

---

## MUDANÇA ORGANIZACIONAL, APRENDIZAGEM E ESTRESSE: UM ESTUDO DE CASO NUMA IES\*

---

ARTIGO – RECURSOS HUMANOS

*Daniele Cristine Nickel*

Mestre em Administração pela UFPR. Doutora em Engenharia da Produção pela UFSC. Docente da FAE Business School – Curitiba  
E-mail: danickel@terra.com.br

Recebido em: 06/09/2006

Aprovado em: 25/10/2007

*Claudia Coser*

Doutoranda em Administração na UFPR. Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba  
E-mail: coserclaudia@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente trabalho procura identificar as relações entre a mudança organizacional do sistema seriado para o modular, a percepção de estresse e as atitudes de aprendizagem de docentes em uma IES que oferece cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis (extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e MBAs). Os elementos de análise deste trabalho referem-se a Mudança, Aprendizagem Organizacional e Estresse. A IES pesquisada atua em Curitiba há mais de 40 anos. O processo de mudança é caracterizado a partir de fatores que são percebidos como fontes de pressão pelos professores que atuam no novo sistema, buscando-se identificar a relação desses fatores com o desencadeamento do estresse e as atitudes de aprendizagem individual e organizacional apresentadas. Para o estudo de caso foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas e dois questionários, um aberto e outro fechado. Para análise dos dados foram utilizados os métodos quantitativo e qualitativo. Conclui-se que a aprendizagem é tanto essencial para a assimilação do processo de mudança organizacional como geradora de estresse.

**Palavras-chave:** Mudança, Aprendizagem Organizacional, Estresse, Docentes.

### *ORGANIZATIONAL CHANGE, LEARNING AND STRESS: A CASE STUDY IN UNIVERSITY EDUCATION*

#### **ABSTRACT**

*Relations between the organizational change from a serial to modular system and perception of stress and learning attitudes were identified in professors of an IES in Curitiba that has taught Administration, Economy and Accounting Sciences (extension, development, specialization, master, doctorate and MBA degrees) for 40 years. The elements of analysis in the study were associated with change, organizational learning and stress. The change process was characterized by factors such as pressure related to the new system, emergence of stress, learning attitudes, and the relation between learning and stress. Case study, open-ended interviews and two questionnaires were used. Quantitative and qualitative methods were used for data analysis. It was concluded that learning is essential to assimilate the organizational change process which is a source of stress.*

**Key words:** Change, Organizational Learning, Stress, Professors.

---

\* Instituição de Ensino Superior.

## 1. INTRODUÇÃO

As constantes mudanças organizacionais geram muitos desafios à capacidade de reação das pessoas, uma vez que exigem um processo de adaptação constante. Quando as pressões para a mudança são maiores do que sua capacidade adaptativa, o organismo tende a sofrer, principalmente quando o processo de mudança é percebido como um gerador de perdas.

Para March (1981), apesar de o processo adaptativo às mudanças ser rotineiro, imprevistos podem acontecer, uma vez que a mudança não consiste numa estratégia estritamente racional e consciente, pois envolve ações simbólicas e ambigüidades.

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

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

Isso pode ser observado nas mudanças pelas quais o Ensino Superior vem passando, principalmente nos últimos dez anos, período em que o Ministério da Educação viveu um processo de alteração profundo, que exigiu mudanças por parte das Instituições de Ensino Superior.

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

Em 1998, a Instituição em estudo posicionou-se como escola de negócios. Em busca de mais

dinamismo para seu tradicional método de ensino – caracterizado pelo sistema seriado (anual, com 2 (duas) horas-aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 60 (sessenta) ou 120 (cento e vinte) horas), com grade curricular de 5 (cinco) anos –, a partir de 2001 inicia a implantação do sistema modular para as novas turmas, composto de 9 (nove) semanas, com 4 (quatro) horas-aula em cada turma, envolvendo disciplinas de 36 (trinta e seis) ou 72 (setenta e duas) horas, com grade curricular de 4 (quatro) anos.

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

## 2. REVISANDO A LITERATURA

### 2.1. Mudança Organizacional

Para Fleury e Fleury (1997), as mudanças podem ser caracterizadas como: a) revolucionárias, quando os novos valores incorporados à organização são antagônicos aos anteriores, gerando um processo radical de destruição dos elementos simbólicos e redefinição completa das práticas organizacionais; b) graduais, quando os novos valores propostos são complementares aos existentes, ampliando as alternativas existentes para a solução de problemas; e c) aparentes, quando a organização realiza alguma alteração superficial com a intenção de preservar sua cultura.

Esteve (1989) identificou cinco grandes mudanças sociais que podem funcionar como fontes geradoras de pressão aos professores: a transformação do papel do professor; as crescentes contradições no papel do professor; as atitudes da sociedade em relação ao professor; a incerteza quanto aos objetivos do sistema educacional e à longevidade ou utilidade do conhecimento; e a

deterioração da imagem do professor. A isso ainda podem ser acrescentadas as mudanças que têm impacto direto na sala de aula, como o comportamento dos alunos e o apoio logístico. Outro fator relevante, segundo Miller (1991), seria a massificação da relação professor-aluno, que pode ser visualizada na diminuição dos horários de atendimento extraclasse e no aumento do número de alunos por sala. As pressões por dedicação e pesquisa também são significativas, uma vez que esta última tende a proporcionar mais recursos e *status*.

