



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**LILIA APARECIDA KANAN**

**CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE VINCULAÇÃO DE  
COORDENADORES DE CURSO  
COM O TRABALHO E COM A UNIVERSIDADE**

**Florianópolis**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LILIA APARECIDA KANAN**

**CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE VINCULAÇÃO DE  
COORDENADORES DE CURSO  
COM O TRABALHO E COM A UNIVERSIDADE**

**Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor em Psicologia,  
Programa de Pós Graduação em Psicologia,  
Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade Federal de Santa  
Catarina.**

**Orientador: Professor Dr. José Carlos Zanelli**

**Florianópolis**

**2008**

## TERMO DE APROVAÇÃO

LILIA APARECIDA KANAN

**CARACERÍSTICAS DO PROCESSO DE VINCULAÇÃO DE COORDENADORES DE  
CURSO COM O TRABALHO E COM A UNIVERSIDADE**

Tese apresentada ao curso de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. JOSÉ CARLOS ZANELLI (orientador): \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profª. Drª. ELIZABETH NAVAS SANCHES: \_\_\_\_\_  
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

Profª. Drª. MIRLENE MARIA MATIAS SIQUEIRA: \_\_\_\_\_  
Universidade Metodista de São Paulo

Prof. Dr. SINÉSIO GOMIDE JÚNIOR: \_\_\_\_\_  
Universidade Federal Uberlândia – UFU

Profª. Drª. SUZANA TOLFO: \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. NARBAL SILVA (suplente): \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profª. Drª. OLGA M. KUBO (suplente): \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Florianópolis

2008

**Dedico este trabalho à**  
**Rafael e Thiago, meus filhos, amores de origem,**  
**essências de minha existência.**  
**Air, Bruna, Juliana e Ana Paula, amores que**  
**escolhi e a família construí no percurso da vida.**

**Especial agradecimento ao meu Orientador,  
Professor Dr. José Carlos Zanelli, por ter  
respondido às minhas perguntas  
com outras perguntas.**

## **AGRADECIMENTOS**

- À Deus, por ter me concedido oportunidades para estudar e por gostar de estudar.
- À minha família, Air, Rafael, Thiago, Bruna, Juliana e Ana Paula, por administrarem minhas ausências. Ao Thiago, um agradecimento especial, por ter me enviado de Londres e de Copenhague muitos textos e artigos que utilizei neste estudo.
- À Leila, minha irmã e companheira de vida, uma mulher especial.
- À Dona Mércia, minha mãe, pelo constante acolhimento e incentivo e por ter me dito num dia de dúvidas: - Filha, o cavalo passa encilhado somente uma vez! Vai lá... Faz a inscrição e veja o que acontece!
- À Universidade do Planalto Catarinense, nas pessoas do Prof. Gilberto Borges de Sá, Reitor; Prof. Maurício Neves de Jesus, Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós Graduação; Prof. Dagoberto Sabatini Fernandes, Pró-Reitor de Ensino; Prof. Jhonny Jordan, Pró-Reitor de Administração, pelo auxílio nesse processo de doutoramento.
- Ao Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC; aos fantásticos professores Dr. José Carlos Zanelli, Dr. Silvio Paulo Botomé, Dra. Olga Kubo, Dra. Suzana Tolffo, Dr. Narbal Silva, Dr. Roberto Moraes Cruz e Dr. José Gonçalves Medeiros, por nos "promoverem" em todos os encontros e nos tornarem mais críticos e conscientes da importância de nosso papel na sociedade.
- À Secretaria de Estado da Saúde, na pessoa da Enfermeira Carmen Emília Zanotto, Diretora de Saúde, por compreender a importância deste doutorado.
- Aos colegas de turma pelas contribuições ao projeto e amizade; especial agradecimento à Silvana Regina Ampessam Marcon e à Regina Celina Cruz, companheiras de quarto no Quinta da Bica D'água, amigas sempre dispostas a dividir, ajudar e ouvir; esta trajetória não teria a menor graça sem a presença e amizade de vocês!
- Às colegas de Gerência de Saúde, Rosana Cunha, Maricy Geremias e Tânia Bellato, por assumirem minhas tarefas quando estive ausente. Às minhas chefias neste período, Dr. Roesnilton Pucci, Dr. Édson Subtil e Dr. Romeu Rodrigo de Sousa que intercederam por mim junto à SES.
- Às universidades UFSC, UNIDAVI, UNIPLAC, FURB, UNOESC, UnC, UNOCHAPECÓ, UNESC, UNIVALI e UNISUL por autorizarem a pesquisa.
- Aos dez coordenadores de curso de Psicologia, participantes da pesquisa, que aqui não devem ser nominados, meu especial agradecimento pelo tempo, disponibilidade, interesse e incentivo durante a coleta de dados. A Psicologia em Santa Catarina deve muito a vocês!

## RESUMO

Este estudo teve o propósito de caracterizar o processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade. À consecução deste objetivo foi necessário analisar, junto aos participantes, sua satisfação no trabalho, seu envolvimento com o trabalho, seu comprometimento e a percepção que tinham da justiça, suporte e reciprocidade organizacional. A pesquisa teve essencialmente um caráter qualitativo com enfoque exploratório e descritivo. As entrevistas foram semi-estruturadas e o procedimento associado à técnica de entrevistas foi a recorrência. Os participantes foram dez psicólogos(as) coordenadores de curso de psicologia lotados em todas as universidades do Estado de Santa Catarina que, na época da coleta de dados, ofereciam o curso de Psicologia. Por meio da análise dos dados conclui-se que o que caracteriza o trabalho dos coordenadores de curso é a insatisfação em relação à administração de recursos humanos das universidades e que as universidades brasileiras não preparam ou pouco preparam os coordenadores de curso para os cargos gerenciais; todavia, são os desafios, as possibilidades de realização e as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que amenizam as insatisfações existentes. Estas oportunidades, acrescidas da possibilidade de exercício do potencial e do talento dos coordenadores; ao valor, sentido e importância que atribuem ao trabalho; à percepção de sua competência nas atividades político-pedagógicas; e, as amizades existentes no contexto das coordenações de curso caracterizam o envolvimento com o trabalho, fator que poderia ser ampliado se ações de parte dos gestores universitários minimizassem a sobrecarga de trabalho e promovessem a confiança e credibilidade das chefias. Conclui-se que o comprometimento dos coordenadores é tanto caracterizado pelo desejo, quanto pela obrigação e necessidade de permanecer na universidade. Ainda que os meios utilizados pelas chefias para atingir os resultados sejam justos e que exista respeito no tratamento dispensado pelas chefias, os resultados confirmam que prevalece a percepção de injustiça organizacional e esta se caracteriza pela adoção, por parte das chefias, de critérios subjetivos, não descritos/formalizados, pouco claros, determinados pela conveniência, favorecimentos, interesses pessoais, quanto à distribuição dos resultados ou recompensas, e de um sistema de *feedback* comprometido. A vivência de descontentamentos em relação aos aspectos associados ao suporte organizacional está presente nas manifestações dos coordenadores. As características e as adversidades do contexto e do trabalho, associadas à precariedade do suporte organizacional, principalmente no que diz respeito à disponibilização de recursos humanos de apoio às coordenações, justificam a avaliação negativa deste construto, afinal, são poucos os aspectos que minimizam o sofrimento decorrente deste descontentamento. Conclui-se que os coordenadores percebem débito de parte da universidade para com eles, o que caracteriza a percepção dos mesmos quanto à reciprocidade organizacional. Parece difícil aos coordenadores acreditar na capacidade de doação da universidade, pois a distância imposta pelos modelos de gestão pouco favorecem as parcerias. É possível perceber também que, mesmo que as expectativas de reciprocidade sejam frustradas, os coordenadores continuam a emitir atos inovadores, sugestivos e cooperativos, o que demonstra sua dedicação e interesse com o curso, sendo este fato possivelmente explicado pelo comprometimento dos mesmos. Este estudo corrobora os pressupostos teóricos que evidenciam que os vínculos que os colaboradores estabelecem com seu trabalho e com a organização influenciam as expectativas, interesses e necessidades profissionais, a dinâmica social e os processos organizacionais.

**Palavras-chave:** vínculos com o trabalho e com a organização; cognições e afetos nas organizações; coordenação de cursos de graduação.

## ABSTRACT

The main goal of this study is to characterize the bonding process endured by course coordinators with work and the university. To attain this objective it was necessary to analyze the respondent's work satisfaction, their involvement at work, their commitment and the perception they had from justice, support, and organizational reciprocity. The research study was mainly qualitative with an exploratory and descriptive focus. The interviews were semi-structured and the procedure used for the interviews was the one of recurrence. The participants were ten psychologists that were course coordinators from psychology from Universities of Santa Catarina, Brazil and that at the time of data collection were teaching the course of Psychology. The analysis of data collection showed that what most characterizes coordinators work is their dissatisfaction concerning the policy of human resources and the fact that Brazilian universities do not prepare or do little to prepare coordinators for management positions. As a matter of fact, the challenges the coordinators face, the prospect of being able to implement their skills, the opportunities of personal and professional development, are the ones that ease their feeling of dissatisfaction. Such opportunities aggravated by the possibility of being able to use their very own potential and talent, the feeling of value the coordinators have and the importance they give to work, together with the perception they have from their professional competence in political-pedagogical activities and the friendships they have in the context of course coordination, shape the way they get involved at work. This factor could be reinforced if the University implemented actions capable of minimizing the overload of work coordinators face, and promoting public trust and acknowledgement of managements. The study concluded that coordinator's commitment is shaped as much by their wish as by their obligation and need to remain at the University. Despite the fairness of methods employed by managements, and the respect they are treated with, the results confirm that there is an overall perception of organizational unfairness, and this is due to the subjective criteria adopted by managements, a criteria, that is not described/formalized, somewhat unclear, decided upon the convenience it brings, on favors and personal interests, as far as results or rewards are concerned, being feedback also compromised. The ongoing dissatisfaction mostly concerning aspects associated with the availability of human resources is revealed in coordinator's reports. The characteristics and obstacles inherent to that context and work allied to the lack of organizational support, mainly concerning the availability of human resources to support coordinators justify the negative evaluation of this construct. As a matter of fact there are few aspects that minimize the suffering created by such dissatisfaction. It was concluded that coordinators feel the University is indebted to them, and that characterizes their perception of organizational reciprocity. It seems to be hard for coordinators to believe in the university ability in giving, as the distance imposed by management models does not favor partnerships. It is also possible to understand that even if reciprocity expectations are frustrated, coordinators keep engaging into innovative, suggestive and cooperative actions, what demonstrates their dedication and interest for the course, being this fact possibly explained by the very coordinator's commitment. This study corroborates the theoretical presuppositions what it show up what the bonds what the collaborators establish with his work and with what there influence the expectations, interests and professional necessities, the dynamic social one and the organizational processes.

**Key-words:** bonding processes at work and with the organization; cognition and affect in organization; coordination of graduation courses

## RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif de caractériser les relations des coordinateurs de cours avec le travail et l'université. Pour atteindre cet objectif, il a fallu analyser, avec les participants, leur satisfaction au travail, leur engagement, sa compromission et la perception qu'ils avaient de la justice, du support et de la réciprocité organisationnelle. La recherche a eu essentiellement un caractère qualitatif avec une visée exploratoire et descriptive. Les entretiens ont été semi-structurés et le procédé associé à la technique d'entretien a été la récurrence. Les participants furent dix psychologues coordinateurs de cours de psychologie, dans toutes les universités de l'Etat de Santa Catarina qui, à l'époque de la collecte des données, offraient un cours de Psychologie. Au moyen de l'analyse des données, on peut conclure que ce qui caractérise le travail des coordinateurs de cours, c'est l'insatisfaction vis-à-vis des politiques de ressources humaines des universités et du fait que les universités brésiliennes ne préparent pas ou peu les coordinateurs de cours aux fonctions de gestion; cependant, les défis, les possibilités de réalisation et les opportunités de développement personnel et professionnel atténuent les insatisfactions existantes. Ces opportunités s'accompagnent de la possibilité de l'exercice du potentiel et du talent des coordinateurs. La valeur, le sens et l'importance qu'ils attribuent au travail, la perception de leur compétence dans les activités politico-pédagogiques et les amitiés existantes dans le contexte des coordinations de cours caractérisent leur implication dans le travail, facteur qui pourrait être amélioré si des actions de la part des gestionnaires des universités réduisaient la surcharge de travail et promouvaient la confiance et la crédibilité des directions. On en conclut que la compromission des coordinateurs est caractérisé aussi bien par le désir que par l'obligation et la nécessité de rester dans l'université. Même si les moyens utilisés par les directions pour atteindre les résultats sont justes et s'il existe un respect dans le traitement qu'elles dispensent, les résultats confirment le fait que prévaut la perception d'une injustice organisationnelle et qui celle-ci est caractérisée par l'adoption, de la part des directions, de critères subjectifs, non-décrits / formalisés, peu clairs, déterminés par la convenance, les faveurs, les intérêts personnels, pour la distribution des résultats ou des récompenses et d'un système de *feedback* compromis. L'existence de mécontentements concernant les aspects associés au support organisationnel se traduit dans les manifestations des coordinateurs. Les caractéristiques et les difficultés du contexte et du travail, associées à la précarité du support organisationnel, principalement en ce qui concerne la mise à disposition des ressources humaines d'appui aux coordinations, justifient l'évaluation négative de ce dispositif et, au bout du compte, les aspects qui réduisent la souffrance découlant de ce mécontentement sont peu nombreux. On en conclut que les coordinateurs ont le sentiment d'une dette de la part de l'université, ce qui caractérise la perceptions de ceux-ci par rapport à la réciprocité organisationnelle. Il semble difficile aux coordinateurs de croire à la capacité de don des universités car la distance imposée par les modèles de gestion favorise peu les partenariats. Il est possible de percevoir aussi que, même si les attentes de réciprocité sont frustrées, les coordinateurs continuent de proposer des actions innovantes, suggestives et coopératives, ce qui montre leur dévouement et l'intérêt vis-à-vis du cours, ce fait s'expliquant certainement par leur engagement personnel. Cette étude corroborent les présupposés théoriques qui mettent en évidence le fait que les liens que les collaborateurs établissent avec leur travail et avec leur organisation influencent les attentes, les intérêts et les nécessités professionnelles, la dynamique sociale et les processus organisationnels.

**Mots-clés:** liens avec le travail et avec l'organisation; cognitions et affects dans les organisations; coordination de cours de graduation.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Universidades de Santa Catarina onde os Participantes trabalham, conforme o caráter das mesmas, número de alunos na graduação e na pós graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> , número de docentes e de técnicos administrativos.....	71
Tabela 02	Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso com o trabalho e em relação às tarefas realizadas.....	74
Tabela 03	Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores com o cargo.....	76
Tabela 04	Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso com os relacionamentos.....	81
Tabela 05	Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso com as retribuições recebidas.....	85
Tabela 06	Aspectos que caracterizam o envolvimento com o trabalho associado aos fatores pessoais dos coordenadores.....	101
Tabela 07	Aspectos que caracterizam o envolvimento dos coordenadores com o trabalho associado às características da(s) chefia(s).....	111
Tabela 08	Aspectos que caracterizam o envolvimento dos coordenadores com o trabalho associado ao cargo e às tarefas.....	120
Tabela 09	Aspectos que caracterizam o desejo dos coordenadores de permanecer/retirar-se do cargo ou da universidade - comprometimento afetivo.....	134
Tabela 10	Aspectos que caracterizam o dever dos coordenadores de permanecer na universidade - comprometimento normativo.....	141
Tabela 11	Aspectos que caracterizam a necessidade dos coordenadores de permanecer na universidade - comprometimento instrumental.....	147
Tabela 12	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça distributiva em função dos critérios necessidade, equidade e igualdade.....	155
Tabela 13	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça distributiva quanto aos resultados e recompensas.....	158
Tabela 14	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça nos procedimentos.....	163
Tabela 15	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça interacional / social.....	166
Tabela 16	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça interacional / informacional.....	169
Tabela 17	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional relacionado ao estilo de gestão da chefia.....	180
Tabela 18	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional relacionado à gestão do desempenho.....	194
Tabela 19	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto à carga de trabalho.....	201
Tabela 20	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto ao suporte gerencial na execução do trabalho.....	206
Tabela 21	Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto ao suporte psicossocial.....	208

Tabela 22	Aspectos que caracterizam a reciprocidade organizacional percebida pelos coordenadores, associada à ascensão e salários.....	218
Tabela 23	Aspectos que caracterizam a reciprocidade organizacional percebida pelos coordenadores associada a outras retribuições.....	225
Tabela 24	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação na realização das tarefas.....	260
Tabela 25	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação no exercício do cargo.....	261
Tabela 26	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação com os relacionamentos.....	262
Tabela 27	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação com as retribuições recebidas.....	264
Tabela 28	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o envolvimento com o trabalho associado a aspectos de sua personalidade.....	266
Tabela 29	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o envolvimento com o trabalho associado às características de sua(s) chefia(s).....	268
Tabela 30	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o envolvimento com o trabalho associado às tarefas.....	269
Tabela 31	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o comprometimento associado ao desejo de permanecer no cargo.....	272
Tabela 32	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o comprometimento associado ao dever de permanecer na universidade.....	274
Tabela 33	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o comprometimento associado à necessidade de permanecer na universidade.....	275
Tabela 34	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça distributiva associada aos critérios necessidade, equidade e igualdade enquanto determinantes ou fatores de influência na distribuição de resultados, recursos ou recompensas.....	277
Tabela 35	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça distributiva associada aos resultados, recursos e recompensas.....	278
Tabela 36	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça de procedimentos.....	279
Tabela 37	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça interacional / social.....	280
Tabela 38	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça interacional / informacional.....	281
Tabela 39	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado ao estilo de gestão da chefia.....	283
Tabela 40	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado à gestão do seu desempenho.....	286
Tabela 41	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado à carga de trabalho.....	288
Tabela 42	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado ao suporte gerencial na execução do trabalho.....	290

Tabela 43	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado ao suporte psicossocial.....	293
Tabela 44	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada aos salários.....	295
Tabela 45	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada à ascensão funcional e promoções.....	296
Tabela 46	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada a outras retribuições.....	297

**LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A</b>	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre Satisfação no Trabalho.....	259
<b>APÊNDICE B</b>	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre Envolvimento com o Trabalho.....	265
<b>APÊNDICE C</b>	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre Comprometimento Organizacional.....	271
<b>APÊNDICE D</b>	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre Justiça Organizacional.....	276
<b>APÊNDICE E</b>	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre Suporte Organizacional.....	282
<b>APÊNDICE F</b>	Sínteses das percepções dos coordenadores sobre Reciprocidade Organizacional.....	294
<b>APÊNDICE G</b>	Cartões Conceituais.....	298
<b>APÊNDICE H</b>	Roteiro de entrevista com os coordenadores de curso.....	303
<b>APÊNDICE I</b>	Matriz-modelo das sínteses das percepções dos coordenadores sobre os vínculos com o trabalho e com a organização.....	306

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>VIII</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES.....</b>	<b>XIII</b>
<b>1 PROCESSO DE VINCULAÇÃO COM O TRABALHO E COM A ORGANIZAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Vínculos: alguns conceitos necessários à compreensão do construto.....	20
1.2 Os vínculos nas organizações de trabalho.....	24
1.2.1 Satisfação no trabalho.....	25
1.2.2 Envolvimento com o trabalho.....	29
1.2.3 Comprometimento.....	32
1.2.4 Justiça Organizacional.....	37
1.2.5 Suporte Organizacional.....	42
1.2.6 Reciprocidade Organizacional.....	46
1.3 O contexto universitário a partir dos anos 2000.....	49
<b>2 MÉTODO.....</b>	<b>57</b>
<b>3 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES E DAS UNIVERSIDADES.....</b>	<b>65</b>
3.1 Participantes da pesquisa.....	65
3.2 Universidades onde os participantes trabalham.....	70
<b>4 TRABALHO: APROVAÇÃO OU REPROVAÇÃO, GOSTO OU AVERSÃO, A FAVOR OU CONTRA? Descrição e interpretação da Satisfação no Trabalho.....</b>	<b>72</b>
4.1 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da satisfação no trabalho e em relação às tarefas realizadas.....	73
4.2 Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação dos coordenadores com o trabalho em si e em relação às tarefas realizadas.....	74
4.3 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da satisfação com o cargo.....	75
4.4 Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação dos coordenadores com o cargo.....	76
4.5 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da satisfação com os relacionamentos.....	79
4.6 Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação dos coordenadores com os relacionamentos.....	82
4.7 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da satisfação com as retribuições recebidas.....	83
4.8 Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação dos coordenadores com as retribuições recebidas.....	84

4.9	Interpretação do conjunto de dados descritos sobre a satisfação no trabalho.....	86
<b>5</b>	<b>TRABALHO: CENTRAL OU MARGINAL NA IDENTIDADE DO COORDENADOR?</b> Descrição e interpretação do Envolvimento com o Trabalho.....	<b>97</b>
5.1	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca de fatores pessoais associados ao trabalho.....	98
5.2	Interpretação dos aspectos descritos quanto fatores pessoais dos coordenadores associados ao trabalho.....	100
5.2.1	Significado do trabalho.....	101
5.2.2	Metas pessoais orientadas para o trabalho.....	104
5.2.3	Eventos importantes associados ao trabalho.....	105
5.2.4	Senso de competência no exercício do cargo.....	106
5.2.5	Capacidade de influência sobre o meio.....	108
5.2.6	Trabalho como fonte de satisfação das necessidades psicológicas.....	108
5.3	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca das características da(s) chefia(s) .....	109
5.4	Interpretação dos aspectos descritos quanto à personalidade da(s) chefia(s) do coordenador.....	111
5.4.1	Características da chefia: relações pessoais e sociais com o coordenador.....	112
5.4.2	Características da(s) chefia(s): participação do coordenador nas decisões.....	114
5.4.3	Características da(s) chefia(s): processo de comunicação com o coordenador.....	115
5.5	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca das características do cargo/tarefas.....	117
5.6	Interpretação das manifestações dos coordenadores acerca das características do cargo/tarefa.....	119
5.6.1	Significado das tarefas.....	121
5.6.2	Identificação pessoal com as tarefas.....	122
5.6.3	Variedade de tarefas.....	123
5.6.4	Habilidades exigidas na execução das tarefas.....	124
5.6.5	Habilidades exigidas no exercício da função.....	125
5.6.6	Tarefas desafiadoras.....	126
5.7	Interpretação do conjunto de dados descritos sobre a percepção dos coordenadores sobre o envolvimento com o trabalho.....	128
<b>6</b>	<b>DESEJO, DEVER OU NECESSIDADE DE PERMANÊNCIA E ESFORÇO?</b> Descrição e interpretação do Comprometimento Organizacional.....	<b>131</b>
6.1	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca do desejo de permanecer no cargo e na universidade – comprometimento afetivo.....	132
6.2	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto ao desejo de permanecer no cargo e na universidade – comprometimento afetivo.....	134
6.3	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca do dever de permanecer na universidade – comprometimento normativo.....	139

6.4	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto ao dever de permanecer no cargo ou na universidade – comprometimento normativo..	141
6.5	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da necessidade de permanecer na universidade – comprometimento instrumental.....	146
6.6	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto a necessidade de permanecer na universidade – comprometimento instrumental.....	146
6.7	Interpretação do conjunto de dados descritos sobre o comprometimento organizacional.....	148
<b>7</b>	<b>UNIVERSIDADE: TRATAMENTO, RESPEITO, DIREITOS E SENSIBILIDADE.</b> Descrição e interpretação da Justiça Organizacional.....	<b>152</b>
7.1	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção dos critérios necessidade, equidade e igualdade enquanto determinantes ou fatores de influência na distribuição de recursos ou recompensas.....	153
7.2	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção dos critérios necessidade, equidade e igualdade como determinantes ou fatores de influência na distribuição de recursos ou recompensas.....	155
7.3	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção da distribuição de resultados ou recompensas.....	157
7.4	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto percepção de justiça relacionada à distribuição de resultados e recompensas.....	159
7.5	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção da justiça de procedimentos.....	161
7.6	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto percepção de justiça de procedimentos.....	162
7.7	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção de justiça interacional / social.....	164
7.8	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto percepção de justiça interacional / social.....	165
7.9	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção de justiça interacional / informacional.....	168
7.10	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto à percepção de justiça interacional / informacional.....	170
7.11	Interpretação do conjunto de dados descritos sobre a percepção de justiça organizacional.....	172
<b>8</b>	<b>UNIVERSIDADE: O GERENCIAMENTO DAS ATIVIDADES.</b> Descrição e interpretação do Suporte Organizacional.....	<b>176</b>
8.1	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção de suporte organizacional relacionado ao estilo de gestão da(s) chefia(s).....	177
8.2	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção de suporte organizacional relacionado ao estilo de gestão da(s) chefia(s).....	179
8.2.1	Uso do poder pela(s) chefia(s).....	181
8.2.2	Ações da(s) chefia(s) para manifestar e manter a influência sobre os coordenadores.....	182
8.2.3	Comportamentos adotados pela(s) chefia(s) para administrar conflitos.....	183
8.2.4	Postura que a(s) chefia(s) espera(m) dos coordenadores.....	184
8.2.5	O processo de comunicação promovido pela(s) chefia(s).....	185

8.2.6	Concessão de autonomia ao coordenador.....	187
8.2.7	Concessão de liberdade ao coordenador.....	189
8.2.8	Decisões imparciais.....	190
8.3	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção de suporte organizacional relacionado à gestão do desempenho.....	191
8.4	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção de suporte organizacional relacionado à gestão do desempenho....	193
8.4.1	As políticas de gestão de desempenho nas universidades.....	194
8.4.2	Controle do desempenho dos coordenadores.....	195
8.4.3	Avaliação do desempenho dos coordenadores.....	196
8.4.4	Valorização, aprovação e reconhecimento do desempenho dos coordenadores.....	197
8.4.5	Oportunidades de atualização ou capacitação profissional.....	197
8.4.6	Oportunidades de ascensão funcional.....	198
8.4.7	Consideração pelos interesses pessoais ou profissionais do coordenador.....	199
8.5	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção de suporte organizacional relacionado a carga de trabalho.....	200
8.6	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção de suporte organizacional relacionado à carga de trabalho.....	201
8.7	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção sobre o suporte gerencial na execução do trabalho.....	203
8.8	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção de suporte gerencial na execução do trabalho.....	205
8.9	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção de suporte psicossocial.....	207
8.10	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção de suporte psicossocial.....	208
8.11	Interpretação do conjunto de dados descritos pelos coordenadores sobre a percepção de suporte organizacional.....	211
<b>9</b>	<b>UNIVERSIDADE: CREDORA OU DEVEDORA?</b> Descrição e interpretação da Reciprocidade Organizacional.....	<b>215</b>
9.1	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca das retribuições associadas à ascensão e salários.....	216
9.2	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada à ascensão e salários.....	217
9.3	Descrição das manifestações dos coordenadores acerca de outras retribuições.....	224
9.4	Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada a outras retribuições.....	225
9.5	Interpretação do conjunto de dados descritos pelos coordenadores sobre a percepção de reciprocidade organizacional.....	227
<b>10</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>231</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>241</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>259</b>

# 1. PROCESSO DE VINCULAÇÃO COM O TRABALHO E COM A ORGANIZAÇÃO

Por que é importante que os líderes, nas organizações, considerem as cognições e os afetos dos colaboradores? Muito embora possam ser descritas algumas razões a partir do senso comum, responder a essa questão cientificamente remete à necessidade de aprofundamento e de maior visibilidade quanto ao processo de vinculação entre o colaborador, seu trabalho e a organização. Essa necessidade está fundamentada no fato de que, com maior ou menor intensidade, o processo de vinculação apresenta relação com as contribuições que os colaboradores podem dar aos processos de gestão e à qualidade de vida no trabalho. Siegel, Post, Brockner, Fishman e Garden (2005), com base em algumas pesquisas<sup>1</sup>, relatam que ausência de satisfação no trabalho, exaustão emocional, depressão, doenças cardiovasculares, alcoolismo, absenteísmo, rotatividade, redução no desempenho e ausência de comprometimento são influenciados pela existência de conflitos na vida profissional. É possível considerar que as crenças e os afetos associados aos conflitos ou problemas inexoravelmente existentes no contexto das atividades profissionais exercem influência, por exemplo, sobre a relação entre os colaboradores, seus pares e sua chefia ou sobre seu desempenho.

Conflitos e problemas passaram a integrar o cotidiano de uma significativa parte das organizações brasileiras, sobretudo a partir dos anos de 1990, uma vez que estas passaram a enfrentar ambientes complexos, marcados pela constante necessidade de mudanças e pela competitividade acirrada. Nas organizações universitárias, os líderes, motivados por essas razões, passaram a evidenciar os sistemas de mensuração e avaliação de desempenho em função da monitoração dos organismos responsáveis por autorizações e funcionamento dos cursos (LOPES, RIBEIRO FILHO, PEDERNEIRAS e

---

<sup>1</sup> Bacharach *et al.*, 1991; Bedeian *et al.*, 1988; Burden e Googins, 1987; Frone *et al.*, 1987; Haynes *et al.*, 1984; Kossek e Ozeki, 1998; Boles *et al.*, 1997; Bond *et al.*, 1998; Kossek e Ozeki, 1998; Beuvais e Lyness, 1999; Mowday, Porter e Steers, 1982.

LUCENA, 2006). Parece, no entanto, que ainda constituem aspectos negligenciados nesse contexto o que pensam e sentem os colaboradores a respeito de seu trabalho e da organização, as crenças e afetos presentes no cotidiano do exercício de suas atividades ou ainda a influência desses fenômenos sobre as contribuições para os resultados dos cursos ou das universidades.

Estudos sobre a função gerencial de docentes-gestores de universidades públicas e privadas brasileiras comprovam que suas funções estão diluídas em práticas sociais e que em suas atividades profissionais prevalecem indefinições, imediatismo, falta de planejamento e improvisação (PIAZZA, 1997; HEERDT, 2002; SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2003; MARRA e MELO, 2003). Por meio desses estudos é possível inferir que não está ou que pouco está assegurada a efetividade dos vínculos decorrentes da interação entre ambos. Murphy (2003) corrobora esse entendimento quando, ao analisar a dinâmica e funcionamento de universidades, apresenta modelos<sup>2</sup> de administração dessas organizações. No modelo baseado em recursos humanos, cuja ênfase recai sobre o ajuste entre o indivíduo e a organização, o autor constata, não raro, haver mais confronto do que ajustamento no que se refere às exigências e expectativas dos envolvidos.

De qualquer forma, é certo que a qualidade e a efetivação do ensino superior perpassam as atividades de gestão dos cursos de graduação, daí a importância de se considerar os processos e as especificidades desse contexto. Afinal, coordenar um curso superior exige do ocupante do cargo competência técnica, científica e gerencial. Para que evidências existentes sobre o estabelecimento dos vínculos na gestão universitária pudessem ser ampliadas, conferidas e aprofundadas de maneira a contribuir com respostas aos desafios que se apresentam às organizações de ensino superior, este estudo teve como objetivo analisar **as características do processo de vinculação dos docentes coordenadores de curso com seu trabalho e com as universidades** nas quais exercem essa função. Especificamente, este estudo procurou caracterizar a

---

<sup>2</sup> Os modelos estrutural, político, simbólico e de recursos humanos foram descritos por Bowman e Deal e referidos por Murphy (2003).

satisfação, o envolvimento, o comprometimento, a percepção de suporte, de reciprocidade e de justiça organizacional junto a coordenadores de curso de graduação de universidades de Santa Catarina.

### **1.1 Vínculos: alguns conceitos necessários à compreensão do construto<sup>3</sup>**

Vínculos são construtos psicológicos decorrentes das cognições e afetos; são originados das atitudes, das emoções e sentimentos, da exploração de fatos e conceitos, dos pensamentos, crenças, expectativas, recordações, percepções, raciocínios, entre outros. Uma vez que se originam das cognições e afetos, esclarecer os dois termos e outros a eles relacionados é pertinente à compreensão do processo de vinculação.

Vale lembrar que as formas como as pessoas pensam a informação, percebem, aprendem e recordam representam interesses da psicologia cognitiva. Thagard (1998), um dos principais representantes da ciência cognitiva, propõe uma analogia entre cérebros e mentes em um extremo e computadores digitais e programas de computadores em outro. Em Sternberg (2000) pode ser encontrado que o modo como as pessoas pensam e o modo utilizado por um programa de computador para realizar cálculos podem ser relacionados ao processamento de informação. Pesquisas nessa área têm produzido conhecimentos sobre as bases biológicas da cognição, imagens mentais, percepção, atenção, linguagem, consciência, memória, resolução de problemas, criatividade, raciocínio, inteligência humana e inteligência artificial, além de outros fenômenos associados ao pensamento humano. Gardner (1996, p.19), define a ciência cognitiva como "um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para

---

<sup>3</sup> Köche (1978, p.115) define *conceito* como "a expressão da abstração intelectualizada da idéia de uma coisa ou fenômeno observado". O autor argumenta que *conceito* e *construto* apresentam semelhanças na significação, todavia diferem pelo fato do *construto* possuir "significado construído intencionalmente, a partir de um marco teórico, devendo ser definido de tal forma que permita ser delimitado, traduzido em proposições particulares observáveis e mensuráveis". Conforme a Enciclopédia e Dicionários Porto Editora (on-line, acesso em 2007), construto representa uma idéia ou conceito complexo resultante da síntese de um conjunto de idéias simples.

responder questões epistemológicas de longa data - principalmente àquelas relativas à natureza do conhecimento, seu desenvolvimento e seu emprego".

Myers (1999), por sua vez, refere que cognição é uma atividade mental associada ao pensamento, ao conhecimento, à recordação e à comunicação e compreende o processamento, a compreensão e a comunicação das informações. Para Atkinson, Smiyth, Bem e Nolen-Hoeksema (2002), os estudos da cognição estão relacionados aos processos mentais de percepção, recordação, raciocínio, decisão e resolução de problemas. Já Doron (2000, p.148) conceitua cognição como "o conjunto de atos e processos de conhecimento, o conjunto dos mecanismos pelos quais um organismo adquire a informação, trata-a, conserva-a e explora-a". Cabral (2001, p.58) faz referência ao conceito de cognição proposto por Kurt Lewin, em 1951: a estrutura cognitiva "é o modo como o indivíduo vê os mundos físico e social incluindo todos os seus fatos, conceitos, crenças e expectativas, assim como o padrão de suas relações mútuas".

Bastos (2004, p. 183) amplia a possibilidade de compreensão dos processos cognitivos ao abordar os desenvolvimentos recentes na ciência da cognição. O autor argumenta que a maneira pela qual as pessoas representam as informações sociais e a elas reagem é incompreensível sem a análise do contexto cultural e que "idéias, representações e pensamentos são processados coletiva e individualmente". Chama de *cognição social* "os processos envolvidos no conhecimento e na compreensão da vida cotidiana, das pessoas e de si próprio, pelo indivíduo". Para Bastos (2004), toda cognição é uma atividade fundamentalmente social, quer seja considerado o seu produto ou os seus processos. O autor esclarece ainda que as maneiras pelas quais as pessoas processam informações, revelando suas preferências – geralmente operadas no plano automático ou inconsciente – são referências quanto ao seu estilo cognitivo.

No entendimento de Le Doux (2001), a emoção envolve um tipo de cognição, sendo que emoção e cognição parecem atuar de maneira inconsciente; apenas o produto da atividade cognitiva e emocional é que é percebido conscientemente. Seguindo a linha de raciocínio desse autor, os materiais e estímulos absorvidos que não representam conteúdos conscientes poderão ser armazenados pelo indivíduo e, talvez, futuramente

exercer influência sobre o pensamento e o comportamento. O autor sugere ainda que a influência das emoções sobre a razão é maior que da razão sobre as emoções. De forma semelhante a Le Doux (2001), Damásio (1996) destaca que os processos cognitivos e afetivos não ocorrem separadamente; e, por acreditar que a mente não pode ser considerada separadamente do corpo em razão da emoção influenciar os processos mentais, dá uma nova redação para a máxima de Descartes: "existo e sinto, logo penso".

Damásio (1996) conceitua sentimento como a percepção de um dado estado corporal, em determinada circunstância. Destaca que para o indivíduo com boas condições de saúde e de atenção, todas as emoções originam sentimentos, no entanto, nem todos os sentimentos decorrem das emoções. O autor sugere ainda que sentir os estados emocionais é o mesmo que conferir consciência às emoções.

Afetos, para Myers (1999), são as emoções e os sentimentos. Cabral (2001, p.16) conceitua afeto como um "estado sentimental que se caracteriza, por uma parte, pela inebriação física perceptível e por outra parte, por uma perturbação peculiar do processo representativo". Para Cabral (2001, p.16), os conceitos de sentimento e emoção possibilitam "extrair o significado de afeto como qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a idéias ou complexo de idéias". Afeto, para Doron (2000, p.35), é "a subjetividade de um estado psíquico elementar inalisável, vago ou qualificado, penoso ou agradável, que pode exprimir-se massivamente ou como uma nuance, uma tonalidade". Para esse autor, o que diferencia afeto de sentimento é que o sentimento é dirigido especificamente para um objeto, enquanto que o afeto está relacionado ao que é primariamente sentido.

Emoção, no conceito de Doron (2000, p.275), é o "estado particular de um organismo que ocorre em condições bem definidas (uma situação chamada emocional) acompanhado de experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais". Para esse autor, a alegria, a tristeza, a cólera, o medo, a surpresa e a repugnância são as emoções básicas dos indivíduos. Myers (1999) inclui nessa relação de emoções básicas a excitação de interesse, o desprezo, a vergonha e a culpa, a maioria das quais estão presentes já no início da infância. Atkinson *et al.* (2002, p.411) conceituam emoção como

“uma condição complexa que surge em resposta a determinada experiência de caráter afetivo”. Para esses autores, o componente da emoção mais freqüentemente reconhecido é a “experiência subjetiva da emoção - o estado afetivo ou os sentimentos associados à emoção” (p.411). Gondin e Siqueira (2004) – adotando os argumentos de Schachter, de 1964 e de Scherer, de 1997 – esclarecem que as emoções são integradas por quatro componentes: os sentimentos, as reações fisiológicas, as cognições e a expressão motora. As autoras apresentam possibilidade de diferenciar emoção e sentimento: as emoções estão relacionadas à percepção da prontidão para a ação do organismo e são as sensações fisiológicas que as desencadeiam; enquanto que os sentimentos são desencadeados pela interpretação cognitiva da situação, que muitas vezes se realiza em função dos registros mnemônicos.

Sentimento, para Cabral (2001, p.293), é a “disposição complexa da pessoa, predominantemente inata e afetiva, com referência a um dado objeto (outra pessoa, coisa ou idéia abstrata), a qual converte esse objeto naquilo que é para a pessoa”. O autor esclarece que são as relações que a pessoa tem com o objeto que resultam na identificação do sentimento dirigido a esse objeto e que essas relações sofrem influência do afeto central e de “elementos mentais (ou psíquicos) consentâneos com as emoções englobadas nesse afeto”. Para Doron (2000), os sentimentos incluem necessariamente a subjetividade e representam o modo de inserção das pessoas na existência.

Muito embora passível de críticas e discordante de vários autores, segundo o entendimento de Lazarus (1982), são as cognições que precedem os estados afetivos, ou seja, são as crenças que determinam os sentimentos e afetos vivenciados na relação das pessoas com seu contexto.

Nas definições de cognições, emoções, sentimentos e afetos propostos por Lazarus (1982), Damásio (1996), Gardner (1996), Thagard (1998), Myers (1999), Doron (2000), Sternberg (2000), Cabral (2001), Le Doux (2001), Atkinson *et al.* (2002), Bastos (2004) e Gondin e Siqueira (2004) estão presentes aspectos importantes a serem considerados na análise do processo de vinculação. Afinal, tanto o

processo micrororganizacional quanto o macrororganizacional sofrem sua influência. No entanto, apesar da literatura acerca do comportamento humano nas organizações considerar a importância dos vínculos entre o indivíduo com seu trabalho e com a organização decorrentes das cognições e afetos, o conhecimento já produzido ainda carece de dados que possibilitem elucidar de maneira completa ou satisfatória o processo de vinculação.

## **1.2 Vínculos nas organizações de trabalho**

Considerando que vínculos emergem das interações no contexto do trabalho, este estudo assume, em grande medida, os pressupostos teóricos formulados por Siqueira e Gomide Jr (2004) como base para as interpretações e considerações acerca do construto. Assim, na relação indivíduo-trabalho os vínculos são caracterizados pela satisfação e pelo envolvimento. Os vínculos do indivíduo com a organização são representados pelo comprometimento, pelas percepções de suporte, reciprocidade e justiça organizacional (SIQUEIRA e GOMIDE JR., 2004). É possível derivar desse enunciado que ajustamento, alinhamento ou convergência de interesses, expectativas, desejos ou necessidades entre os coordenadores e os responsáveis pela gestão universitária, por exemplo, são alguns dos aspectos relacionados aos vínculos entre os coordenadores de curso, seu trabalho e a universidade. A análise da interdependência entre os fenômenos que integram o contexto de trabalho perpassa por investigações nesse sentido.

Cabe salientar também que os vínculos estão relacionados a aspectos subjetivos não previstos ou formalizados no contrato de trabalho e decorrentes da relação entre o colaborador, seu trabalho e os *stakeholders*<sup>4</sup>. Didaticamente, os vínculos destacados pela Psicologia Organizacional e do Trabalho são apresentados em *locus* distintos, embora,

---

<sup>4</sup> “Grupo de pessoas interessadas ou envolvidas que pode afetar ou ser afetado pela organização quanto a produtos, políticas ou processos” (Loiola, Bastos, Queiroz e Silva, 2004, p. 119). No caso específico são representados pelo corpo docente e discente, coordenadores de cursos, chefes de departamento, funcionários, reitores e pró-reitores.

por vezes, inseparáveis quanto à ocorrência. Estão relacionados a preceitos objetivos, éticos e conhecidos – o que estabelece relação direta com as políticas organizacionais (SIQUEIRA e GOMIDE Jr., 2004). Mas as políticas e estratégias universitárias estão orientadas pelas premissas de valorização e de consideração dos vínculos, uma vez que pesquisas comprovam (BRANDÃO, 1991; KLIJN, 1998; MORAES e MARQUES, 1996; COLOSSI e CAON, 2002; KANAN e ZANELLI, 2004; KANAN e ZANELLI, 2005; MORAES, 2005; RIZZATTI, e RIZZATTI JR, 2005; SANCHES, GONTIJO e VERDINELLI, 2004<sub>a</sub>; AZEVEDO, KANAN, BERNARDI e LIMA, 2007; CANÇADO, GENELHU, e MORAES, 2007; CHANG JR, SANTOS, SILVA e CHANG, 2007), que as primeiras influenciam os comportamentos dos colaboradores. Nas universidades, grande parte do trabalho é realizado por pessoas e, conforme descrevem os programas de qualidade (não apenas esses), as pessoas constituem fator essencial na produção de bens e serviços e, portanto, suas cognições e afetos são importantes aspectos associados às relações, ao desempenho, às decisões, à qualidade de vida no trabalho ou às expectativas existentes *no e sobre o* contexto laboral.

