.4**

**Distribuição da percentagem de alunos pelas percepções dos que trabalham e dos que não trabalham quanto à forma como lhes são feitas solicitações no ambiente acadêmico, por faixas etárias**

Idades	Formas pelas quais são feitas as solicitações							
	Amistosa		Impositiva		Lúdica, mas responsável		Depende de quem é o prof.	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	26,09	30,43	8,70	4,35	4,35	21,74	---	4,35
26-30	4,35	---	---	---	---	---	---	---
31-35	4,35	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	4,35	---	---	---	4,35	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	4,35	4,35	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	4,35	---	---	---	---
<b>Total parc.</b>	<b>39,13</b>	<b>39,13</b>	<b>8,70</b>	<b>8,70</b>	<b>4,35</b>	<b>26,09</b>	<b>---</b>	<b>4,35</b>
<b>Total geral</b>	<b>78,26</b>		<b>17,40</b>		<b>30,44</b>		<b>4,35</b>	

Nota: Vários alunos indicaram mais de uma forma pela qual são feitas as solicitações no ambiente acadêmico.

Em torno de 78% dos sujeitos indicou que as solicitações ocorrem de forma amistosa, não havendo diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham quanto à indicação dessa maneira de ocorrerem as solicitações. Trinta por cento de alunos indicaram que as solicitações são feitas de maneira “lúdica, mas responsável”. Quanto à caracterização das solicitações como sendo feitas de forma lúdica, há cinco alunos a mais que não trabalham (21,74%) em relação aos que trabalham e que relataram essa categoria.

Em terceiro lugar, surge a indicação de que as solicitações ocorrem de maneira impositiva, indicada por aproximadamente 17% dos alunos, não havendo diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham na indicação dessa categoria. “Depende de quem é o professor” foi apontada por 4,35% dos que não trabalham (o que equivale a um aluno). Entre os alunos que têm acima de 25 anos, houve apenas indicações de solicitações feitas de maneira amistosa ou “lúdica, mas responsável”.

d) Solicitações pretendem desenvolver capacidades ou controlar os alunos?

Conforme relato dos alunos, as solicitações mais comumente feitas no ambiente acadêmico estão relacionadas primeiramente, com o desenvolvimento das atividades, tais como solicitação de envolvimento nas tarefas realizadas e participação durante as aulas (ver Tabela 5.3). Em segundo lugar foram encontradas solicitações caracterizadas como burocráticas: cumprimento de prazos e de horários e, em terceiro lugar, houve indicação de solicitações relacionadas, especificamente, a comportamentos éticos que os alunos devem estabelecer entre si e com os seus professores.

A maioria dos alunos classificou as solicitações feitas pelos professores como amistosas ou “lúdicas, mas responsáveis”. No entanto, quanto às solicitações feitas de maneira “lúdica, mas responsável”, houve mais indicações de alunos que não trabalham (cinco), o que pode levantar a hipótese de que os alunos que trabalham não percebem ludicidade, mas formalidade nas solicitações. Dessa forma, é possível considerar que os alunos que trabalham representam as solicitações como feitas de forma mais séria (e talvez mais formal) do que os alunos que não trabalham, os quais observam-nas de maneira lúdica, como uma espécie de “brincadeira” (no sentido de ser mais informal) que, no entanto, também é considerada responsável (pois não deixa de ser uma solicitação e, por mais que os professores “brinquem” ao solicitar algo, eles levam essas solicitações a sério). Os alunos que trabalham, ao serem solicitados a fazer algo, têm mais dificuldade em perceber “aspectos de brincadeira” em tais solicitações, mesmo que os professores as façam de uma maneira mais informal? A forma como as solicitações são feitas não interfere na percepção dos alunos que trabalham pelo fato de que, por mais lúdicas que possam ser, ainda assim são solicitações, ou seja, são coisas a mais que eles terão a fazer (tendo em vista que, provavelmente, eles terão menos tempo para fazê-las)?

De modo geral, parece que os alunos percebem as solicitações feitas no ambiente acadêmico de forma não coercitiva. Isso é especialmente verdadeiro em relação aos alunos mais velhos, pois todos os que têm acima de 25 anos indicaram que as solicitações no ambiente acadêmico são feitas de forma amistosa ou lúdica. No entanto, foi observado que 17% dos alunos relataram que as solicitações são feitas de maneira impositiva, declarações que podem ser interpretadas como claramente

coercitivas. É bem provável que a maioria dos alunos perceba que há necessidade de alguns tipos de solicitações para que as atividades possam ser desenvolvidas de forma eficiente, sendo que eles as percebem como solicitações brandas, tranquilas, relacionadas principalmente ao envolvimento nas atividades relacionadas à sua formação. Alguns alunos afirmam se sentirem mais incomodados em relação às solicitações: é o caso no qual eles as interpretam como feitas de maneira impositiva. Entretanto, de modo geral, a partir do relato dos alunos é possível afirmar que tais solicitações lhes parecem “naturais” e convenientes.

O grau de envolvimento depende muito do interesse que os alunos têm em relação às atividades propostas. Esse interesse pode ocorrer em maior ou menor grau, dependendo do significado que o aluno atribui a elas. Tal significado não existe por si mesmo, pois as atividades ocorrem, justamente, para poder atender determinados objetivos. No entanto, se esses objetivos não são claramente especificados (lembrando que especificá-los é papel do professor), as atividades se transformam em fins em si mesmas, e não meios para que os alunos sejam capazes de apresentar determinados comportamentos (Kubo e Botomé, 2001b). Para exemplificar a substituição dos objetivos pelas tarefas, basta imaginar uma atividade tal como a de discutir: os alunos não discutem para aprender a discutir, mas porque devem ser capazes de fazer algo por meio da discussão. Esse algo é o que geralmente especifica os objetivos de ensino. Dessa forma, as atividades servem como meios para a consecução dos objetivos e, se elas são fins em si mesmas, geralmente apresentam-se descontextualizadas e sem significado. Isso pode produzir nos alunos uma sensação de “para que serve isso? Por que tenho que fazer isso?”. O fato de os alunos perceberem a relevância de uma atividade pode fazer com que se envolvam muito mais do que quando não a percebem. Além da necessidade de especificar claramente os objetivos e as atividades necessárias para atingi-los, é preciso que os professores consigam envolver os alunos o máximo possível nas decisões acerca dos projetos de ensino, para que a aprendizagem possa ocorrer de forma contextualizada e realmente associada às necessidades sociais que eles encontrarão ao terminarem sua formação.

Isso significa fazê-los tomar parte ativa no processo de decisão sobre o que precisa ser aprendido. Nesse sentido, é fundamental que professores e alunos atuem como parceiros de trabalho. Trabalhando como parceiros, é bem provável que as

solicitações dos professores a respeito de participação nas aulas ou de envolvimento nas atividades (solicitações relatadas pelos alunos) tornem-se desnecessárias, na medida em que o trabalho só é possível se professores e alunos estiverem ativamente envolvidos no desenvolvimento dos trabalhos e, se ambos participaram das decisões a respeito do que preciso ser aprendido, esse envolvimento torna-se muito mais fácil. As atuações dos professores e dos alunos são de parceria? Se o fossem, tais solicitações seriam necessárias, mesmo se feitas de maneira amistosa ou lúdica? Seria necessário solicitar “aos alunos que trabalhassem” se lhes fossem claras a relevância e as conseqüências de suas atuações? Suas atuações não produziram, por si só, recompensas suficientes para que eles estivessem constantemente envolvidos?

Os relatos dos alunos parecem denotar passividade, mesmo que não seja possível verificar em que grau ela ocorre, pois se os professores fazem solicitações acerca de participação nas atividades, é provável que tal participação não ocorra tão espontaneamente como deveria. Qual o papel do professor e dos alunos numa relação que tem como objetivo transformar conhecimentos em condutas socialmente relevantes? Essa relação está atingindo os objetivos aos quais uma formação de ensino superior se propõe? O que é aprendido pelos alunos nesse tipo de relação é, de fato, o que eles precisariam aprender? Os professores têm clareza do que estão ensinando? Essas solicitações dos professores, por parecerem sutis “aos olhos dos alunos” são, de fato, solicitações amistosas, lúdicas, ou estão apenas disfarçadas, coagindo-os a agirem da maneira que os professores acham a mais adequada, mesmo que isso não corresponda à realidade? Se são relações têm como pano de fundo a coerção, que implicações têm o estabelecimento desse tipo de relação para as condições de saúde dos que controlam coercitivamente e dos que são dessa maneira controlados?

Da mesma forma que é possível que as solicitações sejam coercitivas, mesmo que imperceptíveis aos alunos, elas podem instigar nos alunos um senso de responsabilidade, habilidade também necessária para o exercício profissional. Até mesmo as solicitações mais burocráticas como, por exemplo, o cumprimento de prazos e de horários, conforme o modo como são feitas, podem auxiliar no desenvolvimento desse tipo de habilidade. Conforme o relato da maioria dos alunos, parece que, de modo geral, essas solicitações ocorrem de forma amistosa ou lúdica e, se elas de fato ocorrem dessa maneira, sendo utilizadas conscientemente pelos professores como meio didático,

podem produzir bons resultados no sentido de auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade.

Um percentual menor de alunos (17%) informou que as solicitações feitas no ambiente acadêmico ocorrem de forma impositiva. A percepção desses alunos quanto à imposição de solicitações pode ser prejudicial ao seu processo de aprendizagem, na medida em que, possivelmente, tal imposição pode transformar o ambiente de aprendizagem em um ambiente aversivo ou, no mínimo, desprazeroso. É necessário investigar e esclarecer quais variáveis podem influenciar esses quatro alunos, entre os 23, a possuírem esse tipo de percepção, para que seja possível auxiliá-los a representar essas solicitações de outra maneira, ou até mesmo para que possam auxiliar os professores a modificar o tipo de controle que exercem sobre eles, a fim de que se tornem aliadas, e não obstáculos ao desenvolvimento das capacidades necessárias para sua formação profissional. Os professores agem de maneira diferente com esses alunos? Há apenas diferença entre a percepção desses alunos em relação aos demais? E se há essa diferença, por que ela ocorre? Esses relatos estariam relacionadas a “fugas” ou “esquivas” de situações aversivas, tais como a de “não dar conta”? Afinal, quando os alunos não conseguem desenvolver determinada atividade, geralmente são taxados como incompetentes, recebendo notas baixas e retaliações, não somente dos professores, mas até mesmo dos demais colegas. Esse tipo de rotulação pode fazer com que os alunos evitem ao máximo essas situações, podendo fazer com que eles simplesmente não façam mais as atividades para não passarem por esse processo de punição. De que forma é possível modificar essas relações para que as solicitações dos professores não mais sejam (ou pareçam) coercitivas? O que é possível fazer para que ambos trabalhem juntos, ao invés de, muitas vezes, verem-se como adversários, tornando-se ameaças uns para os outros?

Apesar da quantidade de indicações de solicitações impositivas ser reduzida em relação ao total de alunos, é um dado que mereceria mais atenção, por estar relacionada a declarações claras de uso de coerção nas instituições educacionais, divulgado na literatura por diversos autores (a título de exemplo ver Sidman, 2001; Viecili, 2002) e demonstrado como forma comum de relacionamento entre professores e alunos. Os dados encontrados não permitem maiores interpretações a respeito, no entanto, estudos que descrevam as variáveis envolvidas nos processos de controle

encontrados na relação professor-aluno podem indicar e esclarecer mais os fatores que interferem, não somente no processo de aprendizagem dos alunos, mas também nas condições de saúde de todos os envolvidos nesse tipo de relação.

e) Alunos são advertidos e criticados por seus colegas e professores

Os alunos foram questionados acerca do recebimento de advertências ou críticas no ambiente acadêmico, sendo solicitados a indicarem a última situação na qual elas ocorreram. Doze, entre os 23 sujeitos, afirmaram que já receberam advertências ou críticas no ambiente acadêmico, sendo que os dois tipos de advertências ou críticas mais relatadas foram: cobranças de entregas de trabalhos, feitas pelos próprios colegas e pedidos dos professores para que não se atrasassem ou faltassem. Na Tabela 5.5 estão indicadas as situações relatadas pelos alunos.

**Tabela 5.5**

**Distribuição da percentagem de alunos pelos tipos de situações nas quais receberam advertências ou críticas no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias**

Idades	Tipos de situações							
	Cobrança de entr. de trabalhos pelos colegas		Pedidos dos prof.p/ não atrasar ou faltar		Desobedecimento de ordem do prof.		Prof. reclamou por não entr. de trab.na data	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	25,00	25,00	---	8,33	8,33	8,33	---
26-30	8,33	---	---	---	---	---	---	---
31-35	8,33	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	8,33	---	---	---	---
Total par.	16,67	25,00	25,00	8,33	8,33	8,33	8,33	---
<b>Total geral</b>	<b>41,67</b>		<b>33,33</b>		<b>16,66</b>		<b>8,33</b>	

Cobranças dos colegas relacionadas à entrega de trabalhos foi relatada por aproximadamente 42% dos alunos. Entre aqueles que trabalham e que não trabalham, foi possível observar que esse tipo de advertência ou crítica foi indicado por 25% de alunos que não trabalham, em relação ao total de alunos considerados (12 alunos). Há, então, um aluno a mais que não trabalha e que indicou que recebeu esse tipo de advertência ou crítica. Foi possível observar, ainda, que os dois alunos que trabalham e que indicaram esse tipo de crítica ou advertência têm acima da faixa etária dominante.

Pedidos dos professores para que não se atrasassem ou faltassem foram relatados por 25% de alunos que trabalham e de 8,33% de alunos que não trabalham, representando aproximadamente 33% do total de sujeitos. A diferença entre os alunos que trabalham e que não trabalham quanto à indicação desse tipo de pedido foi de dois alunos a mais que trabalham.

“Desobedecimento de alguma ordem do professor” foi indicada por 8,3% dos alunos que trabalham e por este mesmo percentual dentre os que não trabalham. Um aluno (8,3%) que faz parte do grupo dos que trabalham indicou que houve reclamação, por parte do professor, quanto à não entrega de um trabalho na data pré-estabelecida e outro aluno, do grupo dos que não trabalham, afirmou que houve cobrança dos colegas para que ele participasse na realização de um trabalho.

Na Tabela 5.6 está indicada mais uma dimensão relacionada ao recebimento ou não recebimento de advertências ou críticas: sua frequência. Apesar de apenas doze alunos terem indicado os tipos de situações nos quais receberam advertências ou críticas, vinte indicaram a frequência de ocorrência delas. Quatro deles indicaram que nunca receberam advertências ou críticas, estando suas respostas, ainda assim, computadas na Tabela 5.6, indicadas na graduação de zero a três. Sendo assim, na graduação de frequência entre zero e três foi observado um percentual de 35% de alunos que não trabalham e de 30% dos que trabalham que indicaram tais graus de frequência. Entre os que indicaram graus quatro e seis, foram encontrados 25% de alunos que trabalham e 10% de alunos que não trabalham, uma diferença de três alunos a mais que trabalham em relação aos que não o fazem durante o curso.

**Tabela 5.6**

**Distribuição da percentagem de alunos pelos graus de freqüência de recebimento de ocorrência de advertências ou críticas no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias \***

Idade	Gradação da freq. advertências ou críticas (0=raramente; 10=com muita freqüência)							
	0 a 3		4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	20,00	30,00	20,00	5,00	---	---	---	---
26-30	5,00	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	5,00	---	---	---	---	---
36-40	---	5,00	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	5,00	---	---	---	---	---	---	---
não inf.	---	---	---	5,00	---	---	---	---
Total parc.	30,00	35,00	25,00	10,00	---	---	---	---
<b>Total geral</b>	<b>65,00</b>		<b>35,00</b>		---		---	

\* Três alunos não indicaram a freqüência de ocorrência do recebimento de críticas ou advertências, não tendo, por isso, suas respostas computadas nesta Tabela.

f) Advertir e criticar didática ou coercitivamente?

As advertências ou críticas recebidas, conforme relato dos alunos, estão relacionadas, primeiramente, a cobranças dos próprios alunos referentes à entrega de trabalhos. Provavelmente eles possuem vários trabalhos em grupo e, dessa forma, precisam realizar encontros e discussões para que possam desenvolvê-los, o que faz com que uns cobrem dos outros para que os trabalhos, de fato, sejam viabilizados. Apenas um aluno referiu-se a cobranças do professor referentes à falta de entrega de um trabalho na data pré-estabelecida.

A maioria dos alunos que afirmou ter recebido advertências ou críticas faz parte do grupo dos que trabalham, sendo que a freqüência de ocorrência dessas também foi observada como maior nesse grupo em relação aos que não trabalham. Geralmente, tais advertências ou críticas estão relacionadas à execução ou entrega de trabalhos. Possivelmente esses alunos têm mais dificuldade de conseguir tempo disponível para se reunirem em grupos para executar os trabalhos, assim como podem apresentar mais dificuldade em cumprir prazos pois, via de regra, possuem menos tempo disponível,

pelo fato de trabalharem. De qualquer forma, é provável que a maioria dos alunos esteja habituada a entregar os trabalhos nas datas planejadas com os professores, na medida em que eles mesmos controlam os prazos entre si. Possivelmente esse autocontrole que os alunos demonstram em relação aos trabalhos que devem entregar, bem como o controle que exercem sobre seus colegas e o que eles recebem de seus professores esteja relacionado a reforçamento negativo: eles agem de tal forma para evitar que sejam punidos (por exemplo: com notas baixas; rótulos tais como “zero, dez, excelente, bom, ruim” etc.).

De acordo com Sidman (2001) a maior parte do reforçamento na educação é negativo (fuga de notas baixas); o pouco reforçamento positivo que o ensino provê não é contingente ao aprender. Quando os alunos são gratificados, tal gratificação não é oferecida como consequência de alguma ação deles em direção a um comportamento desejado. É desperdiçada, assim, a oportunidade de aumento da probabilidade de uma resposta esperada e que esteja diretamente relacionada à competência que eles devem desenvolver. Nesse sentido, pode ser afirmado que os alunos estudam ou entregam os trabalhos nas datas pré-estabelecidas para fugir de notas baixas ou de outros tipos de retaliações possivelmente realizadas pelos professores, e não por se sentirem gratificados pelo que aprenderam ou pelo que poderiam aprender. Parece que a aprendizagem sai de foco para dar espaço à disciplina, ao controle, comumente objeto de atenção dos professores e compreendido como essencial nos processos de ensinar e de aprender.

A maioria dos comportamentos dos professores está relacionada à manutenção da ordem e da disciplina, pois sua própria formação, mesmo que discursivamente embasada num processo de educação libertadora, na prática, geralmente auxilia a reproduzir uma educação que treina os alunos a acatar e seguir ordens. Não parece objetivo desenvolver comportamentos autodidatas e autoreforçadores ao ser criada nos alunos a dependência em relação a uma autoridade externa (inicialmente, os professores, em seguida, gerentes, administradores, tutores etc.) para lhes dizer o que fazer, de que forma fazer, quando parar de fazer etc. De acordo com Kubo e Botomé (2001b), profissionais que aprenderam a ficar sob julgamento de outrem provavelmente comportar-se-ão apenas sob controle de estímulos sociais (aprovação social, elogios, comentários dos outros etc.) e não por estímulos relacionados ao seu comportamento e

produzidos por ele. Ficar à mercê de julgamentos e ordens alheios parece ser um risco tanto à sociedade (pelo tipo de atuação que esses profissionais podem oferecer, que é, muitas vezes, descontextualizada e equivocada), quanto à estabilidade pessoal desses futuros profissionais, pois eles só se sentirão felizes ou satisfeitos se alguém lhes disser que seu trabalho está bom. Quando ocorre o contrário, eles podem ficar tristes, deprimidos e isso aumenta a probabilidade de que eles atuem de forma ineficiente e ineficaz.

A segunda advertência mais relatada pelos alunos refere-se a solicitações dos professores para que não se atrasem ou faltem. Quando o professor está muito preocupado em cumprir normas, regras burocráticas, cobra dos alunos para que estes não se atrasem, pois precisa, por exemplo, “fazer chamada”. Como consequência, os alunos que faltam muito podem ser reprovados. Por outro lado, pode haver uma preocupação do professor em conseguir dar conta de todo o programa de aprendizagem que havia planejado com os alunos. Assim, ele solicita assiduidade dos mesmos para que seja possível, no tempo que eles têm disponível, “dar conta” de tudo que foi planejado.

Outro fator que pode influenciar os comportamentos de advertência ou crítica dos professores relacionados aos atrasos e faltas dos alunos é a dificuldade imposta na dinâmica em sala quando os alunos se atrasam. Os atrasos prejudicam o andamento das atividades em função da movimentação ou dos ruídos criados quando ocorre a entrada de alunos durante o desenvolvimento de trabalhos. Independente do tipo de preocupação que subjaz às críticas ou advertências feitas pelos professores em relação aos alunos, elas podem ser muito pertinentes, de acordo com o modo como são feitas. Se feitas de forma respeitosa, podem auxiliar a desenvolver nos alunos um senso de responsabilidade para com as atividades que eles se propuseram a realizar, na medida em que escolheram um curso superior para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. Podem, também, ensinar os alunos a respeitar seus colegas, os professores e, conseqüentemente, as pessoas com quem irão lidar depois de “formados”, como profissionais. Em suma, pode ser um meio didático de ensinar algumas habilidades – tais como se responsabilizarem pelos acordos feitos, respeitar as pessoas com quem trabalham – habilidades essas necessárias para o futuro desempenho, não somente como profissionais, mas também como cidadãos. Ou, por outro lado, se realizadas de maneira

coercitiva, podem produzir conseqüências indesejáveis. Entre essas conseqüências, ensinar coisas que não eram pretendidas pode ser uma delas: ao invés dos alunos aprenderem a transformar conhecimentos em condutas socialmente relevantes, podem aprender meios de contra-controlar aqueles que os controlam (os professores, por exemplo). Podem aprender a atuar de forma pouco criativa, pois fazem apenas aquilo que lhes é permitido e que não é punido, não havendo tentativas de fazer coisas que nunca fizeram, por exemplo. Os alunos que são controlados coercitivamente tendem a agir muito mais como “autômatos” do que como autônomos e esse não parece ser o objetivo de uma formação educacional, principalmente ao se tratar de educação de nível superior.

Da mesma forma que é necessário que os alunos desenvolvam controle sobre suas atividades para poder atribuir-lhes um significado, compreendendo a razão de realizá-las, bem como sua aplicabilidade no exercício profissional, pode ser preciso fazer uso de algumas ações de controle de determinados comportamentos se, neste caso, houver um objetivo maior, tal como o desenvolvimento da responsabilidade e, por que não dizer, da ética nas relações. Esses ensinamentos precisam ser iniciados na graduação, tendo em vista que é esse o momento no qual os futuros profissionais começam a ser preparados para lidar com a realidade social que lhes aguarda após sua formação. Os alunos precisam aprender a ser éticos com os colegas, com os professores, assumindo as atividades, os compromissos de forma responsável, para que seja provável comportarem-se também dessa mesma forma ao lidar com as pessoas da comunidade. Nesse sentido, o ambiente acadêmico é o lugar, por excelência, de aprendizagem das habilidades necessárias para lidar com as necessidades sociais. No entanto, é preciso lembrar que controle não é sinônimo de coerção, sendo que a coerção é apenas um modo (e extremamente inadequado) de controlar a ocorrência de comportamentos, principalmente quando eles são novos e a pessoa precisa que sejam controlados.

Parece que, de modo geral, a coerção está presente nas relações entre os professores e os alunos, na medida em que, por exemplo, os professores pedem aos alunos para não se atrasarem ou faltarem mas, provavelmente, não lhes apresentam nenhuma conseqüência quando eles chegam na hora ou quando comparecem às aulas. Ou quando eles reclamam que alguém não entregou um trabalho na data pré-estabelecida ou que desobedeceu alguma ordem sua, mas não fortalece os

comportamentos adequados, contrários a esses comportamentos dos quais reclamam. Certamente essas são apenas suposições que precisam de evidências empíricas para que possam ser consideradas fatos, no entanto, por meio das declarações dos alunos a respeito dos tipos de solicitações que recebem, por exemplo, é possível hipotetizar que há uso de coerção, mesmo que a maioria tenha afirmado que, de modo geral, as solicitações ocorrem de maneira amistosa ou lúdica. É possível que a coerção ocorra mesmo disfarçada de solicitação amistosa ou lúdica, na medida em que o professor geralmente utiliza reforçamento negativo (quando, por exemplo, os alunos cumprem as solicitações para não receberem notas baixas, para não serem discriminados pelos professores ou colegas) ou até mesmo a punição (“se chegar atrasado, descontará pontos; se não apresentar determinada atividade, correrá o risco de ficar em recuperação” etc.) para manter o comportamento dos alunos. Mesmo que o professor seja “muito simpático” em suas solicitações, o modo como mantém o comportamento dos alunos, bem como o tipo de comportamento que mantém, pode caracterizar o uso de coerção. É importante fazer outras investigações que possam caracterizar melhor as variáveis que participam no controle coercitivo dos comportamentos que ocorrem nas interações professor-aluno para que seja possível avaliar as decorrências desse tipo de controle sobre as condições de saúde de ambos.

## 2. Entre os professores, a maioria percebe eventos que os incomoda

A partir da Tabela 5.7 é possível notar que entre os sete professores, seis deles informaram que se sentem incomodados com alguns eventos que ocorrem no ambiente acadêmico. Quanto às faixas etárias, sua distribuição quanto à sensação de incômodos é bastante dispersa: foi observada em todas as faixas etárias referentes aos professores.

**Tabela 5.7**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas percepções quanto à ocorrência ou não ocorrência de coisas que lhes incomodam na universidade, por faixas etárias**

Idade	Ocorrência de incômodos		Não ocorrência de incômodos	
	Ocor	%	Ocor	%
25-29	2	<b>28,57</b>	---	---
30-34	1	<b>14,29</b>	---	---
35-39	2	<b>28,57</b>	1	<b>14,29</b>
40-44	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---
50-54	1	<b>14,29</b>	---	---
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>85,71</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>

Na Tabela 5.8 podem ser vistas as quantidades e percentagens de tipos de coisas que mais incomodam os professores no ambiente acadêmico. Eles relataram, principalmente, a displicência de colegas de trabalho e de alunos e o desrespeito por colegas.

**Tabela 5.8**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações dos tipos de coisas que as pessoas fazem na universidade que os incomoda, em diferentes faixas etárias**

Idades	Tipos de coisas que incomodam									
	Falta de propostas claras da universidade para a disciplina que leciona		Falta de sintonia entre os professores		Desrespeito pelos colegas (fofocas, deboches por referenciais teóricos)		Professores displicentes		Alunos displicentes	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	---	---	---	---	2	<b>28,57</b>	---	---	---	---
30-34	---	---	---	---	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
35-39	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>	---	---	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	<b>2</b>	<b>28,58</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>

As opiniões demonstraram estar distribuídas de forma dispersa, sendo que 28,57% dos professores informaram que o que lhes incomoda é o “desrespeito pelos colegas”, que ocorre por meio de fofocas, além de deboches relacionados aos referenciais teóricos adotados e que sejam diferentes dos adotados pelos autores dos deboches. Esse tipo de incômodo foi relatado apenas pelos dois sujeitos mais novos (que têm entre 25 e 29 anos).

Outros aspectos relatados pelos sujeitos são “professores displicentes” e “alunos displicentes”, cada um deles, também, com 28,57% de indicações. “Falta de sintonia entre os professores” foi indicada por 14,29% (um professor), havendo, também, uma indicação de incômodo relacionado à “falta de propostas claras da universidade para a disciplina” que o professor leciona.

a) O que mais incomoda os professores parece ser a falta de envolvimento dos demais

Apenas um professor informou não sentir incômodos referentes a ações de outras pessoas no ambiente acadêmico. Entre os que indicaram sentir-se incomodados, três afirmaram que tais incômodos referem-se aos demais professores, quando estes agem de forma displicente, desrespeitosa ou quando falta sintonia entre eles. Dois afirmaram que seus incômodos estão relacionados a alunos displicentes, sendo que esses incômodos estão associados à falta de disciplina ou à falta de comprometimento com as atividades de ensino de graduação. Apenas um professor indicou incomodar-se com algumas ações de dirigentes da própria universidade, os quais não esclareceram adequadamente as propostas para determinada disciplina a ser desenvolvida no curso.

Chama atenção o fato de os dois professores mais jovens terem indicado a categoria “desrespeito pelos colegas”, na qual incluíram situações tais como fofocas, deboches e críticas aos referenciais teóricos adotados pelos demais. Talvez esses professores não tenham, ainda, “naturalizado” esse processo de desrespeito pelos colegas, tendo em vista que os demais relataram que tais situações ocorrem, mas que não há incômodos em relação a isso. Provavelmente esses professores estão no ambiente acadêmico a menos tempo que os demais, o que os faz perceber a maioria das situações que nele ocorrem. À medida que forem se familiarizando com esse ambiente,

correm o risco de, também, naturalizarem as situações que nele ocorrem, inclusive as de desrespeito entre colegas (pois acabam “se acostumando” com isso).

Parece que, de uma maneira geral, independente de quem seja a fonte geradora de ações incômodas aos professores, todas elas se referem à falta de comprometimento e algumas, em especial, à falta de respeito nas relações. Quando os professores afirmam que se sentem incomodados com professores ou alunos displicentes, assim como com a falta de sintonia entre os professores, parece que fica implícito, nesses relatos, o relacionamento e o envolvimento adequado que possa fornecer um ambiente de aprendizagem mais efetivo. É necessário que as pessoas estejam realmente engajadas em suas propostas para que os projetos possam ser concretizados. E, para estarem engajadas, é necessário que tenham clareza a respeito de seus objetivos, podendo identificar exatamente os motivos pelos quais estão desenvolvendo determinada atividade, bem como sabendo analisar as decorrências disso. Quando falta entrosamento ou clareza acerca do que deve ser feito, é possível que surjam trabalhos fragmentados, sem sentido. Isso pode produzir sensações de inutilidade frente ao que as pessoas estão desenvolvendo. Essa sensação de inutilidade pode vir tanto dos professores, quanto dos próprios alunos. Os professores podem ser alvo das conseqüências da falta de envolvimento da administração universitária no desenvolvimento e na operacionalização dos objetivos relacionados ao currículo, o qual pode produzir várias conseqüências no modo como o ensino vai ocorrer como, por exemplo: trabalhos fragmentados em relação às áreas de conhecimento, comumente relacionadas aos departamentos constituídos nas universidades, que geralmente instigam a desenvolver “disciplinas” em paralelo, as quais muito raramente e muito longinquamente estão relacionadas a outras “disciplinas” desenvolvidas com os alunos. Quanto aos alunos, estes podem perceber as conseqüências da falta de envolvimento dos professores, os quais geralmente desenvolvem seus trabalhos de forma fragmentada, dificultando (ou até mesmo impossibilitando) que os alunos consigam perceber algum sentido no trabalho que estão desenvolvendo (ou ao qual estão sendo submetidos).

Falta de envolvimento ou pouca participação dos alunos foram identificados em relatos de professores nas pesquisas realizadas por Duran (1982) e Reinhold (1985). No caso da pesquisa feita por Duran (1982) com professores e alunos universitários, foi constatado, basicamente, uma relação na qual os professores conduzem o processo de

aprendizagem e são os principais responsáveis pelas interações verbais que ocorrem com seus alunos sendo que estes últimos apresentam, em sua maioria, apenas comportamentos que são induzidos pelos professores (por exemplo, quando estes lhes fazem perguntas que eles são “obrigados “ a responder). O papel desempenhado pelos alunos demonstrou-se predominantemente passivo. Da mesma forma, na pesquisa realizada por Reinhold (1985), apesar de seu objeto de pesquisa ter sido diferente, pois a pesquisadora objetivava investigar as fontes e sintomas de estresse apresentados por professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, ela constatou, a partir dos relatos dos professores, que estes se sentem incomodados com a falta de participação dos alunos durante as aulas.

Falta de envolvimento, de entrosamento, execução de trabalhos fragmentados podem ser tanto de planejamento inadequado das condições de ensino, quanto resultado dos próprios modos de gestão adotados pelos administradores universitários. Conforme Rebelatto (1994) é preciso que as instituições definam claramente seus objetivos pois além deles delinearem seu perfil, orientam as ações dos indivíduos que dela fazem parte. A eficácia da universidade também só pode ser avaliada se forem explicitados seus objetivos. É por meio da especificação deles que é permitido a cada pessoa que constitui a universidade (neste caso: reitor, pró-reitores, chefes de departamento, coordenadores de curso, docentes, discentes etc.) identificar a relevância e a pertinência das atividades a ela designadas, e isso é fundamental para que a universidade possa funcionar de maneira sistêmica e integrada. No caso em que os objetivos não estão claros, ou não estão sequer definidos (e nestes casos é muito comum que as atividades sejam fins em si mesmas e não meios para atingir objetivos), as pessoas tendem a agir de forma descontextualizada e fragmentada, o que pode, na relação professor-aluno, produzir, por exemplo, efeitos tais como o de cada professor conceber-se como “dono” de determinadas “disciplinas”. Essa fragmentação geralmente produz conseqüências tais como sensações de falta de sentido naquilo que as pessoas estão fazendo, desmotivação, tristeza, apatia, falta de envolvimento etc. Essas conseqüências ocorrem em graus diversos. Assim, quanto à motivação, por exemplo, pode ocorrer desde baixa motivação até completa desmotivação para o trabalho. Quanto ao sentido das atividades, ele pode variar desde pouca falta de sentido até sensação de nenhum sentido e assim por diante.

Para compreender melhor as decorrências da especificação dos objetivos da universidade na relação entre professores e alunos, parece pertinente diferenciar os conceitos de área de conhecimento e de campo de atuação profissional. O núcleo do conceito de área de conhecimento é a organização do conhecimento existente ou em produção sobre um assunto ou sobre um fenômeno. Quando há o objetivo de desvendar o desconhecido, trabalha com a perspectiva de produzir o conhecimento sobre o objeto central da área e tornar esse conhecimento acessível. Mas a ênfase é na organização do conhecimento já existente. São exemplos de áreas de conhecimento: Psicologia, Biologia, Sociologia e Antropologia. Campo de atuação profissional refere-se ao uso do conhecimento em diferentes situações. O campo de atuação profissional está relacionado à utilização de diversos conhecimentos, produzidos por diferentes áreas. Dessa forma, um profissional “formado” para atuar como psicólogo precisa ter contribuições de áreas que vão além da Psicologia (tais como a Biologia, a Sociologia, a Antropologia, a Fisiologia) para que possa intervir de forma contextualizada com o objeto de seu trabalho: o comportamento humano. Em síntese, cada campo de atuação profissional necessita integrar conhecimentos de diversas áreas para realizar o trabalho que lhe compete (Rebelatto, 1994). Em casos nos quais os dirigentes não estão capacitados a diferenciar tais conceitos, de que forma poderão planejar a formação profissional de seus alunos? Se não há clareza acerca dos objetivos da universidade, como fazer com que alunos e professores signifiquem adequadamente suas atividades?

De acordo com Piazza (1997), se a gestão universitária não define adequadamente o papel de cada centro, departamento, curso, colegiado etc., ocorre uma confusão geral, não somente na execução das atividades que competem às pessoas que fazem parte de cada um desses setores, mas há implicações na própria forma como o ensino é concebido. Ele ocorre de forma fragmentada, justamente porque os dirigentes não têm clareza do que lhes compete, fazendo com que os responsáveis pelas diversas áreas do conhecimento (geralmente os “chefes” de departamento), sequer trabalhem compreendendo a multideterminação dos eventos na natureza, pois lidam com “sua área de conhecimento” como se fosse uma área completamente distinta das demais e autônoma em relação a elas. Tal concepção produz fragmentações não somente em relação aos exercícios de gestão, mas em relação à própria concepção de currículo – comumente compreendido como um “amontoado” de disciplinas, e não como um

projeto articulado que tem por objetivo fazer com que os alunos desenvolvam competências socialmente relevantes. Isso tem implicações para o trabalho de todos os envolvidos no ambiente acadêmico, porém, talvez os que mais percebam os reflexos dessas fragmentações sejam os professores e os alunos, que estão diretamente envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem que geralmente é fragmentado e, se não completamente, ao menos parcialmente sem sentido.

Como conseqüências da falta de sentido no trabalho, é possível considerar o desenvolvimento de desamparo aprendido, no qual ocorre diminuição da motivação para responder ao ambiente; alteração nas cognições, na qual o indivíduo tende a perceber suas ações de forma distorcida, atribuindo-lhes significado negativo, no sentido de falta de efetividade no ambiente e aumento da emocionalidade, podendo surgir sintomas de ansiedade e de depressão. Parece que os professores têm controle sobre o seu trabalho, na medida em que relataram que os controles sobre eles exercidos são apenas relacionados a aspectos burocráticos, tais como entrega das notas nos prazos, entrega dos planos de ensino aos alunos etc. No entanto, analisar outras variáveis, tais como as relacionadas ao ambiente social, político, cultural, às relações estabelecidas no ambiente escolar, além daquelas mais especificamente relacionadas aos próprios docentes, tais como sua experiência, seu status socioeconômico, sexo, tipo de organização em que ensina. etc. – tal como proposto por Esteve (1999) – é fundamental para caracterizar o modo como se relacionam com o ambiente de trabalho bem como se ocorrem ou não alterações em suas condições de saúde.

É preciso considerar que a percepção dos próprios professores pode estar distorcida em relação a alguns aspectos, tais como o fato de poderem controlar as variáveis relacionadas às suas atividades de trabalho. É provável que eles controlem, por exemplo, as atividades realizadas em sala de aula. No entanto, questões relacionadas à gestão universitária, tais como os objetivos da organização e a constituição do currículo provavelmente estão fora de seu escopo de atuação (e, muitas vezes, até fora do alcance de sua consciência, na medida em que a maioria dos professores parece não estar consciente das conseqüências diretas do tipo de gestão sobre seu trabalho). É necessário investigar, por exemplo, de que modo os professores desenvolvem “suas disciplinas”: qual o grau útil de liberdade para decidir o que ensinar e de que modo ensinar? De que forma é definida a relevância do que os alunos precisam aprender? Como é definido e

quem define o que os alunos precisam aprender? Qual o grau de envolvimento dos professores nessas definições? Como os professores compreendem e atuam em relação ao currículo (currículo não no sentido de “rol de disciplinas” mas no sentido de um projeto de formação profissional)? Que tipo de controle lhes é possível exercer a partir da concepção que têm acerca de currículo, gestão universitária, objetivos de aprendizagem, concepção de ensino? Eles exercem controle de fato, ou pensam que o exercem? Será que eles não são, muitas vezes, o próprio objeto de controle, sendo eles controlados por outras instâncias das quais sequer têm consciência? O fato de não conhecer as possíveis decorrências de uma gestão com objetivos mal definidos, com atuações fragmentadas não exime os professores de sofrerem as conseqüências. Talvez eles as sofram sem perceberem a relação entre elas e o que as produz.

Um outro aspecto que tem sido examinado pela literatura, relacionado mais especificamente às condições de saúde propriamente ditas, é a síndrome de *burnout*, também denominada “síndrome da desistência”, caracterizada como uma resposta ao estresse laboral crônico e que está presente em porcentagens preocupantes, sendo um acontecimento freqüente e altamente disseminado (Codo e Vasques-Menezes, 2000b). Quando ocorre *burnout*, o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço parece ser inútil. Envolve três componentes básicos: 1) exaustão emocional; 2) despersonalização e 3) falta de envolvimento pessoal no trabalho. O *burnout* desenvolve-se em diversos graus e, geralmente se orienta para a desistência da profissão. É preciso atentar aos seus primeiros indícios: por exemplo, à falta de envolvimento no trabalho. O relato da falta de envolvimento dos professores ocorreu em relação aos demais professores. É necessário investigar as percepções dos professores em relação a si mesmos para poder avaliar melhor as decorrências das situações de trabalho sobre suas condições de saúde. No entanto, a percepção de outrem pode fornecer subsídios para que a situação dos indivíduos possa ser mais contextualizada, tendo em vista que a própria percepção dos sujeitos pode, muitas vezes, estar distorcida. Além disso, é fundamental investigar e esclarecer as variáveis que constituem a gestão do ensino no curso, contextualizando-o, inclusive, em relação à gestão dos administradores das pró-reitorias e reitoria, por exemplo, para que seja possível compreender a representação que os professores fazem acerca de seu trabalho e do modo como essa representação produz conseqüências para

as relações que estabelece com o meio e consigo mesmos (o que produz conseqüências, também, para suas condições de saúde).

b) Cumprir prazos e horários são as solicitações mais comuns feitas aos professores

Além da solicitação de relatos acerca dos tipos de coisas que as pessoas fazem no ambiente acadêmico e que produzem sensações de desconforto nos professores, eles foram questionados a respeito dos tipos de solicitações que lhes costumam ser feitas nesse ambiente. Na Tabela 5.9 estão apresentados os tipos de solicitação relatados pelos professores.

**Tabela 5.9**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações dos tipos de solicitações que costumam receber no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias**

Idades	Tipos de solicitações									
	Prazos (notas, planos de ensino)		Cumprimento de horário, e da ementa		Produtividade		Nenhum		Os alunos solicitam feedback dos trab., auxílios para realização de trab.	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	1	<b>14,29</b>	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---
30-34	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---
35-39	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>	---	---	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	---	---	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>

Segundo seus relatos, os tipos de solicitações mais comuns dizem respeito ao “cumprimento de prazos” para entrega de notas e de planos de ensino, indicados por 28,57% dos sujeitos. Com este mesmo percentual, foram indicadas solicitações relacionadas ao “cumprimento de horário e de ementas”. Essas duas categorias de solicitações foram indicadas por professores que têm entre 25 e 39 anos.

Ainda com 28,57% foram apontadas solicitações dos alunos referentes às “avaliações dos trabalhos ou ao auxílio para a realização dos mesmos”. Solicitações de “produtividade” foram indicadas por 14,29% (um professor). Este sujeito tem entre 25 e 29 anos. Por fim, um deles indicou que não há nenhum tipo de solicitação por parte do ambiente acadêmico.

Quando solicitados a classificar o modo como essas solicitações são feitas, a maioria afirmou que elas ocorrem de forma amistosa, tranqüila, sendo que, muitas vezes, auxiliam-nos para que não se esqueçam do cumprimento dos prazos, por exemplo. Além disso, afirmam compreender que essas solicitações são partes burocráticas exigidas pela universidade, logo, suas solicitações são necessárias.

c) As solicitações (ou coerções?) feitas aos professores são basicamente burocráticas

A maioria dos professores relacionou as solicitações que lhes são feitas com aspectos burocráticos, tais como cumprimento de prazos e de horários, o que eles mesmos classificaram como “coisas inerentes à organização”. Os professores mais velhos não mencionaram esse tipo de solicitação, o que sugere que talvez eles estejam tão acostumados a essas solicitações, que não as percebem mais como tal. Uma outra possibilidade é que eles não sejam mais solicitados, pois provavelmente estão na organização já algum tempo, sendo que as pessoas não lhes solicitam mais tais coisas porque sabem que elas as cumprirão, ou elas consideram que não é mais preciso avisar esses professores porque eles “já devem saber sobre suas obrigações”.

As organizações e instituições, em sua maioria, possuem sistemas burocráticos utilizados para gerenciá-las. As pessoas aprendem a conviver com os sistemas burocráticos desde cedo. A escola é um exemplo claro disso. Desde os primeiros anos de vida de um indivíduo, ele já está submetido a normas referentes a horários, tipos de comportamentos aceitáveis e inaceitáveis naquele ambiente, sistemas de avaliação etc. A partir disso, é possível compreender por que os professores consideram esses tipos de solicitações como algo esperado, “nada além do comum”. Parece que a burocracia está “naturalizada”, pois as próprias pessoas as compreendem como necessárias. Entretanto, muitas vezes, a burocracia pode tornar-se um fim em si mesma, não mais sendo concebida como um meio para atingir determinados fins. Dessa forma, os professores

fazem uso dos formulários de controle de presença dos alunos porque a administração exige que tais formulários sejam preenchidos e entregues, e não porque é necessário que os alunos estejam presentes para que possam desenvolver determinadas atividades, afinal, é se comportando que os alunos aprendem e, se eles perderem uma atividade de discussão em grupo, por exemplo, perderam uma chance de participar de um processo de aprendizagem de algo que tal situação lhe propiciaria.

Dois dos professores afirmaram que recebem solicitações dos alunos relacionados ao fornecimento de *feedback* acerca dos trabalhos ou provas realizadas, bem como pedem auxílio para a realização de trabalhos. É bem provável que mais professores estejam submetidos a esse tipo de solicitação, porém não as consideraram como tal.

Apenas um professor indicou receber solicitações referentes à produtividade. Ele é um dos mais jovens entre os professores, talvez por isso seja solicitado que ele “produza”, pois provavelmente está iniciando a carreira docente. O fato de ser jovem e possivelmente “iniciante” na carreira pode fazer com que ele não esteja habituado às solicitações feitas no ambiente acadêmico (tal como pode estar acontecendo em relação aos demais), o que o faz percebê-las mais claramente. Possivelmente a universidade tem suas práticas de cobrança referentes à produtividade de seus professores, porém, elas podem ser apresentadas de forma implícita, disfarçada, o que faz com que os professores não percebam sua existência. A universidade, como qualquer outra organização, tem seus objetivos e, nesse caso, especificamente, é uma universidade paga, exposta a um contexto acirrado de competição, o qual, muito provavelmente, produz nos dirigentes uma necessidade de cobrar determinadas disposições e ações dos professores. Resta saber por que os professores não percebem esse elemento em seu trabalho. É possível que eles estejam acostumados a cobranças relacionadas à produtividade pois, desde muito cedo na educação, há exigências nesse sentido. A escola instiga os alunos a “serem os melhores, a terem as melhores notas, a desenvolverem os melhores trabalhos etc.”, o que pode criar uma habituação a esse processo de produzir coisas, inclusive relacionados a, por exemplo, lecionar mais disciplinas, aceitar maior número de alunos, escrever vários artigos, apresentar trabalhos em congressos etc.

Foi possível observar que os professores, a partir de seus relatos, acreditam ter altos graus de liberdade em relação à execução de suas atividades na universidade. No entanto, é preciso investigar melhor as variáveis envolvidas no processo de execução de suas atividades, na medida em que eles podem não estar aptos a detectar todas as influências às quais estão submetidos. O próprio fato de eles receberem solicitações acerca de cumprimento de prazos, horários e ementas está relacionado a um tipo de controle exercido pela organização e que não é percebido como tal pelos professores.

As organizações de trabalho, assim como as instituições escolares parecem ser as instituições que mais fazem uso da coerção como modo de controlar seus alunos, professores, funcionários, etc. Como consequência, é possível observar que

indivíduos agem para proteger seus empregos, assegurando sua própria sobrevivência mesmo com o custo de subverter os objetivos organizacionais iniciais [...]. E assim vemos as missões originais de muitas organizações fundadas para manter ou melhorar a qualidade de vida, sendo subvertidas para assegurar a sobrevivência da equipe administrativa e instalações físicas. (Sidman, 2001, p. 176-177).

Cada indivíduo que constitui uma organização tende a agir de maneira a afastar as ameaças de insucesso, de fracasso, de perda de emprego, atuando o tempo todo no sentido de fazer coisas que lhes permitam sentir-se seguros (e isso tudo em função da coerção que sobre eles é exercida: “se você não fizer isso direito, vai tirar zero”; “se você não chegar na hora certa, vai ser demitido”). Esse esforço no sentido de fugir do que pode lhes ser aversivo diminui a probabilidade deles fazerem outras coisas, inclusive o que originalmente lhes caberia. No caso dos alunos, por exemplo, o fato de aprender pelo prazer de aprender, sendo capazes de obter satisfação, gratificação ou prazer aplicando o que aprenderam na realidade. Os professores costumam fazer o que “está no *script* de professor”, cumprindo prazos, horários, ementas e demais solicitações institucionais mesmo que eles saibam que o que estão fazendo pode estar completamente distorcido em relação ao que realmente deveria ser sua função de educar. E isso pelo medo de perder seu emprego ou pelo receio de sofrerem retaliações, de serem taxados de “maus professores” pelos dirigentes.

Investigar as variáveis que interferem no trabalho docente significa ir além da percepção dos trabalhadores. Certamente investigar a percepção é uma das formas de

estudar suas condições de saúde porém, ela não permite ter acesso a todos os aspectos que influenciam tais condições. No caso específico da submissão ao controle, é muito raro os seres humanos admitirem que são controlados, possivelmente por ainda estarem sob influência da utopia da “total liberdade”, sem compreender que ser livre consiste em escolher seus próprios controles (Skinner, 1972a). Sendo assim, investigar aspectos que estão além da percepção dos sujeitos pode trazer descobertas surpreendentes acerca das próprias condições de saúde e de vida deles. Afinal, ficar restrito ao que as pessoas dizem não permite concluir que um determinado fenômeno não ocorre. Os relatos de professores e alunos acerca dos tipos de incômodos produzidos no ambiente acadêmico e das solicitações que recebem deste ambiente, conduzem a identificação da ocorrência de controles coercitivos em tal ambiente. Os sujeitos não parecem perceber a ocorrência desses controles, no entanto, o exame da própria natureza das solicitações, dos incômodos, das advertências e críticas que foram por eles relatadas, permitem identificar a presença de coerção.

É necessário investigar melhor, talvez até os mesmos aspectos (o controle, por exemplo) porém, sob uma outra perspectiva, investigando os tipos de gestão, as relações estabelecidas entre as pessoas responsáveis pela administração do ensino em seus diversos níveis, as relações que professores e alunos têm com as pessoas que estão nesses níveis de administração etc. Além de investigar os controles sob essa perspectiva, a utilização de outros métodos de coleta de dados (observação direta, por exemplo), possivelmente permitam obter informações nem sempre acessíveis a partir dos relatos dos sujeitos.