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

Independentemente do aspecto em que se processe a mudança organizacional – nas atitudes e comportamentos, na estrutura, tecnologia ou ambiente físico –, dependendo de como é percebida, poderá funcionar como fonte de pressão, gerando resistências e exigindo um esforço para que ocorra a adaptação.

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

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

A integração normativa refere-se à busca da adaptação do indivíduo aos papéis que lhe são atribuídos pela organização, a fim de que os objetivos organizacionais e individuais sejam atingidos. Para Hinings e Greenwood (1989), o processo informal faz parte da realidade

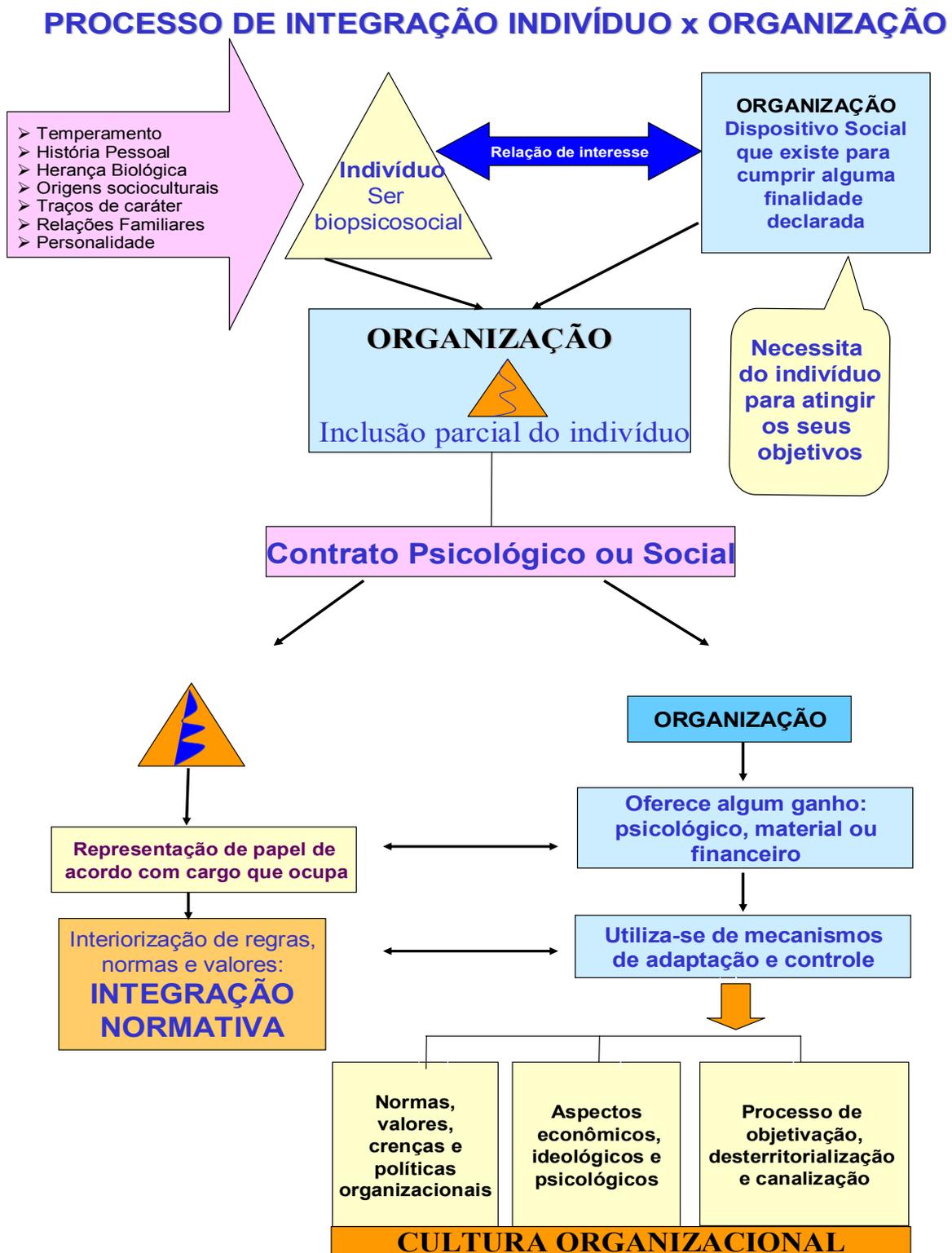
organizacional, podendo ser classificado como interação emergente, ou seja, como atividades, normas de comportamento e formas de funcionamento que não são formalmente prescritos. Dessa forma, o desempenho organizacional de papéis é explicitado por meio de normas, valores, procedimentos e políticas organizacionais, com o objetivo de se criarem linhas orientadoras do comportamento, reduzindo-se a variabilidade do comportamento humano.

De acordo com Pagés e Favatti (1993), vários mecanismos são utilizados para a busca de adaptação do indivíduo, de forma que os objetivos organizacionais se concretizem, obtendo-se o que é esperado do indivíduo.

Os mesmos autores também se referem a alguns processos que objetivam a adaptação do indivíduo à organização. Entre eles, a abstração, que reduz o conjunto das relações sociais à lógica abstrata do dinheiro; a objetivação, que tem como consequência submeter o indivíduo aos objetivos fixados pela organização; a desterritorialização, que busca separar o indivíduo de suas raízes sociais e culturais, a fim de torná-lo mais receptivo ao código da organização; e a canalização, que transforma o máximo de energia individual em energia de trabalho por meio da carreira. A canalização cria no indivíduo a necessidade de superação de seus próprios limites para que obtenha possibilidades de sucesso.