Por isso, à compreensão do processo de vinculação dos coordenadores de curso com seu trabalho e com a universidade é importante agregar a explicitação de conceitos já formulados por pesquisadores sobre os fenômenos que o compõem. Em seqüência, são apresentados os seis conceitos que, conforme Siqueira e Gomide Jr. (2004), integram o processo de vinculação das pessoas com seu trabalho e com a organização.

### **1.2.1 Satisfação no trabalho**

Ao longo do século XX, satisfação no trabalho foi um fenômeno estudado por pesquisadores de muitas áreas do conhecimento, como por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a Administração, entre outras. Segundo Steuer (1989), é possível encontrar produção científica sobre esse fenômeno datada de 1920, todavia, Klijn (1998) refere que os estudos sistematizados sobre esse construto tiveram início a partir dos anos de

1930. Fato é que o interesse em ver revelados aspectos associados à satisfação permaneceu orientando pesquisas e pesquisadores nas décadas seguintes. Algumas disciplinas que fazem interface com essas áreas, como Psicologia Industrial e Organizacional, Psicologia Social, Comportamento Organizacional e Gerenciamento de Recursos Humanos, ao serem mais acessadas nas universidades, passaram a dar importantes contribuições para a produção de conhecimentos sobre esse conceito (CRANNY, SMITH e STONE, 1992).

Algumas razões justificam a dificuldade de definição do conceito *satisfação no trabalho*. A saber: é um fenômeno complexo; trata-se de um estado subjetivo; pode variar de pessoa para pessoa; pode variar de circunstância para circunstância e ao longo do tempo para a mesma pessoa; e, está sujeita às influências de forças internas e externas ao ambiente de trabalho (FRASER, 1983).

Locke (1976, p.1300), ao definir satisfação no trabalho como "um estado de prazer e emoções positivas resultantes de avaliações de um trabalho ou de experiências no trabalho", contribuiu sobremaneira à compreensão desse conceito. Quarstein, McAfee e Glassman (1992, p. 859) definem satisfação no trabalho por meio de argumentos dos colaboradores sobre o quanto "gostam e sentem prazer com o que fazem". É possível identificar nas definições propostas por Locke (1976) e por Quarstein *et al.* (1992) sobre satisfação no trabalho a dimensão afetiva dada ao conceito. Outros autores (ORGAN e NEAR, 1985 e MILLER e TESSER, 1992, referidos em BRIEF e WEISS, 2002) descrevem a satisfação no trabalho por meio de dimensões tanto cognitivas quanto afetivas. Ao explicitar as dimensões afetivas e cognitivas que constituem a satisfação no trabalho, Miller e Tesser (1992; *apud* BRIEF e WEISS, 2002) esclarecem que a satisfação pode ser percebida de duas maneiras: (a) como um julgamento avaliativo, então, o afeto pode ser visto como um antecessor a ela; e (b) como um componente afetivo, então o afeto no trabalho pode ser visto como um indicador. Sobre esse aspecto Siqueira e Gomide Jr. (2004) esclarecem que existem controvérsias entre vários autores quanto à essência psicológica da satisfação no trabalho. A formação dos pesquisadores que investigam esse construto é uma das razões que contribui para a manutenção dessa controvérsia, pois,

como relata Siqueira (1995), aqueles cuja formação converge para uma visão humanista compreendem a satisfação no trabalho como produto das vivências dos indivíduos no ambiente organizacional.

Valle (2005) corrobora o entendimento de Siqueira e Gomide Jr. (2004) quanto às controvérsias entre autores acerca das dimensões que constituem a satisfação no trabalho. A autora realizou levantamento sobre o tema *afeto no trabalho* em 14 artigos publicados em periódicos brasileiros na área de Psicologia e Administração entre os anos de 1996 e 2001. Valle (2005) considera pertinente a sugestão encontrada na literatura internacional de que devam ser explorados os elementos tanto cognitivos quanto afetivos contidos no tema. A autora argumenta que, no Brasil, os estudos sobre satisfação no trabalho são de natureza predominantemente quantitativa com enfoque nos aspectos restritivamente cognitivos do construto. Em seu estudo evidencia que há diferentes interpretações sobre a natureza do construto satisfação no trabalho, carência de instrumentos atualizados, metodologia por demais abrangente, ausência de uma delimitação do campo, método predominantemente empírico quantitativo para o desenvolvimento de estudos e pouco enfoque nas pesquisas realizadas sobre o aspecto afetivo do construto.

Locke (1976), por sua vez, esclarece que os elementos causais da satisfação no trabalho estão relacionados: (a) ao próprio trabalho e ao seu conteúdo, (b) às possibilidades de promoção, (c) ao reconhecimento, (d) às condições e ambiente de trabalho, (e) às relações com colegas e subordinados, (f) às características da supervisão e gerenciamento e, (g) às políticas e competências da empresa.

Conforme Hackman e Oldham (1975) é o conteúdo do trabalho que determina a satisfação *no* e *com* o mesmo. Para os autores, algumas características, se presentes nas tarefas desempenhadas pelos colaboradores, favorecem a ocorrência de certos estados psicológicos capazes de determinar a motivação e a satisfação no trabalho. Esses estados são: (a) o significado percebido ou o grau com que o colaborador vê seu trabalho como importante, valioso e significativo; (b) a responsabilidade percebida pelo colaborador em relação a seu trabalho ou o grau em que se sente responsável pelos resultados de seu

trabalho; (c) o conhecimento dos resultados do trabalho ou grau em que o colaborador conhece e entende seu desempenho quanto às tarefas que realiza. É encontrado ainda, no modelo proposto por Hackman e Oldham (1975), que as dimensões da tarefa – identidade da tarefa; variedade de habilidades; significado da tarefa; autonomia; *feedback* extrínseco; *feedback* do próprio trabalho e inter-relacionamento – favorecem as manifestações dos estados psicológicos descritos. Os autores consideram, ainda, que as variáveis de conteúdo são os principais aspectos determinantes da satisfação no trabalho. Todavia, reconhecem a importância de alguns fatores do contexto do trabalho, como por exemplo, a possibilidade de crescimento, a supervisão, a segurança no trabalho, a compensação financeira e o ambiente social.

Em outra perspectiva, Coda (1986) não trata especificamente das dimensões do construto satisfação no trabalho, mas de seus antecedentes, e propõe que o grau de satisfação no trabalho pode sofrer influências das características do trabalho, do indivíduo, do ambiente de trabalho, do ambiente social e do ambiente organizacional.

Já os estudos de Siqueira (1995) apontam para cinco fatores de análise que compõem a escala multifatorial desenvolvida pelo autor para avaliar a satisfação no trabalho: (a) satisfação com os colegas; (b) satisfação com o salário; (c) satisfação com a chefia; (d) satisfação com a natureza do trabalho; e (e) satisfação com a política de promoções.

Esse foi o modelo que orientou a presente tese. É pertinente esclarecer que para poder abarcar o contexto da pesquisa, o modelo orientador sofreu adaptações, sendo ampliada a avaliação da satisfação dos participantes para os relacionamentos com as pessoas da reitoria, com a chefia imediata, com os pares (outros coordenadores), com os funcionários técnico-administrativos, com o corpo docente e discente, como também em relação ao cargo ocupado. Embora não haja consenso entre pesquisadores sobre a influência do cargo ocupado sobre a satisfação dos colaboradores, esse aspecto integrou os fatores de análise em função de estar presente de maneira significativa nas manifestações dos participantes.

Apesar do interesse de pesquisadores pela temática da satisfação no trabalho e das muitas definições encontradas na literatura, alguns autores destacam que não há consenso sobre sua definição conceitual ou as dimensões que a integram (PÉREZ-RAMOS, 1990; CURA, 1994; SIQUEIRA, 1995, MARTINEZ e PARAGUAY, 2003, SIQUEIRA e GOMIDE JR, 2004; VALLE, 2005).

### **1.2.2 Envolvimento com o trabalho**

Aumentar os níveis de produtividade e do desempenho ou reduzir as taxas de absenteísmo e rotatividade constituíram razões para que teóricos e pesquisadores (LODAHL e KEJNER, 1965; RABINOWITZ e HALL, 1977; KANUNGO, 1982; BLAU, 1985; JANS, 1982; JANS, 1985; BROWN, 1996), a partir dos anos de 1960, passassem a dedicar atenção ao comportamento dos colaboradores, na medida em que se tornara evidente que este era capaz de influenciar os resultados das organizações. Tanto a satisfação no trabalho quanto o envolvimento com o trabalho se tornaram fenômenos dominantes nas pesquisas nas décadas de 1960 e 1970, uma vez que representavam possíveis antecedentes da predição de comportamentos (in)produtivos (SIQUEIRA E GOMIDE JR., 2004). Todavia, as pesquisas no Brasil ainda são escassas e o conhecimento sobre envolvimento com o trabalho carece de produção científica que possa representar avanço na compreensão do fenômeno.

Algumas definições são encontradas na literatura de maneira a possibilitar a compreensão do envolvimento com o trabalho, vínculo afetivo que integra o campo teórico do comportamento organizacional. Para Lodahl e Kejner (1965, p.25), envolvimento representa "o grau em que o desempenho de uma pessoa no trabalho afeta sua auto-estima"; está relacionado ao significado que o trabalho ou as tarefas assumem na vida das pessoas. Muchinsky (2004, p.305) destaca que envolvimento com o trabalho é "o grau de identificação psicológica do indivíduo com o seu trabalho e a importância do trabalho para a auto-imagem". Brown (1996, p. 235) define o construto

da seguinte maneira: "um estado de envolvimento implica um estado positivo e relativamente completo de engajamento dos aspectos essenciais do *eu* no trabalho, enquanto que um estado de alienação implica a perda da individualidade e separação do *eu* do trabalho". Em tais definições é possível verificar que quando o colaborador se encontra num estado de envolvimento, o trabalho o absorve e contribui para que suas atividades sejam experienciadas positivamente.

Sobre o engajamento no trabalho, Maslach (*apud* ABREU, STOLL, RAMOS, BAUMGARDT e KRISTENSEN, 2002) esclarece que um estado de maior energia, forte envolvimento e senso de eficácia representam o engajamento no trabalho e estes se contrapõem à exaustão, ao cinismo e ao reduzido senso de realização pessoal. Isso significa que o engajamento no trabalho não é um estado neutro, mas um estado que se opõe ao *burnout*<sup>5</sup> e se constitui num estado mental definido e num funcionamento social dentro de um domínio ocupacional. Segundo Abreu *et al.* (2002), parece existir um *continuum* entre engajamento e *burnout*. A crítica feita à evidência destes autores é a de que o excesso de engajamento pode provocar a síndrome de *burnout*, o que torna incompreensível a idéia de um *continuum* entre os dois fenômenos.

Siqueira e Gomide Jr. (2004) relatam existirem variáveis subjacentes à personalidade que predis põem o trabalhador a se envolver com o trabalho. Essas características pessoais estáveis são: a) adoção de ética protestante ou a ênfase na virtude do trabalho como um fim em si mesmo; b) *locus* de controle, ou ênfase no controle sobre eventos da vida; c) auto-estima, ou senso de competência e influência para controlar o meio; d) necessidade de crescimento, ou quando no trabalho são encontradas satisfações para as necessidades psicológicas do indivíduo. Quintanilla, em artigo datado de 1989, (*apud* SALANOVA, GRACIA e PIERÓ, 2001), relata que a ética no trabalho faz parte das sociedades industrializadas, nas quais a motivação para a auto-realização estimula o "trabalho duro", que por sua vez está associado a uma orientação

---

<sup>5</sup> Para Tamayo e Troccoli (2002, p. 01) *burnout* é uma "síndrome psicológica decorrente da tensão emocional crônica no trabalho (...) experiência subjetiva interna que gera sentimentos e atitudes negativas no relacionamento do indivíduo com o seu trabalho (insatisfação, desgaste, perda do comprometimento), minando o seu desempenho profissional e trazendo conseqüências indesejáveis para a organização (absenteísmo, abandono do emprego, baixa produtividade)"

normativa. O que evidencia este autor encontra consonância com o que Siqueira e Gomide Jr. (2004) chamam de ética protestante.

Além das características pessoais, Siqueira e Gomide Jr. (2004) enunciam outros fatores antecedentes ao envolvimento com o trabalho: (a) as características do cargo, representadas pela autonomia para realizar as tarefas; o significado que as tarefas assumem na vida do colaborador; a identificação pessoal com as tarefas; e, a variedade e as habilidades necessárias para que a tarefa seja realizada; (b) as características dos líderes, por exemplo, a consideração que a chefia dispensa às relações pessoais e profissionais aos subordinados; a participação do colaborador nas decisões da chefia; a quantidade e qualidade da comunicação que se estabelece entre a chefia e o colaborador; (c) os papéis desempenhados na organização, uma vez que os conflitos entre os papéis organizacionais ou a existência de orientações ambíguas ou pouco claras à execução das tarefas podem representar impeditivos ao envolvimento com o trabalho.

Sobre os papéis organizacionais e as características da chefia, Siqueira e Amaral (2006) evidenciam que autores que tratam de condições de trabalho *versus* bem-estar do trabalhador confirmam a existência de relações significativas entre ambigüidade e conflito entre papéis organizacionais com reações afetivas (satisfação no trabalho, tensão/ansiedade, comprometimento e envolvimento) e entre padrões de comportamento das chefias e irritação dos subordinados.

Davis e Werther (1983) esclarecem que a natureza dos cargos determina o envolvimento com o trabalho. Para os autores, há três níveis a se considerar nos projetos dos cargos: o organizacional (relativo à habilidade, disponibilidade e expectativas sociais dos empregados); o ambiental (relativo ao ambiente externo); e o comportamental (relativo às necessidades humanas e ao comportamento do indivíduo manifesto no contexto). Especificamente sobre o nível comportamental e de maneira semelhante a Siqueira e Gomide Jr. (2004), os autores destacam quatro dimensões a serem consideradas: a autonomia, a variedade, a identidade das tarefas e a retroinformação. Davis e Werther (1983) consideram que o tratamento coerente desses níveis, a análise

cuidadosa e um projeto de cargo bem delineado e dimensionado tornam o trabalho produtivo e gerador de satisfação.

Em conformidade com o que propõe Brown (1996) a respeito do engajamento dos aspectos essenciais do *eu* no trabalho, Zanelli (2007, p. 07) destaca que quando as atividades de trabalho têm sentido ou significado para o colaborador e são coerentes com o seu conjunto de valores, o trabalho pode ser visto como significativo, com potencial emancipador. Caso isso não proceda, tais fatores contribuem para a “sensação de perda do orgulho pelo que foi realizado e o trabalho é percebido como expropriador, alienante e sem significado no contexto da vida pessoal”. O autor relata que, na perspectiva psicológica, o trabalho é uma categoria central no desenvolvimento do auto-conceito e uma fonte de auto-estima.

### **1.2.3 Comprometimento**

As organizações de trabalho estão cada vez mais envolvidas em ambientes progressivamente turbulentos, inseridas em contextos competitivos e mutáveis, o que requer de seus gestores soluções tanto criativas quanto inovadoras. Esse cenário global faz com que os gestores precisem desenvolver ações e políticas com o objetivo de promover vínculos psicológicos entre os indivíduos e as organizações que favoreçam a competitividade organizacional (REGO e SOUTO, 2002). O comprometimento é um dos vínculos que, para os líderes nas organizações, sobretudo a partir dos anos de 1990, teve seu significado e importância ampliados.

Apesar da inexistência de consenso entre os pesquisadores sobre os aspectos antecedentes, correlatos e conseqüentes do comprometimento ou de sua natureza cognitiva e afetiva parece haver um aspecto comum na maioria dos estudos sobre esse construto: o apego do trabalhador à organização de trabalho (OLIVEIRA, LIMA e BORGES-ANDRADE, 1999).

O comprometimento é um estado psicológico presente nas relações que o colaborador estabelece com a organização onde trabalha, quer seja de maneira positiva ou negativa. Sentimentos e emoções tais como orgulho, contentamento, entusiasmo, interesse e ânimo (SIQUEIRA, 2001), se existentes, são algumas das razões para que o colaborador exceda as expectativas depositadas sobre ele. Da mesma forma, sentimentos contrários também podem ter conseqüências nas atitudes e comportamentos organizacionalmente relevantes, como por exemplo, assiduidade, intenções de abandonar a organização, abandono efetivo, pontualidade, atitudes desfavoráveis face à mudança, desempenho individual, comportamentos de cidadania, comportamentos de negligência, capital humano e desempenho organizacional (REGO e SOUTO, 2002).

Ainda que existam referências na literatura sobre aspectos conseqüentes do comprometimento, em algumas universidades brasileiras, por desconhecimento ou desconsideração dos líderes quanto à importância do processo de vinculação, o estímulo ao comprometimento não parece ser decisão ou atividade freqüente das chefias, uma vez que são poucos os colaboradores que estão efetivamente comprometidos com a organização. Assim demonstram Sanches, Gontijo e Verdinelli (2004<sub>a</sub>) em pesquisa que objetivou identificar os padrões de comprometimento com a organização e com a carreira/profissão dos docentes universitários; assim como explorar fatores explicativos para os diferentes padrões de compromisso. Para tanto, desenvolveram um estudo em uma universidade de Santa Catarina que abrangeu a amostra de 181 docentes. Os autores constataram que (apenas) 6,08% dos docentes estavam comprometidos com a universidade e 22,65% dos docentes estavam duplamente comprometidos (com a universidade e com a carreira). Os mesmos pesquisadores realizaram outro estudo (SANCHES, GONTIJO e VERDINELLI, 2004<sub>b</sub>) no qual cruzaram dados sobre padrões de comprometimento dessa mesma amostra relacionando-os ao desempenho docente na percepção dos discentes. Esse estudo demonstrou que os professores integrantes do padrão unilateralmente comprometidos com a organização apresentaram relação com os melhores índices de desempenho. Em conseqüência, os professores integrantes do

padrão descomprometido com a organização estiveram relacionados ao menor índice de desempenho. É pertinente considerar os resultados desse estudo quando se busca conhecer os vínculos e as práticas gerenciais das coordenações de curso, uma vez que o desempenho do coordenador, do curso e da universidade sofre influências do comprometimento (in)existente.

Allen e Meyer (1990), considerados expoentes nos estudos e pesquisas sobre o tema, evidenciam a existência não de três tipos de comprometimento, mas sim, de três componentes – afetivo, normativo e instrumental/calculativo – que integram um estado de comprometimento. Esses três componentes, segundo a proposição de Meyer e Allen (1991), são descritos como: a) o comprometimento como um apego com a organização (*Affective Commitment*), ou o comprometimento afetivo; b) o comprometimento percebido como os custos associados à saída da organização (*Continuance Commitment*), ou o comprometimento instrumental; e, c) o comprometimento como uma obrigação em permanecer na organização (*Obligation* e, mais tarde, renomeado pelos autores de *Normative Commitment*) ou o comprometimento normativo. Dessa maneira, “empregados com um forte comprometimento afetivo permanecem na organização porque eles querem; aqueles com comprometimento instrumental permanecem porque precisam; e, aqueles com comprometimento normativo permanecem porque sentem que são obrigados” (ALLEN e MEYER, 1990, p.3). Conforme Meyer e Allen (1991), o que difere o componente do comprometimento dos colaboradores é o estado psicológico que prevalece e que pode ser de identificação (comprometimento afetivo), submissão (comprometimento instrumental) ou internalização (comprometimento normativo). No Brasil, a partir dos anos de 1990, esses três enfoques conceituais prevaleceram no estudo do comprometimento organizacional (MEDEIROS, ALBUQUERQUE, SIQUEIRA e MARQUES, 2002).

Outros enfoques do comprometimento são encontrados na literatura: (a) o sociológico, estabelecido pelo colaborador a partir da percepção de legitimidade da relação autoridade – subordinação; (b) o comportamental, explicado pelo fato de que o

colaborador tornar-se-á comprometido, a partir de suas próprias ações, estabelecendo um círculo de auto-reforçamento, no qual cada comportamento origina novas atitudes que levam a comportamentos futuros, em uma tentativa permanente de manter a consistência entre suas atitudes e ações (DIAS e MARQUES, 2002).

Conforme Siqueira (2003) e Siqueira e Gomide Jr. (2004) existem bases psicológicas que determinam correspondentes estilos de comprometimento: (a) a base afetiva, apoiada nas teorias psicológicas, que compreende sentimento e afetos e dá origem ao comprometimento afetivo e (b) a base cognitiva, associada às concepções sociológicas, que compreende crenças sobre o papel social dos envolvidos numa relação de troca social e origina o comprometimento normativo e calculativo ou instrumental. Segundo Bastos (1994), o enfoque normativo tem sua origem na teoria organizacional de Etzioni, de 1975, e na Psicologia Social; o enfoque sociológico foi influenciado por correntes de pensamento da Sociologia; o enfoque comportamental tem como um dos principais expoentes Salancik (*apud* Mowday, Porter e Steers, 1982, p. 24), que definiu o construto como “um estado de ser em que um indivíduo torna-se levado por suas ações e através dessas ações acredita que elas sustentam as atividades de seu próprio envolvimento”. Esse autor relata que as próprias ações de uma pessoa a levam a se comprometer, ou não, todavia esclarece que o grau de comprometimento do indivíduo com os seus atos depende da interação de três características do comportamento: (a) voluntariedade, ação desempenhada por livre escolha; (b) irrevogabilidade, irreversibilidade do comportamento, sob pena de altos custos; e, (c) visibilidade, caráter público ou explícito, ou seja, como as outras pessoas perceberão tal comportamento.

As pesquisas brasileiras têm considerado mais de um componente do comprometimento organizacional (MEDEIROS *et al.*, 2002). Os estudos realizados a partir de 1990 enunciam que esse construto é multidimensional (COSTA e MORAES, 2007) e representado pela intensidade com que o indivíduo se identifica com a organização e deseja nela permanecer.

À compreensão do enfoque multidimensional do comprometimento, de acordo com Meyer e Allen (1997, p. 91), é necessária a distinção entre sua natureza e o foco,

além de reconhecer que o comprometimento pode assumir mais de uma forma. O grupo de trabalho, a chefia, a alta administração, a profissão, o sindicato e outros, são aspectos a serem considerados na análise do comprometimento. Para os autores, o uso da expressão *múltiplos comprometimentos* diz respeito aos vários focos com os quais o colaborador pode se tornar comprometido, e não com os diferentes componentes do comprometimento.

De maneira a sintetizar os componentes do comprometimento, são apresentados os enunciados de Siqueira e Gomide Jr. (2004) a respeito do modelo tridimensional do comprometimento que orientou esta tese:

- o comprometimento afetivo (base afetiva) tem origem à medida que o colaborador internaliza os valores da organização e identifica-se com seus objetivos, se envolve com os papéis de trabalho, promovendo a consecução dos objetivos do sistema e manifesta o desejo de nela permanecer trabalhando. A definição deste estilo de vínculo envolve dois grupos de fatores: os componentes afetivos e as intenções comportamentais. Os autores esclarecem que a intenção de se manter na organização e se esforçar para concretizar os objetivos organizacionais são atitudes próximas ao conceito de motivação e, neste caso, seria mais um correlato ou conseqüência do que um elemento do comprometimento. As conseqüências do comprometimento afetivo para as organizações são: melhor desempenho, maior esforço no trabalho, menor rotatividade, menos faltas e menos atrasos.
- o comprometimento calculativo ou instrumental (base cognitiva) tem origem na avaliação positiva de resultados decorrentes dos investimentos feitos pelo colaborador na organização; representa seu entendimento acerca da relação econômica que estabelece com a organização. Depreende-se da existência de um processo cognitivo por meio do qual o colaborador compara os investimentos que fez, os resultados que alcançou e os custos associados à sua perda. Os resultados decorrem da avaliação positiva da posição alcançada, do acesso a certos privilégios ocupacionais, dos benefícios oferecidos, dentre outros. A ocorrência do

comprometimento calculativo ou instrumental traz, como consequência para a organização, a baixa motivação, baixo desempenho, menor rotatividade, moderada satisfação no trabalho, moderado envolvimento com o trabalho, moderado comprometimento organizacional afetivo e moderado comprometimento organizacional normativo.

- o comprometimento normativo (base cognitiva) constitui-se a partir de um conjunto de pensamento no qual são reconhecidas, pelo colaborador, as obrigações e deveres morais para com a organização empregadora. Sentimentos de culpa, apreensão, preocupação são vivenciados pelo colaborador à medida que pensa ou planeja se desligar da organização. As crenças mantidas pelo colaborador sobre obrigações e deveres de reciprocidade influenciam o comprometimento normativo. Sua ocorrência traz, como consequência para a organização, maior satisfação no trabalho, maior comprometimento afetivo, mais comportamentos de cidadania organizacional e menor intenção de sair da empresa.

#### **1.2.4 Justiça Organizacional**

O conceito de justiça nas organizações, suas dimensões e suas consequências constituem objeto de interesse crescente de pesquisadores e articulistas. Ainda que o conceito de justiça remonte à Antigüidade (Platão e Aristóteles), o seu sentido foi ampliado na Idade Moderna com os escritos de Rousseau sobre justiça social. Foi na década de 1960 que o estudo do construto passou a ser discutido no contexto das organizações de trabalho (ADAMS, 1964, ADAMS, 1965; ADAMS e JACOBSEN, 1964). Conforme Filenga, Siqueira e Rebecchi (2004), os estudos de Homans, de 1961, e de Adams, de 1964, contribuíram para o entendimento de que há certa tendência de o indivíduo abandonar uma situação onde não perceba racionalmente justiça quanto ao recebimento de retribuições face às contribuições que apresenta.

Os primeiros estudos produzidos sobre justiça organizacional tinham como base a teoria da eqüidade (ADAMS, 1964), que traduz o entendimento de que a justiça percebida está associada aos resultados, ou seja, o colaborador faz a avaliação entre a proporcionalidade do investimento realizado e os resultados ou as recompensas oferecidas pela organização. Com a ampliação da produção de conhecimentos sobre o construto, apenas associar o conteúdo das distribuições aos resultados alcançados passou a não ser suficiente, uma vez que a teoria da eqüidade e outros modelos de justiça distributiva não conseguiram prever ou explicar razoavelmente as reações das pessoas à injustiça percebida. Rawls (1997), ampliando a concepção de justiça nas organizações, desenvolveu uma teoria na qual surgem dois novos componentes desse construto: a justiça de distribuição e a justiça de procedimentos.

Anteriormente, para Lind, Kanfer e Earley (1990), os estudos sobre a abordagem da justiça processual associavam a percepção de justiça ao processo por meio do qual são disponibilizados os resultados e as recompensas na organização. Os autores revelam que essa vertente da justiça organizacional enuncia que a distribuição de recompensas nem sempre é tão relevante para o colaborador quanto os processos ou procedimentos por meio dos quais elas são disponibilizadas. De acordo com Cohen-Charash e Spector (2001), outros estudos originaram a abordagem da justiça inter-racional, que analisa o aspecto interpessoal das práticas organizacionais. Colquitt, Conlon, Wesson, Porter e Ng (2001) entenderam que a justiça inter-racional integra as percepções de justiça interpessoal e informacional.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, pesquisas passaram a ser produzidas (ASSMAR, 1985; ASSMAR, 1989; DELA COLETA e SIQUEIRA, 1986; PAZ, 1992; GOMIDE JR., 1999; GOMIDE JR., 2001; ASSMAR, FERREIRA e SOUTO 2005; MENDONÇA e MENDES, 2005) associando o tema a variáveis que incidem sobre as atitudes e o comportamento dos indivíduos nas organizações ou ampliando a compreensão do mesmo. Estes e tantos outros pesquisadores da justiça organizacional contribuíram sobremaneira para o conhecimento das reações à injustiça no contexto do trabalho no

Brasil. Suas conclusões demonstram o poder heurístico do construto para a compreensão de atitudes e comportamentos organizacionais.

Justiça organizacional diz respeito ao tratamento justo dado às pessoas nas organizações e apresenta quatro dimensões: (a) distributiva, que se refere ao caráter imparcial com que os resultados são distribuídos ou com que as compensações são justas em comparação aos esforços produzidos; (b) de procedimentos (ou processual), que diz respeito à imparcialidade em relação aos meios utilizados para a consecução dos resultados, à justiça quanto às etapas anteriores à distribuição das recompensas, ou à maneira como se processa a decisão e não à decisão propriamente dita; (c) interacional/social, que está relacionada ao tratamento digno e respeitador das pessoas, ao respeito pelos direitos dos indivíduos e sensibilidade às suas necessidades pessoais; e (d) interacional/informacional, que diz respeito ao fornecimento de explicações sobre as decisões tomadas e as bases dessas decisões e *feedback* às ações dos indivíduos (KONOVSKY, 2000, MUCHINSKY, 2004; SIQUEIRA e GOMIDE JR, 2004; FILENGA, SIQUEIRA e REBECHI, 2004). Esse foi o modelo que orientou esta tese.

De maneira resumida, a percepção de justiça distributiva refere-se às decisões propriamente ditas; a percepção de justiça procedimental diz respeito ao processo que culminou na tomada da decisão, é a maneira como se processa a decisão; a percepção de justiça interacional/social refere-se ao tratamento que a chefia dispensa ao colaborador quando comunica a decisão; e a percepção de justiça interacional/informacional refere-se à maneira como a chefia explica e justifica as decisões tomadas pelos colaboradores (FILENGA, SIQUEIRA e REBECHI, 2004).

Alguns autores (SKARLICKI E FOLGER, 1997; KONOVSKY, 2000; REGO, 2000<sub>b</sub>; COHEN-CHARASH e SPECTOR, 2001; TEPPER, 2001; ASMAR, FERREIRA e SOUTO, 2005) referem às conseqüências da percepção dos colaboradores quanto à existência de justiça nas organizações onde trabalham: motivação, desempenho e produtividade no trabalho; comprometimento organizacional; cidadania organizacional, comportamentos altruístas e de consideração; menor rotatividade, intenção de rotatividade e absenteísmo; confiança no supervisor ou gerente; melhor saúde, tendência ao acatamento das decisões da

chefia, ocorrência de comportamentos sociais favoráveis e evitação dos anti-sociais. A ausência de percepção de justiça origina desapontamentos, ressentimentos e sensações de ameaça à auto-eficácia, rotatividade, absenteísmo, insatisfação, menores índices de comportamento extra-papel<sup>6</sup> e pior desempenho individual e/ou organizacional, bem como comportamentos anti-produtivos de procrastinar e de sonegar informações ou de retaliação, como roubos, agressão e violência no trabalho por parte dos colaboradores.

Tais conseqüências para as organizações conferem importância à percepção de justiça na vida social ou profissional das pessoas, principalmente nas relações estabelecidas nesses contextos, uma vez que estudos (REGO e SOUTO, 2002; REGO, 2003<sub>a</sub>; FILENGA, 2003) relacionam esse construto ao comprometimento organizacional. Rego (2003<sub>a</sub>), por exemplo, realizou estudo junto a 309 professores de quatro universidades e quatro centros politécnicos. Seu objetivo foi testar o poder explicativo de cinco dimensões de justiça (informacional, interpessoal, procedimental, distributiva das tarefas e distributiva das recompensas). O pesquisador conclui que, de uma forma geral, os docentes mais comprometidos afetivamente com suas organizações são os que denotam percepções de justiça interpessoal e procedimental mais positivas; no entanto, esse poder explicativo não se mantém em relação à justiça distributiva de tarefas ou recompensas.

Outro exemplo da relação entre percepção de justiça e comprometimento está presente no estudo de Rego e Souto (2002). Os pesquisadores realizaram investigação com o objetivo de relacionar comprometimento organizacional e percepção de justiça em duas culturas, a portuguesa e a brasileira. A amostra foi constituída por 229 membros de organizações brasileiras e 236 de organizações portuguesas. Nos resultados há evidências de que as percepções de justiça explicam o comprometimento organizacional, pois quando as pessoas percebem tratamento justo revelam traços de comprometimento afetivo e normativo em maior grau que o instrumental. Esse estudo demonstrou que a

---

<sup>6</sup> São comportamentos esperados, mas não necessariamente descritos em documentos oficiais da organização; como por exemplo: esforço extra despendido, divulgação, melhoria e defesa da organização, troca e obtenção de informações de trabalho e soluções de problemas organizacionais, entre outros (BORGES-ANDRADE e PILATI, 2001).

observância acerca de percepções de justiça no contexto do trabalho é importante contribuição ao fomento do desempenho organizacional.

A relação de intercâmbio, implícita ou explícita, que se processa entre o coordenador de curso e os *stakeholders* traz em seu escopo a exigência de contribuições mútuas. Essa relação de intercâmbio e a percepção das contribuições tanto de docentes quanto da universidade foram objeto de investigação de Filenga, Siqueira e Rebechi (2004). Os pesquisadores se propuseram a identificar a capacidade explicativa de quatro vertentes de percepção de justiça sobre três estilos de comprometimento organizacional junto a 29 professores de uma faculdade paulista de Administração. Concluíram que para um colaborador exceder as expectativas da organização e as contribuições almejadas deve haver justiça nos procedimentos adotados na relação entre ambos, como também contínuos investimentos para que a justiça organizacional seja uma realidade percebida por todos. Concluíram ainda que, para que níveis elevados de prazer em trabalhar numa universidade possam ser alcançados, o que pode ser associado ao comprometimento, é importante que o colaborador perceba tratamento digno por parte dos gestores e justiça nos procedimentos organizacionais. Ao finalizar o estudo, Filenga, Siqueira e Rebechi (2004) recomendam que os líderes universitários não se limitem à modernização a partir das inovações tecnológicas, mas que considerem uma nova concepção na maneira de administrar os sistemas de trabalho que observe os processos de vinculação.

Assmar (2000, p. 17), acerca do processo de construção do conhecimento sobre a justiça no contexto organizacional, esclarece que “o percurso em direção a uma compreensão mais completa do fenômeno da justiça ainda é muito longo, mas, pelo menos, ele já se inicia com ampliação de foco, sendo ‘iluminado’ por diferentes construções teóricas e vários níveis de análise, ainda que de forma embrionária”. A autora evidencia a incompletude conceitual de justiça organizacional, também presente no entendimento de outros pesquisadores do fenômeno, uma vez que entre eles há consenso quanto à necessidade de um maior número de pesquisas para que o conceito possa ser aprofundado e ampliado.

### 1.2.5 Suporte Organizacional

O conceito pioneiro de suporte organizacional foi proposto por Eisenberger, Huntington, Hutchinson e Sowa (1986). Esses pesquisadores desenvolveram um instrumento (*Survey of Perceived Organizational - SPO*) para avaliar as percepções dos empregados quanto ao tratamento que recebem da organização e quanta preocupação há com seu bem-estar.

A percepção que o colaborador tem sobre o quanto a organização se vincula a ele, quanto valoriza suas contribuições e quanta preocupação dispensa ao seu bem-estar exerce importante influência sobre seu desempenho. Eisenberger *et al.*(1986) esclarecem que a percepção de suporte organizacional reduz o absenteísmo e está relacionada à percepção do comprometimento da organização em relação ao colaborador. Siqueira e Gomide Jr., (2004) destacam que estudos já demonstraram a redução de absenteísmo, aumento nos níveis de desempenho, na satisfação, no envolvimento e no comprometimento afetivo, entre outros, quando essa percepção se apresenta em níveis elevados; o que vem a confirmar a influência da percepção de suporte organizacional sobre os resultados da organização. Na pesquisa empreendida por Fonseca e Bastos (2002) há referência de autores – Swanson e Holton III; Lynch e outros; Armeli e outros – para os quais o suporte organizacional recebido no ambiente de trabalho influencia o desempenho sendo um de seus preditores e fator de importância sobre a *performance* dos funcionários.

No Brasil, o conceito de suporte organizacional tomou uma dimensão para além das relações de troca social, como originalmente foi proposto por Eisenberger *et al.*(1986) e por Siqueira (1995). O construto, na pesquisa brasileira, está associado ao suporte tecnológico, material e humano que a organização oferece ao trabalhador para que execute seu trabalho (TANAJURA e JESUS, 2003) e às crenças do indivíduo sobre o tratamento que recebe da organização haja vista seus esforços no trabalho.

Para esclarecer e aprofundar o conceito de suporte organizacional, Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999) empreenderam um estudo com o objetivo de

desenvolver e validar um instrumento de medida adaptado às necessidades da pesquisa brasileira. Os autores buscaram identificar indicadores objetivos de ações organizacionais de suporte organizacional junto a uma amostra de 1384 trabalhadores de empresas privadas e órgãos públicos. Ao final do estudo foi desenvolvida uma escala com 52 afirmativas e quatro subescalas estratificadas em: (a) gestão do desempenho, (b) carga de trabalho, (c) suporte material e, (d) práticas organizacionais de ascensão, promoção e salários. Nos resultados do estudo há evidências de que as opiniões do trabalhador sobre o quanto a organização valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar não estão restritas ao comportamento das chefias; referem-se às suas crenças a respeito da organização como um todo. Derivando os resultados desse estudo para o contexto das universidades, é pertinente refletir sobre as percepções dos coordenadores de curso quanto à consideração de seus interesses e objetivos, quanto ao oferecimento de ajuda técnica e pessoal ou quanto à preocupação com conforto, segurança, condições de trabalho e lazer, entre outros, que influenciam suas cognições a respeito da universidade, pois parece que quando há percepção positiva sobre o suporte organizacional o colaborador amplia seus esforços para atingir as metas e para a superação das expectativas nele depositadas.

Tamayo, Pinheiro, Tróccoli e Paz (2000) validaram no Brasil um instrumento que possibilita avaliar o suporte organizacional percebido. O instrumento é composto por 42 itens divididos em seis fatores: estilo de gestão da chefia, gestão organizacional do desempenho, sobrecarga de trabalho, percepção de suporte material, suporte social do grupo e políticas de pagamento e desenvolvimento. Nesse estudo, os itens, com exceção do último que foi contemplado na avaliação de outros tipos de vínculo, constituíram variáveis do instrumento de coleta de dados.

As conseqüências de um ambiente organizacional suportivo vão além de influências sobre o desempenho do colaborador; influenciam, com freqüência, aspectos que envolvem sua saúde. Todavia, líderes organizacionais exigem profissionais competentes e competitivos, polivalentes e criativos, mas nem sempre fornecem um suporte organizacional promotor da saúde no trabalho (BARROS e MENDES, 2003).

Russel, Altmaier e Van Velzen (1987), Ferreira (2001<sub>b</sub>) e Tamayo e Tróccoli (2002), Barros e Mendes (2003) são pesquisadores que constataram a relevância do suporte organizacional à saúde mental no contexto do trabalho. Tamayo e Tróccoli (2002) realizaram pesquisa junto a 369 trabalhadores sobre dois aspectos importantes para o estudo da exaustão emocional: a percepção de suporte organizacional e o *coping*<sup>7</sup> no trabalho; em suas conclusões alertam que as variáveis de suporte organizacional que envolvem processos de gestão e gerenciamento da chefia podem diminuí-la. Os autores verificaram que o *burnout* está mais relacionado às características do ambiente de trabalho do que às características do trabalhador. Por meio dos resultados encontrados, os autores reafirmam a importância de variáveis da organização e de seus agentes à ocorrência de fenômenos ligados à saúde mental no trabalho. Os resultados da pesquisa de Russel, Altmaier e Van Velzen (1987) sobre os efeitos do *burnout* entre professores de uma universidade americana são semelhantes aos encontrados por Tamayo e Tróccoli (2002), uma vez que os autores demonstraram que eventos estressores experienciados e suporte social foram preditores de *burnout* entre estes participantes. Ferreira (2001<sub>b</sub>) realizou estudo junto a 15 participantes com o objetivo de caracterizar o suporte organizacional disponibilizado para as atividades de atendimento ao público. Esse autor esclarece que a interação de variáveis como o suporte organizacional, as relações socioprofissionais e o processo de trabalho potencializam os problemas de saúde psíquica em termos de vivências de sofrimento. Esses resultados extrapolados às coordenações de cursos possibilitam aludir a uma relação entre o processo de vinculação e saúde mental e desempenho nessa atividade. Desvelar esse processo remete à possibilidade de minimização de condições estressoras supostamente presentes em contextos com as características que pesquisas (PIAZZA, 1997; HEERDT, 2002, SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2003; MARRA e MELO, 2003) sobre a função gerencial de coordenadores de curso revelaram.

---

<sup>7</sup> Na definição de Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (citados por Tamayo e Tróccoli, 2002), o *coping* é compreendido como "esforços cognitivos e comportamentais que mudam constantemente e que se desenvolvem para responder às demandas específicas externas e/ou internas avaliadas como excessivas para os recursos do indivíduo" (p. 5)

Além da saúde mental e desempenho no trabalho, as cognições dos colaboradores a respeito do suporte organizacional podem influenciar seu comprometimento com a organização. Alguns autores (SHORE e TETRICK, 1991; BORGES-ANDRADE e PILATI, 2001, SIQUEIRA, 2002) pesquisaram correlações entre percepção de suporte organizacional com outros construtos, como comprometimento e satisfação, por exemplo. Shore e Tetrick (1991) realizaram estudo relacionando suporte organizacional, satisfação no trabalho e comprometimento numa amostra que envolveu 330 empregados de uma organização americana. Concluíram que a correlação é significativa para o comprometimento afetivo, mas que a natureza fundamental da percepção de suporte organizacional não é clara, necessitando assim de maiores investigações. A corroborar esse entendimento, podem ser referidos os resultados de um estudo que envolveu a avaliação do nível de comprometimento e identificação de seus preditores entre variáveis relativas à imagem e ao suporte organizacional. Foi realizado por Borges-Andrade e Pilati (2001) e envolveu 1495 empregados de 26 organizações públicas e privadas. Dentre as descobertas dos autores é possível observar que o comprometimento organizacional afetivo tem como variável preditora mais poderosa o suporte organizacional. Os autores enfatizam ainda que, à medida que percebe a existência de suporte por parte da organização, o colaborador tende a compartilhar seus valores, demonstra lealdade e orgulho, se dispõe a defendê-la e se interessa por seu destino.