### 3. Sintetizando: a sutileza dos controles e a falta de sutileza do desconforto dos professores e dos alunos

Alunos e professores, de modo geral, parecem expostos a incômodos no ambiente acadêmico. Aspectos relacionados aos controles exercidos pelos professores, tais como a utilização da avaliação como meio de coerção e o controle de horários e de atividades a serem executadas parecem ser os que mais incomodam os alunos. Professores parecem incomodados principalmente com a falta de envolvimento (por exemplo, relatos de “professores ou alunos displicentes”) e com a falta de respeito que

ocorre nas relações entre docentes, tais como o desrespeito às “linhas teóricas” diferentes das adotadas pelos que as criticam.

Os tipos de solicitações relatadas pelos alunos como sendo os mais comuns referem-se a solicitações de participação nas aulas e nas atividades propostas, solicitações feitas pelos professores, além de solicitações relacionadas ao cumprimento de prazos e de horários. Os professores parecem estar expostos a solicitações também relacionadas ao cumprimento de prazos e de horários e ementas, provenientes da administração da universidade.

Tanto alunos quanto professores relataram que as solicitações são feitas, em sua maioria, de maneira amistosa. No entanto, pelos tipos de solicitações relatadas, é possível avaliar que ambos estão submetidos a controles coercitivos (mesmo que não sejam claramente percebidos ou explicitados pelos sujeitos). Exemplos disso são a utilização da avaliação como um meio de coerção e o controle de atividades e de horários, ambas relatadas pelos alunos e solicitações de cumprimentos de horários, prazos, execução das ementas, relatadas pelos professores. Mesmo que tais controles não sejam diretos (afinal, aparentemente, não existe ninguém que supervisiona diretamente o trabalho dos professores, estando eles “livres” para atuarem com os alunos) e sejam amistosos, não existem elementos de coerção presentes? O que ocorreria com esses professores e alunos se eles não cumprissem o que deles é esperado? Que tipos de decisões seriam tomadas pelos gestores? Que implicações podem ter tais controles sobre a aprendizagem dos alunos? E sobre os processos de ensinar dos professores? E sobre as condições de saúde de ambos? De acordo com dados apresentados pela literatura (por exemplo, Seligman, 1977; Sidman, 2001; Viecili, 2002), tais controles parecem ser contraproducentes e podem produzir ansiedade, angústia, medo, insegurança, depressão, reações de agressão etc. Nesse sentido, o que compete a administradores, professores e alunos para que seja possível atingir os objetivos de ensino e, de forma mais ampla, os objetivos da própria universidade?

Alguns aspectos, tais como solicitações feitas pelos professores aos alunos referentes à participação nas atividades e nas aulas, solicitações para que não ocorram faltas ou atrasos; cobranças ocorridas entre os próprios alunos referentes a entrega de

trabalhos; relatos de professores quanto à falta de envolvimento de professores e alunos podem estar relacionados à fragmentação de atividades, geralmente como conseqüências da falta de definição ou de definições imprecisas dos objetivos de ensino e até mesmo dos objetivos da universidade. Em decorrência disso, cada pessoa envolvida no ambiente acadêmico executa “suas atividades” tal como lhes são prescritas, sem ter condições de contextualizá-las para que possam identificar o sentido de estarem fazendo aquilo. Identificar a razão de ser de cada atividade, participar no processo de definição dos objetivos e das atividades necessárias para atingi-los e decidir os tipos de atividades mais importantes, faz com que as pessoas que constituem o contexto acadêmico sintam-se participantes desse contexto. Quando isso ocorre, parece que solicitações tais como as de envolvimento nas atividades tornam-se desnecessárias, na medida em que cada um compreende o que e por que tais atividades lhes competem. Compreender o sentido das atividades possibilita a produção de envolvimento, o que é difícil quando as pessoas fazem coisas que aparentemente lhes são “sem sentido ou inúteis”.

Variáveis relacionadas aos tipos de controle exercidos sobre professores e alunos, bem como as relacionadas às formas de gestão adotadas pelos administradores universitários parecem ser importantes para a compreensão das relações entre professores e alunos, bem como de suas implicações para as condições de saúde de ambos.

#### 4. Identificar e substituir controles coercitivos por reforçamento positivo pode beneficiar alunos, professores e dirigentes

Parece que os alunos que produzem sob coerção produzem em menor quantidade e com menor qualidade do que alunos que aprendem por meio de reforçamento positivo. Emitir um comportamento por ter uma história de satisfação decorrente dele é muito diferente de agir para não livrar-se de receber ou evitar punições e desconfortos. Diversas pesquisas (ver Seligman, 1977, Sidman, 2001) têm demonstrado, por exemplo, que animais em laboratório exploram menos o ambiente quando recebem punições ou têm seus comportamentos reforçados negativamente (por eliminar um choque ou outra coisa que lhes cause dor ou desconforto), atuando apenas no sentido de impedir ou fugir das situações que lhes causam desconfortos. Já quando

são reforçados positivamente, além de aprenderem o comportamento desejado pelo experimentador, estão “livres” para explorar o ambiente, o que os faz descobrir várias outras possibilidades de se comportarem. Em que essas descobertas podem ser úteis para compreender o comportamento humano?

Experimentos feitos em laboratório têm a vantagem de permitir um controle muito grande das variáveis que estão sendo estudadas. É certo que esse tipo de estudo isola determinadas variáveis e que a ocorrência dos eventos na natureza são multideterminados e que, por isso, os estudos de laboratório não consideram todas as variáveis que influenciam os fenômenos. Entretanto, tais estudos têm vantagens como, por exemplo, permitir identificar relações de determinação e mapear funções (relações entre variáveis). Princípios do comportamento humano, tais como os que regem a aprendizagem (bem como modelos de depressão e ansiedade) foram assim desmistificados e parece imprescindível considerar esses estudos como fonte importante de informação, identificando suas contribuições, bem como suas limitações. Se esses resultados acerca da utilização da punição e do reforçamento positivo forem utilizados para compreender as relações que ocorrem entre professores e alunos quando é utilizada a coerção e quando ela não é utilizada, que tipos de informações é possível obter? O que esperar do comportamento de alunos e professores que se comportam apenas no sentido de evitar “choques” (ou qualquer condição aversiva)? E, ao contrário, quando eles conseguem extrair prazer e satisfação de suas ações, que decorrências podem ser esperadas?

Se o objetivo básico da educação de nível superior é capacitar o indivíduo para lidar, num nível complexo e elevado de competência com a realidade, para com ela estabelecer relações progressivamente mais sistêmicas, mais abrangentes, mais universais e mais maduras (ver Botomé, 1988 e 1996), que resultados podem ser esperados dos alunos que são coagidos, tendo em vista todos os efeitos colaterais que a coerção produz nos indivíduos a ela submetidos? É possível esperar que esses alunos sejam capazes de atuar num nível complexo e elevado de competência? E quanto aos próprios professores, se suas práticas são controladas coercitivamente, mesmo que eles não as percebam como tal, de que forma podem fazer o melhor uso dos meios disponíveis para produzir aprendizagens nos alunos? Mesmo que não seja possível afirmar diretamente que os sujeitos estejam submetidos a esse tipo de controle, o fato da

maioria afirmar que as solicitações são feitas de maneira amistosa não elimina a função dessas solicitações: coagir professores e alunos a fazerem o que deles é esperado. De acordo com estudos que têm sido relatados na literatura (como exemplo, ver Seligman, 1977; Esteve, 1999; Sidman, 2001; Viecili, 2002), parece que o controle coercitivo tem sido uma prática dominante nas diversas instituições das quais as pessoas fazem parte (família, empresas, escolas, prisões, orfanatos, asilos etc.). Em decorrência disso, a maioria das pessoas aprende a controlar coercitivamente os demais com o objetivo de conseguir o que deseja. A própria formação dos professores (até mesmo o processo educacional que eles vivenciaram), mesmo que defenda teoricamente uma educação libertadora, na prática ensina coisas divergentes dessa educação, na medida em que atua coercitivamente em relação ao próprio modo de ensinar esses professores. Eles aprendem de acordo com o que fazem ou conforme o que ouvem? É provável que aprendam fazendo... e o que fazem? Geralmente o que fizeram com eles e o que viram fazendo com outros.

Se ocorre, de fato, controle coercitivo, tal como é suposto a partir dos dados coletados, é possível que esses dados sirvam para administradores avaliarem os modos de gestão que têm predominantemente utilizado a fim de identificar os tipos de controles subjacentes a esses modos de gerir e substituir tais práticas por outras mais produtivas e menos coercitivas. O esforço para substituir essas práticas é justificado ao serem avaliados os efeitos indesejáveis da coerção, não somente em relação aos demais dirigentes que estão submetidos aos grandes gestores, mas também aos professores e alunos que sofrem diretamente a influência desses modos de gestão.

Ao modificar o tipo de controle exercido, principalmente dos dirigentes e dos professores, é provável que seja formado um outro tipo de profissional, que produzirá uma representação diferente da organização responsável pela sua formação, pois profissionais formados à base de controle coercitivo são, geralmente, mais inflexíveis, menos criativos e pouco empreendedores (Sidman, 2001). Esse tipo de profissional tende a atuar muito mais como técnico do que como profissional de nível superior. Alunos que são capacitados a lidar de forma responsável, porém não coercitiva com as diversas situações com as quais se defrontarão no campo profissional, tenderão a atuar muito mais eficaz e eficientemente do que alunos formados, basicamente, por meio de controles coercitivos.

Resultados mais imediatos decorrentes da substituição de controles coercitivos por controles por meio de reforçamento positivo seriam a diminuição das violências que podem estar ocorrendo em relação à própria estrutura da universidade, como a depredação de sua estrutura física. Afinal essa é uma forma muito comum de contracontrole das pessoas que são coagidas, pois é um meio que elas encontram de “violentarem quem os violenta” e, até mesmo, uma tentativa de esquiva das aulas (dependendo do que eles conseguem destruir, poderão não ter aula!). Além disso, a substituição de coerção por gratificações pelos comportamentos desejados, pode diminuir as desistências e o absenteísmo de alunos e professores, pois não é comum ambientes agradáveis produzirem tentativas de fuga ou de esquiva, ao contrário do que acontece com ambientes aversivos.

Além da necessidade de identificar os tipos de controles que exercem, parece importante que os dirigentes revejam os tipos de objetivos que propuseram para a universidade, na medida em que são os objetivos que norteiam suas práticas e, conseqüentemente, sua eficácia para a sociedade. De acordo com os dados, é possível concluir que não há clareza dos objetivos a serem atingidos, pois tanto alunos quanto professores relatam, mesmo que indiretamente, a necessidade de maior envolvimento. Isso ocorre, por exemplo, quando os alunos identificam solicitações dos professores relacionadas ao envolvimento nas atividades, bem como à participação em sala de aula e quando os professores indicam incômodos tais como a falta de envolvimento dos demais. Subjacente a isso, é possível que as atividades realizadas estejam desprovidas de significado e tal fato geralmente ocorre quando as atividades tornam-se fins em si mesmas, ao invés de serem meios para atingir determinados objetivos. Rever os objetivos da universidade, identificar o que compete a cada órgão constituinte dela, determinar os objetivos de cada “disciplina” (identificando as atividades-meio necessárias para sua consecução) parecem aspectos essenciais para que os envolvidos na organização possam executar as atividades de forma a compreender os motivos pelos quais elas existem e devem ser executadas. À medida que professores e alunos conseguirem atribuir significado às atividades, é provável que eles se envolvam, de livre e espontânea vontade (e não por um controle coercitivo provindo de alguma autoridade externa) na execução de tais atividades.

Depois de definidos os objetivos e as atividades-meio necessárias para atingi-los, parece importante que professores e dirigentes concebam os alunos como parceiros de trabalho e não como clientes (aqueles que serão atendidos pelos professores) ou como pacientes (que esperam passivamente que os professores lhes “repassem as informações necessárias”). Para que os alunos possam aprender é preciso que participem ativamente do processo de aprendizagem e, nesse sentido, é importante que possam participar (e isso significa dizer “decidir ativamente”) de todas as decisões concernentes à sua formação (planejamento de currículo, de atividades etc.). Nesse sentido, é fundamental que dirigentes e professores criem possibilidades de “voz ativa” para os alunos. Como exemplo de um artigo que relatou o início dessa transformação no sentido de permitir a participação dos alunos no processo de formação, ver Botomé e Sguissardi (1986), os quais registraram o resultado de uma reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (SP), com a participação alunos, docentes e funcionários. De modo geral, esse trabalho especifica a constituição e a organização do curso, indicando o que compete a cada um que participa desse processo. Vale lembrar que são especificadas o que compete a cada um dos componentes dessa organização: representantes discentes, docentes, coordenadores de curso e funcionários.

Identificar e alterar os tipos de controles exercidos sobre professores e alunos, especificar adequadamente os objetivos da universidade e as atividades-meio para atingi-los, permitir aos professores e alunos terem participação ativa nos projetos da universidade e permitir que os alunos sejam ativos em seu processo de formação parecem ser aspectos fundamentais para que a universidade possa cumprir seu papel social, que é o de produzir conhecimento e torná-lo acessível ao maior número possível de pessoas.

## F

### CONDIÇÕES DE SAÚDE DE ALUNOS E DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Examinar as condições de saúde sob uma perspectiva dicotômica, na qual são considerados apenas dois extremos – saúde ou doença –, falsifica o que acontece com as possíveis alterações nas condições de saúde de um organismo. Tais condições, quando examinadas a partir de uma perspectiva dicotômica, parecem insuficientes para explicar grande parte dos fenômenos que ocorrem com as condições de saúde dos organismos (Stédile, 1996). As pessoas não são saudáveis ou doentes, mas apresentam diferentes condições de saúde, as quais são constituídas por uma quantidade relativamente grande de fatores e da forma como esses fatores se combinam em um momento específico. Caracterizar as condições de saúde a partir de um *continuum* que pode variar em diversos graus, podendo apresentar valores entre “o máximo de saúde” e “o máximo de sua falta” (doença) parece ser mais adequado (Kubo e Botomé, 2001a).

Um segundo aspecto a ser considerado na compreensão do fenômeno saúde, além de concebê-lo a partir de um *continuum*, e não de uma dicotomia, está relacionado aos seus determinantes. As condições de saúde das pessoas dependem de uma complexa rede de inter-relações entre fatores (ou variáveis) que compõem essas condições e as determinam. “As evidências disponíveis atualmente já permitem afirmar que examinar a ocorrência de enfermidades apenas por meio de sua determinação biológica, sem considerar a influência dos processos sociais sobre essa ocorrência, é considerar o fenômeno de maneira parcial e incompleta” (Rebelatto e Botomé, 1999, p. 234). Fatores sociais, políticos, econômicos, ambientais (alimentação, saneamento geral, água etc.), genéticos e culturais podem interferir nas condições de sanidade de um organismo. A partir disso, Chaves (1980) apresenta a ocorrência de várias doenças cujas origens podem ser atribuídas às tensões produzidas nas pessoas pelo ambiente social em que vivem. Fatores tais como a competição nas organizações de trabalho, frustração pelo

tipo de trabalho que desenvolvem, quantidade insatisfatória de horas de lazer são identificados como conseqüência do tipo de relações sociais, econômicas e culturais praticadas pelos indivíduos em determinadas sociedades.

A partir da concepção de saúde como um fenômeno multivariado e multideterminado é necessário considerar diversos aspectos referentes às condições de vida das pessoas para que seja possível compreender o que acontece com suas condições de saúde. Nesse sentido, embora não seja possível considerar todos os fatores que influenciam tais condições, são examinados aspectos relacionados às condições de sono, de alimentação, execução de atividades físicas, alterações físicas, uso de bebidas alcoólicas e sensações de dor para compreender melhor alguns aspectos das condições de saúde de alunos e professores.

#### 1. As condições de sono dos alunos e dos professores

A obtenção de um desempenho adequado depende muito de a pessoa começar a trabalhar descansada. O cansaço não só impede o bom rendimento físico como também diminui o nível de atenção e perturba sensivelmente a coordenação motora e o ritmo mental (Rutenfranz, Knauth e Fischer, 1989). As condições de sono são consideradas parte da investigação das condições de saúde, tendo em vista sua importância para o bom desempenho das atividades e para a sensação de bem-estar das pessoas.

Enquanto vários alunos relataram apresentar alterações nas condições de sono, os professores parecem ter “sono tranquilo”. No entanto, ambos parecem suscetíveis a alterações nessas condições quando ocorrem algumas situações acadêmicas específicas.

a) A maioria dos alunos não percebeu alterações no sono, mas ele parece suscetível de alterações

Na Tabela 6.1 está apresentada a percepção dos sujeitos quanto à ocorrência de alterações de sono na época em que concluíam o sexto semestre.

Aproximadamente 59% deles informaram que não ocorreram alterações em seu sono. Houve 4,55% de alunos a mais que trabalham (um aluno) em relação aos que não trabalham que indicaram que não perceberam tais alterações. Entre os que

informaram que perceberam alterações de sono, 22,73% não trabalham e 18,18% trabalham. Há um aluno a mais que não trabalha e que indicou essas alterações, em relação àqueles que trabalham. Todos os sujeitos que indicaram ter percebido alterações em seu sono têm entre 20 e 25 anos.

**Tabela 6.1**

**Distribuição do percentual de alunos que trabalham e que não trabalham pela sua percepção quanto à ocorrência de alterações do sono nos últimos meses, por faixas etárias \***

Idade	Percepção de alterações de sono			
	Ocorrência de alterações		Não ocorrência de alterações	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	18,18	22,73	18,18	18,18
26-30	---	---	4,55	---
31-35	---	---	4,55	---
36-40	---	---	---	4,55
41-45	---	---	---	---
46-50	---	---	4,55	4,55
Total parcial	18,18	22,73	31,82	27,27
<b>Total geral</b>	<b>40,91</b>		<b>59,09</b>	

\* Um aluno não informou se percebeu alterações de sono, não tendo, por isso, sua resposta computada nesta Tabela.

Os tipos de alterações do sono percebidas pelos alunos são indicados na Tabela 6.2. Apesar de apenas nove alunos terem relatado que perceberam alterações, 17 entre os sujeitos indicaram tipos de alterações de sono ocorridas.

**Tabela 6.2**

**Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham pelos tipos de alterações do sono que têm sentido nestes últimos meses, indicados por eles, em diferentes faixas etárias \***

Idade	Tipos de alterações do sono							
	Mais agitado		Insônia		Dormir menos que de costume		Dormir mais que de costume	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	33,33	22,22	22,22	11,11	33,33	11,11	11,11	44,44
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total parc.</b>	<b>33,33</b>	<b>22,22</b>	<b>22,22</b>	<b>11,11</b>	<b>33,33</b>	<b>11,11</b>	<b>11,11</b>	<b>44,44</b>
<b>Total geral</b>	<b>55,55</b>		<b>33,33</b>		<b>44,44</b>		<b>55,55</b>	

Nota: Alguns deles indicaram mais de um tipo de alteração de sono percebida. \* Considerados 17 alunos para os cálculos percentuais.

Entre eles, aproximadamente 55,5% apontaram que o sono se tornou mais agitado, sendo que houve um aluno a mais que trabalha, em relação aos que não trabalham, que indicaram tais alterações. Dormir mais que de costume foi relatado por 44,4% de alunos que não trabalham e por 11,1% de alunos que trabalham, ou seja, há três alunos a mais que não trabalham e que indicaram esse tipo de alteração em relação aos que trabalham.

O terceiro tipo de alteração de sono mais indicada foi “dormir menos que de costume”, apontada por 44,4% do sujeitos. Entre eles, houve indicações de 33,3% de alunos que trabalham e por 11,1% de alunos que não trabalham (dois alunos a mais que trabalham). “Insônia” foi observada em quarto lugar em relação aos tipos de alteração do sono, relatados por 22,2% dos que trabalham e por 11,1% dos que não trabalham (um aluno a mais que trabalha). Assim como quanto aos sujeitos que indicaram a ocorrência de alterações de sono, todos os que indicaram tipos de alterações têm entre 20 e 25 anos.

b) Como fica o sono dos alunos quando ocorre acúmulo de atividades e aumento de exigências?

Entre os nove sujeitos que indicaram a ocorrência de alterações do sono, todos têm entre 20 e 25 anos. Não houve nenhuma indicação de alterações de sono por parte dos alunos mais velhos (os que têm acima de 25 anos), assim como não houve nenhuma indicação quanto ao tipo de alterações de sono ocorridas (houve 17 indicações quanto às alterações). Os mais velhos estão menos suscetíveis a alterações no sono? Se eles estão, de fato, menos suscetíveis, quais as razões para a menor suscetibilidade? Ou eles percebem menos as alterações que podem ocorrer, talvez por estarem acostumados a elas? As pessoas mais velhas, pelas experiências vividas ou por maturidade conseguem separar “seu sono” do que acontece no cotidiano – independente de serem acontecimentos positivos ou negativos – a ponto de minimizar as alterações que podem ocorrer nessas condições?

Apesar de haver nove indicações de percepção de alterações no sono, 17 alunos indicaram tipos de alterações ocorridas, o que sugere que houve mais alterações de sono do que as inicialmente relatadas. Entre as alterações informadas, dormir menos, ter insônia e ter sono mais agitado foram aquelas mais relatadas pelos alunos que trabalham. Dormir mais que de costume foi indicada por três alunos a mais que não trabalham em relação aos que trabalham, sendo que essa foi a categoria que apresentou a maior diferença, entre todas as categorias consideradas. É um tipo de alteração muito mais provável de acontecer com aqueles que não trabalham do que com os que trabalham pois, provavelmente, os que trabalham têm menos tempo disponível para dormir, tendo em vista a atividade adicional (trabalho) que desenvolvem. Parece que os tipos de alterações de sono têm estreita relação com as condições reais de cada um: alunos que trabalham, provavelmente têm menos tempo disponível do que aqueles que não trabalham, dessa forma, as alterações de sono possíveis, provavelmente, seriam as de diminuição (insônia, dormir menos), ao invés de aumento dele (dormir mais).

É preciso considerar a época vivenciada pelos sujeitos: fim do semestre. As exigências no ambiente acadêmico devem ter aumentado, assim como os prazos de entrega de trabalhos e de execução de provas eram mais eminentes. Isso pode produzir ansiedade, caracterizada como um dos fatores que influenciam no tipo de sono dos indivíduos. Alterações do sono (tais como a insônia) estão normalmente associados ou

condicionados a estados emocionais alterados tais como ansiedade e depressão (Souza, Oliveira e Poser, 1998). O padrão de sono pode ser influenciado por vários fatores, tais como distúrbios no ritmo circadiano, efeito de drogas, exercícios, evitação de sono, hábitos inapropriados ou efeitos de preocupações (Rutenfranz, Knauth e Fischer, 1989). No caso dos alunos, não é possível identificar os tipos de situações que estavam interferindo em suas condições de sono, no entanto, é possível considerar o fim de semestre como uma situação influenciadora, tendo em vista a possibilidade de ocorrência de ansiedade devido ao aumento das exigências, à sobrecarga de trabalhos (eminência do “vencimento de prazos” para entrega de trabalhos, execução de provas etc.). Além da possibilidade de ocorrência de ansiedade, um outro fator que pode estar interferindo nas condições de sono dos alunos é a própria escassez de tempo (muitas atividades para serem realizadas em pouco tempo), o que pode fazê-los dormir menos (no caso de “dormir menos que de costume”) – que é o caso, principalmente, dos alunos que trabalham, que talvez tenham menos tempo disponível que os alunos que não trabalham para estudar e realizar as atividades solicitadas.

c) Excesso de trabalhos e medo de fracassar nas provas são as situações mais indicadas como intervenientes nas condições de sono dos alunos

Situações acadêmicas como excesso de trabalhos e medo de fracassar foram as mais indicadas pelos alunos. Na Tabela 6.3 é possível observar que, entre os 20 alunos que informaram a respeito dos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na qualidade do sono, 85% informaram a ocorrência de excesso de trabalhos. Entre alunos que trabalham e que não trabalham, foi observada a ocorrência de três a mais que trabalham.

Em seguida, foi indicado o medo de fracassar em provas ou trabalhos, por 30% de alunos que fazem parte do grupo dos que trabalham e por 20% dos que não trabalham, representando 50% do total de alunos considerados. Houve dois alunos a mais que trabalham e que indicaram tal categoria, em relação aos que não trabalham. Outro tipo de situação relatada foi a de sensação de falta de sentido em algo que é exigido, indicada por um aluno a mais que trabalha em relação aos que não trabalham (totalizando 25% de indicações dos sujeitos).

Com os menores percentuais (10%) surgiram indicações quanto a dificuldades no relacionamento com os colegas e a dificuldades no relacionamento com os professores, ambas indicadas por alunos que trabalham. Um aluno que não trabalha (5%) relatou que nada do que acontece no ambiente acadêmico pode afetar a qualidade de seu sono. Um aluno que não trabalha indicou a categoria “outros”, não especificando o tipo de situação que pode interferir.

Quanto às faixas etárias, foi possível notar que houve indicações de alunos mais jovens (com idades entre 20 e 25 anos) quanto a todas as categorias, enquanto os que têm acima de 25 anos indicaram apenas as categorias “excesso de trabalhos”, “medo de fracassar em alguma prova ou trabalho” e “outros” (que não foi especificada).

**Tabela 6.3**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações dos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na qualidade de seu sono, em diferentes faixas etárias \***

Idade	Tipos de situações													
	Excesso de trabalhos		Medo de fracassar em alguma prova ou trab.		Dificuldades nas rel. com os colegas		Dificuldades nas rel. com os professores		Falta de sentido em algo que é exigido		Nada que acontece no amb acad. afeta o sono		Outros	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	40,0	35,0	25,0	20,0	10,0	---	10,0	---	15,0	10,0	---	5,0	---	---
26-30	5,0	---	5,0	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	5,0	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5,0
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total parc.	50,0	35,0	30,0	20,0	10,0	---	10,0	---	15,0	10,0	---	5,0	---	5,0
<b>Total geral</b>	<b>85,0</b>	<b>50,0</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>	<b>25,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>

Nota: Vários alunos indicaram mais de um tipo de situação. \* Três alunos não indicaram os tipos de situações que podem interferir na qualidade de seu sono, sendo que suas informações não são considerados nos cálculos percentuais apresentados nesta Tabela.

d) Coerções parecem estar relacionadas à diminuição na qualidade de sono dos alunos

Excesso de trabalhos, medo de fracassar, falta de sentido no que é exigido parecem ser os fatores que podem, de maneira mais unânime, interferir na qualidade de seu sono. Os alunos que trabalham superaram os que não trabalham na indicação de todas as categorias que se referem aos tipos de situações que podem interferir na qualidade de seu sono (exceção à categoria “outros”, indicada por um aluno que não trabalha). Tendo em vista que esses alunos, provavelmente, têm menos tempo disponível para dedicar às atividades acadêmicas, é possível que ocorra maior acúmulo de trabalhos. Além disso, pelo fato de, teoricamente (não se sabe se, na prática isso ocorre, tendo em vista que talvez eles estudem tanto quanto ou mais do que os alunos que não trabalham) terem menos tempo disponível para estudar, podem experimentar sensações de medo quanto a fracassar em provas ou trabalhos, por não se sentirem adequadamente preparados.

Dependendo do modo como são conduzidas as atividades acadêmicas, esses fatores podem influenciar em maior ou menor grau a vida dos sujeitos, não somente em relação ao seu tipo de sono, mas em várias outras situações, tais como as de sua atuação futura quando “formados”, da maneira com que lidam com situações relacionadas à família, amigos etc. O modo como são percebidas e conduzidas as situações acadêmicas, possivelmente sofre influências, também, de fatores individuais, como a história de aprendizagem de cada aluno para lidar com situações de pressão. As situações acadêmicas, por si só, não podem ser consideradas “causadoras” de alterações de sono.

Apesar da influência de fatores individuais na percepção e condução de situações estressantes, tais como as que ocorrem em fins de semestre, situações relacionadas ao modo como os alunos são avaliados e à forma como as aulas são conduzidas podem destituir os alunos de controle, de autonomia, tendo em vista que geralmente depende do professor a avaliação de seu desempenho, bem como as decisões acerca do que deve ser aprendido e do que deve ser feito para isso. Quando isso ocorre dessa forma, é possível considerar que há uso de coerção como forma de controlar os comportamentos dos alunos (Sidman, 2001). A coerção pode fazer com que eles entreguem seus trabalhos, estudem para as provas como forma de fugir de punições

(tirar notas baixas, ser taxado como “ruim” pelos colegas, reprovar etc.) o que produz, geralmente, sensação de alívio (quando se saem bem) que fica suspensa enquanto a execução dessas atividades que podem produzir alívio (ou “choques”, quando eles “se saem mal) não vêm. O fato dos alunos mencionarem o medo de fracassar em provas ou trabalhos parece estar relacionado à concepção de avaliação que subjaz à maioria dos sistemas de ensino: os alunos, por meio de notas ou conceitos executados a partir de provas ou trabalhos, são “julgados” pelos professores como “aptos” ou “não aptos”, como “competentes” ou “incompetentes” etc. (Botomé e Rizzon, 1997). O próprio fato desse julgamento estar “nas mãos” de outrem comumente produz ansiedade, sentimentos de insegurança (na medida em que a concepção de avaliação e o modo como ela é feita tem um caráter definitivo, taxativo, “julgador”) que podem estar interferindo (mesmo sem saber em que grau tal relação pode estar ocorrendo) nas alterações da qualidade de sono dos sujeitos.

Uma competência importante a ser desenvolvida nos aprendizes pode ser a de lidar com pressões, de modo que produzam os melhores efeitos no meio, sem afetar seu desempenho em decorrência desses fatores (provavelmente eles se depararão com pressões e exigências ao atuarem na comunidade). Equilibrar as exigências com as possibilidades de atuação, negociar atividades que extrapolam o que lhes é possível executar (porque são excessivas ou muito difíceis de serem executadas individualmente, por exemplo), assumir a responsabilidade pelo que é acordado na relação com os professores pode conduzir os alunos a melhores atuações, não somente no ambiente acadêmico, mas também fora dele. Não é possível eliminar todas as exigências do meio acadêmico, no entanto, a forma como elas são feitas (se por reforçamento positivo ou por coerção) podem fazer a diferença entre a aprendizagem por meio de recursos didáticos ou coercitivos e, com conseqüências mais saudáveis ou mais prejudiciais aos que são a elas submetidos.

e) A maioria dos professores informa dormir muito bem, mas a coerção parece um “ótimo antídoto” para diminuir a qualidade de seu sono

Entre os professores, dois relataram que perceberam alterações no sono. Um deles afirmou que tem sentido vontade de dormir mais e o outro, que o sono tem sido muito superficial, o que o faz acordar com mais facilidade. Este último, em seu relato,

associou imediatamente a alteração em seu sono com a situação de final de semestre vivenciada na universidade.

Na Tabela 6.4 estão apresentados os tipos de situações que podem ocorrer no ambiente acadêmico e que alteram as condições de sono dos professores.

**Tabela 6.4**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na qualidade de seu sono, indicados por eles, em diferentes faixas etárias**

Idade	Tipos de situações que interferem na qualidade do sono											
	Quando está responsável por uma tarefa		Quando comete erros		Prazos/excesso de trabalhos		Se tiver que trabalhar na hora de dormir		Comportamentos antiéticos, injustos, de alguém		Qualidade das relações	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	---	---	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>	---	---
30-34	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
35-39	2	<b>28,57</b>	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>

Dois sujeitos relataram que quando eles estão responsáveis por alguma tarefa que não faz parte de seu cotidiano, seu sono pode ser alterado. Houve, também, dois professores que relataram que o excesso de trabalhos e os prazos que devem ser cumpridos podem interferir na qualidade de seu sono. Com uma indicação cada, foram relatadas situações do tipo: quando comete erros, se tiver que trabalhar na hora de dormir, comportamentos antiéticos e injustos de alguém em relação a si mesmo ou a outrem e a qualidade das relações estabelecidas, as quais, quando não são agradáveis, podem interferir no sono.

Entre os professores que relataram a ocorrência de alterações do sono, um deles informou ter vontade de dormir mais e o outro que seu sono tem sido mais

superficial. Este último associou imediatamente a superficialidade de seu sono com a situação de final de semestre que tem vivenciado. É provável que esse professor esteja apresentando ansiedade que pode se transformar em um distúrbio de ansiedade generalizada, caso ocorram preocupações excessivas e de difícil controle por sua parte. Tais preocupações podem estar relacionadas ao aumento no número de atividades, a exigências de cumprimento de prazos, a solicitações por parte de alunos quanto à execução de provas e de trabalhos, à necessidade de determinar uma avaliação “definitiva” referente ao aluno, que irá “aprova-lo” ou “reprova-lo”, situações comuns nos finais de semestre. Essas preocupações são acompanhadas de sintomas tais como irritabilidade, fadiga, dificuldade de concentração e de descanso, tensão muscular e distúrbios do sono (Cruz, Zangrossi Jr. e Graeff, 1998). Quanto à alteração relatada pelo outro professor (vontade de dormir mais), é provável que ela também esteja relacionada à situação de final de semestre, que costuma deixar os professores mais cansados pela sobrecarga de atividades e exigências, o que pode produzir necessidade de dormir e de descansar mais que de costume.

Entre os tipos de situações acadêmicas que podem interferir na qualidade de seu sono, três professores informaram situações que parecem estar relacionadas a preocupações em desenvolver adequadamente as tarefas (“quando estão responsáveis por uma tarefa nova” ou “quando cometem erros”). É possível que esses professores desenvolvam autoexigências no sentido de executar as atividades adequadamente. Isso está geralmente relacionado a exigências de perfeccionismo (que ocorrem em graus variados e, como consequência, afetam as condições de saúde também em diferentes graus), as quais estão relacionadas com expectativas e exigências irreais ou excessivas do próprio indivíduo ou de outrem. Tais exigências podem interferir no modo como as pessoas percebem suas próprias capacidades, podendo desenvolver sintomas de estresse, depressão e ansiedade (Arthur e Hayward, 1997). As situações que os professores vivenciam, muitas vezes, não estão sob seu controle. Existem normas, regras institucionais, situações que dependem dos dirigentes, dos alunos, de outros professores e, se eles não conseguirem discriminar quais situações estão sob seu controle e sob quais eles têm pouca ou nenhuma influência, tendem a desenvolver, principalmente, sintomas de ansiedade (relacionada à falta de previsibilidade e de controle) e de depressão (relacionada à percepção de que suas ações não estão relacionadas às

conseqüências), também associada à percepção de falta de controle (Seligman, 1977, Sidman, 2001). Nesse sentido, além da possibilidade de alterações de sono, podem ocorrer outras alterações nas condições de saúde dos professores, relacionados, principalmente, à ocorrência de ansiedade, depressão e estresse.

Excessos de trabalhos e prazos a serem cumpridos foram também relatados por dois professores como os tipos de situações que podem interferir na qualidade de seu sono. O cumprimento de prazos e a execução de trabalhos estão estreitamente relacionados a controles exercidos pelas instituições que, ainda que feitos de forma sutil, amistosa, educada, caracterizam-se por serem controles funcionalmente coercitivos, na medida em que exigem dos professores uma conformidade às normas institucionais. Nos casos em que não há “obediência” às normas, os professores geralmente sofrem retaliações e punições que podem variar, desde formas sutis (“broncas” da coordenação ou do chefe de departamento) até formas mais severas (descontos de salário, diminuição de disciplinas a serem lecionadas, desligamento da organização). Esses controles coercitivos, mesmo que não sejam percebidos pelos professores como tal, podem produzir alterações em suas condições de saúde (diminuição de suas horas de sono, aumento de ansiedade, falta de tempo para se alimentar, aumento do ritmo de trabalho etc.).

A qualidade das relações e comportamentos antiéticos das pessoas no ambiente de trabalho foram, cada uma delas, indicadas por um professor. Segundo seus relatos, eles se sentem mais agitados e incomodados quando as relações ocorrem de maneira negativa. Parece que relações pautadas no respeito e na ética produzem ambientes de trabalho agradáveis enquanto relações de desrespeito, de competição, de falta de apoio dos colegas de trabalho podem desenvolver mal-estar (Esteve, 1999; Soratto e Ramos, 2000). No entanto, a percepção desse tipo de situação como incômoda e possível de interferir na qualidade do sono depende, também, de características individuais, tais como a forma com que cada pessoa percebe e lida com tal situação. Dessa forma, a associação entre relações desagradáveis e mal-estar não é uma associação necessária, na medida em que depende do modo como cada sujeito tiver aprendido a lidar com esse tipo de situação.

Entre todos os sujeitos, parece que apenas um deles pode ter a qualidade de seu sono alterada em função da ocorrência de uma situação definida como “externa” a ele: se tiver que trabalhar na hora de dormir. Os demais pareceram mais suscetíveis a alterações devido à percepção que desenvolvem acerca da situação, bem como ao modo como lidam com ela. Um exemplo disso é o caso no qual dois professores indicaram que quando estão responsáveis por uma tarefa nova, têm a qualidade do sono alterada: seu sono não é alterado porque a atividade impede que durmam (por terem poucas horas para desenvolvê-la), mas porque “se sentem” ansiosos em relação a ela (pelo fato de ser nova, por nunca a terem feito, por “terem” medo de “não dar conta” etc.).

## 2. Condições de alimentação dos alunos e dos professores

A qualidade da alimentação, principalmente no que se refere ao tipo de alimentação e à forma como as pessoas se alimentam, repercute no estado geral de saúde do organismo (Meleiro, 2002). A alimentação, além de ser um dos meios de prover os nutrientes necessários ao organismo, pode ser um momento no qual os indivíduos compartilham idéias, experiências, dúvidas, enfim, um momento de contato e de troca social.

As dificuldades mais relatadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores foi a falta de tempo para comer. Enquanto os alunos relataram excesso de trabalhos e ansiedade para a realização de provas ou trabalhos como as situações intervenientes mais comuns na forma como se alimentam, os professores indicaram principalmente, o excesso de trabalhos como a situação que pode interferir no modo como se alimentam.

a) Falta de apetite e falta de tempo para comer são as dificuldades mais relatadas pelos alunos

Os tipos de dificuldades encontradas pelos alunos para se alimentar estão apresentadas na Tabela 6.5. Aproximadamente 68%, dos 22 alunos considerados, afirmaram não apresentar nenhum tipo de dificuldade para se alimentar. Entre alunos que trabalham e que não trabalham, foi encontrado um aluno a mais que trabalha e que indicou não perceber esse tipo de dificuldade.

Dos alunos que relataram perceber dificuldades, 13,64% (três alunos) do total de alunos considerados relataram ocorrer falta de apetite (indicada por um aluno a mais que não trabalha). Com este mesmo percentual foi indicada a falta de tempo para comer, apontada por um aluno a mais que trabalha. Desconforto, má digestão e cansaço foram relatadas, cada uma delas, por um aluno (4,55%) que não trabalha, enquanto comer rápido e de forma ansiosa e dificuldades financeiras para comprar alimentos foram indicadas, cada uma delas, por um aluno (4,55%) que trabalha. Dois sujeitos com idades acima de 25 anos, que indicaram dificuldades para se alimentar, apontaram falta de apetite e falta de tempo para comer com os tipos de dificuldades encontradas.

**Tabela 6.5**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações dos tipos de dificuldades que têm apresentado para se alimentar, em diferentes faixas etárias \***

Idade	Tipos de dificuldades															
	Falta de apetite		Desconforto		Má digestão		Falta tempo p/comer		Cansaço		Comer rápido e de forma ansiosa		Dificuldades financeiras p/ comprar alimentos		Não apresentam dificuldades	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	---	4,55	---	4,55	---	4,55	4,55	4,55	---	4,55	4,55	---	4,55	---	27,27	27,27
26-30	4,55	---	---	---	---	---	4,55	---	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,55	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,55
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	4,55	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,55	---
Total p.	4,55	9,09	---	4,55	---	4,55	9,09	4,55	---	4,55	4,55	---	4,55	---	36,36	31,82
<b>Total g.</b>	<b>13,64</b>		<b>4,55</b>		<b>4,55</b>		<b>13,64</b>		<b>4,55</b>		<b>4,55</b>		<b>4,55</b>		<b>68,18</b>	

Nota: Alguns alunos indicaram mais de um tipo de alteração da alimentação. \* Um aluno não indicou se ocorrem dificuldades para se alimentar, sendo consideradas as informações de 22 para os cálculos percentuais nesta Tabela.

A partir da Tabela 6.6 é possível observar que entre os 20 alunos que informaram a frequência com que têm sentido dificuldades para se alimentar, 60%

graduaram tais dificuldades entre zero e três (a partir de uma escala de 0 a 10, onde zero = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*). Entre alunos que trabalham e que não trabalham foi possível notar a indicação de quatro alunos a mais que trabalham.

Vinte por cento dos alunos indicaram freqüências entre os graus sete e oito, sendo que deste percentual, não houve diferenças de indicação entre alunos que trabalham e que não trabalham (10% de indicações de cada grupo). Todos eles têm entre 20 e 25 anos. Entre os 15% (três sujeitos) que graduaram as dificuldades para se alimentar entre quatro e seis, dois são alunos que não trabalham e que têm entre 20 e 25 anos. Por último, houve um aluno que apontou a freqüência de dificuldades para se alimentar entre os graus nove e 10. Ele tem entre 46 e 50 anos e não trabalha.

**Tabela 6.6**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto à freqüência com que têm apresentado dificuldades para se alimentar, em diferentes faixas etárias \***

Idade	Freqüência das dificuldades (0=raramente, 10=muito freqüentemente)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	30,00	15,00	---	10,00	10,00	10,00	---	---
26-30	---	---	5,00	---	---	---	---	---
31-35	5,00	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	5,00	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	5,00	---	---	---	---	---	---	5,00
Total parc.	40,00	20,00	5,00	10,00	10,00	10,00	---	5,00
<b>Total geral</b>	<b>60,00</b>		<b>15,00</b>		<b>20,00</b>			<b>5,00</b>

\* Três alunos não graduaram a freqüência com que têm sentido dificuldades para se alimentar, sendo consideradas as informações de 20 sujeitos para os cálculos percentuais nesta Tabela.

b) Os alunos afirmam que é pouco freqüente apresentarem dificuldades para se alimentar, apesar das condições de alimentação também serem suscetíveis de alterações

A maioria dos alunos afirma não apresentar dificuldades para se alimentar, havendo a indicação de um aluno a mais que trabalha que relatou não ter tais dificuldades. Quanto à freqüência com que essas dificuldades ocorrem, 60% deles informaram dificuldades entre os menores graus da escala de avaliação (entre zero e três), havendo a indicação de quatro alunos a mais que trabalham. Tendo em vista que o fato das pessoas se alimentarem parece ter grande influência sobre suas condições de saúde (é a forma de prover os nutrientes necessários) e, considerando que os alunos que trabalham possivelmente apresentam um maior desgaste de energia (deslocamento para o trabalho, atividades e exigências de trabalho adicionais em relação aos alunos que não trabalham), tal fato, em princípio, parece positivo. Porém, não é suficiente para dizer que eles se alimentam bem, pois podem apresentar hábitos alimentares nocivos e sequer terem consciência disso o que, ao invés de configurar um aspecto positivo, pode ser prejudicial à sua saúde.

Falta de apetite e falta de tempo para comer foram as alterações indicadas, cada uma delas, por três alunos. Falta de apetite foi relatada por um aluno a mais que não trabalha enquanto a falta de tempo para comer foi indicada por um a mais que trabalha. É possível que o tempo que os alunos têm disponível interfira na forma e na freqüência com que se alimentam, principalmente em relação aos alunos que trabalham, na medida em que, pelo fato de trabalharem, talvez tenham “uma vida mais corrida” e menos tempo disponível para comer. Talvez, além dos que trabalham terem menos tempo para se alimentar, ocorram outras situações prejudiciais relacionadas à sua alimentação. Por exemplo, o consumo de alimentos inadequados, tais como lanches ao invés de refeições durante o almoço, por serem mais rapidamente preparados e consumidos. O que ocorre com os que se alimentam inadequadamente, quer seja pelo tipo de alimentos que consomem, quer pela freqüência, quantidade ou ritmo com que os consomem? Alimentação adequada parece ser uma forma de inibir a suscetibilidade do organismo para o desenvolvimento de alterações prejudiciais às condições de saúde. A alimentação inadequada, se somada a outras condições, como o desenvolvimento de tensão (em função da sobrecarga de atividades, das exigências de bom desempenho nas

provas e trabalhos), alterações nas condições de sono, sedentarismo, podem diminuir as condições de bem-estar dos sujeitos, prejudicando-os quanto ao seu desempenho, quanto às relações que estabelecem com os colegas de aula, professores, família, amigos. Enfim, ao considerar as condições de saúde como resultado das relações entre os diversos aspectos constituintes da vida de uma pessoa, é possível compreender o efeito sistêmico resultante daí: diversos aspectos inter-relacionados tendem a fazer com que as condições de saúde melhorem, piorem ou permaneçam constantes (Kubo e Botomé, 2001a).

c) Provas e trabalhos (provavelmente coercitivos) e sobrecarga de atividades parecem alterar a forma como os alunos se alimentam

Catorze alunos, entre os 23, indicaram situações que podem ocorrer no ambiente acadêmico e que produzem alterações na forma como eles se alimentam (ver Tabela 6.7).

**Tabela 6.7**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto aos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na forma como se alimentam, por faixas etárias \***

Idade	Tipos de situações que podem interferir na forma como se alimentam							
	Excesso de trabalhos		Obrigado a fazer coisas nas quais não acredita		Ansiedade p/realização de provas ou trab.		Conflitos com os colegas de aula	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	14,29	35,71	21,43	7,14	28,57	35,71	---	7,14
26-30	7,14	---	---	---	7,14	---	---	---
31-35	7,14	---	---	---	7,14	---	---	---
36-40	---	7,14	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>Total p.</b>	<b>28,57</b>	<b>42,86</b>	<b>21,43</b>	<b>7,14</b>	<b>42,86</b>	<b>35,71</b>	<b>---</b>	<b>7,14</b>
<b>Total g.</b>	<b>71,43</b>		<b>28,57</b>		<b>78,57</b>		<b>7,14</b>	

Nota: Alguns alunos indicaram mais de um tipo de situação que pode interferir no modo como se alimentam. \*São consideradas as informações de 14 alunos para os cálculos percentuais desta Tabela.

O tipo de situação mais relatada foi “ansiedade para realização de provas ou trabalhos”, por aproximadamente 79% dos sujeitos. Quanto às diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham, foi observada a ocorrência de um aluno a mais que trabalha. Além disso, foi possível notar que houve indicações de dois sujeitos (14,28%) com idades acima de 25 anos e que indicaram esse tipo de situação.

Em segundo lugar foi indicado o excesso de trabalhos, por 71,46% dos alunos. Entre eles, três (21,42%) têm acima de 25 anos, havendo a indicação de dois alunos a mais que não trabalham. A obrigação de fazer coisas nas quais não acreditam foi relatada em terceiro lugar, por 28,57%, sendo que destes, três são alunos que trabalham e um que não trabalha. Todos eles têm idades localizadas na faixa etária predominante. Já a ocorrência de conflitos com colegas de aula foi relatada em quarto lugar por um aluno que não trabalha (7,14%).

Ocorrência de ansiedade para a realização de provas ou trabalhos e o excesso de trabalhos foram as duas situações acadêmicas mais indicadas como as que podem interferir na forma como os alunos se alimentam. A ocorrência desse tipo de ansiedade parece remeter à concepção de avaliação que subjaz ao processo de ensino ao qual os alunos estão submetidos. Se eles concebem a avaliação como um meio de checar a adequação do que têm feito com o que deveriam fazer para lidar melhor com a realidade, havendo a possibilidade de correção, aperfeiçoamento, eles se sentiriam dessa forma quando avaliados? É provável que se as avaliações fossem feitas com relação a unidades de ensino (que não acumulassem muitas aprendizagens) sendo oportunizado ao aluno um progresso individual, de acordo com suas possibilidades e capacidades e se ocorresse a possibilidade de defesa das respostas “incorretas”, tal como o método de ensino desenvolvido e descrito pelo professor Keller (1999), talvez os alunos concebessem a avaliação como uma forma de progredir, de aperfeiçoar, ao invés de algo que emitirá um “veredicto final” a respeito de suas capacidades. Dessa forma, a ansiedade tenderia a diminuir ou, até mesmo, a desaparecer.

A ocorrência de ansiedade quando são executadas provas ou trabalhos provavelmente está relacionada à avaliação comumente realizada pelos professores como meio coercitivo e de julgamento de capacidades. Capacidades na maioria das vezes equivocadas, tais como as de “retenção de informações”, de “quantidade de

informações memorizadas”, que tem como objetivo final “aprovar” ou “reprovar” os que são a elas submetidos. Parece que, quando a avaliação ocorre dessa forma e com esse objetivo, os alunos ficam “à mercê” do julgamento dos professores o que, muito provavelmente, produz sentimentos de insegurança e ansiedade (Botomé e Rizzon, 1997), além de outras alterações físicas, tais como as relacionadas à forma como se alimentam, relatadas por mais da metade dos alunos. A ansiedade referente a provas e trabalhos não foi relatada apenas pelos sujeitos mais jovens: dois dos que têm acima de 25 anos também indicaram sua ocorrência. Nesse sentido, parece que insegurança, ansiedade, medo de fracassar não são apenas características dos alunos mais jovens, mas são passíveis de ocorrer com quaisquer pessoas que percebam, no ambiente, alguma ameaça. No caso da realização de provas e trabalhos, é provável que esses sujeitos sintam medo de ser punidos em decorrência de fracasso: tirar notas baixas, sofrer retaliações ou deboches por parte dos professores ou dos colegas, reprovar etc. Por isso, percebem-se ansiosos.

O excesso de trabalhos possivelmente deixa os alunos “sobrecarregados”, principalmente ao final do semestre, época em que as atividades costumam ficar acumuladas (em alguns casos, por desorganização dos professores e, em outros, por desorganização dos alunos). A grande quantidade de trabalhos pode afetar a forma como os alunos se alimentam, na medida em que pode produzir ansiedade, possivelmente relacionada à falta de apetite que eles relataram, havendo maior ocorrência de alunos que não trabalham na indicação dessa alteração. Além da ocorrência de ansiedade, a própria falta de tempo para se alimentarem, por utilizarem o tempo anteriormente dedicado às refeições para fazer os trabalhos, pode interferir na diminuição da qualidade de sua alimentação (no que diz respeito à diminuição do tempo e à falta de apetite relatados).