As forças que buscam reduzir a variabilidade do comportamento humano, os aspectos econômicos, ideológicos e psicológicos, assim como os processos de abstração, objetivação, desterritorialização e canalização, são utilizados como mediadores na busca da adaptação e do comprometimento do indivíduo. Por meio da conquista pelo afetivo é que a cultura faz a diferença enquanto forma de controle internalizado (FREITAS, 1991). Esses processos podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1: Processo de integração indivíduo – organização



Fonte: NICKEL, 2004.

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

## 2.2. Estresse

Segundo Doublet (1998:25), conceitos como ansiedade, conflito, frustração, distúrbio emocional e alienação traumática têm sido descritos como estresse, o que, segundo esse autor, cria confusão, pois se agrupam num só conceito várias ocorrências.

França e Rodrigues (1999:25) definem o estresse como o “estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta, atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as pessoas”. Esses autores abordam o estresse tanto como processo, que consiste na tensão (estado no qual o indivíduo é desviado do seu nível natural de relaxamento) diante de uma situação desafiadora de ameaça ou conquista, quanto como estado, categoria na qual classificam as respostas ao estresse em eustresse ou distresse. O eustresse surge quando as pessoas reagem bem à demanda, o que caracteriza uma resposta positiva, que leva o indivíduo a ser mais produtivo e criativo nas suas respostas adaptativas. O distresse, por sua vez, surge quando a resposta é negativa, desencadeando um processo adaptativo inadequado.

Cox (1978) conceitua o estresse como fruto de uma relação dinâmica entre o indivíduo e o seu ambiente, isto é, é a percepção do desequilíbrio entre as demandas existentes no trabalho e a habilidade e/ou possibilidade para respondê-las.

De acordo com a pesquisa realizada por Cooper e Travers (1996), *Teachers under pressure: stress in profession*, o estresse pode ser considerado um processo complexo e dinâmico de percepção e reação por parte dos indivíduos ante as diversas situações que enfrentam.

Seyle (1965) foi o primeiro estudioso que tentou definir o estresse atendo-se à sua dimensão

biológica, e Lipp (1995) pesquisou os sintomas peculiares apresentados nas diferentes fases. Nessa perspectiva, denominou-se de Síndrome Geral de Adaptação o conjunto de modificações que ocorrem no organismo diante de situações que exijam da pessoa esforço para adaptações, até mesmo psicossociais. O processo é dividido em três fases: a) Reação de alarme: quando a pessoa percebe um estímulo como ameaçador há a ativação do mecanismo individual para defesa, ou seja, em termos de respostas fisiológicas há uma tendência de aumento da frequência cardíaca, da pressão arterial, da concentração de glóbulos vermelhos e da concentração de açúcar no sangue; b) Resistência: caso exista uma manutenção da ação do agente estressor, ocorre o aumento do córtex da supra-renal, ulcerações no aparelho digestivo, irritabilidade, insônia, mudanças no humor, diminuição do desejo sexual, atrofia de algumas estruturas relacionadas à produção de células. Pode-se dizer que, se o equilíbrio do corpo for restaurado e se o estímulo cessar, o corpo readapta-se à situação em que se encontrava anteriormente; caso contrário, o corpo vai para a fase de exaustão; c) Exaustão: representa muitas vezes a falha dos mecanismos de adaptação, quando o organismo entra em processo de deterioração. Há, em parte, um retorno à fase de alarme. Se o estímulo estressor permanecer potente, o organismo pode morrer, em razão da longa exposição à ameaça e do esgotamento da energia de adaptação.

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

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

O *locus* de controle diz respeito a quanto a pessoa acredita ter controle sobre suas ações e reações. Pode ser classificado como interno, quando a pessoa acredita ter domínio sobre sua vida, refletindo-se em maior ansiedade, ou externo, quando o

indivíduo considera que vive sob a influência do meio.

Para Williams (1998), as diferenças de personalidade influenciam na percepção da ameaça e na capacidade de adaptação à pressão.

Gomes (1998) trabalhou com alguns fatores responsáveis pelo desencadeamento do estresse, listando algumas profissões que são consideradas as mais estressantes, entre elas a de professor.

É importante ressaltar que o conceito utilizado nesta pesquisa para o entendimento do estresse é o adotado por França e Rodrigues (1999) e Cooper e Travers (1996).

### 2.3. Aprendizagem

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

Schön (1983) propõe que a aprendizagem ocorre pela reflexão na ação, quando a pessoa recorre à sua experiência para entender a situação, reestrutura o problema sugerindo uma ação, para novamente reinterpretar a situação, considerando as suas consequências.

Para Fleury e Fleury (1997), a aprendizagem não envolve somente a melhor compreensão do que está ocorrendo no ambiente interno e externo da pessoa pela elaboração de novos mapas cognitivos, mas também a definição de novos comportamentos que comprovem a efetividade do aprendizado.

A análise da literatura permite perceber que, em razão do caráter multidisciplinar da área, a aprendizagem organizacional é tratada por alguns autores (Argyris, 1992; Kim, 1993; Vaill, 1996; Nonaka e Takeuchi, 1997; Kolb, 1997; Probst e Büchel, 1997) como processo, ou seja, como a forma pela qual as organizações aprendem, enfatizando a abordagem descritiva com foco na aprendizagem organizacional. Outros autores (Senge, 1998; Morgan, 1996; Garvin, 1992, 1993; Marquardt, 1996; Swieringa e Wierdsma, 1992) tratam a aprendizagem como resultado ou produto, numa abordagem prescritiva, centrando-se na

questão de como as organizações deveriam aprender, relacionada às organizações de aprendizagem. Assim, a aprendizagem pode se referir tanto ao interminável processo de modificações cognitivas quanto ao que é alcançado como resultado desse processo (NICOLONI e MEZNAR, 1995).