Os vínculos estabelecidos entre o coordenador de curso com seu trabalho e com a organização são decorrentes da forma com que desenvolvem cognições a respeito de suas relações com a universidade (percepção de suporte e reciprocidade organizacionais). Essas cognições influenciam os afetos que mantêm em relação ao trabalho (satisfação e envolvimento) e em relação à universidade (comprometimento afetivo). Para demonstrar a validade desse entendimento pode ser referida a pesquisa que Siqueira (2002) empreendeu com o objetivo de ampliar a compreensão de três conceitos do comportamento organizacional: percepção de suporte, de reciprocidade e comprometimento normativo e sua influência na satisfação no trabalho e no comprometimento organizacional afetivo. Os participantes foram 483 trabalhadores de

empresas públicas e privadas. A autora constatou a forte influência da percepção de suporte organizacional sobre a afetividade no trabalho. Alerta, em suas conclusões, para o fato de que as ações e decisões gerenciais podem afetar toda cadeia psicossocial em função de sua influência sobre a estruturação dos componentes de um esquema mental. Isso porque esses componentes incidem sobre a afetividade no trabalho, o que pode provocar alterações nos padrões de comportamento das pessoas integrantes da organização.

Tal entendimento é consoante às conclusões e recomendações de outra pesquisa empreendida por Siqueira (2003) que objetivou verificar a interdependência entre os fatores psicossociais emergentes no contexto do trabalho e antecedentes dos atos de cidadania nas organizações, numa amostra de 520 trabalhadores de 16 organizações públicas, privadas e de economia mista. Conforme a autora, na medida em que o colaborador percebe, por parte da organização, preocupação e promoção do seu bem-estar (percepção de suporte) e retribuição de suas contribuições (percepção de reciprocidade) e quando avalia perdas e custos associados ao rompimento das relações de trabalho com a organização (comprometimento instrumental), geralmente cria vínculos afetivos positivos com o trabalho (satisfação e envolvimento) e desenvolve afetos positivos com a organização (comprometimento afetivo).

### **1.2.6 Reciprocidade Organizacional**

Para que a compreensão do conceito de reciprocidade seja possível é pertinente explicitar o conceito de *obrigações mútuas*. Conforme Robinson, Kraatz e Rousseau (1994), obrigações mútuas dizem respeito à percepção de dívida entre as partes – sendo esta crença originada das promessas de reciprocidade explícitas ou implícitas.

No contexto de trabalho, comportamentos profissionais/sociais ocorrem a todo o momento. Alguns comportamentos sociais estão relacionados às trocas implícitas e/ou explícitas entabuladas entre os integrantes da organização. Assim, reciprocidade

organizacional envolve necessariamente a ocorrência de relações de troca e essas, segundo Eisenberg *et al.* (1986), são marcadas por expectativas de reciprocidade. Uma dádiva e uma contra-dádiva estão presentes nessas relações (POLANYI, 1975), uma vez que uma unidade social se tornará mais bem disposta a auxiliar outra unidade quando a última demonstrar interesse em retribuir o benefício auferido (GOULDNER, 1960).

Siqueira (1995, p. 183) esclarece que reciprocidade organizacional é "um conjunto de crenças relacionadas à maneira como os empregados percebem a disposição da organização para emitir atos recíprocos". Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999, p. 32) definem, por sua vez, reciprocidade como um "padrão de trocas mutuamente dependentes entre duas unidades sociais".

As organizações de trabalho são sistemas sociais. Os colaboradores de tais sistemas recebem salários ou outras vantagens e oferecem em troca trabalho e outras contribuições (SIQUEIRA, 1995). Em outras palavras, se por um lado a organização tem obrigações legais, morais e financeiras para com os colaboradores e deles espera comprometimento, lealdade e bom desempenho; por outro, o colaborador tem obrigação de ser comprometido e leal com a organização e apresentar bom desempenho. É a partir do contrato psicológico<sup>8</sup> estabelecido entre a organização e o colaborador que tais expectativas de trocas e benefícios mútuos se originam (OLIVEIRA-CASTRO, PILATI e BORGES-ANDRADE, 1999).

O contrato psicológico pode ser comparado ao princípio de reciprocidade de Gouldner (1960), uma vez que envolve obrigações recíprocas. Para Rousseau (2001), o contrato psicológico no trabalho representa o entendimento subjetivo do colaborador sobre a reciprocidade existente tendo como base as promessas explícitas ou implícitas existentes na relação entre ele e a organização. A reciprocidade não ocorre em todos os processos de interação social; apesar disto, é considerada uma norma social (GOULDNER, 1960).

---

<sup>8</sup> "Não é um contrato formal entre as partes, mas uma relação implícita baseada em contribuições mútuas. (...) é a percepção que o funcionário tem das obrigações recíprocas com a organização"(MUCHINSKY, 2004, p.317).

A lógica presente na percepção de reciprocidade organizacional foi descrita por Siqueira (2005, p.86) de maneira a elucidar todo processo: há situações em que o colaborador despende atos de trabalho, como por exemplo, comportamentos espontâneos, inovadores, sugestivos, cooperativos, quando constata a necessidade de “oferecer ao seu empregador uma quota extra de trabalho, extrapolando suas obrigações formais ou aplicando um esforço extra para resolver situações problemáticas e/ou imprevistas que se apresentam em seu escopo de atuação na organização”. Ele concebe esses atos como favores, benefícios ou ajuda à organização. Decorre disto que desenvolve crenças sobre futuras retribuições organizacionais a determinados atos de trabalho. Esses atos remetem-no ao papel de doador e a organização, ao de receptora. Como se percebe doador para a organização em eventos passados, o colaborador acredita que, no futuro, a organização devedora retribuirá seus gestos sociais de ajuda sempre que ocorrerem problemas em sua vida pessoal e/ou profissional. Siqueira (2005), por meio da abordagem cognitivista, sugere que os papéis de doador e receptor, no passado, são “reorganizados mentalmente pelo empregado para alterar a sua posição e a da organização na relação de troca social: de doador, o empregado se reposiciona como credor, e atribui à organização o papel de devedora” (p.87). Estruturada a norma de reciprocidade na forma de um esquema mental, ela passa a se constituir num padrão cognitivo que possibilita ao colaborador ter expectativas de futuras retribuições por parte da organização. De maneira resumida, Siqueira (2005, p. 87) define reciprocidade organizacional como as “crenças sobre retribuições da organização devedora, nutridas pelo empregado ao assumir o papel de credor durante uma troca social. Sendo devedora social, a organização teria a obrigatoriedade de retribuir ao empregado doador os favores recebidos, ofertados na forma de gestos de cidadania organizacional”.

No Brasil, alguns autores (SIQUEIRA, 1995; OLIVEIRA-CASTRO, PILATI e BORGES-ANDRADE, 1999; PINHEIRO, 2004; SIQUEIRA e GOMIDE JR., 2004; MELO, 2006; OLIVEIRA, 2006) empreenderam esforços no sentido de ampliar o conhecimento sobre reciprocidade organizacional. Em alguns desses estudos a reciprocidade organizacional aparece como conceito transversal, mas são poucos aqueles em que o

tema constitui o objetivo central do(s) autor(es). A literatura brasileira acerca da reciprocidade organizacional ainda carece de aprofundamento científico e de maior visibilidade.

### **1.3 O contexto universitário a partir dos anos 2000**

Zanelli (2007), referindo alguns autores, relata as características do contexto de trabalho vivido pelas organizações na atualidade. O autor faz referência às pressões sofridas pelos trabalhadores por exigências cada vez mais complexas; atribuição de mais responsabilidades e desempenho aos profissionais; manutenção de colaboradores permanentes em paralelo a um conjunto de temporários; pressões colocadas aos profissionais por aprendizagem contínua e rápida de procedimentos de novas tecnologias e atualização permanente; constantes ameaças de desemprego e vivências de sofrimento no trabalho e, conseqüentemente, risco de adoecimento; aumento do individualismo em contraposição às solicitações por integração e coesão; comprometimento com a carreira, em vez do comprometimento com a organização. O autor explica que o cenário descrito possivelmente delinea acirramento de conflitos interpessoais e intergrupais.

Nas universidades a realidade do contexto de trabalho descrita por Zanelli (2007) não é diferente. Além do desafio de atrair e manter talentos nos seus quadros funcionais, líderes universitários vivenciam uma época marcada por mudanças e pela premente necessidade de reestruturação de suas organizações e reordenamento de suas posições e atuações no mercado (MEYER Jr., 2003). As universidades, tais quais as organizações cuja finalidade é produzir bens, são atingidas pela imposição de respostas rápidas aos desafios da modernidade. As novas exigências estão associadas à melhoria constante na qualidade de ensino; escassez de recursos; aumento do controle externo (o exame nacional de desempenho estudantil e a avaliação institucional, por exemplo), da concorrência, da massificação e heterogeneidade discente, da introdução de novas

tecnologias, das mudanças no sentido social atribuído às universidades, da demanda e da discussão da autonomia universitária; entre outras (MEYER JR, 2003; ZABALZA, 2004).

Consoante a esses fatores, Abal de Hevia e Donato (2004) relatam algumas características do contexto universitário na América Latina: retrocesso econômico-social; aceleradas mudanças científico-tecnológicas com tendências à privatização na geração do conhecimento; inadaptação das estruturas institucionais universitárias que não conseguem responder às demandas sociais; deterioração da qualidade da educação, severamente afetada pelos baixos salários docentes, pelas dificuldades de atualização de pessoal e de escassez de recursos.

De forma semelhante, Ferreira (2004, p. 1227) constata que é necessária a resignificação da gestão da educação e a formação de profissionais da educação numa outra base ética a fim de que possam ser enfrentados os “desafios violentos da cultura globalizada na sociedade transbordante, insatisfeita e excludente, constituída de ressentimentos e da exacerbação do individualismo”. Ao discutir a mercantilização do setor, Ball (2004) evidencia que o cumprimento de metas, a melhoria do desempenho organizacional e a maximização dos orçamentos assumem grandes proporções nas universidades, deixando na obsolescência as reflexões éticas. Para esse autor, os valores financeiros substituem os valores morais, cuja exceção ocorre quando ficar comprovado que os valores morais agregam valor ao “negócio”. Considerando todas essas evidências, parece certo que as mudanças que ameaçam os projetos das universidades de alguma forma interferem no processo de interação entre seus colaboradores e os *stakeholders*.

Apesar de vários autores constatarem cada qual uma “realidade” e referirem-se às mudanças “urgentes e necessárias” às universidades, Arocena (2004), ao discorrer sobre a reforma da educação superior na América Latina, esclarece que as críticas abundam mais do que as propostas de alternativas. O conhecimento do processo de vinculação entre os profissionais, seu trabalho e as universidades constitui uma possibilidade de intervenção para valorização da dimensão humana, em resposta à constatação de Arocena (2004), à resignificação da gestão da educação, conforme sugere Ferreira (2004), ou à vivificação de valores éticos e morais, em consonância ao que alude Ball

(2004). A par da constatação dos desafios da modernidade referidos, a comunidade acadêmica, em especial, e a sociedade, de uma forma geral, esperam que os líderes universitários respondam a esse contexto e às decorrentes exigências de natureza econômica, política, social, cultural e tecnológica, a fim de “fazer frente” à competitividade que o ameaça.

Por meio de uma breve análise do cenário da economia mundial e de seus reflexos na economia brasileira e considerando: (a) a competitividade das universidades, (b) a qualidade de ensino exigida pelos interessados em acessá-la e (c) a necessidade de atrair e reter profissionais qualificados por meio do estabelecimento de vínculos profícuos, é possível observar que não há mais espaço para o amadorismo na administração e nos processos organizacionais das universidades em todas as suas instâncias hierárquicas. González e Codagnone (2004) enfatizam a importância da gestão profissional para as organizações e recomendam que os líderes reflitam sobre a necessidade de constantes revisões das estruturas universitárias em função das permanentes mudanças exigidas pela sociedade. Heerdt (2002) evidencia que a complexidade das instituições universitárias requer um novo tipo de administração, mais racional, e que privilegie critérios de eficiência e de eficácia organizacionais, leveza estrutural, produtividade, competitividade e a manutenção do foco em seu papel acadêmico e social.

Para Cardim (2004), o *superavit* da empresa de livre iniciativa está cada vez mais próximo do empresário-educador competente e cada vez mais distante do esperto ou pouco preparado. Líderes tecnicamente qualificados e aptos psicologicamente quanto à utilização dos recursos humanos e materiais são essenciais aos processos de mudança nas universidades; assim se manifestam Rizzatti e Rizzatti Júnior (2004). No entendimento de Zabalza (2004, p.94), qualquer modelo de gestão caracterizado por “transmissão diretiva de orientações *top-down*” no contexto da administração universitária é inviável. Parece ser relevante então para a comunidade científica, para os gestores universitários e seus colaboradores conhecer as práticas gerenciais e suas conseqüências nos comportamentos e predisposições de forma a sustentar reflexões, ações e medidas

que oportunizem ou viabilizem mudanças na administração do ensino superior brasileiro que o momento requer.

Nos processos de gestão profissional de organizações, as pessoas que integram a força produtiva e os problemas que as afetam ou que afetam condições de trabalho e desempenho são importantes considerações na formulação das políticas, estratégias e decisões de seus líderes. Isso ocorre nas universidades? A esse respeito reflexões, críticas e observações de alguns autores (GRILLO, 1996; MEYER, 1998; BOTOMÉ, 2001; BOTOMÉ e KUBO, 2002; BERNARDES, 2004; DI DOMÉNICO, DE BONA e FERNANDEZ, 2003; ZABALZA, 2004) podem ser referidas por atestarem a importância da valorização das pessoas para consecução dos objetivos organizacionais nas universidades, e, portanto, deveriam ser consideradas na formulação de suas políticas, estratégias e nas decisões dos líderes. No posicionamento desses autores pode ser percebido que as pessoas são consideradas a essência das organizações universitárias. É válido, portanto, evidenciar que suas crenças e afetos influenciam, direta ou indiretamente, no trabalho que realizam e nas organizações onde atuam. Colossi e Caon (2002), consoantes a esse entendimento, salientam que há uma evidente relação entre o comprometimento com a organização e com a função e a satisfação no trabalho realizado pelos colaboradores das universidades. Apesar disso, Cohen, March e Olsen (*apud* Rizzatti e Dobes, 2004) referem que o processo decisório nas universidades caracteriza-se por procedimentos pouco claros que levam os colaboradores a interpretar o que fazer e como fazer. Isso evidencia que as pessoas e as suas predisposições – que influenciam o trabalho nesse contexto – não são consideradas como deveriam pelos dirigentes universitários. Mas, para além de soluções prescritivas apresentadas na literatura, os vínculos estabelecidos com o trabalho e com a universidade configuram interesse dos gestores universitários? Ainda que implicações da vinculação entre o indivíduo, o trabalho e a organização constituam o interesse de pesquisadores que buscam no conhecimento da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia e em conceitos psicossociais subjacentes a compreensão desse fenômeno, na literatura que trata de gestão universitária, de uma forma geral, poucas

referências são encontradas quanto ao processo de vinculação como uma preocupação ou interesse de seus dirigentes.

Maior profissionalismo na gestão universitária exige habilidades críticas de parte dos docentes-gestores. Ter visão de futuro, domínio da tecnologia, visão estratégica, capacidade de decisão, praticar o *empowerment*<sup>9</sup>, gerenciar informações, ser empreendedor e participativo (MEYER JR, 2003) são características importantes ao gestor no exercício de seu cargo. Antecipar mudanças em estruturas, processos, serviços, produtos e cultura são ações proativas que, por certo, possibilitam um avanço à eficiência, eficácia e efetividade da administração universitária. Um dos fatores de promoção da convergência de interesses administrativos/pedagógicos numa universidade é a compreensão do comportamento e predisposições das pessoas que exercem influência sobre as demais, condição que pode, inclusive, demarcar o sucesso ou fracasso de propostas de mudança e alinhamento de necessidades. Parte do que explica e justifica o comportamento das pessoas no contexto laborativo refere-se aos vínculos estabelecidos com a organização. São os vínculos que ancoram, fundamentam, influenciam e representam suas percepções, intenções, afetos e ações dentro da organização e, por vezes, também fora dela. No sistema social que é uma universidade, o desenvolvimento ou construção dos vínculos ocorre quando a organização fornece ao indivíduo subsídios econômicos e sociais e recebe dele dedicação, compromisso e desempenho, caracterizando assim uma condição de troca (SIQUEIRA e GOMIDE JR, 2004).

Além da influência dos conflitos nas relações e das crenças e afetos no desempenho ou nos interesses dos colaboradores, outro aspecto significativo a ser considerado, quando os processos administrativos em relação ao comportamento humano nas universidades são refletidos, é o incentivo ao desenvolvimento ou à capacitação profissional dos docentes nas práticas de gestão, como uma forma de contribuição da organização aos seus recursos humanos. Esse incentivo integra as

---

9 "Processo de dar aos funcionários de uma organização mais poder de decisão dentro de um contexto com menor supervisão gerencial" (MUCHINSKY, 2004, p. 261).

expectativas de coordenadores de curso? Influencia suas percepções e comportamentos no exercício da função? Interfere em suas predisposições? A qualidade das relações profícuas e necessárias entre coordenadores de curso e universidade perpassa respostas a questões como essas.

Entre 1997 e 2003 podem ser encontradas algumas pesquisas realizadas no Brasil (PIAZZA, 1997; HEERDT, 2002; SILVA, 2002; SILVA E MORAES, 2002; SILVA, MORAES E MARTINS, 2003; MARRA E MELO, 2003) que buscaram desvelar especificidades da função de docentes-gestores em cinco universidades. Por meio dos resultados apresentados nessas pesquisas é possível considerar que a função do coordenador de curso (gestor tanto quanto os chefes de departamento e demais dirigentes participantes das pesquisas empreendidas) é decisiva à qualidade dos cursos de graduação. As conclusões dos pesquisadores possibilitam inferir que no exercício da função esses profissionais enfrentam condições adversas de várias ordens e que em boa parte do tempo dedicado à coordenação vivenciam situações ambíguas, contraditórias, pouco claras, imediatistas e estressoras. Por meio dos resultados obtidos nessas pesquisas, é pertinente considerar a existência (em menor ou maior grau) de insatisfações, ansiedade (e suas conseqüências) e estresse associados às funções de docentes-gestores, uma vez que a natureza do trabalho e as condições em que é realizado são importantes fatores de promoção de saúde e qualidade de vida.

Piazza (1997) objetivou identificar as concepções de coordenadores de curso a respeito de seu papel no sistema de relações que constitui uma universidade. A autora relata que há evidências de despreparo e necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função; falta de clareza das próprias funções; indefinições institucionais que criam dificuldades no exercício do cargo; ausência de normas claras para orientar o exercício da função, entre outras. Marra e Mello (2003), na pesquisa cujo objetivo foi descrever as práticas cotidianas de gestão dos chefes de departamento e coordenadores de curso, concluíram que sua estratégia de conciliação das atividades administrativas com as atividades docentes é aumentar o número de horas trabalhadas e que há dificuldades no relacionamento desses com docentes, funcionários e superiores

hierárquicos. Heerdt (2002) realizou estudo numa universidade particular de Santa Catarina com o objetivo de propor um conjunto de competências que pudessem facilitar o trabalho da área de Recursos Humanos e contribuir para melhorar o desempenho das atividades de coordenação em instituições universitárias. Os participantes da pesquisa foram oito coordenadores de curso de graduação de diferentes áreas do conhecimento. A autora relata que os participantes foram unânimes em informar que não receberam nenhuma capacitação prévia para o desempenho de suas funções; constatou ainda a preocupação dos coordenadores com o excesso de atribuições não previamente discutidas ou orientadas, bem como com a falta de estrutura em alguns cursos. Os coordenadores de curso evidenciaram também que assumir a gestão de um curso demanda capacitação prévia, pois novas responsabilidades – que exigem certas habilidades que muitos não possuem – são requeridas no exercício do cargo. A esse respeito, os participantes relataram que percebem suas limitações na função de gestor de curso. Tais limitações são também corroboradas por Cruz (2008) que, em pesquisa junto a dirigentes de cursos de graduação de uma universidade do sul do Brasil, constatou que na escolha de profissionais para cargos na administração universitária comumente não são considerados os comportamentos de gestão que precisam ser apresentados pelos mesmos, o que faz com que estes acabem aprendendo o que é gerir um curso no próprio exercício do cargo. Para Cruz (2008), o conhecimento dos dirigentes sobre o que eles precisam fazer ou sobre o que é ou não de sua responsabilidade é dificultado pela precariedade de detalhamento e organização das atribuições próprias do cargo.

Decorre, então, a partir das evidências listadas nessas pesquisas, que parece não existir convergência suficiente para assegurar a qualidade dos vínculos quando são observadas as necessidades de docentes coordenadores e as respostas das universidades. As conclusões dessas pesquisas confirmam a observação de que pouco estão alinhadas as necessidades individuais e as organizacionais dos atores no contexto universitário. Como o compromisso social das universidades é a transformação da sociedade por meio da construção de formas mais democráticas de convívio humano, é

significativo *per si* começar a avaliar seus próprios processos. Uma nova perspectiva baseada nas pessoas e em seus valores fundamentais representa uma ação duradoura capaz de transformar as relações vigentes nesse contexto. Mas, copiar modelos ou imitar processos de universidades estrangeiras não parece ser a solução para as dificuldades e problemas próprios das universidades brasileiras. Algumas dessas dificuldades estão relacionadas à imposição de respostas rápidas aos desafios da modernidade e à necessidade de revisão de posturas amadoras na administração e nos processos organizacionais. Nesse sentido, é tanto desafiante quanto oportuno para a comunidade científica os conhecimentos sobre gestão de pessoas nas universidades que reflitam a cultura, as experiências e a realidade brasileiras.

Produzir conhecimentos sobre as características do processo de vinculação dos coordenadores de curso com seu trabalho e com as universidades, caracterizando suas percepções sobre suporte, reciprocidade, justiça organizacional, seu comprometimento, sua satisfação e envolvimento com o trabalho é uma forma de contribuição às universidades e a outros tipos de organizações. Portanto, dar visibilidade aos resultados de uma investigação acerca dos vínculos existentes nas organizações representa avançar no conhecimento, pois nele há lacunas a serem preenchidas. Relacionar vínculos e gestão universitária é um exemplo dessas lacunas. Siqueira e Gomide Jr (2004, p.300) referem à necessidade de mais investigações sobre esse tema quando manifestam que “explicar como esses vínculos se formam, decifrar as fases do processo de vinculação, apontar suas implicações para a estruturação interna do indivíduo, para seu desenvolvimento e comportamento são alguns dos múltiplos desafios que se apresentam aos estudiosos do assunto”. Nesse sentido, Mowday e Sutton (1993) evidenciam que a produção de mais pesquisas direcionadas a conhecer os vínculos entre os colaboradores e os grupos, envolvendo seus contextos, possibilitaria uma maior compreensão do comportamento humano nas organizações.

## 2. MÉTODO

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o método utilizado nesta pesquisa, com o propósito de caracterizar o processo de vinculação de coordenadores de curso com seu trabalho e com a universidade. Para tanto, satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho, comprometimento, justiça, suporte e reciprocidade organizacional no contexto das universidades constituíram os objetivos específicos propostos para o estudo.

- **Participantes:** os participantes foram psicólogos coordenadores de curso de Psicologia.

- **Seleção dos participantes:** alguns critérios foram estabelecidos com o objetivo de selecionar os participantes do estudo:

**(a)** integrar o conjunto de colaboradores de todas as universidades de Santa Catarina reconhecidas formalmente pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, que ofereciam o curso de graduação em Psicologia quando da coleta de dados (ver Capítulo 3 desta tese);

**(b)** estar lotado no *campus* sede dessas universidades. Este critério foi adotado em função da técnica de entrevista e do procedimento (recorrência) utilizados demandarem vários encontros com os participantes, o que representava um tempo considerado longo à coleta de dados;

**(c)** ter, no mínimo, seis meses de atividades no exercício da função de coordenação de curso, uma vez que o período de permanência no cargo de coordenador é, em geral, de dois anos. Supunha-se que com seis meses no exercício do cargo as características do fenômeno investigado estariam presentes.

Obedecendo aos critérios estabelecidos, um coordenador do *campus* sede não participou da pesquisa, pois quando da coleta de dados contava com menos de seis meses no exercício da função. Este participante foi substituído por outro coordenador de curso da mesma universidade lotado em um *campus* avançado, uma vez que desempenhava sua função havia mais de um ano. A quantidade de dez participantes foi suficiente para a obtenção dos dados, pois estava previsto no método o critério de saturação nas entrevistas, ou seja, as entrevistas foram realizadas até o ponto em que não estavam sendo obtidos dados novos.

- **Fontes de informação:** os próprios participantes constituíram as fontes de informação.

- **Procedimento de coleta de informações:** observação indireta.

- **Situação e ambiente:** as entrevistas com os coordenadores de cursos foram realizadas em seus próprios locais de trabalho, nas salas das coordenações; foram previamente agendadas de forma a resguardar o acesso aos participantes em sua disponibilidade de data e tempo. Privacidade e adequação do ambiente estiveram asseguradas.

- **Equipamentos e materiais:** as entrevistas foram gravadas por meio de um microcassete *recorder*, marca Panasonic, com microfone embutido, acionado a pilha. Após, os arquivos de áudio contendo as verbalizações dos entrevistados foram gravados em Compact Disc-CDs que permanecerão arquivados e inalterados até cinco anos após a defesa da tese para que possam ser consultados, caso necessário.

- **Elaboração dos instrumentos utilizados nas observações:** os instrumentos de coleta de informações e registro de respostas foram:

**(a)** sete cartões contendo as informações e solicitações aos entrevistados que contemplavam os conceitos-chave das variáveis de decomposição do fenômeno de pesquisa (Apêndice G);

**(b)** roteiro de entrevista com os coordenadores (Apêndice H), que teve o objetivo de coletar dados pessoais e profissionais dos participantes.

**(c)** matrizes para inclusão das manifestações dos entrevistados (Apêndice I);

Os cartões contendo os conceitos-chave foram criados em razão dos fenômenos pesquisados poderem ser conceitos desconhecidos ou pouco familiares aos participantes. Esse cuidado foi tomado em função de que muitos dos participantes têm sua formação e atuação voltadas às práticas clínicas em Psicologia. A partir dos relatos verbais dos entrevistados, estimulados por meio dos conceitos-chave e das solicitações que os cartões continham, foram criadas matrizes com o objetivo de facilitar visualmente aos participantes a identificação dos conteúdos que eles próprios forneciam. Na criação das matrizes havia uma configuração mínima a ser obedecida cuja finalidade era a de explicitar as relações. A configuração mínima foi baseada em pesquisas e escalas já validadas no Brasil, de autoria de renomados pesquisadores desses fenômenos, mas sofreu adaptações em razão da natureza desta pesquisa. Essa configuração passou pela crítica e recebeu contribuições de seis professores doutores e demais colegas da linha de pesquisa do Programa de Doutorado em Psicologia da UFSC. Os elementos não contemplados nas matrizes e surgidos a partir dos relatos verbais coletados na primeira entrevista com o coordenador foram acrescentados.

É pertinente destacar que os instrumentos de coleta de informações utilizados nas observações foram criados tanto em função da técnica de entrevista quanto do procedimento (recorrência) utilizado. Por meio deles, conforme Zanelli (1992, p.63), buscou-se "estabelecer uma interação norteada pela busca de respostas ao problema, em situações que se renovam através de etapas de checagem de inferências anteriores e

acréscimos de novas informações”. O autor destaca ainda que “o que se constitui no relato é o produto de um processo vivenciado pelo participante e sobre o qual o pesquisador faz inferências, na tentativa de descrever e explicar as relações com o fenômeno-tema”.

O teste do instrumento de coleta de informações ocorreu junto a uma ex-coordenadora de curso que havia ocupado a função por mais de cinco anos. Com isso foi possível a verificação de possíveis problemas na compreensão do fluxo ou dos conceitos, o que possibilitou o aprimoramento e ajuste dos mesmos e o controle de variáveis que pudessem interferir no processo de coleta de dados.

- **Processo de coleta de informações:** inicialmente os participantes foram contatados por telefone, ocasião em que foram agendados os encontros presenciais. A entrevista com cada participante foi realizada obedecendo à disponibilidade de data e local definidos pelos entrevistados. A coleta obedeceu, no mínimo, a dois momentos, denominados de primeiro e segundo encontro com os participantes, que obedeceram ao seguinte fluxo:

**(a) Primeiro encontro com o participante:** quando do contato pessoal para a primeira entrevista, inicialmente foram apresentadas as informações gerais quanto ao sigilo dos dados pessoais e anonimato dos sujeitos, os objetivos da pesquisa, a seqüência de trabalho pretendida, e colhidas as assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE exigido pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi explicitada a liberdade dos participantes em verbalizar e abordar os assuntos que considerassem pertinentes. Em seguida, o gravador era ligado e a coleta de dados pessoais e profissionais dos coordenadores tinha início. Esta coleta orientava-se por um roteiro de entrevista (Apêndice H). Após, os sete cartões conceituais (Apêndice G) eram apresentados, obedecendo ao seguinte fluxo:

1. quando o participante julgava-se pronto para iniciar, lhe era apresentado o cartão PONTO DE PARTIDA – que continha o conceito de VÍNCULO utilizado na pesquisa. O participante o lia e podia questionar, caso tivesse dúvidas.
2. após, era apresentado, para sua própria leitura, o PRIMEIRO CARTÃO, que apresentava o conceito de SATISFAÇÃO NO TRABALHO e a solicitação de que o participante discorresse sobre a percepção que tinha desse construto, relacionada ao exercício de sua função na universidade. Esgotada sua fala,
3. repetia-se o processo sendo apresentados sucessivamente os demais cartões que continham os conceitos de ENVOLVIMENTO COM O TRABALHO, COMPROMETIMENTO, JUSTIÇA ORGANIZACIONAL, SUPORTE ORGANIZACIONAL e RECIPROCIDADE ORGANIZACIONAL e realizava-se a solicitação de que entrevistado discorresse sobre a percepção que tinha desses construtos – essa, relacionada ao exercício de sua função na universidade;
4. após, o gravador era desligado e o participante informado das atividades que seriam desenvolvidas no período de tempo subsequente: transcrição das verbalizações e elaboração das matrizes de relações para cada coordenador;
5. por fim, era agendado o retorno para o segundo encontro com o participante.

**(b) Segundo encontro com o participante:** no primeiro momento do segundo encontro com o participante, eram fornecidas explicações sobre as atividades realizadas durante o intervalo de tempo entre o primeiro e o segundo encontro, em média de dez dias, a fim de que pudesse ser revista a seqüência do trabalho. O segundo encontro com o participante obedecia ao seguinte fluxo:

1. após ser ligado o gravador, as matrizes contendo a transcrição das verbalizações do entrevistado, dispostas conforme a decomposição das variáveis do fenômeno e a síntese da interpretação das mesmas eram apresentadas ao coordenador;
2. o participante lia as matrizes corroborando ou refutando os conteúdos transcritos e as sínteses formuladas. Estas podiam ser acrescentadas ou deslocadas, unidades de conteúdo podiam ser corrigidas e a fala transcrita podia ser modificada;
3. a partir dessas alterações, novas entrevistas eram agendadas, repetindo-se o processo até que a pesquisadora e o entrevistado dessem, via consenso, por concluída as matrizes, por se verem diminuídas as possibilidades de contribuição em função dos dados coletados.

Dois encontros foram suficientes para a coleta de informações junto a quatro participantes. Com seis deles foram necessários três encontros. Com estes, o processo de coleta de informações no terceiro encontro ocorreu de maneira idêntica ao estabelecido para o segundo encontro.

A última etapa de todo o processo de coleta de informações consistiu no envio, por e-mail, da matriz concluída, para que cada participante checasse e confirmasse a configuração final de sua matriz.

**- Procedimento “recorrência” utilizado na coleta de informações:** a recorrência é um procedimento de coleta de informações pouco utilizado nas pesquisas de natureza qualitativa. Sobre o procedimento, Zanelli (1992, p. 67) destaca que “o processo de interpretação e encadeamento dos conteúdos toma os relatos na forma de transcrições como ponto de partida. O recorte e a composição das matrizes de encadeamento de conteúdos são realizados por meio de inferências do pesquisador e checadas pelo participante”. Este procedimento possibilita a checagem do próprio agente de verbalização daquilo que é inferido pelo pesquisador e isso representa maior segurança

quanto à composição dos fatores que o participante pretende associar ao problema (ZANELLI, 1992). Nesta pesquisa a recorrência esteve assim caracterizada:

1. os participantes, no primeiro encontro, estimulados pelos conceitos-chave dos fenômenos pesquisados, relatavam livremente suas percepções acerca dos mesmos.
2. esses relatos gravados a respeito das variáveis de decomposição de cada fenômeno eram transcritos e incluídos nas matrizes. A partir das transcrições de cada participante, a pesquisadora fazia inferências e elaborava sínteses que eram apresentadas aos participantes por ocasião do segundo encontro.
3. no segundo encontro, cada síntese elaborada pela pesquisadora era checada pelo participante. Caso discordasse da síntese, o participante tinha total liberdade para modificar, alterar, corrigir, acrescentar ou suprimir os conteúdos inferidos. Quando as sínteses eram modificadas pelo participante, era necessário o agendamento do terceiro encontro para que o mesmo checasse e confirmasse a nova síntese elaborada pela pesquisadora.

- **Registro dos dados:** os dados foram registrados em matrizes que, quando completas, possibilitaram a comparação dos dados coletados junto a cada participante. Foram também registrados em instrumento de coleta de dados pessoais/profissionais (Apêndice H – roteiro de entrevista com o participante).

- **Organização dos dados coletados:** após a finalização do processo de coleta de dados teve início a etapa de organização dos dados coletados. Foram criadas tabelas (Apêndices de 1 a 6; Tabelas de 24 a 46) contendo a transcrição das sínteses das manifestações dos participantes, o que possibilitou a visualização das percepções de todos sobre cada fenômeno estudado. A seguir, o conjunto destas informações foi

descrito de maneira a contemplar cada uma das seis variáveis do estudo (satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho, comprometimento, percepção de suporte, reciprocidade e justiça organizacional). Com o objetivo de ampliar a visualização do conjunto de informações descritas foram criadas tabelas (Tabelas de 02 a 23) em que são apresentadas as sínteses das características das percepções dos participantes.

- **Análise dos dados:** por meio das descrições e das tabelas criadas foi possível analisar os dados concordantes, os discordantes, os consensos, os aspectos em comum, entre outros, que fundamentaram as interpretações sobre cada variável pesquisada. As contribuições de diversos autores, pesquisadores e articulistas sustentaram tais interpretações. Procurou-se privilegiar fundamentos teórico-empíricos com o apoio de um referencial metodológico consistente e lógico. Portanto, toda a explicitação dos fenômenos analisados no processo de pesquisa foi direcionada por esse referencial, como também os procedimentos usados na investigação, na exposição dos dados e nas conclusões obtidas. O método favoreceu e possibilitou a compreensão das características e peculiaridades dos fenômenos apreendidos da realidade.

Com o objetivo de evidenciar as características dos participantes da pesquisa e das universidades as quais estão vinculados pelo exercício da função, são apresentadas, nas páginas seguintes, as particularidades e especificidades de cada caso.

### **3. CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DAS UNIVERSIDADES ONDE TRABALHAM**

Os participantes da pesquisa, conforme já mencionado no capítulo anterior, foram dez coordenadores de cursos de Psicologia de dez diferentes universidades sediadas no estado de Santa Catarina. As características dos participantes e das universidades são descritas a seguir. Neste estudo os participantes, segundo critério de conveniência, são identificados pela sigla P (de participante) e, em seguida, pelos números de 1 a 10; desta maneira, P1 foi o primeiro participante entrevistado, P2 o segundo e assim sucessivamente. A ordem de apresentação a seguir é aleatória em razão de se resguardar o anonimato dos participantes (não obedece a ordem das entrevistas).

#### **3.1 Participantes da pesquisa**

Um dos participantes é do sexo masculino, tem 46 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1995. Seu maior título é Mestre em Psicologia Clínica, alcançado em 2002. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na função há dois anos e dois meses. A coordenação de curso é o único cargo administrativo que ocupa na universidade. Por seu cargo é remunerado em 40 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 50 horas/aula semanais. Ocupa o cargo de coordenador por nomeação da Reitoria. Embora não tenha mandato estipulado em tempo, pretende permanecer no cargo, pois percebe que pode colaborar para que o curso “aconteça”.

Outro participante também é do sexo masculino, tem 42 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1993. Seu maior título é Mestre em Educação, conquistado em 2002. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na

função há sete meses. Relata que já ocupou outros cargos administrativos na universidade. Por seu cargo é remunerado em 40 horas/aula semanais, as quais cumpre efetivamente. Para ocupar o cargo passou por processo eleitoral. Pretende cumprir seu mandato até o final pelo fato de ter que honrar o compromisso que assumiu ao se eleger, porque acredita muito no projeto do curso e porque gosta de trabalhar na universidade. Não tem certeza de desejar se candidatar novamente ao cargo, pois isso dependerá de determinadas circunstâncias, como por exemplo, mudanças na Reitoria.

Um dos participantes é do sexo feminino, tem 34 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1994. Seu maior título é Mestre em Psicologia, alcançado em 2002. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na função há um ano e três meses. A coordenação de curso é o único cargo administrativo que ocupa na universidade. Por seu cargo é remunerado em 15 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 30 horas/aula semanais. Para ocupar o cargo passou por processo eleitoral. Pretende cumprir seu mandato de dois anos até o final em função dos compromissos assumidos e por desejar aprender mais. Não pretende se candidatar novamente ao cargo, pois tem outros projetos de trabalho.

Outro participante é do sexo feminino, tem 43 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1985. Seu maior título é Doutora em Administração, conquistado em 2000. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na função há um ano e três meses. Relata que já ocupou outros cargos administrativos na universidade. Não é remunerado pelo cargo que ocupa, pois seu contrato de trabalho prevê dedicação exclusiva. Foi eleito para o cargo de coordenador. Pretende cumprir seu mandato até o final em função do compromisso que assumiu com o projeto do curso e com o grupo de pessoas das quais recebeu apoio, e ainda em função da necessidade de reestruturação curricular decorrente das novas diretrizes curriculares para o curso de Psicologia. Não pretende mais um mandato na coordenação do curso, pois a coordenação demanda horas de trabalho para além das horas formalizadas; além disso, as precárias condições de trabalho em termos de infra-estrutura e de reconhecimento em relação ao trabalho, o desgaste, a inexistência de gratificação pelo cargo ocupado e o fato de ter certeza de já

ter contribuído o suficiente, são as razões relatadas para não querer um novo mandato na coordenação do curso.

Há um participante que é do sexo feminino, tem 44 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1984. Seu maior título é Mestre em Educação, alcançado em 2002. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na função há um ano e dez meses. A coordenação de curso é o único cargo administrativo que ocupa na universidade. Por seu cargo é remunerado em 16 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 25 horas/aula semanais. Para ocupar o cargo passou por processo eleitoral. Pretende cumprir seu mandato de dois anos até o final em função de estar envolvida e não recuar nas decisões tomadas. Diante da possibilidade de se candidatar novamente ao cargo, relata não ter certeza, pois sua universidade passa por reestruturação no plano de carreira docente.

Outro participante é do sexo feminino, tem 28 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 2000. Seu maior título é Mestre em Psicologia, desde 2002. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na função há um ano. A coordenação de curso é o único cargo administrativo que ocupa na universidade. Por seu cargo é remunerado em 16 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 20 horas/aula semanais. Ocupa o cargo de coordenador por nomeação da Reitoria. Pretende cumprir seu mandato de dois anos até o final em função da necessidade de acompanhamento das mudanças que implantou no curso. Pretende se candidatar novamente ao cargo para ver implantadas tais mudanças.

Outro participante é do sexo feminino, tem 44 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1990. Seu maior título é Mestre em Psicologia, alcançado em 2004. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na função há um ano e três meses. Além da coordenação de curso responde pelo cargo de coordenador da Clínica-Escola. Por seu cargo é remunerado em 20 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 40 horas/aula semanais. Para ocupar o cargo passou por processo eleitoral. Não tem certeza de cumprir seu mandato de dois anos até o final em função de problemas pessoais.

Há entre os participantes um que é do sexo feminino, tem 42 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1988. Seu maior título é Mestre em Administração, conquistado em 2000. É a segunda vez que ocupa o cargo de coordenador de curso e está na função há cinco anos. Não ocupa outros cargos administrativos na universidade. Por seu cargo é remunerado em 20 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 40 horas/aula semanais. Para ocupar o cargo de coordenador passou por processo eleitoral. Pretende cumprir seu mandato até o final em função do compromisso assumido com a coordenação. Manifesta ter intenção de se candidatar novamente ao cargo.

Outro participante é do sexo feminino, tem 31 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 1996. Seu maior título é Mestre em Psicologia, conquistado em 2001. É a terceira vez que ocupa o cargo de coordenador de curso e está na função há cinco anos e oito meses. Além da coordenação de curso responde pelo cargo de coordenador do Serviço-Escola e de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC. Por seu cargo é remunerado em 30 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 60 horas/aula semanais. Seu primeiro mandato na coordenação ocorreu por nomeação da Reitoria e nos demais passou por processo eleitoral. Pretende cumprir seu mandato até o final em função do compromisso assumido. Diante da possibilidade de se candidatar novamente ao cargo, manifesta não ter certeza de querer.