De modo geral, parece que além da quantidade grande de atividades que os sujeitos têm a desenvolver, um dos fatores que mais interfere na forma como se alimentam é o modo como percebem os eventos no meio acadêmico. Isso pode ser observado em seus relatos a respeito da ansiedade relacionada à realização de provas e trabalhos. É provável que provas e trabalhos estejam, para eles, relacionadas a situações ameaçadoras, desagradáveis e desprazerosas: fracassar está associado a receber punições e, quando o indivíduo percebe a possibilidade de ser punido, geralmente

desenvolve reações de medo e de ansiedade (Skinner, 1972b e 1978; Sidman, 2001; Vicieli, 2002). Possivelmente a ansiedade não está relacionada apenas a alterações de alimentação e de sono, mas também a alterações na forma como se relacionam no ambiente acadêmico e fora dele, podendo interferir, em diferentes graus, na sensação de bem-estar de cada um. Importante destacar, também, que a ansiedade por si só já configura alterações nas condições de saúde, na medida em que diminui a sensação de conforto e de bem-estar do organismo. Isso pode ser observado por meio da ocorrência de sudorese, tremores, sensação de “bolo no estômago”, pensamentos desconfortáveis (“vou conseguir? E se eu não conseguir? E se a prova por difícil? E se eu gaguejar durante o trabalho e não conseguir me expressar do jeito que gostaria? E se eu não obtiver o desempenho esperado?”), os quais caracterizam-se por serem reações desagradáveis e, como tal, fatores que diminuem os graus de condições de saúde .

d) A maioria dos professores declara não apresentar dificuldades para se alimentar

Os professores, em sua maioria, relataram não apresentar dificuldades para se alimentar. A partir da Tabela 6.8 é possível notar que, entre os sete professores, cinco afirmaram que não têm percebido dificuldades para se alimentar.

**Tabela 6.8**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à ocorrência de dificuldades para se alimentarem, em diferentes faixas etárias**

Idade	Percepção de dificuldades para se alimentar					
	Sem motivação para se alimentar		Falta tempo para se alimentar		Não tem dificuldades	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	---	---	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>
30-34	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
35-39	1	<b>14,29</b>	---	---	2	<b>28,57</b>
40-44	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>5</b>	<b>71,43</b>

Entre os que indicaram que percebem a ocorrência dessas dificuldades, um deles afirmou que não tem tido “motivação para comer”. Este sujeito tem entre 35 e 39 anos. O outro tem entre 25 e 29 anos e indicou que lhe falta tempo para se alimentar. A frequência de dificuldades que os professores apresentam para se alimentar está apresentada na Tabela 6.9.

**Tabela 6.9**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à frequência com que têm apresentado dificuldades para se alimentar, em diferentes faixas etárias**

Idade	Frequência das dificuldades (0=raramente, 10=muito freqüentemente)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	1	<b>14,29</b>	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---
30-34	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---
35-39	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>	---	---	1	<b>14,29</b>
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>57,14</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>

Mais da metade dos professores avaliou tais dificuldades entre os graus zero e três (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *raramente* e 10 = *muito freqüentemente*). Entre eles, a distribuição quanto às faixas etárias é bem heterogênea: um sujeito para cada faixa etária na qual se localizam os sujeitos. Quanto aos demais, um deles indicou os graus entre quatro e seis, outro entre sete e oito e o outro, ainda, entre nove e 10. Aquele sujeito que indicou falta de motivação para se alimentar graduou as dificuldades para se alimentar entre os graus nove e 10 e o outro, que relatou falta de tempo para comer, avaliou tais dificuldades entre os graus sete e oito.

Entre os tipos de situações que os professores relataram como sendo possíveis de interferirem na forma como se alimentam estão, em primeiro lugar, a falta de tempo para almoçar, relatada por quatro deles. Em seguida, com uma indicação de cada foram

relatadas: irritação no trabalho e tipos de comidas consumidas (comidas muito pesadas interferem em seu desempenho). Um professor declarou que nenhum tipo de situação acadêmica é capaz de interferir na forma como se alimenta (ver Tabela 6.10).

**Tabela 6.10**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto aos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na forma como se alimentam, por faixas etárias**

Idade	Tipos de situações que interferem							
	Falta tempo para almoçar		Irritação no trabalho		Tipos de comidas		Nenhum tipo de situação interfere	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---
30-34	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---
35-39	3	<b>42,86</b>	---	---	---	---	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>57,14</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>

e) Sobrecarga de trabalho pode ser um empecilho para que os professores se alimentem em intervalos adequados

Apesar da maioria dos professores ter afirmado que não tem dificuldades para se alimentar (ver Tabelas 6.8 e 6.9), ao indicarem o tipo de situação que pode interferir no modo como se alimentam, relataram principalmente a falta de tempo para almoçar. De acordo com Meleiro (2002), os fatores do trabalho que podem apresentar estreita relação com o estresse incluem jornadas de trabalho longas, raras pausas de descanso, refeições breves em lugares desconfortáveis, ritmo de trabalho intenso e exigência de altos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas.

Parece que os professores estão expostos a algumas dessas situações, inclusive à possibilidade de ocorrer falta de tempo para almoçar, provavelmente relacionada a um ritmo de trabalho intenso, longas jornadas de trabalho que permitem apenas refeições

breves (muitas vezes em locais inadequados, com alimentação inadequada). Se, em princípio, os professores afirmam, em sua maioria, não estar apresentando alterações na forma como se alimentam, sua ocorrência não é descartada, tendo em vista a ocorrência de ritmos de trabalho intensos e de jornadas de trabalho longas (observados por meio do exame da quantidade de horas diárias de trabalho). No caso dos professores, a maioria apresenta uma grande quantidade de horas de trabalho lecionando, o que permite considerar que eles passam várias horas (que não são consideradas como horas de trabalho pela universidade), além das por eles citadas, preparando as aulas que estão sob sua responsabilidade. Tais fatores podem interferir no tempo que os professores têm disponível para se alimentarem adequadamente.

### 3. Os alunos têm vidas menos sedentárias do que os professores

As atividades físicas, quando realizadas com regularidade, contribuem para a sensação de bem-estar, pois o organismo libera endorfinas, reforçando a capacidade de combater o estresse (Meleiro, 2002). Além da produção de endorfinas, é possível considerar o aperfeiçoamento da estética corporal e o desenvolvimento de melhores condições de resistência do organismo como fatores que podem contribuir para essa sensação de bem-estar.

A maioria dos alunos pratica algum tipo de atividade física, apesar de, em alguns casos, esta não ocorrer com regularidade. Já entre a maioria dos professores, parece prevalecer o sedentarismo.

#### a) A maioria dos alunos relata fazer caminhadas

Entre os 23 alunos, 21 deles informaram a respeito da prática de atividades físicas. As mais indicadas foram caminhadas e musculação, tal como é apresentado na Tabela 6.11. “Caminhadas” foi o tipo de atividade física relatada por aproximadamente 43% dos sujeitos, havendo a indicação de um aluno a mais que trabalha, em relação aos que não trabalham.

Musculação foi o segundo tipo de atividade mais relatada, por aproximadamente 24% dos alunos. Foi observada uma diferença de 14,29% a mais dos que não trabalham (três alunos) em relação aos que trabalham e que afirmaram fazer

musculação. Dança e esportes coletivos foram apontados por 4,76% de alunos que trabalham (para cada uma das categorias) e ginástica por 4,76% de alunos que não trabalham. Entre os que afirmaram não realizar nenhum tipo de atividade física, houve a indicação do mesmo percentual (19,05%) de alunos que trabalham e que não trabalham, totalizando 38,10%.

Quanto às faixas etárias, dois sujeitos, entre os nove que relataram fazer caminhadas, têm entre 36 e 50 anos. Os demais têm todos entre 20 e 25 anos. Um outro tipo de atividade física indicada por um sujeito que tem idade acima da faixa etária dominante (ele tem de 31 a 35 anos) relatou fazer dança. Os outros dois alunos que têm acima de 25 anos (um de 26 a 30 e outro de 46 a 50) relataram não fazer nenhum tipo de atividade física.

**Tabela 6.11**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações dos tipos de atividades físicas que realizam, em diferentes faixas etárias \***

Idade	Tipos de atividades físicas											
	Caminhadas		Dança		Musculação		Ginástica		Esportes coletivos		Nenhuma	
	Trab %	Não Trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não Trab %	Trab %	Não Trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	19,05	14,29	---	---	4,76	19,05	---	4,76	4,76	---	14,29	14,29
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,76	---
31-35	---	---	4,76	---	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	4,76	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	4,76	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,76
Total p.	23,81	19,05	4,76	---	4,76	19,05	---	4,76	4,76	---	19,05	19,05
<b>Total g.</b>	<b>42,86</b>		<b>4,76</b>		<b>23,81</b>		<b>4,76</b>		<b>4,76</b>		<b>38,10</b>	

Nota: Alguns sujeitos indicaram mais de um tipo de atividade física realizada. \* Dois alunos não indicaram o tipo de atividade física que realizam, sendo que suas informações não estão computados nesta Tabela.

Apesar da maioria dos alunos que indicou realizar atividades físicas ter relatado frequência constante, há um número considerável que as realiza apenas ocasionalmente, tal como pode ser observado na Tabela 6.12.

**Tabela 6.12**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da frequência com que realizam atividades físicas, em diferentes faixas etárias \***

Idade	Frequência de prática de atividades físicas							
	Diariamente		No mínimo, duas vezes por semana		Ocasionalmente		Nunca	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	4,55	---	4,55	22,73	13,64	9,09	13,64	9,09
26-30	---	---	---	---	4,55	---	---	---
31-35	---	---	4,55	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	4,55	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	4,55	---	---	---	---	4,55
<b>Total parc.</b>	<b>4,55</b>	<b>---</b>	<b>13,64</b>	<b>22,73</b>	<b>18,18</b>	<b>13,64</b>	<b>13,64</b>	<b>13,64</b>
<b>Total geral</b>	<b>4,55</b>		<b>36,37</b>		<b>31,82</b>		<b>27,28</b>	

\* Vinte e dois alunos indicaram a frequência com que realizam atividades físicas, sendo esta a quantidade de alunos considerada para o cálculo dos percentuais nesta Tabela.

Entre a frequência com que os alunos indicaram praticar atividades físicas, 36,37% relataram praticá-las, no mínimo, duas vezes por semana, sendo que dois alunos a mais que não trabalham indicaram esta frequência, em relação aos que trabalham. A segunda frequência mais relatada foi “ocasionalmente”, por aproximadamente 32% de sujeitos. Neste caso, foi observada a ocorrência de um aluno a mais que trabalha. Houve, ainda, um aluno que trabalha e que indicou que sua prática de exercícios físicos é diária, e outro que informou que não pratica atividades físicas porém, ao indicar a frequência de realização destas, indicou “ocasionalmente”. Por último, foi observada a

ocorrência de 27,28% de alunos que indicaram que nunca praticam atividades físicas, não havendo diferenças de ocorrências entre alunos que trabalham e que não trabalham.

Entre os oito sujeitos que indicaram fazer exercícios físicos ao menos duas vezes por semana, dois têm entre 31 e 50 anos. Os demais têm idades entre 20 e 25. Quanto àqueles que relataram fazer esse tipo de exercícios ocasionalmente (sete, no total), dois têm idades acima da faixa etária dominante (um deles entre 26 e 30 e outro entre 36 e 40 anos).

b) Os alunos podem praticar atividades físicas com outras funções, além da estética

Atividades mais típicas de academias, tais como musculação e ginástica foram mais indicadas pelos alunos que não trabalham (ver Tabela 6.11). Caminhada, atividade que não exige a realização em academia ou em local adequadamente equipado com aparelhos de ginástica (que pode ser feita em diversos lugares e a qualquer hora), exigindo apenas calçados e roupas adequadas, é relatada como praticada pela maioria dos sujeitos, inclusive por um aluno a mais que trabalha, em relação aos que não trabalham. É provável que os alunos que trabalham tenham menos tempo disponível para realizar atividades que exijam a frequência a academias de ginástica (como geralmente é o caso de ginásticas e musculação). No entanto, apesar dos alunos que trabalham possivelmente terem menos tempo disponível, não parece haver diferenças quanto à execução de atividades físicas entre eles e os que não trabalham. Da mesma forma, entre os que indicaram que nunca praticam nenhum tipo de atividade física, foi encontrado o mesmo percentual entre alunos que trabalham e que não trabalham.

Quanto aos tipos de atividades físicas realizadas, parece que aquelas que exigem menos esforço físico tais como caminhadas e dança (dependendo de fatores como ritmo e duração na qual são realizadas), são aquelas realizadas pelos sujeitos mais velhos (os que têm acima de 30 anos). Atividades que costumam exigir mais resistência e força, como ginástica e musculação, não foram por eles relatadas. Foram indicadas apenas pelos sujeitos mais jovens.

Apesar de a maioria dos sujeitos ter afirmado praticar atividades físicas, há um percentual significativo que declarou não exercer atividade física nenhuma (38%). Além disso, foi observado que aproximadamente 32% declararam praticá-las ocasionalmente

(o que, provavelmente significa que ocorre com frequência menor que duas vezes por semana). Se não há constância na prática de atividades físicas, talvez elas não promovam os benefícios que geralmente lhes são decorrentes, tais como prevenção e manejo do estresse (Malagris, 2002; Lipp, 2002), aumento da disposição e da autoestima (por auxiliar a manter ou “adquirir boa forma”), além de possivelmente proporcionar um aumento do controle sobre o próprio corpo e sobre a vida, podendo auxiliar na prevenção de depressão. Isso porque a percepção de controlabilidade (que inclui o controle sobre o próprio corpo) parece ser uma “forte arma” na prevenção da depressão (Seligman, 1977), na medida em que o sujeito percebe que suas ações produzem alterações no meio. Essa percepção aumenta a probabilidade do organismo continuar agindo. No caso da prática de atividades físicas, se os alunos se sentem gratificados, o que pode ocorrer por meio do aumento da disposição, da melhora da forma física, do condicionamento físico e da estética, eles tendem a continuar a praticá-las e a sentirem prazer e gratificações por isso.

c) É rara a prática de atividades físicas entre os professores

Na Tabela 6.13 estão apresentados os tipos de atividades físicas e a frequência com que os professores as realizam. Quatro, entre os sete, declararam não praticar nenhum tipo de atividade física. Entre estes, houve a indicação de um professor pertencente a cada faixa etária (há duas faixas etárias nas quais não são incluídos nenhum dos professores).

Entre os que afirmaram praticar atividades físicas, um deles indicou que faz caminhadas diariamente, além de participar de jogos coletivos ao menos duas vezes por semana, e de praticar surf esporadicamente. É o sujeito mais jovem, entre os sete. Além disso, houve um professor que indicou andar de bicicleta diariamente e outro afirmou caminhar todos os dias, sendo que tais caminhadas ocorrem nos momentos em que está indo e voltando do trabalho. Esses outros dois sujeitos (um que indicou andar de bicicleta e outro que faz caminhadas) têm, ambos, entre 35 e 39 anos.

**Tabela 6.13**

**Distribuição da quantidade de professores pelas suas indicações do tipo e da frequência com que realizam atividades físicas, em diferentes faixas etárias**

Idade	Frequência de prática de atividades físicas												Não pratica ativ.físicas
	Caminhadas			Bicicleta			Jogos coletivos			Surf			
	2x por Diário semana		Espor.	2x por Diário semana		Espor.	2x por Diário semana		Espor.	2x por Diário semana		Espor.	
	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor	
25-29	1	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	1	1
30-34	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1
35-39	1	---	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	1
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1
Total	2	---	---	1	---	---	---	1	---	---	---	1	4

Quatro sujeitos relataram ter vida sedentária, ao menos na época em que foram feitas as entrevistas. Provavelmente, um dos fatores que interfere para que não seja praticada nenhuma atividade física seja a falta de tempo, pois a maioria relatou ter pouco tempo disponível, por passar a maior parte do tempo trabalhando.

Quanto aos professores que indicaram exercer atividades físicas, o sujeito que indicou a maior quantidade de atividades físicas realizadas é o mais jovem entre os professores. Entre os dois que indicaram fazer caminhadas diariamente (sendo um deles este professor mais jovem), ambos relataram que elas ocorrem quando estão se dirigindo ao trabalho. Pelo fato da maioria dos professores apresentar uma carga horária de trabalho muito intensa, aproveitar momentos tais como a ida ao trabalho, mesmo que não atinja pelo menos quarenta minutos, tempo mínimo geralmente recomendado pelos especialistas, parece ser uma possibilidade de evitar uma vida totalmente sedentária. Uma outra possibilidade, relatada pelo outro professor que indicou praticar atividades físicas, é andar de bicicleta. Essa atividade pode ser realizada em casa, em qualquer horário e livre das condições adversas de tempo às quais as pessoas comumente estão sujeitas ao praticar exercícios “ao ar livre”, quando utilizado um equipamento, tal como uma bicicleta ergonômica.

Àqueles que não praticam exercícios físicos, é possível que, a longo prazo, tenham prejuízos mais graves à sua saúde, comparados às pessoas que praticam algum tipo de exercício físico. De acordo com Meleiro (2002), uma forma de reduzir a pressão que ocorre quando o indivíduo está nervoso, com raiva ou chateado é praticar exercícios físicos, pois eles aliviam a sensação de “opressão”, auxiliando a relaxar. Enfatiza, ainda, que “a regularidade da atividade física contribui para uma sensação de bem-estar, pois o organismo libera endorfina, reforçando a capacidade de combater o estresse” (p. 24). Além do combate ao estresse, é possível que a prática de exercícios físicos incida sobre a auto-estima, na medida em que pode auxiliar na manutenção da “forma física”. Exemplo disso foi o relato de um professor que emagreceu quatro quilos após iniciar a realização de caminhadas, sentindo-se muito mais disposto para o trabalho, não somente pela diminuição da massa corporal, mas pela melhora em sua apresentação pessoal.

Um outro fator que pode estar relacionado à prática regular de atividades físicas é o próprio controle que o indivíduo exerce sobre o seu corpo (e sobre sua vida) quando decide praticar alguma atividade física. Isso pode produzir uma sensação de bem-estar pela própria percepção de controle que o indivíduo constrói: se ele percebe que suas ações têm conseqüências, tende a continuar agindo dessa maneira e sentir gratificação por isso. No caso da prática de atividades físicas, os sujeitos podem perceber-se controlando aspectos relacionados à sua estética, à disposição, ao condicionamento físico etc. Essa percepção de controle, segundo Seligman (1977), pode ser um fator de prevenção contra o desamparo aprendido (ou depressão).

#### 4. Aspectos relacionados a alterações físicas dos alunos e dos professores

A diminuição dos graus de condições de saúde pode ser observada a partir da inter-relação entre diversos aspectos que constituem a vida das pessoas. A seguir, serão descritos os tipos de alterações físicas mais relatados pelos sujeitos, os quais incluem: ocorrência de alergias, gastrite, uso de bebidas alcoólicas, dores musculares e cefaléias.

a) Alguns alunos sofrem com alergias e a maioria sente poucos incômodos em relação a elas

A partir da Tabela 6.14, é possível notar que aproximadamente 23% dos alunos declararam que raramente têm alergias, sendo que há uma diferença de um aluno (4,55%) a mais que não trabalha, em relação aos que trabalham, e que indicou essa frequência de ocorrência de alergias.

**Tabela 6.14**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pela frequência de ocorrência de alergias, indicada por eles, por faixas etárias \***

Idade	Frequência de ocorrência de alergias									
	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		Não sabe	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	4,55	4,55	4,55	9,09	9,09	13,64	9,09	13,64	4,55	4,55
26-30	---	---	---	---	---	---	4,55	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	4,55	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	4,55	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	4,55	4,55	---	---
<b>Total parc.</b>	<b>4,55</b>	<b>4,55</b>	<b>4,55</b>	<b>9,09</b>	<b>9,09</b>	<b>13,64</b>	<b>22,73</b>	<b>22,73</b>	<b>4,55</b>	<b>4,55</b>
<b>Total geral</b>	<b>9,10</b>		<b>13,64</b>		<b>22,73</b>		<b>45,46</b>		<b>9,10</b>	

\* Um aluno não informou a frequência de ocorrência de alergias. Suas informações não estão computadas nos percentuais desta Tabela.

Entre os que indicaram sofrer de alergias às vezes, foi encontrado um percentual de 13,64%, havendo um aluno a mais que não trabalha e que indicou tal categoria, comparado às indicações dos alunos que trabalham. Aproximadamente 9% relataram que têm alergias sempre, não havendo diferenças de indicações entre alunos que trabalham e que não trabalham. Com este mesmo percentual (9%) e também não havendo diferenças entre os que trabalham e que não trabalham, houve indicações de alunos que não sabem se sofrem ou não de alergias. Todos os alunos que informaram sofrer de alergias têm entre 20 e 25 anos. Quanto aos alunos que relataram que nunca

tiveram alergias, foi encontrado um percentual de 45,46%, não havendo diferenças entre indicações de alunos que trabalham e que não trabalham.

Na Tabela 6.15 estão apresentadas as avaliações que os alunos que sofrem de alergias fizeram acerca da intensidade do incômodo que elas produzem para a realização das atividades acadêmicas.

**Tabela 6.15**

**Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham pela intensidade do incômodo das alergias para a execução das atividades acadêmicas, indicada por eles, por faixas etárias**

Idade	Intensidade do incômodo (0=nada incômodo; 10=muito incômodo)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	4	3	---	1	---	1	---	1
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	---
Total parc.	4	3	---	1	---	1	---	1
<b>Total geral</b>	<b>7</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	

Dez alunos indicaram sofrer de algum tipo de alergia. Entre eles, sete (quatro deles trabalham) indicaram as intensidades do incômodo produzidos por elas para a realização das atividades acadêmicas entre os graus zero e três (a partir de uma escala de zero a 10, onde zero = *nada* e 10 = *muito incômodo*). Para as intensidades localizadas entre quatro e seis, sete e oito e nove e 10 houve a indicação de um sujeito que não trabalha para cada uma das categorias.

As alergias que os alunos manifestam representam uma forma de somatização? De acordo com Codo e Gazzotti (2000), surgem alergias quando o indivíduo utiliza o corpo como meio de “descarregar” as dificuldades com as quais não tem conseguido lidar. Por que apenas os alunos mais jovens relataram esse tipo de alteração? Estariam

eles mais suscetíveis a alterações psicossomáticas do que os alunos mais velhos? Os alunos mais velhos desenvolveram recursos mais adequados para lidar com as dificuldades e por isso não apresentam somatizações, tais como as alergias? Por que apenas alguns alunos parecem suscetíveis a alergias? Existe algum fator além da pré-disposição física para desenvolvê-las? Fatores de outra ordem, tal como a representação que os indivíduos fazem acerca dos eventos, bem como as estratégias de enfrentamento que desenvolvem, podem influenciar a ocorrência desse tipo de alteração física?

R.V. Santos (2001), a partir de estudos teóricos e empíricos realizados acerca de ocorrência de “fadiga psíquica<sup>12</sup>” em trabalhadores de indústrias, afirma que podem ocorrer patologias psicossomáticas, dentre as quais patologias dermatológicas, que incluem patologias alérgicas, endócrinas, reumatóides, enfraquecimento do sistema imunológico podendo, inclusive, predispor a infecções gerais e ao câncer. Nesse sentido, a ocorrência de alergias pode estar relacionada a somatizações (além da propensão individual de cada organismo a desenvolver determinadas alterações físicas, adquiridas geneticamente, por exemplo), podendo ser uma “possibilidade” que os alunos encontraram de lidar com as situações às quais estão submetidos, tanto dentro, quanto fora da sala de aula.

Parece que os alunos que não trabalham, de modo geral, sentem que tais alergias lhes incomodam mais para a realização das atividades acadêmicas, do que os que trabalham (ver Tabela 6.15). O tipo de incômodo, possivelmente, depende do tipo, da intensidade e da frequência com que as alergias ocorrem. Pode sofrer também, influências de ordem individual: representação dos sujeitos acerca do que é doença, de como ela influencia sua vida, mobilizando-os de diferentes maneiras frente às alterações físicas que lhes ocorrem. No entanto, não existem dados a respeito desses aspectos para que seja possível compreender melhor tais diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham.

---

<sup>12</sup> Designada como um estado de perturbação nervosa, um esgotamento acentuado, uma forma de padecimento psíquico, com possibilidade de transtornos mentais acentuados e presença de indisposição geral com a sensação permanente de um cansaço inesgotável, irrecuperável num certo período de tempo, sofrimento psíquico e sintomatologia psicossomática. (...) encerra uma exacerbação de cansaço e mal-estar geral” (R.V. Santos, 2001, p. 93)

b) A maioria dos professores apresenta algum tipo de alergia

Cinco professores, entre os sete, informaram que apresentam problemas com alergias (ver Tabela 6.16). Entre eles, três declararam elas ocorrem sempre, sendo que dois deles indicaram que apresentam rinite alérgica, contra a qual tomam medicamentos constantemente. Dois deles, um que indicou que as alergias ocorrem sempre e outro que elas ocorrem às vezes, relataram problemas relacionados a determinados corantes que lhes produzem várias alterações na pele. E, por fim, o outro professor indicou que apresenta alterações na pele (espécies de erupções) que ocorrem quando está passando por momentos de muita tensão.

**Tabela 6.16**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pela frequência de ocorrência de alergias, indicada por eles, por faixas etárias**

Idade	Frequência de ocorrência de alergias							
	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
30-34	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---
35-39	---	---	2	<b>28,57</b>	---	---	1	<b>14,29</b>
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>42,86</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>	---	---	<b>2</b>	<b>28,57</b>

Na Tabela 6.17 estão indicadas as avaliações que os professores fizeram quanto à intensidade do incômodo para a realização das atividades acadêmicas, produzido pelas alergias que neles se manifestam.

**Tabela 6.17**

**Distribuição da quantidade de professores pela intensidade do incômodo das alergias para a execução das atividades acadêmicas, indicada por eles, por faixas etárias**

Idade	Intensidade do incômodo (0 = nada, 10 = muito)			
	<u>de 0 a 3</u>	<u>de 4 a 6</u>	<u>7 e 8</u>	<u>9 e 10</u>
	Ocor	Ocor	Ocor	Ocor
25-29	---	---	---	1
30-34	---	---	1	---
35-39	---	2	---	---
40-44	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---
50-54	1	---	---	---
Total	1	2	1	1

Entre os cinco professores que afirmaram ter problemas com alergias, dois deles avaliaram a intensidade do incômodo destas para a realização das atividades acadêmicas entre quatro e seis (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *nada incômodo* e 10 = *muito incômodo*). Quanto aos demais, um deles avaliou a intensidade do incômodo entre sete e oito, um entre nove e 10 e o outro entre zero e três. Os dois sujeitos que indicaram as maiores faixas de intensidade de incômodo (entre sete e oito e entre nove e 10) têm entre 25 e 34 anos (são dois, dos três sujeitos mais jovens).

Entre os professores que relataram sofrer de alergias sempre (e que são dois dos três mais jovens), um deles avaliou a intensidade dos incômodos produzidos por elas para a realização de atividades acadêmicas entre nove e dez e outro entre sete e oito. Dois dos que sofrem de alergias sempre foram, também, os que indicaram os maiores graus de incômodos. Houve, ainda, um professor que relatou que sofre sempre de alergias mas indicou graus de incômodo entre zero e três. Este último afirmou que tem problemas com determinados corantes e que, na maioria das vezes, consegue evitá-los evitando, conseqüentemente, as manifestações alérgicas. Quanto aos outros dois, ambos têm rinite alérgica, o que dificulta evitar o contato com os agentes alergênicos (tais como a poeira, por exemplo), presentes na maioria dos ambientes.

Os outros dois professores que indicaram sofrer de alergias indicaram graus pouco incômodos destas para a realização das atividades acadêmicas (graus entre quatro e seis). Isso pode estar relacionado ao tipo de alergia que apresentam: um deles indicou problemas com corantes e outro que sofre de alterações epidérmicas que ocorrem em situações muito específicas, tais como quando está muito tenso (por exemplo, em finais de semestre). Como a ocorrência dessas alergias não é constante e, pelos seus relatos, os tipos de alterações físicas produzidas são “suportáveis”, parece que elas não atrapalham muito para a realização das atividades acadêmicas.

c) A gastrite relatada pelos alunos possui relações com controlabilidade e previsibilidade?

Entre os sujeitos, metade relatou nunca ter lhes ocorrido gastrite, sendo que destes, houve três indicações a mais de alunos que trabalham em relação àqueles que não trabalham (ver Tabela 6.18).

**Tabela 6.18**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da frequência de ocorrência de gastrite, em diferentes faixas etárias \***

Idade	Frequência de ocorrência de gastrite									
	Sempre		Às vezes		Raramente		Nunca		Não sabe	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	4,55	---	4,55	13,64	---	4,55	22,73	18,18	4,55	4,55
26-30	---	---	---	---	4,55	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	4,55	---	---	---
36-40	---	---	---	4,55	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	4,55	4,55	---	---	---
Total p.	4,55	---	4,55	18,18	4,55	9,09	31,82	18,18	4,55	4,55
<b>Total geral</b>	<b>4,55</b>		<b>22,73</b>		<b>13,64</b>		<b>50,00</b>		<b>9,10</b>	

\* Um aluno não informou a frequência de ocorrência de gastrite e, por isso, suas informações não estão computadas nos percentuais desta Tabela.

Aproximadamente 23% informaram que sofrem de gastrite às vezes, havendo quatro indicações a mais de alunos que não trabalham e que indicaram tal frequência de ocorrência de gastrite, em relação aos que trabalham. Entre eles (total de cinco), um têm entre 36 e 40 anos. Em seguida, com frequência “rara”, houve 13,64% de indicações, sendo que duas delas (totalizam três indicações) são de alunos que têm acima de 25 anos. Quanto às diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham, houve uma indicação a mais de aluno que não trabalha. Apenas um aluno que trabalha informou que sempre sofre de gastrite. Houve 9,09% de alunos que relataram que não sabem se apresentam tal alteração física (representando um aluno que trabalha e outro que não trabalha).

Na Tabela 6.19 estão apresentadas as avaliações dos alunos quanto à intensidade do incômodo da gastrite para a execução das atividades acadêmicas.

**Tabela 6.19**

**Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da intensidade do incômodo que ocorre devido à manifestação de gastrite, em diferentes faixas etárias**

Idade	Intensidade do incômodo (0=nada incômodo, 10=muito incômodo)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	1	2	---	1	1	---	---	1
26-30	---	---	1	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	1	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	1	---	---	---	---	---	---
<b>Total parc.</b>	1	3	1	2	1	---	---	1
<b>Total geral</b>	<b>4</b>		<b>3</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	

Entre os nove alunos que indicaram sofrer de gastrite, quatro (três não trabalham) graduaram a intensidade do incômodo entre zero e três (a partir de uma escala de zero a 10, na qual zero equivaleria a *nada incômodo* e 10 a *muito incômodo*). Os graus localizados entre quatro e seis foram apontados por dois alunos que não trabalham e por um aluno que trabalha. Sete e oito foram os graus de incômodo avaliados por um aluno que trabalha e nove e dez por um aluno que não trabalha.

Apesar da avaliação da intensidade do incômodo da ocorrência de gastrite ter sido indicada, em sua maioria, entre os graus zero e seis (possivelmente até pela baixa frequência de sua ocorrência), tais dados merecem atenção, tendo em vista suas possíveis relações com situações de estresse, ansiedade e depressão. Parece que os alunos que não trabalham sofrem mais de gastrite. Em princípio, poder-se-ia pensar que aqueles que provavelmente têm mais atividades poderiam sofrer mais de alterações desse tipo. Como é o caso dos alunos que trabalham que, possivelmente, apresentam mais sobrecarga de atividades do que aqueles que não trabalham. No entanto, tal como descrito por Seligman (1977) por meio do exame de experimentos realizados por outros pesquisadores, surgem mais úlceras estomacais (que, na verdade, referem-se a alterações em maiores graus de distúrbios gastrintestinais) em casos nos quais os indivíduos têm menos controle e menos previsibilidade sobre as situações. Parece que aqueles que exercem maior controle sobre seu ambiente saem-se melhor. Nesse sentido, indivíduos que atuam pouco e que controlam precariamente seu ambiente, o que talvez seja o caso dos alunos que não trabalham, podem desenvolver mais alterações físicas desse tipo do que indivíduos que se comportam ativamente, com controle sobre seu meio.

No caso dos alunos que não trabalham, é provável que eles estejam submetidos a vários controles externos: alguém paga a mensalidade da universidade, há uma cobrança (até mesmo auto-cobranças) quanto a terem um bom desempenho. Tais cobranças, possivelmente, são provenientes dos pais ou responsáveis, tendo em vista que a maioria deles têm entre 20 e 25 anos e, por não trabalhar, é sustentada por eles. Essas cobranças podem ocorrer pelo fato das atividades de graduação, no caso dos alunos que não trabalham, parecerem ser suas principais atividades, sendo que eles estão voltados quase que inteiramente a elas (“já que não trabalham”). O trabalho ainda parece ser visto, por muitas pessoas, como aquilo que desenvolve um produto que pode

ser “visto” ou “tocado” com facilidade, que não é o caso da produção de conhecimento, por exemplo. Além disso, geralmente estudantes não são vistos como trabalhadores e, dessa forma, esse pode ser mais um fator que aumenta as exigências externas e as autoexigências que os alunos que não trabalham infligem em si mesmos. É comum alunos que não trabalham desenvolverem esse tipo de alteração física? Até que ponto os alunos que não trabalham têm controle sobre as atividades que executam, ou sobre os meios que possibilitam a ocorrência dessas atividades (como, por exemplo, o pagamento das mensalidades que permite que eles estudem)? Se forem arranjadas condições ambientais que permitam controle sobre as situações vividas pelos sujeitos, ainda assim eles adoeceriam? Em que grau o fato de ter ou de não ter controle pode interferir no desempenho deles?

Entre os 23 sujeitos, nove indicaram apresentar gastrite, apesar da frequência e da intensidade dos incômodos por ela produzidas parecer, de modo geral, baixa. Que tipo de relação pode haver entre as situações que os alunos vivenciam no ambiente acadêmico com alterações físicas, tais como distúrbios gastrintestinais? Pelo fato dos alunos serem concebidos, geralmente, como clientes ou pacientes nas relações de aprendizagem, talvez não tenha sido dada a atenção necessária à produção de conhecimentos a respeito das condições de trabalho e de saúde deles, no ambiente acadêmico. Os alunos precisam participar ativamente do processo de aprendizagem: formam uma espécie de novo conhecimento ao transformarem o conhecimento disponível em comportamentos (Botomé e Kubo, 2002). É possível dizer que um aluno não é trabalhador, mesmo em condições nas quais ele executa diversas atividades, tendo que produzir trabalhos de compreensão e de articulação do conhecimento? Produzindo, a partir do que lêem, ouvem, falam, compreensões acerca da realidade? Refletindo e questionando o que lêem ou ouvem? Estudando acerca de técnicas, procedimentos e aplicando-os para, em seguida, verificar seus resultados, suas implicações? Os alunos também podem ser considerados “trabalhadores” e, geralmente, estão sob condições institucionais adversas: exigências relacionadas aos tipos de atividades e ao modo pelo qual elas devem ser executadas, procedimentos de avaliação utilizados, cumprimento de prazos, horários entre outras coisas que, dependendo da forma como são projetados e executados, podem incidir negativamente sobre as condições de trabalho no ambiente acadêmico, e sobre suas condições de saúde.

d) Distúrbios digestivos são pouco relatados pelos professores

Entre os sete professores, quatro deles relataram que nunca sofreram de gastrite e um indicou que não sabe se apresenta esse tipo de alteração física (ver Tabela 6.20). Os outros dois relataram que apresentam gastrite, sendo que um deles indicou que ela ocorre raramente e o outro que ocorre às vezes. Aquele que indicou que ela ocorre raramente tem entre 50 e 54 anos e o outro entre 35 e 39 anos. Ambos relataram que a última manifestação de gastrite ocorreu há mais de um ano e que, como medidas para tratá-la, aquele que indicou sofrer de gastrite às vezes relatou fazer uso de automedicação e o outro fez uso de chás e, com menor frequência, de medicamentos efervescentes.

Quanto à avaliação da intensidade dos incômodos produzidos pela ocorrência de gastrite para a realização das atividades acadêmicas, o professor que relatou que ela ocorre às vezes indicou que ocorre um incômodo grande e o outro que ocorre pouco incômodo.

**Tabela 6.20**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações da frequência de ocorrência de gastrite, em diferentes faixas etárias**

Idade	Frequência de ocorrência de gastrite							
	Às vezes		Raramente		Nunca		Não sabe	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	---	---	---	---	2	<b>28,57</b>	---	---
30-34	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---
35-39	1	<b>14,29</b>	---	---	1	<b>14,29</b>	1	<b>14,29</b>
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	1	<b>14,29</b>	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>	<b>4</b>	<b>57,14</b>	<b>1</b>	<b>14,29</b>

Distúrbios digestivos parecem ser comuns em situações, principalmente, de estresse (Lipp e Malagris, 1998; Lipp, 2002), ansiedade (Seligman, 1977, Cruz,

Zangrossi Jr. e Graeff, 1998), assédio moral (Hirigoyen, 2002a e 2002b) e *burnout*<sup>13</sup> (Codo e Vasques-Menezes, 2000b, Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001), nas quais o indivíduo parece não ter previsibilidade e controle sobre as situações que estão interferindo na forma como tem se sentido e percebido o ambiente no qual está inserido.

Entre os professores, apenas dois relataram que apresentaram problemas de gastrite, sendo que ambos indicaram que tais problemas ocorreram há mais de um ano. Dentre os sujeitos que relataram nunca terem desenvolvido problemas desse tipo, três deles têm menos de 35 anos, o que pode ser um fator influenciador: possivelmente eles estão exercendo a docência há menos tempo que os demais (principalmente aqueles que têm entre 25 e 29 anos), o que pode caracterizar menor exposição aos fatores comumente caracterizados como estressores no trabalho docente: condições ambientais nas quais é exercida a docência (aumento de exigências e de responsabilidades no trabalho, ritmo de trabalho intenso, dificuldades de relação com alunos, colegas de trabalho, direção da escola etc., pouca valorização e reconhecimento de seu trabalho etc.). Além da possibilidade de menor frequência de exposição aos fatores estressores relacionados ao trabalho, é provável que haja diferenças nas disposições pessoais que cada indivíduo apresenta para lidar com tais situações (Esteve, 1999; Lipp, 2002).

Os professores que relataram ter apresentado problemas de gastrite, pela baixa frequência com que relataram que eles acontecem (“às vezes” ou “raramente”), bem como pelo tempo que decorreu desde sua última manifestação (há mais de um ano) permite sugerir que esse, possivelmente, não é um tipo de alteração comum entre os professores, nem mesmo entre os que indicaram esse tipo de problema. Um aspecto que deve ser levado em consideração quando são examinadas alterações físicas apresentadas pelas pessoas é que estas podem não ser percebidas, a não ser quando atingem graus que são considerados “realmente patológicos” os quais, geralmente, impossibilitam o indivíduo de trabalhar. Tal como afirmam Chaves (1980) e Rebelatto e Botomé (1999), as condições de saúde de um organismo devem ser compreendidas a partir de um

---

<sup>13</sup> Segundo Codo e Vasques-Menezes (2000b), o *burnout* difere de estresse na medida em que o primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho, sendo uma experiência subjetiva que envolve atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. Já o estresse não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

*continuum* que pode alterar desde condições “ótimas” de saúde e conforto até condições de “coma” ou morte”. Dessa forma, a dicotomia entre saúde e doença não permite compreender o que ocorre, de fato, com um organismo quanto às suas condições de saúde, na medida em que a própria manifestação de ansiedade, mesmo quando não produz alterações patológicas no organismo, é um tipo de alteração das condições de saúde, pois pode produzir alterações de sono, de alimentação, da sensação de bem-estar (produzindo rigidez muscular, tensões).

e) As bebidas alcoólicas, quando consumidas pelos alunos todos os finais de semana podem ser consideradas parte de um “mal socialmente disseminado?”

Um percentual considerável de alunos afirmou fazer uso de bebidas alcoólicas todos os finais de semana. Todos eles são jovens, com idades entre 20 e 25 anos. Segundo seus relatos, eles não têm problemas com alcoolismo. A partir da Tabela 6.21 é possível observar a frequência com que os alunos relataram consumir bebidas desse tipo.

**Tabela 6.21**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto à frequência de consumo de bebidas alcoólicas, por faixas etárias \***

Idade	Frequência de consumo de bebidas alcoólicas											
	Todos os finais de semana		Quinzenalmente		Menos de uma vez por mês		Uma vez por semestre		Qdo sai pra "balada"		Não faz uso	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	13,64	9,09	---	9,10	9,09	4,55	4,55	---	4,55	4,55	4,55	13,64
26-30	---	---	---	---	4,55	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	4,55	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,55
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	4,55	---	---	---	---	---	---	4,55
<b>Total p.</b>	13,64	9,09	---	9,10	22,73	4,55	4,55	---	4,55	4,55	4,55	22,73
<b>Total ger.</b>	<b>22,73</b>		<b>9,10</b>		<b>27,28</b>		<b>4,55</b>		<b>9,10</b>		<b>27,28</b>	

\*Um aluno não forneceu informações acerca do uso de bebidas alcoólicas. Suas informações não estão sendo considerados no cálculo das percentagens nesta Tabela.

Aproximadamente 73% dos sujeitos declararam que fazem uso de bebidas desse tipo. Foi observada uma diferença de indicações entre alunos que trabalham e que não trabalham e que afirmaram fazer uso de bebidas alcoólicas: quatro alunos a mais que trabalham. Com uma frequência de menos de uma vez por mês, foi observado um percentual de 27% de alunos, havendo quatro alunos a mais que trabalham e que indicaram tal frequência de consumo de bebidas alcoólicas. Deste percentual, aproximadamente 14% são de sujeitos com idades acima de 25 anos e que trabalham.

O segundo maior percentual foi observado para aqueles que afirmaram beber todos os finais de semana, indicado por 13,64% de alunos que trabalham e por 9,09% dos que não trabalham (um aluno a mais que trabalha), representando 22,73% do total de sujeitos considerados. O uso quinzenal foi indicado por 9,10% de alunos que não trabalham. “Quando sai à noite para as festas” (“sair pra balada”) foi apontado, também, por 9,10%, não havendo diferenças entre alunos que trabalham e que não trabalham. Houve, ainda, um aluno que trabalha (4,55%) e que afirmou que o uso de bebidas alcoólicas ocorre, aproximadamente, uma vez a cada semestre. Entre os alunos que afirmaram fazer uso de bebidas alcoólicas “todos os finais de semana”, “quando saem pra balada” ou quinzenalmente, todos eles têm entre 20 e 25 anos.

Quanto aos sujeitos que afirmaram não fazer uso de bebidas alcoólicas, 22,73% são de alunos que não trabalham e 4,55% de alunos que trabalham, totalizando aproximadamente 27% do total de sujeitos considerados. Há uma diferença, também de quatro alunos a mais, porém dos que não trabalham em relação aos que trabalham.

Aproximadamente 23% dos sujeitos relataram que bebem todos os finais de semana, o que representa cinco alunos, entre os 22 que informaram a esse respeito. Um dado que precisa ser considerado é a quantidade de bebidas alcoólicas que esses alunos ingerem. Eles se embriagam todos os finais de semana? Bebem apenas “um copinho para relaxar”? A quantidade consumida parece um dado essencial para compreender melhor as implicações da ingestão de bebidas alcoólicas para esses alunos. No entanto, é possível considerar que, independente de quanto eles bebem, possivelmente tal hábito está relacionado a uma tentativa de “relaxar”, de “desligar dos problemas do cotidiano”. O álcool auxilia na desinibição do comportamento, que pode ser um fator que também contribui para que, principalmente os mais jovens, justifiquem seu uso. Eles costumam

sair com o objetivo de conhecer pessoas, sair “para baladas”, como eles mesmos afirmaram e beber pode auxiliar nos possíveis contatos com outras pessoas, tendo em vista até mesmo a cultura da cidade na qual vivem, que faz com que as pessoas sejam, geralmente, mais introspectivas, tímidas etc.

De modo geral, os alunos que trabalham apresentaram maior frequência de consumo de bebidas alcoólicas se comparados aos que não trabalham. Isso pode estar relacionado, também, ao fato desses alunos quererem “se desligar” das “atribuições da vida cotidiana”, as quais podem ser mais “tumultuadas” por, além de estudarem, estarem trabalhando. De acordo com Dejours (1992) “às vezes, o recurso às bebidas alcoólicas é uma maneira de atenuar a tensão interna.” (p. 78), ou seja, é possível que esses alunos façam uso de álcool como forma de aliviar as tensões acumuladas em relação a situações de trabalho ou situações com a família, amigos, entre outras. Em certo sentido, “beber com os amigos, com colegas de trabalho” pode ser uma forma de aprofundar o suporte social desses alunos, pois o fato de compartilhar os problemas, as dificuldades, as alegrias, conquistas etc. pode auxiliá-los a lidarem com os problemas do cotidiano (Vasques-Menezes e Soratto, 2000). No entanto, é preciso verificar as conseqüências produzidas pelo comportamento de beber (produção de alívio? Embriaguez para produção de inconsciência quanto aos problemas?) para que seja possível verificar a funcionalidade e as conseqüências que pode haver sobre as condições de saúde dos sujeitos, produzidas por esse tipo de comportamento. Além disso, verificar a quantidade que é consumida, além da frequência, pode ser um dado importante para verificar se há indícios de desenvolvimento de problemas com alcoolismo, por exemplo.

Os alunos mais velhos declararam frequências menores de consumo desse tipo de bebidas, se comparados aos mais jovens. Parece comum haver uma disseminação geral na cultura de que “beber faz parte de ser jovem”, que quem sai “costuma beber” e, quando a maioria tem tal hábito, talvez os jovens, para obterem um maior grau de aceitação dos colegas, adotam tal hábito. Além disso, pode ser criada uma espécie de hábito em relação ao consumo de bebidas alcoólicas (é “natural” beber! “todo mundo bebe!”), tendo em vista que a maioria das pessoas, principalmente os jovens, apresenta

tal hábito. Assim como a indústria do fumo que busca associar<sup>14</sup> seu produto a imagens de *status* social, esportividade, precocidade, independência, sensualidade (Ferreira e Bernik, 1998), parece que as empresas responsáveis pela produção e divulgação de bebidas alcoólicas disseminam uma imagem semelhante, o que também pode influenciar os consumidores (principalmente os mais jovens).

De acordo com Ferreira e Bernik (1998), a dependência de substâncias é um estado caracterizado por forte impulso ao consumo de substâncias psicoativas que algumas vezes se instala após um período variável de uso dessas substâncias. Conforme o relato dos alunos, nenhum deles apresenta problemas com alcoolismo. No entanto, não é possível afirmar a inexistência de tal problema (nem a sua existência), tendo em vista que, muitas vezes, os próprios indivíduos não têm conhecimento acerca do que caracteriza a dependência em relação a esse tipo de substância ou, quando têm, podem negá-lo (para si mesmos ou para os demais). Além disso, é possível examinar a dependência em diferentes graus, dessa forma, talvez os alunos estejam desenvolvendo uma dependência, ainda que diferente daquela desenvolvida pelos indivíduos que são denominados “alcoolistas”, os quais apresentam um alto grau de dependência desse tipo de substância. Apesar de não haver dados que possam conduzir a um exame de ocorrência de dependência, o fato de aproximadamente 23% dos alunos indicarem que fazem uso de bebidas alcoólicas todos os finais de semana chama atenção para a necessidade de futuras pesquisas que atentem para as variáveis relacionadas ao abuso de substâncias psicoativas entre os estudantes universitários.

f) Os professores informam fazer uso de bebidas alcoólicas com baixa frequência, o que permite considerar que beber nem sempre é prejudicial

A partir dos relatos dos professores, foi possível observar que a maioria faz uso de bebidas alcoólicas. Entretanto, eles afirmam que tal uso é infrequente (ver Tabela 6.22).

Cinco professores declararam consumir bebidas alcoólicas. Entre eles, três afirmaram que fazem uso desse tipo de bebida às vezes, nos finais de semana; um deles

---

<sup>14</sup> Parece estar ocorrendo transformações nesse sentido, por meio da interferência de órgãos do governo responsáveis pelas políticas de saúde pública, no entanto, em relação a substâncias tais como o álcool, tal prática (de associação de álcool a aspectos positivos) ainda parece muito comum.

afirmou que toma bebidas alcoólicas menos de uma vez por mês e outro que bebe semanalmente. Todos afirmaram que não têm problemas com alcoolismo.

**Tabela 6.22**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à frequência de consumo de bebidas alcoólicas, por faixas etárias**

Idade	Frequência de consumo de bebidas alcoólicas							
	Semanalmente		Às vezes, nos finais de semana		Menos de uma vez por mês		Não faz uso	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	---	---	1	<b>20,00</b>	---	---	1	<b>14,29</b>
30-34	---	---	1	<b>20,00</b>	---	---	---	---
35-39	---	---	1	<b>20,00</b>	1	<b>20,00</b>	1	<b>14,29</b>
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	1	<b>20,00</b>	---	---	---	---	---	---
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>20,00</b>	<b>3</b>	<b>60,00</b>	<b>1</b>	<b>20,00</b>	<b>2</b>	<b>28,57</b>

O consumo de bebidas alcoólicas, de acordo com sua quantidade e frequência, pode configurar empecilho ou fator favorecedor do bem-estar do indivíduo. Empecilho quando desenvolve dependência (Ferreira e Bernik, 1998) e favorecedor na medida em que pode possibilitar a obtenção de suporte social pois, na sociedade, “os encontros no bar” parecem ser comuns para “jogar conversa fora”, “desabafar”, relaxar, enfim, manter contato com amigos, colegas de trabalho etc. De acordo com Vasques-Menezes e Soratto (2000)

o chope ao final do expediente com os amigos ou colegas do trabalho tem uma função bem mais ampla do que o mero ato de sair para beber. É uma oportunidade de aliviar pequenos problemas ou tensões do dia a dia, como a rotina de buscar as crianças no colégio todos os dias, o mal entendido no cafezinho com o outro colega de trabalho, aquela rusga com a mulher de manhã cedo e assim por diante (p. 269).