Schein (1985) aborda quatro condições para a aprendizagem: um senso de identidade, propósito ou missão; a capacidade de adaptação a mudanças internas e externas; a capacidade de perceber e testar a realidade; e a integração interna e o alinhamento de subsistemas. Cook e Yanow (1993) também atribuem uma grande importância à questão da cultura organizacional no processo de aprendizagem. Conceituam a aprendizagem organizacional como a aquisição, sustentação e alteração dos significados embutidos nos elementos culturais da organização por meio de ações grupais.

Para Wick e León (1996), há dois pontos básicos que fazem a diferença na aprendizagem organizacional. O primeiro diz respeito à aprendizagem por intermédio de *insights*, conhecimentos e modelos mentais compartilhados. Para que a mudança ocorra é necessário que as pessoas que tomam as decisões aprendam juntas e compartilhem crenças e metas. O segundo aspecto está relacionado com o conhecimento e a experiência passados, ou seja, com a memória organizacional, que depende de mecanismos institucionais tais como: políticas, estratégias e modelos explícitos. Para esses autores, o grande desafio consiste em acelerar a aprendizagem organizacional mediante a descoberta de novas ferramentas e métodos de gestão.

Para Senge *et al.* (1997:16), a organização que aprende envolve “um grupo de pessoas que, ao longo do tempo, aprimoram a sua capacidade de criar o que elas verdadeiramente desejam criar”.

## 3. METODOLOGIA

O referido estudo de caso foi realizado numa IES que atua há mais de 40 anos no mercado de Curitiba, com foco em negócios. Esta pesquisa consistiu num estudo de caso porque buscou analisar de forma sistematizada a relação existente entre os elementos de análise em estudo, por meio da utilização de diversas fontes de evidência, como aplicação de questionários, realização de entrevistas

semi-estruturadas e análise documental. A pesquisa teve como pressuposto a obtenção de dados descritivos sobre as pessoas e os processos interativos da organização. Para a análise dos dados foram utilizados os métodos quantitativo e qualitativo, além de técnicas estatísticas simples e análise de conteúdo. A população da pesquisa foi composta pelos professores de graduação dos cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis, coordenadores de curso, direção acadêmica e vice-direção da Instituição em estudo.

Para a primeira etapa da pesquisa, o preenchimento do questionário aberto, foram selecionados de forma aleatória 10 (dez) professores. O conteúdo das respostas desse primeiro questionário serviu de subsídio para a elaboração do segundo questionário, fechado. Para a composição da amostra para a segunda etapa, foi utilizado o método não-probabilístico intencional. Quanto à aplicação do segundo questionário, dos 98 (noventa e oito) professores que fazem parte da população, 48 (quarenta e oito) foram escolhidos intencionalmente, utilizando-se como critério o tempo na Instituição (em torno de quatro anos), de forma a identificar os que já haviam tido experiência tanto no sistema seriado como no modular e, portanto, poderiam viabilizar o fornecimento de informações necessárias para a realização da pesquisa. Dos 48 questionários entregues, 42 foram devolvidos, obtendo-se uma porcentagem de retorno de 87,5%. A devolução dos 42 questionários garantiu uma margem de segurança de 95%, desvio-padrão  $Z = 1,96$  e uma margem de erro máxima  $E = 5\%$ .

No caso das entrevistas, os três Coordenadores do curso de Ciências Contábeis, Administração e Economia foram entrevistados, assim como a Direção Acadêmica e a Vice-Direção. Nesta pesquisa, os dados foram coletados durante um período de seis meses. O principal objetivo consistiu em identificar a percepção das pessoas sobre a Instituição, especialmente em relação à mudança organizacional do sistema seriado para o modular, à caracterização da percepção do estresse e às atitudes de aprendizagem provenientes desse processo, verificando as relações entre esses elementos de análise.

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1. Caracterização do perfil dos docentes**

O perfil dos docentes pesquisados é de professores predominantemente do sexo masculino, com idade variável entre 30 e mais de 50 anos, 88,1% dos quais possuem mestrado ou doutorado. A experiência como docente varia de 5 a mais de 15 anos. A maioria possui uma carga horária em sala de aula de 12 a 20 horas na Instituição e outras atividades fora de sala de aula, relacionadas à docência, como orientações de trabalho de conclusão de curso. Também atuam como autônomos ou com vínculo empregatício, atividades às quais dedicam de 4 a mais de 36 horas semanais.

### **4.2. Caracterização do processo de mudança do sistema seriado para o sistema modular**

A mudança do sistema seriado para o modular ocorreu ao longo de quatro anos, de forma gradual, visando atender uma necessidade de adaptação do processo de ensino-aprendizagem ao contexto da Escola de Negócios. De acordo com a Vice-Direção, a primeira fase da mudança do sistema foi marcada pela resistência. O medo da perda de emprego era muito grande por parte dos professores, funcionando como um fator gerador de estresse.

Um pouco de resistência também foi manifestada pelos alunos do sistema modular quando entraram em contato com os alunos do sistema seriado. A Instituição desenvolveu várias atividades extraclasses para mostrar os benefícios do sistema, tais como: palestras de curta duração, atividades de sensibilização, reuniões frequentes com os representantes de turma, campeonatos inter e entre salas. As Coordenações, Direção e Vice-Direção também tiveram que desenvolver uma unidade muito grande do ponto de vista de gestão e estabelecer alguns procedimentos para administrar as constantes pressões e reclamações advindas dos alunos no início do processo.