Um dos participantes é do sexo feminino, tem 29 anos e concluiu sua graduação em Psicologia no ano de 2002. Seu maior título é Mestre em Psicologia, alcançado em 2005. É a primeira vez que ocupa o cargo de coordenador e está na função há oito meses. Além da coordenação de curso, responde pelo cargo de coordenador do Serviço-Escola. Por seu cargo é remunerado em 12 horas/aula semanais, embora relate efetivamente cumprir, no mínimo, 20 horas/aula semanais. Para ocupar o cargo passou por processo eleitoral. Pretende cumprir seu mandato de dois anos até o final em função da responsabilidade assumida diante do grupo que o elegeu. Diante da possibilidade de se candidatar novamente ao cargo, relata não ter certeza, pois uma nova eleição dependerá da decisão de sua equipe de trabalho.

Com o objetivo de sintetizar as informações acerca dos participantes, são apresentadas suas características em termos do conjunto de informações:

- Oito participantes são do sexo feminino e dois do sexo masculino.
- O grupo tem entre 28 e 46 anos; seis dos dez participantes têm entre 42 a 46 anos; dois têm entre 31 e 34 anos; e dois, entre 28 e 30 anos.
- Três coordenadores concluíram a graduação entre os anos de 1984 e 1988; cinco a concluíram entre os anos de 1990 e 1996; dois coordenadores a concluíram entre os anos de 2000 e 2002.
- Mestre em Psicologia (6), Administração (2) e Educação (1) são os títulos de nove coordenadores; um coordenador tem o título de Doutor em Administração.
- Todos os coordenadores conquistaram seu maior título entre os anos de 2000 e 2005; cinco dos quais, no ano de 2002.
- Oito coordenadores ocupam o cargo de coordenador de curso pela primeira vez; um dos participantes o ocupa pela segunda vez e um, pela terceira vez.
- Dois participantes ocupam o cargo de coordenador há menos de um ano; cinco o ocupam entre um ano e um ano e dez meses; um coordenador ocupa a função há dois anos e dois meses, e dois coordenadores há mais de cinco anos.
- Cinco coordenadores têm a coordenação do curso como único cargo administrativo que ocupam na universidade; três coordenadores ocupam também o cargo de coordenador do Serviço-Escola; dois coordenadores já ocuparam, na universidade, outros cargos administrativos.
- Quatro participantes são remunerados pelo cargo entre 12 e 16 horas/aula semanais; dois, por 20 horas/aula semanais; um, por 30 horas/aula semanais; e dois, por 40 horas/aula semanais; apenas um não é remunerado pelo cargo.
- Dois coordenadores relatam ser remunerados e cumprir efetivamente 40 horas/aula semanais. Todos os demais cumprem mais horas de trabalho na coordenação do curso em relação ao que efetivamente são remunerados. Quatro coordenadores manifestam que necessitam cumprir o dobro das horas no exercício da coordenação do curso em

relação àquelas destinadas oficialmente pela administração da universidade. O intervalo de horas efetivamente cumpridas pelos coordenadores na coordenação do curso varia entre um mínimo de vinte horas/aula semanais e o máximo de 60 horas/aula semanais.

- Seis participantes foram eleitos para o cargo de coordenador de curso. Três foram nomeados pela Reitoria da universidade. Um coordenador em seu primeiro mandato foi nomeado e após, passou por processo eleitoral.

- Nove coordenadores pretendem cumprir seu mandato à frente da coordenação de curso até o final ou até quando a Reitoria assim desejar. Um coordenador, em virtude de problemas pessoais, relata que talvez não possa cumpri-lo.

- As razões evidenciadas para que não desistam/abandonem o cargo são as oportunidades de novas aprendizagens; acompanhamento das mudanças implantadas; envolvimento com o curso; possibilidade de colaborar com o projeto do curso; acreditar nesse projeto; não recuar da decisão tomada ao se candidatar ao cargo; gostar da universidade; ter responsabilidades e honrar os compromissos assumidos.

- Seis coordenadores não têm certeza de desejar, poder ou querer ocupar novamente (outro mandato) o cargo de coordenador de curso. Dois coordenadores têm a intenção de estar à frente do curso em outro mandato e dois coordenadores têm certeza de que não se candidatarão novamente ao cargo.

### **3.2 Universidades onde os participantes trabalham**

Com exceção da Universidade Federal de Santa Catarina, as demais universidades onde os participantes trabalham integram o Sistema ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Essas universidades são públicas de direito privado, chamadas de Fundacionais, pois pertencem ao governo municipal das cidades onde se situa seu *campus* sede. Segundo o Boletim Estatístico ACAFE 2006, em 2006 as universidades que integram o Sistema ACAFE foram responsáveis por 66,31% das matrículas em cursos

superiores no estado de Santa Catarina (10,44% correspondendo à UFSC e 23,25% às IES privadas que não têm o *status* de universidade).

Com o objetivo de possibilitar a visualização de algumas informações sobre as universidades onde os participantes trabalham e explicitar aspectos de sua dimensão são apresentados, na Tabela 01, o caráter das mesmas, se pública/federal ou pública de direito privado (chamadas de comunitárias), o número de alunos na graduação e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, o número de docentes e de técnicos administrativos.

Tabela 01. Universidades de Santa Catarina onde os participantes trabalham, conforme o caráter das mesmas, número de alunos na graduação e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, número de docentes e de técnicos administrativos.

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>CARÁTER</b>	<b>Nº ALUNOS GRAD. E PÓS-GRADUAÇÃO.</b>	<b>Nº CURSOS GRADUAÇÃO</b>	<b>Nº DOCENTES</b>	<b>Nº TÉCNICOS ADMINIST.</b>
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Pública/Federal	27.147	55	1.600	2.927
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina	Pública de Direito Privado	24.018	58	1.641	610
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí	Pública de Direito Privado	22.000	50	1.633	1.355
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina	Pública de Direito Privado	13.706	62	700	350
FURB - Universidade Regional de Blumenau	Pública de Direito Privado	12.238	39	831	459
UnC - Universidade do Contestado	Pública de Direito Privado	12.200	56	930	Não Informado
UNESC - Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina	Pública de Direito Privado	8.800	33	670	400
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Pública de Direito Privado	7.975	36	400	256
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense	Pública de Direito Privado	4.717	43	365	180
UNIDAVI - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	Pública de Direito Privado	3.414	52	192	113

Fonte: dados secundários obtidos no ano de 2007 nos *sites* das universidades citadas.

## **4. TRABALHO: APROVAÇÃO OU REPROVAÇÃO, GOSTO OU AVERSÃO, A FAVOR OU CONTRA?**

### **DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA SATISFAÇÃO NO TRABALHO**

Com o intuito de desvelar a satisfação no trabalho, Siqueira (1995) desenvolveu e validou uma escala multifatorial que possibilitou a avaliação do julgamento que o indivíduo faz em relação ao seu trabalho. Essa escala apresenta cinco fatores de análise: (a) satisfação com os colegas, (b) satisfação com o salário; (c) satisfação com a chefia; (d) satisfação com a natureza do trabalho; e (e) satisfação com a política de promoções. Chefia e colegas de trabalho são dimensões relacionadas ao ambiente social; a natureza do trabalho, associada às atribuições do cargo ocupado; salário e promoção são considerados dois aspectos da gestão de pessoas, uma forma de a organização manifestar sua retribuição ao colaborador (SIQUEIRA e GOMIDE Jr., 2004). Neste estudo, esses cinco fatores foram ampliados e decompostos de forma a explicitar, junto aos coordenadores de curso, as características de sua satisfação ou insatisfação no trabalho.

Conforme instruções contidas nos cartões-conceitos que faziam parte do instrumento de coleta de dados (Apêndice G), este estudo considera que as pessoas, nas organizações onde trabalham, desenvolvem sentimentos sobre a qualidade de suas relações com a chefia e com os colegas, sobre a concordância ou discordância com o salário percebido, com as promoções ou outras retribuições que recebem e sobre seu próprio trabalho ou cargo. Decorre disso uma sensação de aprovação ou reprovação, de gosto ou aversão, a favor ou contra. O processo interpretativo dos sentimentos, percepções ou sensações resultantes constitui a satisfação em relação ao trabalho que executam (MUCHINSKY, 2004; SIQUEIRA e GOMIDE Jr, 2004).

De maneira a possibilitar a visualização das manifestações dos coordenadores de curso sobre sua satisfação ou insatisfação no trabalho, avaliada em alguns de seus aspectos antecedentes, correlatos e conseqüentes, são apresentadas a descrição e a interpretação das sínteses dessas manifestações. No Apêndice A podem ser encontradas as sínteses das manifestações de todos os coordenadores apresentadas em forma de tabelas.

#### **4.1 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da satisfação ou insatisfação no trabalho e em relação às tarefas realizadas**

Relativamente às características da satisfação ou insatisfação dos coordenadores no trabalho e às tarefas que realizam cotidianamente, é possível identificar que P2, P5, P8, P9 e P10 manifestam aspectos associados à satisfação; enquanto que P1, P3, P4, P6 e P7 revelam aspectos associados à insatisfação.

Os aspectos associados à satisfação dos coordenadores com as tarefas e com o trabalho em si dizem respeito à oportunidade de realizar várias atividades (P5); às condições de trabalho, às oportunidades de aperfeiçoamento e participação em eventos (P8); à existência de desafios (P9); a fazer parte da universidade, à relação democrática existente, à possibilidade de gerenciar pessoas e construir o curso em conjunto com o corpo docente (P10). Os aspectos associados à insatisfação dos coordenadores com as tarefas e com o trabalho em si são: a excessiva quantidade de tarefas burocrático-administrativas a realizar (P3, P4, P6) e o tempo despendido a elas (P6); e a ausência de melhor infra-estrutura administrativa (P7). A insatisfação de P1 é amenizada pelas responsabilidades associadas ao trabalho, pelos resultados alcançados, pelos relacionamentos com o corpo discente e docente e pelo aprendizado constante.

Na Tabela 02 são apresentados os principais aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso no que concerne às tarefas realizadas e ao trabalho em si.

Tabela 02. Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso com o trabalho e em relação às tarefas realizadas

CRITÉRIO	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM SATISFAÇÃO	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM INSATISFAÇÃO
Satisfação com as tarefas realizadas e com o trabalho em si	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de várias atividades,</li> <li>• condições de trabalho,</li> <li>• possibilidade de aperfeiçoamento e participação em eventos,</li> <li>• existência de desafios,</li> <li>• participação na universidade,</li> <li>• relação democrática existente,</li> <li>• possibilidade de gerenciar pessoas e construir o curso em conjunto com o corpo docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• excessiva quantidade de tarefas burocráticas/administrativas a realizar,</li> <li>• tempo despendido nessas tarefas,</li> <li>• ausência de melhor infra-estrutura administrativa.</li> </ul>

#### **4.2. Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação ou insatisfação dos coordenadores com o trabalho em si e em relação às tarefas realizadas**

É possível constatar que a variedade de tarefas e a existência de desafios diante da oportunidade de gerenciamento de pessoas e da possibilidade de “construção” de um curso de graduação representam experiências gratificantes associadas à satisfação dos coordenadores com o trabalho que realizam. É fato que para muitas pessoas um trabalho mentalmente desafiador é preferível a um trabalho tedioso ou repetitivo. Estudos (FORD, 1973; HACKMAN e OLDHAM, 1980; KATZELL, THOMPSON e GUZZO, 1992; JUDGE, BONO e LOCKE 2000; MANOJLOVICH e SPENCE-LASCHINGER, 2002) comprovam que trabalhos desafiadores e responsabilidades associadas ao trabalho tendem a produzir motivação e entusiasmo nos colaboradores. Katzell *et al.* (1992), por exemplo, constataram que trabalhos com poucas possibilidades de desafios são considerados tediosos, mas desafios em excesso também determinam frustrações e sentimentos de fracasso. Esses autores esclarecem que prazer e satisfação estão associados a condições de desafios moderados.

Depreende-se, então, que a relativa autonomia, a possibilidade de desenvolvimento profissional, as responsabilidades e os desafios existentes no trabalho dos coordenadores associados ao controle, planejamento e execução das atividades contribuem para a percepção de que o trabalho realizado é pessoalmente interessante e

desafiador, o que justifica a manifestação de satisfação dos mesmos. Esse entendimento encontra consonância nas afirmações de Manojlovich e Spence-Laschinger (2002) e Judge *et al.* (2000), pois para os autores, pessoas que procuram e almejam desafios e oportunidades de aprendizado têm tendência a alcançar resultados e vivenciar experiências positivas, tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais.

Uma quantidade excessiva de tarefas monótonas, repetitivas e cansativas, como por exemplo, as tarefas burocráticas referidas e o tempo a elas despendido, é um aspecto oposto àqueles relatados por Ford (1973), Hackman e Oldham (1980), Katzell, Thompson e Guzzo (1992), Manojlovich, Spence-Laschinger (2002) e Judge *et al.* (2000); o que contribui para compreender a insatisfação dos coordenadores. O que tende a minimizar a insatisfação no trabalho são as responsabilidades assumidas, os resultados alcançados, o relacionamento com o corpo discente e docente e o aprendizado constante.

#### **4.3 Descrição das manifestações acerca da satisfação ou insatisfação dos coordenadores com o cargo**

Os coordenadores P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 e P10 expressam aspectos associados à satisfação com o cargo, enquanto que P7 revela aspectos associados à insatisfação com o cargo. Constata-se também que P4 e P5 expressam tanto aspectos associados à satisfação quanto à insatisfação com o cargo. Por meio da manifestação de P9 é possível observar que sua satisfação é variável.

Os aspectos relatados pelos coordenadores associados à satisfação são: o cargo como oportunidade de aprendizado profissional (P1, P8), de autoconhecimento e superação das limitações (P1); o respeito/reconhecimento pelo trabalho realizado (P2, P3), pela trajetória profissional na universidade (P3) e pelo empenho na coordenação (P2); o contato com os alunos e a possibilidade de pensar na qualidade do curso (P4); a possibilidade de realização de atividades interessantes e de acesso a conhecimentos (P5); a possibilidade de contribuir à ciência psicológica, à formação dos alunos, ao

desenvolvimento de professores e ao autodesenvolvimento (P6); a oportunidade de crescimento e de vivenciar experiências (P8); a liberdade de expressão, o ambiente de trabalho e os princípios e valores da universidade (P10).

Os aspectos associados à insatisfação com o cargo relatados pelos coordenadores são: problemas estruturais e organizacionais da universidade que influenciam as atividades da coordenação (P4); trabalho solitário (P3, P7) e empobrecimento das relações decorrentes do “lugar de poder” (P5); limitações no exercício do cargo e distanciamento da principal função (P7).

Os aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores com o cargo são apresentados na Tabela 03.

Tabela 03. Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores com o cargo

CRITÉRIO	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM SATISFAÇÃO	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM INSATISFAÇÃO
Satisfação com o cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oportunidades de autoconhecimento, auto-desenvolvimento e de superação das limitações;</li> <li>• oportunidades de aprendizado profissional e de acesso a conhecimentos;</li> <li>• oportunidades de contato com os alunos,</li> <li>• respeito e reconhecimento pelo trabalho, pela trajetória profissional e pelo empenho na coordenação;</li> <li>• possibilidade de pensar na qualidade do curso;</li> <li>• possibilidade de realizar atividades interessantes;</li> <li>• possibilidade de contribuir à formação dos alunos e ao desenvolvimento de professores;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• problemas estruturais e organizacionais da universidade que influenciam as atividades da coordenação;</li> <li>• trabalho solitário e empobrecimento das relações;</li> <li>• limitações no exercício do cargo,</li> <li>• distanciamento da principal função.</li> </ul>

#### **4.4. Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação ou insatisfação dos coordenadores com o cargo**

Pela análise das manifestações dos coordenadores é possível o estabelecimento de relação entre o cargo ocupado e as decorrentes oportunidades de autoconhecimento, auto-desenvolvimento, aprendizado profissional e de superação das limitações que

surtem, na maioria das vezes, de seus esforços pessoais. Ainda que o crescimento profissional em grande parte das universidades ocorra por processos de autoformação dos docentes, uma vez que normalmente não oferecem apoio institucional para o desenvolvimento de carreiras (ZABALZA, 2004), alguns coordenadores de curso manifestam satisfação decorrente das oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal que o cargo proporciona. A respeito da capacitação e formação dos colaboradores nas universidades, Christóvam (2004) refere que existe um "abismo" entre o discurso e a prática nas instituições de ensino e nas políticas educacionais brasileiras e que esse "abismo" é decorrente da inexistência ("quase que total", segundo palavras desse autor) de uma cultura de formação permanente do colaborador. Anastasiou e Alves (2003) têm posições mais otimistas: para essas autoras, processos de profissionalização continuada têm sido buscados pelas universidades. Ainda assim, depreende-se que a capacitação e o desenvolvimento profissional ocorrem muito mais por iniciativa dos interessados do que em função das políticas das universidades.

Em várias universidades, o desenvolvimento profissional é um processo lento, incerto e dissociado das predisposições, conhecimentos, experiências, sentimentos e crenças dos interessados, o que reflete a distância entre as políticas e objetivos organizacionais muitas vezes professados e aqueles realmente efetivados. Por vezes, quando constatada essa realidade, são modificadas as cognições e afetos do colaborador a respeito do significado do trabalho relativo ao cargo ocupado. Por meio das evidências de alguns autores é possível inferir a deficiente atenção que gestores universitários têm dedicado a investimentos no desenvolvimento profissional dos colaboradores: Marcovitch (1998) refere à necessidade de mais capacitação ou ao favorecimento da reconversão das habilidades dos colaboradores e argumenta que tais medidas não devem ser reduzidas à condição de benefício trabalhista, mas efetivadas como respostas contínuas e diversificadas de parte da universidade aos desafios que enfrenta. Nesse sentido, para que possa ser maximizada a efetividade da gestão de pessoal acadêmico, estratégias globais de desenvolvimento e formação dos colaboradores devem considerar sua capacitação, avaliação e incentivo. Essa é a conclusão de um trabalho de pesquisa de

Parrino (2003) que objetivou apresentar uma proposta orientada para melhorias no processo de gestão dos colaboradores de universidades.

É inclusive por meio do cargo ocupado que alguns coordenadores têm reforçada sua auto-imagem. Aspectos manifestos por alguns coordenadores que possibilitam essa condição são o respeito e reconhecimento pelo trabalho à frente do curso, pela trajetória profissional e pelo empenho na coordenação. Contribuir para a formação dos alunos e o desenvolvimento de professores constituem fatores que são possíveis às pessoas que ocupam posição de liderança no curso; tais situações parecem justificar a satisfação manifesta por alguns coordenadores com o cargo ocupado. Mas, se para a maioria dos coordenadores de curso existe satisfação decorrente do fato de estar numa condição de liderança, para alguns é exatamente essa condição que promove insatisfação: o trabalho solitário, principalmente em relação às decisões que afetam a vida pessoal e profissional dos docentes, como por exemplo, a destinação das horas/atividade - fato que muitas vezes favorece o empobrecimento das relações; as limitações no exercício do cargo, uma vez que a existência de colegiados retarda ou obstaculiza a tomada de decisão; o distanciamento da principal função (considerada pela maioria como o planejamento político-pedagógico do curso) decorrente da necessidade de realização de atividades burocráticas que poderiam facilmente ser realizadas por técnicos (conferência de documentos de alunos e professores; estudo do aproveitamento de disciplinas para transferências e reingressos; confecção de horários; redação de correspondências e outros).

Pesquisas realizadas no Brasil (PIAZZA, 1997; HEERDT, 2002; SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2003; MARRA e MELO, 2003) possibilitam inferir que o cargo de coordenador de curso de graduação traz intrinsecamente, ao ocupante, a exigência de assumir responsabilidades para além da realização de atividades rotineiras e burocráticas: requer de quem desempenha essa função o alcance, pelo menos em parte, das expectativas da universidade, dos acadêmicos, dos docentes, dos chefes de departamentos, de outros coordenadores, de funcionários técnico-administrativos e, numa instância ampliada, da sociedade.

Provavelmente a percepção do conjunto dessas obrigações avaliadas como de difícil cumprimento esteja associada à insatisfação de alguns coordenadores com o cargo ocupado.

#### **4.5 Descrição das manifestações acerca da satisfação ou insatisfação dos coordenadores com os relacionamentos**

O relacionamento com as pessoas da Reitoria referido pelos coordenadores P2, P3, P5, P7, P8, P9 e P10 é caracterizado por acesso facilitado (P3, P10); ausência de dificuldades (P5); existência de qualidade (P6); proximidade (P7, P8); abertura e receptividade (P9); apoio nas questões que envolvem suas funções (P7, P10). A insatisfação é caracterizada, segundo os coordenadores P1, P4 e P7, por pouco contato (P4), distanciamento e descaso (P7), acúmulo de demandas, ausência de apoio e perdas de conquistas anteriores (P4). O coordenador P7 manifesta tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos para caracterizar a relação com a Reitoria.

O relacionamento entre o coordenador e sua chefia imediata, descrito por P1, P4, P6, P7 e P10 é caracterizado por ser fácil (P1), ser compartilhado (P7), tranquilo e próximo (P10), existir qualidade (P6) e interesse da chefia no relacionamento (P4). Os coordenadores P1, P2, P3, P8, P9 e P10 verbalizam aspectos negativos para demarcar o relacionamento com a chefia imediata: ausência de poder de decisão e de respostas (P1, P10), dificuldades de relacionamento (P3), dificuldade de diálogo (P8), pouca harmonia e existência de conflitos (P9). Há um participante (P1) que manifesta tanto aspectos positivos quanto negativos nesse relacionamento.

O relacionamento entre o coordenador e os funcionários técnico-administrativos referido pelos coordenadores P1, P4, P7, P8 e P9 é caracterizado pela coesão, informações compartilhadas, respostas às necessidades do coordenador (P7), clareza e objetividade (P8), receptividade, tranquilidade e por ser uma relação saudável (P9). O coordenador P4 verbaliza que a relação com os funcionários técnico-administrativos não

se estabelece da forma desejada; apesar disso, esse coordenador relata aspectos positivos no relacionamento com esse grupo de pessoas.

Os coordenadores P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9 e P10 referem aspectos positivos associados à relação com o corpo docente. Essa relação é caracterizada pelo apoio (P1, P7) e respaldo (P1), possibilidade de “trocas” e parceria (P2), proximidade (P3), ajuda (P4) e contribuições (P4, P7), envolvimento (P7), aceitação e aclamação do coordenador (P10). Os coordenadores P3, P5 e P8 verbalizam outros aspectos ao caracterizar o relacionamento com o corpo docente: mudança (P3), empobrecimento das relações (P5), existência de conflitos (P8), decisões que influenciam os interesses (P8) ou a vida (P5) dos professores. O coordenador P3 verbaliza tanto aspectos positivos quanto negativos a caracterizar a relação com o corpo docente.

Na descrição do relacionamento entre o coordenador e o corpo docente, os coordenadores P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10 manifestam aspectos positivos. Esses aspectos que caracterizam a relação, conforme a percepção dos coordenadores, são: proximidade (P3, P4, P7, P8), respeito (P4), qualidade (P6), prazer e abertura (P7), disponibilidade do coordenador (P8). Na percepção de dos coordenadores P3, P5 e P10, o que caracteriza essa relação é que ela se modificou a partir do momento em que o coordenador assumiu o cargo (P3, P5) e que se estabelece mais intensamente no plano burocrático-administrativo (P10). P3 verbaliza tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos a caracterizar a relação com o corpo docente.

O relacionamento com os pares (outros coordenadores) obteve referências dos coordenadores P1, P3, P4, P6, P7, P8 e P9 quanto a aspectos positivos. Os aspectos referidos por eles são: se sentir à vontade na relação (P1); boa (P4); tranqüila, com uniformidade na linguagem e nos sentimentos, parceria (P3); qualidade (P6); maior proximidade e possibilidades de trocas (P7, P8) e contatos (P8); integração positiva, oportunidades de discussão e desabafos e cumplicidade (P9). Os coordenadores P1, P4 e P10 verbalizam aspectos negativos a caracterizar essa relação: ausência de proximidade (P10) e possibilidades de troca (P1, P10) e, decorrente da política interna, a impossibilidade de confiar-lhes o que pensa, sente ou quer (P1). Os coordenadores P1 e

P4 verbalizam tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos a caracterizar a relação com os pares.

Na Tabela 04 estão descritos os principais aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso no que diz respeito aos relacionamentos estabelecidos no contexto de trabalho.

Tabela 04. Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso com os relacionamentos

CRITÉRIOS	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM SATISFAÇÃO	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM INSATISFAÇÃO
Relacionamento com a Reitoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acesso facilitado,</li> <li>• proximidade,</li> <li>• abertura,</li> <li>• receptividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouco contato,</li> <li>• distanciamento,</li> <li>• descaso,</li> <li>• ausência de apoio.</li> </ul>
Relacionamento com a(s) chefia(s) imediata(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compartilhada e fácil,</li> <li>• tranquilidade,</li> <li>• proximidade,</li> <li>• interesse,</li> <li>• qualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência de decisão e de respostas,</li> <li>• dificuldades no relacionamento e de diálogo,</li> <li>• pouca harmonia,</li> <li>• conflitos.</li> </ul>
Relacionamento com funcionários técnico-administrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coesão,</li> <li>• informações compartilhadas,</li> <li>• respostas às necessidades,</li> <li>• clareza,</li> <li>• objetividade,</li> <li>• receptividade,</li> <li>• tranquilidade,</li> <li>• saudável.</li> </ul>	
Relacionamento com o corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existência de apoio, ajuda, respaldo</li> <li>• parceria,</li> <li>• proximidade,</li> <li>• as contribuições que pode dar ao curso,</li> <li>• o envolvimento,</li> <li>• a aceitação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• empobrecimento das relações,</li> <li>• existência de conflitos,</li> <li>• as decisões que os coordenadores devem tomar que influenciam os interesses dos professores.</li> </ul>
Relacionamento com o corpo discente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proximidade,</li> <li>• respeito,</li> <li>• qualidade,</li> <li>• prazer,</li> <li>• abertura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as mudanças sofridas quando os coordenadores assumiram o cargo,</li> <li>• o fato de se estabelecer mais intensamente no plano burocrático-administrativo.</li> </ul>
Relacionamento com os pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tranquilidade,</li> <li>• uniformidade na linguagem,</li> <li>• parceria,</li> <li>• proximidade,</li> <li>• cumplicidade,</li> <li>• possibilidade de trocas e contatos,</li> <li>• oportunidade de discussão,</li> <li>• oportunidade de desabafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência de proximidade</li> <li>• ausência de possibilidades de troca,</li> <li>• impossibilidade de confiar.</li> </ul>

#### **4.6. Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação ou insatisfação dos coordenadores com os relacionamentos**

O tratamento recebido e o relacionamento estabelecido entre os coordenadores e as chefias e com os colegas constituem, para alguns, fontes de contentamento e convivência profissional adequada e para outros, o oposto. Martins (2003) encontrou resultados semelhantes no estudo que empreendeu com o objetivo de investigar se a participação do profissional em programas de qualidade de vida no trabalho se relacionava com a satisfação no trabalho e com o comprometimento.

Os vários adjetivos utilizados na descrição dos relacionamentos estabelecidos no contexto de trabalho dos coordenadores possibilitam constatar que há mais manifestações de satisfação do que insatisfação a eles associadas. O relacionamento com a Reitoria, corpo docente, discente e com os outros coordenadores é considerada, pela maioria, fonte de satisfação, o que não acontece em relação à chefia imediata.

Pesquisas confirmam a influência dos relacionamentos sobre a satisfação no trabalho; há evidências de que a satisfação com os colegas e com a chefia são antecedentes importantes dos sentimentos de prazer no trabalho (PRADO, 2005) e que a variável "relacionamentos" é indicativa de fonte de satisfação dos colaboradores (SILVA JR., 2001). Marra e Mello (2003), na pesquisa que objetivou descrever as práticas cotidianas de gestão dos chefes de departamento e coordenadores de curso, concluíram que nesse contexto há dificuldades no relacionamento destes últimos com docentes, funcionários e superiores hierárquicos e isso pode representar insatisfação.

As atividades, o processo de comunicação, a autoridade, as demandas próprias do cargo de coordenador têm efeito sobre os relacionamentos que são estabelecidos no contexto de trabalho. Depreende-se que parte das dificuldades de relacionamento no ambiente laborativo são influenciadas menos pelas diferenças de personalidade do que pelas exigências do cargo. São prerrogativas do cargo de coordenador as decisões, o controle ou a influência sobre as pessoas. Quando essa relação controle/influência é mal conduzida pelo coordenador ou mal interpretada pelos docentes, alunos, superiores ou

seus pares há maior probabilidade de desajustes, descontentamentos e insatisfações nos relacionamentos que envolvem o exercício do cargo. Com base nesse entendimento é possível compreender as manifestações de insatisfação nos relacionamentos reveladas pelos coordenadores, que foram justificadas mais pelas exigências do cargo do que por outras razões, como o estilo interpessoal, por exemplo.

Ao se tratar de satisfação no trabalho nas organizações brasileiras como um conceito a ser mais explorado (PÉREZ-RAMOS, 1990; CURA, 1994; SIQUEIRA, 1995, MARTINEZ e PARAGUAY, 2003, SIQUEIRA e GOMIDE Jr, 2004; VALLE, 2005) é possível constatar que uma importante dimensão da efetividade das universidades é o especial vínculo dos indivíduos com a instituição, com seu trabalho, com a direção ou com outros colegas, uma vez que fatores ambientais, algumas vezes reais, outras imaginários, influenciam as relações entre as pessoas, entre os grupos e entre todos e a organização (ZABALZA, 2004; COLOSSI e CAON, 2002). A importância de estímulo e de condições que propiciem a conectividade para estabelecimento de relações profícuas no contexto laborativo constitui prerrogativa do cargo dos líderes universitários.

Nesse sentido, é relevante salientar ainda que, por serem sistemas abertos, é impossível conhecer ou intervir nas universidades como se fossem realidades fechadas, auto-suficientes e auto-gerativas; pelo contrário: são "espaços sociais cuja dinâmica interna já vem definida pela dinâmica social da qual é reflexo"; o que caracteriza o que é uma universidade é o conjunto de suas dinâmicas relacionais e funcionais; a estrutura formal e administrativa apenas suporta esse conjunto (ZABALZA, 2004, p.72). Decorre disto a importância dos padrões de relacionamento vigentes nesse contexto para determinar, dentre outros aspectos, a satisfação no trabalho dos coordenadores.

#### **4.7 Descrição das manifestações acerca da satisfação ou insatisfação dos coordenadores com as retribuições recebidas**

Relativamente às retribuições materiais recebidas, os coordenadores P1 e P7

relatam a inexistência das mesmas, o que é descrito por eles como um aspecto causador de insatisfação. O coordenador P9 revela que a universidade oportuniza retribuições materiais, contudo, discorda do critério de distribuição dessas retribuições.

Os coordenadores P3, P8 e P9 revelam satisfação em relação às retribuições financeiras recebidas. Os coordenadores P1, P4, P5 e P7 manifestam insatisfação com esse aspecto. A insatisfação está associada ao cumprimento de uma carga horária extra que não é remunerada (P1), à necessidade de outro emprego para complementar a renda (P4), à demanda de trabalho (P5), às responsabilidades próprias do cargo (P5, P7), à complexidade do trabalho e à demanda de tempo (P7).

Diante da existência ou inexistência de premiação associadas às retribuições recebidas, os coordenadores P1, P8 e P9 verbalizam que nas universidades onde trabalham premiar colaboradores não é uma prática usual.

O aspecto reconhecimento, associado à satisfação no trabalho, é descrito pelos coordenadores P2, P4, P6, P8 e P9. Um deles (P2) descreve esse reconhecimento como um aspecto associado à abertura ao desenvolvimento de suas idéias, e outro (P8), ao trabalho que realiza e aos eventos que promove. Os coordenadores P1 e P7 manifestam insatisfação em relação à inexistência de reconhecimento pelo trabalho que realizam. O coordenador P1 associa a esse fato a inexistência de *feedbacks* sobre seu trabalho.

Os aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso no que concerne às retribuições recebidas estão apresentados na Tabela 05.

#### **4.8 Interpretação dos aspectos descritos acerca da satisfação ou insatisfação dos coordenadores com as retribuições recebidas**

As pessoas esperam que os esforços que realizam em prol de um determinado objetivo sejam retribuídos por aqueles que se beneficiam destes esforços. No contexto do trabalho essa afirmação se torna evidente na medida em que os colaboradores esperam receber algum tipo de pagamento ou retribuição pelo trabalho realizado. O salário pode

Tabela 05. Aspectos que caracterizam a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso com as retribuições recebidas

CRITÉRIOS	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM SATISFAÇÃO	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM INSATISFAÇÃO
Retribuições materiais		<ul style="list-style-type: none"> <li>•o fato de inexistirem,</li> <li>•critérios de distribuição.</li> </ul>
Retribuições financeiras		<ul style="list-style-type: none"> <li>•cumprimento de uma carga horária extra não remunerada,</li> <li>•necessidade de outro emprego para complementar a renda,</li> <li>•demanda de trabalho,</li> <li>• incompatibilidade com as responsabilidades,</li> <li>•incompatibilidade com complexidade do trabalho,</li> <li>• demanda de tempo.</li> </ul>
Premiações		<ul style="list-style-type: none"> <li>•não é prática usual.</li> </ul>
Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há reconhecimento,</li> <li>• possibilidade de desenvolver suas idéias,</li> <li>• eventos que promovem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•o fato de inexistirem,</li> <li>•inexistência de <i>feedbacks</i> sobre o trabalho.</li> </ul>

ser considerado, muitas vezes, tanto o motivador principal para o empregado quanto o motivador secundário, dependendo da realidade sócio-econômica do mesmo (PRADO, 2005). Quando consideradas essas duas possibilidades de categorizar o salário ou a renda, é possível constatar que as retribuições pelo trabalho realizado influenciam tanto os fenômenos sociais quanto os fenômenos psicológicos decorrentes de esforço ou desempenho.

Tanto as recompensas extrínsecas como o salário, benefícios ou bônus, quanto as intrínsecas, como a realização ou o desafio da tarefa, são importantes aspectos a serem considerados na avaliação de satisfação ou insatisfação no trabalho dos coordenadores. As manifestações de insatisfação estão associadas mais às recompensas extrínsecas do que às intrínsecas e desse fato deriva a relação que o coordenador estabelece com a universidade, uma vez que esta relação depende também da força relativa das recompensas que recebe.

Iniquidade, ausência de relação entre o esforço e a conseqüência, a larga dispersão salarial e baixos salários são aspectos que predizem sofrimento psíquico (ODELIUS e RAMOS, 1999). Os coordenadores de curso não percebem que as

retribuições recebidas são consoantes às suas expectativas e isso pode caracterizar a insatisfação manifesta ou ainda, significar sofrimento psíquico. Não parece ser somente o valor absoluto do salário ou das retribuições que derivam a insatisfação revelada, mas sim a percepção de equidade nesse processo. É possível constatar que as causas da insatisfação apontadas, no que diz respeito às retribuições recebidas, estão associadas ao fato de os coordenadores despenderem esforços em benefício do curso ou da universidade e não haver respostas ou conseqüências concretas associadas ao seu esforço ou desempenho.

A relação entre satisfação no trabalho e as retribuições recebidas, quer sejam materiais, financeiras, reconhecimento ou premiações, foi verificada também em um estudo do tipo *survey* realizado por Oliveira e Moraes (2001) junto a detetives da Polícia Civil de Belo Horizonte. No estudo, os autores utilizaram o modelo de Walton, de 1973, para análise do contexto de trabalho. Constataram correlação entre a insatisfação dos colaboradores com a remuneração, condições de trabalho e desenvolvimento de capacidades. Sobre esse aspecto, é pertinente referir Martins (2003), pois destaca que quando os dirigentes da empresa oferecem benefícios justos aos colaboradores, assumem uma postura administrativa eficaz na medida em que tal ação pode desencadear satisfação entre os primeiros.

#### **4.9 Interpretação do conjunto de dados descritos sobre a satisfação ou insatisfação dos coordenadores no trabalho**

O conjunto das informações obtidas por meio do instrumento de coleta de dados, no que diz respeito à satisfação no trabalho dos coordenadores de curso, aspecto avaliado por meio da análise das manifestações dos coordenadores quanto aos relacionamentos estabelecidos, às retribuições recebidas, às tarefas realizadas, ao trabalho em si e ao cargo ocupado, possibilita inferir que tanto o modo como os coordenadores de curso se sentem quanto as crenças que têm em relação ao trabalho

são variáveis. Todos os participantes manifestam, em maior ou menor grau, aspectos que lhes geram satisfação e insatisfação no trabalho.

A partir dos dados que constam nas Tabelas 02, 03, 04 e 05 é possível destacar três condições que perpassam de forma mais evidente a satisfação e a insatisfação dos entrevistados. A primeira diz respeito à administração de recursos humanos das universidades; a segunda permite aludir às características próprias do trabalho realizado; a terceira está associada aos relacionamentos estabelecidos no contexto. É inegável que as características de personalidade dos coordenadores de curso devem também ser consideradas, muito embora esse aspecto não tenha constituído objetivo deste estudo.

Por meio da análise dos dados é possível observar que no processo de administração de recursos humanos no contexto de trabalho dos coordenadores não estão ou pouco estão privilegiadas as retribuições. Há expectativas por parte dos coordenadores não atendidas pelos gestores das universidades. Há problemas estruturais e organizacionais que influenciam a realização ou o modo de execução de seu trabalho. Esses aspectos caracterizam a insatisfação no trabalho que é verbalizada nas entrevistas. A confirmar este entendimento, é pertinente referir a dissertação de Silva (2001), que objetivou contribuir com o desenvolvimento de políticas de recursos humanos voltados para o funcionalismo público em instituições de ensino superior. O autor realizou um estudo de natureza exploratória junto a servidores com vínculo empregatício estável, pertencentes ao quadro das instituições de ensino superior do Paraná. Especificamente quando avaliou as expectativas dos servidores em relação à política de recursos humanos e ao quadro de carreira da categoria encontrou 67% de respostas que apresentavam discordância total ou em parte em relação ao atendimento das expectativas sobre a proposição apresentada. Silva (2001, p.75) conclui que "esses percentuais demonstram grande insatisfação em relação à política de recursos humanos que deveriam abranger desde o perfil profissional dos servidores até os benefícios extras para contemplar e beneficiar os funcionários". Nas considerações finais do estudo, o autor enfatiza que as condições ambientais, a política de recursos humanos, as vantagens salariais, os benefícios e as relações hierárquicas representaram evidente insatisfação dos

colaboradores. Tais resultados evidenciam a pouca atenção dada pelos gestores à administração dos recursos humanos nas instituições de ensino superior.

Drucker (2002), referindo-se às práticas que viabilizam as políticas de recursos humanos nas organizações, produziu um artigo intitulado "Eles não são empregados, são pessoas!", numa clara referência aos gestores que têm relegado a um segundo plano a dimensão humana no trabalho e o conjunto de afetos e cognições que os trabalhadores desenvolvem para com seu trabalho e para com a organização da qual fazem parte. Decorre dessas observações que considerar a satisfação dos coordenadores no trabalho é importante às lideranças universitárias, pois a quebra de contratos psicológicos ou o não atendimento de suas expectativas tem como efeito a "insalubridade psicológica", representação de um sério risco para a saúde das pessoas e para os resultados da organização.

Destarte, associar saúde e satisfação no trabalho é pertinente quando a administração de recursos humanos é objeto de análise. Alguns estudos (CODO e MENEZES, 2000; MARTINEZ, PARAGUAI e LATORRE, 2004; ROSA e CARLOTTO, 2005; ROJAS e OCAÑA, 2006) constataram a importância da política de recursos humanos de uma organização para a determinação da satisfação no trabalho e da saúde dos trabalhadores. Martinez, Paraguai e Latorre (2004) empreenderam um estudo transversal com o objetivo de verificar a existência de relação entre satisfação com os aspectos psicossociais do trabalho e a saúde dos trabalhadores. Utilizaram a escala *Occupational Stress Indicator-OSI* e o questionário *Medical Outcomes Study 36 (SF36)*. Constataram que o nível de satisfação mais elevado foi observado entre os ocupantes de cargos de direção e explicam esse resultado pelas características do cargo: maior autonomia, participação nas decisões, responsabilidades, desafios e reconhecimento. Dentre as sugestões que apresentam sobre ações que podem promover a satisfação no trabalho e, por decorrência, a saúde dos trabalhadores, destacam-se a reformulação das formas de reconhecimento e valorização dos trabalhadores; maior autonomia e controle do trabalhador sobre seu trabalho; enriquecimento do trabalho mediante capacitação profissional; possibilidade de desenvolvimento na carreira e estabilidade; implemento de

níveis de suporte social; e, melhoria nas condições do ambiente físico de trabalho. Martinez, Paraguai e Latorre (2004) objetivaram verificar a existência de associação entre a Síndrome de *Burnout*, variáveis demográficas, profissionais e fatores de satisfação no trabalho em profissionais de um hospital de Porto Alegre. Para tanto, utilizaram o MBI – *Maslach Burnout Inventory* e o Questionário de Satisfação no Trabalho como instrumento de coleta de dados. Na análise de correlação entre as dimensões de *burnout* e fatores de satisfação, constataram que quanto menor a satisfação com a supervisão, com o ambiente físico, com os benefícios e políticas da organização, com o conteúdo do trabalho e com a participação, maior a dimensão de exaustão emocional. É possível verificar, então, que as políticas organizacionais voltadas à garantia das condições que favorecem a realização profissional constituem fatores que influenciam positivamente a satisfação no trabalho. Rojas e Ocaña (2006) enfatizam que os “acadêmicos”, como os principais responsáveis por fazer cumprir as funções e os compromissos das universidades, esperam retribuição, não somente econômicas, mas principalmente reconhecimento, valorização pelo trabalho realizado, respeito à sua integridade física e psíquica e também inclusão moral; todavia as políticas de recursos humanos não os favorecem neste sentido. Esclarecem que no México – como de resto na América Latina – diabetes, cardiopatias, envelhecimento e cansaço precoces, hipertensão, neuroses e estresse são doenças que, mais freqüentemente do que se imagina, têm acometido colaboradores no contexto universitário. Os autores evidenciam que os colaboradores não podem ser responsabilizados por essas morbidades, uma vez que são vítimas diretas das condições de trabalho e das políticas de gestão de pessoas existentes. Os mesmos autores (ROJAS e OCAÑA, 2006) realizaram um estudo junto a 465 professores dos níveis básico, médio superior e superior, com o objetivo de estabelecer relação entre as novas exigências, produto das condições de organização do trabalho acadêmico, satisfação no trabalho e a síndrome de *burnout*. Para tanto, utilizaram o MBI – *Maslach Burnout Inventory* e uma escala de graus de satisfação no trabalho entre empregados universitários. Constataram a ocorrência da síndrome de *burnout* entre os docentes variando a intensidade dos aspectos que a caracterizam.