Entre os sujeitos, talvez o comportamento de beber atenda às funções de “relaxar, trocar idéias com os amigos, desabafar”, visto sua baixa frequência que, provavelmente, não constitui dependência. No entanto, é provável que eles não utilizem esses momentos de descontração com os colegas de trabalho (os demais docentes do departamento), pois afirmaram manter contatos restritos com eles. Talvez eles aliviem tensões do cotidiano nesses momentos, porém, isso não parece ocorrer com os colegas de trabalho. Se houvesse um contato mais próximo entre eles, possivelmente teriam mais suporte social por meio das relações de trabalho, o que poderia auxiliá-los a aliviar as tensões produzidas no meio acadêmico, além de poderem aproveitar tais momentos para compartilhar dúvidas, inseguranças, problemas e, talvez, até mesmo resolvê-los. Isso porque os colegas de trabalho estão submetidos à uma série de situações semelhantes, tais como as regras e normas institucionais, as dificuldades de relacionamento com alunos, chefias ou com a administração institucional, o que permite maior compreensão dos problemas e, possivelmente, soluções coletivas.

No caso dos professores, não é possível identificar em que momentos ou que função têm o comportamento de beber, no entanto, por meio do relato de suas frequências, é possível considerar que, em princípio, não há problemas quanto à dependência desse tipo de substância. Eles mesmos relataram que não têm problemas com alcoolismo, apesar de haver a clareza de que, quando tais problemas ocorrem, dificilmente as pessoas os admitem, sendo necessária uma investigação cuidadosa a respeito para que seja possível um diagnóstico fidedigno. No entanto, até pela carga horária de trabalho relatada por cada um deles, é possível admitir a possibilidade de ausência de problemas com alcoolismo, tendo em vista que, se eles existissem, possivelmente eles não conseguiriam trabalhar todas as horas por eles relatadas.

g) As dores musculares e de cabeça são as mais relatadas pelos alunos e podem ser reflexos de tensões do dia-a-dia

Dores musculares nas costas, ombros, face e nuca e cefaléias (dores de cabeça) foram as mais relatadas pelos alunos. Na Tabela 6.23 estão indicados os tipos de dores relatados por eles. Aproximadamente 55% dos sujeitos afirmaram que sentem dores, não havendo, de modo geral, diferenças de indicações entre alunos que trabalham e que não trabalham. Entre os alunos com idades acima de 30 anos (total de quatro), todos

eles indicaram a ocorrência de algum tipo de dor. Dores de cabeça e dores musculares foram as mais relatadas: aproximadamente 23% de alunos que indicaram cada uma delas. Entre os que informaram sentir dores musculares, estas foram indicadas em locais tais como costas, ombros, faces ou nuca, havendo um aluno a mais que trabalha e que indicou esse tipo de dor em relação aos que não trabalham. Dos alunos que relataram sentir dores de cabeça, foi observada a ocorrência de um aluno a mais que não trabalha, em relação aos que trabalham.

**Tabela 6.23**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto aos tipos de dor que apresentam, por faixas etárias \***

Idade	Tipos de dor													
	Dores musculares costas, ombros, face, nuca, etc.)		Dores de cabeça		Dores de estômago		Coluna		No peito		Outros		Não sente dores	
	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab	Trab	Não trab
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
20-25	9,09	9,09	4,55	13,64	4,55	4,55	---	4,55	---	4,55	4,55	---	18,18	22,73
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,55	---
31-35	4,55	---	4,55	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
36-40	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4,55	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	---	---	---	---	---	---	4,55	---	---	4,55	---	---	---
Total p.	13,64	9,09	9,09	13,64	4,55	4,55	---	9,09	---	9,09	9,09	---	22,73	22,73
<b>Total g.</b>	<b>22,73</b>		<b>22,73</b>		<b>9,10</b>			<b>9,09</b>		<b>9,09</b>			<b>9,09</b>	<b>45,46</b>

Nota: Alguns alunos indicaram mais de um tipo de dor. \*Um aluno não forneceu informações acerca da ocorrência de dores e, por isso, suas informações não estão sendo consideradas no cálculo das percentagens nesta Tabela.

Em torno de 9% declararam sentir dores de estômago, havendo uma indicação de aluno que não trabalha e outra de um que trabalha, sendo que ambos têm entre 20 e 25 anos. Dores no peito foram relatadas, também, por 9% de alunos, sendo que ambos não trabalham. Um deles têm entre 20 e 25 e outro entre 36 e 40 anos. Dores na coluna

também foram apontadas por 9% dos sujeitos. Nenhum dos dois trabalha; um tem entre 20 e 25 anos e outro entre 46 e 50 anos.

A categoria “outros” (que incluiu dores em um pé que foi machucado e cólicas menstruais) foi relatada por dois alunos (9%) que trabalham. Um deles têm entre 46 e 50 anos e o outro faz parte da faixa etária dominante. Entre os sujeitos que informaram não sentir nenhum tipo de dor, houve um número de indicações iguais para ambos os grupos (22,73%). Apenas um aluno que está acima da faixa etária predominante (tem entre 26 e 30 anos) declarou não sentir nenhum tipo de dor.

Alguns sujeitos parecem perceber incômodos relativamente grandes para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, quando sentem dores. Na Tabela 6.24 estão apresentados os incômodos avaliados pelos que sofrem de algum tipo de dor.

**Tabela 6.24**

**Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da intensidade do incômodo produzido pelas dores, por faixas etárias**

Idade	Intensidade do incômodo (0=nada, 10=muito)							
	de 0 a 3		de 4 a 6		7 e 8		9 e 10	
	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %	Trab %	Não trab %
20-25	---	---	16,67	16,67	8,33	16,67	8,33	---
26-30	---	---	---	---	---	---	---	---
31-35	---	---	---	---	8,33	---	---	---
36-40	---	8,33	---	---	---	---	---	---
41-45	---	---	---	---	---	---	---	---
46-50	---	8,33	---	---	8,33	---	---	---
Total parc.	---	16,67	16,67	16,67	25,00	16,67	8,33	---
<b>Total geral</b>		<b>16,67</b>		<b>33,34</b>		<b>41,67</b>		<b>8,33</b>

Nota: Considerados 12 alunos para o cálculo das percentagens desta Tabela.

Aproximadamente 42% graduaram a intensidade do incômodo produzido pela sensação de dor em relação à execução das atividades acadêmicas entre os graus sete e

oito (a partir de uma escala de 10 pontos, na qual zero = *nada incômodo* e 10 = *muito incômodo*). Esta avaliação de incômodo foi indicada por um aluno a mais que trabalha, em relação aos que não trabalham. Entre eles, um tem entre 31 e 35 anos, o outro entre 46 e 50 e os demais entre 20 e 25 anos.

Em seguida, foram indicadas as intensidades localizadas entre quatro e seis, por 33,33% dos alunos, não havendo diferenças de indicações entre aqueles que trabalham e que não trabalham. Todos os que indicaram essa intensidade de incômodo têm entre 20 e 25 anos. Já os graus de zero a três foram relatados apenas por alunos que não trabalham (16,67%) – o que equivale a dois alunos –, sendo que ambos têm idade acima da faixa etária dominante: um deles têm entre 36 e 40 e o outro entre 46 e 50 anos. Os graus localizados entre nove e 10 foram apontados por um aluno (8,33%) que trabalha e que tem entre 20 e 25 anos.

As dores musculares e de cabeça foram as mais indicadas (23% cada) entre os alunos que relataram sentir algum tipo de dor (ver Tabela 6.23). Em seguida, foram relatadas dores de estômago, dores no peito, dores na coluna e “outros” (pé machucado e cólica menstrual), cada uma delas apontada por dois alunos (9,09%). Entre os que afirmaram não sentir nenhum tipo de dor, apenas um deles têm acima de 25 anos, porém, faz parte da segunda menor faixa etária (entre 26 e 30 anos). Parece que os mais velhos estão propensos a desenvolver mais dores e, considerando que os alunos são, em sua grande maioria, mulheres, tal propensão pode sofrer a influência das mudanças hormonais às quais elas estão submetidas, principalmente, ao passar dos 40 anos, que é o caso de três dos quatro sujeitos mais velhos que indicaram sentir dores.

De modo geral, os alunos que trabalham indicaram maiores intensidades de incômodo das dores para a execução das atividades acadêmicas, em relação aos alunos que não trabalham. Possivelmente, por terem menos tempo disponível para descansar e, considerando o descanso como fonte de restabelecimento do organismo, é possível que as sensações de dor lhes ocorram em maiores graus. Pode acontecer, também, uma dificuldade dos alunos que trabalham em seguir algum tratamento específico ou irem em busca de auxílio médico, tendo em vista que, geralmente, as pessoas só são liberadas da situação de trabalho à procura de um médico quando apresentam graus avançados de alterações nas condições de saúde (ou seja, quando estão praticamente impossibilitados de trabalhar), o que talvez agrave as dores por eles sentidas. Que decorrências têm esses

incômodos produzidos pelas dores, somados à atividade adicional (trabalho) para a produção nas atividades acadêmicas? É possível que eles estejam percebendo mais dificuldades para realizá-las, mesmo que seu desempenho não esteja sendo inferior aos demais. Quanta disposição adicional eles precisam para dar conta de todas as atividades que lhes são solicitadas, tendo em vista que geralmente a disposição e a própria produção diminuem caso o organismo esteja debilitado? Que conseqüências podem trazer a ocorrência de dores para as relações que estabelecem? E suas condições de saúde, não podem ser ainda mais prejudicadas em função da junção desses fatores?

De acordo com Lipp (2002), sintomas tais como tensão muscular na nuca, sensação de incompetência ou de que não conseguiria lidar com as exigências do presente, cansaço de manhã, dores fortes de coluna, costas e pernas (em decorrência de tensão), aumento da produção de ácido clorídrico, o que pode provocar gastrite e úlcera, diarreia, constipação, gases e hemorróidas são comuns quando ocorre uma situação de estresse prolongada. Além disso, as glândulas supra-renais liberam dois hormônios em momentos de estresse: o cortisol e a adrenalina. Se o nível deles ficar alterado por muito tempo, podem surgir: cansaço, dificuldade de concentração, ansiedade, depressão, perda de memória, desinteresse sexual e tontura. Observando os tipos de dores relatados pelos alunos, é possível identificar algumas que parecem ter estreita relação com o estresse: dores musculares (nuca, costas, ombros, faces), dores de cabeça (que possivelmente também têm relação com musculatura contraída, devido à tensão), dores de estômago e dores no peito. Isso pode ser considerado não somente pela tipologia da sintomatologia, mas pelos próprios relatos dos alunos, que afirmaram que podem apresentar alterações, por exemplo, na forma como dormem ou como se alimentam por estarem ansiosos com a execução de provas ou trabalhos e por excesso de trabalhos (ver Tabelas 6.3 e 6.7).

h) Dores de cabeça e dores nas costas parecem ser as mais incômodas entre as dores dos docentes

Quatro professores indicaram sentir dores, sendo que dois deles relataram que sentem dores de cabeça e um que sente dores nas costas (ver Tabela 6.25). Os três fazem parte da mesma faixa etária: têm entre 35 e 39 anos. Houve, ainda, um professor que tem entre 50 e 54 anos e que relatou sentir dores nas articulações. Entre aqueles que

indicaram não sentir nenhum tipo de dor, dois têm entre 25 e 29 anos e um entre 30 e 34. Os três fazem parte das menores faixas etárias encontradas entre os sujeitos.

**Tabela 6.25**

**Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à localização das dores que apresentam, por faixas etárias**

Idade	Localização da dor							
	Dores nas costas		Dores de cabeça		Articulações		Não sente dor	
	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%	Ocor	%
25-29	---	---	---	---	---	---	2	<b>28,57</b>
30-34	---	---	---	---	---	---	1	<b>14,29</b>
35-39	1	<b>25,00</b>	2	<b>50,00</b>	---	---	---	---
40-44	---	---	---	---	---	---	---	---
45-49	---	---	---	---	---	---	---	---
50-54	---	---	---	---	1	<b>25,00</b>	---	---
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>25,00</b>	<b>2</b>	<b>50,00</b>	<b>1</b>	<b>25,00</b>	<b>3</b>	<b>42,86</b>

Entre os professores que relataram sentir dores, três deles avaliaram a intensidade dos incômodos produzidos por elas para a realização das atividades acadêmicas entre nove e 10 (a partir de uma escala de 0 a 10, onde 0 = *nada incômodo* e 10 = *muito incômodo*). Todos eles têm entre 35 e 39 anos. O outro professor que relatou sentir dores, avaliou a intensidade de incômodo delas entre sete e oito.

Dores de cabeça ou nas costas foram as mais relatadas, tanto por professores, quanto por alunos. Tais dores estão, possivelmente, relacionadas à ansiedade, a qual produz, entre outras coisas, tensão muscular que pode ser a geradora de dores tais como essas relatadas (Lipp e Malagris, 1998, Hirigoyen, 2002a e 2002b, Lipp, 2002). Quanto à avaliação da intensidade do incômodo, os três relataram que os incômodos produzidos por essas dores são grandes para a realização das atividades acadêmicas (graus entre nove e 10) o que pode prejudicar seu desempenho, as relações estabelecidas com os colegas de trabalho, com os alunos que, por sua vez, podem transformar-se em fatores que interferem na sensação de bem-estar. Uma espécie de relação circular na qual as dores são alimentadas por tensões que podem ocorrer de forma ainda mais intensa por

eles estarem sentindo desconforto físico. Além da possível relação dessas dores com ocorrência de ansiedade, um outro aspecto que pode estar interferindo na ocorrência delas é a postura inadequada, que pode produzir maiores tensões em locais tais como o pescoço e a coluna, ambos podendo produzir dores musculares (tais como as relatadas).

O professor que indicou dores nas articulações relatou incômodos entre os graus sete e oito, afirmando que a intensidade da dor aumenta de acordo com as mudanças que ocorrem na temperatura. Relatou ainda que, geralmente, tais dores são controladas. Já em relação aos demais professores, provavelmente as dores estão relacionadas a situações menos previsíveis, que lhes fogem do controle. O fato de não poder prever e controlar a ocorrência dessas dores pode produzir maiores incômodos (talvez eles não tenham a possibilidade de se medicar, tal como pode ocorrer em casos nos quais as dores são previsíveis). Os três indicaram que situações tais como final de semestre (no qual ocorre acúmulo de atividades, aumento das exigências) são exemplos de situações nas quais sentem tais dores. Apesar deles poderem prever que poderão sofrer de dores nesse período, possivelmente não conseguem controlar os aspectos (ou a percepção que desenvolvem acerca das situações que ocorrem) que incidem sobre sua sensação de mal-estar que parece ter estreita relação, inclusive, com a história de aprendizagem de cada um (Esteve, 1999, Meira, 2002, Lipp, 2002). Dessa forma, indivíduos que aprenderam a discernir entre as coisas que eles podem mudar e as coisas que estão além de seu controle (lidando de forma tranqüila com ambas as situações) podem ter menos alterações físicas e, de modo geral, menos alterações nas condições de bem-estar, do que indivíduos que não apresentam tal discernimento.

##### 5. A ansiedade parece “íntima” das condições de saúde, tanto para professores como para alunos

Mais da metade dos alunos afirmou não apresentar dificuldades relacionados às suas condições de sono ou de alimentação. Entre os que declararam ter tais dificuldades, parece que a ansiedade quanto à realização de provas ou trabalhos e o excesso destes últimos têm sido os fatores preponderantes nessas alterações. Os tipos de alterações físicas mais relatadas pelos alunos foram: alergias (45%), gastrite (41%), dores musculares (23%), dores de cabeça (23%) e uso de bebidas alcoólicas todos os finais de semana (23%). Tais alterações podem ocorrer devido a várias situações, as

quais podem ser tanto acadêmicas, quanto não acadêmicas. No entanto, é possível considerar que alterações dermatológicas (alergias) e distúrbios gastrintestinais (gastrite e dores de estômago), assim como dores musculares e de cabeça, geralmente caracterizados por serem problemas de ordem psicossomática, tem relação com as situações acadêmicas que eles vivenciam. Isso principalmente se o processo de formação profissional for considerado, também, um processo de trabalho. Na medida em que alunos são considerados trabalhadores e que é levado em conta que as atividades que eles desenvolvem têm uma série de exigências de disposição, afetivas, materiais, físicas, além de sofrerem influências de condições institucionais (regras e normas da universidade, dos professores, dos dirigentes etc.), é possível compreender a relação que pode haver entre as condições de trabalho no ambiente acadêmico com suas condições de bem-estar, de relacionamento, enfim, de saúde, de modo geral.

As alterações físicas relatadas possivelmente têm estreita relação com ocorrência de tensões e ansiedades, as quais foram relatadas pelos alunos quanto a provas, trabalhos, sobrecarga de atividades etc. A incidência dessas atividades (muitas provas e trabalhos, aumento de exigências quanto ao cumprimento de prazos etc.) geralmente aumenta ao final de um semestre de atividades. Nesse sentido, é possível que, se a situação acadêmica vivenciada por eles não é a principal influenciadora das condições de saúde apresentadas, possivelmente têm grande parcela de contribuição nelas (apesar da necessidade de considerar, também, outros fatores, tais como a pré-disposição individual para desenvolver estresse, depressão e ansiedade etc.)

É provável que as alterações nas condições de saúde, de modo geral, estejam relacionadas à utilização de coerção no ambiente acadêmico, na medida em que as tensões, os medos relacionados à realização de provas e trabalhos, bem como o cumprimento dos prazos estabelecidos parecem estar associados à forma como os alunos são avaliados. Eles estão submetidos a um sistema que lhes exige o cumprimento de prazos pré-estabelecidos institucionalmente, a realização de provas e execução de trabalhos (muitas vezes com imposições quanto ao modo como estes devem ser feitos) que geralmente visam determinar quem serão os “aprovados” e os “reprovados”, ficando à mercê dos julgamentos dos professores. Ainda que a exigência de prazos e de cumprimento de atividades e de provas possa, em sua forma, ser amistosa, agradável, ela tem a função de controlar coercitivamente os alunos, os quais, em sua maioria,

cumprem tais exigências para não receberem punições (reprovações, notas baixas etc.). Dessa forma, é possível que não haja prazer em estudar, em ver seu desempenho sendo avaliado para que possam se aperfeiçoar, melhorar suas práticas, mas apenas alívio (ou tristeza e decepção) em se verem “livres” das situações aversivas (provas, trabalhos, aulas etc.).

A utilização da coerção não parece atingir somente os alunos: os professores também parecem sofrer as conseqüências desse modo de controle comumente estabelecido nas instituições. Apenas dois professores, entre os sete informaram que perceberam alterações em suas condições de sono (um desejando dormir mais, provavelmente por estar mais cansado em função da sobrecarga de trabalho típica de “fim de semestre” e outro com o sono mais agitado, automaticamente associado por ele com a vivência de “final de semestre”). Parece ocorrer algo semelhante quanto às suas condições de alimentação: dois professores informaram apresentar problemas relacionados (um relatou não ter motivação para se alimentar e outro que lhe falta tempo).

Quando solicitados a informar os tipos de situações acadêmicas que poderiam interferir na qualidade de seu sono e de sua alimentação, a maioria dos professores relatou situações associadas ao medo de cometer erros, a cumprir prazos, ao excesso de trabalhos, à responsabilidade por uma nova tarefa, situações que parecem estar associadas ao controle institucional sobre eles exercido: mesmo que as solicitações quanto ao cumprimento de prazos, de tarefas que lhes cabem sejam amistosas, elas têm a função de fazer com que os professores efetivamente cumpram o que a organização espera deles. Nos casos em que isso não acontece, muito provavelmente eles serão submetidos a punições, que podem ocorrer em diferentes graus (uma “bronca” do chefe ou do coordenador, diminuição de carga horária, suspensão do contrato de trabalho, etc.). A coerção também parece estar relacionada a situações tais como “quando comete erros”, “quando está responsável por uma tarefa nova”, que parecem associadas com exigências de acertar (que podem ser autoexigências ou exigências de outrem), que possivelmente estão relacionadas a julgamentos, nos quais eles, assim como os alunos, serão “aprovados” ou “reprovados”. Além do aspecto coercitivo, um outro aspecto, mais explicitamente por eles relatado, é a sobrecarga de trabalho, que pode diminuir o tempo

que eles têm disponível para se alimentar, para dormir, para conviver com a família e os amigos, para usufruir horas de lazer etc.

Quanto às alterações físicas apresentadas pelos professores, cinco deles relataram apresentar alergias, dois sofreram de gastrite, quatro apresentam dores, sendo que dois deles têm dores de cabeça, um dores nas costas e outro sofre de artrite. Além disso, cinco deles relataram que fazem uso de bebidas alcoólicas. Alergias e dores de cabeça e nas costas parecem ser as alterações físicas mais relatadas pelos professores. Tais alterações podem estar sendo influenciadas pela situação acadêmica que vivenciam, principalmente por estarem vivendo algo que um professor denominou “síndrome de final de semestre”: excesso de trabalhos, tensão dos alunos, exigências institucionais, autoexigências etc. Essas situações de trabalho às quais os professores estão submetidos podem apresentar como uma de suas conseqüências, somatizações (comuns quando ocorre estresse, assédio moral, sobrecarga de atividades etc.), tais como as alergias e os tipos de dores relatadas.

Não é possível dizer o tipo de associação, bem como o grau no qual ela ocorre, ou mesmo se há, de fato, relação entre as situações de trabalho vivenciadas e as alterações nas condições de saúde apresentadas pelos professores. No entanto, é possível considerar a possibilidade de sua ocorrência, tendo em vista, entre outras coisas, o tipo de trabalho desenvolvido pelos docentes (ritmo de trabalho, excesso e diversidade de atividades, grande carga horária, etc.), a situação pela qual estão passando (final de semestre, no qual o ritmo de trabalho e as exigências tendem a aumentar consideravelmente), a submissão a exigências comuns a instituições universitárias (cumprimento de prazos, de ementas, entrega de relatórios etc.), bem como o que os pesquisadores têm examinado quanto às conseqüências do trabalho docente para suas condições de saúde (Esteve, 1999; Vasques-Menezes e Gazotti, 2000; Soratto e Ramos, 2000; Meleiro, 2002; Meira, 2002; Reinhold, 1985 e 2002; Nunes Sobrinho, 2002).

De modo geral, parece que alguns professores e vários alunos (quase a metade deles) têm apresentado alterações físicas que diminuem suas condições de conforto e de bem-estar. Essas alterações, independente de serem decorrências de situações que ocorrem no ambiente acadêmico, provavelmente sofrem influências (em diferentes

graus) dessas situações e interferem (também em maior ou menor grau) na sua disposição como trabalhadores (alterando produção, desempenho, sensação de bem-estar, relações de trabalho etc.).

Considerar as condições de saúde como um fenômeno multivariado e multideterminado permite considerar alguns aspectos que parecem presentes em vários relatos dos alunos e dos professores. A ocorrência de ansiedade pode ser um exemplo disso. Se as condições de saúde são resultado da inter-relação entre múltiplos fatores e podem variar em diversos graus, os quais podem ser considerados desde condições plenas de saúde até ausência de saúde (morte), a combinação dos fatores presentes na vida de uma pessoa pode influenciar tais condições de diferentes maneiras e em diferentes graus. Fatores tais como sobrecarga de trabalho, altas exigências de desempenho na execução das atividades, eminência de avaliações que geralmente cumprem o papel de “emitir julgamentos de aptidão” (alunos e professores sofrem avaliações institucionais, nas quais serão “aprovados” ou “reprovados”), competição entre colegas no ambiente acadêmico, exigências de cumprimento de prazos e horários, de regras institucionais (mesmo que eles sejam contra elas), só para identificar alguns aspectos presentes na organização, podem estar interferindo nas condições de trabalho e de saúde de professores e alunos.

Além dos fatores associados à situação institucional, podem ser considerados outros, tais como o meio social, político, econômico, cultural no qual estão inseridos. Quanto ao aspecto cultural, por exemplo, o fato de estarem inseridos numa organização localizada em uma cidade com fortes características européias, a qual interfere com as expectativas que a família, os amigos e os próprios professores e alunos desenvolvem a respeito de si, pode interferir, em graus diferentes para cada indivíduo, no modo como perceberão e relacionar-se-ão com o meio no qual vivem. Esse tipo de situação pode produzir tensões no indivíduo, as quais estão na origem de várias doenças (Chaves, 1980). Dessa forma, considerar apenas alterações físicas (geralmente estruturais) como alterações nas condições de saúde, não parece ser adequado para caracterizar a saúde de um indivíduo.

Levar em conta apenas alterações que prejudicam o desempenho adequado, no qual as pessoas são consideradas “doentes” quando não podem mais trabalhar, não

parece ser o meio mais adequado de lidar com o fenômeno saúde. Considerar a saúde como um processo no qual podem ocorrer graus de alterações de conforto e de segurança das pessoas amplia a percepção do que pode ou não ser alterado como condições de saúde de docentes e discentes (ver Chaves, 1980; Rebelatto e Botomé, 1999). A própria falta de reconhecimento ou a dificuldade em relacionar-se com os colegas pode produzir determinadas sensações e percepções nos professores e nos alunos que, muitas vezes, podem ser consideradas como uma forma de “adoecimento”, na medida em que diminuem uma situação de conforto e de bem-estar. Existem várias alterações que antecedem a impossibilidade para o trabalho propriamente dito e que interferem na sensação de bem-estar das pessoas, as quais precisam ser observadas para que possa haver melhoria na sua qualidade de vida.

## G

### **AS CONDIÇÕES DE SAÚDE NO TRABALHO DE ENSINO- APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIO PRECISAM QUE O CONHECIMENTO VÁ ALÉM DO COMUM, SUPERFICIAL OU APARENTE**

Professores e alunos trabalhando em parceria. Ambos atuando como colegas, numa relação de “iguais” na qual, apesar de terem papéis diferentes, precisam trabalhar juntos, tomando decisões acerca do processo de formação profissional, participando do planejamento e da execução das atividades, das avaliações realizadas. Ainda que exerçam funções distintas, têm uma característica em comum: ambos precisam se comportar em relação às informações e aos conhecimentos disponíveis. Posições passivas dos alunos não permitem que eles aprendam o que lhes compete a partir da formação de nível superior: transformar os conhecimentos em capacidade de atuar. Da mesma forma, se os alunos adotam postura passiva diante da situação de aprendizagem, aos professores é difícil ensinar algo que seja diferente de apreender, repetir, aderir e reproduzir informações. O resultado disso são alunos, no máximo, instruídos mas que não estão capacitados a lidar adequadamente com a realidade social.

Examinar os relatos dos sujeitos, relacionando os diversos aspectos aos quais eles se referiram, parece ser um meio de caracterizar melhor o que acontece nas relações entre professores e alunos. Tais relações sofrem influências de muitas outras variáveis, tais como aquelas relacionadas ao contexto institucional. A própria concepção que a universidade tem acerca de seus objetivos, os tipos de atividades que desenvolve para atingi-los, o modo como institui o ensino de graduação e como define os tipos de atividades que deverão ser desenvolvidas por docentes e alunos são alguns aspectos que parecem ter implicações sobre as relações de trabalho e de saúde deles.

O que significa “ser uma instituição”? Qual o papel das instituições na sociedade? O que define o perfil de uma instituição? Quais as características de uma instituição de ensino superior? As instituições não se definem exclusivamente por sua

estrutura física. Elas são, muito mais, redes de relações entre as condutas das pessoas que as constituem. No caso da universidade, ela é resultante das relações entre os comportamentos de dirigentes, professores, alunos e funcionários. A universidade caracteriza-se por ser uma instituição social responsável por produzir conhecimento e torná-lo acessível à maior quantidade possível de pessoas. Dizer que os objetivos ou as funções da universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão, é um equívoco (Rebelatto, 1994; Botomé, 1996). Ensino, pesquisa e extensão caracterizam-se por serem meios pelos quais a universidade cumpre sua função social, que é a de produzir o conhecimento e torná-lo acessível a todos.

A definição clara dos objetivos e dos modos (atividades) pelos quais a instituição irá atingi-los é fundamental para que ela delimite claramente seu perfil social. No caso da universidade, é preciso que seja definido o seu papel em relação ao conhecimento, tendo em vista que existem outras instituições que também têm objetivos relacionados à educação, à busca do saber, à promoção da cultura e do desenvolvimento do país onde se situa, à melhoria das condições de vida da sociedade (Piazza, 1997). A universidade tem como seu objeto de trabalho o conhecimento, especialmente o científico. Reside aí sua especificidade. Botomé (1992) destaca que é o que a universidade faz – ou o que lhe cabe fazer – em relação a esse seu objeto de trabalho que irá constituir seu papel na sociedade.

O compromisso que a universidade firma com a sociedade, que a institui e a mantém, é o de responsabilizar-se pelo saber: preservação, crítica, sistematização do saber existente, produção de conhecimentos novos e necessários e difusão desses conhecimentos, de modo a torná-los acessíveis a todos os que constituem a sociedade (Botomé, 1992; Piazza, 1997). A fim de que possa cumprir tais funções, é necessário que a instituição seja organizada de modo a ser capaz de administrar a produção de conhecimento e o seu uso nos múltiplos campos da atividade humana, inclusive o ensino, especialmente o superior. Ele é uma maneira de tornar o conhecimento produzido acessível à comunidade, por meio da formação dos profissionais que nela atuarão com o objetivo de transformar a realidade. Daí o ensino ser “ponte” entre o conhecimento e a realidade social (Rebelatto, 1994).

A definição das funções da universidade e das atividades-meio para atingi-las incide sobre as relações entre professores e alunos. Se, por exemplo, a universidade toma as atividades-meio como objetivos, relaciona-se com o ensinar como se ele fosse uma de suas funções. No entanto, ensinar serve para quê? Não é objetivo da universidade ensinar por ensinar, mas ensinar para que a sociedade – e não apenas os alunos – tenha acesso ao conhecimento que tem sido produzido. Esse acesso ocorre por meio dos profissionais que nela atuarão e que devem ser capacitados, por meio do ensino de graduação, a transformar o conhecimento disponível em condutas, a fim de que possam melhorar a qualidade de vida das pessoas.

O ensino de graduação é aquele que visa formar profissionais aptos a compreenderem, relacionarem-se e a intervirem na realidade com o objetivo de transformá-la por meio de ações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas. Para que os profissionais sejam capazes de atuar dessa forma, é preciso que o próprio “ensinar” seja esclarecido. Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pelas intenções ou objetivos do professor (Kubo e Botomé, 2001b). Dessa forma, para identificar se o ensino foi efetivo, é preciso observar o que acontece com os alunos. Não parece ser objetivo da educação ensinar aos alunos copiarem, reproduzirem ou aderirem informações apresentadas pelos professores. Afinal, não é papel do professor “transmitir ou repassar” informações e conhecimentos. Paulo Freire (1980) já denunciou esse tipo de educação como sendo uma “educação bancária”, que consiste no “ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Os alunos não estão “vazios”, nem os professores estão “cheios” de saber. É preciso que ambos lidem com o conhecimento, não como algo que deve ser apreendido, copiado, repetido e reproduzido, mas como um meio, um instrumento de trabalho que precisa ser transformado em capacidade de atuar. O conhecimento é uma espécie de matéria-prima, a partir da qual são produzidas competências, habilidades. O produto do ensino é a capacidade de atuar (competências, habilidades) e não o conhecimento em si.

Para que ocorra esse tipo de relação com o conhecimento, é preciso que professores e alunos ajam de maneira a transformar o conhecimento disponível em capacidade de atuar. Isso não é possível por meio da mera apresentação e repetição dele. Nem é possível ao professor “transmiti-los” aos alunos, como se a aprendizagem fosse

constituída a partir dessa transmissão. Para que ocorra uma aprendizagem com base no desenvolvimento da capacidade de atuar, é preciso que professores e alunos trabalhem como parceiros, cabendo aos professores o papel de administradores das condições de aprendizagem. Aos alunos cabe o papel de atuar em relação aos conhecimentos para que seja possível dizer que eles aprenderam. Dessa forma, participar passivamente (“absorvendo, apreendendo e repetindo” as informações) é inadequado para o processo de aprendizagem, na medida em que aprender significa transformar o conhecimento disponível em condutas novas, que sejam mais adequadas do que aquelas que os aprendizes possuíam, para lidar com a realidade social com a qual se defrontarão.

Ensino e pesquisa são atividades comumente concebidas à parte, no entanto, professores que não pesquisam, muito provavelmente ensinarão seus alunos a reproduzir e aderir aos conhecimentos existentes. A habilidade de professores que não pesquisam geralmente se limita a expor idéias alheias e manter a disciplina da turma (Demo, 1994). O autor assinala ainda que quem não constrói conhecimento próprio não tem o que dizer. Daí a necessidade de que aqueles que ensinam, produzam conhecimentos. Ensinar não se refere a uma relação entre “mestres” e “discípulos” (respectivamente, professores e alunos), na qual o resultado típico é “a produção em série de gente apenas treinada” (Demo, 1994, p. 128). O ensino de graduação tem o objetivo de capacitar os alunos a lidarem de maneira autônoma, crítica, criativa, sistêmica e responsável com a realidade com a qual se defrontarão. Para que esse tipo de ensino seja possível, é preciso que professores e alunos trabalhem como parceiros. Trabalhar dessa forma envolve que ambos atuem de maneira construtiva e participativa. O papel do professor, nesse contexto, é o de orientador, catalisador, administrador das condições de ensino. Ao aluno, cabe transformar o conhecimento em condutas novas, e não aderir ou repetir o que está nas fontes de informação (ou “nos professores”).

As relações entre professores e alunos parecem ser permeadas por uma série de aspectos que transcendem o tipo de relação que estabelecem uns com os outros, em sala de aula. Aspectos relacionados à gestão universitária, à concepção de ensinar e de aprender, à concepção de formação profissional de nível superior de graduação e a sua constituição e implementação, ao planejamento das atividades de ensino realizado pelos professores, às relações estabelecidas entre os diversos setores constituintes da organização (reitoria, pró-reitorias, coordenações de curso, departamentos, centros,

colegiados etc.) parecem ser apenas alguns dos aspectos que podem estar interferindo nesse tipo de relação. Caracterizar as relações de trabalho entre professores e alunos no ambiente acadêmico parece ser um passo inicial para seja possível identificar as decorrências dessas sobre suas condições de saúde.

#### 1. As coerções sofridas pelos alunos interferem nas relações de trabalho estabelecidas com colegas e professores e nas suas condições de saúde

Caracterizar as relações de trabalho estabelecidas entre professores e alunos exige que o exame dos dados transcenda as classificações indicadas pelos sujeitos. Ou seja, ao identificar os tipos de relações estabelecidas entre professores e alunos, sob a perspectiva de cada um deles, é preciso que sejam observados os relatos referentes não somente aos tipos de relações, mas também referentes a outras variáveis que podem estar interferindo nessas relações e que, na maioria das vezes, não são percebidas como intervenientes pelos sujeitos. As relações estabelecidas entre professores e alunos caracterizam-se por serem relações de parceria? De que forma ambos trabalham em relação ao conhecimento? Até que ponto estabelecer relações tais como as de amizade e amistosas tornam o ambiente acadêmico um local de trabalho agradável e produtivo? Ainda que a maioria dos alunos tenha relatado estabelecer relações positivas com seus colegas e professores, parece que existem outros fatores que interferem em tais relações e que não as tornam tão positivas quanto parecem.

De acordo com os dados obtidos, a partir da perspectiva dos alunos, foi observado que a maioria estabelece relações de amizade ou relações amistosas com os colegas e com os professores. Aproximadamente 78% dos alunos estão expostos a incômodos no ambiente acadêmico. Entre os tipos de incômodos mais relatados estão: utilização da avaliação como meio de coerção pelos professores ou controle exercido pelos professores sobre o horário e sobre as tarefas. Isso caracteriza, de fato, relações amistosas? Ainda que tais relações apresentem um “formato amistoso”, sua função parece diferente, afinal, os alunos se sentem coagidos devido a determinados comportamentos dos professores.

A partir das indicações dos alunos quanto aos tipos de situações que os incomodam (controles exercidos pelos professores em relação a avaliações, horários e

tipos de tarefas a serem executadas), é possível observar a ocorrência de controle coercitivo. A relação desse tipo de situação com coerção é observada não somente pelo fato dos alunos se sentirem incomodados, mas também pela natureza coercitiva das situações. Utilizar a avaliação como meio de controlar os alunos é um exemplo claro disso. Provavelmente relacionado a situações do tipo: “se vocês não ficarem quietos agora, abaixo suas notas”, “mais um atraso e você terá menos pontos na participação”. O controle coercitivo caracteriza-se por ser um controle realizado por meio de ameaça de punição. Ele é utilizado como forma de inibir ou evitar a ocorrência de comportamentos inadequados. No entanto, esse tipo de controle faz com que as pessoas desenvolvam reações de medo e de ansiedade (Skinner, 1972b e 1978; Sidman, 2001). Quando muito, é um modo de ensinar o que o indivíduo “não deve fazer”, mas não permite a aprendizagem de outro comportamento mais adequado. Geralmente produz indivíduos inflexíveis, acrílicos e pouco criativos.

Além das limitações quanto ao tipo de aprendizagem desenvolvida por meio da coerção, existem outros efeitos colaterais por ela produzidos, entre os quais, destacam-se: tendência do indivíduo fugir ou evitar o que significa ameaça de punição (professores, dirigentes, a própria universidade, situações de aprendizagem formal). Um outro efeito colateral comumente observado é a ocorrência de agressão, que pode ser contra professores punitivos, contra a própria estrutura da universidade (tal como as depredações da estrutura física), contra dirigentes ou colegas pois, se não é possível agredir quem lhes puniu, é provável que os indivíduos agredam quem estiver mais próximo (Sidman, 2001). Além de fuga, esquiva e agressão, é comum ocorrer comportamentos de contra-controle, nos quais os indivíduos tendem a controlar quem lhes controlou. No caso dos alunos, eles podem prejudicar o andamento das aulas, chegando atrasados, prendendo a atenção dos colegas para que eles não prestem atenção na aula, fingindo doenças para não realizarem provas ou trabalhos etc.

Na mesma direção do que pôde ser observado quanto às relações que os alunos relataram estabelecer com os professores, foi possível observar que, ainda que a maioria dos alunos tenha relatado estabelecer relações de amizade ou amistosas com os colegas, há um percentual considerável (45%) que indicou a ocorrência de incômodos nessas relações. Um dos tipos de incômodos mais relatados foi o da ocorrência de atitudes

individualistas e de inflexibilidade dos colegas, os quais, provavelmente produzem ambientes desagradáveis.

Se ocorressem relações de parceria e de cooperação entre os próprios alunos, esse tipo de situação aversiva (atitudes individualistas dos colegas) ocorreria? Sidman (2001) afirma que a competição tem sido considerada um “fato natural” nas instituições escolares. Para ganhar, é preciso que muitos tenham perdido. No caso dos alunos, quando alguém é considerado um “ótimo” aluno, provavelmente muitos serão considerados “péssimos”. Para que alguém ganhe um prêmio “por mérito”, outros terão deixado de ganhar. E isso parece instigar comportamentos individualistas. É preciso que existam vencedores e perdedores? E se os alunos aprenderem a atuar de maneira cooperativa entre si? Ao atuarem como profissionais, provavelmente terão que desenvolver projetos e trabalhos em grupo, em equipes multidisciplinares e, se esse tipo de capacidade não tiver sido desenvolvida na graduação, de que forma atuarão adequadamente como profissionais? De que forma os professores podem instigar os alunos a serem cooperativos uns com os outros, ao invés de competirem? Se a formação fosse com base no campo de atuação profissional e não no mercado de trabalho, que implicações haveria para as próprias relações que eles estabelecem no ambiente acadêmico? A competição que ocorre em sala de aula provavelmente diminuiria se os alunos aprendessem a projetar ações, identificar as necessidades sociais que a própria sociedade ainda não é capaz de identificar, capacidades desenvolvidas a partir da formação com base no campo de atuação profissional.

Ao se “formarem” para irem em busca de um emprego, de uma vaga para atender apenas as demandas da sociedade (caracterizado como o tipo de formação com base no mercado de trabalho), são instigadas relações de competição, na medida em que existem menos vagas disponíveis do que a quantidade de profissionais que serão formados. Como, a partir de sua formação, eles aprendem que não há trabalho para todos e que apenas alguns irão vencer, tentam vencer os demais já durante a formação. E isso significa deixar outros para trás. A formação, por meio de seus procedimentos de ensino, procedimentos avaliativos, muitas vezes instiga sentimentos de insegurança, incompetência, incapacidade, quando, por exemplo, utiliza meios avaliativos que apenas medem o desempenho do aprendiz em determinado momento e, a partir disso, julga-os aptos ou inaptos. Além de estigmatizar, produz conseqüências tais como medo,

ansiedade, dependência, que são generalizados para situações que transcendem os bancos escolares.

Entre os tipos de solicitações que os alunos costumam receber de seus professores foram observados: cumprimento de prazos (87%), participação nas aulas (83%), envolvimento nas atividades realizadas (78%), atitudes éticas em relação aos colegas e aos professores (69%), cumprimento de horários (65%). De acordo com seus relatos, tais solicitações são, na maioria das vezes, feitas de maneira amistosa ou lúdica. No entanto, elas são funcionalmente coercitivas, ainda que tenham forma “sedutora” ou agradável. Podem ser responsáveis até pela produção de um mal-estar que é difícil de localizar, afinal, “o que o professor está me pedindo não é nada demais e é pedido de maneira tão gentil, que não há como negar!”. Dessa forma, os professores podem coagir os alunos a fazer determinadas coisas, sem que estes últimos tenham a possibilidade de negar ou lutar contra, afinal, é difícil localizar a ofensividade das solicitações. Essa parece ser a característica da comunicação perversa, assinalada por Hirigoyen (2002a e 2002b) como o tipo de comunicação na qual as opiniões do indivíduo aparecem de maneira insidiosa, traiçoeira, por meio de indiretas e comunicações não-verbais. Elas não permitem a discussão sadia, pois têm justamente o objetivo de deixar o indivíduo coagido, confuso, a fim de que faça o que é esperado dele. A esse tipo de coerção Hirigoyen denomina “assédio moral”.

Ao definir o assédio moral no trabalho, Hirigoyen (2002b) afirma que este se refere a “qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho” (p. 17). É um tipo de violência que ocorre de maneira muito sofisticada e que produz sensações de mal-estar, as quais são difíceis de serem localizadas e compreendidas, tendo em vista a sutileza e a sofisticação da agressão. A autora realizou um estudo com pessoas vítimas de assédio moral no trabalho, por meio de um questionário enviado a 350 pessoas que se consideravam moralmente assediadas. Examinou 193 questionários, identificando os tipos de atitudes hostis mais comuns: deterioração proposital das condições de trabalho, isolamento e recusa de comunicação, atentado contra a dignidade (insinuações desdenhosas, gestos de desprezo, crítica à vida privada etc.), violência verbal, física ou sexual (falar aos gritos, ameaças de agressões físicas etc.). Entre as

conseqüências sobre a saúde, estão: ansiedade e estresse, depressão, distúrbios psicossomáticos. Em todas as outras formas de sofrimento no trabalho e, em particular, no caso de uma pressão profissional muito forte, quando cessa o estímulo aversivo, cessa o sofrimento (Hirigoyen, 2002b). Porém, no assédio moral, isso não funciona dessa forma: ele deixa seqüelas que podem evoluir do estresse pós-traumático até uma sensação de vergonha recorrente ou mesmo modificações duradouras de personalidade (condutas de medo e de evitação até mesmo anos após ter cessado o assédio).

Hirigoyen (2002b) assinala ainda que o meio educativo é um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral. O processo de desestabilização é o mesmo: faz-se recair sobre o professor visado todas as dificuldades disciplinares e pedagógicas do estabelecimento. É fácil estigmatizá-lo por suas atividades não serem inteiramente codificadas: os estigmas ocorrem por causa de certos gestos, por sua maneira de se dirigir aos alunos ou por sua falta de iniciativa num desentendimento entre alunos. E quanto aos alunos que são estigmatizados por professores e colegas por serem diferentes, por “não terem jeito de psicólogo”, por terem tirado uma nota baixa, por serem mais tímidos, por terem dificuldades de falar em público etc.? De que forma as solicitações dos professores e as situações criadas pelos colegas (atitudes individualistas, por exemplo) podem estar tendo a função de assediar os alunos moralmente? Afirmações do tipo: “acho improvável que se eu lhes der mais tempo para desenvolver este trabalho, vocês o desenvolvam melhor. No entanto, adiarei o prazo de entrega”. Situações semelhantes a essa não parecem muito incomuns. Os alunos percebem a coercitividade que existe nesse tipo de situação? Ou simplesmente consideram o professor “bacana” por ter adiado o prazo de entrega?

Solicitações dos professores relacionadas a cumprir prazos estão, geralmente, associadas ao “apego à burocracia”. Ou seja, é preciso que as atividades sejam feitas nos prazos pré-estabelecidos, muitas vezes tornando-se uma “camisa de força”, que impõe atividades simplesmente porque foram combinadas anteriormente, ou porque os professores precisam de, “no mínimo três notas para fazer a média”. Quando o cumprimento de prazos é utilizado como um meio de desenvolver a capacidade de cumprir acordos, instigando os alunos a serem responsáveis, pode constituir um meio didático de ensinar uma capacidade importante aos aprendizes. Entretanto, geralmente é utilizada muito mais como meio de coerção do que como meio didático. Os alunos

costumam entregar seus trabalhos, executar as provas para “se livrarem deles” e evitam serem punidos caso não o façam, e não porque é preciso desenvolver ou produzir uma aprendizagem de valor.

Seria necessário solicitar envolvimento nas atividades a serem realizadas e participação nas aulas se professores e alunos trabalhassem como parceiros? Ao constituírem uma relação de parceria, esta só seria possível se ambos trabalhassem juntos. Um trabalho de parceria não é possível quando, por exemplo, professores “dão aulas” e alunos simplesmente as assistem. Como se aprender significasse que os alunos desenvolvem um “estoque de informações dentro deles”. Os alunos precisam trabalhar, precisam comportar-se diante dos conhecimentos, produzindo um novo conhecimento que é justamente a transformação do conhecimento existente em capacidade de atuar (Kubo e Botomé, 2001). Papéis passivos não permitem essa aprendizagem. Solicitações de envolvimento nas atividades e de participação nas aulas parecem estar muito mais associados ao papel passivo comumente exercido pelos alunos, do que ao papel ativo que eles deveriam exercer. O tipo de papel adotado pelo aluno depende, em grande parte, do papel que o professor adota. Se ele se concebe como “detentor do saber” que tem por função “transmiti-lo” aos alunos, definirá o papel de aluno como o daquele que deve “absorver e reproduzir” esse “saber transmitido”.

Um outro aspecto relacionado aos tipos de solicitações comumente feitas pelos professores está associado ao significado que as atividades possuem. Se os alunos atuassem como parceiros de trabalho e se eles pudessem identificar a função das atividades desenvolvidas, provavelmente a solicitação de participação não seria necessária. O que acontece é que, muitas vezes, as atividades são executadas como fins em si mesmas. Dessa forma, os alunos aprendem, por exemplo, a conceituar “o método da observação” sem serem capazes de identificar as situações mais adequadas para utilizá-lo, as vantagens e as desvantagens de sua utilização, o modo como é constituído e o modo como utilizar um método desse tipo, e assim por diante. Que tipo de disposição pode ser esperada dos alunos quando eles precisam ser capazes de conceituar “método de observação” simplesmente por conceituá-lo? E para que não “tirem notas baixas” nos trabalhos e nas provas nas quais os professores solicitarão tal conceito? Conceituar “método de observação” serve como meio de mostrar ao professor que foi capaz de “aprender” o que ele informou? Não seria mais adequado que os alunos

fossem capazes de conceituar “método de observação” para que sejam capazes de, por exemplo, distingui-lo de outros métodos, para que sejam capazes de estudá-lo de forma mais aprofundada caso se deparem com algum tipo de pesquisa no qual o método parece ser adequado? É muito provável que, se o ensino fosse planejado de maneira a que os alunos pudessem identificar a função das atividades que realizam, solicitações a respeito de participação, por exemplo, seriam desnecessárias. Afinal, que tipos de capacidades os professores desejam desenvolver nos alunos: reproduzir e aderir ao que eles dizem ou fazem? Ou a atuar de maneira crítica em relação ao conhecimento disponível, transformando-o em capacidade de atuar? Cada uma dessas formas de desenvolver capacidades nos alunos têm suas implicações, não somente ao seu processo de aprendizagem, mas também em relação à sociedade e à própria universidade, que sofrerão as decorrências do tipo de profissional que será “formado”.

As relações de amizade e amistosas com colegas e professores, relatadas pela maioria dos alunos parece sofrer influências de aspectos, também por eles relatados. Várias solicitações e situações incômodas parecem estar associadas ao uso de coerção, principalmente por parte dos professores. Exemplos disso são situações relacionadas ao uso da avaliação como meio de coerção, ao controle dos professores quanto ao cumprimento de horários e de atividades que serão realizadas, a solicitações quanto a cumprir prazos e horários, atitudes individualistas por parte dos colegas. Tais situações parecem permeadas por coerções, tais como a ocorrência de competição entre os alunos (ao relatarem a ocorrência de atitudes individualistas por parte dos colegas), ou os diversos tipos de controles exercidos pelos professores que, ainda que percebidos de maneira amistosa, têm funções coercitivas. Provavelmente os alunos as cumprem para evitar punições. Coerções feitas de maneira sedutora e amistosa correm o risco de ser mais nocivas do que controles declaradamente coercitivos. Isso porque quando alguém exerce controle abertamente, explicitando as punições para o não cumprimento do que é esperado, as pessoas têm mais possibilidades de se oporem a esse tipo de controle. No entanto, quando ele ocorre de maneira velada, é provável que elas não percebam nada além de mal-estar e incômodos, os quais dificilmente são associados (ao menos inicialmente), com os controles exercidos por outrem. As pessoas tendem a sofrer durante um longo período até que sejam capazes de identificar a fonte do mal-estar. No caso dos alunos, ao identificarem os tipos de situações que lhes incomodam parece

haver uma consciência quanto ao controle que está ocorrendo. No entanto, ao indicarem os tipos de solicitações que comumente lhes são feitas, a maioria parece não perceber que elas têm sua parcela de coerção, na medida em que as indicam como feitas de maneira amistosa ou, até mesmo, lúdica. E, como salienta Hirigoyen (2002b) esse tipo de situação pode ser mais nociva, mais violenta do que as situações nas quais a comunicação é aberta, na medida em que comunicações veladas têm fundamentalmente o objetivo de controlar coercitivamente.