Para a Vice-Direção, durante o período de transição o professor teve de trabalhar a sua própria resistência à mudança e uma nova sistemática de trabalho com os alunos para se adequar ao novo sistema. Percebe-se que, apesar de ter sido gradativa, a mudança foi bastante impactante para a

Instituição como um todo. Tratando-se dos professores, foco da pesquisa, surgiram novas exigências em diversos aspectos didático-pedagógicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

### **4.3. Fatores que se constituem em geradores de pressão**

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

#### **4.3.1. Didática**

Pode-se perceber que o novo sistema, o modular, possui exigências maiores quanto à didática. Em média, 78,6% dos docentes concordam totalmente ou em parte que o sistema requer a preparação de aulas mais interessantes e dinâmicas, o conteúdo deve ser muito bem estruturado e o professor deve trabalhar com mais flexibilidade e criatividade. Como ponto favorável de concordância, pode ser destacado o fato de o conteúdo fluir melhor e permitir a aplicação de atividades mais extensas.

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

#### **4.3.2. Disciplina em sala**

Quanto à disciplina, ou seja, à demonstração de apatia por parte dos alunos, ao fato de estes dormirem e conversarem com mais frequência em sala de aula, 51% dos docentes que responderam ao questionário acreditam que esses fatores se intensificaram em razão do sistema modular. Contudo, grande parte dos professores respondentes não considera que o sistema modular dá mais margem a um tratamento desrespeitoso ao professor em virtude do tempo reduzido de contato deste com a turma.

#### **4.3.3. Sobrecarga de trabalho**

Dentre os respondentes, 76,2% dos professores consideram que o sistema modular provoca uma sobrecarga de trabalho para o professor, devida à maior constância na elaboração, aplicação e correção de provas e trabalhos, que gera mais trabalho fora de sala de aula em comparação ao sistema seriado, diminuindo o tempo para lazer e convivência com a família.

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

#### **4.3.4. Relacionamento com os alunos**

Os docentes também percebem que o tempo reduzido de contato com a turma não permite um aprofundamento do relacionamento com os alunos.

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

Entretanto, apesar de o tempo de contato ser reduzido, no sentido de não permitir situações de conflitos duradouras e o desenvolvimento de problemas graves, nem por isso os professores acreditam que essa situação traz mais tranquilidade ao professor.

#### **4.3.5. Aprendizagem dos alunos**

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

#### **4.3.6. Avaliação de desempenho**

Por fim, a realização mais frequente da avaliação de desempenho pelos alunos caracteriza-se como um outro fator que também funciona como uma fonte de pressão. Em média, 61% dos respondentes

a percebem como um fator de pressão, gerador de mais ansiedade, que afeta a auto-estima. Contudo, também a consideram como uma forma de acelerar as melhorias na atividade de docência.

#### **4.4. Mudança Organizacional e estresse**

O esforço em prol da adaptação pôde ser identificado nos colaboradores da Instituição em estudo, dos quais 81% responderam que buscam constantes adaptações ao sistema modular, em razão da importância que atribuem ao seu trabalho como docentes. Esses processos de constantes adaptações tendem a gerar desgastes físicos e emocionais, sentidos mais ou menos intensamente, de acordo com a maneira pela qual as pessoas visualizam as fontes de pressão.

Para alguns, as mudanças podem trazer implicitamente a idéia de novos desafios, aumentando a motivação, o que pode ser definido como eustresse, que caracteriza uma resposta positiva, levando o indivíduo a ser mais produtivo e criativo nas suas respostas adaptativas. Para outros, podem ser geradoras de estados de ansiedade e tensão, desencadeando o distresse, quando a resposta é negativa, proveniente de um processo adaptativo inadequado.

Assim, todo processo de mudança organizacional traz implícito o estresse, uma vez que toda mudança exige um processo de adaptação e o estresse refere-se a uma reação resultante do esforço de adaptação do organismo a uma nova situação. Essa constatação encontra-se em consonância com França e Rodrigues (1999:25), que definiram o estresse como o “estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta, atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as pessoas”. Essa resposta, contudo, pode surgir como eustresse ou distresse.

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

Em relação aos sintomas do estresse, 48,3% dos docentes concordam totalmente ou em parte que a

forma de trabalho no sistema modular tem provocado tensão, irritação, ansiedade, cansaço físico, mudanças de padrão no sono e problemas de saúde. Percebe-se, portanto, que os principais tipos de resposta ao estresse constatados manifestam-se sob a forma de sintomas físicos.

Outro fator que pode ocasionar o desencadeamento do estresse diz respeito à percepção sobre a possibilidade de realização profissional. Essa satisfação pessoal pode estar relacionada com a forma de ministração dos conteúdos e com a autonomia para a realização do trabalho. Isso é evidenciado pelo resultado obtido no questionário, segundo o qual em torno de 57% dos professores sentem-se frustrados com o sistema modular pela impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos.

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

- O professor sabe que não pode faltar, razão pela qual se sente “preso” durante o módulo. No caso de ter de faltar, a perda de conteúdo é grande em virtude do fator tempo.
- A dificuldade em fazer escolhas em relação à priorização do conteúdo:

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

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

Apesar das dificuldades constatadas quanto à realização profissional e à satisfação pessoal, 81% dos professores responderam que buscam constantes adaptações ao sistema modular, em razão da importância que atribuem ao seu trabalho como docentes.