Encontraram que 60% dos colaboradores universitários apresentavam algum grau de insatisfação no trabalho e que a síndrome de *burnout* é mais evidente entre o grupo de professores. Nas considerações sobre os resultados encontrados, Rojas e Ocaña (2006) destacam a correlação inversa entre a ocorrência da síndrome de *burnout* e a satisfação no trabalho. Esse aspecto também é confirmado por Codo e Menezes (2000), quando relatam que não se pode relacionar satisfação e produtividade, mas, sem dúvidas, há evidências comprovando a relação direta entre satisfação no trabalho e saúde física e mental do trabalhador. Rojas e Ocaña (2006) declaram também que o principal caminho para enfrentar o problema advém de estratégias político-organizacionais-coletivas e que gerar mais conhecimento sobre a temática é uma tarefa impostergável.

Lino (2004), por sua vez, faz referência às políticas de recursos humanos influenciando a satisfação ou insatisfação no trabalho, pois na pesquisa que empreendeu junto a enfermeiros de UTIs encontrou evidentes manifestações de insatisfação dos participantes acerca de tais políticas. A autora evidencia que é o poder organizacional verticalizado que estabelece as políticas salariais, de provimento e desenvolvimento de pessoal. Nesse contexto de análise não há como dissociar a insatisfação encontrada nas estratégias de gestão dos recursos humanos das instituições de origem dos participantes.

Também se encontra confirmada a importância da gestão dos recursos humanos voltada às expectativas e necessidades dos trabalhadores na determinação de satisfação ou insatisfação no trabalho no estudo de Siqueira e Amaral (2006), que objetivaram investigar a relação entre a estrutura organizacional percebida e o bem-estar psicológico de um grupo de 194 profissionais do estado de São Paulo. Para consecução do objetivo elencado, os autores utilizaram sete escalas, dentre elas a escala de satisfação do trabalho desenvolvida por Siqueira, em 1995. Nas considerações finais do estudo relatam que os participantes da amostra pesquisada se revelaram insatisfeitos com a política de gestão de pessoas da empresa.

A inexistência, na maioria das universidades, de políticas e estratégias voltadas aos seus recursos humanos, influencia a satisfação no trabalho e a saúde dos trabalhadores (SILVA, 2001; MARTINEZ, PARAGUAI e LATORRE, 2004; ROSA e

CARLOTTO, 2005; SIQUEIRA e AMARAL, 2006; ROJAS e OCAÑA, 2006). Decorre então que uma das variáveis que influencia o processo de vinculação entre os profissionais e a organização ou desses e o trabalho diz respeito aos objetivos organizacionais que integram documentos oficiais e não oficiais e são expressos pela política organizacional de gestão de pessoas. Fazem parte da política organizacional as políticas de investimento e de desenvolvimento profissional de seus integrantes.

Nas universidades, a capacitação dos coordenadores de curso para as atividades de gestão, por exemplo, constitui objetivo ou política organizacional? As capacitações são práticas vigentes? Podem ser encontradas na literatura (GRILLO, 1996; PIAZZA, 1997; MEYER, 1998; BOTOMÉ, 2001; BOTOMÉ e KUBO, 2002; RIZZATTI, RIZZATTI Jr e BONA SARTOR, 2004; ZABALZA, 2004) sobre gestão universitária observações ou constatações que registram respostas negativas a essas questões. Com certa frequência, as políticas ou objetivos organizacionais são mais professados do que efetivados pelos dirigentes universitários (BARROS e MENDES, 2003). Etzioni (1989) refere uma razão para a existência de diferenças entre os objetivos reais e os professados pelos dirigentes de organizações: muitas vezes os líderes exprimem objetivos diferentes daqueles que efetivamente buscam porque o "mascaramento" (expressão do tradutor) auxilia os objetivos que pretendem realmente atingir.

O segundo aspecto que caracteriza a satisfação ou insatisfação dos coordenadores está associado às características próprias do trabalho e isso inclui o trabalho em si e as tarefas sob sua responsabilidade. Sobre esse aspecto, pode ser observada uma situação conflitiva: se por um lado o trabalho na coordenação de curso contém aspectos geradores de satisfação, tais como: ser desafiador, passível de realizações e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional; por outro, o emprego de esforços e tempo na realização de tarefas burocráticas que poderiam ser facilmente realizadas por técnico-administrativos e o pouco tempo que resta aos coordenadores para cumprir com o planejamento do curso em termos de atividades político-pedagógicas constituem fatores de insatisfação. Por esse viés é possível depreender que o trabalho dos coordenadores contém aspectos que os conduzem a sentir satisfação, mas a

quantidade e a execução das tarefas burocráticas contêm elementos que promovem experiências de frustração e desgaste. É, nesse sentido, pertinente considerar que tanto o trabalho em si quanto as tarefas que realizam parecem conter características que promovem o surgimento de estados psicológicos críticos que determinam a (des)motivação e a satisfação ou insatisfação dos coordenadores (HACKMAN e OLDHAM, 1975). A ausência de significado ou de sentido associado às tarefas burocráticas referidas pelos coordenadores traduz também a insatisfação verbalizada.

A constatação da situação conflitiva descrita encontra explicação em Dejours (1987) quando argumenta, com base numa fundamentação psicanalítica, que o trabalho humano é representado por duas forças opostas: por um lado pode ser percebido como fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; mas por outro, pode se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde quando não atendido o conjunto de condições desejáveis para sua realização. Os dois sintomas decorrentes do sofrimento vivenciados pelos trabalhadores, para o autor, são: a insatisfação e a ansiedade.

Com o objetivo de desvelar os fatores implicados na gênese do prazer e sofrimento no trabalho, Lunardi Filho (1995) também encontrou a situação conflitiva manifesta pelos coordenadores de curso neste estudo. O autor realizou uma pesquisa cujos dados foram coletados por meio de um roteiro, com questões fechadas e entrevistas semi-estruturadas, junto a enfermeiros e auxiliares de enfermagem de um hospital de uma universidade federal do Rio Grande do Sul. As respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados possibilitaram ao autor reunir informações que constituíram três categorias: o trabalho em si, a organização do trabalho e as condições de trabalho. Lunardi Filho inferiu que o trabalho em si, apesar do sofrimento que contém, possibilita a vivência de um prazer real e concreto. Concluiu que grande parte do sofrimento do trabalhador decorre da organização do trabalho sendo que o prazer, com raríssimas exceções, esteve condicionado a algum fator, na maioria das vezes, inexistente, portanto, numa possibilidade futura, como expectativa de prazer.

Lino (2004), em tese que partiu da premissa de que a percepção de satisfação em relação ao trabalho em UTI e a qualidade de vida dos profissionais que ali atuam são conceitos inter-relacionados, realizou um estudo junto a 190 enfermeiras de 19 UTIs. Para tanto, utilizou o instrumento ISP-Índice de Satisfação Pessoal, de Stamps e o IQV-Índice de Qualidade de Vida, de Powers. A autora constatou que o volume das atividades burocráticas, consideradas tediosas e pouco flexíveis pelos participantes do estudo, foi fator de insatisfação comprovado. No entanto, a autonomia, considerada pela autora como um dos elementos que confere maior profissionalização e prestígio a uma ocupação, foi considerado pelos participantes como o mais importante aspecto para sua satisfação profissional.

Por certo a situação conflitiva verificada nas manifestações dos coordenadores e nos estudos de Lunardi Filho (1995) e Lino (2004) pode ser explicada pelo entendimento de que a satisfação no trabalho é um construto multideterminado integrado por aspectos distintos. Sua avaliação requer que se considere a situação momentânea, mas também as expectativas futuras ou a importância que lhe é atribuída, uma vez que a experiência no trabalho é perpassada tanto por aspectos cognitivos – como alguém pensa no trabalho – quanto por aspectos afetivos – como alguém sente o trabalho (ZALEWSKA, 1999).

O terceiro aspecto, conforme já mencionado, associa-se aos relacionamentos estabelecidos no contexto de trabalho. Em função das manifestações dos coordenadores, é possível observar a tendência à conectividade e à convivência. O resultado das trocas e dos intercâmbios existentes no contexto de trabalho dos coordenadores, conforme manifesto, possibilita verificar que a rede de relacionamentos é aspecto que mais gera satisfação do que insatisfação no trabalho. Nas manifestações da maioria dos participantes é evidenciado que as relações estabelecidas com a chefia contêm aspectos que geram insatisfação e com os demais integrantes deste contexto as relações são pautadas pela satisfação decorrente da proximidade, respeito, receptividade, contribuições e possibilidades de troca.

A importância atribuída às interações na determinação da satisfação no trabalho está confirmada em algumas pesquisas realizadas no Brasil (ROCHA, 1998; SILVA Jr, 2001; MARTINS, 2003; MARRA e MELLO, 2003; LINO, 2004; SIQUEIRA e AMARAL, 2006). Silva Jr (2001), por exemplo, investigou as relações estabelecidas no contexto do trabalho em instituições de ensino superior. Encontrou que 54% dos entrevistados relataram existir um ambiente relativamente afetivo e cordial e 62% evidenciaram concordância quanto à existência, no âmbito do trabalho, de interações humanas, visto que estavam satisfeitas as necessidades de aceitação social e existia equilíbrio nas relações interpessoais.

Os participantes do estudo de Lino (2004) consideraram que o processo de interação entre os profissionais que atuam no contexto do trabalho é um dos componentes mais importantes para sua satisfação profissional. Já Siqueira e Amaral (2006) constataram que as principais fontes de contentamento dos participantes da pesquisa que empreenderam estiveram associadas às relações mantidas com a chefia, às interações com os colegas de trabalho e ao exercício de atividades inerentes ao cargo ocupado.

As manifestações de insatisfação dos coordenadores de curso quanto aos relacionamentos parecem estar mais associadas às exigências do cargo do que necessariamente às dificuldades pessoais. Nadler, Gerstein e Shaw (1994) argumentam que são os conteúdos de natureza psicológica que mantêm o "conjunto unido" e que as estruturas sociais são firmadas a partir de atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas das pessoas que integram esse conjunto. A esse respeito, Loiola, Bastos, Queiroz e Silva (2004, p.112) argumentam que os "atores humanos respondem às pressões de seu entorno com base em idéias bem desenvolvidas sobre como o mundo no qual estão imersos opera". Isto é, operam com base em suas "teorias" de mundo, suas teorias implícitas. Idéias, crenças, cognições, afetos e sentimentos que foram verbalizados pelos coordenadores de curso são fenômenos indissociados das teorias implícitas referidas pelos autores e do cargo que ocupam.

Tendo em vista que as universidades são sistemas abertos e sociais, e as estruturas sociais não existem num vácuo, o que existe é uma estruturação de eventos e acontecimentos, e não apenas de partes físicas. São as representações compartilhadas entre os coordenadores de curso e demais colaboradores que as integram, que asseguram a co-existência entre os sujeitos e suas interações com os sistemas existentes (MOSCOVICI, 1995).

Assim, nos processos de gestão profissional de organizações, as pessoas que integram a força produtiva e os problemas que as afetam ou que afetam condições de trabalho e desempenho são importantes considerações na formulação das políticas, estratégias e decisões de seus líderes. Entretanto, nas universidades essa é uma condição que parece pouco ocorrer. As necessidades, interesses e expectativas pessoais ou profissionais dos coordenadores de curso não são ou pouco são consideradas pelos gestores universitários. Reflexões, críticas e observações de alguns autores podem ser referidas uma vez que atestam a importância da valorização das pessoas à consecução dos objetivos organizacionais nas universidades e que, portanto, deveriam ser consideradas na formulação de suas políticas, estratégias e nas decisões dos líderes: Grillo (1996) revela que entre os investimentos feitos pela universidade, os recursos humanos é que garantem retorno imediato em qualquer época, seja de crise ou de progresso, decorrendo daí a importância de serem examinados os problemas que afetam as pessoas que dela fazem parte. Em nenhuma outra organização as pessoas são tão importantes; uma vez que seu insumo básico é a inteligência, elas são concomitantemente a matéria-prima e o instrumento de produção intelectual. Isso é o que constatou Bernardes (2004), em estudo sobre políticas de recursos humanos e suas influências na gestão de uma universidade. Da mesma forma, para Di Doménico, De Bona e Fernandez (2003), o capital intelectual é a principal fonte de riqueza de qualquer organização, principalmente em instituições de ensino superior, sendo lógico, para os autores, que seja dedicada atenção especial à gestão eficaz de seu capital intelectual.

Na medida em que aumenta a satisfação com a supervisão, os benefícios e políticas da organização e a satisfação com o conteúdo do seu cargo, aumenta o

sentimento, entre os colaboradores, de que o trabalho é fator de realização (ROSA e CARLOTTO, 2005). Depreende-se, então, que considerar os aspectos que promovem a satisfação no trabalho dos coordenadores de curso ou identificar os que representam insatisfação é uma atividade perpassada pela complexidade de múltiplos fatores. Locke (1976) sintetizou essa difícil tarefa em quatro condições a serem asseguradas pelos dirigentes das organizações: (a) um trabalho mentalmente desafiador; (b) recompensas justas; (c) condições que apóiem o trabalho; (d) colegas que dêem apoio. De uma forma geral, as manifestações de satisfação ou insatisfação dos coordenadores estiveram relacionadas a todos estes aspectos.

Nesse sentido, parece certo afirmar que o principal patrimônio das universidades reside nos colaboradores, pois eles determinam o que é a universidade e o que ela pode oferecer à sociedade. Na concepção de Zabalza (2004), uma das fontes de poder, mas ao mesmo tempo de fraqueza das universidades, são os indivíduos que dela fazem parte. O autor considera que em nenhum contexto institucional os colaboradores têm um papel tão relevante como nesse. Esse papel é sobremaneira perpassado pela satisfação experienciada pelo coordenador, pois estar satisfeito com as atribuições, com a chefia e com os benefícios e com a gestão das pessoas são aspectos importantes de realização profissional. Todavia, além da satisfação, o envolvimento com o trabalho é um construto decorrente dos afetos a ele dirigidos, construto apresentado a seguir a fim de caracterizar o processo de vinculação dos coordenadores de curso com seu trabalho e com a universidade.

## **5. TRABALHO: CENTRAL OU MARGINAL NA IDENTIDADE DO COORDENADOR?**

### **DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO ENVOLVIMENTO COM O TRABALHO**

O envolvimento com o trabalho, juntamente com a satisfação e o comprometimento são exemplos de atitudes do trabalhador que procedem das avaliações positivas ou negativas que faz sobre as condições ou aspectos do ambiente laboral. Este estudo procurou caracterizar o envolvimento com o trabalho a partir dos fatores antecedentes, correlatos e conseqüentes do fenômeno. Os fatores antecedentes dizem respeito aos fatores pessoais do coordenador, às características da chefia, às características do cargo e aos papéis organizacionais (SIQUEIRA e GOMIDE Jr., 2004). Esses fatores tiveram sua decomposição ampliada para seis critérios (significado do trabalho na vida do coordenador, metas pessoais orientadas para o trabalho, eventos importantes associados ao trabalho, senso de competência no exercício do cargo, capacidade de influência sobre o meio, e trabalho como fonte de satisfação das necessidades psicológicas) com o objetivo de revelar algumas de suas características pessoais que poderiam predispor-los a se envolver mais ou menos com o trabalho. Os fatores correlatos são a satisfação e o comprometimento organizacional. Os fatores conseqüentes podem ser observados por meio da aplicação de mais esforços no trabalho, de melhor desempenho, menor absenteísmo, menor *turnover*, maior satisfação e comprometimento. Como caracterizar a satisfação e o comprometimento dos coordenadores de curso constitui interesse de parte desta pesquisa e como os fatores conseqüentes podem derivar da análise do conjunto de dados obtidos, o instrumento de coleta de informações buscou conhecer a percepção dos participantes no que diz respeito aos fatores antecedentes do envolvimento com o trabalho.

Conforme instruções contidas nos cartões que fizeram parte do instrumento de coleta de dados (Apêndice G), neste estudo envolvimento representa o grau de “identificação psicológica da pessoa com seu trabalho e a importância que o trabalho tem para a definição da auto-imagem da pessoa” (MUCHINSKY, 2004, p.305). Representa o significado que o trabalho ou as tarefas assumem na vida das pessoas e está relacionado com as características da chefia, com as características do cargo ou tarefa e com fatores pessoais do próprio trabalhador (SIQUEIRA E GOMIDE Jr., 2004). “Um estado de envolvimento implica um estado positivo e relativamente completo de engajamento dos aspectos essenciais do *eu* no trabalho, enquanto que um estado de alienação implica a perda da individualidade e separação do *eu* do trabalho” (BROWN, 1996, p. 235).

### **5.1 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca de fatores pessoais associados ao trabalho**

Sobre o significado do trabalho na vida do coordenador, com exceção de P2, os demais coordenadores descrevem alguns fatores pessoais associados ao seu envolvimento com o trabalho: o trabalho e o prazer de trabalhar que assumem importante significado em sua vida (P4, P7, P8); características de um projeto de vida (P1, P3); importante dimensão em sua vida, uma vez que nele deposita muito tempo e energia (P5). Há coordenadores que relatam que o trabalho está associado às conseqüências importantes em sua vida, como por exemplo, desistência de satisfações pessoais e colocação da vida familiar em segundo plano (P9) e interferência na vida pessoal a ponto de fazê-lo sentir-se alienado (P10). O coordenador P6 vincula o trabalho à preservação e manutenção de sua individualidade.

Quanto à existência de metas pessoais orientadas para o trabalho, os coordenadores P2, P4, P6, P7, P8 e P10 verbalizam que as têm. Essas metas são: concretizar as idéias que tem quanto a melhorias da qualidade do curso (P2) e à formação dos futuros psicólogos (P2, P7); promover a satisfação dos alunos (P4);

contribuir para construção do curso (P6); permanecer e consolidar a carreira na universidade (P10). P9 relata que desistiu de suas metas pessoais em decorrência de seu envolvimento com o trabalho.

Os coordenadores P1, P7 e P8 descrevem eventos importantes de sua vida que estão associados ao trabalho: as relações e as amizades (P1, P8), as novas oportunidades (P8), o prazer de realizar o trabalho e os desafios existentes (P7). P6 revela que apesar de gostar de seu trabalho, não o coloca no centro de sua vida. Os coordenadores P4, P5, P7 e P9 associam o excesso de envolvimento com o trabalho a eventos negativos em suas vidas: ameaça à sua saúde e bem-estar (P4); percepção de prejuízo em eventos importantes em suas vidas (P5, P9); o excesso de tempo dedicado e a grande responsabilidade (P7).

Os coordenadores P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8 e P9 se percebem competentes no exercício do cargo. Essa percepção está associada à ausência de preocupação da(s) chefia(s) em relação ao curso (P2), aos *feedbacks* recebidos da parte dos professores e dos alunos (P3), à maneira com que conduz os relacionamentos, ouvindo, envolvendo, estimulando e valorizando as pessoas (P4), aos aspectos pedagógicos necessários para o exercício do cargo (P6), às suas características de personalidade (P7). O coordenador P9, além de se perceber competente no exercício de seu cargo, acredita que a universidade também perceba isso. Apesar de se avaliarem competentes, P1, P4, P6 e P7 percebem ter algumas limitações no exercício do cargo e essas estão associadas à falta de conhecimentos específicos na área da gestão (P4) e às questões administrativas envolvidas (P6).

Os coordenadores P1, P2, P4, P6, P7, P8 e P9 percebem influenciar o meio onde exercem suas funções. Essa influência é descrita da seguinte maneira: restrita ao curso, aos discentes e aos docentes (P1); limitada ao departamento (P7); sobre o grupo que lidera e sobre o centro ao qual o curso está vinculado (P6); sobre as relações de trabalho, tanto no contexto do curso que coordena quanto da universidade (P9); e sobre a comunidade interna e externa à universidade (P8). P4 descreve sua influência sobre o

meio associado-a à efetividade das mudanças que implantou no curso e ao fato de ouvir as necessidades e sugestões de discentes e docentes.

O trabalho constitui fonte de satisfação das necessidades psicológicas dos coordenadores P1, P2, P3, P4, P7, P9 e P10. Esses descrevem seu trabalho como uma fonte de auto-conhecimento (P1); como uma possibilidade da livre expressão da autenticidade de sua personalidade (P2); como reflexo de uma característica da sua personalidade (P3); como uma oportunidade de crescimento, aprendizado e maturidade (P4); como uma necessidade psicológica relacionada à sua auto-imagem (P7). A exceção dessa situação é manifesta pelos coordenadores P5, P6 e P8. Para P5, o trabalho é causa de insatisfação de suas necessidades psicológicas/pessoais; P6 percebe que o trabalho não é fonte de satisfação de suas necessidades psicológicas; e P8 vincula a satisfação dessas necessidades à capacidade de entrega, por inteiro, àquilo que faz.

Na Tabela 06 são apresentados os principais aspectos que caracterizam o envolvimento com o trabalho associado a fatores pessoais dos coordenadores.

## **5.2. Interpretação dos aspectos descritos quanto fatores pessoais dos coordenadores associados ao trabalho**

Siqueira e Gomide Jr. (2004) relatam existir fatores pessoais que podem predispor o trabalhador a se envolver com o trabalho. Estes fatores são: a) ênfase na virtude do trabalho como um fim em si mesmo; b) ênfase no controle sobre eventos da vida; c) senso de competência e capacidade para influenciar e controlar o meio; d) necessidade de crescimento, ou quando no trabalho são encontradas satisfações para as necessidades psicológicas do indivíduo. Todos esses aspectos exercem influência sobre o envolvimento com o trabalho e, de alguma forma são evidenciados nas manifestações dos coordenadores de curso. A exceção nas manifestações é a ênfase na virtude do trabalho como um fim em si mesmo, ou o que Siqueira e Gomide Jr. (2004) chamam de ética protestante.

Tabela 06. Aspectos que caracterizam o envolvimento com o trabalho associado fatores pessoais dos coordenadores

CRITÉRIOS	FATORES PESSOAIS DOS COORDENADORES
Significado do trabalho na vida do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>o trabalho e o prazer de trabalhar têm importante significado;</li> <li>representa um projeto de vida;</li> <li>representa uma importante dimensão na vida do coordenador;</li> <li>interfere na vida pessoal do coordenador;</li> <li>representa a preservação e a manutenção da individualidade do coordenador.</li> </ul>
Metas pessoais orientadas para o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>concretizar melhorias para qualidade do curso;</li> <li>o processo de formação de futuros psicólogos;</li> <li>promover a satisfação dos alunos;</li> <li>contribuir com a construção do curso;</li> <li>permanecer e consolidar a carreira na universidade;</li> <li>desistência das metas pessoais em decorrência do trabalho.</li> </ul>
Eventos importantes associados ao trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>o prazer de realizar o trabalho;</li> <li>as relações e as amizades;</li> <li>as novas oportunidades;</li> <li>os desafios existentes;</li> <li>representa ameaça à sua saúde e bem-estar;</li> <li>representa prejuízo em eventos importantes de sua vida;</li> <li>representa prejuízo pessoal em função do excesso de tempo dedicado e da grande responsabilidade.</li> </ul>
Senso de competência no exercício do cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>limitações associadas à falta de conhecimentos específicos na área da gestão e às questões administrativas envolvidas;</li> <li>senso de competência associado à ausência de preocupação da(s) chefia(s) em relação ao curso;</li> <li>associado aos <i>feedbacks</i> recebidos da parte dos professores e dos alunos;</li> <li>associado a maneira com que conduz os relacionamentos, ouvindo, envolvendo, estimulando e valorizando as pessoas;</li> <li>associado aos aspectos pedagógicos necessários para o exercício do cargo;</li> <li>associado às características de sua personalidade.</li> </ul>
Capacidade de influência sobre o meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>restrita ao curso, discentes e aos docentes;</li> <li>limitada ao departamento;</li> <li>sobre o grupo que lidera e sobre o centro ao qual o curso está vinculado;</li> <li>sobre as relações de trabalho, tanto no contexto do curso quanto da universidade;</li> <li>sobre a comunidade interna e externa à universidade;</li> <li>associada à efetividade das mudanças implantadas e ao fato de ouvir discentes e docentes.</li> </ul>
Trabalho como fonte de satisfação das necessidades psicológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>fonte de auto-conhecimento;</li> <li>possibilidade de livre expressão da autenticidade de sua personalidade;</li> <li>reflexo de uma característica da sua personalidade;</li> <li>oportunidade de crescimento, aprendizado e maturidade;</li> <li>relacionado à sua auto-imagem;</li> <li>como causa de insatisfação das necessidades psicológicas/pessoais;</li> <li>vinculado à capacidade de entrega, por inteiro, naquilo que faz.</li> </ul>

### 5.2.1 Significado do trabalho

As manifestações dos coordenadores revelam que há, tanto positiva quanto negativamente, percepção de impacto do trabalho sobre suas vidas. Para compreender essas manifestações é pertinente considerar que um trabalho tem sentido quando é importante, útil e legítimo para quem o realiza. O que confere sentido ao trabalho é o

conjunto de três condições: a) a variedade das tarefas; b) a identidade do trabalho; c) o significado do trabalho (HACKMAN e OLDHAN, 1976). Este último é representado pelo impacto sobre a vida das pessoas, quer seja no contexto pessoal, profissional ou para a sociedade. Para alguns coordenadores o trabalho representa algo positivo, um projeto de vida, uma importante dimensão e fonte de prazer ou ainda a preservação e a manutenção da individualidade; para outros, representa algo que provoca interferências negativas em suas vidas ou aquilo que os conduz a desistir de satisfações pessoais, a colocar a vida familiar em segundo plano ou a sentir-se alienado.

Significado do trabalho e sentido do trabalho são fenômenos, na literatura, tratados ora como sinônimos, ora como conceitos que diferem entre si (TOLFO, PICCININI, 2007). Entretanto, os dois construtos têm em comum o fato de serem produzidos pelos indivíduos, a partir de suas experiências concretas na realidade (TOLFO, COUTINHO, ALMEIDA, BAASCH e CUGNIER, 2005). É pertinente então explicitar os dois conceitos uma vez que os coordenadores algumas vezes aludem ao significado e, em outras, ao sentido do trabalho em suas vidas. Assim, conforme a definição de Tolfo e Piccinini (2007, p.44) "os significados são construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto, ao passo que os sentidos são caracterizados por serem uma produção pessoal em função da apreensão individual dos sentidos coletivos, nas experiências do cotidiano". As autoras evidenciam ainda que é na relação dialética com a realidade que os sentidos e significados se constroem e se transformam.

Tanto as manifestações positivas quanto as negativas possibilitam inferir que o trabalho representa, para os coordenadores, uma oportunidade de realização pessoal e de exercício de seu potencial e de seus talentos, como já evidenciado na análise da satisfação no trabalho (Cap. 04 desta tese). Todavia, apesar do valor atribuído ao trabalho, a representação que alguns coordenadores têm de suas atividades revela desequilíbrio entre o que vivenciam no trabalho com o que esperam de sua relação com o trabalho. Esse desequilíbrio é manifesto pelos aspectos negativos referidos e estão

associados à sobrecarga de trabalho e ao excesso de tarefas conseqüentes das demandas próprias da coordenação de um curso de graduação (ver p.201).

D'Acri (2003) realizou pesquisa com o objetivo de analisar o sentido do trabalho junto a trabalhadores de uma indústria de amianto, situada no Rio de Janeiro. A pesquisadora relata que as condições de trabalho são insalubres, provocam prejuízos na saúde física dos trabalhadores e que o trabalho realizado sob más condições acarreta sofrimento, esforço e dor. Apesar desses aspectos, encontrou, nos relatos dos trabalhadores, a alegria da realização e o sentimento de participação. D'Acri (2003) conclui que, mesmo quando as atividades são desenvolvidas sob condições tão adversas, é possível encontrar sentido no trabalho. Apesar de não se tratar das condições, mas das conseqüências adversas, as conclusões de D'Acri (2003) parecem justificar a percepção dos coordenadores que referem que o trabalho interfere negativamente em suas vidas, os conduz a desistir de satisfações pessoais, a colocar a vida familiar em segundo plano ou a sentir-se alienado, no entanto, ainda assim encontram satisfação no trabalho que realizam. A esse respeito, todavia, é importante esclarecer que, para Brown (1996), a satisfação e o comprometimento são conseqüências do envolvimento com o trabalho, muito embora, para Siqueira e Gomide Jr. (2004), a satisfação seja um correlato de envolvimento com o trabalho.

Em razão da representação do trabalho como um projeto de vida, uma importante dimensão, fonte de prazer ou ainda, como forma de preservação e manutenção da individualidade, depreende-se que alguns coordenadores percebem o trabalho, dentro de sua escala de valores, como importante, valioso e significativo. Esse é um estado psicológico crítico que determina a motivação e a satisfação dos coordenadores no trabalho (HACKMAN E OLDHAN, 1976). Zanelli (2007, p. 07) destaca que "o trabalho é um forte elemento na construção da pessoa que convive bem consigo mesma, acredita em si e sente-se digna". O autor relata ainda que as atividades, quando são impostas a um colaborador que não percebe sua finalidade ou destinação, predizem prejuízos à sua sanidade mental.

Assim, o envolvimento (determinando os aspectos positivos) e o excessivo envolvimento (determinando os aspectos negativos das manifestações dos coordenadores) estão relacionados ao sentido que o trabalho na coordenação do curso tem em suas vidas. Para alguns, o trabalho representa mais esforços; para outros, mais resultados.

### **5.2.2 Metas pessoais orientadas para o trabalho**

Morin (2001, p.12-13) produziu um artigo com o objetivo de determinar, identificar e comentar as características que o trabalho deveria apresentar a fim de ter um sentido para aqueles que o realizam. A autora apresenta o estudo de pesquisadores do grupo MOW (*Meaning of Work*) junto a mais de 14.700 indivíduos em oito países que possibilitou a identificação de seis padrões de definição do trabalho: a) o trabalho é algo que acrescenta valor a alguma coisa e pela qual tem que se prestar conta dos resultados; b) o trabalho é uma atividade que proporciona um sentimento de vinculação e traz uma contribuição à sociedade; c) é uma atividade em que outros se beneficiam, que contribui à sociedade e que gera valor agregado; d) é uma atividade que não é agradável, mas que deve ser realizada por alguém em um lugar específico sob supervisão; e) o trabalho não é agradável, pois comporta exigências físicas e mentais; f) o trabalho tem uma concepção neutra: atividades que seguem um horário regular, em um local de trabalho e pelas quais se recebe um salário.

Os coordenadores, ao referirem que concretizar suas idéias para a construção ou melhoria do curso e formação dos acadêmicos, promover a satisfação dos alunos e consolidar a carreira na universidade constituem metas pessoais que orientam o trabalho, possibilitam o estabelecimento de relação com os padrões de definição do trabalho referidas por Morin (2001). Tais metas sugerem que há uma concepção positiva do trabalho e que há a percepção de uma contribuição para um projeto maior, quer seja para a vida dos coordenadores ou para a sociedade. Essa interpretação reforça a idéia de

que o coordenador, ao se sentir fortalecido tanto na dimensão pessoal quanto profissional, tende a apresentar um maior grau de envolvimento com o trabalho. E, infere-se que as exigências físicas e mentais estão relacionadas ao caráter desagradável do trabalho na percepção do coordenador que relata ter desistido de suas metas pessoais em decorrência do envolvimento com o trabalho.

### **5.2.3 Eventos importantes associados ao trabalho**

É possível inferir que as pessoas que percebem que eventos importantes em suas vidas acontecem em função do trabalho que realizam têm o seu grau de envolvimento com o trabalho influenciado por essa percepção. Os aspectos relatados por alguns coordenadores, associados aos eventos importantes de suas vidas no trabalho, são as relações e amizades, as novas oportunidades, o prazer de realizar o trabalho e os desafios existentes. Depreende-se que os relacionamentos vigentes no contexto do trabalho são significativos na medida em que influenciam o envolvimento e, conseqüentemente, a satisfação no trabalho (BROWN, 1996). Isto foi também constatado por Rocha (1998) na pesquisa que realizou sobre qualidade de vida no trabalho. Por meio do instrumento desenvolvido por Hackman e Oldham (1975), avaliou a variedade, identidade e significância das tarefas, *feedback* intrínseco e extrínseco, autonomia e inter-relacionamentos; este último aspecto foi o que determinou a satisfação dos trabalhadores em 95% das manifestações. Martins (2003), de forma semelhante a Rocha (1998), relata que os relacionamentos estabelecidos no contexto de trabalho são fontes de contentamento e convivência profissional adequada, mas podem ser o oposto, quando os relacionamentos são nocivos ao bem-estar individual ou coletivo. Pelo conjunto de aspectos evidenciados sobre satisfação no trabalho (ver p.86), além dos relacionamentos, as novas oportunidades, os desafios e o prazer de realizar o trabalho são aspectos que influenciam e caracterizam o envolvimento dos coordenadores em suas atividades à frente da coordenação do curso.

Conforme o entendimento de alguns coordenadores, o trabalho está associado a eventos negativos em suas vidas: ameaça à saúde e bem-estar, percepção de prejuízo em eventos importantes de suas vidas em função do excesso de tempo dedicado ao trabalho e a grande responsabilidade assumida decorrente do cargo. Abreu, Stoll, Ramos, Baumgardt e Kristensen (2002) consideram que o bem-estar adquirido pelo equilíbrio entre as expectativas em relação à atividade profissional e à concretização das mesmas é um dos fatores que constitui a qualidade de vida e, pelo que manifestam alguns coordenadores, a existência de desequilíbrio nestas expectativas é fato percebido e ameaçador à qualidade de vida no trabalho. Ameaças à saúde e ao bem-estar são aspectos percebidos pelos coordenadores e analisados com maior profundidade na avaliação do suporte organizacional. Ainda assim, é importante salientar que, quando avaliado o envolvimento com o trabalho, a sobrecarga é manifestada por todos os coordenadores (ver p. 201). E, as conseqüências de sobrecarga – cansaço, intranqüilidade, sofrimento psíquico, desgaste físico e psicológico – estão confirmadas na literatura (FERNANDES, SILVANY NETO, SENA, LEAL, CARNEIRO e COSTA, 2002; DELCOR, ARAÚJO, REIS, PORTO, CARVALHO, SILVA, BARBALHO e ANDRADE, 2004; LINO, 2004; LEGAL, SILVEIRA, VERDINELLI e VERDINELLI, 2005). Esses entendimentos parecem explicar as manifestações negativas de alguns coordenadores quando relatam que percebem sua saúde e seu bem-estar ameaçados.

#### **5.2.4 Senso de competência no exercício do cargo**

Siqueira e Gomide Jr. (2004) esclarecem que a auto-estima é um dos fatores responsáveis pelo envolvimento com o trabalho associado às características pessoais. Para os autores, a auto-estima é representada por elevado senso de competência e efetiva influência sobre o meio. A avaliação do primeiro requisito referido por Siqueira e Gomide Jr. (2004) – o senso de competência – revela que, com exceção de dois coordenadores que não se manifestam, os demais se percebem competentes no exercício

de seu cargo. A ausência de preocupação da(s) chefia(s) em relação ao curso, os *feedbacks* recebidos da parte dos professores e dos alunos, a maneira com que conduzem os relacionamentos, os aspectos pedagógicos necessários para o exercício do cargo e suas características pessoais são aspectos referidos associados ao seu senso de competência.

Silva, Cunha e Possamai (2001) empreenderam pesquisa que objetivou compreender o processo de aprendizagem das competências gerenciais pelos professores que assumiram cargos de direção de unidades de instituições de ensino superior. Os participantes indicaram cinco competências que aprenderam durante o exercício do cargo de diretor: a natureza política da função; lidar com conflitos e diferenças; envolver pessoas; conhecer o ambiente; gerenciar recursos e lidar com questões legais. Alguns desses aspectos estão refletidos nas manifestações dos coordenadores. Afinal, é a combinação de vários saberes – saber-fazer, saber-agir e saber-ser – que define a competência necessária para qualquer cargo ou função (SANT'ANNA, MORAES, e KILIMNIK, 2005) e, sobre esse aspecto, nessas manifestações transparece a avaliação que fazem de sua *performance* no cargo.

Apesar de avaliarem positivamente sua competência no exercício do cargo, alguns coordenadores relatam que também existem limitações. Estas são associadas à falta de conhecimentos específicos na área da gestão e às questões administrativas envolvidas. As manifestações dos coordenadores possibilitam perceber que não é prática comum nas universidades investimentos em capacitação profissional para as funções gerenciais. A esse respeito, a literatura brasileira (GRILLO, 1996; PIAZZA, 1997; MEYER, 1998; BOTOMÉ, 2001; BOTOMÉ e KUBO, 2002; HEERDT, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2002; SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; MARRA e MELO, 2003; CARDIM, 2004; CRUZ, 2008) é extensa em termos de artigos e pesquisas que comprovam a realidade descrita pelos coordenadores. Conforme os resultados desses estudos, a maioria dos coordenadores de curso e chefes de departamento adquire habilidades gerenciais por meio de erros e acertos no cotidiano do exercício de seus cargos.

É possível considerar que tanto as competências percebidas quanto as limitações à frente da coordenação do curso influenciam a auto-imagem dos coordenadores e, conseqüentemente, constituem aspectos que caracterizam seu envolvimento com o trabalho.

### **5.2.5 Capacidade de influência sobre o meio**

Sobre o segundo requisito referido por Siqueira e Gomide Jr. (2004), que integra aspectos de sua auto-estima – a efetiva influência sobre o meio –, com exceção de três coordenadores que se eximiram de avaliar esse aspecto, os demais manifestaram exercê-la. Essa influência é percebida pela maioria destes como limitada ao contexto interno da universidade; um coordenador percebe que essa influência transcende esse contexto, abarcando a sociedade. A percepção da capacidade de influência sobre o meio e o senso de competência referidos pelos coordenadores de curso possibilitam inferir que existe amor próprio e que é positiva a avaliação que fazem de seu valor pessoal/profissional, caracterizando seu envolvimento com o trabalho.

### **5.2.6 Trabalho como fonte de satisfação das necessidades psicológicas**

O trabalho constitui fonte de satisfação das necessidades psicológicas para a maioria dos coordenadores. Para esses, o trabalho é descrito como uma fonte de auto-conhecimento; possibilidade de livre expressão da autenticidade de sua personalidade; reflexo de uma característica da sua personalidade; oportunidade de crescimento, aprendizado e maturidade; aspecto relacionado à sua auto-imagem e bem-estar no trabalho. As expressões de bem-estar subjetivo que os coordenadores manifestam por meio de emoções, sentimentos, estados de ânimo e processos cognitivos referem

experiências pessoais de vida e refletem auto-descrições de felicidade ou experiências emocionais agradáveis (SIQUEIRA e AMARAL, 2006).

Apesar da complexidade envolvida na avaliação do construto, infere-se que os coordenadores, ao avaliarem positivamente a si próprios, vêem no seu trabalho possibilidades de crescimento, realização de suas necessidades de transcendência e de suas potencialidades. Segundo Morin (2001), quando o trabalho é organizado de forma que as motivações extrínsecas e intrínsecas sejam satisfeitas, há contribuições para a qualidade de vida no trabalho e para o desempenho organizacional. E isso acontece quando as organizações oferecem aos trabalhadores “a possibilidade de realizar algo que tenha sentido, de praticar e desenvolver suas competências, de exercer seus julgamentos e seu livre-arbítrio, de conhecer a evolução de seu desempenho e de se ajustar” (p.11). Neste estudo, os aspectos referidos por Morin (2001) pouco foram associados às políticas institucionais. Foram antes, percepções subjetivas próprias dos coordenadores, quase que totalmente dissociadas das práticas das chefias e muito vinculadas ao comprometimento com o curso sob sua liderança.

Para compreender o envolvimento com o trabalho e, de forma geral, o sentido e o significado do trabalho para os coordenadores de curso, é necessário compreender a ação mediadora realizada pelos demais atores presentes no processo de apropriação dos resultados da prática social neste contexto. Cognitiones e afetos são manifestos de forma a explicitar as atitudes e os comportamentos dos coordenadores subjacentes à lógica relacionada às características do processo de vinculação ao trabalho e à universidade. E, pelo conjunto de aspectos avaliados, fica evidenciado que as características pessoais do coordenador de curso imprimem valor ao envolvimento com o trabalho.

### **5.3 Descrição das manifestações acerca das características das chefias dos coordenadores**

Os coordenadores P3 e P8 referem que não ocorriam relações pessoais e sociais

com o chefe imediato. O coordenador P9 refere que são pouco autênticas e duvidosas; e P5 percebe afastamento ou distanciamento da chefia determinado tanto pela posição hierárquica quanto pela demanda de trabalho de ambas as partes. O coordenador P1 manifesta que seu envolvimento com o trabalho independe das características de sua chefia imediata. Os coordenadores P4, P5, P6 e P7 descrevem que as relações pessoais e sociais que a chefia estabelece com o coordenador são caracterizadas por: respeito e sensação de proteção (P4), amistosidade, cordialidade e pessoalidade (P5) e acesso facilitado e abertura (P6, P7).

Quanto à participação dos coordenadores nas decisões da(s) chefia(s), é possível observar que P1, P3 e P8, em função das características da chefia, poucas vezes ou nunca participam. P1 descreve sua chefia como alguém acessível; P3 a descreve como ausente. P9 revela ter dúvidas quanto a sua efetiva participação nas decisões tomadas pela chefia imediata. O coordenador P10 percebe que participa excessivamente das decisões da chefia, mas associa isso à insegurança, acomodação e incapacidade da chefia. Os coordenadores P6 e P7 descrevem a chefia imediata como alguém que permite sua participação nas decisões; P7 manifesta que é ouvido e são respeitadas suas opiniões e posicionamentos.

Aspectos positivos das chefias em relação ao processo de comunicação com o coordenador são manifestos pelos coordenadores P1, P2, P6, P7 e P8, que descrevem sua chefia imediata como alguém que possibilita ou favorece os processos de comunicação. Aspectos negativos desse processo são revelados por P3, P4 e P9 que percebem: que a ausência da chefia prejudica o processo (P3); que o processo é caracterizado pela formalidade e burocracia, pois não é ouvido (P4); que esse processo é um problema (P9).