## 2. As coerções do ambiente acadêmico e sua relação com a sensação de liberdade dos professores

Investigar a perspectiva dos professores quanto às relações estabelecidas no ambiente acadêmico em relação aos colegas de departamento e aos alunos fornece informações, não apenas quanto aos tipos de relações que estabelecem, mas também acerca do modo como ocorrem os processos de ensinar e de aprender e de como eles podem ter suas condições de saúde alteradas devido a situações institucionais às quais eles estão submetidos. A perspectiva dos professores quanto ao estabelecimento de relações com os colegas e com os alunos no ambiente acadêmico parecem distintas: com os colegas, as relações relatadas são, em sua maioria, escassas e superficiais. Quanto aos alunos, parece haver maior proximidade. Mesmo havendo proximidade entre professores e alunos, que outros aspectos são importantes para que tais relações sejam consideradas relações de parceria? Estabelecer relações próximas é suficiente? O qualificativo “próximo” se refere a que aspectos da relação? Que tipo de caracterização pode ser feita a partir da percepção dos professores acerca das relações que estabelecem no ambiente acadêmico?

Os professores, em sua maioria, relataram estabelecer boas relações com os alunos e praticamente nenhum tipo de relação com os colegas de departamento. É provável que esteja ocorrendo fragmentação dos trabalhos por eles realizados, na medida em que não trabalham juntamente com seus colegas, a fim de que possam desenvolver um projeto de formação profissional comum. Como se cada um fosse responsável pela “sua disciplina” e que não tivesse nada a ver com a “disciplina do outro professor”. A formação dos alunos, quando as relações entre os professores

ocorrem dessa maneira, tende a constituir um aglomerado de disciplinas, na qual cada professor “ensina um pedaço do saber” (Piazza, 1997). Um projeto de formação de profissionais de nível superior no âmbito da graduação deveria ser uma realidade orgânica, articulada, onde currículo, objetivos dos programas de ensino e caracterização do que constitui a capacitação do profissional a ser formado mantêm estreita relação entre si e são, também, consistentes com os objetivos do curso e desse tipo e nível de ensino. Nos casos em que os professores não trabalham em prol de um projeto comum de curso, são observadas diversas conseqüências, não somente em relação aos alunos, mas também em relação aos próprios professores, dirigentes e à sociedade.

No caso dos professores, muitas vezes, eles trabalham contra eles mesmos, na medida em que é difícil desenvolver a capacidade de articulação nos alunos pela própria fragmentação com que, de modo geral, é apresentado o saber, o qual está desarticulado das demais “disciplinas”. Se os professores trabalham de forma solitária, sem estarem integrados com o trabalho dos outros professores, podem desenvolver um trabalho desconectado pois, se não há conhecimento acerca dos objetivos dos demais, eles podem até mesmo estar trabalhando uns contra os outros, o que dificulta o trabalho de todos. Isso pode, inclusive, colocar os alunos em situações delicadas, nas quais, muitas vezes, são obrigados a adotar “posições”, a “torcerem” por um professor em detrimento de outros. Além disso, os alunos provavelmente terão dificuldades em significar as atividades que estão desenvolvendo, justamente por elas estarem fragmentadas. Como se a formação tivesse como objetivo desenvolver no aluno “um estoque de disciplinas”, as quais raramente possuem alguma relação entre si. Daí ser comum os alunos não saberem por que aprendem Estatística, Neurofisiologia, Biologia, considerando que estas “disciplinas” não têm relação nenhuma com a formação do psicólogo. Um campo de atuação profissional necessita integrar conhecimentos de diversas áreas para realizar o trabalho que lhe compete. Dessa forma, para construir o projeto de formação profissional do psicólogo, é preciso que sejam integradas áreas tais como Biologia, Fisiologia, Sociologia, Antropologia etc., a fim de preparar os futuros profissionais para o exercício adequado de sua profissão. Quando não ocorre a integração de diversas áreas, uma provável decorrência é a de que os profissionais “psicologizem” os fenômenos, não reconhecendo os limites e as possibilidades de sua atuação, bem como

da atuação dos profissionais de outras áreas. Os “desastres” sociais produzidos a partir desse tipo de atuação parecem inegáveis.

Além de professores e alunos, a sociedade também sofrerá as conseqüências da atuação de profissionais mal preparados, os quais agirão muito mais como técnicos do que como profissionais de nível superior, capazes de lidar com a realidade de modo sistêmico e integrado, produzindo transformações que sejam socialmente significativas. Além de deixarem de produzir transformações socialmente significativas podem, muitas vezes, atuar de maneira desastrosa, produzindo verdadeiras “catástrofes sociais”. A própria universidade vai perdendo sua razão de ser à medida que não cumpre seu papel de produzir conhecimento e torná-lo acessível, tendo em vista que um dos meios de torná-lo acessível (o ensino) tem cumprido seu papel inadequadamente, “formando” profissionais mal preparados.

O que mais incomoda os professores, de modo geral, parece ser a falta de envolvimento das pessoas no ambiente acadêmico. Isso pode ser observado nos relatos de falta de propostas da universidade, falta de sintonia entre os professores, desrespeito pelos colegas, professores e alunos displicentes. O envolvimento é um efeito, e não condição *a priori* de algo. Nesse sentido, para que os alunos estejam envolvidos, é preciso que as condições de aprendizagem favoreçam esse envolvimento. Ocorre o mesmo com os professores: para que eles estejam envolvidos com o trabalho desenvolvido na universidade, é preciso que suas condições trabalho favoreçam tal envolvimento. Quando a universidade não disponibiliza salas próprias de trabalho aos professores, qual a mensagem que está sendo transmitida? Parece muito mais relacionada a “seu papel aqui é apenas dar aulas” do que “este é seu local de trabalho, permaneçam aqui tanto tempo quanto precisarem e desejarem, afinal, seu trabalho exige produção de conhecimento e desenvolvimento de atividades que o auxiliem a administrar as melhores condições para produzir aprendizagem nos alunos”. Se o ensino é concebido pelos administradores universitários como aquela atividade na qual os professores “transmitem o que sabem” aos alunos, não é preciso muito, além de fontes de informações que “reabasteçam” os professores. É provável que as bibliotecas estejam “recheadas de novidades” e que as produções científicas desses professores sejam escassas. Certamente as condições oferecidas pelas bibliotecas são essenciais para que seja produzido um trabalho de qualidade, na medida em que ter acesso ao conhecimento

disponível é essencial até para a produção de novos conhecimentos, no entanto, não é condição, por si mesma, de produção de ensino de qualidade.

Em princípio, “liberdade” pareceria a “palavra de ordem” entre os professores. Afirmaram que advertências ou críticas são muito raras e que as únicas solicitações são aquelas denominadas “de rotina”, basicamente relacionadas a cumprimento de prazos, de horários e de ementa. Segundo eles, tais solicitações são feitas de maneira amistosa, entretanto, pelo próprio tipo de solicitação, elas têm função coercitiva. Ainda que aos professores seja solicitado, de modo amistoso, entregar os relatórios nas datas pré-estabelecidas, cumprir os horários e as ementas das “disciplinas”, recebendo comunicados que os auxiliem a lembrar de tais compromissos, a função de tais solicitações é fazer com que, de fato, os professores cumpram “à risca” o que é solicitado. Nos casos em que isso não acontece, geralmente sofrem punições, tais como broncas dos chefes de departamento ou dos coordenadores de curso, perda de privilégios (tais como “escolher as disciplinas que lecionarão”, bonificações, diminuição de horas de aula etc.), dispensa do trabalho docente etc. Há conseqüências aversivas caso os professores não cumpram tais solicitações. No entanto, em casos nos quais eles as cumprem, provavelmente, não são gratificados por isso. Sidman (2001) afirma que o controle por meio da ameaça de punição é caracterizado por ser controle coercitivo. Esse tipo de controle, ainda que tenha efeitos imediatos desejáveis, tais como o cumprimento do que é solicitado (e evitar a ocorrência de comportamentos inadequados, como o não cumprimento dessas solicitações), a longo prazo, tem efeitos nocivos. Entre eles, é comum observar reações de ansiedade, insegurança e medo frente às situações que, de alguma forma, lhes ameaçam. Nesse sentido, o controle coercitivo parece ser um aspecto que influencia as condições de trabalho e de saúde dos docentes mesmo que não seja percebido como tal. É provável que as crenças dos professores de que eles têm “total liberdade” como educadores influencie sua percepção quanto à amistosidade presente no ambiente acadêmico. De acordo com Skinner (1978) o que as pessoas podem chamar de busca por liberdade no mundo ocidental pode ser examinado como uma busca por escapar ou evitar tratamentos punitivos ou coercitivos. Provavelmente, os professores fazem muito mais coisas do que imaginam (se é que imaginam que o fazem) para evitar punições.

### 3. As condições de saúde de professores e alunos não estão imunes a situações organizacionais adversas

Examinar as condições de saúde dos indivíduos transcende a identificação de que eles sofrem de alguma “alteração física visível”. Considerar que os indivíduos estão “doentes” quando desenvolveram alguma doença incapacitante ou quando sofrem o efeito de dores muito intensas parece falsificar muito do que acontece com as condições de saúde de um organismo. Considerar que o indivíduo está “doente” quando seu sofrimento e sua dor são visíveis parece inadequado tanto em relação ao próprio indivíduo, que é, muitas vezes, submetido a situações desagradáveis que poderiam ter sido evitadas, como o é para o próprio sistema de saúde, que atua de maneira muito mais remediativa do que preventiva. Segundo Chaves (1980), “o sistema de saúde existe para permitir que os indivíduos de uma sociedade mantenham durante o maior tempo possível, o mais alto nível de saúde permissível pelo seu potencial genético” (p. 61). Atuar de maneira preventiva parece estar mais de acordo com a razão de ser do sistema de saúde o qual, além de diminuir gastos, oferece a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Situações adversas, indesejáveis, incontroláveis, ou muito controladas por outrem parecem ocorrer entre professores e alunos. Se eles estão submetidos a esse tipo de situação, têm suas condições de saúde imunes? Seligman (1977) a partir de estudos acerca de desamparo aprendido afirmou que, quando os indivíduos percebem as situações como incontroláveis e imprevisíveis, aprendem que suas ações não produzem conseqüências no ambiente. Dessa forma, diminui sua capacidade de agir adequadamente a tais situações e, como decorrência, surge um progressivo “sentimento depressivo”, de descrédito, de desânimo ou de conformidade com o que acontece ou com o que é solicitado a fazer. Quando professores simplesmente cedem às pressões dos dirigentes, passando horas fazendo relatórios que, muitas vezes, não têm sentido nenhum para eles e que são feitos com o simples objetivo de evitar punições, essa cessão às pressões pode ser considerada parte da “síndrome de desamparo”. Isso parece ocorrer também quando os alunos executam atividades “que não lhes fazem sentido” pelo fato de o professor ter feito tal solicitação.

Relatos da maioria dos alunos referentes ao medo de fracassar em provas ou trabalhos parecem estar intimamente relacionados à ocorrência de ansiedade. Aos

professores é dado o poder de decidir acerca do desempenho dos alunos determinando, por exemplo, aqueles que estão “aptos” ou “inaptos” a prosseguir na formação. Quando a avaliação é utilizada como meio de julgamento do desempenho dos alunos, muitas vezes “medindo” a capacidade de reter e repetir informações, ela muito mais estigmatiza e rotula do que ensina a checar e corrigir tais desempenhos (Botomé e Rizzon, 1997). Se a avaliação fosse utilizada como meio de possibilitar aos alunos que verificassem a adequação de suas ações e como meio de corrigir, aperfeiçoar ou transformá-las, quando necessário, provavelmente não seriam concebidas como fontes de “choques” ou como “algo do qual é preciso se livrar o quanto antes”, mas como uma fonte importante de informação a respeito do tipo de atuação que o aluno está desenvolvendo e das modificações necessárias para que ela seja mais eficiente e mais eficaz para a transformação da realidade social. Parece que esse segundo modo de conceber a avaliação não é fonte de ansiedade ou medo, mas tão simplesmente uma forma de direcionar mais adequadamente a atuação. Em alguns momentos, parece que os professores administram contingências de ensino que fazem com que os alunos aprendam coisas desnecessárias e até prejudiciais às suas condições de saúde, deixando de desenvolver habilidades realmente importantes à sua atuação profissional. É objetivo formar profissionais que tenham autoridades, avaliações e que simplesmente justifiquem o que fazem de forma inadequada, já que não aprenderam que é possível corrigir ou aperfeiçoar as ações que não produzem as transformações necessárias?

Quanto aos professores, têm sido realizados estudos acerca de estresse (Reinhold, 1985; Punch e Tuetteman, 1996; Guglielmi e Tatrow, 1998; Malagris, 2002), *burnout* (por exemplo, Byrne, 1998; Codo e Vasques-Menezes, 2000b; Meira, 2002; Meleiro, 2002), mal-estar docente (Esteve, 1999), problemas comumente relacionados ao tipo de trabalho característico dos professores. O trabalho por eles desenvolvido inclui sobrecarga de atividades, atividades com altos graus de “exigência cognitiva” (capacidade de articular informações, resolver problemas, analisar e sintetizar informações etc.), condições de trabalho muitas vezes inadequadas (excesso de alunos, estrutura inapropriada – falta de equipamentos, salas pequenas –, falta de reconhecimento pelo tipo de trabalho exercido, que é observado por meio dos salários, da representação das pessoas acerca do que constitui “ser educador” etc.), conformação a normas e regras institucionais, problemas de relacionamento entre colegas de trabalho

e assim por diante. Entretanto, avaliar as condições de saúde docente parece exigir observar condições que antecedem o “adoecimento” propriamente dito (tal como estresse, *burnout* que geralmente afastam o professor do exercício profissional). Isso é possível a partir da concepção de saúde como um fenômeno multivariado e multideterminado. Ou seja, a saúde pode ser compreendida a partir de graduações em um *continuum*, que podem variar desde condições plenas de saúde até a morte (Chaves, 1980; Stédile, 1996; Kubo e Botomé, 2001a). Ela sofre a interferência de vários fatores que constituem a vida da pessoa, os quais se inter-relacionam, tendendo a fazer com que as condições de saúde piorem, melhorem ou permaneçam constantes.

Ao identificar a ocorrência de coerção nas relações estabelecidas entre os professores com seus alunos, com os demais professores e com os dirigentes da organização, é possível considerar que ocorrem alterações nas condições de saúde deles. Situações que controlam coercitivamente o comportamento dos professores (tais como as solicitações de cumprimento de prazos, horários, ementas) provavelmente produzem efeitos nocivos sobre eles. Eles tenderão a fugir ou evitar o contato com as pessoas que normalmente emitem tais cobranças, pois elas se transformam em “fontes de choque”. Isso pode ocorrer em relação à própria universidade, podendo fazer com que os professores tendam a se afastar dela tanto quanto possível: “dão suas aulas e vão embora o mais rápido possível”, faltam mais, desistem de determinadas “disciplinas” ou até da função de educador etc. Além de comportamentos de fuga e de esquiva, é comum ocorrer ansiedade e medo relacionados a determinadas situações acadêmicas ou a determinadas pessoas que trabalham no ambiente acadêmico. Isso significa que ocorrem reações desagradáveis, que podem variar desde sudorese, palpitações, até a ocorrência de dores (gastrite, dores de cabeça, dores musculares) que alteram, em diferentes graus, as condições de conforto e de segurança do indivíduo.

De modo geral, alguns alunos têm suas condições de sono e de alimentação alteradas. Assim como foram identificadas ocorrência de alergias, gastrite, dores (principalmente musculares e cefaléias) e consumo relativamente alto de bebidas alcoólicas. Quanto aos professores, a maioria deles relatou a ocorrência de algum tipo de alergia e de dores específicas (cefaléia, dores na coluna e nas articulações). Além disso, a maioria relata não exercer atividades físicas, o que leva a considerar a vida deles como basicamente sedentária. Apesar das alterações nas condições de saúde, o que

mais chama atenção são os relatos acerca da ocorrência de ansiedade, identificados indiretamente em diversos momentos, principalmente quanto aos alunos.

Não faz sentido considerar a saúde como mental ou física, tendo em vista que as alterações nas condições de saúde podem ser diversas. Tais alterações ocorrem em relação às condições de conforto e de bem-estar do indivíduo, em diferentes graus. A ansiedade, por exemplo, não pode ser considerada um “sintoma psicológico”, pois altera as condições de bem-estar do organismo de maneira geral, produzindo tanto alterações “físicas”, quanto “psicológicas”. O resultado é um mal-estar percebido pelo organismo como inconveniente, incômodo, indesejável e, muitas vezes doloroso e incapacitante. Existe algum sofrimento que não seja “psicológico”? Quando o indivíduo “sente” uma dor de cabeça, por exemplo, é apenas “sua cabeça que sofre”, ou é o indivíduo que sofre? Comumente ocorrem diversas alterações quando um indivíduo sente dor, tais como diminuição da disposição, da produção, aumento do cansaço percebido, diminuição na qualidade das relações estabelecidas, sensações corporais desagradáveis etc. Dessa forma, parece inadequado considerar as condições de saúde como ocorrendo em dois pólos (saúde e doença), e não em graus. Considerá-la como um fenômeno que é efeito de uma ou de várias causas, e não como um fenômeno multideterminado, também parece inadequado, na medida em que o indivíduo sofre a influência de diversos fatores ao mesmo tempo, os quais se combinam de diferentes maneiras em momentos diversos, resultando em diferentes graus de condições de saúde.

Alterações nas condições de sono e de alimentação, assim como alterações físicas, relatadas mais pelos alunos do que pelos professores, parecem estar relacionadas à diminuição de suas condições de saúde. No entanto, existem outros aspectos que também parecem influenciar tais condições e que, na maioria das vezes, não são percebidos pelos sujeitos como tal. Um exemplo disso é o relato dos alunos quanto à ocorrência de ansiedade na eminência de realização de provas ou de entregas de trabalhos. Provavelmente eles se sentem ameaçados diante desse tipo de situação. Situações de provas e trabalhos são comuns no ambiente acadêmico. Sua frequência, provavelmente, é alta. E as alterações nas condições de conforto do organismo são diversas diante de situações ameaçadoras. Medo, ansiedade, depressão, tensões, dores generalizadas pelo corpo parecem ser algumas delas. O meio acadêmico, de modo geral, produz situações aversivas, tanto aos alunos quanto aos professores. Alunos são

comumente submetidos a procedimentos de avaliação que produzem julgamentos e estigmatização, a relações nas quais são tratados como se fossem pacientes do processo de aprendizagem, a quem compete simplesmente “aprender e reproduzir” e a quem não cabe voz ativa para decisões.

Professores são submetidos a situações nas quais há falta de salas próprias para trabalhar (além das salas de aula), nas quais ocorre excesso de burocracia, sobrecarga de trabalho, falta de incentivo a que se relacionem com os colegas (falta de integração de seus trabalhos, planejamentos de trabalho fragmentados etc.), falta de incentivo na participação das decisões institucionais que dizem respeito ao seu trabalho, falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido etc. Esses são apenas alguns exemplos de situações acadêmicas que provavelmente diminuem as condições de conforto e de segurança de professores e alunos no ambiente acadêmico. Identificar os diversos tipos de situações que produzem desconforto em professores e alunos parece ser fundamental para compreender de que forma, e em que grau eles “adoecem” (diminuições de suas condições de sanidade). Identificar que não somente os professores, mas também os próprios alunos estão suscetíveis a desenvolver alterações nas condições de saúde, inclusive aquelas consideradas incapacitantes e comumente relacionadas ao trabalho docente, tal como estresse e *burnout*, parece ser imprescindível para que seja possível considerar a qualidade de vida desses alunos. Enfocar também as condições de trabalho e de saúde dos alunos parece ter implicações não somente para a qualidade de vida deles, mas também de todos que com eles trabalham, convivem e daqueles que serão alvo de suas intervenções profissionais. Nesse sentido, atentar para a qualidade de vida dos alunos significa considerar, também, a qualidade de vida da comunidade, de modo geral.

#### 4. Os trabalhos de caracterização são necessários mas são apenas o ponto de partida para outras investigações

Caracterizar as relações entre trabalho e saúde de professores e alunos têm muito mais um caráter exploratório do que de determinação do que acontece com eles no ambiente acadêmico. Tal caracterização é essencial na medida em que identifica um tipo de relação que não parece ser comum quando são estudadas relações entre

professores e alunos: uma relação de trabalho. Relações de trabalho entre professores e alunos conduzem à consideração de que ambos são trabalhadores. Nesse sentido, caracterizar suas condições de trabalho e identificar as condições de saúde que podem estar sofrendo interferências a partir dessas condições, parece um passo importante na compreensão das relações entre professores e alunos.

Adotar a perspectiva de que professores e alunos são parceiros de trabalho, e não ‘fornecedores’ e ‘clientes ou pacientes’, significa observar outros aspectos das relações, além daqueles comumente relacionados, por exemplo, à importância da afetividade na relação entre ambos. Identificar os tipos de solicitações, os tipos de controles exercidos, os modos de gestão da universidade, as formas e as funções dos diversos tipos de relações entre eles estabelecidos, a concepção do que significa ensinar e aprender que subjaz às práticas de professores e de alunos parecem ser alguns aspectos importantes quando consideradas relações entre professores e alunos como relações de trabalho.

Como ocorrem as relações entre professores e alunos em outras universidades públicas? Que relações entre professores e alunos são derivadas do pagamento de mensalidade dos alunos? E quando o ensino é gratuito, as relações são diferentes? Que tipo de diferenças há nas relações entre professores e alunos em instituições públicas e privadas? Quais as características das relações de trabalho entre professores e alunos no início do semestre? Os dados obtidos identificam características das relações entre professores e alunos universitários em uma situação específica (composta pelas características da universidade, do trabalho realizado por professores e alunos, pela quantidade de alunos e de professores envolvidos etc.). Tais dados tornam-se generalizáveis dependendo da semelhança das situações consideradas. Ou seja, ao encontrar professores e alunos que trabalhem sob condições semelhantes às descritas, os dados obtidos podem ser generalizados, também, a professores e alunos que estejam sujeitos a tais condições.

O grau de generalidade dos resultados de uma investigação depende do tamanho da amostra utilizada e do controle das variáveis estudadas. No caso da coleta de dados, por exemplo, o tamanho do questionário aplicado aos alunos e das entrevistas realizadas com os professores pode ter interferido nos resultados. Tendo em vista a

quantidade de variáveis que foram consideradas, é possível que o instrumento de coleta de dados, por ter sido muito extenso, tenha produzido cansaço nos sujeitos. O cansaço pode ter interferido na qualidade das respostas dadas, principalmente em relação aos alunos. Quanto aos professores, é possível que tal variável possa ter interferido menos, tendo em vista que as entrevistas foram realizadas em duas etapas e permitiram maior controle: se os sujeitos demonstrassem muito cansaço, era possível interromper a entrevista por alguns instantes ou então interrompê-la definitivamente e prosseguir em outro momento mais propício.

No entanto, apesar das possíveis variáveis intervenientes no processo de estudar a percepção de professores e alunos universitários quanto às relações entre trabalho e saúde, as variáveis consideradas e os instrumentos de coleta de dados utilizados podem constituir fontes de idéias para outras pesquisas que delimitem os aspectos principais que interferem nas condições de trabalho e de saúde de professores e alunos.

Parece mais adequado estudar pequenos conjuntos de variáveis, ao invés de estudar vários conjuntos ao mesmo tempo, para que os estudos se tornem mais viáveis, devido ao tempo que geralmente é disponibilizado para a realização de uma pesquisa, tal como é a pesquisa realizada durante o período de mestrado. Ainda que investigados vários aspectos, alguns deles não foram passíveis de exame, devido à restrição de tempo imposta. Dessa forma, investigar pequenos conjuntos de variáveis provavelmente permitirá explorar exhaustivamente cada variável considerada. Nos casos em que são consideradas muitas variáveis, parece mais pertinente que sejam disponibilizados vários momentos para a coleta de dados, a fim de diminuir a probabilidade de que outras variáveis, tais como o cansaço, interfiram nas respostas dos sujeitos.

##### 5. A avaliação como um fator que precisa ser aprofundado nas investigações acerca das relações de trabalho entre professores e alunos

Obter mais informações acerca do modo e dos tipos de controles exercidos sobre alunos e professores parece pertinente para que seja possível caracterizar os tipos de controles que, de fato, ocorrem, além de permitir maiores avaliações de suas possíveis decorrências. Um aspecto que parece ser fundamental nesse sentido e que não foi considerado é o estudo das variáveis constituintes dos processos de avaliação.

Grande parte das relações entre professores e alunos pode estar sendo influenciada pelos procedimentos e pelo modo como é feita a avaliação, a qual pode ser tanto um meio coercitivo, quanto um meio didático, dependendo da forma e dos objetivos com que é realizada. Tal como afirmam Botomé e Rizzon (1997), na vida profissional (e mesmo na vida pessoal) é muito útil e importante ser capaz de verificar sempre, com facilidade e rapidez, a adequação ou não do que é feito e corrigir as ações tão logo seja percebido algum problema com a ação ou com os seus efeitos. É fundamental que os alunos desenvolvam essa capacidade de conferir suas ações com a realidade, fazendo com que eles mesmos possam julgar (e corrigir) a adequação dessas ações e dos efeitos que elas produzem no ambiente no qual atuam. Permitir que alguma autoridade externa julgue suas ações e as conseqüências dessas é criar uma relação de dependência que pode ser perigosa, na medida em que os coloca à mercê de alguém que lhes diga o que devem ou não fazer e, além do mais, não tem outros efeitos que não o de julgar ou rotular o desempenho, impedindo que este seja modificado, aperfeiçoado de acordo com as exigências da realidade.

Estudar as relações que ocorrem entre professores e alunos significa estudar, também, aspectos que aparentemente são externos a essas relações, mas que podem ter influências marcantes sobre elas. O modo de gerir a universidade parece ser um desses aspectos. De que modo são especificados os objetivos organizacionais e as atividades para alcançá-los? De que forma estão relacionados seus diferentes órgãos constituintes? Existe clareza acerca do papel de cada um dos envolvidos na organização? Como é a relação de uma área de conhecimento com as outras áreas? E como ocorre a especificação do currículo? Quem decide o que deve ser ensinado e de que modo decide? Examinar fontes de informação, tais como documentos nos quais estão registrados os objetivos da universidade, os papéis que competem a cada função nela exercida, as atividades-meio utilizadas para atingi-los parece ser uma outra forma de estudar aspectos referentes a relações entre professores e alunos. Outros documentos, tais como os que estão relacionados à constituição e implementação do currículo, relatórios acerca de evasão escolar, desistências, reprovações, registros da quantidade de faltas ou desistências de professores podem constituir, também, meios importantes de verificar aspectos que parecem estar intimamente associados às relações estabelecidas entre professores e alunos. Até onde vai a autonomia dos professores? E a dos alunos?

Quem controla quem? Os dirigentes controlam os professores, os professores controlam os alunos... e os alunos, a quem controlam? Talvez uns aos outros e as pessoas que “possuem menos conhecimento” e que os consideram “as autoridades em determinados assuntos”; pessoas que geralmente tiveram pouco acesso à educação; pessoas socialmente discriminadas?! Identificar aspectos relacionados aos controles que ocorrem nas relações estabelecidas no ambiente acadêmico parece ser relevante para que seja possível identificar suas implicações nas condições de saúde e de vida de professores e alunos, aspecto desconsiderado neste trabalho.

Piazza (1997) responde parcialmente a algumas dessas perguntas. Mesmo assim, a quantidade a responder ainda exige várias outras investigações referentes aos controles que podem ser exercidos pelos dirigentes universitários, professores, funcionários e pelos próprios alunos e que incidem nas condições de trabalho e de saúde de todos eles. Identificar os aspectos relacionados aos controles exercidos pelos diversos componentes da organização universitária pode auxiliar a identificar os objetivos organizacionais, a delinear seu perfil, além de possibilitar parte da caracterização do tipo de profissional que tal organização está desenvolvendo. Identificar os tipos de procedimentos avaliativos utilizados pelos professores em relação aos alunos e pelos dirigentes da organização quanto aos professores permite caracterizar um aspecto central das relações estabelecidas no ambiente acadêmico, tendo em vista a centralidade da avaliação como meio de “dar prosseguimento” à formação dos futuros profissionais. Além disso, ela serve aos dirigentes como meio de avaliar a eficácia dos próprios professores. No entanto, a avaliação parece que tem sido reduzida a medir desempenhos, o que contribui para estigmatizar as pessoas avaliadas, e não para possibilitar o aperfeiçoamento, a transformação ou a correção das ações inadequadas, a fim de produzir situações que possam atingir os objetivos especificados. Nesse sentido, identificar o que tem sido feito quanto às avaliações na organização universitária permite produzir conhecimentos importantes acerca de como estão e de como poderiam ser as condições de trabalho e de saúde das pessoas nela envolvidas.

6. Existe algum meio pelo qual é possível tornar os trabalhos de ensinar e de aprender entre professores e alunos mais efetivo e mais saudável?

A educação é uma importante função da cultura. Uma cultura, como um ambiente social, precisa ser transmitida aos seus novos membros. A educação formal é uma das formas de maximizar a aprendizagem do que o ambiente social produziu. De acordo com Skinner (1978), a educação formal tem feito uma diferença tremenda em termos de habilidades e conhecimentos que podem ser adquiridos por uma pessoa em um tempo de vida singular. Da mesma forma, Kubo e Botomé (2001b), ao examinarem a função do professor no contexto educacional, afirmam que este procura auxiliar o aluno para que ele estabeleça um outro tipo de relação com a realidade, diferente da que ele tem condições de apresentar sem um auxílio de alguém. Se o professor não ensina tal maneira de agir diante das circunstâncias, provavelmente o aluno levará muito mais tempo, com um custo muito alto até descobrir como estabelecer uma relação melhor com as circunstâncias com que se defrontará. Ou seja, o professor maximiza as condições de aprendizagem e minimiza as dificuldades e os custos que haveria para os alunos, caso eles tivessem que aprender sem o auxílio de alguém.

Apesar da importante função que a educação formal cumpre, ela ainda parece ocorrer de maneira nociva, na medida em que funciona basicamente por meio de controle coercitivo. Um sistema no qual os estudantes estudam primeiramente para evitar as conseqüências de não estudar não são nem humanos, nem muito produtivos (Skinner, 1978). Os sub-produtos desse tipo de educação incluem faltas, vandalismo e apatia. Os estudantes deveriam estudar porque eles o desejam, porque eles estão interessados no que estão fazendo. O erro é supor que eles o farão quando não mais forem punidos. Os estudantes não estão “livres” quando “livres” de seus professores. Eles, na ausência de professores, estarão sob controle de outras condições, e é preciso atentar para aquelas condições e seus efeitos para melhorar o ensino.

Os professores freqüentemente supõem que é seu papel indicar o que os estudantes estão fazendo errado. Mas indicar o que eles estão fazendo certo freqüentemente fará grande diferença na convivência estabelecida em uma sala de aula e na eficiência do ensino. Punir comportamentos inadequados pode ter sua eficiência no sentido de eliminá-los ou evitá-los. Porém, tal efeito ocorre apenas momentaneamente pois, após um certo período sem serem punidos, os alunos tenderão a comportar-se

novamente de maneira inadequada. Além dos efeitos apenas momentâneos da punição, um aspecto importante a ser considerado é que ela não ensina nenhum comportamento alternativo, que seja mais adequado do que aquele que é indesejável. A punição ensina, no máximo, “a não fazer”. Existe algum meio de ensinar que seja mais efetivo, agradável e saudável?

Conforme Skinner (1978), a alternativa à punição é a recompensa. No entanto, é preciso ter clareza de que o comportamento certamente é modificado por suas conseqüências, independente delas serem recompensas ou punições. O aspecto mais importante é o modo pelo qual a conseqüência é contingente ao comportamento. Ou seja, é preciso que a conseqüência tenha relação com o comportamento. É preciso que a conseqüência seja produzida pelo comportamento e não emitida de maneira aleatória a ele. Um estudante, ao perceber progressos durante o processo de aprendizagem, provavelmente perceberá tais progressos, por si mesmos, como reforçadores. Um estudante continuará a ler um livro se há evidências de que ele está caminhando para uma mudança, de que ele está crescentemente mais apto a fazer e dizer coisas. Aos estudantes que não têm seus comportamentos reforçados dessa maneira, é preciso encontrar outros reforçadores mas, em geral, os estudantes podem ser induzidos a ler – atentamente e com prazer – fazendo com que as conseqüências sejam imediatas e freqüentes.

Sidman (2001) salienta que o reforçamento positivo (as recompensas, gratificações), quando utilizado efetivamente, é a mais poderosa ferramenta de ensino que há disponível. Em situação de ensino formal, é preciso fazer com que a própria aprendizagem do aluno seja reforçadora por si mesma. Esse tipo de reforçador é fundamental porque permite que os alunos não dependam de reforçamentos de outrem (tais como os emitidos pelos professores, quando elogiam seu desempenho numa prova), mas apenas das conseqüências que suas próprias ações produzem. Como decorrência dessa percepção do comportamento recompensado, eles tenderão a continuar a se comportar dessa forma. Um meio de fazer com que os alunos se sintam recompensados pela própria aprendizagem é dar a oportunidade deles utilizarem o que aprenderam.

Têm sido feitas experiências no sentido de reduzir ao mínimo a utilização de coerção em situações de ensino. Tais experiências baseiam-se sobre métodos efetivos de instrução, os quais são comumente agrupados no que têm sido denominado “programação de ensino”. A programação de ensino não consiste em um “pacote” de técnicas, critérios e procedimentos que devem ser aplicados, mas num modo de planejar o ensino de forma a que ele seja apoiado no processo de aprendizagem do aluno. De acordo com Keller (1999), a programação de ensino é uma busca de novas possibilidades de aplicar os princípios do reforçamento ao processo de ensino. A definição dos objetivos em termos comportamentais, o planejamento de contingências efetivas em sala de aula e a programação de materiais instrucionais são os aspectos considerados essenciais para que o ensino possa ser planejado adequadamente.

Os princípios básicos de um ensino apoiado na aprendizagem do aluno, propostos pelo professor Keller (1999) e utilizados por ele (e, posteriormente, por outros pesquisadores) em diversos cursos realizados com alunos em universidades americanas são: 1) ritmo individualizado (de acordo com a habilidade e a disponibilidade de tempo do aluno); 2) perfeição em cada unidade (o aluno só pode prosseguir se demonstrou domínio completo do capítulo precedente); 3) palestras e demonstrações como veículo de motivação ao invés de informação crítica; 4) ênfase à palavra escrita nas comunicações entre professores e alunos; 5) uso de monitores, permitindo repetição de testes, avaliação imediata, tutela inevitável e ênfase no aspecto sociopessoal do processo educacional. É dada a mesma importância à análise de cada tarefa e existe a mesma preocupação pelo desempenho final, a mesma oportunidade para o progresso individual, e assim por diante. Uma das características desse modo de trabalhar com os alunos é que eles não são punidos por apresentarem desempenhos inadequados ou insuficientes. São dadas todas as oportunidades necessárias para que cada aluno apresente desempenho máximo em cada etapa do trabalho. Além disso, ele se “sente” recompensado por cada etapa de trabalho concluída. Isso significa que os alunos são mantidos num contínuo caminho de sucesso, pois seus desempenhos adequados produzem reforçamento positivo. Caso eles não atinjam o desempenho necessário para prosseguir, eles têm oportunidades de continuar aprendendo (sem punições por isso), até que atinjam tal desempenho. Esse parece ser um meio de fazer com que os professores, ao planejarem adequadamente a situação de ensino, façam seus trabalhos efetivamente e

que os alunos transformem a experiência de aprendizagem na escola numa experiência reforçadora.

Como resultado desse tipo de trabalho, surgem professores e alunos mais felizes (Skinner, 1978, Keller, 1999, Sidman, 2001). De acordo com Skinner (1978), o professor que compreende sua atribuição e está familiarizado com os processos comportamentais necessários para preenchê-los, pode ter estudantes que não são livres e felizes somente quando são ensinados, mas também quando sua educação formal chega ao fim. Isso porque eles serão bem sucedidos em seu trabalho (tendo adquirido repertórios produtivos e úteis), porque eles se darão melhor com seus colegas (tendo aprendido a compreender a si mesmos e aos outros), porque eles apreciarão o que fazem (tendo adquirido os conhecimentos e as habilidades necessárias contribuirão criativamente em direção a um modo de vida cada vez mais efetivo e apreciável). Com esses resultados, é provável que o professor também se sinta livre e feliz, na medida em que, além de cumprir seu papel como educador, estará auxiliando a formar profissionais e cidadãos mais conscientes de seu papel social. Têm havido tentativas de melhorar o ensino e sua base é formada principalmente pela abolição do uso da punição, a qual deve ser substituída pela utilização de reforçamento positivo. Parece necessário, agora, que professores e dirigentes das instituições de ensino façam uso dos conhecimentos disponíveis para melhorarem a qualidade do ensino formal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. *Journal of College Student Development*, 39, 11-34. Obtido em 12 de dezembro de 2002 do *World Wide Web*: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

Arthur, N., Hayward, L. (1997). The relationships between perfectionism, standards for academic achievement, and emotional distress in postsecondary students. *Journal of College Student Development*, 38, 622-628. Obtido em 12 de dezembro de 2002 do *World Wide Web*: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

Botomé, S.P. (1985). *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: MEC-FUNTEVE, Ministério da Educação.

Botomé, S.P. (1988) Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. Em Brasil – Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Botomé, S.P. (1992) Autonomia universitária: cooptação ou emancipação institucional. *Universidade e Sociedade*, II(3), 16-25.

Botomé, S.P. (1994). *Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo!* Frederico Westphalen (RS): Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

Botomé, S.P. (1996a). *Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis (RJ): Vozes.

Botomé, S.P. (1996b). Serviço à população ou submissão ao poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Estudos de Psicologia* 1 (2), 173-201.

Botomé, S. P. (org.) e col. (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat.

Botomé, S.P., Santos, E.V. (1983). *Ensino na área da saúde: o problema do objeto de trabalho*. São Carlos(SP): Universidade Federal de São Carlos.

Botomé, S.P., Sguissardi, V. (1986). Uma proposta para a estrutura e organização do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Trabalho não publicado, Universidade Federal de São Carlos.

Botomé, S.P., Rizzon, L.A. (1997) Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30 (1), 7-34.

Botomé, S.P., Kubo, O.M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia* (6) 1, 81-110.

Byrne, J. J. (1998). Teacher as hunger artist: burnout – its causes, effects, and remedies. *Contemporary Education*, 69, 86-97. Obtido em 13 de maio de 2002 do *World Wide Web*: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

Campos, L.F.L., Rocha, R.L., Campos, P.R. (1996). Estresse em estudantes universitários: um estudo longitudinal. *Revista Psicologia Argumento* 14(19), 83-104.

Cardoso, L. S., Brandão, J.P.M., Silva, P.M. e col. (1994) Trabalho e saúde mental no Banco do Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria* 43(12), 667-672.

Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed.) (Deisy das Graças de Souza e col., Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp.

Chaves, M.M. (1980). *Saúde & Sistemas*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Codo, W. (1992). Relações de trabalho e transformação social. Em S.T.M Lane e W. Codo (orgs.), *Psicologia social – o homem em movimento* (10ª ed.) (p. 136-151). São Paulo: Brasiliense.

Codo, W.(cord.) e col. (2000). *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.

Codo, W., Gazzotti, A. A. (2000). Trabalho e afetividade. Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.) (p. 48-59). Petrópolis (RJ): Vozes.

Codo, W., Vasques-Menezes, I. (2000a). Educar, educador. Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.) (p. 37-47). Petrópolis (RJ): Vozes.

Codo, W., Vasques-Menezes, I. (2000b). O que é burnout? Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.) (p. 237-254). Petrópolis (RJ): Vozes.

Costa, J. F. (1989). *Psicanálise e contexto cultural*. Rio de Janeiro: Campus.

Couto, H. de A.(2000). Estresse e problemas de organização do trabalho numa unidade industrial recém-implantada – alta incidência de distúrbios de membros superiores como uma das conseqüências. *Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ANPAD* [CD].

Cruz, A.P. de M., Zangrossi Jr., H., Graeff, F.G. (1998). Psicobiologia da ansiedade. Em: Em B. Rangé (org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas* (p. 301-312). Campinas (SP): Editorial Psy.

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. (5ª ed. ampliada) (A.I. Paraguay e L.L. Ferreira, Trad.). São Paulo: Cortez e Oboré.

Demo, P. (1994). *Educação e qualidade*. (4ª ed.). Campinas (SP): Papirus.

Demo, P. (1998). *Desafios modernos da educação*. (7ª edição). Petrópolis (RJ): Vozes.

Duran, A. P. (1982). Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade: estudos do Nordeste. *Concurso Nacional de Pesquisa em Educação – Os doze trabalhos premiados* (Secretaria de Estado da Educação, Fundação Educacional do Estado do Paraná). Curitiba (PR): Imprensa Oficial-Pr.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. (D.C. Cavicchia, Trad.). Bauru(SP): EDUSC.

Ferreira, M.P., Bernik, M.A. (1998). Dependência de substâncias. Em B. Rangé (org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva de transtornos psiquiátricos* (p. 167-173). Campinas (SP): Editorial Psy.

Freire, P. (1980). *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (K.M. e Silva, Trad.). São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1986). *Educação como prática da liberdade* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Goergen, P. (1998). Ciência, sociedade e universidade. *Educação e Sociedade*, 63, 53-79. Obtido em 05 de janeiro de 2003 do World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200005&lng=en&nrm=iso).

Guglielmi, S.R., Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99. Obtido em 11 de dezembro de 2002 do *World Wide Web*: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

Hirigoyen, Marie-France. (2002a) *Assédio moral – a violência perversa no cotidiano* (3ª ed.). (M.H. Kühner, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hirigoyen, Marie-France (2002b). *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. (R. Janowitz, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Jardim, S., Peregmanis, L., Silva Filho, J. F. (1996a) Processo de trabalho e sofrimento psíquico: o caso dos pilotos do Metrô do Rio de Janeiro – I. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria* 45(5): 265-284.

Jardim, S., Peregmanis, L., Silva Filho, J. F. (1996b) Processo de trabalho e sofrimento psíquico: o caso dos pilotos do Metrô do Rio de Janeiro – II. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 45(6), 323-333.

Keller, F. Adeus, Mestre! (1999). *Revista Brasileira e Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1 (1), 9-21 (artigo reproduzido de Keller, F.S. (1972). Adeus, Mestre! *Ciência e Cultura*, 24 (3), 207-12).

Kubo, O. M., Botomé, S.P. (2001a) Formação e atuação do psicólogo para o trabalho em saúde em organizações de atendimento à saúde. *Interação* (5), 93-122.

Kubo, O. M., Botomé, S.P. (2001b) Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação* (5), 133-170.

Lipp, M.E.N. (2002). O *stress* do professor de pós-graduação. Em M.E.N. Lipp, (org), *O stress do professor* (p.55-62). Campinas (SP): Papirus.

Lipp, M.N., Malagris, L.N. (1998). Manejo do estresse. Em B. Rangé (org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas* (p. 279-292). Campinas (SP): Editorial Psy.

Malagris, L.E.N. (2002). O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o *stress*. Em M.E.N. Lipp (org.), *O stress do professor*. Campinas (SP): Papirus.

Maslach, C., Schaufeli, W., Leiter, M. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Obtido em 12 de dezembro de 2002 do World Wide Web: <http://gateway2.ovid.com/ovidweb.cgi>

Meira, S. R. (2002). Implicações do *stress* de professores e alunos no processo de alfabetização. Em M.E.N. Lipp, (org), *O stress do professor* (p. 29-39). Campinas (SP): Papirus.

Méis, L., Leta, J. (1996). *O perfil da ciência brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Meleiro, A. M.A. da S. (2002). O *stress* do professor Em M.E.N. Lipp, (org), *O stress do professor* (p. 11-27). Campinas (SP): Papirus.

Moulin, M.G.B. (1998). Trabalho, saúde mental e gênero – O caso das bancárias. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 47(4),169-177.

Nunes Sobrinho, F. de P. (2002). O *stress* do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. Em M.E.N. Lipp, (org), *O stress do professor* (p.81-94). Campinas (SP): Papirus.

OMS – Unicef (1979). Relatório final da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Brasília.

Paviani, J. (1986). *Problemas de filosofia da educação* (3ª ed). Caxias (RS): Educus.

Paviani, J., Pozenato, J.C. (1984). *A universidade em debate*. (3ª ed.). Caxias do Sul (RS): Ed. da Universidade de Caxias do Sul – Educus.

Piazza, M.H. (1997). *O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Postman, N., Weingartner, C. (1972). *Contestação – nova fórmula de ensino* (2ª ed). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

Punch, K.F., Tuetteman, E. (1996) Reducing teacher stress: The effects of support in the work environment. *Research in Education*, 56, 63-72. Obtido em 11 de dezembro de 2002 do *World Wide Web*: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

Rebelatto, J.R. (1994). Área de conhecimento e campo de atuação profissional: uma distinção fundamental para gerenciar a qualidade do trabalho universitário. *Iglu*, 7, 97-113.

Rebelatto, J.R., Botomé, S.P (1999). *Fisioterapia no Brasil* (2ª ed.). São Paulo: Manole.

Reinhold, H.H. (1985). Fontes e sintomas de stress ocupacional do professor I. *Estudo de Psicologia* (2 e 3), 20-50.

Reinhold, H.H. (2002). O burnout. Em M.E.N. Lipp (cord.), *O estresse do professor* (p.63-80). Campinas (SP): Papirus.

Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, D. (1973). *La universidad nueva*. Buenos Aires: Ciência Nueva.

Ribeiro, L. R.C. (2000). *Programas de qualidade total e educação: reflexões sobre a utilização de seus princípios no ensino de engenharia*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Carlos, SP.

Rutenfranz, J., Knauth, P., Fischer, F.M. (1989). *Trabalho em turnos e noturno*. São Paulo: Hucitec.

Santos, R. V. (2000) A 'fadiga psíquica' na indústria. *Revista de Ciências Humanas*, edição especial temática, 29-48.

Santos, R. V. (2001). *A 'fadiga psíquica' na indústria*. Florianópolis: Ed. da Autora.

Santos, S.C. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior". *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8 (1), 69-82.

Seligman, M.E. P. (1977). *Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

Sidman, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. (M.A. Andery, T.M. Sério, Trad.). Campinas (SP): Livro Pleno.

Skinner, B.F. (1972a). *O mito da liberdade*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

Skinner, B.F. (1972b). *Tecnologia do ensino* (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: E.P.U., Editora Pedagógica e Universitária.

Skinner, B.F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs (USA): Prentice-Hall.

Soratto, L., Olivier-Heckler, C. (2000) Os trabalhadores e seu trabalho. Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.) (p. 89-110). Petrópolis (RJ): Vozes.

Soratto, L., Pinto, R.M. (2000) Atitudes no trabalho e burnout. Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho*(2ª ed.) (p. 278-281). Petrópolis (RJ): Vozes.

Soratto, L., Ramos, F. (2000). Burnout e relações sociais no trabalho. Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.) (p. 272-277). Petrópolis (RJ): Vozes.

Souza, C.R. de, Oliveira, C.M.F. de, Poser, N. von. (1998) Comportamentos problemáticos: tiques, gagueira, enurese, insônia. Em B. Rangé (org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva de transtornos psiquiátricos* (p. 237-240). Campinas (SP): Editoria Psy.

Souza, W.J., Andriola, Í.R.F. (2000). O homem e a máquina: um estudo das imagens e representações da automação no setor industrial têxtil. *Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ANPAD* [CD].

Stédile, N.L.R. (1996). *Prevenção em saúde: comportamentos profissionais a desenvolver na formação do enfermeiro*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Uchida, S. (1998). Trabalho informatizado e sofrimento psíquico. *Psicologia USP* 9(2), 179-204.

Vasques-Menezes, I. Gazzotti, A. A. (2000) A si mesmo como trabalho. Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho*(2ª ed.) (p. 368-383). Petrópolis (RJ): Vozes.

Vasques-Menezes, I., Soratto, L. (2000). Burnout e suporte social. Em W. Codo (cord.), *Educação: carinho e trabalho* (2ª ed.) (p. 267-271). Petrópolis (RJ): Vozes.