#### **4.5. Caracterização das atitudes de aprendizagem individual e organizacional**

O processo de aprendizagem organizacional parece que ocorre essencialmente por intermédio da criação e inovação dos produtos e processos.

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

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

Do total de respondentes, 62% concordam totalmente ou em parte que a Instituição permite uma congruência entre as ações projetadas (valores aceitos pela pessoa, regras que dirigem o seu comportamento) e as ações implementadas (regras com base nas quais a pessoa justifica o seu comportamento).

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

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

É interessante verificar que, apesar de 41% dos respondentes não concordarem com os valores implícitos no sistema modular, parece que há um esforço em prol da adaptação ao novo sistema. Esse fator pode ser gerador de estresse pela dissonância cognitiva proveniente dessa situação, quando os valores internos não se encontram alinhados às exigências externas. Em contrapartida, essa situação pode ser minimizada pelo fato de 62% acreditarem que a Instituição permite uma congruência entre as ações projetadas e as implementadas.

#### 4.6. Aprendizagem e estresse

Percebe-se, portanto, que a aprendizagem pode funcionar em mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que auxilia na aquisição de padrões comportamentais mais adequados para a adaptação às necessidades organizacionais, exige uma mudança comportamental para que essa adaptação ocorra. Toda mudança comportamental, para ser assimilada, requer um esforço do organismo em prol da adaptação. Esse esforço, dependendo da

frequência e da intensidade, pode desgastar o organismo, gerando o estresse.

#### 4.7. Mudança Organizacional, aprendizagem e estresse

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

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

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

Esse processo pode ser visualizado na Figura 2, onde se percebe que o desencadeamento do processo ocorre por intermédio da percepção da pressão por mudanças e pela conseqüente necessidade de adaptação. A figura também evidencia a influência de alguns fatores na percepção da realidade, tais como: a relação da pessoa com o trabalho; diferenças individuais (tipo de personalidade e *locus* de controle); situação de

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

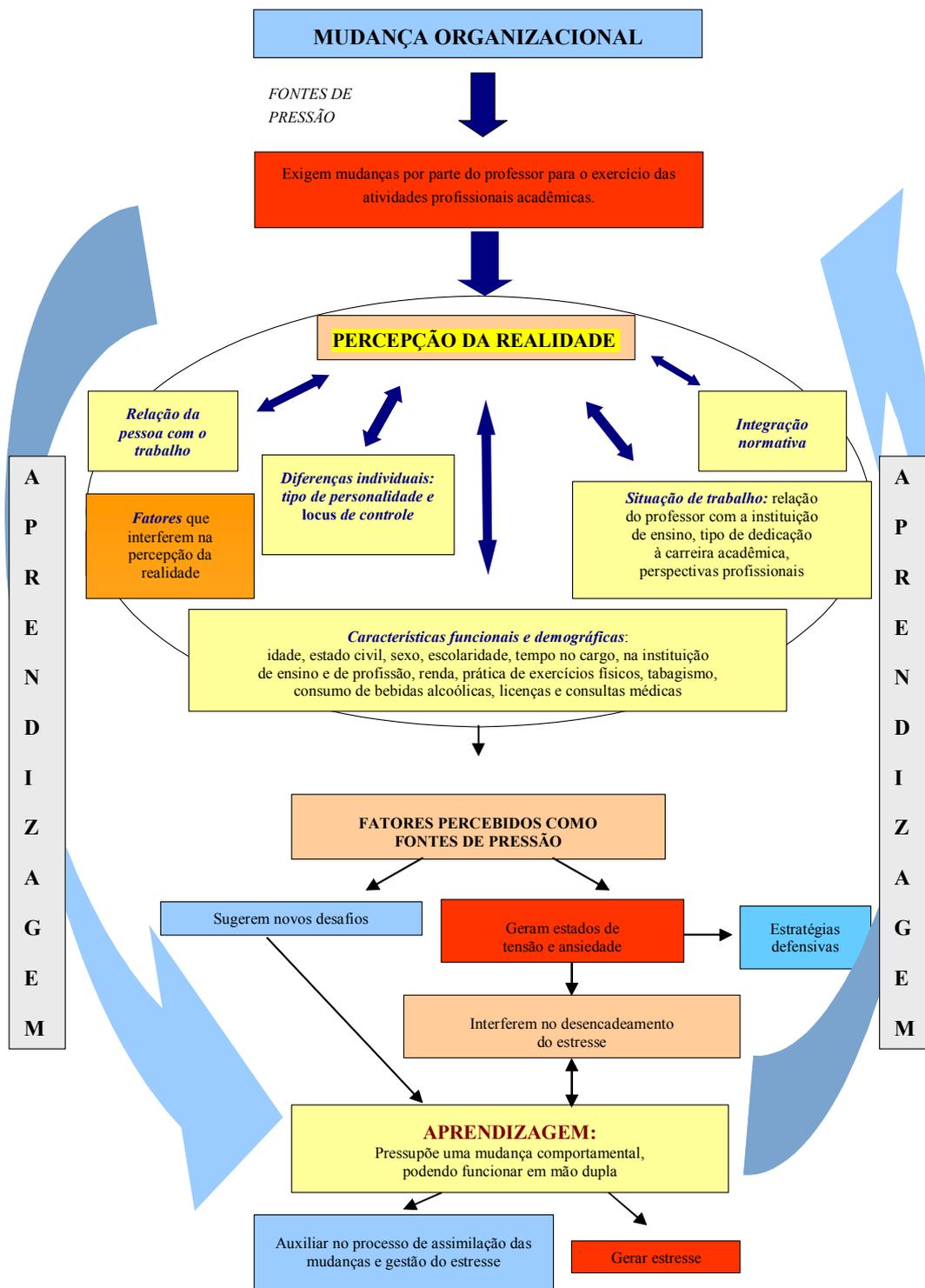
A Figura 3 ilustra o ciclo da relação de interdependência entre os três elementos de estudo: mudança organizacional, estresse e aprendizagem.