Os principais aspectos que caracterizam o envolvimento dos coordenadores com o trabalho associado às características das chefias são apresentados na Tabela 07.

Tabela 07. Aspectos que caracterizam o envolvimento dos coordenadores com o trabalho associado às características da(s) chefia(s)

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS DAS CHEFIAS DO COORDENADOR
Quanto às relações pessoais e sociais com o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não ocorrem;</li> <li>• são duvidosas e pouco autênticas;</li> <li>• há afastamento e distanciamento;</li> <li>• há respeito, sensação de proteção;</li> <li>• há amistosidade, cordialidade, pessoalidade;</li> <li>• há acesso facilitado e abertura.</li> </ul>
Quanto à participação do coordenador nas tomadas de decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouco ou nunca ocorre;</li> <li>• há dúvidas se isto ocorre;</li> <li>• participação excessiva pela insegurança, incapacidade e acomodação da chefia;</li> <li>• há participação;</li> <li>• o coordenador é ouvido e sua opinião é respeitada.</li> </ul>
Quanto ao processo de comunicação com o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é favorecido pela chefia;</li> <li>• a ausência da chefia prejudica o processo;</li> <li>• o processo é formal e burocrático;</li> <li>• o coordenador não é ouvido;</li> <li>• é um problema.</li> </ul>

#### 5.4 Interpretação dos aspectos descritos quanto às características das chefias dos coordenadores

Um dos fatores decisivos à maneira de conduzir a equipe de trabalho diz respeito às características da chefia. Esta pode se revelar por diversos estilos: autocrático, paternalista, burocrático, defensivo, profissional, dentre outros. Quanto a esses, não há um padrão a ser seguido; são, portanto, circunstanciais na medida em que cada chefe tem modo próprio de comandar, de acordo com sua personalidade ou conforme o ambiente de trabalho (RIZZATTI e RIZZATTI JR., 2005).

O ato de chefiar, independentemente do estilo de liderança adotado, produz um impacto no subordinado, influenciando seu comportamento e, conseqüentemente, sua motivação para o trabalho (RIZZATTI e RIZZATTI JR., 2005). Dessa forma, é pertinente considerar que conforme o estilo de liderança da chefia haverá reações das mais complexas e variadas de parte dos colaboradores. Assim, a percepção sobre a maneira pela qual a chefia estimula e mantém as relações pessoais ou sociais com o coordenador,

o estímulo a possibilidades de participação nas decisões e o incentivo a um processo de comunicação livre de dúvidas e honesto são aspectos que contribuem para o estabelecimento de condições favoráveis ao desempenho de uma pessoa no trabalho e ao significado ou sentido que o trabalho assume em sua vida. Nessa perspectiva, conhecer o relacionamento estabelecido entre a chefia e o coordenador possibilita caracterizar o processo de interação entre ambos, o que pode ser capaz de influenciar o grau de envolvimento com o trabalho.

#### **5.4.1 Características das chefias – relações pessoais e sociais com os coordenadores**

Respeito, sensação de proteção, amistosidade, cordialidade, pessoalidade, acesso facilitado e abertura caracterizam a percepção de menos da metade dos coordenadores quanto às relações pessoais e sociais com seu chefe imediato. Em sentido oposto, a mesma quantidade de coordenadores percebe que essas relações inexistem, são duvidosas, pouco autênticas e marcadas pelo afastamento ou distanciamento. Marcovitch (1998) evidencia que o perfil indicado para um gestor universitário é aquele que entende sua responsabilidade e percebe os anseios dos outros; no entanto, muitas vezes são escolhidos gestores que assumem uma atitude arrogante, de menosprezo ao ambiente coletivo, ou que optam pelo comodismo, apenas despachando o que provém dos órgãos subordinados. Os extremos em termos de características de chefia, a que Marcovitch (1998) se refere, estão refletidos nas manifestações dos coordenadores.

Sobre as características das chefias no contexto universitário há, na literatura, considerações importantes que, de forma geral, prescrevem ou aludem à necessidade do estabelecimento de relações próximas, sólidas e de confiança entre os superiores e os subordinados. Por exemplo, Leite (2005) destaca que o líder no contexto universitário precisa ter uma visão estratégica com vistas a um bom desempenho administrativo, sendo uma de suas importantes habilidades a análise de todas as variáveis internas e

externas que exercem influência sobre o trabalho. Araújo (2001), de forma semelhante, esclarece que o gestor de uma instituição de ensino superior deve demonstrar algumas características no exercício do cargo, por exemplo, ter adequado relacionamento com as pessoas, valorizar o trabalho delas; enfatizar, em sua atuação, as pessoas; desenvolver clima de confiança; estimular e suscitar o comprometimento dos colaboradores; otimizar o diálogo; ser negociador; e saber trabalhar com erros. Pavan (2005) esclarece que a gestão das instituições de ensino superior necessita das características de liderança dos gestores, que devem, além de saber promover as mudanças necessárias, também saber capacitar seus funcionários e incentivá-los a serem multiplicadores. Essa chefia, segundo o autor, deve ter uma fluente comunicação, saber delegar e investir continuamente para o desenvolvimento das pessoas sob seu comando. Junquilha (2003) relata que o perfil de gestores deve contemplar as seguintes características: ser autodidata na formação gerencial, cordial, usar o coração e a razão, ser contemporizador e acostumado ao imediatismo, ser semeador, criativo e sensível às suas intuições, habituado ao sincretismo, versátil para contornar regulamentos formais sem fugir à legalidade. Quando considerado o que evidenciam, por exemplo, Araújo (2001), Junquilha (2003), Leite (2005) e Pavam (2005) constata-se, pelas características das chefias descritas pelos coordenadores especificamente quanto ao relacionamento que estabelecem neste contexto, que nem todas demonstram tais habilidades ou têm o perfil descrito.

É pertinente considerar que os coordenadores que descrevem as relações com a chefia imediata de forma negativa são alguns dos que criticam a justiça procedimental existente na universidade. É possível inferir que a falta ou pouca credibilidade e a inexistência de confiança no superior, alguns dos aspectos mencionados, resultam em prejuízos no processo de interação entre ambos. Por outro lado, os coordenadores que descrevem as relações com a chefia de forma positiva são os mesmos que revelam satisfação no relacionamento com a chefia (ver p. 82).

#### 5.4.2 Características das chefias - participação do coordenador nas decisões

Por meio da análise das manifestações fica evidente que a participação dos coordenadores nas decisões da(s) chefia(s) é uma prática ainda não consolidada em muitas universidades. É importante considerar que tais práticas dependem muito das características daqueles que detêm o poder de mando e de decisão. Todavia, é significativo esclarecer que as estruturas organizacionais nas universidades são complexas; há certa descentralização do poder e autonomia aos coordenadores de curso, no entanto, importantes decisões sobre o funcionamento dos cursos são tomadas em instâncias superiores, na maioria das vezes. Também em função disso, as universidades são freqüentemente descritas como uma "anarquia organizada", uma vez que existe pouca coordenação e controle e cada indivíduo é um autônomo tomador de decisões (BALDRIDGE, 1971).

A relativa autonomia decorrente da diversidade do contexto universitário promove a não aceitação do controle sobre as atividades dos coordenadores e a necessidade de acatamento das decisões que tomam a respeito da gestão dos cursos. Entre os coordenadores não há predomínio de percepções, pois alguns revelam que poucas vezes ou nunca participam das decisões, enquanto que outros têm oportunidade de interferir ou influenciá-las. Nesse sentido, as descrições que fazem de suas chefias imediatas revelam as seguintes características: acessível, ausente, inseguro, acomodado, incapaz, alguém que o ouve e respeita suas opiniões e posicionamentos. Isso significa que, para os coordenadores, participar das decisões que lhes dizem respeito é algo desejado e importante à sua *performance*, além de um aspecto relevante a influenciar o grau de envolvimento com o trabalho.

Conforme Laudon e Laudon (1999, p. 197), muitas pessoas consideram que "depois que uma decisão é tomada visando uma dada opção, o processo está terminado; na realidade, somente o início está terminado. No processo, as soluções continuarão a ser modificadas e substituídas." Nas universidades, as pressões exercidas para a tomada de decisão estão diluídas em todos os níveis da organização, nos vários conselhos e

colegiados, e isso significa que as decisões que precisariam ser projetadas e planejadas se perdem em meio aos interlocutores e aos entraves burocráticos. Apesar dessa realidade, é evidente, como já mencionado, o desejo e a necessidade dos coordenadores de participar das decisões de suas chefias, principalmente aquelas que lhes dizem respeito ou que afetam a dinâmica e o funcionamento do curso.

Entre as várias possibilidades de gerenciar as decisões no contexto universitário, a gestão social referida por Allebrandt e Teixeira (2005) parece ser a mais apropriada aos coordenadores. Esta possibilidade caracteriza-se por ser comandada pela razão comunicativa, pelo agir comunicativo; por enfatizar a ação gerencial dialógica, participativa; pelo processo decisório ser exercido por meio dos diferentes sujeitos sociais; por ser baseada no entendimento mútuo entre os atores/sujeitos, na harmonização interna dos planos de ação pelos atores; e por prever a atuação dos atores com base na cidadania deliberativa. Pelas manifestações dos coordenadores de curso, infere-se que esta é uma possibilidade desejada – apesar de irreal em algumas universidades – e que contribuiria para a ampliação do envolvimento com o trabalho.

#### **5.4.3 Características das chefias - processo de comunicação com os coordenadores**

Para que ocorra a efetiva participação dos colaboradores no contexto organizacional é necessário conceber a comunicação como um processo que envolve a construção coletiva de significados (GIORDANO, 1998), e ainda, que os significados “estejam na mente”, pois sua origem encontra-se na cultura que os criou (PAEZ e SAVALL, 2005). Para tanto, é preciso abandonar a noção de tutela em favor da visão participativa do processo (SILVA e OLIVEIRA, 2003). Por meio das manifestações dos coordenadores é possível observar que a comunicação, em muitas universidades, como em outros tipos de organização, constitui um problema a ser enfrentado por seus dirigentes, pois o discurso vigente nem sempre constrói consenso sobre a realidade.

Algumas universidades brasileiras ainda apresentam características da burocracia, uma vez que se organizam por normas escritas, têm seus cargos estabelecidos segundo o princípio hierárquico, dispõem de canais formais de comunicação e de impessoalidade nas suas inter-relações (RIZZATTI e RIZZATTI JR., 2005). Esta descrição do contexto organizacional corrobora a percepção de alguns coordenadores, para quem a chefia é descrita como alguém que promove a comunicação formal e burocrática e que nem sempre está disposto a ouvi-los, o que restringe as relações pessoais às rotinas formais de trabalho. Para Silva e Oliveira (2003), alguns aspectos que afetam de modo negativo o desenvolvimento de sentido de participação para a comunicação são: o excesso de hierarquia e formalismo, a pouca flexibilidade das normas e rotinas, o pouco diálogo, a pouca escuta dos empregados e as poucas oportunidades para que estes participem das decisões. Fiúza e Kilimnink (2004), em um estudo sobre indicadores de mensuração da qualidade da comunicação numa instituição de ensino superior, prescrevem que as universidades deveriam utilizar dispositivos para tornar a comunicação visível e legítima.

Outros coordenadores manifestam que uma das características de sua(s) chefia(s) é a promoção ou facilitação do processo de comunicação (ver p. 185) e a partir dessa visão, descrevem-na(s) como alguém que proporciona tranquilidade, é aberto à troca de idéias e discussões sobre os problemas existentes e que promove a comunicação tanto formal quanto informal. Descritas dessa maneira, as chefias encontram-se consoantes ao que enfatiza Paz (1996): a gestão gerencial é uma das variáveis que interfere no desempenho ocupacional que, dentre vários aspectos, encontra na clareza da comunicação um de seus aspectos fundamentais. Baldissera (2000) amplia esta concepção a respeito da atuação das chefias, esclarecendo que comunicar é criar vínculos. Ainda que algumas teorias que tratam da coesão grupal enfatizem como as organizações utilizam ou podem utilizar a comunicação para construir vínculos ou significados, a literatura que trata deste tema ainda apresenta lacunas à compreensão dessa utilização.

É possível observar que o processo de comunicação entre as chefias e os coordenadores é um aspecto que revela divergência de percepção dentre eles. Uma das

razões que pode justificar as diferentes percepções refere-se às características de personalidade de ambos (chefia e coordenador). Estas parecem determinar o tipo de relação que se estabelece entre eles. Depreende-se então que o envolvimento com o trabalho é também perpassado pela qualidade da comunicação existente neste processo interativo, pelo tipo de vínculo que a comunicação ajuda a originar, pela cultura organizacional que determina especificidades do discurso vigente e pelos significados coletivamente construídos sobre o processo comunicacional.

### **5.5 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca das características do cargo/tarefas**

Os coordenadores P1, P4, P7 e P8 ao discorrer sobre o significado de suas tarefas relatam que as tarefas pedagógicas têm um significado especial e positivo, o que não acontece com as tarefas burocráticas. Os coordenadores P8 e P9 incluem como possuidoras de significado também as tarefas de gestão. P1 avaliou as tarefas burocráticas como "maçantes".

É possível verificar que os coordenadores, de uma forma geral, separam suas tarefas em pedagógicas e burocráticas ou administrativas. P1 e P6 referem haver identificação pessoal com as tarefas pedagógicas, o que para P1, P2 e P6 não ocorria em relação às tarefas burocráticas ou administrativas. Os coordenadores P3, P5, P7 e P9 revelam a ocorrência de identificação pessoal com as tarefas que executam, no entanto, P5, a esse respeito, caracteriza seu envolvimento como excessivo e desejando que fosse menor. O coordenador P10 revela que sua identificação pessoal é maior com as tarefas administrativas do que com as pedagógicas. O apoio pedagógico, a reformulação da matriz curricular e a formação do aluno são atividades que caracterizam a identificação de P6. Não ocorre identificação pessoal quando se trata de tarefas associadas à demissão de professores na percepção de P8 ou com as tarefas burocráticas que são avaliadas por P6 como "chatas" de serem realizadas.

Sobre a variedade de tarefas no exercício do cargo, P1, P7, P8, P9 e P10 relatam que ela existe. O coordenador P1 revela que algumas são importantes e necessárias e outras, cumulativas, pesadas e desnecessárias. P7 associa sua identificação pessoal com as tarefas a grande variedade delas. O coordenador P9 refere que a variedade das tarefas existe naturalmente, mas também é promovida por ele. P10 manifesta que cumprir as tarefas integralmente é considerado algo inviável. Os coordenadores P4 e P6 manifestam que as tarefas são rotineiras e pouco variadas e, para P4, esse fato faz com que não disponha de tempo para “cuidar” do curso.

Quanto às habilidades exigidas à execução das tarefas próprias do cargo, P7 e P8 as associam à análise e síntese, à avaliação, ao planejamento e à execução (P7) e habilidades administrativas, financeiras e conhecimentos sobre organização e métodos (P8). P1 manifesta que, apesar de não possuir todas as habilidades necessárias à execução das tarefas, há possibilidade, na universidade, de desenvolvê-las. P9 percebe sua competência quanto às habilidades gerenciais e pedagógicas na execução de suas tarefas, mas revela certa dificuldade quanto às atividades burocráticas.

Sobre as habilidades exigidas no exercício da função, os coordenadores manifestam algumas que consideram importantes: ser acessível e ouvir os discentes e docentes (P1); elaborar, pensar e refletir (P2); ter sociabilidade, auto-motivação, dinamismo e estabilidade emocional (P3); ter relacionamento pessoal, saber ouvir, conversar e dar atenção aos alunos, respeitar as diferenças, saber dividir tarefas e designar funções (P4); ter habilidades e competências relacionadas às demandas pedagógicas do curso (P6); planejar, executar e avaliar constantemente (P7); ser maleável, tolerante, respeitar a diversidade, saber ouvir críticas e administrar relações e conflitos (P8); ter firmeza, liderança, transparência, abertura para ouvir pessoas e receber críticas (P9); ser proativo, estratégico, técnico, humano, resiliente, político, sensível, flexível, competente, humilde, paciente, tolerante, ter iniciativa e conseguir trabalhar sob pressão (P10). É possível observar algumas expressões comuns em suas percepções: tolerância (P8, P10); sociabilidade (P3, P4); saber ouvir críticas e pessoas (P1, P4, P9).

Ainda acerca desse aspecto, os coordenadores reconhecem não ter algumas habilidades: saber reivindicar às instâncias superiores (P1); conhecimento técnico na área de gestão (P4) e conhecimentos relacionados às demandas financeiras e administrativas (P6). O coordenador P1 reconhece estar desenvolvendo as habilidades relativas aos processos de gestão do curso. P5 tem dúvidas se possui suficiente habilidade para ocupar o cargo, pois percebe que a avaliação de suas habilidades foi feita no decorrer da gestão e que não constituiu condição à sua nomeação ou eleição para o cargo.

No exercício do cargo, os coordenadores P1, P2, P4, P7, P8, P9 e P10 percebem existir tarefas desafiadoras a ele associadas. Alguns coordenadores as manifestam: superação das próprias limitações (P1); divulgação da ciência psicológica na região por meio do curso que coordena (P2); proposição de uma nova estrutura curricular, aumento de vagas no curso, número de professores, diversidade de atividades em pesquisa e extensão, conciliar desejos pessoais e as necessidades do curso e responder às expectativas das pessoas que o indicaram à coordenação (P7); construir o curso com o colegiado docente e gerenciar pessoas que gozam de muita autonomia (P10).

Os principais aspectos que caracterizam o envolvimento com o trabalho associado ao cargo dos coordenadores são apresentados na Tabela 08.

## **5.6 Interpretação das manifestações dos coordenadores acerca das características do cargo/tarefa**

Conforme Hackman e Oldham (1975), algumas características, quando presentes nas tarefas desempenhadas pelos trabalhadores, contribuem para o surgimento de determinados estados psicológicos críticos capazes de influenciar a motivação e a satisfação no trabalho. Para os autores, as dimensões da tarefa capazes de levar à manifestação desses estados psicológicos críticos são: variedade de habilidades; identidade da tarefa; significado da tarefa; autonomia; *feedback* extrínseco; *feedback* do

Tabela 08. Aspectos que caracterizam o envolvimento com trabalho associado ao cargo e às tarefas dos coordenadores

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS DO CARGO E DAS TAREFAS DOS COORDENADORES
Significado das tarefas para o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as tarefas pedagógicas têm um significado especial e positivo, o que não acontece com as tarefas burocráticas;</li> <li>• as tarefas de gestão têm significado;</li> <li>• as tarefas burocráticas são vistas como "maçantes".</li> </ul>
Identificação pessoal do coordenador com as tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há identificação pessoal com as tarefas pedagógicas;</li> <li>• não há identificação em relação às tarefas burocráticas ou administrativas;</li> <li>• a identificação é maior com as tarefas administrativas do que com as pedagógicas;</li> <li>• o apoio pedagógico, a reformulação da matriz curricular e a formação do aluno são atividades citadas para caracterizar a identificação;</li> <li>• não há identificação pessoal quando se trata de tarefas associadas à demissão de professores;</li> <li>• não há identificação pessoal com as tarefas burocráticas que são avaliadas como "chatas";</li> <li>• há identificação decorrente da variedade das tarefas.</li> </ul>
Variedade de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há variedade;</li> <li>• algumas são importantes e necessárias; outras cumulativas, pesadas e desnecessárias;</li> <li>• a variedade das tarefas tanto existe quanto é promovida pelo coordenador;</li> <li>• as tarefas são rotineiras, pouco variadas e impedem o coordenador de "cuidar" do curso.</li> </ul>
Habilidades exigidas à execução das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas à análise e síntese, à avaliação, ao planejamento e à execução;</li> <li>• associadas às habilidades administrativas, financeiras e conhecimentos sobre organização e métodos;</li> <li>• o coordenador não tem todas as habilidades necessárias à execução das tarefas;</li> <li>• há competência quanto às habilidades gerenciais e pedagógicas, mas há dificuldades quanto às atividades burocráticas.</li> </ul>
Habilidades exigidas ao exercício da função	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser acessível e ouvir discentes e docentes;</li> <li>• elaborar, pensar e refletir;</li> <li>• ter sociabilidade, auto-motivação, dinamismo e estabilidade emocional;</li> <li>• ter relacionamento pessoal, saber ouvir, conversar e dar atenção aos alunos, respeitar as diferenças, saber dividir tarefas e designar funções;</li> <li>• ter habilidades e competências relacionadas às demandas pedagógicas do curso;</li> <li>• planejar, executar e avaliar constantemente;</li> <li>• ser maleável, tolerante, respeitar a diversidade, saber ouvir críticas e administrar relações e conflitos;</li> <li>• ter firmeza, liderança, transparência, abertura para ouvir pessoas;</li> <li>• ser tolerante, proativo, estratégico, técnico, humano, resiliente, político, sensível, flexível, competente, humilde, paciente, ter iniciativa, conseguir trabalhar sob pressão, ter sociabilidade;</li> <li>• as habilidades que não possuem: saber reivindicar às instâncias superiores; conhecimento técnico na área de gestão; conhecimentos relacionados às demandas financeiras e administrativas.</li> </ul>
Tarefas desafiadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• superar as próprias limitações;</li> <li>• divulgar a Psicologia na região por meio do curso que coordena;</li> <li>• propor uma nova estrutura curricular;</li> <li>• aumentar as vagas no curso, número de professores;</li> <li>• diversificar as atividades em pesquisa e extensão;</li> <li>• conciliar desejos pessoais e necessidades do curso;</li> <li>• responder às expectativas das pessoas que o indicaram à coordenação;</li> <li>• construir o curso com o colegiado docente;</li> <li>• gerenciar pessoas que gozam de muita autonomia.</li> </ul>

próprio trabalho e inter-relacionamento. Siqueira e Gomide Jr. (2004) esclarecem que as características do cargo que antecedem o envolvimento com o trabalho são: a autonomia para realizar as tarefas, o significado das tarefas, identificação pessoal com as tarefas e habilidade e variedade exigidas para realizá-las.

### **5.6.1 Significado das tarefas**

É competência dos coordenadores responder pelas atividades administrativas, econômicas, pedagógicas e científicas relacionadas ao curso sob sua responsabilidade.

A função de coordenação não é apenas administrativa, mas tem também dimensões pedagógicas, científicas, econômicas e gerenciais, uma vez que o coordenador é responsável pelo trabalho e por pessoas (LOPES, LEITE, PEDERNEIRAS e PEREIRA, 2005). Pelos relatos dos participantes é possível observar que as tarefas pedagógicas têm um significado especial e positivo, o que não acontece com as tarefas administrativas e burocráticas (ver p. 73). Há manifestações de que as tarefas de gestão têm sentido para os coordenadores. Em razão das exigências e das mudanças que assolam o contexto das universidades, a atuação dos profissionais é reconfigurada. Conforme Lopes *et al.* (2005), em pesquisa que objetivou diagnosticar o empreendedorismo dos coordenadores do curso de Ciências Contábeis das universidades particulares de João Pessoa, o professor não somente transmite conhecimentos, mas passa a assumir o papel de orientador e mediador, o que requer, na formação do educador, noções de gestão para que seja viabilizada a unificação entre gestão administrativa e gestão pedagógica. De forma semelhante, Souza, Souza, Hirdes e Dandolini (2005) evidenciam que, para o desenvolvimento das competências, os cursos devem utilizar como princípios educativos, a articulação entre teoria e prática, o planejamento de ações pedagógicas e a utilização de novas tecnologias, considerando as necessidades de aprendizagem e o perfil cultural dos alunos. Assim, em conformidade com o entendimento de Lopes *et al.* (2005) e Souza *et al.* (2005), gestão e planejamento

pedagógico são atividades próprias e importantes inerentes ao exercício da coordenação de um curso. Pelos relatos dos coordenadores, há aspectos que possibilitam observar que as tarefas de gestão e as pedagógicas realizadas pelos coordenadores têm um significado positivo, o que caracteriza seu envolvimento com o trabalho.

Infere-se que, consoante às definições do trabalho propostas pelo grupo MOW e referidas por Morin (2001), os coordenadores percebem que as tarefas pedagógicas e de gestão acrescentam valor ao cargo, proporcionam sentimento de vinculação, trazem uma contribuição à sociedade e beneficiam outras pessoas; por tais razões, para os coordenadores, essas parecem ter sentido. Seguindo essa lógica, as tarefas burocráticas são percebidas como não agradáveis, mas cuja realização é necessária e, são portanto, desprovidas de um sentido maior.

### **5.6.2 Identificação pessoal com as tarefas**

Alguns coordenadores referem que há identificação pessoal com as tarefas pedagógicas, o que não ocorre em relação às tarefas burocráticas. Esse fato pode influenciar, além do envolvimento com o trabalho, o comprometimento e a satisfação dos coordenadores. Alguns autores corroboram esse entendimento, por exemplo, Moraes e Marques (1996) em pesquisa sobre o comprometimento organizacional junto a universidades federais de Minas Gerais, por meio da qual encontraram que a identidade e o significado das tarefas foram preditores do comprometimento em quase todas elas. Resultados semelhantes foram encontrados por Lopes de Sá (2000) em pesquisa sobre comprometimento organizacional e qualidade de vida numa empresa de economia mista.

Os processos de organização do projeto institucional, a relação com os professores, a compreensão do papel do aluno, o impacto social das atividades de pesquisa e extensão e os resultados de aprendizagem que consolidam tais processos são aspectos pedagógicos presentes na prática cotidiana de instituições de ensino superior e se traduzem em muitas das atividades desenvolvidas no contexto (RIBEIRO, 2005).

Assim, os gestores nas universidades devem conhecer demasiadamente os processos acadêmicos – como a elaboração de currículos, reconhecimento de curso e alocação de professores (aspectos pedagógicos) –, mas também precisam dominar as ferramentas de gestão administrativa como orçamentos, planejamento estratégico, *marketing* e vendas (aspectos administrativos) (STRAUHS, ANDRADE e SERAFIM, 2005). Tais aspectos possibilitam compreender que o envolvimento com o trabalho dos coordenadores de curso é maior quando desempenham atividades ou tarefas que requerem suas habilidades relacionais, de planejamento e de organização do que propriamente quando realizam tarefas burocráticas, de “despachantes”, conforme referenciam Botomé e Kubo (2002).

### **5.6.3 Variedade de tarefas**

A variedade das tarefas, além do significado e da identificação em relação a elas, é outro aspecto que influencia o envolvimento com o trabalho. Alguns coordenadores que se manifestam em relação a esse aspecto revelam que as tarefas a serem realizadas no exercício do cargo são diversas. “Importantes”, “(des)necessárias”, “cumulativas” e “pesadas” são alguns dos adjetivos utilizados para descrever a variedade. Alguns coordenadores manifestam, por outro lado, que a rotina e a pouca variedade é que caracterizam as tarefas.

Ao se estabelecer relação entre as manifestações dos coordenadores e o enunciado de Davis e Werther (1983) sobre os três níveis a serem considerados nos projetos dos cargos: o organizacional (relativo à habilidade, disponibilidade e expectativas sociais dos empregados); o ambiental (relativo ao ambiente externo); e o comportamental (relativo às necessidades humanas e ao comportamento do indivíduo manifesto no contexto), é possível inferir que não é comum nas universidades um projeto de cargo de coordenador de curso delineado de forma a considerar as quatro dimensões que os autores propõem às tarefas: autonomia, variedade, identidade das

tarefas e retroinformação. No que diz respeito especificamente à variedade das tarefas dos coordenadores de curso, os relatos revelam que existem diferentes graus em que o cargo exige habilidades e talentos variados na execução das tarefas. A esse respeito, depreende-se que os coordenadores respondem de maneira diferente quanto à importância das tarefas sob sua responsabilidade, o que requer a consideração das diferenças individuais sobre suas reações em relação às primeiras. De forma geral, parece que a variedade das tarefas é considerada como um aspecto positivo que influencia o envolvimento com o trabalho, enquanto que a ausência de variedade ou a rotina é considerada um aspecto negativo e associado a descontentamentos.

#### **5.6.4 Habilidades exigidas à execução das tarefas**

A coordenação de curso é uma função relevante para a efetivação do processo de geração de lucro para a universidade, como também para a qualidade do curso; o desempenho que se espera do coordenador corresponde ao cumprimento das atribuições descritas pela instituição (LOPES *et al.*, 2005). A questão a ser respondida, no entanto, diz respeito à maneira de se atingir esses resultados, ou seja, a competência gerencial enquanto capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação recursos de competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, recursos do ambiente e fisiológicos). Muito embora alguns coordenadores tenham revelado certa confusão quanto aos conceitos de competências e habilidades, é possível extrair das manifestações as percepções que têm sobre os atributos essenciais para a efetivação dos processos administrativo-gerenciais dos cursos sob suas responsabilidades.

A avaliação dos coordenadores acerca das habilidades exigidas na execução de suas tarefas faz referência às habilidades gerenciais: avaliação, planejamento, execução, habilidades administrativas, financeiras e conhecimentos sobre organização e métodos. Nesse aspecto, suas manifestações revelam descontentamento uma vez que não se percebem suficientemente preparados para as atividades de gestão; desenvolvem suas

habilidades administrativas e gerenciais no exercício do cargo por meio de acertos e erros.

A literatura brasileira é extensa em produções (BOTOMÉ, 2001; PIAZZA, 1997; BOTOMÉ e KUBO, 2002; HEERDT, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2002; SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; MARRA e MELO, 2003; RIZZATTI, RIZZATTI JR. e BONA SARTOR (2004), KANAN e ZANELLI, 2004; ZABALZA, 2004; KANAN E ZANELLI, 2005, CRUZ, 2008), as quais evidenciam que, de forma geral, nas universidades brasileiras pode ser observada a ausência de preparo de colaboradores para ocuparem cargos gerenciais. Por meio das manifestações dos coordenadores participantes desta pesquisa, fica evidenciado que as habilidades gerenciais e administrativas são exigidas, necessárias e importantes à coordenação do curso.

#### **5.6.5 Habilidades exigidas ao exercício da função**

Conforme as manifestações dos coordenadores, aprendizagem gerencial não ocorre apenas de modo formal ou informal, mas pode ocorrer de modo intencional, por meio de suas experiências e trajetória no cotidiano do trabalho. É pela reflexão crítica sobre a prática profissional que alcançam a aprendizagem gerencial, uma vez que esta última não está limitada à aquisição de habilidades analíticas, mas inclui a aprendizagem sobre si mesmos, sobre a organização e sobre o ambiente externo desta (MORAES, 2000).

Além das competências técnico-operacionais é necessário que algumas habilidades importantes sejam desenvolvidas, como o autocontrole emocional, a empatia, a comunicação, flexibilidade mental e atitudinal e o foco em resultados (RESENDE, 2003). Tais atributos gerenciais estão contidos na descrição das habilidades relacionais/pessoais referidas pelos coordenadores. A aprendizagem gerencial resultante dos esforços pessoais e das contingências do contexto auxilia os coordenadores no desenvolvimento de habilidades que os possibilitam lidar com situações diferentes e criar

estratégias de enfrentamento das situações complexas com as quais se deparam cotidianamente (RESENDE, 2003).

Para coordenar o curso, os coordenadores manifestam a necessidade tanto das habilidades associadas às práticas administrativas (relacionadas às demandas pedagógicas do curso: planejar, executar e avaliar, dividir tarefas e designar funções, administrar relações e conflitos, liderança), quanto das habilidades relacionais/pessoais, dependentes de características de personalidade (ser acessível, saber ouvir discentes e docentes, ter sociabilidade, auto-motivação, dinamismo, estabilidade emocional, respeitar as diferenças, ser maleável, tolerante, respeitar a diversidade, saber ouvir críticas, ter firmeza, transparência, ser proativo, estratégico, técnico, humano, resiliente, político, sensível, flexível, competente, humilde, paciente, ter iniciativa, trabalhar sob pressão). Dessa forma, os coordenadores de curso revelam ser necessário, no exercício da função, um conjunto de habilidades para dominar determinadas convenções sociais que orientam sua vida social no contexto do trabalho. O conhecimento que têm destas convenções lhes permite tentar agir corretamente e definir a maneira de prosseguir na diversidade do cotidiano dos contextos nos quais estão inseridos. Infere-se assim, que o envolvimento dos coordenadores de curso com o trabalho é caracterizado pela auto-avaliação de suas habilidades administrativas e relacionais/pessoais e, a esse respeito, as avaliações mais positivas estão associadas às habilidades relacionais/pessoais.

#### **5.6.6 Tarefas desafiadoras**

O desafio atual das universidades consiste em: empreender as transformações e as renovações necessárias para atender às necessidades sociais, fomentando a solidariedade e a igualdade; e provocar mudanças assumindo maiores responsabilidades para com a sociedade, contribuindo ao seu desenvolvimento sustentável e ao melhoramento do conjunto de seus integrantes (BANFI e LAZZARI, 2005). Parece

inegável que tais desafios perpassam, além das instâncias superiores das universidades, as coordenações de cursos de graduação.

Conforme a maioria dos coordenadores, existem tarefas desafiadoras no exercício do cargo (ver p.73). Divulgar a ciência psicológica na região, propor uma nova estrutura curricular, aumentar as vagas no curso e o número de professores, diversificar as atividades de pesquisa e extensão, construir o curso com o colegiado docente e gerenciar pessoas que gozam de muita autonomia são tarefas descritas como desafiadoras e relacionadas às atividades de gestão dos cursos. Alguns desses desafios são pautados nas transformações e renovações necessárias às universidades, relatadas por Banfi e Lazzari (2005).

A percepção dos coordenadores quanto à existência de tarefas desafiadoras associadas ao trabalho está relacionada às exigências de competitividade, de manutenção da qualidade, de ampliação das práticas e atividades dos cursos e de gerenciamento da diversidade. Isto requer que suas práticas sejam integrais e sistemáticas e que dêem respostas culturais e sociais às expectativas dos alunos, de seus pares, de suas chefias e, numa instância ampliada, da sociedade. Tarefa de complexa exeqüibilidade uma vez que exige, além de desenvolvimento profissional, capacitação em gestão de pessoas e em processos administrativos (pouco privilegiados nas políticas de recursos humanos das universidades) e, por que não dizer, uma mudança de perfil gerencial de abandono do amadorismo. Esse entendimento é consoante ao que evidenciam Baêta, Andrade e Maia (2005) quando esclarecem que nas universidades é importante o desenvolvimento de uma ambiência propícia e disseminação da cultura empreendedora por meio da criação de novos espaços de aprendizagem.

Trabalhos com poucas possibilidades de desafios normalmente são considerados tediosos. Parece comum para muitas pessoas a busca e a superação de desafios, pois trazem intrinsecamente oportunidades de aprendizado e experiências positivas no contexto pessoal e profissional (KATZELL, THOMPSON e GUZZO, 1992; JUDGE *et al.*, 2000; MANOJLOVICH e SPENCE-LASCHINGER, 2002). Ao discorrer sobre a existência de desafios associados à sua função, os coordenadores manifestam possibilidades de

alavancagem dos cursos que coordenam; isso significa que enquanto existirem metas a serem alcançadas estarão mobilizados e predispostos às mudanças e ao aprendizado. Tal possibilidade favorece o envolvimento com o trabalho.

Superar as próprias limitações, conciliar desejos pessoais e necessidades do curso, responder às expectativas das pessoas que o indicaram à coordenação constituem desafios que envolvem aspectos pessoais dos coordenadores e estes talvez sejam os mais difíceis de serem superados. Há um simbolismo presente nesses desafios; há demandas, necessidades, desejos, opções, afetos e cognições a eles associados. Infere-se assim, que a energia despendida na superação de tais desafios pessoais contribui para caracterizar seu envolvimento com o trabalho.

### **5.7 Interpretação do conjunto de dados descritos sobre o envolvimento com o trabalho**

Por meio do conjunto de dados relativos à percepção dos coordenadores sobre envolvimento com o trabalho, presentes nas Tabelas 06, 07 e 08, são possíveis algumas considerações acerca da importância atribuída ao trabalho em suas vidas. É evidenciado pelos coordenadores que o trabalho à frente da coordenação do curso impacta suas vidas. Esse impacto é tanto positivo em relação aos aspectos profissionais, quanto negativo em relação às suas vidas particulares, uma vez que a sobrecarga de trabalho faz com que alguns abandonem ou posterguem projetos pessoais associados ao lazer e à família. De todo modo, o trabalho representa para os coordenadores oportunidade de realização pessoal e de exercício de seu potencial e de seus talentos. Nesse sentido, há valor, sentido e importância para si e para a sociedade a ele associados. Para alguns, o trabalho representa mais esforços; para outros, mais resultados.

Eventos tanto positivos quanto negativos são associados ao trabalho: amizades, oportunidades, desafios, mas também ameaça à saúde e ao bem-estar, em razão do excesso de tempo a ele dedicado. Apesar de conscientes dos riscos à sua saúde e bem-

estar advindos da sobrecarga de trabalho, os coordenadores pouco se percebem capazes, ou melhor, sentem-se impotentes para minimizar essa situação. Conforme Rojas e Ocanã (2006), a situação mais grave que atinge os profissionais da academia é a própria falta de compreensão que têm de sua situação como trabalhadores e o desgaste de seus corpos, de suas mentes e de suas vidas em relação aos demais, resultado inevitável de sua condição de trabalho. Esses autores destacam ainda que para enfrentar as condições adversas de trabalho, freqüentes nas universidades, além de terapêuticas individuais são necessárias intervenções na dimensão político-organizativa-coletiva e isso é de competência de seus líderes.

Mesmo com a adversidade das condições de trabalho a que estão submetidos, a maioria dos coordenadores se percebe competente no exercício do cargo. Entretanto, a falta de conhecimentos específicos na área da gestão é uma limitação na avaliação dessa competência. Apesar disso, é positiva a avaliação que fazem de seu valor pessoal/profissional, uma vez que há auto-descrições positivas em suas manifestações que possibilitam perceber que o trabalho representa oportunidade de desenvolvimento de talentos e potencialidades.

Relativamente às características que as chefias imediatas imprimem à relação com os coordenadores, há avaliações tanto positivas quanto negativas. Algumas chefias promovem relações e comunicação próxima, honesta e legítima e estimulam a participação dos coordenadores nas decisões; enquanto que outras não têm tais habilidades ou não dispensam a devida atenção a esses aspectos. Infere-se que as manifestações negativas são reflexos da falta de confiança e da credibilidade ameaçada de parte de algumas chefias (ver p. 162).

Conforme o que manifestam os coordenadores, as tarefas pedagógicas e de gestão são percebidas como tarefas que têm sentido, pois acrescentam valor ao cargo, proporcionam sentimento de vinculação, trazem uma contribuição à sociedade e beneficiam outras pessoas; por tais razões, há, com estas, identificação pessoal, o que não ocorre em relação às tarefas burocráticas.

De forma geral os coordenadores não se percebem preparados suficientemente para as atividades de administração do curso. É possível verificar que é muito mais por meio de esforços pessoais que desenvolvem as habilidades necessárias para enfrentar as situações complexas do contexto administrativo com que se deparam diariamente. A esse respeito, alguns manifestam que coordenar um curso de graduação é estar disposto a ser constantemente desafiado; é investir na superação de suas limitações.

Por meio dessas interpretações é possível inferir que o trabalho representa uma condição de centralidade na identidade pessoal dos coordenadores, como também em sua identificação com a sociedade. Ainda que se manifestem negativamente em relação a algumas variáveis que compõem este construto, descrevem emoções, sentimentos, estados de ânimo e cognições que possibilitam perceber que seu envolvimento não é um estado neutro, mas um estado mental definido; é um funcionamento social que se origina e é consequência do trabalho que realizam. Todavia, as relações de poder, a hierarquia, o formalismo, a centralização da autoridade, os esquemas de controle, as poucas ou inexistentes oportunidades de avaliação e *feedback* da atuação são alguns aspectos que obstaculizam possibilidades de maior envolvimento.

Há variáveis associadas ao trabalho, à organização do trabalho e às pessoas que compõem a rede social do coordenador que contribuem para promover seu efetivo envolvimento com o próprio trabalho. É necessário considerar as características pessoais, funcionais, os papéis organizacionais, os grupos de trabalho, dentre alguns aspectos que podem ser referidos, para a compreensão das razões ou motivos que os fazem mais ou menos envolvidos com o trabalho. Além disso, o conjunto desses aspectos influencia também outro tipo de vínculo que se estabelece no contexto laborativo, o comprometimento, que será explanado nas páginas a seguir.

## **6. TRABALHO E UNIVERSIDADE: DESEJO, DEVER OU NECESSIDADE DE PERMANÊNCIA E ESFORÇO?**

### **DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL**

Apesar de constituir interesse crescente entre pesquisadores brasileiros, o comprometimento ainda é um conceito em construção (MEDEIROS *et al.*, 2002). Embora seja marcante a evolução conceitual a partir de 1960, o comprometimento ainda provoca controvérsias entre os estudiosos do assunto quanto a sua dimensionalidade, avaliação e natureza, de forma que a maioria dos estudos e das pesquisas a ele relacionados apresenta recomendações acerca de maiores investigações (SIQUEIRA e GOMIDE Jr, 2004).

Ainda que não exista consenso entre os pesquisadores sobre os aspectos antecedentes, correlatos e conseqüentes do comprometimento ou de sua natureza cognitiva e afetiva, Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999) argumentam que há um aspecto comum na maioria dos estudos sobre esse construto: o apego do trabalhador à organização de trabalho.

Allen e Meyer (1990), por sua vez, referem que é possível que um indivíduo revele diferentes graus de comprometimento. Segundo os autores, ele pode, por exemplo, apresentar uma forte necessidade (instrumental), uma forte obrigação (normativo) e um baixo desejo (afetivo) de permanecer na organização. É pertinente considerar então que podem existir combinações de graus dos três componentes na determinação de um estado de comprometimento organizacional. É essa possibilidade que será examinada, a seguir, por meio das verbalizações dos coordenadores de curso.