Viecili, J. (2002). *A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso na produção do fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1	Distribuição da quantidade e da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham por suas respectivas faixas etárias .....	89
Tabela 3.2	Distribuição da quantidade e do percentual de alunos por estado civil em diferentes faixas etárias .....	89
Tabela 3.3	Distribuição do percentual de alunos que trabalham e que não trabalham por estado civil em diferentes faixas etárias .....	90
Tabela 3.4	Distribuição da ocorrência e do percentual de alunos pelo local de nascimento e de moradia por suas respectivas faixas etárias ...	91
Tabela 3.5	Distribuição do percentual de alunos que trabalham e que não trabalham pelo local de nascimento e de moradia por suas respectivas faixas etárias .....	92
Tabela 3.6	Distribuição da quantidade e do percentual de alunos pelas suas indicações dos tipos de relações que estabelecem com os demais colegas de aula no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias .....	95
Tabela 3.7	Distribuição dos percentuais de alunos pelos tipos de relações que estabelecem com os demais colegas de aula no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	96
Tabela 3.8	Distribuição da quantidade e do percentual de alunos pelas suas indicações dos tipos de relações que estabelecem com os professores no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias	100
Tabela 3.9	Distribuição do percentual de alunos pelas suas indicações dos tipos de relações que estabelecem com os professores no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	101
Tabela 3.10	Distribuição da percentagem de alunos que afirmam estabelecer relações de amizade com seus colegas de aula, pela indicação dos graus de intensidade dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	105

Tabela 3.11	Distribuição da percentagem de alunos pelas graduações da frequência de ocorrência das relações de amizade estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	107
Tabela 3.12	Distribuição da quantidade e da percentagem de alunos que afirmaram estabelecer relações de amizade com os professores, pela indicação dos graus de intensidade dessas relações, feitas por eles, em diferentes faixas etárias .....	110
Tabela 3.13	Distribuição da percentagem de alunos que afirmaram estabelecer relações de amizade com os professores, pela indicação dos graus de frequência dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .	111
Tabela 3.14	Distribuição da percentagem de alunos que afirmam estabelecer relações “amigosas, porém distantes” com seus colegas de aula, pela indicação dos graus dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	115
Tabela 3.15	Distribuição da percentagem de alunos pelas graduações da frequência de ocorrência das relações “amigosas, porém distantes” estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias .....	116
Tabela 3.16	Distribuição da percentagem de alunos que afirmaram estabelecer relações “amigosas, porém distantes” com os professores, pela indicação dos graus dessas relações, apontadas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	124
Tabela 3.17	Distribuição da percentagem de alunos pelos graus de frequência do estabelecimento de relações “amigosas, porém distantes” com os professores, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	125
Tabela 3.18	Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham e que afirmaram estabelecer relações de conflito com seus colegas de aula, pela indicação da intensidade dessas relações, em diferentes faixas etárias .....	134
Tabela 3.19	Distribuição da percentagem de alunos pelas graduações da frequência de ocorrência das relações de conflito estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias .....	135

Tabela 3.20	Distribuição da quantidade de alunos que afirmam estabelecer relações de indiferença com seus colegas de aula, pela indicação da intensidade dessas relações, feitas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	137
Tabela 3.21	Distribuição da quantidade de alunos pelas graduações da frequência de ocorrência das relações de indiferença estabelecidas com os colegas, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias .....	138
Tabela 3.22	Distribuição da percentagem de alunos pela percepção deles quanto ao estabelecimento ou não estabelecimento de relações diferentes das que estabelecem com os colegas de aula, em diferentes faixas etárias .....	148
Tabela 3.23	Distribuição da percentagem de alunos pelos tipos de relações que já estabeleceram e que estabelecem atualmente com os colegas de aula, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	149
Tabela 3.24	Distribuição da percentagem de alunos pelos fatores, relatados pelos que trabalham e que não trabalham, responsáveis pelas mudanças nas relações estabelecidas, por faixas etárias .....	150
Tabela 3.25	Distribuição da percentagem de alunos pelo estabelecimento ou não estabelecimento de relações diferentes das mantidas com os professores, indicadas pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	155
Tabela 3.26	Distribuição da quantidade de alunos pelos tipos de relações que já estabeleceram e pelos tipos que estabelecem com os professores, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	156
Tabela 4.1	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores por sexo, estado civil e grau de escolaridade, indicados por eles, em diferentes faixas etárias .....	166
Tabela 4.2	Distribuição da ocorrência e do percentual de professores pelo local de nascimento e de moradia por suas respectivas faixas etárias .....	167
Tabela 4.3	Distribuição da quantidade de professores pela quantidade de horas semanais de trabalho, em diferentes faixas etárias .....	171
Tabela 4.4	Distribuição da quantidade de professores pela carga horária de aulas semanais, indicada por eles, em diferentes faixas etárias ....	172

Tabela 4.5	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações dos tipos de relações estabelecidas com os demais professores da universidade, em diferentes faixas etárias	175
Tabela 4.6	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelos tipos de relações que estabelecem com seus alunos, indicados por eles, em diferentes faixas etárias .....	183
Tabela 5.1	Distribuição da percentagem de alunos pelas suas percepções quanto à ocorrência ou não ocorrência de eventos que os incomodam na universidade, por faixas etárias .....	199
Tabela 5.2	Distribuição da percentagem de alunos pelas indicações dos que trabalham e dos que não trabalham quanto aos eventos que os incomodam no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias	200
Tabela 5.3	Distribuição da percentagem de alunos pelas indicações dos que trabalham e dos que não trabalham dos tipos de solicitações que costumam receber no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias .....	206
Tabela 5.4	Distribuição da percentagem de alunos pelas percepções dos que trabalham e dos que não trabalham quanto à forma como lhes são feitas solicitações no ambiente acadêmico, por faixas etárias	208
Tabela 5.5	Distribuição da percentagem de alunos pelos tipos de situações nas quais receberam advertências ou críticas no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, em diferentes faixas etárias .....	213
Tabela 5.6	Distribuição da percentagem de alunos pelos graus de frequência de recebimento de ocorrência de advertências ou críticas no ambiente acadêmico, indicados pelos que trabalham e que não trabalham, por faixas etárias .....	215
Tabela 5.7	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas percepções quanto à ocorrência ou não ocorrência de coisas que lhes incomodam na universidade, por faixas etárias ...	220
Tabela 5.8	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações dos tipos de coisas que as pessoas fazem na universidade que os incomoda, em diferentes faixas etárias ...	220
Tabela 5.9	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações dos tipos de solicitações que costumam receber no ambiente acadêmico, em diferentes faixas etárias .....	227

Tabela 6.1	Distribuição do percentual de alunos que trabalham e que não trabalham pela sua percepção quanto à ocorrência de alterações do sono nos últimos meses, por faixas etárias .....	240
Tabela 6.2	Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham pelos tipos de alterações do sono que têm sentido nestes últimos meses, indicados por eles, em diferentes faixas etárias .....	241
Tabela 6.3	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações dos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na qualidade de seu sono, em diferentes faixas etárias .....	244
Tabela 6.4	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na qualidade de seu sono, indicados por eles, em diferentes faixas etárias .....	247
Tabela 6.5	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações dos tipos de dificuldades que têm apresentado para se alimentar, em diferentes faixas etárias ..	251
Tabela 6.6	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto à frequência com que têm apresentado dificuldades para se alimentar, em diferentes faixas etárias .....	252
Tabela 6.7	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto aos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na forma como se alimentam, por faixas etárias .....	254
Tabela 6.8	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à ocorrência de dificuldades para se alimentarem, em diferentes faixas etárias .....	257
Tabela 6.9	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à frequência com que têm apresentado dificuldades para se alimentar, em diferentes faixas etárias .....	258
Tabela 6.10	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto aos tipos de situações acadêmicas que podem interferir na forma como se alimentam, por faixas etárias .....	259

Tabela 6.11	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações dos tipos de atividades físicas que realizam, em diferentes faixas etárias .....	261
Tabela 6.12	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da frequência com que realizam atividades físicas, em diferentes faixas etárias .....	262
Tabela 6.13	Distribuição da quantidade de professores pelas suas indicações do tipo e da frequência com que realizam atividades físicas, em diferentes faixas etárias .....	265
Tabela 6.14	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pela frequência de ocorrência de alergias, indicada por eles, por faixas etárias .....	267
Tabela 6.15	Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham pela intensidade do incômodo das alergias para a execução das atividades acadêmicas, indicada por eles, por faixas etárias .....	268
Tabela 6.16	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pela frequência de ocorrência de alergias, indicada por eles, por faixas etárias .....	270
Tabela 6.17	Distribuição da quantidade de professores pela intensidade do incômodo das alergias para a execução das atividades acadêmicas, indicada por eles, por faixas etárias .....	271
Tabela 6.18	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da frequência de ocorrência de gastrite, em diferentes faixas etárias .....	272
Tabela 6.19	Distribuição da quantidade de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da intensidade do incômodo que ocorre devido à manifestação de gastrite, em diferentes faixas etárias .....	273
Tabela 6.20	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações da frequência de ocorrência de gastrite, em diferentes faixas etárias .....	276
Tabela 6.21	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto à frequência de consumo de bebidas alcoólicas, por faixas etárias .....	278

Tabela 6.22	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à frequência de consumo de bebidas alcoólicas, por faixas etárias .....	282
Tabela 6.23	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações quanto aos tipos de dor que apresentam, por faixas etárias .....	284
Tabela 6.24	Distribuição da percentagem de alunos que trabalham e que não trabalham pelas suas indicações da intensidade do incômodo produzido pelas dores, por faixas etárias .....	285
Tabela 6.25	Distribuição da quantidade e da percentagem de professores pelas suas indicações quanto à localização das dores que apresentam, por faixas etárias .....	288

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Componentes do comportamento típico de um organismo que ainda “não aprendeu” e que permitem identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz, reproduzido de Kubo e Botomé, 2001 .....	21
Quadro1.2 Componentes do comportamento típico de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que permitem identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz, reproduzido de Kubo e Botomé, 2001 .....	22
Quadro 2.1 Componentes do conjunto de variáveis “controle sobre o trabalho”, decomposto como parte do aspecto “características das relações de trabalho” .....	79

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Representação de cinco maneiras de entender as relações de determinação dos fenômenos na natureza (retirado de Rebelatto e Botomé, 1999) .....	46
---	----

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Análise das variáveis constituintes das relações de trabalho e das condições de saúde de professores e alunos .....	341
Anexo 2	Roteiro de entrevista .....	350
Anexo 3	Questionário .....	380
Anexo 4	Grade curricular .....	432

**ANEXO 1 – ANÁLISE DAS VARIÁVEIS CONSTITUINTES DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DE PROFESSORES E ALUNOS**

**1) Aspecto: características gerais**

ASPECTO	CONJ. DE VARIÁVEIS	SUBCONJ. DE VARIÁVEIS	VARIÁVEIS	VALOR DAS VARIÁVEIS	
Características gerais			Sexo	Masculino/Feminino	
			Idade	Número de anos	
			Escolaridade	1ª formação de nível superior/2ª formação de nível superior/Pós-Graduação	
			Estado civil	Solteiro/casado/coabitando/viúvo etc.	
		Naturalidade	Local de nascimento	Cidade onde nasceu	
			Local de moradia atual	Cidade onde mora	
	Atividades de lazer			Tipos	Praticar esportes/sair com os amigos/assistir televisão etc.
				Frequência	Diária/uma vez por semana/quinzenalmente etc.
				Ocasões de ocorrência	Quando alguém convida/todos os finais de semana/sempre que tem vontade etc.
			Satisfação com as atividades de lazer realizadas	Graus	Totalmente satisfeito/parcialmente satisfeito/insatisfeito

2) Aspecto: características do trabalho

ASPECTO	CONJ. DE VARIÁVEIS	SUBCONJ. DE VARIÁVEIS	VARIÁVEIS	VALOR DAS VARIÁVEIS	
Características do trabalho	Renda	Fontes	Tipos	Auxílio de pais ou parentes/do próprio trabalho/aluguel de algum imóvel etc.	
			Quantidade	Número de fontes de renda	
			Valor	Valor em R\$	
			Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca	
		Participação na renda da família	Proporção	Maior parte/metade/menos da metade/nenhuma	
	Carga horária			Quantidade de horas trabalhadas por dia	Número de horas diárias trabalhadas
				Quantidade de horas diárias dedicadas às atividades docentes	Número de horas dedicadas à docência
			Horas extras	Quantidade de horas extras	Número de horas extras
				Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca
			Jornadas de trabalho	Quantidade	Número de jornadas
				Frequência	Sempre/geralmente/às vezes/raramente/nunca
				Local	Na universidade/em casa/em outro local de trabalho

**Demais variáveis analisadas no aspecto “características do trabalho”:**

- a) Turnos de trabalho
  - 1. Turno atual
  - 2. Troca de turno (tipos e frequência)
  
- b) Condições físicas do ambiente
  - 1. Ruídos (tipos, graus e frequência)
  - 2. Espaço do setor (tamanho, quantidade de espaço livre)
  - 3. Temperatura-ambiente por professores e alunos (graus)
  - 4. Limpeza do local de trabalho (graus, tipos e frequência)
  - 5. Adequação dos equipamentos (graus)
  - 6. Satisfação com os materiais disponíveis (graus)
  - 7. Móveis (graus de adequação da disposição, graus de adequação da ergonomia, tipos, quantidade)

**3) Aspecto: características das relações de trabalho**

<b>ASPECTO</b>	<b>CONJ. DE VARIÁVEIS</b>	<b>SUBCONJ. DE VARIÁVEIS</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>VALOR DAS VARIÁVEIS</b>		
<b>Características das relações de trabalho</b>	Relações entre os colegas de trabalho		Tipos	De amizade/de conflito/amistosas/hostis/de indiferença/outros		
			Graus	Profundas/médias/superficiais		
			Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca		
	Controle sobre o trabalho			Graus	Controle total/controle parcial/ausência de controle	
				Tipos	Sobre a tarefa/sobre os comportamentos/sobre atividades fora do trabalho etc.	
				Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca	
		Explicitação do controle			Graus	Explicitação total/parcial/nenhuma explicitação
					Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca
					Tipos	Por gestos/por palavras/por olhares etc.

**Demais variáveis analisadas no aspecto “características das relações de trabalho”:**

- a) Produtividade
  - 1. Exigência (graus, frequência, tipos)
  
- b) Disciplina
  - 1. Exigência de pontualidade (graus)
  - 2. Flexibilidade de horário (graus, frequência)
  - 3. Punições (tipos, intensidade, frequência, tipos de ocasiões nas quais ocorre)
  
- c) Exigências
  - 1. Pressão (tipos, graus, fontes, frequência, abrangência)
  - 2. Esforços físicos (tipos, graus, frequência, ocasiões de ocorrência)
  
- d) Comunicação
  - 1. Tipos
  - 2. Tipos de ocasiões nas quais ocorre
  - 3. Duração
  - 4. Precisão das informações (graus e frequência)
  - 5. Conversas informais (tipos, frequência, duração)
  
- e) Confiança
  - 1. Graus
  - 2. Tipos
  - 3. Ocasões de ocorrência
  - 4. Frequência
  
- f) Cooperação
  - 1. Graus
  - 2. Tipos
  - 3. Ocasões de ocorrência
  - 4. Frequência
  
- g) Agressividade
  - 1. Graus
  - 2. Tipos
  - 3. Ocasões de ocorrência
  - 4. Frequência
  
- h) Competição
  - 1. Graus
  - 2. Tipos
  - 3. Ocasões de ocorrência
  - 4. Frequência
  
- i) Responsabilidade
  - 1. Graus
  - 2. Tipos

3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- j) Respeito
1. Graus
  2. Tipos
  3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- k) Satisfação
1. Graus
  2. Tipos
  3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- l) Autonomia
1. Graus
  2. Tipos
  3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- m) Iniciativa
1. Graus
  2. Tipos
  3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- n) Inventividade
1. Graus
  2. Tipos
  3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- o) Disposição
1. Graus
  2. Tipos
  3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- p) Conflitos
1. Graus
  2. Tipos
  3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- q) Reconhecimento
1. Graus
  2. Tipos

3. Ocasões de ocorrência
  4. Frequência
- r) Estilo de supervisão
1. Controle (graus, tipos, frequência)
  2. Relação responsável-subordinados (tipos, frequência, duração, intensidade)
  3. Comportamentos do responsável em situações de conflito (tipos, frequência, duração, intensidade)
  4. Comprometimento do responsável com seus subordinados (graus, tipos de ocasiões)
- s) Atividades informais (fora do contexto de trabalho)
1. Frequência
  2. Participação dos colegas (graus, frequência)
  3. Satisfação dos colegas (graus, frequência)
  4. Tipos de atividades
  5. Ocasões de ocorrência

**4) Aspecto: características das condições de saúde**

ASPECTO	CONJ. DE VARIÁVEIS	SUBCONJ. DE VARIÁVEIS	VARIÁVEIS	VALOR DAS VARIÁVEIS
Condições de saúde	Sono		Quantidade de horas dormidas	Número de horas diárias dormidas
		Facilidade para dormir	Graus	Muita/pouca /nenhuma facilidade
			Tipo de sono	Agitado/tranquilo/insônia etc.
			Frequência com que dorme	Três vezes ao dia/duas vezes ao dia/uma vez ao dia etc.
		Situações que interferem na qualidade do sono	Tipos de situações	Excesso de trabalhos/ansiedade para realizar algum trabalho etc.
			Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca
		Uso de medicamentos para dormir	Tipos	Alopáticos/fitoterápicos/ Homeopáticos etc.
			Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca
		Sensação de sonolência durante o dia	Tipos	Corpo pesado/dificuldade em manter os olhos abertos/dificuldade de concentrar-se etc.
			Frequência	Sempre/às vezes/raramente/nunca
			Duração	O dia inteiro/após o almoço/durante o horário de aula etc.

**Demais variáveis analisadas no aspecto “características das condições de saúde”:**

- a) Alimentação
  - 1. Tipos de alimentos
  - 2. Refeições (quantidade, frequência, local, duração de cada refeição)
  - 3. Dificuldades para se alimentar (graus, frequência, tipos)
  - 4. Situações que interferem na forma como se alimenta (tipos, frequência)
  
- b) Atividades físicas
  - 1. Tipos de atividades físicas
  - 2. Frequência
  
- c) Problemas físicos
  - 1. Alergias (tipos; frequência; graus de incômodos; tipos e frequência de terapêuticas utilizadas de utilização; ocasiões nas quais ocorre)
  - 2. Úlceras (graus; frequência de surgimento de crises; tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  - 3. Gastrite (graus; frequência de surgimento de crises; tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  - 4. Cefaléias (frequência, duração, fontes, tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  - 5. Hipertensão (frequência, duração, fontes, tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  - 6. Problemas cardíacos (frequência, duração, fontes, tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  - 7. Alcoolismo (frequência, duração, graus, tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  - 8. Tabagismo (frequência, duração, graus, tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  - 9. Dependência de drogas ilícitas (frequência, tipos de drogas utilizadas, duração, graus, tipos e frequência de terapêuticas utilizadas)
  
- d) Sentimentos
  - 1. Angústia (graus; frequência; duração; fontes; tipos, frequência e graus de alterações físicas)
  - 2. Tristeza (graus; frequência; duração; fontes; tipos, frequência e graus de alterações físicas)
  - 3. Raiva (graus; frequência; duração; fontes; tipos, frequência e graus de alterações físicas)
  - 4. Culpa (graus; frequência; duração; fontes; tipos, frequência e graus de alterações físicas)
  - 5. Ansiedade (graus; frequência; duração; fontes; tipos, frequência e graus de alterações físicas)
  - 6. Inutilidade (graus; frequência; duração; fontes; tipos, frequência e graus de alterações físicas)

## ANEXO 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1. CARACTERÍSTICAS GERAIS

**1.1 Sexo:** \_\_\_\_\_

**1.2 Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**1.3 Escolaridade:** \_\_\_\_\_

**1.4 Estado civil:** \_\_\_\_\_

**1.5 Naturalidade:**

1.5.1 Cidade/estado onde nasceu: \_\_\_\_\_

1.5.2 Cidade na qual reside atualmente: \_\_\_\_\_

1.5.3 Tempo que reside na cidade atual: \_\_\_\_\_

**1.6 Lazer:**

1.6.1 O que você tem feito fora do seu horário de trabalho ultimamente?

\_\_\_\_\_

1.6.2 Com que frequência você tem feito essas coisas? \_\_\_\_\_

1.6.3 Em que ocasiões você faz essas coisas? \_\_\_\_\_

1.6.4 Como você qualificaria o grau de satisfação que você tem sentido com as atividades que você vem realizando fora do contexto de trabalho nestes últimos meses? \_\_\_\_\_

1.6.5 De 0 a 10 (onde 0 = totalmente insatisfeito e 10 = totalmente satisfeito), diga o quanto você tem se sentido satisfeito, ultimamente, com essas atividades fora do contexto de trabalho.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

#### 2. CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO

**2.1 Carga horária:**

2.1.1 De quantas horas é sua jornada de trabalho atualmente? \_\_\_\_\_

2.1.2 Quantas aulas você deu ontem? \_\_\_\_\_

2.1.3 Quantas aulas você deu anteontem? \_\_\_\_\_

2.1.4 Quantas aulas você deu na semana passada? \_\_\_\_\_

2.1.5 De modo geral, quantas aulas você costuma dar por semana? \_\_\_\_\_

2.1.6 Você trabalha em algum outro lugar além desta universidade? Em caso afirmativo, que outros trabalhos você tem? Quantas horas você costuma dedicar a estes outros trabalhos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.1.7 A que horas você começa a trabalhar? \_\_\_\_:\_\_\_\_

2.1.8 A que horas você pára de trabalhar? \_\_\_\_:\_\_\_\_

2.1.9 Existe alguma variação neste início ou término de trabalho? Em caso afirmativo, diga quando e por que ocorrem variações em seu horário de início e término de trabalho. Essas mudanças ocorrem todas as semanas? Em caso negativo, com que freqüência ocorrem tais mudanças?

Qdo? \_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

Ocorrem todas as semanas? ( ) Sim ( ) Não

Se não, com que freqüência? \_\_\_\_\_

## 2.2 Renda

2.2.1 Atualmente, sua renda fica entre:

( ) 1 a 3 salários mínimos

( ) 4 a 6 salários mínimos

( ) 7 a 10 salários mínimos

( ) mais de 11 salários mínimos

2.2.2 Você auxilia com sua renda na manutenção da família? ( ) Sim ( ) Não

2.2.3 Além de você, existe mais alguém que contribui com a renda na sua família?

2.2.4 De quanto é seu auxílio, em termos de renda, para a manutenção da família?

2.2.5 Você considera sua renda: (numa escala de 0 a 10, onde 0 = insuficiente e 10 = suficiente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## 2.3 Produtividade:

2.3.1 No seu trabalho, é exigido que você tenha produtividade?

( ) Sim ( ) Não

2.3.2 Se sim, de que forma são feitas essas exigências? \_\_\_\_\_

2.3.3 Como você qualificaria o grau de produtividade que lhe é exigido?

2.3.4 Classifique o grau de exigência de produtividade de seu trabalho, de 0 a 10 (sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## 2.4 Disciplina:

2.4.1 São tolerados atrasos em seu trabalho? ( ) Sim ( ) Não

2.4.2 O que acontece quando alguém se atrasa para começar a trabalhar?

2.4.3 Quais os tipos de cobranças mais comuns referentes ao horário de trabalho?

2.4.4 Quem são os responsáveis por tais cobranças?

---

2.4.5 De forma geral, como você classificaria seu horário de trabalho, em uma escala de 0 a 10, onde 0 equivale a total inflexibilidade e 10 = total flexibilidade:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.4.6 Você já passou por alguma situação na qual ocorreu algo considerado errado pela universidade? ( ) Sim ( ) Não

2.4.7 Se sim, relate a situação.

---

2.4.8 Diga que medidas foram tomadas pela universidade nesta ocasião em que algo foi considerado errado pela universidade.

---

2.4.9 Que coisas acontecem no ambiente de trabalho e que são consideradas indesejáveis pela universidade?

---

2.4.10 Quais as medidas tomadas pela universidade em casos de situações consideradas indesejáveis?

---

2.4.11 Como você qualificaria as providências tomadas pela universidade quanto ao grau no qual elas são punitivas?

---

2.4.12 Aponte o grau de punição dessas providências (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nada punitivas; 10 = altamente punitivas):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.4.13 Em que ocasiões são tomadas essas providências?

---

## **2.5 Condições físicas do ambiente:**

### **2.5.1 Ruídos**

2.5.1.1 Que tipos de ruídos há no seu ambiente de trabalho?

---

2.5.1.2 Qualifique a intensidade do incômodo desses ruídos no seu ambiente de trabalho.

---

2.5.1.2 Quantifique a intensidade do incômodo desses ruídos pra você no seu ambiente de trabalho? (0 = nada; 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### **2.5.2 Materiais/equipamentos utilizados:**

2.5.2.1 Você possui uma sala própria, além das salas de aula, para trabalhar?

( ) Sim ( ) Não

2.5.2.2 Divide essa sala com alguém? ( ) Sim ( ) Não

2.5.2.3 Que tipos de equipamentos você tem à sua disposição para trabalhar?

---

2.5.2.4 Você utiliza algum desses equipamentos no seu trabalho?

( ) Sim ( ) Não

2.5.2.5 Que equipamentos você utiliza?

---

2.5.2.6 Que outros equipamentos você gostaria de utilizar, mas que não estão disponíveis (ou não existem na universidade)?

---

### 2.5.3 Limpeza do setor

2.5.3.1 Qualifique, de modo geral, o seu setor em termos de limpeza.

---

2.5.3.2 Classifique o grau de limpeza das salas de aula nas quais você leciona (0 = muito sujas e 10 = muito limpas):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.5.3.3 E como você julga a sala na qual você trabalha fora dos horários de aula em termos de limpeza? (0 = sujas e 10 = muito limpas)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.5.3.3 Quem é responsável pela limpeza das mesmas?

---

### 2.5.4 Temperatura:

2.5.4.1 Como você julga a temperatura no seu ambiente de trabalho?

( ) agradável

( ) suportável, porém, não agradável do jeito que deveria ser

( ) desagradável a ponto de, às vezes, prejudicar o andamento das atividades

2.5.4.2 Você sofre variações bruscas de temperatura durante a jornada de trabalho? ( ) Sim ( ) Não. Que tipos de variações?

---

### 2.5.5 Iluminação

2.5.5.1 Em seu ambiente de trabalho, a iluminação mais utilizada é:

( ) Artificial ( ) Natural ( ) Mista

2.5.5.2 Qualifique o grau de adequação da iluminação no seu ambiente de trabalho.

---

2.5.5.3 Aponte, numa escala de 0 a 10, sendo 0 = totalmente inadequada e 10 = totalmente adequada, o grau de adequação da iluminação no seu ambiente de trabalho?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3. CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

#### 3.1 Relações com os demais professores

3.1.1 Que tipo de relação você tem estabelecido com os demais professores?

---

3.1.2 De que forma você qualificaria a intensidade desses tipos de relações estabelecidas com os demais professores?

---

3.1.3 Especifique a intensidade dessas relações, numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito superficiais e 10 = muito profundas.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.1.4 Qualifique a frequência com que ocorre o estabelecimento desse tipo de relação com os demais professores.

---

3.1.5 Indique a frequência com que você estabelece esse tipo de relação com os demais professores (em uma escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = muito frequentemente)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.1.6 Você já estabeleceu relações diferentes das que estabelece hoje com os professores? ( ) Sim ( ) Não

3.1.7 Que tipos de relações você já estabeleceu que são diferentes das que você estabelece hoje em seu ambiente de trabalho?

---

3.1.8 A que fatores você atribui tais mudanças?

---

#### 3.2 Relações com os alunos

3.2.1 Que tipo de relação você tem estabelecido com seus alunos?

---

3.2.2 De que forma você qualificaria a intensidade desses tipos de relações estabelecidas com seus alunos?

---

3.2.3 Especifique a intensidade dessas relações, numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito superficiais e 10 = muito profundas.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.2.4 Qualifique a frequência com que ocorre o estabelecimento desse tipo de relação com seus alunos.

---

3.2.5 Classifique, numericamente, a frequência com que você estabelece esse tipo de relação com seus alunos (em uma escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = muito frequentemente)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.2.6 Você já estabeleceu relações diferentes das que estabelece hoje com os alunos?  
( ) Sim ( ) Não

3.2.7 Que tipos de relações você já estabeleceu que são diferentes das que você estabelece hoje em seu ambiente de trabalho?

---

3.2.8 A que fatores você atribui tais mudanças?

---

---

### 3.3 Estilo de supervisão

3.3.1 Em seu trabalho, existe alguém, além de você, responsável por aquilo que você faz? (um chefe, supervisor, coordenador, etc.)?

---

3.3.2 De que forma ele acompanha a execução de seu trabalho?

---

3.3.3 Com que tipo de aspectos o seu responsável se preocupa em relação ao seu trabalho?

---

3.3.4 Como você qualificaria a frequência com que seu responsável tem esse tipo de atitudes em relação ao seu trabalho?

---

3.3.5 Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nunca e 10 = muito frequentemente), quantifique a frequência com que ocorre esse tipo de atitudes do responsável em relação ao seu trabalho:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.3.6 De modo geral, de que forma você classificaria a relação responsável-subordinados no seu ambiente de trabalho? (amistosa, conflituosa, hostil, agressiva, agradável, etc.)

---

3.3.7 Aponte, agora, a intensidade dessas relações responsável-subordinados que você acaba de relatar (numa escala de 0 a 10, onde 0 = pouca intensidade e 10 = muita intensidade)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.3.8 Ainda quanto à questão anterior (relação responsável-subordinados), com que frequência você diria que esse tipo de relação acontece (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nunca e 10 = muito frequentemente)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.3.9 Quando acontecem problemas de relacionamento no ambiente de trabalho, de modo geral, de que forma o responsável lida com isso? (amistosa, conflituosa, hostil, agressiva, tranqüila, etc.)

---

3.3.10 Você considera seu responsável comprometido com seus subordinados?  
( ) Sim ( ) Não

3.3.11 Que atitudes você apontaria como de comprometimento por parte dele? E quando ele não demonstra comprometimento, que tipos de atitudes ocorrem?

COMPROMETIMENTO	NÃO COMPROMETIMENTO

3.3.12 Quais as ocasiões nas quais você diria que ocorre comprometimento por parte do seu responsável?

---



---

3.3.13 De que forma você qualificaria o grau de comprometimento do seu responsável com os subordinados?

---

3.3.14 Classifique, agora, numericamente, o grau de comprometimento do seu responsável com os seus subordinados (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nenhum comprometimento, 10 = total comprometimento)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.3.15 Além do responsável pelo seu departamento, existe mais alguém que verifica seu trabalho? Em caso afirmativo, descreva quem é responsável por esta verificação, bem como o modo como ocorre.

---



---

### 3.4 Exigências

#### 3.4.1 Pressão

3.4.1.1 Existem coisas que acontecem em seu trabalho e que o deixam constrangido? ( ) Sim ( ) Não

3.4.1.2 Relate algumas situações que o deixam constrangido.

---



---

3.4.1.3 Dentre essas situações que o deixam constrangido, existem casos nos quais, especificamente, é a ação de outras pessoas que o deixa constrangido? ( ) Sim ( ) Não

3.4.1.4 Que ações das pessoas costumam lhe deixar constrangido?

---



---

3.4.1.5 De que forma você classificaria essas ações? (agressivas, amistosas, punitivas, humilhantes, etc.)

---



---

3.4.1.6 Além dessas situações que o constroem, existem situações em que pessoas lhe avisam de prazos, coisas a serem cumpridas, atitudes a serem tomadas, etc.? ( ) Sim ( ) Não

3.4.1.7 O que as pessoas fazem para lhe avisar estas coisas?

---



---

3.4.1.8 De que forma você classificaria essas ações das pessoas? (agressivas, amistosas, punitivas, humilhantes, positivas, etc.)

---

### 3.5 Comunicação

3.5.1 De que forma as informações circulam em seu ambiente de trabalho?

---

3.5.2 Que tipos de distorções de informações podem ocorrer em seu ambiente de trabalho?

---

3.5.3 Qualifique a frequência com que ocorrem distorções de informações em seu ambiente de trabalho.

---

3.5.4 Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente) a frequência com que ocorrem distorções de informações em seu ambiente de trabalho.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.5.4 Que tipos de conseqüências de uma má comunicação já ocorreram em seu ambiente de trabalho?

---

3.5.5 Além das informações referentes ao trabalho, que outros tipos de informações circulam entre você e os demais professores dentro da universidade?

---

3.5.6 Como você qualificaria a frequência com que informações que não se referem ao trabalho circulam entre você e os demais professores no ambiente de trabalho?

---

3.5.7 Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente) a frequência com que circulam informações que não se referem ao trabalho entre você e os demais professores no ambiente de trabalho.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.5.8 Além das informações referentes ao trabalho, que outros tipos de informações circulam entre você e os alunos dentro da universidade?

---

3.5.9 Como você qualificaria a frequência com que informações que não se referem ao trabalho circulam entre você e os alunos dentro da universidade?

---

3.5.10 Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente) a frequência com que circulam informações que não se referem ao trabalho entre você e os demais alunos dentro da universidade.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.6 Controle sobre o trabalho

3.6.1 As pessoas em seu trabalho fazem coisas que o incomodam?

( ) Sim ( ) Não

3.6.2 Que coisas as pessoas fazem em seu trabalho que lhe incomodam?

---

3.6.3 Que coisas lhe são solicitadas em seu ambiente de trabalho?

---

3.6.4 De que forma estas coisas lhe são solicitadas?

---

3.6.5 Existe alguém que geralmente lhe solicita estas coisas? Quem?

3.6.6 Cite a última situação na qual você recebeu advertências ou críticas em seu trabalho:

---

3.6.7 Como você qualificaria a frequência com que ocorrem essas advertências ou críticas?

3.6.8 Numa escala de 0 a 10, onde 0 = nunca e 10 = com muita frequência, aponte a frequência com que você recebe advertências ou críticas em seu ambiente de trabalho:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.6.9 Ocorrem situações nas quais alguém, no ambiente de trabalho, lhe avisa acerca de tarefas a serem feitas ou de situações que irão acontecer e que você considera como avisos feitos de maneira positiva? ( ) Sim ( ) Não

3.6.10 Cite situações desse tipo, especificando, também, quem avisa e de que modo avisa.

---

---

### 3.7 Confiança

3.7.1 De modo geral, você confia nos demais professores com os quais você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

3.7.2 Quais as situações nas quais você confia nos demais professores? Em que situações você não confia nos demais professores?

SITUAÇÕES EM QUE CONFIA	SITUAÇÕES EM QUE NÃO CONFIA

3.7.3 De modo geral, você confia nos seus alunos? ( ) Sim ( ) Não

3.7.4 Quais as situações nas quais você confia nos seus alunos? Em que situações você não confia em seus alunos?

SITUAÇÕES EM QUE CONFIA	SITUAÇÕES EM QUE NÃO CONFIA

3.7.5 De um modo geral, como você qualificaria o grau de confiança que possui em relação aos demais professores?

3.7.6 Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma confiança e 10 = confiança total), especifique o grau de confiança que você tem nos demais professores:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.7.7 Como você qualificaria o grau de confiança que possui em relação aos seus alunos?

3.7.6 Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma confiança e 10 = confiança total), especifique o grau de confiança que você tem nos seus alunos:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.8 Cooperação

3.8.1 Relate alguma situação que ocorreu no seu ambiente de trabalho nesta última semana na qual as pessoas cooperaram entre si:

\_\_\_\_\_

3.8.2 Que fatores você considera responsáveis pela cooperação em seu ambiente de trabalho?

\_\_\_\_\_

3.8.3 Como você qualificaria a frequência com que ocorrem situações de cooperação em seu ambiente de trabalho?

3.8.4 Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nunca e 10 = muito frequentemente), a frequência com que ocorrem situações de cooperação em seu ambiente de trabalho.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.8.5 Relate alguma situação que ocorreu no seu ambiente de trabalho nesta última semana na qual as pessoas não cooperaram entre si:

\_\_\_\_\_

3.8.6 Que fatores você considera responsáveis pela falta de cooperação em seu ambiente de trabalho?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.8.7 De forma geral, quais as situações nas quais costuma ocorrer cooperação entre colegas em seu ambiente de trabalho? E em que situações as pessoas costumam não cooperar entre si?

SITUAÇÕES EM QUE COOPERAM	SITUAÇÕES EM QUE NÃO COOPERAM

### 3.9 Agressividade

3.9.1 Cite alguma situação que ocorreu nesta última semana na qual alguém, em seu ambiente de trabalho, falou num tom muito alto ou de forma grosseira, ou agiu de alguma outra forma que desrespeitou algum colega de trabalho ou a você mesmo (a):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.9.2 Situações desse tipo ocorrem:

- todos os dias
- pelo menos uma vez por semana
- pelo menos uma vez por mês
- esporadicamente (em fim de semestre, quando está todo mundo de “cabeça quente”, por exemplo)
- raramente (em situações muito extremas e bastante específicas, nas quais qualquer um agiria de forma mais grosseira)
- outros. \_\_\_\_\_

3.9.3 De que forma situações desse tipo costumam ocorrer? (de forma verbal e explícita; de forma verbal, porém, implícita; por meio de gestos, geralmente bastante explícitos; por meio de gestos mais implícitos, etc.)

3.9.4 Em que momentos ocorrem situações desse tipo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3.10 Competição

3.10.1 Aponte alguma situação de competição que ocorreu nesta última semana em seu trabalho.

\_\_\_\_\_

3.10.2 E neste último mês, que situações de competição ocorreram em seu trabalho?

\_\_\_\_\_

3.10.3 De que forma você qualificaria a frequência das situações de competição que ocorrem em seu ambiente de trabalho?

\_\_\_\_\_

3.10.4 Aponte, agora, a frequência com que você considera ocorrerem situações de competição em seu ambiente de trabalho (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nunca e 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.10.5 De que forma as competições costumam aparecer? (de forma lúdica, agressiva, mediante chantagens, de forma positiva, instigante, etc.)

---

3.10.6 Em que momentos costumam ocorrer situações de competição?

---

3.10.7 Como você qualificaria a competição em termos de graus nos quais ela tem ocorrido?

3.10.8 Analise, agora, de modo geral, como você classifica o grau de competição que há em seu ambiente de trabalho: (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nenhuma competição e 10 = competição total)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.10.9 Ainda em relação a situações de competição, classifique agora, a competição em seu ambiente de trabalho, considerando uma escala de 0 a 10, onde 0 equivale à competição completamente negativa e 10 equivale à competição completamente positiva:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.11 Responsabilidade

3.11.1 Cite alguma situação que ocorreu nesta última semana, na qual houve, na relação estabelecida em seu ambiente de trabalho, uma demonstração de responsabilidade por parte dos envolvidos no trabalho:

---

3.11.2 E neste último mês, que demonstrações de responsabilidade ocorreram em seu ambiente de trabalho?

---

3.11.3 De modo geral, como você classifica o grau de responsabilidade que há nas relações em seu ambiente de trabalho? (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nenhuma responsabilidade e 10 = responsabilidade total)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.11.4 Cite alguma situação que ocorreu nesta última semana, na qual houve, na relação estabelecida em seu ambiente de trabalho, uma demonstração de irresponsabilidade por parte dos envolvidos no trabalho:

---

3.11.5 E neste último mês, que demonstrações de irresponsabilidade ocorreram em seu ambiente de trabalho?

---

---

3.11.6 De modo geral, a que tipo de coisas ou situações referem-se a responsabilidade e a irresponsabilidade no seu ambiente de trabalho?

RESPONSABILIDADE	IRRESPONSABILIDADE

**3.12 Atividades informais fora do contexto de trabalho**

3.12.1 Que tipos de coisas você fez com os demais professores, fora do horário de trabalho e que não tem a ver com as atividades de trabalho, nesta última semana? E que coisas você fez com os seus alunos fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas, nesta última semana?

ATIVIDADES COM OS DEMAIS PROFESSORES	ATIVIDADES COM OS ALUNOS

3.12.2 E neste último mês, que coisas você fez com os demais professores fora do horário de expediente e que não tem a ver com as atividades de trabalho? E que coisas você fez com os seus alunos fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas, nesta última semana?

ATIVIDADES COM OS DEMAIS PROFESSORES	ATIVIDADES COM OS ALUNOS

3.12.3 De modo geral, o que você costuma fazer com os demais professores fora do horário de expediente e que não tem a ver com as atividades de trabalho? E que coisas você costuma fazer com seus alunos fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas?

ATIVIDADES COM OS DEMAIS PROFESSORES	ATIVIDADES COM OS ALUNOS

3.12.4 Com que frequência você costuma fazer essas coisas com os demais professores fora do horário de expediente e que não tem a ver com as atividades de trabalho? (escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = freqüentemente)

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA

3.12.5 Com que frequência você costuma fazer coisas com seus alunos fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas? (escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = freqüentemente)

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA

3.12.6 Como você qualificaria a participação dos demais professores nestes tipos de atividades? \_\_\_\_\_

3.12.7 Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 equivale à participação da minoria e 10 equivale à participação de todos), a participação dos demais professores nessas atividades.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.12.8 Como você qualificaria a participação dos seus alunos nestes tipos de atividades? \_\_\_\_\_

3.12.9 Quantifique a participação dos seus alunos nestes tipos de atividades (numa escala de 0 a 10, onde 0 equivale à participação da minoria e 10 equivale à participação de todos):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.12.10 Como você qualificaria o grau de satisfação dos demais professores em relação às atividades que são realizadas fora do contexto de trabalho e que não tem relação com as atividades exercidas profissionalmente?

3.12.11 Quantifique o grau de satisfação dos demais professores em relação a estas atividades realizadas fora do contexto de trabalho e que não tem a ver com as atividades exercidas profissionalmente? (numa escala de 0 a 10, onde 0 equivale a insatisfeitos e 10 equivale a totalmente satisfeitos)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.12.12 Como você qualificaria o grau de satisfação dos alunos em relação às atividades que são realizadas fora do contexto acadêmico e que não tem relação com as atividades exercidas na universidade?

3.12.13 De modo geral, como é a satisfação dos alunos em relação a estas atividades realizadas fora do contexto acadêmico e que não tem a ver com as atividades exercidas na universidade? (numa escala de 0 a 10, onde 0 equivale a insatisfeitos e 10 equivale a totalmente satisfeitos)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.13 Rotina X Iniciativa

3.13.1 Que tipos de projetos ou propostas inovadoras os professores têm feito neste último semestre? \_\_\_\_\_

3.13.2 Quantos professores têm tocado projetos neste último semestre? \_\_\_\_\_

3.13.3 Quantos professores cumprem apenas o que lhes é solicitado, permanecendo na rotina? \_\_\_\_\_

3.13.4 A que você atribui o fato de alguns professores tocarem novos projetos? E ao fato de não tocarem novos projetos? \_\_\_\_\_

FATORES INFLUENCIADORES PARA TOCAR NOVOS PROJETOS	FATORES INFLUENCIADORES PARA NÃO TOCAR NOVOS PROJETOS

3.13.5 E quanto aos seus alunos, que tipos de projetos ou propostas inovadoras eles têm feito neste último semestre?

\_\_\_\_\_

3.13.6 Quantos alunos seus têm desenvolvido novos projetos ou propostas neste último semestre? \_\_\_\_\_

3.13.7 Quantos alunos seus têm cumprido apenas as atividades de rotina? \_\_\_\_\_

3.13.8 A que você atribui o fato de alguns alunos tocarem novos projetos? E ao fato de não tocarem novos projetos?

FATORES INFLUENCIADORES PARA TOCAR NOVOS PROJETOS	FATORES INFLUENCIADORES PARA NÃO TOCAR NOVOS PROJETOS

### 3.14 Autonomia

3.14.1 Em seu trabalho, de modo geral, que coisas os professores fazem independentemente de ordens ou autorizações de outras pessoas?

\_\_\_\_\_

3.14.2 Em que situações ocorrem essas coisas que os professores fazem por decisão própria, sem ordens ou autorizações alheias?

\_\_\_\_\_

3.14.3 Como você qualificaria o grau de autonomia dos professores em relação aos trabalhos que eles executam?

3.14.4 Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma autonomia e 10 = autonomia total), classifique o quanto os demais professores são autônomos em seu trabalho:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.14.5 Em seu trabalho, de modo geral, que coisas os seus alunos fazem independentemente de ordens ou autorizações de outras pessoas?

\_\_\_\_\_

3.14.6 Em que situações ocorrem essas coisas que os seus alunos fazem por decisão própria, sem ordens ou autorizações alheias?

\_\_\_\_\_

3.14.7 Como você qualificaria o grau de autonomia dos seus alunos em relação às atividades que eles executam?

3.14.8 Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma autonomia e 10 = autonomia total), classifique o quanto os seus alunos são autônomos em relação às atividades que executam:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.15 Satisfação

3.15.1 Relate alguma situação que ocorreu em seu trabalho ontem e que lhe deixou satisfeito.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.15.2 E quanto a esta última semana, que coisas ou situações lhe deixaram satisfeito?

---

---

3.15.3 De um modo geral, em que situações você se sente satisfeito no trabalho?

---

---

3.15.4 Que situações ocorrem em seu trabalho que lhe deixam insatisfeito?

---

---

3.15.5 De modo geral, a que tipo de coisas ou situações refere-se a sua satisfação?

---

---

3.15.6 Em uma escala de 0 a 10 (0 = totalmente insatisfeito; 10 = totalmente satisfeito), classifique a sua satisfação no trabalho atualmente:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.15.7 Como você qualificaria a sua satisfação quanto à frequência com que tem ocorrido nestes últimos meses?

3.15.8 Ainda quanto à satisfação no trabalho, classifique a frequência com que você se considera satisfeito (de 0 a 10, onde 0 = muito raramente; 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### **3.16 Comprometimento**

3.16.1 Que coisas as pessoas fazem em seu ambiente de trabalho nas quais é possível perceber que elas estão comprometidas?

---

---

3.16.2 Relate alguma situação que ocorreu nestas últimas semanas e que fez você pensar que as pessoas estão comprometidas com o trabalho.

---

---

3.16.3 Como você qualificaria o grau de comprometimento das pessoas em seu ambiente de trabalho?

---

---

3.16.4 De modo geral, como você classifica o grau de comprometimento das pessoas que trabalham com você em relação ao trabalho? (em uma escala de 0 a 10 (0 = ausência de comprometimento; 10 = total comprometimento

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### **3.17 Reconhecimento**

3.17.1 Cite algumas situações que ocorreram nestes últimos dias nos quais houve reconhecimento por parte de colegas de trabalho em relação a algum trabalho realizado por alguém.

---

---

3.17.2 Em seu ambiente de trabalho, as pessoas costumam prestar reconhecimento entre si em relação ao trabalho que realizam?

( ) Sim ( ) Não

3.17.3 Quais as formas mais comuns de reconhecimento em seu ambiente de trabalho?

---

3.17.4 Que tipos de coisas as pessoas costumam reconhecer em seu ambiente de trabalho?

---

3.17.5 Como você qualificaria o grau de reconhecimento que ocorre em seu ambiente de trabalho? \_\_\_\_\_

3.17.6 De um modo geral, classifique o grau de reconhecimento que as pessoas prestam umas em relação às outras em seu ambiente de trabalho (0 = nenhum reconhecimento, 10 = reconhecimento total)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.17.7 Classifique, agora, a frequência com que as pessoas costumam prestar reconhecimentos entre si no ambiente de trabalho:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.17.8 Quem são as pessoas que mais frequentemente prestam reconhecimentos referentes a situações no contexto de trabalho?

---

3.17.9 Aponte situações que ocorreram com você nesta última semana na qual um trabalho seu foi reconhecido.

---

3.17.10 Que tipos de coisas você costuma fazer e que são reconhecidas em seu ambiente de trabalho?

---

3.17.11 Quem costuma reconhecer tais coisas? \_\_\_\_\_

3.17.12 Como você se sente quando é reconhecido?

---

3.17.13 Como você qualificaria a frequência com que tem se sentido dessa forma, quando é reconhecido?

---

3.17.14 Classifique a frequência com que tem se sentido desta forma nos últimos meses: (0 = muito raramente, 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.17.15 Como você qualificaria o grau de reconhecimento que lhe é prestado no ambiente de trabalho? \_\_\_\_\_

3.17.16 Aponte o grau de reconhecimento que você recebe em seu ambiente de trabalho (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nenhum reconhecimento e 10 = total reconhecimento)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.18 Disposição

3.18.1 Cite situações que ocorreram nesta última semana nas quais é possível perceber que seus colegas se mostraram dispostos para o trabalho.

---

3.18.2 De forma geral, quando seus colegas estão dispostos para o trabalho, que coisas eles fazem em que é possível perceber essa disposição?

---

3.18.3 Como você classificaria o grau de disposição de seus colegas para o trabalho nestes últimos meses (0 = pouco dispostos, 10 = muito dispostos)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.18.4 A que fatores se devem este grau de disposição?

---

3.18.5 Descreva situações nas quais você se sentiu disposto para o trabalho nesta última semana.

---

3.18.6 E nestes últimos meses, em que situações você se sentiu disposto?

---

3.18.7 De modo geral, que situações ocorrem e que fazem com que você se sinta disposto para o trabalho?

---

3.18.8 Que coisas fazem você perder a disposição para o trabalho?

---

3.18.9 Como você qualificaria o seu grau de disposição para trabalhar nestes últimos meses?

3.18.10 Aponte o quanto você tem se sentido disposto para trabalhar nestes últimos meses (numa escala de 0 a 10, onde 0 = pouquíssimo disposto, 10 = altamente disposto)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.18.11 Qualifique a frequência com que tem ocorrido este grau de disposição que você acabou de especificar.

3.18.12 Com que frequência tem ocorrido este grau de disposição? (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.18.13 A que fatores você atribui a sua disposição para o trabalho?

---

3.18.14 E quando você está indisposto para o trabalho, a que você atribui essa indisposição?

---

3.18.15 De que forma você se sente quando está disposto para o trabalho?

---

3.18.16 De que forma você qualificaria a frequência com que esse sentimento em relação à sua disposição tem ocorrido?

---

3.18.17 Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente), aponte a frequência na qual você tem se sentido desta forma nos últimos meses?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.19 Respeito

3.19.1 Cite situações que ocorreram nesta última semana nas quais foi possível observar que houve respeito entre os colegas no ambiente de trabalho.

---

3.19.2 Que tipos de situações costumam ocorrer entre as pessoas em seu ambiente de trabalho nas quais é possível observar que houve respeito entre os colegas?

---

3.19.3 Como você qualificaria a frequência com que ocorre respeito entre colegas no ambiente de trabalho?

---

3.19.4 Aponte a frequência com que costumam ocorrer situações nas quais se observa respeito entre seus colegas de trabalho (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.19.5 De que modo você qualificaria a intensidade do respeito que há entre seus colegas no ambiente de trabalho?

---

3.19.6 Aponte, numa escala de 0 a 10, a intensidade do respeito que existe entre seus colegas no ambiente de trabalho (onde 0 = pouco respeito e 10 = muito respeito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.19.7 Descreva situações que ocorreram nesta última semana nas quais foi possível observar que houve desrespeito entre os colegas no ambiente de trabalho.