Percebe-se que as categorias em estudo – mudança organizacional, percepção do estresse e atitudes de aprendizagem – encontram-se intimamente relacionadas. Ou seja, toda mudança é geradora de estresse pela necessidade de adaptação ao novo. Na assimilação da mudança, a aprendizagem desempenha um papel fundamental, considerando-se que ela propicia novas formas de se comportar, de acordo com o que é requerido.

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

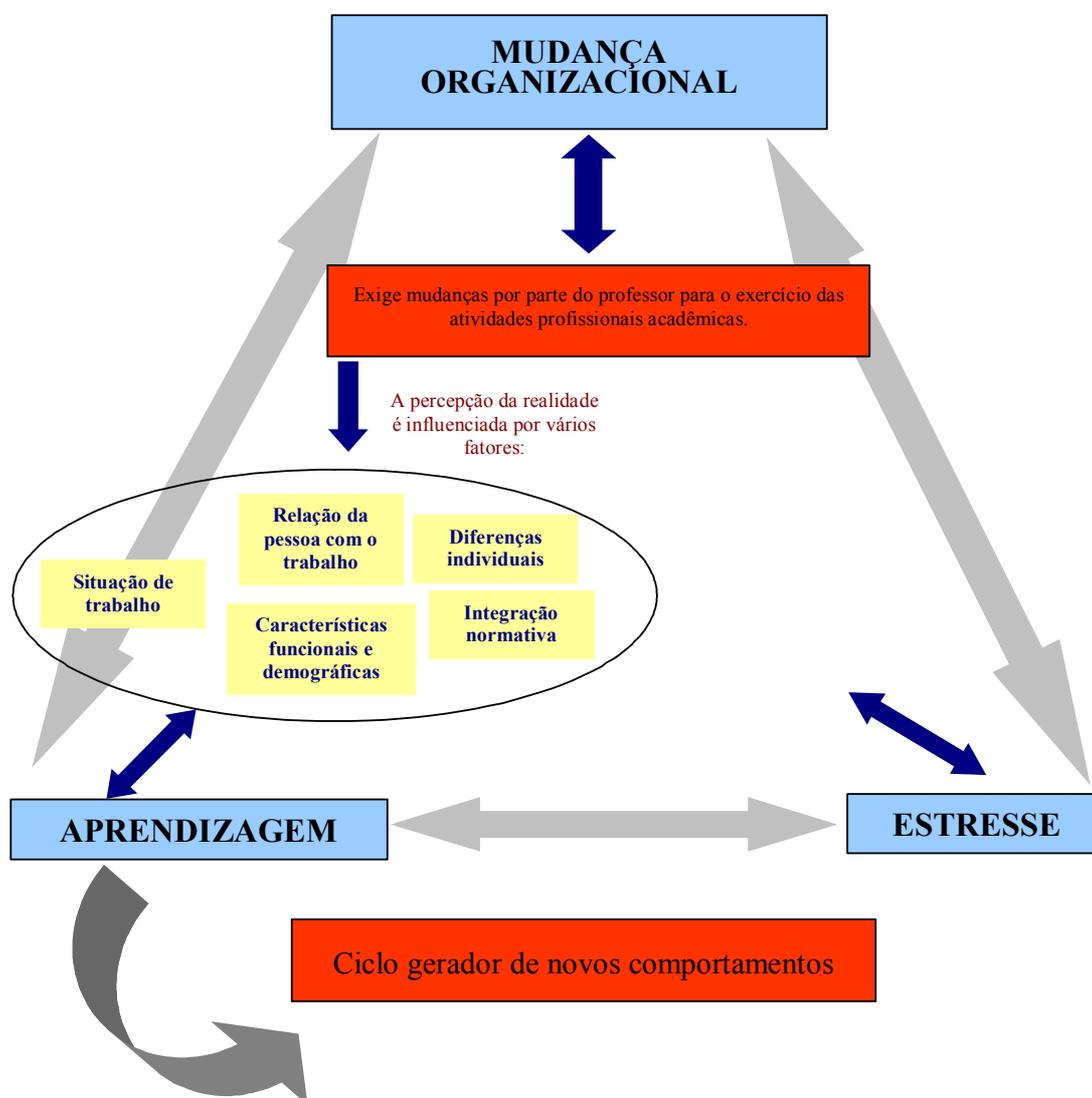
Quando os valores, regras e normas requeridos no processo de mudança encontram-se alinhados aos valores da pessoa, a adaptação à mudança tende a ser mais fácil, pela facilidade de identificação com o novo. Na assimilação da mudança, a aprendizagem desempenha um papel fundamental, considerando-se que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

Figura 2: Mudança organizacional, aprendizagem e estresse



Fonte: NICKEL, 2004.

Figura 3: Tríade mudança organizacional, aprendizagem e estresse



Fonte: NICKEL, 2004.