Conforme instruções contidas nos cartões que fizeram parte do instrumento de coleta de dados (Apêndice G), neste estudo o comprometimento é representado pela

intensidade com que o indivíduo se identifica com a organização e/ou com o cargo que ocupa. Representa a fidelidade de um funcionário com a empresa que o emprega e o quanto essa fidelidade está associada ao cargo e aos aspectos que o representam ou delimitam. Os aspectos considerados, neste estudo, na determinação da ligação entre o colaborador e a organização/cargo foram: o desejo de permanecer na organização/cargo (vínculo emocional); o dever de permanecer na organização/cargo (sentimento de lealdade); ou a necessidade de permanecer (avaliação dos custos ou perdas associadas à saída).

De maneira a possibilitar a visualização das manifestações dos coordenadores de curso sobre seu comprometimento em relação à universidade/cargo, avaliadas em alguns de seus aspectos antecedentes, correlatos e conseqüentes e em suas dimensões afetivas e cognitivas, apresenta-se, a seguir, a descrição e a interpretação das sínteses dessas manifestações. No Apêndice C podem ser encontradas as sínteses das manifestações de todos os coordenadores, apresentadas em forma de tabelas.

### **6.1 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca do desejo de permanecer no cargo e na universidade – comprometimento afetivo**

Os coordenadores P1, P2, P4, P8 e P10 expressam o desejo de permanecer no cargo. Alguns deles associam a esse desejo fatores como: compromisso de representar o curso e os colegiados e de superar os desafios existentes (P1); a crença na profissão e na necessidade da Psicologia na vida das pessoas (P2); a avaliação da equipe (P4); a crença no projeto do curso e no compromisso assumido em virtude da eleição ao cargo (P8). Já o coordenador P6 considera sua permanência no cargo transitória. P9, por sua vez, revela que seu compromisso é maior que o desejo de permanecer no cargo. Os coordenadores P5 e P7 verbalizam aspectos para justificar a ausência desse desejo: não gostar desse “lugar de poder” (P5); suas características pessoais, a excessiva carga de trabalho e a ausência de infra-estrutura adequada às condições de trabalho (P7).

Por meio das verbalizações dos coordenadores é possível identificar sentimentos tanto positivos quanto negativos associados ao cargo que ocupam. Os coordenadores que revelam gostar de seu cargo (P2, P6, P9, P10) associam a esse sentimento alguns aspectos: paixão (P2, P10); compromisso com a qualidade do curso e as exigências que o coordenador se impõe (P2); sentir-se bem e tranquilo na posição (P9). Outros coordenadores manifestam desejo de retirar-se do cargo. P4, P5 e P7 revelam sentimentos ou percepções em relação ao cargo como: sensação de solidão (P4, P5) e percepção de insuficiência de estrutura organizacional para o exercício da função (P4); excesso de exigências, isolamento, pouco retorno e suporte afetivo (P5); desgaste em função do cargo (P7). P1 revela desejo de retirar-se do cargo o mais breve possível. Outro coordenador (P8) manifesta não querer ocupar o cargo além de seu mandato.

Em contrapartida, todos os coordenadores manifestam o desejo de permanecer na universidade. A esse desejo são associados aspectos como: o gosto pela vida acadêmica (P3); o vínculo emocional existente e as oportunidades de crescimento profissional (P4); os processos democráticos existentes e os programas desenvolvidos (P8); a trajetória profissional na universidade e seu projeto de vida. (P9); a carreira profissional (P10).

Todos os coordenadores revelam, ainda, sentimentos positivos em relação à universidade. Para justificar ou identificar a origem desses sentimentos alguns coordenadores (P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10) referem os seguintes aspectos: a aceitação, comprometimento e respeito por parte da organização e da(s) chefia(s) em relação a ele (P2); a necessidade de defender os interesses da organização (P3); prazer em trabalhar na universidade (P5, P10); a universidade como extensão de sua casa e a ausência de dúvida quanto aos componentes afetivos presentes em sua decisão de nela permanecer (P6); sentimentos decorrentes das relações de amizade estabelecidas no contexto (P8); laço de amor vinculando-o à universidade (P9).

Os principais aspectos que caracterizam o desejo dos coordenadores de permanecer/retirar-se do cargo e da universidade, ou o comprometimento afetivo, são apresentados na Tabela 09.

Tabela 09. Aspectos que caracterizam o desejo dos coordenadores de permanecer / retirar-se do cargo ou da universidade - comprometimento afetivo

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS DO DESEJO DE PERMANECER	CARACTERÍSTICAS DO DESEJO DE RETIRAR-SE
Em relação ao cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• por representar o curso e os colegiados;</li> <li>• pela avaliação da equipe;</li> <li>• pela possibilidade de superar limites e desafios próprios;</li> <li>• pelo projeto do curso;</li> <li>• pela profissão e pela necessidade da Psicologia na vida das pessoas;</li> <li>• por gostar de seu cargo;</li> <li>• por paixão;</li> <li>• por sentir-se bem e tranquilo na posição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• por não gostar do “lugar de poder”;</li> <li>• pelas características pessoais do coordenador;</li> <li>• pela excessiva carga de trabalho;</li> <li>• pela ausência/insuficiência de infraestrutura adequada às condições de trabalho;</li> <li>• pela sensação de solidão e isolamento;</li> <li>• pelo excesso de exigências;</li> <li>• pelo pouco retorno e suporte afetivo;</li> <li>• pelo desgaste em função do cargo.</li> </ul>
Em relação à universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gosto pela vida acadêmica;</li> <li>• pelo vínculo emocional existente;</li> <li>• pelas oportunidades de crescimento profissional e programas nela desenvolvidos;</li> <li>• pelos processos democráticos existentes;</li> <li>• por sua trajetória na universidade e pela carreira profissional;</li> <li>• pelo seu projeto de vida;</li> <li>• pelo respeito/aceitação por parte da organização e da(s) chefia(s);</li> <li>• pela necessidade de defender os interesses da organização;</li> <li>• pelo prazer em trabalhar na universidade;</li> <li>• pelas relações de amizade;</li> <li>• pelo laço de amor existente.</li> </ul>	

## 6.2. Interpretação dos aspectos descritos quanto ao desejo de permanecer/retirar-se do cargo ou da universidade – comprometimento afetivo

O desejo de permanecer no cargo está mais caracterizado por motivações intrínsecas, próprias do coordenador, do que por aspectos extrínsecos, dependentes da gestão ou administração universitária. Gostar, ter paixão, sentir-se bem, superar os próprios limites e desafios constituem elementos associados a processos subjetivos, internalizados, que configuram uma motivação pessoal e, por decorrência, o vínculo estabelecido com o cargo. O mesmo acontece em relação ao desejo de retirar-se do

cargo, pelo qual se evidenciam, no exercício da função, as sensações de solidão e isolamento, o pouco retorno e suporte afetivo, o desgaste vivenciado; além das características pessoais do coordenador e do fato de não gostar do "lugar de poder" , que acabam por determinar o desejo de retirar-se do cargo.

Sendo o comprometimento um estado psicológico que confere características específicas na relação do colaborador com a organização, é esta condição que determina a decisão de sua permanência ou não nela. Nesse sentido, é possível observar que entre os coordenadores, o estado psicológico predominante é de identificação, presente também nas motivações intrínsecas, o que caracteriza o comprometimento afetivo revelado. Infere-se que a motivação dos coordenadores de curso tem origem nas necessidades interiores, muito mais do que em fatores externos; e que a sua motivação é um processo desencadeado por momentos interiormente experienciados que os conduzem a mobilizar forças existentes em seu interior (BERGAMINI, 2002).

Nessa perspectiva, Moraes (2005) realizou pesquisa com o objetivo de identificar possibilidades de articulação entre o fenômeno motivacional e as dimensões do comprometimento em um ambiente organizacional. O estudo envolveu 193 professores de uma instituição de ensino superior do estado de Santa Catarina. A autora confirmou que quanto maior a motivação intrínseca, maior será o comprometimento afetivo. Por meio do que destacam Moraes (2005) e Bergamini (2002) é possível considerar que os aspectos que caracterizam o comprometimento afetivo dos coordenadores de curso são influenciados por suas necessidades e motivações intrínsecas muito mais do que por políticas ou estratégias de gestão universitária vigentes no contexto.

No estudo de Colossi e Caon (2002) há uma evidente relação entre o comprometimento com a organização e com a função e a satisfação no trabalho realizado pelos colaboradores das universidades. A possibilidade disto acontecer está comprovada também na pesquisa empreendida por Costa e Moraes (2007), autores que objetivaram descrever e comparar o grau de comprometimento de vendedores e gerentes de duas redes de lojas concorrentes de *shopping centers* da região metropolitana de Belo Horizonte. Costa e Moraes (2007) utilizaram o modelo teórico das três dimensões do

comprometimento de Meyer e Allen, de 1997. Ao avaliar o efeito do cargo sobre o comprometimento afetivo dos 58 participantes, os primeiros autores encontraram diferenças significativas em relação ao cargo que ocupavam os sujeitos da pesquisa: os gerentes mostraram-se afetivamente mais comprometidos com a organização que os vendedores.

Ainda nessa dimensão, Ferreira (2001<sub>a</sub>), nas conclusões de sua pesquisa realizada com 54 gerentes de uma empresa privatizada do setor de telecomunicações e utilizando um instrumento baseado no modelo de Meyer e Allen de 1991 e 1997, já validado no Brasil, esclarece que os aspectos inerentes à função/cargo têm implicação no processo de vinculação dos trabalhadores, uma vez que são os vínculos que conferem identidade e reforçam a importância dos profissionais sobre os resultados da organização.

Outro estudo que demonstra que o cargo ocupado influencia o comprometimento dos colaboradores, tal como evidenciado pelos coordenadores de curso, foi empreendido por Dias e Marques (2002) junto a 179 gerentes, analistas e supervisores de uma empresa do setor metal-mecânico. O objetivo dos autores esteve centrado na análise do comprometimento com a organização e com a carreira e a vinculação de natureza afetiva, normativa e instrumental. Os resultados evidenciam a predominância do comprometimento afetivo com a organização e, além disso, o grupo dos supervisores estava comprometido apenas com a organização, enquanto os grupos de gerentes e analistas estavam comprometidos com a organização e a carreira. Dos participantes que revelaram alto ou moderado grau de comprometimento, cerca de 90% e 70%, respectivamente, se classificaram nas categorias "satisfeito" ou "extremamente satisfeito" com o cargo que ocupavam. Em suas conclusões, Dias e Marques (2002) relatam que a satisfação com o cargo exercido está diretamente associada ao comprometimento.

É possível considerar, então, por meio das manifestações dos coordenadores associadas aos resultados de estudos empreendidos no Brasil (FERREIRA, 2001<sub>a</sub>; COLOSSI e CAON, 2002; DIAS e MARQUES, 2002; COSTA e MORAES, 2007), que o comprometimento afetivo dos coordenadores sofre influência de aspectos relacionados ao cargo ocupado e de motivações intrínsecas e extrínsecas, traduzindo-se no desejo de

permanecer ou de retirar-se da função. Todavia, a influência do cargo sobre o comprometimento afetivo não constitui consenso entre os pesquisadores do tema, o que sugere cautela em relação à afirmação. As conclusões das pesquisas empreendidas por Lopes de Sá (2000) e por Shimidt e Pinheiro (2003), por exemplo, se opõem aos resultados e conclusões de Ferreira (2001<sub>a</sub>), Tamayo, Souza, Vilar, Ramos, Albernaz e Ferreira (2001) *et al.* (2001), Colossi e Caon (2002), Dias e Marques (2002) e Costa e Moraes (2007), uma vez que os autores encontraram evidências de que a variável cargo não influencia o comprometimento afetivo dos colaboradores.

No caso específico desta pesquisa, o desejo de permanecer na universidade foi expresso por todos os coordenadores. Os vários aspectos apresentados para caracterizar o comprometimento afetivo em relação à universidade estão de alguma forma relacionados às predisposições motivacionais próprias e específicas de cada coordenador de curso. Acerca desse entendimento, Tamayo *et al.* (2001), ao estudar a relação entre as prioridades axiológicas do empregado e o comprometimento organizacional, pretenderam conhecer se as conseqüências do comprometimento organizacional eram relevantes para a obtenção de objetivos motivacionais inerentes às prioridades axiológicas do indivíduo. No entanto, indiretamente, estudaram as motivações subjacentes ao comprometimento organizacional. Nos resultados da pesquisa empreendida é evidenciado que o comprometimento organizacional não é um comportamento que se desenvolve a partir de uma única motivação, mas que apresenta um núcleo motivacional complexo. Apesar disto, os autores solicitam cautela diante dessas descobertas, pois argumentam que, ainda que muitas pesquisas tenham sido realizadas na área, a natureza motivacional do comprometimento organizacional ainda não foi determinada.

Em se tratando de comprometimento afetivo, desempenho e gestão universitária, o estudo de Chang Jr, Santos, Silva e Chang (2007) contribui para o entendimento desses fenômenos, pois evidencia que não é possível generalizar que comprometimento afetivo e desempenho são aspectos indissociados – nem mesmo quando o mesmo grupo de participantes (professores universitários) e o mesmo contexto (universidades)

integram o método de pesquisa. Os autores buscaram comprovar que o aprimoramento das condições internas está intrinsecamente ligado à questão do comprometimento organizacional afetivo. Baseado no modelo *Resource-Based View* – RBV, o estudo contou com a participação de 108 professores universitários de uma faculdade particular de Administração de Empresas localizada em São Paulo. Contrariamente à pesquisa de Sanches *et al.* (2004<sub>b</sub>), os resultados desse estudo revelam que o comprometimento afetivo não está associado ao desempenho do professor em sala de aula, mensurado por um instrumento de avaliação de professores pelos alunos; está sim, associado à retenção do professor na unidade de ensino.

É pertinente considerar os resultados destes estudos quando se busca conhecer os vínculos estabelecidos por meio das práticas gerenciais sobre as coordenações de curso, uma vez que o desempenho do coordenador, do curso e da universidade sofrem influências do comprometimento (in)existente. Um estudo que comprovou que o comprometimento afetivo influencia o desempenho das organizações foi empreendido por Medeiros, Albuquerque e Marques (2004; 2005) junto a 269 empregados em 82 hotéis de três capitais brasileiras. Os autores utilizaram o instrumento proposto por Medeiros, Albuquerque, Marques e Siqueira em 2003. Nos resultados do estudo ficou comprovado que as dimensões do comprometimento, predominantemente as afetivas, influenciam positivamente o desempenho organizacional. Por outro lado, as dimensões do comprometimento instrumental influenciam negativamente esse desempenho. Para Rego (2003<sub>b</sub>), a competitividade e o desempenho organizacional têm como “fator-chave” o comprometimento organizacional. Nesse sentido, associar o desempenho dos coordenadores e da universidade ao comprometimento é pertinente, pois apesar de não haver consenso sobre o que constitui desempenho e menos ainda sobre como avaliá-lo, a eficácia organizacional depende das contribuições dos funcionários às suas metas (MUCHINSKY, 2004).

Como manifesto por alguns coordenadores, “gostar” da organização e “ter paixão” por ela são aspectos subjetivos que, para alguns indivíduos, prevalecem diante do dever ou da necessidade de nela permanecer. As pesquisas de Cruz (2002) e de Lauer-Leite

(2006) corroboram esse entendimento. Cruz (2002) investigou os três estilos de comprometimento – afetivo, normativo e instrumental – junto a 76 engenheiros e seis arquitetos residentes em quatro estados brasileiros; para tanto, utilizou três escalas desenvolvidas por Siqueira em 1995 e 2000. Ao concluir, destaca que a permanência dos participantes na organização esteve mais associada ao fato de “querer” e “gostar” do que ao “dever” ou ao “necessitar”. Lauer-Leite (2006) objetivou verificar diferenças no comprometimento de trabalhadores de cinco segmentos de mercado (serviço público, comércio, 3º setor, indústria e educação). Concluiu que entre os participantes predominou o comprometimento afetivo demonstrando que os trabalhadores dos diferentes segmentos pesquisados estão na organização na qual trabalham porque desejam e não porque precisam ou têm o dever de permanecer ali.

Allen e Meyer (1990), por sua vez, caracterizaram o comprometimento afetivo pelo desejo manifesto pelos trabalhadores em permanecer na organização. Siqueira (2001), no Brasil, ampliou esse conceito ao acrescentar à compreensão do construto sentimentos e emoções como ânimo, orgulho, interesse, contentamento e entusiasmo. Por meio das verbalizações dos coordenadores de curso, tais sentimentos e emoções – ou sua inexistência/oposto – se revelam em relação ao cargo e à universidade, evidenciando as características do processo que os vincula à organização.

### **6.3 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca do dever de permanecer na universidade – comprometimento normativo**

Permanecer na universidade é considerada uma atitude honesta por P1, P4, P5, P7, P8 e P9. O coordenador P4 manifesta que permanecerá na universidade somente enquanto puder contribuir e considera essa uma atitude honesta de sua parte. O coordenador P5 percebe que a atitude da universidade para com ele é muito correta, o que deriva seu dever de retribuir da mesma forma. P7 avalia como sendo uma atitude honesta permanecer na universidade pelo fato de receber dela investimentos em sua

formação, embora não seja essa a razão para sua permanência. O coordenador P9 considera que permanecer na universidade, além de uma atitude honesta, também é prova de sua lealdade.

Considerar uma atitude justa a permanência do coordenador na universidade é uma proposição descartada por P4 e P9. O entendimento de P4 é de que apesar de ter recebido investimento na forma de um curso *stricto sensu* não sente que permanecer na universidade, por essa razão, é justo ou seu dever. Outro coordenador (P9) refere que permanecer na universidade como uma atitude justa de sua parte não é exatamente o que o mobiliza.

Há sentimento de gratidão à universidade na percepção dos coordenadores P1 e P8; a esse sentimento P1 associa os conhecimentos, experiências e relações conquistadas. Apesar de ser grato, esse sentimento não é a razão da permanência de P9 na universidade.

Permanecer (P1, P9) e realizar bem suas funções (P1) são percebidas pelos coordenadores P1 e P9 como formas de retribuição e gratidão à universidade (P1). Para outro coordenador (P5), permanecer na universidade é uma maneira de retribuir os benefícios que recebe, caracterizando assim, uma relação de troca.

Permanecer na universidade é considerado um dever ou obrigação moral por parte de P4, P8 e P9. Associam a esse dever aspectos como: disposição em desempenhar seus papéis com responsabilidade (P4); honrar o compromisso (P8); é também dever pessoal (P9). Os coordenadores P1 e P5 manifestam não sentir obrigação moral de permanecer na universidade. Um deles (P1) revela ainda que sente esse tipo de obrigação em relação ao seu compromisso com o curso. Outro (P5) se reconhece comprometido com a universidade, mas não obrigado a nela permanecer.

Responder às necessidades da universidade não é determinante para a permanência dos coordenadores P1 e P9. P1 manifesta que sua permanência na instituição independe do interesse ou da necessidade da organização, uma vez que pode, em função da política interna, ser facilmente substituído.

A aceitação dos valores e objetivos da universidade é considerada uma das razões de permanência pelos coordenadores P7, P8, P9 e P10.

Na Tabela 10 são apresentados os principais aspectos que caracterizam o dever dos coordenadores de permanecer na universidade ou o comprometimento normativo.

Tabela 10. Aspectos que caracterizam o dever dos coordenadores de permanecer na universidade - comprometimento normativo

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Permanecer como uma atitude honesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas ao tempo em que o coordenador puder contribuir;</li> <li>• associadas à possibilidade de retribuição à universidade;</li> <li>• associadas aos investimentos na formação do coordenador.</li> </ul>
Permanecer como uma atitude justa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dissociadas dos investimentos na formação do coordenador.</li> </ul>
Permanecer como forma de expressar gratidão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas aos conhecimentos, experiências e relações conquistados.</li> </ul>
Permanecer como forma de retribuição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas ao dever de realizar bem as funções;</li> <li>• associadas aos benefícios que recebe.</li> </ul>
Permanecer como um dever / obrigação moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas ao curso mais que à universidade;</li> <li>• associadas ao desempenho com responsabilidade;</li> <li>• associadas a honrar o compromisso assumido com o curso.</li> </ul>
Permanecer por necessidade da organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a permanência independe do interesse ou da necessidade da organização.</li> </ul>
Permanecer por aceitação dos valores e objetivos da organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aceitação dos valores e objetivos da universidade determina a permanência.</li> </ul>

#### **6.4 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto ao dever de permanecer na universidade – comprometimento normativo**

O que caracteriza o aspecto normativo do comprometimento dos coordenadores é o fato de que sua permanência independe dos interesses ou das necessidades da universidade, isto é, trazem para si (pessoal) a razão de permanecer na universidade como um dever a ser respeitado. Parece haver um processo psicológico de internalização dos valores da universidade como sendo os seus (dos coordenadores) e isso está refletido no dever de nela permanecer. O comprometimento normativo dos coordenadores que assim se manifestam é caracterizado pelo fato de que permanecer na universidade está associado ao sentido moral que imprimem às suas atitudes, condutas e decisões. É

caracterizado também pela internalização dos valores e objetivos da universidade refletidos em suas metas individuais orientadas pelo respeito e aceitação das tradições e das normas e pela preocupação com a integridade e estabilidade necessárias a esse contexto. Esse entendimento está refletido nos estudos de Wiener (1982), Meyer e Allen (1997), Bastos (2000) e Rego e Souto (2002).

Nas universidades, local de trabalho dos participantes, são encontradas especificidades administrativas e gerenciais que as diferem de outras organizações. Neste *lócus*, aspectos da cultura organizacional, valores, pressupostos, normas e crenças compartilhadas moldam o comportamento e as expectativas de cada um de seus integrantes. A partir desse enfoque, as manifestações dos coordenadores revelam a internalização de tais aspectos. A teoria de Wiener (1982) sobre o sistema cultural e motivacional corrobora esse entendimento, pois conforme o autor, as pressões normativas encontradas na cultura organizacional – seu conjunto de valores – influenciam na determinação do comportamento humano nas organizações.

Moraes (2005), em pesquisa sobre o comprometimento, evidencia que as organizações normativas, como por exemplo, as religiosas, as políticas, os hospitais e as universidades, apoiam-se na internalização das diretrizes aceitas como legítimas. A autora, além de constatar a correlação entre o comprometimento normativo e as motivações extrínsecas, encontrou que o comprometimento normativo dos professores universitários participantes de seu estudo obteve médias altas (média 5,51), mas inferiores ao comprometimento afetivo (média 6,13) e superiores ao comprometimento instrumental (média 4,35).

Valores internalizados associados ao comprometimento normativo estão também apresentados na pesquisa de Azevedo, Kanan, Bernardi e Lima (2007). As autoras objetivaram identificar aspectos do comprometimento de docentes de uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. Os participantes foram 70 professores do quadro efetivo. Utilizando o modelo proposto por Mowday *et al.* em 1982, validado no Brasil por Bastos em 1992, as autoras constataram que os docentes participantes

permanecem na universidade e não desejam dela sair em função de suas crenças em relação ao que é certo e moral fazer e à lealdade que têm para com a mesma.

Para auxiliar na compreensão dos aspectos revelados pelos coordenadores que caracterizam seu comprometimento normativo; no que se refere à existência de internalização dos valores, pressupostos, normas e crenças compartilhadas e aceitas como legítimas, é pertinente mencionar o estudo de Tamayo *et al.* (2001). No estudo, os autores encontraram uma forte relação entre o comprometimento e as metas individuais de respeito e aceitação das tradições e das idéias da empresa, de controle dos impulsos e ações que possam violar normas e expectativas da organização e de preocupação com a integridade e estabilidade da mesma.

Com o objetivo de compreender as características do comprometimento normativo manifestado por alguns coordenadores é pertinente considerar dois estudos: o primeiro, de Wiener (1982), que foi um dos precursores teóricos sobre o comprometimento normativo. Esse autor conceituou o construto como uma internalização das pressões organizacionais que objetivam orientar as ações dos trabalhadores ao encontro dos objetivos, valores, políticas e metas propostas pela organização; como consequência, os conduz a emitir comportamentos em consonância com aquilo que consideram correto e moralmente aceitável.

Essas constatações de Wiener (1982) datam de 1960, quando foram identificadas as intenções de comportamentos dos indivíduos por meio do modelo de intenções comportamentais da Psicologia Social. Os estudos dessa época revelam que os fatores atitudinais e normativos eram determinantes do comportamento a ser manifesto pelos colaboradores. As pressões normativas impostas pela organização davam origem ao enfoque normativo do comprometimento.

O segundo posicionamento ao qual se faz referência é o de Siqueira (2005). A respeito do comprometimento organizacional normativo, a autora declara que

...após receber doações organizacionais e se colocar no papel de receptor, fortalecendo crenças de que a organização se preocupa com seu bem-estar e se configura como uma fonte de suporte, o empregado receptor, recorrendo à norma de

reciprocidade, passa a acreditar também que deva retribuir (obrigatoriedade) à organização de alguma forma. Dentro de uma visão cognitivista, as crenças do empregado acerca desta dívida social para com a organização, ou seja, a obrigatoriedade de retribuir um favor, compõe o comprometimento organizacional normativo (sp.).

Por meio das afirmações de Wiener (1982) e de Siqueira (2005) é possível compreender que o enfoque normativo do comprometimento é extenso na medida em que os aspectos associados à organização são considerados e não ações isoladas do próprio indivíduo.

Para Siqueira (2001), ainda que num contexto de troca social, a norma da reciprocidade é um esquema mental matricial<sup>10</sup> - que obriga a retribuição de favores. Quando o empregado se identifica como devedor, fortalece suas crenças de débito moral para com a organização. São essas crenças que constituem o comprometimento normativo. A autora esclarece que cognições determinam a concepção psicológica do comprometimento normativo e pressupõe que o trabalhador normativamente comprometido crê ter obrigações e deveres morais para com a organização e deve se comportar de forma a demonstrá-los. Essas crenças passam a constituir a identidade do empregado num papel social de devedor na relação com a organização e se traduzem na obrigatoriedade de retribuição dos benefícios recebidos. Para Allen e Meyer (1996), a maneira encontrada pelo colaborador para retribuir a organização é permanecer trabalhando para ela.

As manifestações dos coordenadores revelam as possibilidades de retribuição à universidade: os investimentos na formação do coordenador, o dever de realizar bem as funções, os benefícios que recebe, honrar o compromisso assumido com o curso, os conhecimentos, experiências e relações conquistadas, o desempenho responsável com o

---

<sup>10</sup> Siqueira (2005), sob a ótica da abordagem cognitivista e referindo Sternberg (2000, p.185), evidencia que o conhecimento pode ser representado mentalmente através de esquemas, quando "...abrange uma série de conceitos inter-relacionados em uma organização significativa". A autora cita ainda Sternberg ao referir que os esquemas são úteis porque, ao serem estruturados, incluem informações que podem ser aplicadas como base para interpretação de situações novas. Conforme Collins e Quillan (1969, *apud* Siqueira, 2005), a aplicação de esquemas já elaborados para compreender situações novas teria como função psicológica a economia cognitiva. Esse princípio, a economia cognitiva, segundo Eysenck e Kane (1994, *apud* Siqueira 2005), permite reduzir o volume de informações que **devem ser** aprendidas, percebidas, lembradas e reconhecidas, reduzindo o esforço mental e possibilitando maior agilidade no entendimento de situações novas.

curso mais que com a universidade e a aceitação dos valores e objetivos da universidade. Tais manifestações possibilitam constatar que há, por parte dos coordenadores, uma dívida social para com a organização. Nesse sentido, permanecer na universidade constitui uma forma de retribuição, de expressar gratidão, é um dever, uma obrigação, uma atitude justa e honesta.

Outro aspecto a ser considerado e que caracteriza o comprometimento normativo de alguns coordenadores é o desejo pessoal de permanecer na organização em função de seus valores e objetivos. Alguns autores (GOULDNER, 1960; MOWDAY, PORTER e STEERS, 1979; MATHIEU e ZAJAC, 1990) destacam que a internalização ou identificação com os valores e objetivos da organização é um aspecto que influencia o comprometimento dos trabalhadores. No Brasil, alguns estudos (FERREIRA, 2001<sub>a</sub>; CRUZ, 2002; MEDEIROS, 2003; e MADRUGA, VENTURINI E FAGAN, 2006) constataram que a identificação com os objetivos e valores da organização está associada ao comprometimento normativo, aspectos encontrados também nas manifestações dos coordenadores. Por exemplo, Medeiros (2003), em sua tese, buscou examinar as relações existentes entre características organizacionais, comprometimento e desempenho organizacional. Para tanto entrevistou 305 vendedores de 170 lojas de *shopping centers* e 269 empregados de hotéis em três capitais da região nordeste do Brasil. Utilizou indicadores extraídos do instrumento de Allen, Meyer e Smith, de 1993, e O'Reilly e Chatman, de 1986. Ao final do estudo, Medeiros (2003) confirmou uma de suas hipóteses de que o comprometimento organizacional é influenciado pela filosofia e pelos valores da organização.

É pertinente considerar então que os coordenadores que revelam em suas manifestações aspectos do comprometimento normativo apresentam certos comportamentos não porque calculam que obterão benefícios pessoais apresentando-os, mas porque acreditam que é certo, honesto e moral fazê-lo (BASTOS, 1994).

### **6.5 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da necessidade de permanecer na universidade – comprometimento instrumental**

Permanecer na universidade em decorrência dos investimentos que nela o coordenador fez é manifestado por P1 e P3. É possível observar que para P8, os investimentos já feitos não são determinantes de sua permanência na universidade.

Os resultados alcançados não constituem razões para a permanência de P1 na universidade. Outro coordenador, P9, evidencia o oposto: são os resultados alcançados em sua trajetória profissional constituem-se as razões de permanência na universidade. O coordenador P8 manifesta não ser apegado aos resultados alcançados na universidade, mas tem expectativas de continuar crescendo nela.

A avaliação de custos e perdas diante de uma possível saída da universidade é relatada pelos coordenadores P3, P4, P8 e P9 como uma das razões de sua permanência. Para justificar esse posicionamento, referem alguns aspectos: as oportunidades de crescimento profissional e de acesso ao conhecimento (P3, P4); as conquistas profissionais, pessoais e familiares (P8). A necessidade não caracteriza a razão da permanência de P7 na universidade. No relato de P1, embora exista a necessidade de permanecer na universidade decorrente da avaliação dos custos/perdas diante de uma possível saída, o desejo de permanecer se sobrepõe à necessidade.

Na Tabela 11 os principais aspectos que caracterizam a necessidade dos coordenadores em permanecer na universidade ou o comprometimento instrumental são demonstrados.

### **6.6 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto à necessidade de permanecer na universidade – comprometimento instrumental**

A disposição dos coordenadores em permanecer na universidade sofre influência dos investimentos feitos no cargo e na universidade e dos resultados alcançados neste

Tabela 11. Aspectos que caracterizam a necessidade dos coordenadores de permanecer na universidade - comprometimento instrumental

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Pelos investimentos já feitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas aos investimentos feitos pelo coordenador na universidade e no cargo.</li> </ul>
Pelos resultados já alcançados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas ao progresso profissional e à trajetória,</li> </ul>
Pelos custos ou perdas diante de uma possível saída	<ul style="list-style-type: none"> <li>• associadas às oportunidades de crescimento profissional decorrentes do cargo;</li> <li>• associadas à avaliação das perdas;</li> <li>• associadas às oportunidades de acesso a conhecimentos;</li> <li>• associadas às conquistas profissionais, pessoais e familiares.</li> </ul>

contexto. O que está evidenciado nas manifestações é a avaliação dos custos e perdas diante de uma possível saída da universidade/cargo, pois as oportunidades de crescimento ou conquistas profissionais e a possibilidade de acessar conhecimentos associados ao cargo representam alguns motivos que levam à crença de que permanecer é uma atitude sensata.

O cargo ocupado pelos coordenadores traz intrinsecamente associado o gerenciamento do curso, decisões a serem tomadas ou conflitos a serem administrados, exigindo respostas muitas vezes imediatas perante problemas ou situações. Decidir e ter autonomia, conforme Cançado, Genelhu e Moraes (2007), representaram em seu estudo, variáveis preditoras do comprometimento instrumental. Os autores objetivaram identificar os vínculos e o grau de comprometimento entre uma universidade e seus docentes, utilizando o modelo desenvolvido por Meyer e Allen, em 1991 e a escala de Bastos de 1994, pois também pretenderam avaliar o comprometimento com a carreira. Participaram 88 docentes de diversos cursos. A facilidade de ingresso na organização e a segurança no emprego também foram preditoras do comprometimento instrumental no estudo. Os autores explicam que a dificuldade de acesso na universidade reforça e valoriza o vínculo estabelecido e a segurança em relação à instituição pode ser atribuída à carga horária de trabalho que pode sofrer alteração a cada semestre.

É possível realizar inferências sobre a crença mantida por alguns coordenadores quanto à existência de uma relação de troca entre eles e a universidade. Tal crença

perpassa as razões de sua permanência na organização: crescimento profissional decorrente do cargo, trajetória na universidade, as oportunidades de acesso a conhecimentos e as conquistas profissionais, pessoais e familiares. Acerca dessa condição, Siqueira (2001) esclarece que o comprometimento instrumental é um conceito cognitivo que se traduz nas crenças do trabalhador quanto à existência e manutenção de uma relação de troca econômica com a empresa, quando ele avalia os benefícios decorrentes dessa troca e quando decide manter ou não a relação de trabalho. Cançado, Genelhu e Moraes (2007) contribuem para a compreensão desse processo, pois constataram que a possibilidade de crescimento na carreira e de progresso profissional influencia o comprometimento dos professores com a universidade, uma vez que faz com que valorizem o que a organização lhes oferece.

Ainda a esse respeito, Siqueira (2001) esclarece que a expressão *side-bet* se traduz no conjunto de valores ou investimentos que o trabalhador despende à organização. O grau de comprometimento é influenciado, então, pela magnitude ou extensão em que as relações favorecem o trabalhador. Há, nas verbalizações de alguns coordenadores – perpassando o enunciado de Siqueira (2001) – o entendimento de que a possibilidade de encerrar a relação com a universidade é percebida como um custo a ser por eles avaliado.

## **6.7 Interpretação do conjunto de dados descritos sobre o comprometimento organizacional**

Por meio dos dados apresentados nas Tabelas 09, 10, e 11 é possível explicitar as condições que perpassam de maneira mais evidente e que caracterizam o comprometimento dos coordenadores.

Na literatura produzida sobre o construto, encontra-se que o comprometimento é um estado psicológico presente nas relações que o colaborador estabelece com a organização. Afirmar sobre a existência de comprometimento com o cargo requerem

cautela em razão de insuficientes pesquisas que comprovem essa possibilidade. Tamayo *et al.* (2001), em sua pesquisa sobre as propriedades axiológicas do comprometimento organizacional, não fazem referência ao cargo, posto ou função, mas argumentam que o comprometimento é maior para aqueles que enfatizam mais os valores de prestígio, *status* social, controle e domínio sobre os outros e sobre os recursos materiais. Os aspectos referidos pelos autores estão associados ao exercício da liderança, próprio do cargo de coordenador de curso.

O que se manifesta pelas verbalizações dos coordenadores é que para alguns o cargo ocupado e as atribuições a ele associadas originam sentimentos positivos, enquanto que para outros, o que determina o desejo de retirar-se, de não mais ocupar o cargo, está relacionado à excessiva carga de trabalho, à sensação de desgaste físico e emocional e de solidão e isolamento, à infra-estrutura inadequada às condições de trabalho e ao excesso de exigências que o cargo prediz. É pertinente considerar a possibilidade de que a natureza do cargo que ocupam, a possibilidade de tomar decisões, de representar um grupo de pessoas, a responsabilidade associada ao cargo, entre outros, são aspectos que podem facilitar (ou dificultar) a identificação com os objetivos organizacionais e, conseqüentemente, que influenciam o comprometimento dos coordenadores.

Todos os coordenadores expressam desejo de permanecer na universidade. Sentir-se respeitado/aceito, o prazer em trabalhar na universidade, o "laço de amor" existente são manifestações de afeto que caracterizam o desejo de permanência na organização. Infere-se que as oportunidades percebidas de crescimento profissional e os programas existentes, os processos democráticos, a trajetória na universidade e a carreira profissional são cognições que contribuem à explicitação desse desejo.

O que caracteriza o comprometimento normativo dos coordenadores que se manifestam nesse sentido é que o dever de permanecer na universidade é considerado por eles como uma atitude honesta e uma obrigação moral. A universidade, como uma instituição, é a quem se dirige esse dever, muito mais do que à figura de seus dirigentes. A auto-exigência de um bom desempenho e as contribuições feitas pelos coordenadores

representam as maneiras encontradas para responder ao dever de permanência e isso significa que permanecer também é uma forma de retribuir ou uma possibilidade de expressar gratidão à universidade. Os coordenadores têm suas ações influenciadas, então, pela percepção de uma dívida social/moral com a universidade e pela internalização de seus valores e objetivos.

Tanto os investimentos que o coordenador fez no cargo e na universidade quanto os resultados que já alcançou nesse contexto caracterizam sua disposição de permanência. Todavia, as manifestações são mais freqüentes quando se trata da avaliação dos custos e perdas diante de uma possível saída da universidade. A esse respeito é possível observar que as oportunidades de crescimento ou conquistas profissionais decorrentes do cargo e a possibilidade de acessar conhecimentos são as razões que prevalecem no discurso dos coordenadores. É perceptível nas falas de alguns coordenadores que permanecer na universidade está associado aos benefícios decorrentes dessa escolha. Destarte, os coordenadores fortalecem o vínculo com a universidade na medida em que, por meio dela, seu desenvolvimento profissional é possível. Está evidenciado também que a avaliação das perdas das retribuições organizacionais, das profissionais e dos investimentos feitos na organização contribuem para sua permanência. Esse conjunto de aspectos caracteriza o comprometimento instrumental dos coordenadores de curso.

Conforme Allen e Meyer (1990), a escassez de alternativas e a magnitude dos investimentos feitos ao longo do tempo na organização são fatores antecedentes que determinam o comprometimento instrumental ou a necessidade de permanecer na organização. Apesar da verbalização de alguns coordenadores não indicar a escassez de alternativas no mercado de trabalho, ao longo das entrevistas eles evidenciaram que a energia, o tempo, os esforços e os recursos pessoais e profissionais investidos na coordenação do curso e na universidade representam aspectos que influenciam em sua permanência. Em se tratando de investimentos realizados ao longo do tempo, a afirmação de Costa e Moraes (2007) é prescritiva, pois sugere que o desenvolvimento de atitudes conseqüentes do comprometimento determina o comportamento futuro e isso

representa um longo e consistente crescimento do vínculo comportamental e psicológico do indivíduo com a organização. É pertinente considerar, então, que os anos passados na universidade podem contribuir para construção dos vínculos que se estabelecem nesse contexto; afinal, o conhecimento aprofundado da organização e as amizades desenvolvidas no ambiente do trabalho são aspectos que influenciam o processo de vinculação entre o colaborador e a universidade (TAMAYO *et al.*, 2001).

As características do comprometimento dos coordenadores de curso possibilitam verificar que tanto o desejo quanto o dever e a necessidade de permanecer na organização ou no cargo estão combinados, com maior ou menor prevalência de um ou outro, na determinação do comprometimento organizacional.

Está evidenciado nas manifestações dos coordenadores que o processo de vinculação com o trabalho e com a universidade apresenta relações com as características do comprometimento existente. A compor esse processo, outro fator a ser considerado é a justiça organizacional, apresentada a seguir.

## **7. UNIVERSIDADE: TRATAMENTO, RESPEITO, DIREITOS E SENSIBILIDADE**

### **DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA JUSTIÇA ORGANIZACIONAL**

O conceito de justiça nas organizações, assim como suas dimensões e conseqüências constituem objeto de interesse crescente de pesquisadores e articulistas. Ainda que o conceito de justiça remonte à Antigüidade (Platão e Aristóteles), o seu sentido foi ampliado na Idade Moderna com os escritos de Rousseau sobre justiça social. Mas foi somente na década de 1960 que o estudo do construto passou ser discutido no contexto das organizações de trabalho (ADAMS, 1964; ADAMS, 1965; ADAMS e JACOBSEN, 1964). No Brasil, a partir dos anos de 1980, pesquisas passaram a ser produzidas (ASSMAR, 1985; 1989; DELA COLETA e SIQUEIRA, 1986; PAZ, 1992; GOMIDE Jr., 1999; GOMIDE Jr., 2001; ASSMAR *et al.*, 2005; MENDONÇA e MENDES, 2005) associando o tema a variáveis que incidem sobre as atitudes e comportamentos dos indivíduos nas organizações ou ampliando sua compreensão. Esses e outros pesquisadores da justiça organizacional contribuíram sobremaneira para o conhecimento das reações à injustiça no contexto do trabalho no Brasil. Suas conclusões demonstram o poder heurístico do construto à compreensão de atitudes e comportamentos organizacionais.

Conforme instruções contidas nos cartões que fizeram parte do instrumento de coleta de dados (Apêndice G), neste estudo a justiça organizacional é descrita pela equidade, imparcialidade e tratamento justo dado às pessoas nas organizações. Apresenta quatro dimensões: (a) distributiva, que se refere ao caráter imparcial com que os resultados são distribuídos ou com que as compensações são vistas como justas em comparação aos esforços produzidos; (b) de procedimentos, que diz respeito à

imparcialidade em relação aos meios utilizados à consecução dos resultados, à justiça quanto às etapas anteriores à distribuição das recompensas, ou à maneira com que se processa a decisão e não à decisão propriamente dita; (c) interacional/social, relacionada ao tratamento digno e respeitador dado às pessoas, ao respeito pelos direitos dos indivíduos e sensibilidade às suas necessidades pessoais; (d) interacional/informacional, que diz respeito ao *feedback* às ações dos indivíduos, ao fornecimento de explicações quanto às decisões tomadas e sobre as bases dessas decisões (MUCHINSKY, 2004; SIQUEIRA e GOMIDE JR, 2004).

De maneira a possibilitar a visualização das manifestações dos coordenadores de curso sobre sua percepção de justiça no contexto de suas universidades apresenta-se, a seguir, a descrição e a interpretação das sínteses dessas manifestações. No Apêndice D podem ser encontradas as sínteses das manifestações de todos os coordenadores, apresentadas em forma de tabelas.