---

3.19.8 Em que situações é possível observar atitudes de desrespeito entre seus colegas de trabalho?

---

3.19.9 Qualifique a frequência com que ocorrem situações de desrespeito entre seus colegas de trabalho.

---

3.19.10 Essa frequência, em termos numéricos, equivale a (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.19.11 Você se sentiu desrespeitado nesta última semana em seu ambiente de trabalho? Descreva a situação e o que você sentiu naquele momento.

---

3.19.12 Como você qualificaria a frequência com que ocorrem situações de desrespeito dos seus colegas em relação a você no ambiente de trabalho?

---

3.19.13 Numa escala de 0 a 10, como você classificaria a frequência com que ocorrem situações de desrespeito em relação a você no ambiente de trabalho (0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.20 Aversividade

3.20.1 Cite algumas situações, que ocorreram nestes últimos dias no seu ambiente de trabalho, que você diria que foram aversivas para você.

---

3.20.2 E neste último mês, que tipo de situações ocorreram em seu ambiente de trabalho e que foram aversivas para você?

---

3.20.3 De modo geral, que tipo de situações ocorrem em seu ambiente de trabalho e que lhe são aversivas?

---

3.20.4 Como você qualificaria o grau de aversividade das situações que ocorrem em seu ambiente de trabalho? \_\_\_\_\_

3.20.5 De um modo geral, classifique o grau de aversividade das situações em seu ambiente de trabalho (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nada aversivas e 10 = muito aversivas):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.20.6 Qualifique a frequência com que têm ocorrido situações de aversividade em seu ambiente de trabalho. \_\_\_\_\_

3.20.6 Classifique, numericamente, a frequência com que tem ocorrido situações de aversividade em seu ambiente de trabalho (0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## 4. CONDIÇÕES DE SAÚDE

### 4.1 Sono

4.1.1 Como foi seu sono ontem à noite?

---

4.1.2 A que horas você foi dormir ontem? \_\_\_\_\_:

4.1.3 Você conseguiu adormecer com facilidade? ( ) Sim ( ) Não

4.1.4 Em caso negativo, por que você custou a adormecer?

---

4.1.5 A que horas você levantou? \_\_\_\_\_:

- 4.1.6 Dormiu em algum outro momento ontem? ( ) Sim ( ) Não.
- 4.1.7 Em caso afirmativo, aponte a hora em que foi dormir, bem como a hora em que acordou.  
Foi dormir: \_\_\_\_:\_\_\_\_  
Acordou: \_\_\_\_:\_\_\_\_
- 4.1.8 Como foi seu sono antes de ontem à noite?
- 
- 4.1.9 A que horas você foi dormir antes de ontem à noite? \_\_\_\_:\_\_\_\_
- 4.1.10 Você conseguiu adormecer com facilidade? ( ) Sim ( ) Não
- 4.1.11 Em caso negativo, por que você custou a adormecer?
- 
- 4.1.12 A que horas você levantou? \_\_\_\_:\_\_\_\_
- 4.1.13 Dormiu em algum outro momento antes de ontem? ( ) Sim ( ) Não.
- 4.1.7 Em caso afirmativo, aponte a hora em que foi dormir, bem como a hora em que acordou.  
Foi dormir: \_\_\_\_:\_\_\_\_  
Acordou: \_\_\_\_:\_\_\_\_
- 4.1.14 Tem sentido alguma alteração no seu sono nestes últimos meses?  
( ) Sim ( ) Não
- 4.1.15 Em caso afirmativo, que alterações são essas?
- 
- 4.1.16 De modo geral, avalie a profundidade do seu sono nestes últimos dias: (0 = pouco profundo e 10 = muito profundo)  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 4.1.17 Em que ocasiões você dorme melhor?  
( ) à noite ( ) depois do almoço ( ) de manhã ( ) em qualquer hora  
( ) Outros \_\_\_\_\_
- 4.1.18 Em que ocasiões você dorme mais?  
( ) à noite ( ) depois do almoço ( ) de manhã ( ) em qualquer hora  
( ) Outros \_\_\_\_\_
- 4.1.19 Você faz uso de algum medicamento para dormir? ( ) Sim ( ) Não
- 4.1.20 Em caso afirmativo, qual medicamento você utiliza?
- 
- 4.1.21 Com que frequência você utiliza este medicamento?
- 
- 4.1.22 Você se sente sonolento durante o dia? ( ) Sim ( ) Não
- 4.1.23 Em caso afirmativo, o que faz quando se sente sonolento?
- 
- 4.1.24 Em que situações você costuma ficar sonolento?
- 
- 4.1.25 De que modo o fato de estar sonolento altera:  
a) sua produtividade: \_\_\_\_\_  
b) sua disposição: \_\_\_\_\_  
c) a qualidade do seu trabalho: \_\_\_\_\_  
d) a qualidade das relações que você estabelece no ambiente de trabalho: \_\_\_\_\_
-

4.1.26 Você faz alguma relação da qualidade de seu sono com a situação de trabalho que você vivencia? Que relação é essa?

---

4.1.27 Que situações de trabalho podem interferir na qualidade do seu sono?

---

4.1.28 Que alterações podem ocorrer em seu sono em decorrência dessas situações?

---

## 4.2 Alimentação

4.2.1 Que tipo de alimentos consumiu no almoço de ontem?

comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana  
 lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

4.2.2 Que tipo de alimentos consumiu no jantar de ontem?

comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana  
 lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

4.2.3 Que tipo de alimentos consumiu no almoço de anteontem?

comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana  
 lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

4.2.4 Que tipo de alimentos consumiu no jantar de anteontem?

comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana  
 lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

4.2.5 Quantas refeições realizou ontem?

1  2  3  4  5  mais de 5

4.2.6 Quantas refeições realizou anteontem?

1  2  3  4  5  mais de 5

4.2.7 Onde você realiza suas principais refeições?

em casa  no restaurante  no trabalho  outros.

4.2.8 Quanto tempo você dedicou ao almoço ontem?

menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

4.2.9 Quanto tempo você dedicou ao jantar ontem?

menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

4.2.10 Quanto tempo você dedicou ao almoço anteontem?

menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

4.2.11 Quanto tempo você dedicou ao jantar anteontem?

menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

4.2.12 Você tem sentido dificuldades para se alimentar?  Sim  Não

4.2.13 Que dificuldades são essas?

- falta de apetite
- desconforto
- má digestão
- dificuldades financeiras para comprar alimentos

falta de tempo para comer

regime forçado

outros. \_\_\_\_\_

4.2.14 Numa escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = muito freqüentemente, especifique a freqüência com que você tem sentido dificuldades para se alimentar:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.2.15 Você faz alguma relação entre a forma como você se alimenta e a situação de trabalho que você vivencia? Que relação é essa?

\_\_\_\_\_

4.2.16 Que situações de trabalho podem interferir na forma como você se alimenta?

\_\_\_\_\_

4.2.17 Que alterações podem ocorrer na forma como você se alimenta em decorrência dessas situações?

\_\_\_\_\_

### 4.3 Atividades físicas

4.3.1 Que tipo de atividade física você realiza?

\_\_\_\_\_

4.3.2 Com que freqüência você pratica atividades físicas?

\_\_\_\_\_

### 4.4 Problemas físicos e doenças

4.4.1 Você sofre de algum tipo de alergia?

sempre  às vezes  raramente  nunca  não sabe

4.4.2 Qualifique a intensidade do incômodo de sua alergia para a execução de suas atividades de trabalho: \_\_\_\_\_

4.4.3 Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo de sua alergia para a execução de suas atividades de trabalho: (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.4.4 Quando foi a última vez que a alergia se manifestou?

nesta última semana

a menos de um mês

a mais de três meses

a mais de um ano

outros. \_\_\_\_\_

4.4.5 Que medidas você toma em relação às suas alergias?

psicoterapia

chás

medicamentos

evito entrar em contato com os agentes que causam alergia

não faço nada em relação às alergias

outros. \_\_\_\_\_

- 4.4.6 Você sofre de úlcera?  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca ( ) não sabe
- 4.4.7 Qualifique a intensidade do incômodo de sua úlcera para a execução de suas atividades de trabalho: \_\_\_\_\_
- 4.4.8 Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo de sua úlcera para a execução de suas atividades de trabalho: (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 4.4.9 Quando foi a última vez que o seu problema de úlcera se manifestou?  
\_\_\_\_\_
- 4.4.10 Que medidas você toma em relação ao problema de úlcera?  
\_\_\_\_\_
- 4.4.11 Você sofre de gastrite?  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca ( ) não sabe
- 4.4.12 Qualifique a intensidade do incômodo de sua gastrite para a execução de suas atividades de trabalho: \_\_\_\_\_
- 4.4.13 Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo de sua gastrite para a execução de suas atividades de trabalho: (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 4.4.14 Quando foi a última vez que o seu problema de gastrite se manifestou?  
( ) nesta última semana  
( ) a menos de um mês  
( ) a mais de três meses  
( ) a mais de um ano  
( ) outros. \_\_\_\_\_
- 4.4.15 Que medidas você toma em relação ao problema de gastrite?  
\_\_\_\_\_
- 4.4.16 Você sofre de hipertensão?  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca ( ) não sabe
- 4.4.17 Qualifique a intensidade do incômodo de sua hipertensão para a execução de suas atividades de trabalho: \_\_\_\_\_
- 4.4.18 Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo de sua hipertensão para a execução de suas atividades de trabalho: (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 4.4.19 Quando foi a última vez que a sua pressão aumentou?  
\_\_\_\_\_
- 4.4.20 Que medidas você toma em relação ao problema de hipertensão?  
\_\_\_\_\_
- 4.4.21 Você tem algum problema cardíaco? ( ) Sim ( ) Não
- 4.4.22 Que tipo de problema cardíaco você tem?  
\_\_\_\_\_
- 4.4.23 Qualifique a intensidade do incômodo deste problema cardíaco para a execução de suas atividades de trabalho: \_\_\_\_\_

4.4.24 Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo deste problema cardíaco para a execução de suas atividades de trabalho: (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.4.25 Que medidas você toma em relação ao problema cardíaco?

---

4.4.26 Você toma bebidas alcoólicas? ( ) Sim ( ) Não

4.4.27 Com que frequência você toma bebidas alcoólicas?

---

4.4.28 Você tem problemas com alcoolismo? ( ) Sim ( ) Não ( ) não sabe

4.4.29 Qualifique a intensidade do incômodo dos problemas com alcoolismo para a execução de suas atividades de trabalho: \_\_\_\_\_

4.4.30 Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo dos problemas com alcoolismo para a execução de suas atividades de trabalho: (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.4.31 Que tipo de tratamento fez com relação ao alcoolismo?

---

4.4.32 Que medidas você toma em relação ao problema com alcoolismo?

---

4.4.33 Você fuma? ( ) Sim ( ) Não

4.4.34 Qual a quantidade de cigarros que você fuma por dia? \_\_\_\_\_

4.4.35 Tem vontade de parar de fumar? ( ) Sim ( ) Não

4.4.36 Já tentou parar de fumar? ( ) Sim ( ) Não

4.4.37 Em caso afirmativo, quais os motivos que o levaram a tentar parar de fumar?

---

4.4.38 O que aconteceu quando você tentou parar de fumar?

---

4.4.39 Em caso negativo, quais os motivos que o levam a não querer parar de fumar?

---

4.4.40 Que medidas você toma para parar de fumar?

---

4.4.41 Você relaciona as doenças e problemas físicos (alergia, úlcera, gastrite, hipertensão, alcoolismo, tabagismo etc.) que você apresentou ou apresenta com a situação de trabalho? Que relação é essa?

---

4.4.42 Você sente algum tipo de dor? ( ) Sim ( ) Não

4.4.43 Onde sente dor?

---

4.4.44 Como você qualificaria a intensidade da dor que você sente, em termos do quanto lhe incomoda para trabalhar? \_\_\_\_\_

4.4.45 Qual a intensidade dessa dor em relação ao quanto lhe incomoda para trabalhar? (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.4.46 Qualifique a frequência com que você tem sentido dor:

---

4.4.47 Quantifique a frequência com que você sente dor, numa escala de 0 a 10, sendo 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.4.48 Em que situação, época ou circunstância sente dor?

---

4.4.49 Você atribui sua dor:

( ) ao trabalho

( ) à hereditariedade

( ) à alimentação

( ) a atividades físicas que vêm realizando

( ) outros. \_\_\_\_\_

4.4.50 Você relaciona essas dores que você apresentou ou apresenta com a situação de trabalho? Que relação é essa?

---

4.4.51 Você tem algum outro tipo de doença que apresentou nestes últimos meses?

( ) Sim ( ) Não

4.4.52 Em caso afirmativo, que tipo de doença você tem apresentado?

---

4.4.53 Qualifique a frequência com que este tipo de doença tem se apresentado:

4.4.54 Quantifique a frequência com que este tipo de doença tem se apresentado (numa escala de 0 a 10, sendo 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.4.55 A que você deve o fato de apresentar tal doença?

---

4.4.56 Que medidas você toma em relação a essa doença?

---

4.4.57 Você relaciona esta doença com a situação de trabalho na qual você está inserido(a) atualmente? Que relação é essa?

---

4.4.58 Você teve variação de peso neste último mês?

( ) Sim ( ) Não ( ) não sabe

4.4.59 De quanto foi esta variação de peso? \_\_\_\_\_ kg (a mais)

\_\_\_\_\_ kg (a menos)

4.4.60 A que você atribui a causa dessa variação de peso neste último mês?

---

4.4.61 Você faz alguma relação entre a variação de peso que ocorreu com você e a situação de trabalho? Que relação é essa entre variação de peso e trabalho?

---

#### 4.5 Sentimentos

4.5.1 Você tem se sentido triste nos últimos 30 dias?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca

4.5.2 Como você qualificaria sua tristeza, em termos de intensidade, neste último mês? \_\_\_\_\_

4.5.3 Classifique a intensidade desta tristeza ocorrida neste último mês em termos numéricos (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.5.4 Que coisas têm acontecido que produziram sentimentos de tristeza nestes últimos 30 dias?

( ) familiares ( ) trabalho ( ) amigos ( ) econômicos ( ) outros

4.5.5 A que você atribui a causa dos sentimentos de tristeza vivenciados neste último mês?

---

4.5.6 Você tem sentido interesse pelas atividades do seu trabalho neste último mês? (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.5.7 Quais as atividades no seu trabalho que despertaram maior interesse?

---

4.5.8 A que você atribui a causa do seu interesse?

---

4.5.9 E quando você sente desinteresse, a que se deve o sentimento de desinteresse?

---

4.5.10 Você tem sentido uma sensação de inutilidade frente à vida neste último mês? ( ) Sim ( ) Não

4.5.11 Qualifique a sensação de inutilidade que você tem sentido neste último mês em termos de intensidade:

---

4.5.12 Aponte a intensidade da sensação de inutilidade que você sentiu neste mês (numa escala de 0 a 10, sendo 0 = pouco intensa e 10 = muito intensa)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.5.13 A que você atribui a causa da sensação de inutilidade sentida neste último mês?

---

4.5.14 Você tem sentido dificuldades de atenção e concentração neste mês? (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.5.15 Que tipo de pensamentos tem lhe preocupado ultimamente?

---

4.5.16 Existe algum tipo de pensamento que se repete com frequência?

( ) Sim ( ) Não

4.5.17 Em caso afirmativo, que tipo de pensamento se repete com frequência?

---

4.5.18 A que você atribui esses pensamentos?

---

4.5.19 Existe alguma coisa em seu ambiente de trabalho que lhe incomoda?

( ) Sim ( ) Não

4.5.20 Em caso afirmativo, que tipo de coisas acontecem em seu ambiente de trabalho que lhe incomodam?

---

---

4.5.21 Existe alguma coisa em sua casa que lhe incomoda? ( ) Sim ( ) Não  
4.5.22 Em caso afirmativo, que tipo coisas acontecem em sua casa que lhe incomodam?

---

4.5.23 Existe alguma coisa que lhe deixou alterado nos últimos dias?  
( ) Sim ( ) Não

4.5.24 Em caso afirmativo, em que estado você ficou?

---

4.5.25 Que coisas aconteceram que fizeram com que você ficasse alterado nos últimos dias?

---

4.5.26 Tem sentido algum incômodo físico recentemente? ( ) Sim ( ) Não

4.5.27 Qual?

---

4.5.28 Como você avalia esse incômodo físico em relação ao seu desempenho no dia-a-dia? (0 = não atrapalha em nada, 10 = atrapalha muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.5.29 Além dessas coisas que você relatou sentir, existe mais algum tipo de sentimento que tem lhe ocorrido nestes últimos tempos? Qual?

---

4.5.30 A que você atribui esse tipo de sentimento?

---

4.5.31 Com que frequência ele tem ocorrido?

( ) todos os dias

( ) ao menos uma vez na semana

( ) ao menos uma vez por mês

( ) aproximadamente a cada três meses

( ) aproximadamente uma vez por semestre

( ) muito esporadicamente (menos de uma vez por ano)

4.5.32 Como você qualificaria a intensidade deste sentimento?

---

4.5.33 Classifique a intensidade deste sentimento, a partir de uma escala de 0 a 10, sendo 0 = pouca intensidade, 10 = muita intensidade:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.5.34 Existe alguma relação entre a forma como você tem se sentido e as situações de trabalho que você tem vivenciado? De que forma você relaciona esses dois aspectos (sentimentos e trabalho)?

---

## 4.6 Tratamentos

4.6.1 Você tem ido ao médico nos últimos 30 dias? ( ) Sim ( ) Não



**ANEXO 3**  
**QUESTIONÁRIO**

**1. CARACTERÍSTICAS GERAIS**

**1.1 Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**1.2 Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**1.3 Escolaridade:** ( ) 1ª graduação  
( ) Já possuo outra graduação ou pós-graduação. Qual?  
\_\_\_\_\_

**1.4 Estado civil:** ( ) solteiro  
( ) casado  
( ) separado  
( ) viúvo  
( ) coabitando

**1.5 Naturalidade:**

Cidade/estado onde nasceu: \_\_\_\_\_

Cidade na qual reside atualmente: \_\_\_\_\_

Tempo que reside na cidade atual: \_\_\_\_\_

**1.6 Lazer:**

O que você tem feito fora do seu horário de aula ultimamente?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Com que frequência você tem feito essas coisas?

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA
	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar) _____
	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar) _____
	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar) _____
	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar) _____
	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar) _____

Em uma ou duas palavras, como você qualificaria o seu grau de satisfação com as atividades que você tem realizado fora do contexto acadêmico nestes últimos meses.

De 0 a 10 (onde 0 = totalmente insatisfeito e 10 = totalmente satisfeito), diga o quanto você tem se sentido satisfeito, ultimamente, com essas atividades fora do contexto de aula.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cursa apenas as disciplinas do 6º semestre? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, cursa todas as disciplinas do 6º semestre?

( ) Sim ( ) Não

Em caso negativo, quantas disciplinas você cursa que fazem parte do 6º semestre?

\_\_\_\_\_ Quantas disciplinas você faz de outros semestres?

## 2. CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO

### 2.1 Carga horária:

Quantas horas de aula você tem por dia? Em caso de número de horas diferentes para cada dia, especificar os dias da semana e a quantidade de horas/aula por dia.

2ª feira - _____ horas	3ª feira - _____ horas	4ª feira - _____ horas
5ª feira - _____ horas	6ª feira - _____ horas	Sábado - _____ horas

Além das horas que você permanece em aula, quantas horas você dedicou ontem às atividades da universidade? \_\_\_\_\_ horas

E anteontem, quantas horas você dedicou às atividades da universidade?  
\_\_\_\_\_ horas

De modo geral, quantas horas você dedica por dia às atividades da universidade?  
\_\_\_\_\_ horas

Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Quantas horas você trabalha diariamente? \_\_\_\_\_ horas

A que horas você começa a trabalhar? \_\_\_\_:\_\_\_\_

A que horas você pára de trabalhar? \_\_\_\_:\_\_\_\_

Existe alguma variação no seu horário de trabalho? Que tipo de variação?

( ) Sim ( ) Não - Tipo de variação: \_\_\_\_\_

### 2.2 Renda

Você possui alguma fonte de renda? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

Em caso afirmativo, sua renda é de:

- 1 a 3 salários mínimos
- 4 a 6 salários mínimos
- 7 a 10 salários mínimos
- mais de 11 salários mínimos

Você auxilia com sua renda na manutenção da família? ( ) Sim ( ) Não

Além de você, existe mais alguém que contribui com a renda na sua família? ( )  
Sim ( ) Não

De quanto é seu auxílio, em termos de renda, para a manutenção da família?

- a menor parte
- a metade
- mais que a metade
- a manutenção da família depende só de mim
- outros. \_\_\_\_\_

Você considera sua renda suficiente para executar as atividades solicitadas em sua graduação?(numa escala de 0 a 10, onde 0 = insuficiente e 10 = suficiente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No caso de você não ter fonte de renda, quem lhe mantém?

---

### 2.3 Produtividade:

É exigido que você tenha produtividade nas atividades de aula?

- Sim ( ) Não

Em caso de exigências de produtividade, de que forma são feitas essas exigências?

- de forma amistosa, pelos colegas de aula
- de forma inamistosa (de forma agressiva ou sob pressão, por exemplo), pelos colegas de aula
- de forma amistosa, pelos professores
- de forma inamistosa (de forma agressiva ou sob pressão, por exemplo), pelos professores
- são autoexigências, pois me cobro muita produtividade, e isso me faz mal
- são autoexigências, pois me cobro muita produtividade, mas isso me faz sentir mais motivado (a), mais disposto (a)
- outros. \_\_\_\_\_

Por meio de uma ou duas palavras, qualifique o grau de exigência de produtividade requerido em suas atividades acadêmicas. \_\_\_\_\_

Classifique o grau de exigência de produtividade, de 0 a 10 (sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## 2.4 Disciplina:

São tolerados atrasos nas aulas? ( ) Sim ( ) Não

O que acontece quando alguém se atrasa para as aulas?

- ( ) o professor pune verbalmente
- ( ) os alunos punem verbalmente
- ( ) o professor faz comentários a respeito, de forma amistosa
- ( ) os alunos fazem comentários a respeito, de forma amistosa
- ( ) o professor cobra atividades além das que cobra para os demais alunos
- ( ) o professor desconta pontos na avaliação
- ( ) não acontece nada
- ( ) outros. \_\_\_\_\_

Quais os tipos de cobranças mais comuns referentes ao horário de início das aulas?

- ( ) cobranças que se referem apenas ao cumprimento do horário em si (frases do tipo “temos que cumprir o cronograma”, “temos que cumprir o horário”, referindo-se apenas ao cumprimento pelo cumprimento, sem uma preocupação com o que os alunos precisam aprender)
- ( ) cobranças porém se referem à necessidade dos alunos cumprirem o horário para que as atividades possam ser realizadas de acordo com o que foi planejado, sem comprometer a produção da turma (preocupação com a aprendizagem dos alunos)
- ( ) cobranças que se referem ao fato de que os alunos, quando se atrasam, atrapalham o andamento da aula, pois criam uma “movimentação” desnecessária (cobrança que se refere apenas ao cumprimento da disciplina, da ordem)
- ( ) os atrasos são completamente ignorados, sendo que não existe nenhum tipo de cobrança a respeito
- ( ) outros. \_\_\_\_\_

Quem são os responsáveis por tais cobranças?

- ( ) os professores
- ( ) a coordenação do curso
- ( ) os próprios alunos
- ( ) outros. \_\_\_\_\_

De forma geral, como você classificaria seu horário de aula, em termos de flexibilidade (numa escala de 0 a 10, onde 0 equivale a total inflexibilidade e 10 = total flexibilidade):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Você já passou por alguma situação na qual ocorreu algo considerado errado pela universidade? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, relate a situação.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que medidas foram tomadas nesta ocasião em que algo foi considerado errado pela universidade?

---

---

Que coisas acontecem no ambiente acadêmico que são consideradas indesejáveis?

- atitudes de não aceitação dos alunos quanto a aspectos da universidade que não atendem às suas necessidades, tais como falta de competência técnica de professores, estrutura física inadequada ao desenvolvimento das aulas, dificuldade de relacionamento com os professores etc.
- dificuldades de relacionamento entre os alunos
- conflitos entre os professores do que pertencem ao departamento do curso
- alunos que são questionadores durante as aulas
- alunos que questionam as normas e práticas burocráticas da universidade
- alunos excessivamente disciplinados, que aceitam todas as normas e práticas institucionais, sem as questionarem
- outros. \_\_\_\_\_

Quem as considera indesejáveis?

- os chefes de departamento
- os coordenadores de curso
- os professores que lecionam para a nossa turma
- os professores, de modo geral
- os administradores da organização, de modo geral (reitoria, pró-reitorias, chefias de centro etc.)
- outros. \_\_\_\_\_

Quais as medidas tomadas em casos de situações consideradas indesejáveis?

- advertências verbais
- suspensões ou expulsões
- atitudes de ofensa pública (ex.: professores tendo atitudes públicas de deboche ou de agressividade em relação aos alunos)
- atitudes de ofensa privada (ex.: os que são considerados responsáveis pelos acontecimentos indesejados são oprimidos de forma privada)
- atitudes assertivas de resolução dos problemas
- outros. \_\_\_\_\_

Como você qualificaria as providências tomadas pela universidade quanto ao grau no qual elas são punitivas? (uma ou duas palavras a respeito)

---

Aponte o grau de punição dessas providências (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nada punitivas; 10 = altamente punitivas):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Em que ocasiões são tomadas essas providências?

- quando professores são prejudicados
- quando alunos são prejudicados
- quando a organização considera os fatos indesejáveis não verídicos, quando, na verdade, o são
- quando a organização considera os fatos indesejáveis não verídicos e, de fato, não o são
- Outros. \_\_\_\_\_

## 2.5 Condições físicas do ambiente

### 2.5.1 Ruídos

Que tipos de ruídos há nos ambientes nos quais você tem aula?

- de máquinas
- de pessoas circulando, conversando
- de telefones tocando
- de veículos automotores
- nenhum tipo de ruído
- outros. \_\_\_\_\_

Qualifique a intensidade do incômodo desses ruídos no seu ambiente de aula.

\_\_\_\_\_

Quantifique a intensidade do incômodo desses ruídos para você durante as aulas (0 = nada; 10 = muito):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 2.5.2 Materiais/equipamentos utilizados:

Você utiliza algum tipo de equipamento para elaboração de seus trabalhos de aula?

Sim  Não Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais desses materiais/equipamentos a universidade disponibiliza para os alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que outros materiais/equipamentos a universidade deveria disponibilizar para que os seus trabalhos pudessem ser executados de forma mais eficiente?

\_\_\_\_\_

### 2.5.3 Limpeza dos ambientes de aula

Qualifique os ambientes nos quais você tem aula em termos de limpeza:

\_\_\_\_\_

Aponte o grau de limpeza dos ambientes nos quais você tem aula (de 0 a 10, sendo 0 = imundos e 10 = muito limpos):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quem é responsável pela limpeza desses ambientes?

- existem pessoas contratadas pela universidade responsáveis pela limpeza dos mesmos
- os próprios alunos que têm aula nestes ambientes
- os professores que coordenam as atividades nestes ambientes
- não sei
- outros \_\_\_\_\_

#### 2.5.4 Temperatura:

- Como você julga a temperatura nos ambientes nos quais você tem aula?
  - Agradável
  - Suportável, porém, não agradável do jeito que deveria ser
  - Desagradável a ponto de, às vezes, prejudicar o andamento das atividades
  
- Você sofre variações bruscas de temperatura durante as aulas?
  - Sim  Não
  
- Em caso de sofrer variações bruscas de temperatura durante as aulas, essas variações são:
  - de ambientes agradáveis para ambientes desagradáveis (de um ambiente agradável para um ambiente muito quente ou muito frio, por exemplo)
  - de ambientes desagradáveis (muito quentes ou muito frios, que são as salas de aula) para ambientes agradáveis (mais arejados, mais frescos, menos frios etc.)
  - outros. \_\_\_\_\_

#### 2.5.5 Iluminação

- Que tipo de iluminação é mais utilizada nos ambientes nos quais você tem aula?
  - Artificial  Natural  Mista
  
- Qualifique, em uma ou duas palavras, o grau de adequação da iluminação nos ambientes nos quais você tem aula: \_\_\_\_\_
  
- Aponte o grau de adequação da iluminação no seu ambiente de trabalho (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito):
  - 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3. CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

#### 3.1 Relações com os colegas de aula

Que tipo de relação você tem estabelecido com seus colegas de aulas?

- de amizade
- de conflito
- competitiva prejudicial
- competitiva construtiva
- amistosa, porém, meio distante (não chega a ser uma relação de amizade)
- hostil
- de indiferença
- outros. \_\_\_\_\_

Qualifique a intensidade desses tipos de relações que você acabou de apontar:

\_\_\_\_\_

Quantifique a intensidade dessas relações, numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito superficiais e 10 = muito profundas.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qualifique a frequência com que esses tipos de relações ocorrem:

\_\_\_\_\_

Classifique, numericamente, a frequência com que você estabelece esse tipo de relação com seus colegas de aula (em uma escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = muito frequentemente)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Você já estabeleceu relações diferentes das que estabelece hoje com esses colegas de aula? ( ) Sim ( ) Não

Que tipos de relações você já estabeleceu com seus colegas que são diferentes das que você estabelece atualmente?

- de amizade
- de conflito
- competitiva prejudicial
- competitiva construtiva
- amistosa, porém, meio distante (não chega a ser uma relação de amizade)
- hostil
- de indiferença
- outros. \_\_\_\_\_

A que fatores você atribui tais mudanças?

- ao amadurecimento dos envolvidos
- à exacerbação das diferenças, consequência do tempo de convívio

- ao desenvolvimento do respeito e da empatia de cada um com relação aos demais
- ao grau de dificuldade, que vai aumentando, no decorrer do curso, e que faz com que os alunos apresentem graus mais elevados de cansaço, estresse etc.
- ao aumento da competitividade entre os alunos, visto que estamos quase nos formando e o mercado se apresenta extremamente competitivo (“receio de ocorrer dificuldades para se colocar no mercado!”)
- outros. \_\_\_\_\_

### 3.2 Relações com os professores

Que tipo de relação você tem estabelecido com seus professores?

- de amizade
- de conflito
- competitiva
- amistosa
- hostil
- de indiferença
- outros. \_\_\_\_\_

Qualifique a intensidade desses tipos de relações que você acabou de apontar:

\_\_\_\_\_

Quantifique a intensidade dessas relações, numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito superficiais e 10 = muito profundas.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qualifique a frequência com que esses tipos de relações ocorrem:

\_\_\_\_\_

Classifique, numericamente, a frequência com que você estabelece esse tipo de relação com seus professores (em uma escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = muito frequentemente)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Você já estabeleceu relações diferentes das que estabelece hoje com esses professores?  Sim  Não

Que tipos de relações você já estabeleceu com esses professores que são diferentes das que você estabelece hoje no ambiente acadêmico

- de amizade
- de conflito
- competitiva
- amistosa
- hostil
- de indiferença
- outros. \_\_\_\_\_

A que fatores você atribui tais mudanças?

- ao amadurecimento, tanto dos professores quanto meu
- à exacerbação das diferenças, consequência do tempo de convívio
- ao desenvolvimento do respeito e da empatia de cada um com relação aos demais
- ao momento que vivemos (fim de semestre, excesso de trabalhos, provas, o que faz com que estejamos todos –os professores e os alunos – mais estressados)
- ao aumento da competitividade, visto que estamos quase nos formando e o mercado se apresenta extremamente competitivo (“receio de que tomemos o lugar deles!”)
- ao aumento do convívio, o que faz com que nos conheçamos melhor, melhorando também as relações que estabelecemos uns com os outros
- outros. \_\_\_\_\_

### 3.3 Estilo de supervisão

Existe alguém, além de você, responsável por aquilo que você faz referente às atividades da sua graduação? (professor, coordenador, etc.)?

- o professor da disciplina na qual está ocorrendo a atividade
- o(a) coordenador(a) do curso
- o(a) chefe de departamento
- alguns colegas de aula, que ficam investigando tudo o que fazemos
- ninguém além de mim se responsabiliza pelas atividades que eu realizo
- outros. \_\_\_\_\_

Quando outra pessoa, além de você, se responsabiliza pelas suas atividades, de que forma esta pessoa se responsabiliza?

- verificando todas as atividades que executo indiretamente, por meio dos resultados das mesmas (por exemplo: se as coisas têm funcionado bem, se não tem havido problemas, se o produto do trabalho fica acessível, verificável etc.), mas permitindo que eu as faça por mim mesmo(a)
- pedindo que outras pessoas me auxiliem quando eu peço ajuda
- pedindo que outras pessoas me auxiliem, mesmo quando eu não peço ajuda
- solicitando que outras pessoas não auxiliem, mesmo quando eu demonstro necessitar de auxílio
- Outros. \_\_\_\_\_

As pessoas que se consideram responsáveis pelo que acontece com você e seus colegas de graduação costumam se preocupar com:

- tudo: a forma como nos comportamos com os demais alunos e professores, as pessoas com quem falamos, com as atividades que exercemos, com a forma como nos vestimos.
- com os horários que cumprimos ou deixamos de cumprir
- com nada, porque eles permitem que sejamos responsáveis por tudo o que fazemos
- com os “detalhes dos detalhes”, desde o modo como fazemos as anotações das aulas, por exemplo, até às atividades que nos são solicitadas

- os aspectos para os quais chamamos sua atenção (quando pedimos auxílio, esclarecimentos etc.)
- Outros. \_\_\_\_\_

Qualifique a frequência com que a pessoa responsável tem esse tipo de atitudes em relação às atividades que você realiza:

\_\_\_\_\_

Essas atitudes dos responsáveis referentes às coisas que você faz, em ainda em termos de frequência, acontecem (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nunca e 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

De modo geral, como você classificaria a relação dos responsáveis com os alunos na sua turma:

- amistosa
- conflituosa
- agressiva
- hostil
- agradável
- flutuante, ou seja, às vezes, agradável, às vezes, desagradável
- outros. \_\_\_\_\_

Aponte, agora, a intensidade dessas relações responsáveis-alunos que você acaba de relatar (numa escala de 0 a 10, onde 0 = pouca intensidade e 10 = muita intensidade)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ainda quanto à questão anterior (relação responsáveis-alunos), você diria que isso acontece (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nunca e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quando acontecem problemas durante as aulas, os responsáveis lidam com isso de forma:

- agressiva
- amistosa
- tensa
- tranqüila
- envolvem todos, procurando encontrar a melhor solução
- tentam resolver tudo com a ajuda dos professores, excluindo o auxílio dos alunos
- tentam resolver tudo sozinhos, por não quererem preocupar os envolvidos
- tentam resolver tudo sozinhos, porque acreditam que os envolvidos não são capazes de ajudar
- outros. \_\_\_\_\_

Você considera os responsáveis comprometidos com os alunos?

- Sim  Não

Que atitudes você apontaria como de comprometimento por parte dele(s)? E quando ele(s) não demonstra(m) comprometimento, que tipos de atitudes ocorrem?

COMPROMETIMENTO	NÃO COMPROMETIMENTO

Quais as ocasiões nas quais você diria que ocorre comprometimento por parte dos responsáveis?

- em todas as ocasiões
- quando surgem problemas sérios
- somente quando tudo está ocorrendo dentro do previsto
- somente quando a turma é elogiada por outros professores, alunos ou organização externa (outra universidade, por exemplo)
- quando eles estão de bom humor
- outros. \_\_\_\_\_

De que forma você qualificaria o grau de comprometimento dos responsáveis com os alunos?

\_\_\_\_\_

Classifique, agora, o grau de comprometimento dos responsáveis com os alunos, em uma escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhum comprometimento, 10 = total comprometimento):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.4 Exigências

#### 3.4.1 Pressão

Existem coisas que acontecem durante as aulas e que o(a) deixam constrangido(a)?

- Sim  Não

Aconteceram coisas durante as aulas que já o(a) deixaram constrangido(a)?

- Sim  Não

Relate algumas situações que o deixam (ou já o deixaram) constrangido(a):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dentre essas situações que o(a) deixam constrangido(a), existem casos nos quais, especificamente, é a ação de outras pessoas que o(a) deixam constrangido(a)?

- Sim  Não

Em caso afirmativo, que ações das pessoas costumam lhe deixar constrangido(a)?

- chamar a minha atenção em público
- humilhar colegas por meio de gestos ou palavras ofensivas

- expor as notas publicamente
- impor determinados modos de executar as atividades (por exemplo: impor um trabalho em grupo, impor um determinado tema para trabalho etc.)
- ser tratado feito criança, proibindo-me de fazer determinadas escolhas, ou controlando os horários, a frequência etc.
- outros. \_\_\_\_\_

Você classificaria essas ações como:

- agressivas
- amistosas
- punitivas
- humilhantes
- negativas, pois só me desanimam
- indiferentes
- outros. \_\_\_\_\_

Além dessas situações que o constroem, existem situações em que pessoas lhe avisam de prazos, coisas a serem cumpridas, atitudes a serem tomadas, etc.?

- Sim  Não

O que as pessoas fazem para lhe avisar acerca destas coisas?

- enviam comunicados por escrito (colocando-os nos murais, entregando-os pessoalmente etc.)
- fazem comunicados verbais informais (intervalos de aulas, quando me encontram na rua, nos corredores etc.)
- fazem comunicados verbais formais (na sala, em público)
- outros. \_\_\_\_\_

Você classificaria essas ações de lhe avisar a respeito de prazos, tarefas etc., como:

- agressivas
- amistosas
- punitivas
- humilhantes
- legais, pois me lembram das coisas, me auxiliando
- indiferentes
- outros. \_\_\_\_\_

### 3.5 Comunicação

De que forma as informações circulam no meio acadêmico do qual você faz parte?

- os alunos repassam as informações entre si pessoalmente
- os alunos repassam as informações entre si por e-mail ou por bilhetes
- as informações são repassadas de professores a alunos, pessoalmente e de forma verbal
- as informações são repassadas de professores a alunos, pessoalmente e de forma escrita
- é designado um aluno que fica responsável por comunicar os demais
- outros. \_\_\_\_\_

Que tipos de distorções de informações podem ocorrer no meio acadêmico no qual você convive?

- comunicação das informações de forma incompleta, mas sem grandes complicações (os resultados não sofrem maiores prejuízos)
- comunicação de informações completamente divergentes das que deveriam ser repassadas, gerando conflitos, dúvidas e resultados completamente distorcidos
- falta de comunicação, diminuindo o entrosamento e prejudicando a qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos
- outros. \_\_\_\_\_

Qualifique a frequência com que ocorrem distorções de informações no seu ambiente acadêmico:

\_\_\_\_\_

Aponte, numa escala de 0 a 10, a frequência com que ocorrem distorções de informações em seu ambiente acadêmico (0= muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tipos de conseqüências em decorrência de uma má comunicação já ocorreram no ambiente acadêmico no qual você convive?

- dificuldades - e até mesmo inviabilização - para lidar com questões burocráticas (ex.: perda de matrícula, notas baixas por não saber acerca de prazos de entrega etc.)
- prejuízos nas relações estabelecidas entre os próprios alunos (ex.: conflitos, desavenças)
- prejuízos nas relações estabelecidas entre professores e alunos (ex.: conflitos, desavenças)
- prejuízos na qualidade dos trabalhos
- outros. \_\_\_\_\_

Além das informações referentes à situação acadêmica especificamente, que outros tipos de informações circulam, na universidade, entre:

**você e seus colegas de aula?**

- informações pessoais, acerca da família, de coisas que fizemos nos finais de semana, etc.
- informações a respeito de coisas que lemos, estudamos, descobertas feitas e que podem influenciar nas futuras atividades profissionais, ou até mesmo nas atividades acadêmicas
- informações a respeito de outras pessoas, tais como “fofocas”
- não surge nenhum tipo de informação além do que se vive ou se faz no ambiente acadêmico
- outros. \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a frequência com que informações que não se referem ao ambiente acadêmico circulam entre você e os seus colegas de aula?

---

Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 = muito raramente e 10 = muito freqüentemente) a frequência com que circulam informações que não se referem ao ambiente acadêmico entre você e os seus colegas de aula:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**você e seus professores?**

- informações pessoais, acerca da família, de coisas que fizemos nos finais de semana, etc.
- informações a respeito de coisas que lemos, estudamos, descobertas feitas e que podem influenciar nas futuras atividades profissionais, ou até mesmo nas atividades acadêmicas
- informações a respeito de outras pessoas, “fofocas”
- nenhum outro tipo de informação, pois nossas relações são estritamente formais
- outros. \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a frequência com que informações que não se referem ao ambiente acadêmico circulam entre você e seus professores?

---

Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 = muito raramente e 10 = muito freqüentemente) a frequência com que circulam informações que não se referem ao ambiente acadêmico entre você e os seus professores:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**3.6 Controle sobre o trabalho**

Referente ao ambiente acadêmico, as pessoas fazem coisas que lhe incomodam?

- Sim  Não

Em caso afirmativo, que coisas são essas?

- controle da vida acadêmica, exercido pelos professores (controle de horários, do tipo de atividade a ser executada, do modo como a atividade deve ser feita etc.)
- controle da vida acadêmica, exercido pelos colegas de aula (controle de horários, do tipo de atividade a ser executada, do modo como a atividade deve ser feita etc.)
- algumas pessoas executam as atividades acadêmicas de forma extremamente individualista (ex.: escondem seus trabalhos, não compartilham idéias, materiais etc.)
- os professores utilizam a avaliação como meio de coerção (ex.: exigem determinados comportamentos para obter “uma boa nota” => redigir o trabalho tal como ele o espera; escrever na prova o que ele quer ouvir ou o que ele expôs em aula etc.)
- outros \_\_\_\_\_

Que coisas lhe são solicitadas no ambiente acadêmico?

- cumprimento de prazos
- envolvimento nas atividades a serem realizadas
- participação nas aulas
- cumprimento de horários
- atitudes éticas em relação aos colegas e aos professores
- não há solicitação nenhuma
- outros \_\_\_\_\_

De que forma estas coisas lhe são solicitadas?

- de forma amistosa
- de forma agressiva
- de forma impositiva
- de forma hostil
- de forma lúdica, mas responsável
- outros \_\_\_\_\_

Existe alguém que geralmente lhe solicita estas coisas?  Sim  Não

Em caso afirmativo, quem costuma lhe solicitar estas coisas?

\_\_\_\_\_

Cite a última situação na qual você recebeu advertências ou críticas no ambiente acadêmico:

\_\_\_\_\_

Como você qualificaria a frequência com que ocorrem essas advertências ou críticas? \_\_\_\_\_

Em uma escala de 0 a 10 (onde 0 = raramente e 10 = com muita frequência), aponte a frequência com que você recebe advertências ou críticas referentes a coisas que você faz e que estejam relacionadas ao ambiente acadêmico:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ocorrem situações nas quais alguém, no ambiente acadêmico, lhe avisa acerca de tarefas a serem feitas ou de situações que irão acontecer, sendo que você considera estes avisos positivos?  Sim  Não

Cite situações desse tipo, especificando, também, quem avisa e de que modo avisa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3.7 Confiança

De modo geral, você confia nos seus professores?

- Sim  Não

Quais as situações nas quais você confia nos seus professores? Em que situações você não confia nos seus professores?

SITUAÇÕES EM QUE CONFIA	SITUAÇÕES EM QUE NÃO CONFIA

Como você qualificaria o grau de confiança que possui em relação aos seus professores? \_\_\_\_\_

Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma confiança e 10 = confiança total), especifique o grau de confiança que você tem nos seus professores:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E quanto aos demais colegas de aula, de modo geral, você confia neles?

( ) Sim ( ) Não

Quais as situações nas quais você confia nos seus colegas de aula? Em que situações você não confia nos seus colegas de aula?

SITUAÇÕES EM QUE CONFIA	SITUAÇÕES EM QUE NÃO CONFIA

Como você qualificaria o grau de confiança que possui em relação aos seus colegas de aula? \_\_\_\_\_

Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma confiança e 10 = confiança total), especifique o grau de confiança que você tem nos seus colegas de aula:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.8 Cooperação

Descreva alguma situação que ocorreu no seu ambiente acadêmico nesta última semana na qual você diria que as pessoas cooperaram entre si:

---



---



---

Que fatores você considera responsáveis pela cooperação em seu ambiente acadêmico?

- a vontade que as pessoas têm de se auxiliarem mutuamente, crescendo juntas
- a necessidade de produzir algum trabalho no qual é necessário um esforço conjunto, devido à complexidade do mesmo
- a maturidade das pessoas, que compreendem a cooperação como forma de trabalhar de forma mais profunda e abrangente
- o desejo de alguns se promoverem a partir de esforços conjuntos, pois os trabalhos tendem a ficar mais completos, mais bem feitos etc.
- outros \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a frequência com que ocorrem situações de cooperação no ambiente acadêmico no qual você está inserido?

Situações desse tipo costumam acontecer: (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nunca e 10 = muito frequentemente) ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Descreva alguma situação que ocorreu no ambiente acadêmico nesta última semana na qual as pessoas não cooperaram entre si:

---

---

Que fatores você considera responsáveis pela falta de cooperação em seu ambiente acadêmico?

- egoísmo dos envolvidos
- falta de esclarecimento acerca do que atitudes de colaboração podem trazer em termos de benefícios
- falta de oportunidade para exercer atitudes de colaboração, pois, na maioria das vezes, tanto os professores quanto os alunos são instigados a trabalharem contando apenas consigo mesmos
- falta de disposição de professores e alunos
- outros \_\_\_\_\_

De forma geral, quais as situações nas quais costuma ocorrer cooperação entre as pessoas no ambiente acadêmico no qual você convive? E em que situações as pessoas costumam não cooperar entre si?

SITUAÇÕES EM QUE COOPERAM	SITUAÇÕES EM QUE NÃO COOPERAM

### 3.9 Agressividade

Cite alguma situação que ocorreu nesta última semana na qual alguém, no ambiente acadêmico, falou num tom muito alto ou de forma grosseira, ou agiu de alguma outra forma que desrespeitou algum colega de aula ou a você mesmo (a):

---

---

---

Situações desse tipo ocorrem:

- todos os dias
- pelo menos uma vez por semana
- pelo menos uma vez por mês
- esporadicamente (em fim de semestre, quando está todo mundo de “cabeça quente”, por exemplo)
- raramente (em situações muito extremas e bastante específicas, nas quais qualquer um agiria de forma mais grosseira)
- outros. \_\_\_\_\_

Situações desse tipo ocorrem, geralmente:

- de forma verbal e explícita
- de forma verbal, porém, implícita (por meio de ironias, “piadinhas que ofendem”, etc.)
- por meio de gestos, geralmente bastante explícitos
- por meio de gestos mais implícitos (aqueles que só quem convive compreende, sendo que passa despercebido para as pessoas que não convivem naquele ambiente)
- outros. \_\_\_\_\_

Situações desse tipo ocorrem:

- quando surge algum problema
- quando há pressões externas (prazos, cobranças na forma de executar as tarefas, etc.)
- quando algum colega ou professor está especialmente irritado ou nervoso
- quando o professor está de mau humor
- em quaisquer situações
- nunca ocorrem, pois “todo mundo leva tudo na esportiva”

### 3.10 Competição

Aponte alguma situação de competição que aconteceu nesta última semana no ambiente acadêmico do qual você faz parte:

---

---

E neste último mês, que situações de competição ocorreram no ambiente acadêmico?

---

---

De que forma você qualificaria a frequência das situações de competição que ocorrem no ambiente acadêmico do qual você faz parte?

---

Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nunca e 10 = muito freqüentemente), aponte a frequência com que ocorrem situações de competição em seu ambiente acadêmico:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Geralmente, as competições ocorrem:

- de forma lúdica
- de forma agressiva
- mediante chantagens
- de forma positiva, instigante
- de forma negativa, destrutiva
- outros. \_\_\_\_\_

As situações de competição geralmente ocorrem:

- na execução de quaisquer tarefas
- em situações de conflitos
- quando surgem tarefas especialmente desafiadoras
- quando surge a possibilidade de publicação de um artigo, uma participação em congresso ou uma possibilidade de estágio, por exemplo
- outros. \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a competição em termos de graus nos quais ela tem ocorrido? \_\_\_\_\_

Analise, agora, de modo geral, como você classifica o grau de competição que há no ambiente acadêmico no qual você vive: (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nenhuma competição e 10 = competição total)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ainda em relação a situações de competição, classifique agora, a polaridade dessa competição (em uma escala de 0 a 10, onde 0 equivale à competição completamente negativa e 10 equivale à competição completamente positiva):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.11 Responsabilidade

Cite alguma situação que ocorreu nesta última semana, na qual houve, na relação estabelecida com seus professores e colegas de aula, um comportamento de responsabilidade por parte de algum dos envolvidos nesta relação:

---

---

E neste último mês, que demonstrações de responsabilidade ocorreram em seu ambiente acadêmico?

---

---

De modo geral, como você classifica o grau de responsabilidade que há nas relações estabelecidas entre alunos e professores no ambiente acadêmico no qual você vive? (numa escala de 0 a 10, onde 0 = nenhuma responsabilidade e 10 = responsabilidade total)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Descreva alguma situação que ocorreu nesta última semana na qual houve, na relação estabelecida no ambiente acadêmico, alguma demonstração de irresponsabilidade por parte dos envolvidos:

---

---

E neste último mês, que demonstrações de irresponsabilidade ocorreram no ambiente acadêmico no qual você vive?

---

---

A responsabilidade que ocorre entre seus colegas de aula e os professores se refere:

- ao cumprimento de prazos
- à execução adequada das tarefas
- ao cumprimento dos horários de aula
- ao cumprimento da palavra entre colegas
- a quaisquer aspectos das relações
- outros. \_\_\_\_\_

A irresponsabilidade que ocorre entre seus colegas de aula e os professores se refere:

- ao cumprimento de prazos
- à execução inadequada das tarefas
- ao não cumprimento dos horários de aula
- ao não cumprimento da palavra entre colegas
- a quaisquer aspectos das relações, pois ninguém respeita ninguém
- outros. \_\_\_\_\_

### **3.12 Atividades informais fora do contexto de trabalho**

Que tipos de coisas você fez com seus professores, fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas, nesta última semana?