Ao constatar que a grande maioria dos docentes concorda que os pressupostos que aplicam na sua atuação profissional são utilizados a fim de propiciar a sua adaptação às necessidades da organização, assim como gerar mudanças no conjunto de pressupostos compartilhados por ela, a pesquisa evidenciou que a aprendizagem tem-se processado constantemente. A partir dessa

constatação, pode-se inferir que a tendência é que o estresse ocasionado pelo esforço de adaptação diminua quando as mudanças organizacionais forem bem assimiladas e a mudança comportamental processada por intermédio da aprendizagem. A Instituição ainda não se caracteriza como uma organização de aprendizagem, entretanto, parece

que há uma tendência muito forte de isso vir a se concretizar ao longo do tempo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Portanto, muitos dos resultados obtidos na pesquisa podem ser provenientes da dificuldade de adaptação inicial, que é pertinente a qualquer processo de mudança organizacional. Principalmente se se considerar que os professores pesquisados são aqueles que já estão há mais tempo na Instituição, pois 28,6% deles lecionam há mais de 15 anos na Instituição e 52,4% num período de 5

a 10 anos, portanto já possuem alguns "vícios" e valores arraigados.

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

A aprendizagem desempenha um papel importante no processo de adaptação ao novo, uma vez que ela possibilita a incorporação de comportamentos mais adequados aos padrões organizacionais e às situações emergentes, podendo minimizar o estresse gerado pelo esforço de adaptação.

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

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

- Incentivar e desenvolver estratégias para que a experiência coletiva seja compartilhada constantemente, intensificando a aprendizagem.
- Continuar a valorizar as sugestões advindas dos professores para as adaptações ao sistema modular, ampliando-as para as outras dimensões institucionais, considerando-se que este ponto foi identificado como favorável.
- Propiciar ao docente que desenvolva mais de um módulo com a mesma turma, a fim de minimizar a questão da perda do vínculo com os alunos, em razão do pouco tempo de contato.
- Trabalhar mais claramente os benefícios que o sistema modular propicia aos docentes: flexibilidade de horário; alinhamento com as exigências do mercado; dinamismo; criatividade; desenvolvimento constante de competências, para que o profissional seja muito requisitado; maior segurança e estabilidade na Instituição, por ser

um profissional altamente especializado; habilidade para priorizar informações realmente importantes.

- Explicitar aos docentes que todo processo de mudança organizacional gera estresse pelo esforço de adaptação ao novo e pela necessidade de aprendizagem de novos padrões comportamentais. Ou seja, que o estresse não é necessariamente proveniente das características do sistema modular, mas do processo de mudança organizacional e da necessidade de adaptação ao novo. Essa compreensão pode auxiliar as pessoas a lidar com a mudança de uma forma melhor.

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

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

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

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGYRIS, C. *On Organizational learning*. Cambridge: Blackwell Business, 1992.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, v. 2, n. 4, p. 373-390, Dec. 1993.

COOPER, C.; SLOAN, S.; WILLIAM, S. *Occupational stress indicator: test sources of pressure in job*. England, Windsor, 1988.

COOPER, C. L.; TRAVERS, C. J. *Teachers under preassure: stress in profession*. England: Routledge, 1996.

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

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

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

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

FRANÇA, A. C.; RODRIGUES, A. L. *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas, 1999.

FREITAS, M. E. Cultura organizacional: grandes temas em debate. *RAE*, São Paulo, v. 31, n. 3, jul.-set. 1991.

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

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

- GOMES, P. Estresse, Exercício Físico, Ergonomia e Computador. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n. 21, p. 807-813, 1998.
- HININGS, C. R.; GREENWOOD, R. *The dynamics of strategic change*. Oxford: Basil Blackwell Ltda., 1989.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. *Sloan management review*, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.
- KOLB, D. A. *A gestão e o processo de aprendizagem*. São Paulo: Futura, 1997.
- LIPP, M. N. *Documento de pesquisa do Instituto de Combate ao Stress*. Campinas, 1995.
- MARCH, J. G. Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, v. 26, n. 4, p. 563-577, Dec. 1981.
- MARCH, J. G.; OLSEN, J. (Eds.) *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway: University Press, 1976.
- MARKHAM, U. *Superando o estresse*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- MARQUARDT, M. *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill, 1996.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey, 1991.
- MILLER, H. Academics and their labour process. In: SMITH, C.; KNIGHTS, D. WILLMOTT, H. (Eds.). *White-collar work: the non-manual labour process*. London: Macmillan, 1991.
- MORAES, L. F. R.; KILIMNIK, Z. *Comprometimento organizacional, qualidade de vida e stress no trabalho: uma abordagem de diagnóstico comparativo*. Belo Horizonte: UFMG/FACE, 1994.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- NICKEL, D. C. *Percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na mudança do sistema seriado para o modular: estudo de caso numa instituição de ensino superior*. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- NICOLONI, D.; MEZNAR, M. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, v. 48, n. 7, p. 727-746, 1995.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PAGÉS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. *O poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1993.
- PROBST, G.; BÜCHEL, B. *Organizational learning: the competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall, 1997.
- SCHEIN, E. H. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1998.
- SENGE, P. M. *et al. A quinta disciplina: caderno de campo*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- SEYLE, H. *Stress, a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa, 1965.
- STEWART, T. A. *Capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. *Becoming a learning organization*. Wokingham: Addison-Wesley, 1992.
- VAILL, P. *Learning as a way of being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.
- WICK, C.; LÉON, L. S. *O desafio da aprendizagem*. São Paulo: Nobel, 1996.
- WILLIAMS, S. *Administrando a pressão para obter o desempenho máximo: uma abordagem positiva do estresse*. São Paulo: Littera Mundi, 1998.