- promovemos um churrasco
- fomos tomar cervejinhas no bar
- encontramos-nos na casa de alguém
- fomos ao cinema

- fomos jogar: futebol, cartas, etc.
- fizemos uma espécie de coquetel na universidade mesmo (aniversário de alguém, por exemplo)
- almoçamos/lanchamos juntos no intervalo ou no final da aula
- outros \_\_\_\_\_

Que tipos de coisas você fez com seus colegas, fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas, nesta última semana?

- promovemos um churrasco
- fomos tomar cervejinhas no bar
- encontramos-nos na casa de alguém
- fomos ao cinema
- fomos jogar: futebol, cartas, etc.
- fizemos uma espécie de coquetel na universidade mesmo (aniversário de alguém, por exemplo)
- almoçamos/lanchamos juntos no intervalo ou no final da aula
- outros \_\_\_\_\_

E neste último mês, que coisas você fez com seus professores, fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas?

- promovemos um churrasco
- fomos tomar cervejinhas no bar
- encontramos-nos na casa de alguém
- fomos ao cinema
- fomos jogar: futebol, cartas, etc.
- fizemos uma espécie de coquetel na universidade mesmo (aniversário de alguém, por exemplo)
- almoçamos/lanchamos juntos no intervalo ou no final da aula
- outros \_\_\_\_\_

Que coisas você fez com seus colegas, fora do horário de aula e que não tem a ver com as atividades acadêmicas, neste último mês?

- promovemos um churrasco
- fomos tomar cervejinhas no bar
- encontramos-nos na casa de alguém
- fomos ao cinema
- fomos jogar: futebol, cartas, etc.
- fizemos uma espécie de coquetel na universidade mesmo (aniversário de alguém, por exemplo)
- almoçamos/lanchamos juntos no intervalo ou no final da aula
- outros \_\_\_\_\_

De modo geral, o que você e seus colegas costumam fazer fora do horário de expediente e que não tem a ver com as atividades acadêmicas?

- churrasco
- cervejinhas no bar
- encontros na casa de alguém
- cinema

- jogos diversos: futebol, cartas, etc.
- coquetéis no próprio trabalho quando alguém faz aniversário, por exemplo
- outros. \_\_\_\_\_

E com os seus professores, o que você costuma fazer fora do horário de expediente e que não tem a ver com as atividades acadêmicas?

- churrasco
- cervejinhas no bar
- encontros na casa de alguém
- cinema
- jogos diversos: futebol, cartas, etc.
- coquetéis no próprio trabalho quando alguém faz aniversário, por exemplo
- outros. \_\_\_\_\_

Com que frequência você costuma fazer essas coisas com os colegas?

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA
<input type="checkbox"/> churrasco	<input type="checkbox"/> ao menos 2 vezes p/semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> menos de 1 vez p/mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____
<input type="checkbox"/> cervejinhas no bar	<input type="checkbox"/> ao menos 2 vezes p/semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> menos de 1 vez p/mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____
<input type="checkbox"/> encontros na casa de alguém	<input type="checkbox"/> ao menos 2 vezes p/semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> menos de 1 vez p/mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____
<input type="checkbox"/> cinema	<input type="checkbox"/> ao menos 2 vezes p/semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> menos de 1 vez p/mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____
<input type="checkbox"/> jogos diversos: futebol, cartas, etc.	<input type="checkbox"/> ao menos 2 vezes p/semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> menos de 1 vez p/mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____
<input type="checkbox"/> coquetéis no próprio trabalho quando alguém faz aniversário, por exemplo	<input type="checkbox"/> ao menos 2 vezes p/semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> menos de 1 vez p/mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____
<input type="checkbox"/> outros (especificar as atividades)	<input type="checkbox"/> ao menos 2 vezes p/semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> menos de 1 vez p/mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> outros (especificar) _____

Com que frequência você costuma fazer essas coisas com os professores?

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA
( ) churrasco	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar)_____
( ) cervejinhas no bar	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar)_____
( ) encontros na casa de alguém	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar)_____
( ) cinema	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar)_____
( ) jogos diversos: futebol, cartas, etc.	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar)_____
( ) coquetéis no próprio trabalho quando alguém faz aniversário, por exemplo	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar)_____
( ) outros (especificar as atividades)	( ) ao menos 2 vezes p/semana ( ) 1 vez por semana ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) menos de 1 vez p/mês ( ) 1 vez por ano ( ) outros (especificar)_____

Como você qualificaria a participação dos colegas nestes tipos de atividades?

Aponte, numa escala de 0 a 10 (onde 0 equivale à nenhuma participação e 10 equivale à participação de todos), a participação dos colegas nessas atividades?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E de que forma você qualificaria a participação dos professores nestes tipos de atividades? \_\_\_\_\_

Numa escala de 0 a 10 (onde 0 equivale à nenhuma participação e 10 equivale à participação de todos), aponte a participação dos professores nessas atividades:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Como você qualificaria o grau de satisfação dos colegas em relação às atividades que são realizadas fora do contexto acadêmico e que não tem relação com as atividades acadêmicas? \_\_\_\_\_

Quantifique o grau de satisfação dos colegas em relação a estas atividades realizadas fora do contexto acadêmico e que não tem a ver com as atividades exercidas na universidade (numa escala de 0 a 10, onde 0 equivale a insatisfeitos e 10 equivale a totalmente satisfeitos):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Como você qualificaria o grau de satisfação dos professores em relação às atividades que são realizadas fora do contexto acadêmico e que não tem relação com as atividades acadêmicas? \_\_\_\_\_

Quantifique o grau de satisfação dos professores em relação a estas atividades realizadas fora do contexto acadêmico e que não tem a ver com as atividades exercidas na universidade (numa escala de 0 a 10, onde 0 equivale a insatisfeitos e 10 equivale a totalmente satisfeitos):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.13 Rotina X Iniciativa

Que tipos de projetos ou propostas inovadoras os professores têm feito neste último semestre?

- projetos de extensão (ex.: projetos na área ambiental, na área de saúde mental para a comunidade etc.)
- projetos de pesquisa (ex.: projetos de iniciação científica)
- produção e publicação de artigos
- desenvolvimento de apostilas instrucionais aos alunos
- grupos de estudo nas mais diversas áreas
- não tenho visto nenhum projeto ou proposta inovadora, sendo que o que predomina é a rotina
- outros \_\_\_\_\_

Quantos professores têm tocado projetos ou propostas inovadoras? \_\_\_\_\_

Quantos professores cumprem apenas o que lhes é solicitado, permanecendo na rotina? \_\_\_\_\_

A que você atribui o fato de alguns professores tocarem novos projetos?

- incentivos da universidade
- envolvimento na área acadêmica (desejo de pesquisar, produzir conhecimentos etc.)
- desejo de envolver mais os alunos no mundo acadêmico
- vontade de se aperfeiçoarem
- paixão pelo trabalho
- outros \_\_\_\_\_

A que você atribui o fato de alguns professores não tocarem novos projetos?

- falta de incentivos da universidade
- falta de envolvimento na área acadêmica (a universidade é apenas “um bico”, um meio de adquirir mais status, dinheiro etc.)
- desconhecimento da necessidade de produção e desenvolvimento de novos conhecimentos
- acomodação (já se cansaram de fazer coisas diferentes e simplesmente caíram na rotina)
- outros \_\_\_\_\_

Que tipos de projetos ou propostas inovadoras os seus colegas de graduação têm feito neste último semestre?

- projetos de extensão (ex.: projetos na área ambiental, na área de saúde mental para a comunidade etc.)
- projetos de pesquisa (ex.: projetos de iniciação científica)
- produção e publicação de artigos
- grupos de estudo nas mais diversas áreas
- não tenho visto nenhum projeto ou proposta inovadora, sendo que o que predomina é a rotina
- outros \_\_\_\_\_

Quantos alunos têm tocado projetos ou propostas inovadoras? \_\_\_\_\_

Quantos alunos cumprem apenas o que lhes é solicitado, permanecendo na rotina?  
\_\_\_\_\_

A que você atribui o fato de alguns alunos tocarem novos projetos?

- incentivos da universidade
- envolvimento na área acadêmica (desejo de pesquisar, produzir conhecimentos etc.)
- desejo de envolverem-se mais no mundo acadêmico
- vontade de se aperfeiçoarem
- paixão pelos estudos
- apenas para obterem títulos, melhorarem o currículo etc.
- outros \_\_\_\_\_

A que você atribui o fato de alguns alunos não tocarem novos projetos?

- falta de incentivos da universidade
- falta de envolvimento na área acadêmica (desejo de obter apenas o diploma, desmotivação com o curso etc.)
- desconhecimento da necessidade de produção e desenvolvimento de novos conhecimentos
- acomodação (já se cansaram de fazer coisas diferentes e simplesmente caíram na rotina)
- outros \_\_\_\_\_

### 3.14 Autonomia

No ambiente acadêmico, que coisas os alunos fazem independentemente de ordens ou autorizações de outras pessoas?

- quaisquer atividades solicitadas (desenvolvimento de textos escritos, seminários, trabalhos de campo etc.)
- apenas as atividades desenvolvidas em sala de aula
- apenas as atividades desenvolvidas fora da sala de aula
- participação em congressos, eventos que ocorrem na universidade etc.
- apenas as atividades informais, pois as atividades relacionadas ao ambiente acadêmico só são executadas mediante ordens ou autorizações

- nenhuma atividade, pois os alunos só fazem o que têm autorização ou ordem para fazer
- outros \_\_\_\_\_

Essas coisas que os alunos fazem por decisão própria, sem ordens ou autorizações alheias, ocorrem:

- quando surge uma nova tarefa
- quando surge uma situação nova, inesperada
- quando o professor/responsável não está
- quando o professor permite
- quando não há ninguém que possa fazer isso pelos envolvidos
- Outros \_\_\_\_\_

Como você qualificaria o grau de autonomia dos seus colegas em relação às atividades acadêmicas que eles executam? \_\_\_\_\_

Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma autonomia e 10 = autonomia total), classifique o quanto os seus colegas de aula são autônomos em relação às atividades acadêmicas:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No ambiente acadêmico, que coisas os professores fazem independente de ordens ou autorizações de outras pessoas?

- quaisquer atividades (ministrar aulas, desenvolver projetos e atividades que transcendam ao ambiente acadêmico etc.)
- apenas as atividades desenvolvidas em sala de aula
- incentivo de alunos quanto à participação em congressos, eventos que ocorrem na universidade etc.
- apenas as atividades informais, pois as atividades relacionadas ao ambiente acadêmico só são executadas mediante ordens ou autorizações
- nenhuma atividade, pois os professores só fazem o que têm autorização ou ordem para fazer
- outros \_\_\_\_\_

Essas coisas que os professores fazem por decisão própria, sem ordens ou autorizações alheias, ocorrem:

- quando surge uma nova tarefa
- quando surge uma situação nova, inesperada
- quando o responsável (coordenador ou chefe de departamento, por exemplo) não está
- quando não há ninguém que possa fazer isso por eles
- quando podem se autopromover
- Outros \_\_\_\_\_

Como você qualificaria o grau de autonomia dos seus professores em relação às atividades acadêmicas que eles executam?

\_\_\_\_\_

Numa escala de 0 a 10 (onde 0 = nenhuma autonomia e 10 = autonomia total), classifique o quanto os seus professores são autônomos em relação às atividades acadêmicas:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.15 Satisfação

Relate alguma situação que ocorreu no seu ambiente de aula ontem e que lhe deixou satisfeito.

---

---

E quanto a esta última semana, que coisas ou situações lhe deixaram satisfeito?

---

---

De um modo geral, em que situações você se sente satisfeito no seu ambiente de aula?

- situações nas quais as pessoas colaboram entre si
- situações nas quais sou reconhecido por alguma atividade que eu desenvolvi
- situações nas quais ocorre uma aula muito boa (os alunos participam, o professor demonstra estar realmente envolvido e comprometido com o que está ensinando etc.)
- situações nas quais eu posso desenvolver algo sozinho(a), sem interferências impositivas ou controles dos professores
- em nenhuma situação
- outros \_\_\_\_\_

Quais as situações que lhe ocorrem em seu ambiente de aula que lhe deixam insatisfeito?

- situações nas quais as pessoas não colaboram entre si
- situações nas quais não sou reconhecido por alguma atividade que eu desenvolvi
- situações nas quais ocorrem aulas ruins (os alunos “ficam boiando”, o professor demonstra não estar envolvido e comprometido com o que está ensinando etc.)
- situações nas quais sou coibido(a) a desenvolver algo, sendo que a atividade a ser desenvolvida não me traz nenhum benefício em termos de acadêmicos ou profissionais
- em nenhuma situação
- outros \_\_\_\_\_

A sua satisfação, de modo geral, refere-se:

- às tarefas em si, pois gosto do que faço
- às relações que estabeleço com as pessoas na universidade
- à estrutura que é disponibilizada para trabalhar
- aos benefícios que a universidade oferece
- aos benefícios que a graduação pode oferecer depois que eu me formar
- ao modo como os dirigentes da universidade lidam com professores e alunos
- outros \_\_\_\_\_

Em uma escala de 0 a 10 (0 = totalmente insatisfeito; 10 = totalmente satisfeito), classifique a sua satisfação no ambiente acadêmico atualmente:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

De que forma você qualificaria a frequência com que tem se sentido satisfeito no ambiente acadêmico nestes últimos meses? \_\_\_\_\_

Ainda quanto à satisfação, você se considera:

- sempre satisfeito
- esporadicamente satisfeito
- raramente satisfeito
- há muito tempo que não sinto satisfação nenhuma no ambiente acadêmico
- outros \_\_\_\_\_

### 3.16 Comprometimento

Que coisas as pessoas fazem em seu ambiente acadêmico nas quais é possível perceber que elas estão comprometidas?

- desenvolvem a maioria das atividades solicitadas com qualidade e nos prazos estabelecidos (tanto os professores quanto os alunos)
- demonstram preocupação com as dimensões éticas das relações estabelecidas (comportamento ético na relação que estabelecem uns com os outros, comportamento ético em relação às atividades desenvolvidas na comunidade etc.)
- comparecem nas reuniões, aulas, estudos, enfim, quaisquer atividades a serem desenvolvidas em função do ambiente acadêmico
- divulgam concursos, congressos, reuniões etc. que ocorrem na área da psicologia ou outras áreas afim
- outros \_\_\_\_\_

Descreva alguma situação que ocorreu nestas últimas semanas e que fez você pensar que as pessoas estão comprometidas com as atividades acadêmicas.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Como você qualificaria o grau de comprometimento das pessoas no ambiente acadêmico que você vive? \_\_\_\_\_

Em uma escala de 0 a 10 (0 = ausência de comprometimento; 10 = total comprometimento), classifique o grau de comprometimento das pessoas que convivem com você no ambiente acadêmico em relação às atividades desenvolvidas na universidade.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.17 Reconhecimento

Cite algumas situações que ocorreram nestes últimos dias nos quais alguém, no ambiente acadêmico, demonstrou reconhecimento em relação a algum trabalho realizado (por algum de seus colegas, por algum professor ou por você mesmo(a)).

---

---

Em seu ambiente acadêmico, as pessoas costumam prestar reconhecimento entre si em relação às atividades que realizam?

---

---

Quais as formas mais comuns de reconhecimento em seu ambiente acadêmico?

- reconhecimentos verbais formais (ex.: elogios feitos em público)
- reconhecimentos verbais feitos de maneira informal (ex.: elogios, sendo que as outras pessoas não ficam sabendo)
- prêmios, bonificações que podem se transformar em títulos, melhorando o currículo
- respeito e admiração por parte dos colegas
- outros \_\_\_\_\_

Que tipos de coisas as pessoas costumam reconhecer em seu ambiente acadêmico?

- a publicação de trabalhos
- a criticidade aplicada aos trabalhos
- os trabalhos que “têm a cara do professor”, ou seja, tudo o que é semelhante àquilo que o professor diz, desprovido de criticidade ou de um aspecto pessoal de trabalho
- todo o processo de desenvolvimento de alguma atividade
- somente o resultado final das atividades, que deve estar de acordo com o que a maioria espera
- outros \_\_\_\_\_

Como você qualificaria o grau de reconhecimento que ocorre no ambiente acadêmico do qual você faz parte? \_\_\_\_\_

De um modo geral, classifique o grau de reconhecimento que as pessoas prestam umas em relação às outras no ambiente acadêmico: (0= nenhum reconhecimento, 10=reconhecimento total)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Com que frequência as pessoas costumam prestar reconhecimentos entre si no ambiente acadêmico? (0 = raramente, 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quem são as pessoas que mais frequentemente prestam reconhecimentos referentes a situações no contexto acadêmico?

- os professores, de modo geral

- apenas alguns professores – em número bastante restrito
- os colegas de sala
- a coordenação do curso
- os dirigentes da universidade
- ninguém, pois “reconhecimento é coisa rara aqui!”
- outros \_\_\_\_\_

Aponte situações que ocorreram com você nesta última semana nas quais algum trabalho ou atividade sua foram reconhecidos.

---

---

Que tipos de coisas você costuma fazer e que são reconhecidas em seu ambiente acadêmico?

- publico trabalhos
- realizo os trabalhos de forma bastante crítica
- quando exigido, realizo trabalhos que “têm a cara do professor”, desenvolvendo exatamente aquilo que ele impõe, mesmo que o trabalho tenho que ser desprovido de criticidade ou de um aspecto mais personalizado
- sou reconhecido no desenvolvimento de qualquer atividade
- outros \_\_\_\_\_

Quem costuma reconhecer tais coisas?

- os professores, de modo geral
- apenas alguns professores – em número bastante restrito
- os colegas de sala
- a coordenação do curso
- os dirigentes da universidade
- ninguém, pois “reconhecimento é coisa rara aqui!”
- outros \_\_\_\_\_

Como você se sente quando é reconhecido?

- satisfeito
- orgulhoso
- realizado
- inseguro
- aliviado
- alegre
- tranqüilo
- feliz
- indiferente
- com medo
- outros \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a frequência com que tem se sentido dessa forma?

---

Classifique a frequência com que tem se sentido desta forma nos últimos meses (0 = muito raramente, 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Como você qualificaria o grau de reconhecimento que lhe é prestado no ambiente acadêmico? \_\_\_\_\_

Aponte o grau de reconhecimento que você recebe em seu ambiente acadêmico (0 = nenhum reconhecimento, 10 = total reconhecimento):

### 3.18 Disposição

Cite situações que ocorreram nesta última semana nas quais é possível perceber que seus colegas ou professores se mostraram dispostos para o trabalho.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De forma geral, quando seus colegas ou professores estão dispostos para o trabalho, que coisas eles fazem em que é possível perceber essa disposição?

- demonstram bom humor
- envolvem-se com os trabalhos a serem realizados
- chegam nos horários acordados
- discutem mais as idéias, as opiniões
- raramente envolvem-se em conflitos
- outros \_\_\_\_\_

Como você classificaria o grau de disposição de seus colegas e professores para o trabalho nestes últimos meses (0 = pouco dispostos, 10 = muito dispostos)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A que fatores se devem estes graus de disposição?

- às atividades acadêmicas em si, pois são muito prazerosas
- ao respeito que os envolvidos têm uns pelos outros
- à consciência que os envolvidos têm quanto à responsabilidade social de seu trabalho
- ao status que as pessoas acreditam ter por estarem num ambiente universitário
- ao que o futuro reserva para quem está num ambiente universitário
- outros \_\_\_\_\_

Descreva situações nas quais você se sentiu disposto em relação ao ambiente acadêmico nesta última semana.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

E nestes últimos meses, em que situações você se sentiu disposto?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De modo geral, que situações ocorrem e que fazem com que você se sinta disposto para as atividades acadêmicas?

---

---

Que coisas fazem você perder a disposição para a realização das atividades acadêmicas?

- a falta de comprometimento das pessoas
- a falta de sentido das atividades solicitadas
- os conflitos que ocorrem nas relações que as pessoas estabelecem umas com as outras
- o acúmulo de atividades, pois nos sobrecarregam de tal forma que, às vezes, não sabemos nem por onde começar
- dificuldades que tenho fora do ambiente acadêmico (problemas familiares, problemas financeiros etc.)
- outros \_\_\_\_\_

Como você qualificaria o seu grau de disposição para realizar as atividades acadêmicas nestes últimos meses? \_\_\_\_\_

De modo geral, quanto à sua disposição para realizar as atividades acadêmicas, nestes últimos meses, você diria que tem se sentido: (0 = pouquíssimo disposto, 10 = altamente disposto)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qualifique a frequência com que tem ocorrido este grau de disposição que você acabou de especificar \_\_\_\_\_

Com que frequência tem ocorrido este grau de disposição? (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A que fatores você atribui a sua disposição para a realização de atividades acadêmicas?

- à família, pois é preciso fazer com eles sintam orgulho do que eu faço ou posso vir a fazer
- aos colegas de aula, porque eles são muito legais
- aos professores, fontes de estímulo
- a mim mesmo(a), pois me estimulo tanto quanto posso
- às atividades em si, pois gosto muito do que estudo
- outros \_\_\_\_\_

E quando você se sente indisposto para a realização das atividades acadêmicas, a que você a atribui?

- aos professores, quando resolvem “pegar no pé”
- aos colegas de aula, que ficam disputando coisas e situações entre si
- à falta de estrutura e de materiais para trabalhar
- ao volume excessivo de coisas que os professores solicitam

- à falta de sentido das atividades solicitadas
- a problemas de saúde
- a problemas particulares (problemas com a família, problemas financeiros etc.)
- outros \_\_\_\_\_

De que forma você se sente quando está disposto(a) para a realização das atividades acadêmicas?

- satisfeito(a)
- orgulhoso(a)
- realizado(a)
- inseguro(a)
- aliviado(a)
- alegre
- tranqüilo(a)
- indiferente
- com medo
- outros. \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a frequência com que esse sentimento em relação à sua disposição tem ocorrido? \_\_\_\_\_

Com que frequência você tem se sentido desta forma nos últimos meses? (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.19 Respeito

Cite situações que ocorreram nesta última semana nas quais foi possível observar que houve atitudes de respeito entre as pessoas no ambiente acadêmico.

---

---

Que tipos de situações costumam ocorrer nas relações estabelecidas no seu ambiente acadêmico nas quais é possível observar que ocorreram atitudes de respeito?

---

---

Como você qualificaria a frequência com que ocorre respeito entre as pessoas no seu ambiente acadêmico? \_\_\_\_\_

Aponte a frequência com que costumam ocorrer situações nas quais se observa respeito entre as pessoas no seu ambiente acadêmico (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

De que modo você qualificaria a intensidade do respeito que há entre seus colegas no ambiente de trabalho? \_\_\_\_\_

Aponte, numa escala de 0 a 10, a intensidade do respeito que existe entre as pessoas no seu ambiente acadêmico (0 – pouco respeito e 10 muito respeito):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Descreva situações que ocorreram nesta última semana nas quais foi possível observar que houve desrespeito entre as pessoas no seu ambiente acadêmico:

---

---

Em que situações é possível observar atitudes de desrespeito entre as pessoas no seu ambiente acadêmico?

---

---

Qualifique a frequência com que ocorrem situações de desrespeito entre as pessoas no seu ambiente acadêmico: \_\_\_\_\_

Essa frequência, em termos numéricos, equivale a (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Você se sentiu desrespeitado nesta última semana no ambiente acadêmico?

( ) Sim ( ) Não - Descreva a situação e o que você sentiu naquele momento.

---

---

Como você qualificaria a frequência com que ocorrem situações de desrespeito das pessoas em relação a você no ambiente acadêmico?

---

Numa escala de 0 a 10, como você classificaria a frequência com que ocorrem situações de desrespeito em relação a você no ambiente acadêmico (0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

### 3.20 Aversividade

Cite algumas situações que ocorreram nestes últimos dias no ambiente acadêmico que você diria que lhe foram aversivas.

---

---

E neste último mês, que tipo de situações ocorreram em seu ambiente acadêmico que lhe foram aversivas?

---

---

De modo geral, que tipo de situações ocorrem em seu ambiente acadêmico e que lhe são aversivas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como você qualificaria o grau de aversividade das situações que ocorrem em seu ambiente acadêmico? \_\_\_\_\_

De um modo geral, classifique o grau de aversividade das situações sem seu ambiente acadêmico (0 = nada aversivas e 10 = muito aversivas):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qualifique a frequência com que têm ocorrido situações de aversividade em seu ambiente acadêmico? \_\_\_\_\_

Classifique, numericamente, a frequência com que tem ocorrido situações de aversividade em seu ambiente acadêmico (0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

#### 4. CONDIÇÕES DE SAÚDE

##### 4.1 Sono

Como foi seu sono ontem à noite?

( ) tranquilo ( ) agitado ( ) péssimo ( ) outros. \_\_\_\_\_

A que horas você foi dormir? \_\_\_\_:\_\_\_\_

Você conseguiu adormecer com facilidade? ( ) Sim ( ) Não( )

Em caso negativo, por que você custou a adormecer?

( ) estava ansioso(a), pensando nas exigências da universidade

( ) estava ansioso(a), preocupado(a) pensando em problemas familiares, financeiros etc.

( ) dormi demais durante o dia

( ) problemas de saúde

( ) excesso de barulho ocorrendo próximo à minha residência

( ) outros \_\_\_\_\_

A que horas você levantou? \_\_\_\_:\_\_\_\_

Dormiu em algum outro momento ontem? ( ) Sim ( ) Não.

Qual? \_\_\_\_\_

Quantas horas você dormiu ontem à noite? \_\_\_\_\_ horas

Como foi seu sono antes de ontem à noite?

tranquilo  agitado  péssimo  outros. \_\_\_\_\_

A que horas você foi dormir? \_\_\_\_:\_\_\_\_

Você conseguiu adormecer com facilidade?  Sim  Não

Em caso negativo, por que você custou a adormecer?

estava ansioso(a), pensando nas exigências da universidade

estava ansioso(a), preocupado(a) pensando em problemas familiares, financeiros etc.

dormi demais durante o dia

problemas de saúde

excesso de barulho ocorrendo próximo à minha residência

outros \_\_\_\_\_

A que horas você levantou? \_\_\_\_:\_\_\_\_

Dormiu em algum outro momento ontem?  Sim  Não.

Qual? \_\_\_\_\_

Quantas horas você dormiu anteontem à noite? \_\_\_\_\_ horas

Tem sentido alguma alteração no seu sono nestes últimos meses?

Sim  Não

Em caso afirmativo, que alterações são essas?

mais agitado

mais tranquilo

tenho tido insônia

tenho dormido melhor

tenho dormido mais do que o que eu costumava dormir

tenho dormido menos do que o que eu costumava dormir

outros \_\_\_\_\_

De modo geral, avalie a profundidade do seu sono nestes últimos dias: (0 = pouco profundo e 10 = muito profundo)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Em que ocasiões você dorme melhor?

à noite  depois do almoço  de manhã  em qualquer hora

Outros \_\_\_\_\_

Em que ocasiões você dorme mais?

à noite  depois do almoço  de manhã  em qualquer hora

Outros \_\_\_\_\_

Você faz uso de algum medicamento para dormir? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual o medicamento você utiliza? \_\_\_\_\_

Você utiliza esse medicamento:

- ( ) todos os dias
- ( ) em dias alternados
- ( ) somente quando me sinto muito agitado
- ( ) Outros. \_\_\_\_\_

Você se sente sonolento durante o dia? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, o que faz quando se sente sonolento(a)?

- ( ) tomo café
- ( ) utilizo medicamentos à base de guaraná ou outras substâncias que me auxiliam a permanecer acordado
- ( ) tiro uns cochilos
- ( ) não faço nada
- ( ) outros \_\_\_\_\_

Em que situações você costuma ficar sonolento(a)?

- ( ) em atividades pouco interessantes
- ( ) quando durmo mal durante a noite
- ( ) quando fico estressado(a), com muitas atividades acumuladas
- ( ) quando estou com algum problema de saúde
- ( ) estou sempre sonolento(a), independente do tipo de situação
- ( ) outros \_\_\_\_\_

De que modo o fato de estar sonolento altera:

**sua produtividade**

- ( ) aumenta
- ( ) diminui
- ( ) permanece inalterada
- ( ) outros \_\_\_\_\_

**sua disposição**

- ( ) sinto pouca disposição para realizar as atividades acadêmicas sendo que, o que eu faço, faço por mera obrigação
- ( ) sinto pouca disposição para realizar atividades de lazer fora do ambiente acadêmico
- ( ) sinto pouca disposição para me relacionar com as pessoas no ambiente acadêmico
- ( ) minha disposição permanece inalterada
- ( ) outros \_\_\_\_\_

**a qualidade do seu trabalho**

- os trabalhos ficam extremamente mal feitos, sendo que, em sua maioria, saem prejudicados
- alguns trabalhos saem mal feitos mas, em sua maioria, não saem prejudicados
- não afeta a qualidade do meu trabalho
- outros \_\_\_\_\_

**a qualidade das relações que você estabelece no ambiente acadêmico**

- aumentam os conflitos, em função de ocorrer mal humor, aumento de agressividade, diminuição da tolerância etc.
- diminuição dos contatos com as pessoas
- as relações permanecem inalteradas
- outros \_\_\_\_\_

Você faz alguma relação da qualidade do seu sono com a situação acadêmica que você vivencia?  Sim  Não

Em caso afirmativo, que relação é essa?

---

---

---

Que situações acadêmicas podem interferir na qualidade do seu sono?

- excesso de trabalhos a realizar
- medo de fracassar em alguma prova ou trabalho
- dificuldades nas relações estabelecidas com os colegas de aula
- dificuldades nas relações estabelecidas com os professores
- quando não vejo sentido em alguma atividade que me é exigida
- nada que acontece no ambiente acadêmico afeta a qualidade do meu sono
- outros \_\_\_\_\_

Que alterações podem ocorrer em seu sono em decorrência dessas situações?

- o sono fica mais agitado
- durmo menos do que o que durmo habitualmente
- durmo mais do que o que durmo habitualmente
- não durmo nada, passando a noite em claro
- só durmo mediante o uso de medicamentos
- outros \_\_\_\_\_

**4.2 Alimentação**

Que tipo de alimentos consumiu no almoço de ontem?

- comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana
- lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

Que tipo de alimentos consumiu no jantar de ontem?

- comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana
- lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

Que tipo de alimentos consumiu no almoço de anteontem?

- comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana  
 lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

Que tipo de alimentos consumiu no jantar de anteontem?

- comida caseira  comida semi-pronta  comida vegetariana  
 lanches  não almocei  outros. \_\_\_\_\_

Quantas refeições realizou ontem?

- 1  2  3  4  5  mais de 5

Quantas refeições realizou anteontem?

- 1  2  3  4  5  mais de 5

Onde você realiza suas principais refeições?

- em casa  no restaurante  no trabalho  outros \_\_\_\_\_

Quanto tempo você dedicou ao almoço ontem?

- menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

Quanto tempo você dedicou ao jantar ontem?

- menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

Quanto tempo você dedicou ao almoço anteontem?

- menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

Quanto tempo você dedicou ao jantar anteontem?

- menos de ½ hora  ½ hora  mais de ½ hora  
 mais de 1 hora  nada

Você tem sentido dificuldades para se alimentar?  Sim  Não

Que dificuldades são essas?

- falta de apetite  
 desconforto  
 má digestão  
 dificuldades financeiras para comprar alimentos  
 falta de tempo para comer  
 regime forçado  
 outros. \_\_\_\_\_

Numa escala de 0 a 10, onde 0 = raramente e 10 = muito frequentemente, especifique a frequência com que você tem sentido dificuldades para se alimentar:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Você faz alguma relação entre a forma como você se alimenta e a situação acadêmica que você vivencia? ( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, que relação é essa?

---

---

---

Que situações que ocorrem no ambiente acadêmico podem interferir na forma como você se alimenta?

- ( ) excesso de trabalhos
- ( ) conflitos com os professores
- ( ) conflitos com os colegas de aula
- ( ) ansiedade para a realização de alguma prova ou trabalho
- ( ) situações nas quais me sinto obrigado(a) a fazer coisas que são contra aquilo que acredito
- ( ) outros \_\_\_\_\_

Que alterações podem ocorrer na forma como você se alimenta em decorrência dessas situações?

- ( ) como pouco
- ( ) como demais
- ( ) como alimentos inadequados (lanches, chocolates, salgadinhos em lugar de refeições bem balanceadas, incluindo arroz, feijão, verduras etc., por exemplo)
- ( ) como muito rápido, porque acabo tendo pouquíssimo tempo para me alimentar
- ( ) outros \_\_\_\_\_

### 4.3 Atividades físicas

Que tipo de atividade física você realiza?

- ( ) caminhadas
- ( ) natação
- ( ) musculação
- ( ) esportes coletivos: futebol, voleibol, basquetebol, etc.
- ( ) outros \_\_\_\_\_

Com que frequência você pratica atividades físicas?

- ( ) todos os dias
- ( ) no mínimo, duas vezes por semana
- ( ) 2 vezes por mês
- ( ) ocasionalmente
- ( ) nunca

### 4.4 Problemas físicos e doenças

Você sofre de algum tipo de alergia?

- ( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente ( ) nunca ( ) não sei

Qualifique a intensidade do incômodo de sua alergia para a execução de suas atividades acadêmicas: \_\_\_\_\_

Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo de sua alergia para a execução das atividades acadêmicas: (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo )

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quando foi a última vez que a alergia se manifestou?

- nesta última semana
- a menos de um mês
- a mais de três meses
- a mais de um ano
- outros \_\_\_\_\_

Que medidas você toma em relação às suas alergias?

- psicoterapia
- chás
- medicamentos
- evito entrar em contato com os agentes que causam alergia
- não faço nada em relação às alergias
- outros \_\_\_\_\_

Você sofre de úlcera?

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca
- não sei

Qualifique a intensidade do incômodo da úlcera para a execução de suas atividades acadêmicas: \_\_\_\_\_

Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo da úlcera para a execução de suas atividades acadêmicas (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quando foi a última vez que o seu problema de úlcera se manifestou?

- nesta última semana
- a menos de um mês
- a mais de três meses
- a mais de um ano
- outros \_\_\_\_\_

Que medidas você toma em relação ao problema de úlcera?

- psicoterapia
- chás
- medicamentos
- dieta
- não faço nada
- outros \_\_\_\_\_

Você sofre de gastrite?

sempre  às vezes  raramente  nunca  não sei

Qualifique a intensidade do incômodo da gastrite para a execução de suas atividades acadêmicas: \_\_\_\_\_

Aponte, em termos numéricos, a intensidade do incômodo da gastrite para a execução de suas atividades acadêmicas (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quando foi a última vez que o seu problema de gastrite se manifestou?

nesta última semana

a menos de um mês

a mais de três meses

a mais de um ano

outros \_\_\_\_\_

Que medidas você toma em relação ao problema de gastrite?

psicoterapia

chás

medicamentos

dieta

não faço nada

outros \_\_\_\_\_

Você sofre de hipertensão?

sempre  às vezes  raramente  nunca  não sei

Qualifique a intensidade do incômodo da hipertensão para a execução de suas atividades acadêmicas: \_\_\_\_\_

Aponte a intensidade do incômodo de sua hipertensão para a execução de suas atividades acadêmicas (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quando foi a última vez que a sua pressão aumentou?

nesta última semana

a menos de um mês

a mais de três meses

a mais de um ano

outros \_\_\_\_\_

Que medidas você toma em relação ao problema de hipertensão?

psicoterapia

chás

- medicamentos
- dieta
- não faço nada
- outros \_\_\_\_\_

Você tem algum problema cardíaco? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Que tipo de problema cardíaco você tem? \_\_\_\_\_

Qualifique a intensidade do incômodo deste problema cardíaco para a execução de suas atividades acadêmicas: \_\_\_\_\_

Aponte a intensidade do incômodo deste problema cardíaco para a execução de suas atividades acadêmicas (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que medidas você toma em relação ao problema cardíaco?

- psicoterapia
- chás
- medicamentos
- dieta
- não faço nada
- outros \_\_\_\_\_

Você toma bebidas alcoólicas? ( ) Sim ( ) Não

Com que frequência você toma bebidas alcoólicas?

- todos os dias
- todos os finais de semana
- menos de uma vez por mês
- uma vez a cada três meses
- uma vez por semestre
- uma vez por ano
- menos de uma vez por ano
- outros \_\_\_\_\_

Você tem problemas com alcoolismo? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Qualifique a intensidade do incômodo dos problemas com alcoolismo para a execução de suas atividades acadêmicas: \_\_\_\_\_

Aponte a intensidade do incômodo dos problemas com alcoolismo para a execução de suas atividades acadêmicas (de 0 a 10, sendo 0 = nada incômodo e 10 = muito incômodo):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tipo de tratamento fez com relação ao alcoolismo?

- psicoterapia
- chás
- medicamentos
- dieta
- não faço nada
- outros \_\_\_\_\_

Que medidas você toma em relação ao problema com alcoolismo?

- psicoterapia
- chás
- medicamentos
- evito beber
- freqüento o AA
- não faço nada
- outros. \_\_\_\_\_

Você fuma?  Sim  Não

Qual a quantidade de cigarros que você fuma por dia? \_\_\_\_\_

Tem vontade de parar de fumar?  Sim  Não

Em caso afirmativo, quais os motivos que o(a) levaram a tentar parar de fumar?

- dificuldades respiratórias
- medo de desenvolver câncer
- reclamações das pessoas que convivem comigo
- diminuição da resistência física
- outros

O que aconteceu quando tentou parar de fumar?

- aumento do nervosismo, o que me fez parar de tentar
- aumento do apetite e, por receio de engordar, decidi não parar de fumar
- senti desânimo
- senti-me muito melhor: mais disposto(a), vitorioso(a) etc.
- as pessoas que convivem comigo ficaram muito felizes e começaram a me tratar melhor a partir disso
- diminuíram as complicações respiratórias
- outros \_\_\_\_\_

No caso de não ter tentado parar de fumar, quais os motivos que o(a) levam a não querer parar de fumar?

- o prazer que o ato de fumar me proporciona
- as vantagens que o cigarro me traz: diminuição do nervosismo, diminuição do apetite etc.
- simplesmente não consigo parar de fumar
- receio de que o meu corpo altere (por ex.: engordar)
- receio de tornar-me uma pessoa muito mal humorada, nervosa etc.
- outros \_\_\_\_\_

Se você tenta parar de fumar, que medidas você toma em relação a isso?

- substituo por balas ou algum tipo de alimento
- simplesmente não compro mais cigarros
- diminuo a quantidade utilizada, aos pouquinhos
- utilizo medicamentos específicos
- faço psicoterapia
- faço tratamentos com medicamentos ou produtos alternativos (reiki, florais, massagens etc.)
- outros \_\_\_\_\_

Você relaciona as doenças e problemas físicos (alergia, úlcera, gastrite, hipertensão, alcoolismo, tabagismo etc.) que você apresentou ou apresenta com alguma situação que você vivenciou ou vivencia na universidade? Que relação é essa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você sente algum outro tipo de dor? ( ) Sim ( ) Não

Onde sente dor? \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a intensidade da dor que você sente, em termos do quanto lhe incomoda para realizar as atividades acadêmicas? \_\_\_\_\_

Qual a intensidade dessa dor em relação ao quanto lhe incomoda para realizar as atividades acadêmicas (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito)?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qualifique a frequência com que você tem sentido dor: \_\_\_\_\_

Quantifique a frequência com que você sente dor, numa escala de 0 a 10, sendo 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Em que situação, época ou circunstância sente dor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você atribui sua dor:

- ao trabalho
- à carga de estudo
- à hereditariedade
- à alimentação
- a atividades físicas que vem realizando
- outros \_\_\_\_\_

Você relaciona essas dores que você apresentou ou apresenta com a situação acadêmica que você vivencia? Que relação é essa?

---

---

---

Você tem algum outro tipo de doença que apresentou nestes últimos meses?

Sim  Não.

Em caso afirmativo, que tipo de doença você tem apresentado?

---

---

Qualifique a frequência com que este tipo de doença tem se apresentado: \_\_\_\_\_

Quantifique a frequência com que este tipo de doença tem se apresentado (numa escala de 0 a 10, onde 0 = muito raramente e 10 = muito frequentemente):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A que você deve o fato de apresentar tal doença?

---

---

Que medidas você toma em relação a essa doença?

tratamentos homeopáticos

tratamentos com medicamentos alopáticos

automedicação

psicoterapia

terapias alternativas (reiki, florais etc.)

outros \_\_\_\_\_

Você relaciona esta doença com a situação acadêmica na qual você está inserido(a) atualmente? Que relação é essa?

---

---

Você teve variação de peso neste último mês?  Sim  Não  Não sei

Em caso afirmativo, de quanto foi esta variação? \_\_\_\_\_ kg (a mais)  
\_\_\_\_\_ kg (a menos)

A que você atribui a causa dessa variação de peso neste último mês?

---

---

Você faz alguma relação entre a variação de peso que ocorreu com você e a situação acadêmica que você vivencia? Que relação é essa?

---

---

#### 4.5 Sentimentos

Você tem se sentido triste nos últimos 30 dias?

sempre  às vezes  raramente  nunca

Como você qualificaria sua tristeza, em termos de intensidade, neste último mês?

---

Classifique a intensidade desta tristeza ocorrida neste último mês? (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que coisas têm acontecido que produziram sentimentos de tristeza nestes últimos 30 dias?

familiares

trabalho

situações que ocorreram na universidade

amigos

econômicos

outros \_\_\_\_\_

A que você atribui a causa dos sentimentos de tristeza vivenciados neste último mês? \_\_\_\_\_

Você tem sentido interesse pelas atividades da sua graduação neste último mês? (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quais as atividades de sua graduação que:

**a) despertam-lhe maior interesse:**

trabalhos de campo

trabalhos teóricos

algumas aulas com as quais me identifico

leituras

outros \_\_\_\_\_

**b) despertam-lhe pouco interesse:**

trabalhos de campo

trabalhos teóricos

algumas aulas que acho que não têm o menor sentido

leituras

outros \_\_\_\_\_

A que você atribui a causa de maior ou menor interesse?

MAIOR INTERESSE	MENOR INTERESSE

Você tem sentido uma sensação de inutilidade frente à vida neste último mês?

( ) Sim ( ) Não

Qualifique a intensidade da sensação de inutilidade frente à vida neste último mês:

\_\_\_\_\_

Aponte a intensidade da sensação de inutilidade que você sentiu neste mês (de 0 a 10, sendo 0 = pouco intensa e 10 = muito intensa):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A que você atribui a causa da sensação de inutilidade sentida neste último mês?

\_\_\_\_\_

Você tem sentido dificuldades de atenção e concentração neste mês? (de 0 a 10, sendo 0 = nada e 10 = muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que tipo de pensamentos tem lhe preocupado ultimamente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existe algum tipo de pensamento que se repete com frequência? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A que você atribui esses pensamentos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existe alguma coisa no ambiente acadêmico que lhe incomoda muito?

( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, que tipo coisas acontecem que lhe incomodam muito? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existe alguma coisa em sua casa que lhe incomoda muito?

( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, que tipo coisas acontecem em sua casa lhe incomodam muito? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Existe alguma coisa que lhe deixou alterado nos últimos dias?

Sim  Não Em caso afirmativo, em que estado você ficou?

irritado

angustiado

agressivo

apático

indignado

indiferente

outros \_\_\_\_\_

Que coisas aconteceram que fizeram com que você ficasse alterado nos últimos dias? \_\_\_\_\_

Tem sentido algum incômodo físico recentemente?  Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

Como você avalia esse incômodo físico em relação ao seu desempenho no dia-a-dia? (0 = não atrapalha em nada, 10 = atrapalha muito)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Além dessas coisas que você relatou sentir, existe mais algum tipo de sentimento que tem lhe acometido nestes últimos tempos? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A que você atribui esse tipo de sentimento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Com que frequência esse tipo de sentimento tem ocorrido?

todos os dias

ao menos uma vez na semana

ao menos uma vez por mês

aproximadamente a cada três meses

aproximadamente uma vez por semestre

muito esporadicamente (menos de uma vez por ano)

outros \_\_\_\_\_

Como você qualificaria a intensidade deste sentimento? \_\_\_\_\_

Classifique a intensidade deste sentimento, a partir de uma escala de 0 a 10, sendo 0 = pouca intensidade e 10 = muita intensidade:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Existe alguma relação entre a forma como você tem se sentido e as situações de trabalho que você tem vivenciado? De que forma você relaciona esses dois aspectos (sentimentos e trabalho)?

---

---

---

#### 4.6 Tratamentos

Você tem ido ao médico nos últimos 30 dias? ( ) Sim ( ) Não

Está sob algum tipo de tratamento médico? ( ) Sim ( ) Não Qual?

---

Você costuma ir ao médico como forma de prevenção? ( ) Sim ( ) Não

A que especialidades médicas você costuma ir? \_\_\_\_\_

---

Quando foi a última vez que você foi a um médico? \_\_\_\_\_

Que motivos o levaram a procurar ajuda médica? \_\_\_\_\_

---

Atualmente, você está tomando algum tipo de medicamento?

( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você toma este medicamento? \_\_\_\_\_

Além de tratamentos médicos, que outros tipos de tratamentos você busca?

( ) psicoterapia

( ) terapias alternativas (reiki, massagem etc.)

( ) aumento das atividades de lazer

( ) prática de esportes

( ) outros \_\_\_\_\_

Com que frequência você busca algum tipo de tratamento?

( ) semanalmente

( ) quinzenalmente

( ) mensalmente

( ) semestralmente

( ) apenas quando surge algum problema que me impossibilita de trabalhar

( ) outros \_\_\_\_\_

Que motivos o levam a buscar esse tipo de tratamento?

---

---



## ANEXO 4 - GRADE CURRICULAR

SEMESTRE	DISCIPLINA	N. CRÉDITOS		Bach/Lic	Bach/Lic
		Bach	Bach/Lic		
I	Português	04	04	60	60
I	Informática Básica	04	04	60	60
I	Metodologia do Trabalho Acadêmico	02	02	30	30
I	Biologia Humana	04	04	60	60
I	Filosofia I	04	04	60	60
I	História da Psicologia	04	04	60	60
I	Psicologia, Ciência e Profissão	05	05	75	75
I	Estatística I	03	03	45	45
I	Prática Desportiva	02	02	30	30
I	<b>Sub-total</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>480</b>	<b>480</b>
II	Genética Humana	02	02	30	30
II	Neuroanatomia	04	04	60	60
II	Filosofia II	04	04	60	60
II	Sociologia	04	04	60	60
II	Antropologia Cultural	03	03	75	75
II	Psicologia Experimental	04	04	60	60
II	TSP: Behaviorismo I	06	06	90	90
II	Estatística II	03	03	45	45
II	Ed. Física - Prática Desportiva	02	02	30	30
II	<b>Sub-total</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>480</b>	<b>480</b>
III	Neurofisiologia	04	04	60	60
III	Antropologia Filosófica	03	03	75	75
III	TSP: Behaviorismo II	06	06	90	90
III	TSP: Psicanálise I	06	06	90	90
III	Relações Humanas e Dinâmica de Grupo	06	06	90	90
III	Psicologia do Desenvolvimento I	05	05	75	75
III	<b>Sub-total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>450</b>	<b>450</b>
IV	TSP: Psicanálise II	06	06	90	90
IV	TSP: Fenomenologia I	06	06	90	90
IV	Psicologia do Desenvolvimento II	05	05	75	75
IV	Psicologia Social I	04	04	60	60
IV	Psicologia da Aprendizagem I	04	04	60	60
IV	Técnicas de Exame Psicológico I	03	03	45	45
IV	Saúde Pública	02	02	30	30
IV	<b>Sub-total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>450</b>	<b>450</b>
V	Psicofisiologia	04	04	60	60
V	TSP: Fenomenologia II	06	06	90	90
V	Psicologia do Desenvolvimento III	05	05	75	75
V	Psicologia Social II	04	04	60	60
V	Psicologia da Personalidade	04	04	60	60
V	Técnicas de Exame Psicológico II	03	03	45	45
V	Psicologia da Aprendizagem II	04	04	60	60
V	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2o Grau (*)	-	7	-	60
V	<b>Sub-total</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>450</b>	<b>510</b>
VI	Psicofarmacologia	03	03	75	75

VI	Tópicos Especiais em TSP	06	06	90	90
VI	Psicologia da Educação Especial	04	04	60	60
VI	Técnicas de Exame Psicológico III	03	03	45	45
VI	TTP: Comportamental	06	06	90	90
VI	Psicossomática	04	04	60	60
VI	Psicologia Organizacional I	04	04	60	60
VI	<b>Didática Geral (*)</b>	-	<b>04</b>	-	<b>60</b>
VI	<b>Sub-total</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>450</b>	<b>510</b>
VII	Métodos e Técnicas em Psicologia	03	03	45	45
VII	Psicologia Escolar	05	05	75	75
VII	Orientação Vocacional e Profissional	03	03	45	45
VII	TTP: Psicanálise	06	06	90	90
VII	Psicologia Clínica	05	05	75	75
VII	Psicopatologia	04	04	60	60
VII	Psicologia Organizacional II	04	04	60	60
VII	<b>Prática de Ensino de Psicologia I</b>	-	<b>04</b>	-	<b>60</b>
VII	<b>Sub-total</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>450</b>	<b>510</b>
VIII	TTP: Existencial/Humanista	06	06	90	90
VIII	Psicologia Hospitalar e Ambulatorial	05	05	75	75
VIII	Psiquiatria Clínica	04	04	60	60
VIII	Psicologia Organizacional III	04	04	60	60
VIII	Psicologia Forense	03	03	45	45
VIII	Ética em Psicologia	04	04	60	60
VIII	Psicopatologia	04	04	60	60
VIII	Trabalho de Conclusão de Curso	04	04	60	60
VIII	<b>Prática de Ensino de Psicologia II</b>	-	<b>04</b>	-	<b>60</b>
VIII	<b>Sub-total</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>450</b>	<b>510</b>