### **7.1 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção dos critérios necessidade, equidade e igualdade enquanto determinantes ou fatores de influência na distribuição de recursos ou recompensas**

Neste estudo, o critério "necessidade" determinando a distribuição de recursos ou recompensas revela se as demandas dos coordenadores de curso são ou não consideradas e se há informações sobre o caráter e a intensidade das necessidades individuais. O conceito de "equidade" procura revelar se os recursos ou recompensas são distribuídos conforme decisões imparciais, justas e ponderadas de acordo com critérios conhecidos e proporcionais à contribuição de cada um. A distribuição de recursos ou recompensas considerando o critério "igualdade" é utilizada para revelar se todos recebem exatamente o mesmo sem serem consideradas as especificidades das demandas. Sob condições de imparcialidade, os indivíduos tendem a combinar a necessidade e a igualdade com a equidade por meio do estabelecimento de uma parte

mínima e comum para todos os envolvidos e o restante a ser distribuído conforme os níveis de produtividade (REGO, 2000). Acerca desses critérios, Asmar e Rodrigues (1994) esclarecem que a equidade prevalece em relações econômicas, a igualdade em relações de pares e a necessidade em relações assistenciais e familiares.

O aspecto "necessidade" não influencia a distribuição de recursos ou recompensas na universidade, conforme a percepção de P1. Esse coordenador acrescenta ainda, que o que orienta a distribuição são critérios subjetivos determinados por interesses pessoais de quem detém o poder na universidade. P8 manifesta perceber que o critério "necessidade" é determinante da distribuição de recompensas somente em alguns setores da universidade.

Ao fazer referências à equidade como critério de influência ou determinante da distribuição de recursos necessários ao desenvolvimento do trabalho, os coordenadores P1, P2, P4, P5, P7, P8 e P9 declaram perceber desrespeito e injustiça no processo. Para justificar essa percepção, referem alguns aspectos: alguns cursos e algumas pessoas são privilegiados ou favorecidos em detrimento das necessidades ou expectativas dos demais (P1, P5, P8); critérios subjetivos orientam algumas decisões dos superiores (P2); decisões que envolvem distribuição de recursos são baseadas em critérios desconhecidos ou determinadas por interesses particulares (P7). O coordenador P4, apesar de perceber injustiça nesse aspecto, reconhece estarem ocorrendo mudanças positivas na universidade. O coordenador P6, por desconhecer os critérios de distribuição e pela falta de transparência do processo, revela estar impossibilitado de avaliá-los.

O critério "igualdade" para influenciar ou determinar a distribuição de recursos na universidade não é utilizado pelas chefias. Essa é a percepção dos coordenadores P1, P2, P8 e P10. Os coordenadores P1 e P2 relatam alguns fatores para justificar sua percepção: esses critérios são subjetivos e determinados por interesses pessoais daqueles que detêm o poder na universidade (P1); o posicionamento político dos colaboradores determina o quanto serão aceitos ou ouvidos (P2).

Na Tabela 12 são apresentados os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça distributiva em função dos critérios necessidade, eqüidade e igualdade.

Tabela 12. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça distributiva em função dos critérios necessidade, eqüidade e igualdade

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Necessidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• critérios subjetivos;</li> <li>• prevalecem interesses pessoais do provedor;</li> <li>• privilégio a alguns setores da universidade.</li> </ul>
Eqüidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• injustiça;</li> <li>• ausência de eqüidade;</li> <li>• critérios subjetivos;</li> <li>• práticas de apadrinhamento;</li> <li>• ausência de imparcialidade;</li> <li>• favorecimentos de determinados cursos/pessoas em detrimento das necessidades ou expectativas dos demais;</li> <li>• critérios desconhecidos, falta de transparência;</li> <li>• critérios vinculados a interesses específicos e associados a privilégios;</li> <li>• desrespeito.</li> </ul>
Igualdade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência de igualdade enquanto critério de distribuição;</li> <li>• critérios subjetivos;</li> <li>• prevalecem interesses pessoais;</li> <li>• determinada pelo posicionamento político dos colaboradores.</li> </ul>

## **7.2 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção dos critérios necessidade, eqüidade e igualdade como determinantes ou fatores de influência na distribuição de recursos ou recompensas**

Os coordenadores que se manifestam em relação ao critério "necessidade" determinando a distribuição de recursos ou recompensas percebem que pessoas ou setores da universidade recebem tratamento diferenciado ou privilegiado. Há percepção de adoção de critérios subjetivos por parte dos responsáveis pelas decisões de distribuição. Interesses pessoais determinam a distribuição dos recursos ou recompensas, ou seja, se há interesse em promover ou beneficiar pessoas, setores ou cursos isso será determinante para que tal ocorra e não a necessidade.

Esta constatação é própria de organizações onde a política baseada em eleições e privilégios permeia as relações de poder. No entanto, não constituem novidade: em 1975, Ribeiro já afirmava que a democratização nas universidades brasileiras era condicionada por certos imperativos, sendo um deles “as vicissitudes da organização interna da comunidade universitária, dividida em corpos diferenciados por interesses próprios, tendentes a operar como grupos de pressão suscetíveis de exploração pelas suas diversas facções” (p.231).

Privilégios, favorecimentos, interesses pessoais, critérios subjetivos, falta de transparência, desrespeito e injustiça caracterizam a percepção dos coordenadores no que se refere à distribuição de recursos ou recompensas. Assim, a equidade parece inexistir ou pouco existir no processo de distribuição, segundo a percepção de alguns coordenadores. Acerca dessa constatação, são importantes as contribuições de Kets de Vries (*apud* REGO e SOUTO, 2003<sub>a</sub>; 2003<sub>b</sub>), que designa de organizações autenticizóticas aquelas que ajudam seus colaboradores a estabelecer um equilíbrio entre a vida pessoal/familiar e a organizacional. Rego e Souto (2003<sub>a</sub>; 2003<sub>b</sub>), em pesquisa cujo objetivo foi testar o modo como as percepções dos indivíduos acerca de seis características organizacionais autenticizóticas<sup>11</sup> explicam o comprometimento organizacional, detectaram uma clara interação entre a equidade e a credibilidade do superior que, ao se cruzarem, explicam o comprometimento afetivo. Ao estabelecer relação entre esses resultados e as manifestações dos coordenadores, depreende-se que a inexistência de percepção de equidade na distribuição de recursos ou recompensas parece estar associada à ausência ou pouca credibilidade nos superiores e isso pode influenciar o comprometimento afetivo dos mesmos.

---

<sup>11</sup> As seis características são: espírito de camaradagem; credibilidade do superior; comunicação aberta e franca com o superior; oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; equidade; conciliação trabalho-família.

### **7.3 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção da distribuição de resultados, recursos ou recompensas**

Sobre a existência de justiça na universidade relacionada à distribuição dos salários ou gratificações, os coordenadores P7 e P8 relatam que essa é uma decisão tomada nas instâncias superiores, não cabendo, nesse sentido, discussões (P7) ou embasamento em critérios padronizados pela organização (P8). Segundo a percepção dos coordenadores P2, P9 e P10, a distribuição de salários e gratificações na universidade é pautada por justiça. Discordaram dessa percepção os coordenadores P4 e P7, que evidenciam não haver justiça nos critérios de formulação do valor da gratificação de seu cargo (P4) ou não haver pagamento de gratificação pelo cargo de coordenador, enquanto outros cargos são gratificados (P7). O coordenador P5 percebe que a justiça na universidade é relativa no que se refere à distribuição de recompensas, benefícios e possibilidade de ascensão funcional. O coordenador P1 reconhece a existência de critérios de definição das horas pagas pelo cargo ocupado, porém percebe que seu salário está aquém das atividades que efetivamente realiza.

Conforme a percepção dos coordenadores P1, P9 e P10, os critérios que determinam as possibilidades de promoção na universidade não são justos. Argumentam, nesse sentido, existirem critérios de conveniência determinados por questões associadas às políticas internas (P1) e às preferências pessoais ou à proximidade com as pessoas que detêm o poder (P10). Os coordenadores P3 e P8 revelam que os critérios de distribuição das oportunidades de promoção são determinados pelo Plano de Carreira, Cargos e Salários (P3) ou padronizados pela organização (P8).

No que se refere à distribuição dos benefícios oferecidos pela universidade, os coordenadores P1 e P9 revelam perceber injustiça nesse processo. Os argumentos utilizados são: a conveniência determinada pelas pessoas que ocupam o poder (P1) e a subjetividade na formulação de tais critérios (P9). Segundo a percepção de P2 e P8, há justiça em relação à distribuição de benefícios. Os coordenadores P8 e P10 manifestam que os benefícios são insuficientes e poderiam ser ampliados.

Os coordenadores P1, P3, P8, P9 e P10 revelam existir, na universidade, oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional. No entanto, no que diz respeito aos critérios de distribuição dessas oportunidades P1, P9 e P10 percebem que tais critérios não são justos ou respeitosos. Para justificar essa percepção declaram que: há cursos ou pessoas mais privilegiados em detrimento dos demais (P1); não são claros os critérios de escolha dos contemplados nessas oportunidades (P9); há injustiça e desrespeito quanto aos critérios de distribuição dessas oportunidades (P10). O coordenador P8 percebe justiça relacionada à oportunidade de desenvolvimento e capacitação profissional na universidade e os coordenadores P6 e P7 relatam que essas oportunidades, em suas universidades, não ocorrem.

Os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça distributiva quanto aos resultados, recursos ou recompensas são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça distributiva quanto aos resultados, recursos ou recompensas

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Salário e Gratificações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• salário aquém das atividades realizadas;</li> <li>• não há justiça nos critérios de formulação do valor da gratificação pelo cargo ocupado;</li> <li>• há relativa justiça;</li> <li>• injustiça e desrespeito associados ao fato de inexistir pagamento de gratificação pelo cargo de coordenador, enquanto que outros cargos são gratificados;</li> <li>• critérios padronizados;</li> <li>• há justiça.</li> </ul>
Promoções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• baseadas em critérios de conveniência;</li> <li>• associadas às políticas internas;</li> <li>• determinadas pelo PCCS;</li> <li>• critérios padronizados;</li> <li>• injustiça;</li> <li>• determinadas por preferências pessoais e proximidade com as pessoas que detêm poder.</li> </ul>
Benefícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• baseados em conveniências determinadas pelas pessoas que detêm poder;</li> <li>• justiça;</li> <li>• critérios subjetivos;</li> <li>• insuficientes.</li> </ul>
Oportunidade de desenvolvimento e capacitação profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há cursos ou pessoas mais privilegiados em detrimento dos demais;</li> <li>• há política institucional;</li> <li>• não há oportunidades;</li> <li>• justiça;</li> <li>• não são claros os critérios de escolha dos contemplados;</li> <li>• injustiça e desrespeito.</li> </ul>

#### **7.4 Interpretação dos aspectos descritos quanto à percepção de justiça relacionada à distribuição de resultados, recursos ou recompensas**

Salários, gratificações, promoções, benefícios e oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional, além dos critérios que os permeiam (necessidade, igualdade e eqüidade) são aspectos também considerados quando se avalia a justiça distributiva. Os coordenadores percebem que a respeito das possibilidades de promoção ou dos valores dos salários não cabem discussões: são decisões tomadas nas instâncias superiores. Certas especificidades são próprias das organizações de ensino superior. Por exemplo, aqueles que distribuem o trabalho nesse contexto não têm total controle sobre as recompensas ou resultados, uma vez que a estrutura salarial depende de fatores legais, estatutários e políticos, que muitas vezes ultrapassam as possibilidades de atuação dos dirigentes (REGO, 2001). Todavia, é possível inferir que os fatores legais determinando os salários se relacionam à justiça percebida por alguns coordenadores.

Há, entre a maioria dos coordenadores, descontentamentos também em relação aos critérios de distribuição de promoções na universidade, de benefícios, de gratificações pelo cargo ocupado e das oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional, pois para alguns, eles são percebidos como injustos. Conveniência e preferências pessoais de dirigentes são percebidas por alguns coordenadores como determinantes dos critérios utilizados pelos superiores. Na pesquisa empreendida por Rego e Souto (2003<sub>a</sub>; 2003<sub>b</sub>) há evidências de que a credibilidade do superior e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento – duas dimensões autênticas – são os aspectos que têm maior poder explicativo sobre o comprometimento afetivo. Considerações semelhantes foram feitas por Tamayo *et al.* (2000), pois encontraram que as variáveis associadas ao desenvolvimento ocupacional e a justiça organizacional se revelam como uma das melhores preditoras do comprometimento. Nesse sentido, além da credibilidade nos superiores revelar-se ameaçada, o comprometimento dos coordenadores pode ser influenciado pelos critérios de distribuição percebidos.

Ao se analisar as percepções dos coordenadores sobre a justiça distributiva, é pertinente considerar que o comprometimento dos trabalhadores em relação à organização é influenciado por essa percepção. Essa foi uma das conclusões de Filenga (2003), no estudo que realizou com o objetivo de testar um modelo teórico de análise do impacto da percepção de justiça sobre o comprometimento organizacional. Utilizou escalas de comprometimento desenvolvidas por Siqueira em 1995 e 2000 e escalas de justiça desenvolvidas por Siqueira, Gomide Jr., Marques e Moura, em 1996, Gomide Jr., Lima e Faria Neto, em 1996 e Rego, em 2002. Participaram do estudo 838 servidores públicos municipais de uma cidade paulista. Filenga (2003) encontrou que o comprometimento organizacional em relação à organização empregadora é influenciado pelas quatro vertentes de percepção de justiça (distributiva, de procedimentos, interacional / social e interacional / informacional), ou seja, indivíduos que percebem justiça entre suas contribuições e suas recompensas tendem a ser mais comprometidos com a organização.

O que está evidenciado nas manifestações da maioria dos coordenadores é que eles se sentem, de alguma forma, prejudicados ou preteridos, situação expressa por meio de emoções e expressões negativas. Ainda que não existam estudos suficientes para se poder associar injustiça organizacional a ameaças ao bem-estar, sofrimento, adoecimento ou prejuízos da saúde psíquica de trabalhadores, os estudos de Wiesenfeld, Brockner e Thibault, (2000), Cohen-Chasrash e Spector (2001), Mendonça e Macedo (2004) e Mendonça e Mendes (2005) comprovam que a percepção de injustiça impacta a qualidade de vida das pessoas e que alguns desconfortos, como por exemplo, decréscimo da satisfação no trabalho e na auto-estima, frustração e insegurança, são associados ao construto. Mendonça e Mendes (2005) destacam ainda que os sentimentos de tristeza, raiva, ressentimento e descontentamento têm sido amplamente investigados como indicadores de sofrimento, uma vez que a angústia, o medo e a insegurança estão em suas bases. As autoras argumentam que certas doenças psicossomáticas e ocupacionais, a exemplo dos dorts, da depressão, da hipertensão, da gastrite, entre outras, são conseqüências do sofrimento experienciado de forma freqüente e permanente.

Assim, além de prejuízos no comprometimento organizacional relatado por Tamayo *et al.* (2000), Rego e Souto (2003<sub>a</sub>; 2003<sub>b</sub>) e Filenga (2003), no desempenho individual e/ou organizacional, *turnover* e absentéismo (REGO, 2000), as percepções de injustiça distributiva podem gerar exaustão emocional, ansiedade, depressão, sensação de ameaça e da auto-eficácia do colaborador (GILLIAND, 1994; TEPPER, 2001), pois a iniquidade na distribuição de salários ou recompensas e de tarefas e responsabilidades tende a ser percebida como evento estressor (LAZARUS, 1966; LAZARUS e LAUNIER, 1978). Conforme Rego (2002), todas essas situações negativas podem ser minimizadas se há, em contrapartida, a percepção de justiça procedimental e interacional, uma vez que a percepção destas duas vertentes de justiça inibe comportamentos retaliatórios e ações contra a organização.

A distribuição de salário e gratificações, de promoções, benefícios e das oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional descritos não são suficientes à compreensão do fenômeno da justiça organizacional em toda a sua amplitude. É importante considerar as demais vertentes desse construto.

## **7.5 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção da justiça de procedimentos**

Os meios utilizados pela chefia para atingir resultados são considerados injustos por parte P1 e P9. Argumentam, nesse sentido, que na maioria das vezes não os consideram claros ou explícitos (P1) e que muitas decisões estão baseadas em critérios diferenciados, não transparentes, nem confiáveis ou justos (P9). Os coordenadores P2, P4, P7 e P8 não percebem existir problemas ou injustiças nesse aspecto. Justificam seus posicionamentos argumentando que: o respeito pelo coordenador, pelo seu empenho e pela qualidade de seu trabalho caracteriza os procedimentos da chefia na relação com ele (P2); apesar de já ter sofrido assédio moral e humilhações na universidade percebe que os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados sofreram mudanças positivas

passando a ser producentes (P4); há possibilidade de discussão sobre as necessidades que se apresentam (P7); há clareza nos procedimentos (P8).

As etapas anteriores à distribuição de recompensas, na universidade, não contemplam critérios baseados em justiça no entendimento de P1 e P9. Entendimento oposto é manifestado pelo coordenador (P8), que percebe haver justiça em tais procedimentos. P7 revela que em sua universidade não existe possibilidade de distribuição de recompensas.

De acordo com a percepção dos coordenadores P1, P3 e P9 é injusta a maneira como se processam as decisões na universidade. Os argumentos utilizados são: procedimentos baseados em critérios de conveniência das pessoas que ocupam o poder (P1); ausência de explicações sobre as decisões e falta de ação em relação ao descompromisso de alguns professores (P3); ausência de clareza sobre as decisões (P9). Os coordenadores P5 e P10 referem que o processo de decisão é pouco democrático uma vez que pouco é considerada a participação das pessoas nas políticas educacionais e de gestão (P5) e que algumas decisões têm a participação dos coordenadores enquanto outras são determinações a serem cumpridas (P10). O coordenador P8 revela perceber justiça no processo decisório de sua universidade, pois os procedimentos são conhecidos e podem ser acompanhados por ele.

A Tabela 14 apresenta os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça nos procedimentos.

## **7.6 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto à percepção de justiça de procedimentos**

Nas manifestações dos coordenadores é possível perceber que a distribuição das recompensas é tão importante quanto os procedimentos pelos quais esse processo ocorre (ASSMAR, FERREIRA e SOUTO, 2005). Parece haver interação entre justiça distributiva e de procedimentos, pois quando os resultados, recursos ou recompensas causam

Tabela 14. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça nos procedimentos

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Em relação aos meios utilizados pela chefia para atingir os resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não são claros ou explícitos;</li> <li>• há respeito pelo coordenador, por seu empenho e pela qualidade de seu trabalho;</li> <li>• há possibilidade de discussão;</li> <li>• meios justos;</li> <li>• há clareza nos procedimentos;</li> <li>• não há transparência, nem confiança.</li> </ul>
Em relação às etapas anteriores à distribuição das recompensas/ resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não contemplam critérios claros;</li> <li>• não existe possibilidade de distribuição das recompensas;</li> <li>• há justiça;</li> <li>• não há justiça organizacional.</li> </ul>
Em relação à maneira como se processa a decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• procedimentos baseados em critérios de conveniência;</li> <li>• ausência de explicações;</li> <li>• falta de ação em relação ao descompromisso de alguns professores;</li> <li>• procedimentos pouco democráticos;</li> <li>• procedimentos conhecidos;</li> <li>• acompanhada pelo coordenador;</li> <li>• ausência de clareza;</li> <li>• incoerências nos procedimentos.</li> </ul>

insatisfações os coordenadores tendem a dar maior importância aos procedimentos adotados em sua distribuição (TEPPER, 2001).

Se para alguns coordenadores os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados são injustos e pouco confiáveis, claros ou explícitos; para outros o contrário é percebido: há critérios claros e possibilidade de discussão sobre as necessidades que se apresentam. O desempenho do coordenador parece contribuir à determinação dos procedimentos adotados pela chefia nesse sentido.

Com exceção de um coordenador, nas falas dos que manifestam suas percepções de justiça nas etapas anteriores à distribuição das recompensas, é possível verificar que a confiança nas chefias está ameaçada e, confiança na chefia é um dos aspectos que mais favorecem o alcance das metas de produtividade e eficiência individual e organizacional (ASSMAR, FERREIRA e SOUTO, 2005).

Todavia, conforme a maioria dos coordenadores que verbalizam suas percepções quanto ao processo decisório das chefias, tanto quanto a justiça distributiva, a procedimental é influenciada pela credibilidade do superior, pois conveniência, ausência

de clareza e de explicações sobre as decisões - pouco democráticas - caracterizam sua percepção sobre a maneira como se processam as decisões na universidade. Leventhal (1980) auxilia na compreensão dos critérios relatados pelos coordenadores que determinam a injustiça percebida. Enuncia sete condições-critérios que predizem a percepção de justiça organizacional: inexistência de interesses pessoais das pessoas que tomam a decisão; consistência, uma vez que critérios idênticos devem ser adotados independentemente das pessoas a serem beneficiadas, ou seja, ausência de tendenciosidade; ética no que se refere aos valores morais; precisão e veracidade das informações dadas aos envolvidos no processo decisório; representatividade de todos no processo decisório; e, possibilidade de correção. No exposto pela maioria dos coordenadores, a existência de interesses pessoais, de critérios diferenciados e tendenciosidade, de ausência de clareza nas informações são alguns dos critérios enunciados por Leventhal (1980) que se encontram em prejuízo.

Procedimentos decisórios conhecidos e passíveis de acompanhamento são aspectos que caracterizam a percepção de justiça de procedimentos e isso se confirma por meio da manifestação do coordenador que, sobre esse aspecto, revela não se sentir prejudicado.

### **7.7 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção da justiça interacional / social**

A percepção dos coordenadores P2, P4, P5, P7, P8, P9 e P10 é positiva em relação ao tratamento recebido por parte de sua chefia. Descrevem esse tratamento como amistoso (P5), respeitoso (P5, P7, P9); digno (P7); excelente, indo além de uma relação superior-subordinado (P10). O coordenador P6 percebe que esse tratamento às vezes é "atropelado"; as razões apontadas para esse fato estão associadas às exigências burocráticas, à cobrança, à demanda de mercado e às necessidades externas à própria instituição. A proximidade das chefias decorrente da promoção de eventos na universidade

converge a uma avaliação positiva da justiça interacional/social (P8). Oposição ou discordância às chefias não constituem cerceamento ou punições e tais aspectos refletem o respeito que o coordenador percebe na relação com as chefias (P9).

O respeito, por parte da chefia, aos seus direitos é considerado injusto por P1, que associa à falta desse respeito os critérios de conveniência. P9 coloca em dúvida a existência desse respeito. Na percepção dos coordenadores P6, P7, P8 e P10 há justiça, por parte da chefia, quanto ao respeito pelos seus direitos.

As chefias demonstram sensibilidade às necessidades pessoais segundo a percepção dos coordenadores P2, P4, P6, P7 e P9. O coordenador P4 refere especificamente a sensibilidade por parte da chefia quanto à sua inexperiência no cargo. P1 e P3 não percebem essa sensibilidade. Um deles (P1) revela que a sensibilidade às necessidades pessoais, reconhecimento e respeito são dispensados pelas chefias somente àqueles que se associam e favorecem convenientemente ao grupo de pessoas que detém o poder na universidade.

Na Tabela 15 são apresentados os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça interacional/social.

### **7.8 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores quanto à percepção de justiça interacional / social**

Os aspectos que caracterizam o tratamento dispensado pelas chefias aos coordenadores são o respeito e a dignidade. O bom ambiente de trabalho parece favorecer esses aspectos, como também os eventos que a universidade promove, uma vez que são ocasiões em que há maior proximidade entre os vários níveis hierárquicos. Mesmo quando há divergência ou discordância da parte do coordenador, o tratamento mantém-se respeitoso. As exigências burocráticas, de mercado e as necessidades externas à própria instituição influenciam esse tratamento.

Tabela 15. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça interacional/social

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Em relação ao tratamento recebido por parte da chefia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mudou para melhor;</li> <li>• bom ambiente de trabalho;</li> <li>• caracterizado pela valorização e respeito pelo empenho do coordenador;</li> <li>• amistoso e respeitoso;</li> <li>• associado às exigências burocráticas, à cobrança, à demanda de mercado e às necessidades externas à própria instituição;</li> <li>• digno e respeitador;</li> <li>• avaliação positiva;</li> <li>• oposição ou discordância às chefias não constituem cerceamento ou punições;</li> <li>• respeito;</li> <li>• excelente, excede a relação superior-subordinado.</li> </ul>
Em relação ao respeito que a chefia tem pelos direitos do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desrespeito aos direitos;</li> <li>• critérios de conveniência determinam a existência, ou não, desse respeito;</li> <li>• valorização e respeito pelo empenho do coordenador;</li> <li>• direitos trabalhistas são respeitados e assegurados;</li> <li>• respeito total dos direitos;</li> <li>• dúvidas quanto à existência do respeito.</li> </ul>
Em relação à sensibilidade que a chefia demonstra às necessidades pessoais do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconhecimento e respeito são dispensados somente àqueles que se associam e favorecem ao grupo que detém o poder;</li> <li>• há sensibilidade;</li> <li>• não há sensibilidade.</li> </ul>

Há evidências comprovadas na literatura (SILVA, ALMEIDA e CARVALHO, 2005; COHEN-CHARASH e SPECTOR, 2001; REGO, 2000<sub>a</sub>, REGO, 2000<sub>b</sub>, REGO, 2001, REGO, 2002; FILENGA, SIQUEIRA e REBECHI, 2004; ASSMAR, FERREIRA e SOUTO, 2005) de que o grau com que o gestor adota um tratamento justo, respeitoso, digno e honesto em relação aos colaboradores influenciará seu julgamento de justiça em relação à organização. Os aspectos sociais presentes na relação entre aqueles que decidem e aqueles a quem tais decisões afetam influenciam a relação de troca entre os envolvidos. Um tratamento justo contribui para ampliar a possibilidade de aceitação das decisões e faz surgir outros tipos de reações positivas nos colaboradores, como por exemplo, mais comportamentos "extra-papel"; quando há percepção de desconsideração e desrespeito, os colaboradores tendem a restringir suas ações às obrigações contratuais (REGO, 2000<sub>a</sub>; REGO, 2000<sub>b</sub>; REGO, 2002). Conforme Silva, Almeida e Carvalho (2005), na determinação do *burnout* de exaustão emocional, a qualidade do tratamento dispensado pela chefia é mais importante que uma maior justiça distributiva. Para Assmar, Ferreira e

Souto (2005), a eficácia organizacional não pode prescindir do bem-estar e da harmonia entre seus membros e isso é decorrente, dentre outros fatores, da adoção de um justo e digno tratamento de parte das chefias.

O tratamento dispensado pelas chefias é um aspecto que foi positivamente avaliado pelos coordenadores e, se não eleva, pelo menos ameniza os sentimentos vivenciados em seu trabalho. Filenga, Siqueira e Rebechi (2004), ao pesquisarem percepções de justiça e comprometimento organizacional entre professores universitários, encontraram que a justiça aplicada ao tratamento dos empregados se mostrou um forte preditor do comprometimento afetivo e normativo. Os autores concluem que o professor, ao perceber justiça nos procedimentos institucionais e tratamento digno por parte dos seus gestores, tem elevado o sentimento de prazer em trabalhar para sua universidade e há reconhecimento de débito moral para com a ela.

Tanto quanto o tratamento dispensado pelas chefias, o respeito aos direitos do coordenador se revela justo na percepção da maioria dos coordenadores. Dois deles, no entanto, colocam em dúvida ou negam a existência de justiça quando se manifestam sobre essa variável. A injustiça percebida por eles está associada a critérios de conveniência por parte das chefias. Como os direitos trabalhistas são conquistas sacramentadas na legislação do trabalho e como há sérias sanções àqueles que infringem essas leis, é possível inferir que os aspectos legais, estatutários e políticos contribuem ao respeito pelos direitos e, conseqüentemente, à justiça percebida por alguns coordenadores.

A predominância de percepção de sensibilidade às necessidades pessoais do coordenador provavelmente está associada ao tratamento digno e respeitoso dispensado pelas chefias a esses profissionais. Os coordenadores que percebem insensibilidade às necessidades pessoais revelam que esta é dispensada somente àqueles que se associam e favorecem convenientemente as pessoas que detêm o poder na universidade. A contribuir à compreensão das razões que originam a injustiça percebida por alguns coordenadores, além das práticas de favorecimento referidas pelos mesmos, é pertinente citar Rego (2001), pois este autor esclarece que a independência, característica do

exercício das atividades docentes, pode induzir a um relativo detrimento da sensibilidade social dispensada aos professores por parte de seus superiores.

### **7.9 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção da justiça interacional / informacional**

No que diz respeito à percepção de justiça associada às decisões que a chefia imediata anuncia aos coordenadores, P1, P5 e P7 manifestam descontentamento. Para justificar suas percepções utilizam alguns argumentos: apesar de comunicar as decisões, não é a chefia imediata quem decide e as justificativas contêm argumentos pouco claros ou explícitos (P1); as estratégias utilizadas nesse processo são a “pseudoconsulta” e a “pseudoparticipação”, pois são promovidas discussões sobre assuntos que, anteriormente, já estão decididos (P7); na maioria das vezes as decisões são comunicadas e, às vezes, o coordenador é consultado (P5). O coordenador P8 se sente bem informado, pois percebe que sua chefia imediata comunica, por vários meios, as decisões que toma. O coordenador P6 não percebe ser preferido ou preterido pela chefia imediata em relação a seu acesso às informações relevantes. O coordenador P3 não costuma questionar a chefia imediata sobre as decisões porque diz ser apolítico e pouco disposto a “brigar”.

Quanto à percepção em relação às explicações da chefia imediata sobre as decisões tomadas, os coordenadores P1, P3, P4, P5 e P7 manifestam descontentamento. Os argumentos apresentados são: pouca disponibilidade por parte das chefias em relação às informações/explicações que necessita ou em relação às decisões tomadas (P1); não são, ou pouco são oportunizadas explicações sobre as decisões (P3, P4, P5, P7). Os coordenadores P2, P8 e P9 manifestam que tais explicações existem.

No que se refere à percepção quanto ao sistema de *feedback* sobre as atividades executadas, os coordenadores P1, P3, P4, P5, P7, P9 e P10 manifestam descontentamento. Alguns argumentos que caracterizam essa percepção são: somente há *feedbacks*

associados a aspectos negativos ou a cobranças (P1); pouco ocorrem e quando ocorrem são formais, burocráticos e impessoais (P3); não é procedimento freqüente, regular (P4, P5); não ocorrem (P7); inexistem *feedbacks* formais (P9, P10). Os coordenadores P2, P6 e P8 avaliam positivamente o sistema de *feedback* sobre as atividades que executam. Justificam essa avaliação por meio de alguns argumentos: o *feedback* é um fator de segurança às suas atividades (P2); são freqüentes e possibilitados pelas relações próximas entre os diversos níveis hierárquicos (P6); os vários atores envolvidos com a coordenação oferecem *feedbacks* sobre as atividades executadas (P8).

Os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça interacional/informacional são apresentados na Tabela 16.

Tabela 16. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre a justiça interacional/informacional

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Em relação às decisões que a chefia anuncia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há comunicação das decisões;</li> <li>• não é a chefia quem verdadeiramente decide;</li> <li>• as decisões anunciadas não são questionadas;</li> <li>• há comunicação sobre as decisões da chefia e, às vezes, consulta;</li> <li>• pseudoconsulta e da pseudoparticipação;</li> <li>• promoção de discussões sobre assuntos já decididos.</li> </ul>
Em relação às explicações, por parte da chefia, sobre as decisões tomadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouca disponibilidade;</li> <li>• existem explicações;</li> <li>• pouco oportunizadas;</li> <li>• decisões impostas;</li> <li>• inexistem explicações;</li> <li>• comunicadas, explicadas e justificadas ao coordenador;</li> <li>• explicações sobre algumas decisões.</li> </ul>
<i>Feedback</i> da chefia sobre as atividades executadas pelo coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não há <i>feedbacks</i> de aspectos positivos, somente dos aspectos negativos ou de cobranças;</li> <li>• o <i>feedback</i> é percebido como fator de segurança;</li> <li>• quando ocorrem são formais, burocráticos e impessoais;</li> <li>• procedimento não freqüente, não há regularidade;</li> <li>• freqüentes e possibilitados pelas relações próximas entre os diversos níveis hierárquicos;</li> <li>• os gestores não dão <i>feedbacks</i>;</li> <li>• há um sistema de <i>feedback</i>;</li> <li>• inexistem <i>feedbacks</i> formais;</li> <li>• os <i>feedbacks</i> são informais.</li> </ul>

### **7.10 Interpretação dos aspectos descritos quanto à percepção de justiça interacional / informacional**

Argumentos pouco claros ou explícitos, decisões comunicadas e não discutidas, ausência de questionamentos da parte do coordenador e de consulta por parte da chefia são aspectos que caracterizam a percepção de justiça interacional/informacional e, nesse aspecto, há manifestação de descontentamento por parte da maioria dos coordenadores. É pertinente explicitar que a desvalorização e falta de reconhecimento decorrentes do processo decisório fazem emergir sofrimento (MENDONÇA e MENDES, 2005).

Transmitir, explicar e justificar as decisões parecem ser ações pouco adotadas pelas chefias na relação com os coordenadores. Pouca disponibilidade ou inexistência de explicações sobre as decisões ou decisões impostas pelas chefias são as práticas percebidas pela maioria dos coordenadores quando avaliam a justiça interacional/informacional existente no contexto de seu trabalho.

Apesar de as atividades desenvolvidas na coordenação de um curso de graduação serem relativamente independentes, isso não impede a ocorrência de reações ao fato dos coordenadores não serem chamados a participar das decisões que lhes dizem respeito (REGO, 2001). Está intrínseco nas manifestações que alguns coordenadores esperam que suas chefias lhes prestem explicações ou justificativas para as decisões que tomam, mesmo quando as decisões lhes são desfavoráveis (CROPANZANO e GREENBERG, 1997). Essa situação compromete a confiança necessária para o estabelecimento de relações profícuas entre as chefias e alguns coordenadores.

Os participantes deste estudo que não manifestam descontentamento ou insatisfação na avaliação do construto analisado referem que as chefias fornecem explicações sobre as decisões que tomam, ou seja, as reações negativas às percepções de injustiça ou aos resultados desfavoráveis são atenuadas ou minimizadas porque há explicações e justificativas das decisões tomadas pela chefia (REGO e SOUTO, 2002; ASSMAR, FERREIRA e SOUTO, 2005).

Ao estabelecer relação entre comprometimento e percepção de justiça, Rego e Souto (2002) encontraram que a justiça informacional prepondera na explicação do comprometimento normativo. Rego (2000<sub>a</sub>, 2000<sub>b</sub>) destaca que quando há percepção de desconsideração e desrespeito, os colaboradores tendem a restringir suas ações às obrigações contratuais.

O sistema de *feedback* sobre o desempenho ou sobre as práticas de coordenação é também um aspecto que compromete o equilíbrio das relações entre chefias e coordenadores. A maioria dos participantes que se manifestam sobre essa variável considera que pouco existem ou mesmo que inexistem *feedbacks* sobre seu trabalho ou resultados. Nas ocasiões em que ocorrem, são negativos ou associados às cobranças, formais, burocráticos e impessoais. Poucos consideram que os *feedbacks* constituem fator de segurança às suas atividades e são facilitados pelas relações próximas entre os diversos níveis hierárquicos.

O sentido para o trabalho, as responsabilidades para com o trabalho e o reconhecimento pelos resultados do trabalho caracterizam estados psicológicos conseqüentes de um trabalho motivador; especificamente a ocorrência de *feedbacks* sobre o trabalho e sobre o desempenho representa um aspecto que contribui à qualidade de vida no trabalho (HACKMAN e OLDHAN, 1976). Assim, infere-se que a ausência ou inexistência de *feedback* percebida por alguns coordenadores pode, por influenciar sua motivação, comprometer os resultados profissionais ou pessoais esperados e suas expectativas em relação ao trabalho e à universidade. Por não receberem retorno sobre sua *performance* ou sobre como são percebidas suas contribuições para os resultados, ficam impossibilitados de analisar e aperfeiçoar seu desempenho. É provável que o aspecto segurança seja, por tais circunstâncias, referido na avaliação da percepção da justiça organizacional.

A redução do *feedback* aos aspectos negativos e às críticas às atividades executadas pouco contribuem para dar aos coordenadores o senso de direção necessário ao seu desempenho. Depreende-se, então, de suas manifestações, que

desenvolvem seus próprios indicadores e buscam, por si mesmos, informações sobre os seus resultados.

### **7.11 Interpretação do conjunto de dados descritos sobre a percepção de justiça no trabalho**

Por meio da análise do conjunto de dados apresentados nas Tabelas 12, 13, 14, 15 e 16 é possível constatar que entre a maioria dos coordenadores há percepção de injustiça organizacional distributiva, pois a necessidade do coordenador, a igualdade ou a equidade não constituem critérios à distribuição de recursos ou recompensas. Existem critérios subjetivos, conveniências, favorecimentos, interesses pessoais e privilégios a definir o processo distributivo das promoções, dos benefícios, das gratificações e das oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional nas universidades. Ao perceberem tratamento injusto, os coordenadores sentem-se desrespeitados e isso é um aspecto que abala a confiança em seus superiores.

Nas manifestações dos coordenadores, há evidências de descontentamento uma vez que, ao perceberem tratamento injusto, sentem-se desrespeitados. Mendonça e Macedo (2004) auxiliam na compreensão dos aspectos que provocam tais sentimentos, pois, para as autoras, salários mais baixos do que o esperado, hostilidade no tratamento interpessoal por parte das chefias ou exclusão/preterimento em processo de promoção, provocam descontentamento e indignação nos trabalhadores.

As informações relativas à justiça de procedimentos possibilitam inferir que muito embora sejam percebidos como justos os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados, as etapas anteriores à distribuição das recompensas e a maneira como se processa a decisão não o são. A justiça procedimental é influenciada pela falta ou pouca credibilidade no superior, pois conveniência, ausência de clareza e de explicações sobre as decisões são aspectos referidos pela maioria dos coordenadores ao caracterizarem suas percepções sobre a maneira como se processam as decisões na universidade.

Sendo assim, o processo de vinculação dos coordenadores com seu trabalho e com a universidade é significativamente influenciado pela percepção de justiça de procedimentos. As conclusões do estudo de Filenga (2003) corroboram esse entendimento: o autor destaca que, quando os colaboradores percebem justiça nos meios adotados pela organização ao definir suas retribuições, tendem a se tornar afetivamente ligados a ela. Filenga (2003) constatou também que a base afetiva do comprometimento, seguida pela base normativa, é a variável que mais pode ser explicada pelas vertentes de justiça, sendo a justiça de procedimentos a vertente que mais se destaca nessa explicação.

Já a justiça interacional/social no contexto de trabalho dos coordenadores é caracterizada pela percepção de respeito e de dignidade, aspectos relatados sobre o tratamento dispensado por suas chefias. Não são semelhantes, no entanto, suas percepções acerca da sensibilidade demonstrada pelas chefias aos seus problemas pessoais e aos seus direitos.

A esse respeito, vale ressaltar que tratamento digno e respeitoso, respeito pelos direitos e sensibilidade às necessidades pessoais constituem ações das chefias que contribuem à percepção da justiça interacional/social. Como as interações sociais que se processam no contexto do trabalho são decorrentes dos procedimentos organizacionais, relações saudáveis e produtivas somente ocorrem quando há consideração pelos direitos das pessoas, sensibilidade às necessidades pessoais, respeito pela dignidade individual, relacionamento honesto e verdadeiro, escuta e *feedback*, consistência e imparcialidade nas decisões e explicação das decisões e de suas bases às pessoas afetadas pelos procedimentos e decisões distributivas (REGO, 2000<sub>a</sub> e 2000<sub>b</sub>; ASSMAR, FERREIRA e SOUTO, 2005). No caso desta pesquisa, pode ser observada concordância de percepção entre os coordenadores no que se refere ao respeito no tratamento dispensado pelas chefias, mas o mesmo não ocorre em relação aos demais aspectos avaliados.

O sistema de *feedback*, a transmissão, explicação e justificativas para as decisões tomadas pelas chefias contribuem às percepções de injustiça interacional/informacional. Aprovação, inclusão, aceitação e motivação constituem fenômenos psicossociais

desejados e representam perspectivas de crescimento e de direção na execução das atividades. Nesse sentido, é importante que todas as universidades tenham o *feedback* como política. Há evidências da relação entre a inexistência de informações claras e diretas no trabalho e ansiedade; e tal condição prediz o surgimento de insatisfação entre os colaboradores (ARAÚJO, 2002).

O fenômeno justiça organizacional foi objeto de alguns estudos (TAMAYO, SOUZA, VILAR, ALBERNAZ, RAMOS e FERREIRA, 2000; REGO, 2001; REGO, 2002; REGO e SOUTO, 2002; FILENGA, 2003; FILENGA, SIQUEIRA e REBECHI, 2004; REBECHI e FILENGA, 2005) em função do interesse de pesquisadores em associá-lo ao comprometimento organizacional. Para Assmar, Ferreira e Souto (2005), a pesquisa em justiça tem revelado que o comprometimento organizacional é afetado pelos julgamentos de justiça dos empregados e que esse efeito está mais fortemente associado à justiça processual do que à justiça distributiva. Depreende-se daí que necessidade, equidade e igualdade, enquanto critérios de distribuição, credibilidade nos superiores, distribuição das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e dos resultados, recursos ou recompensas, tratamento dispensado pelas chefias aos coordenadores, explicações e justificativas relativas às decisões e o sistema de *feedback* existente são aspectos que podem influenciar o comprometimento organizacional dos coordenadores.

Além disso, na literatura sobre justiça organizacional é possível constatar que algumas atitudes e comportamentos dos colaboradores são conseqüências de suas percepções de (in)justiça nas organizações. Satisfação, motivação, desempenho e produtividade no trabalho; comprometimento organizacional; cidadania organizacional; rotatividade, intenção de rotatividade e absenteísmo; confiança no supervisor ou gerente; e comportamentos de retaliação como roubos, agressão e violência no trabalho, são alguns exemplos de atitudes e comportamentos que Assmar, Ferreira e Souto (2005) referem como resultados dessas percepções.

Tanto quanto a justiça organizacional, o suporte organizacional pode ser entendido como um construto cognitivo a partir do qual o empregado desenvolve percepções sobre a organização. A percepção dos coordenadores sobre esses construtos

revela especificidades do vínculo que estabelecem com a universidade. O suporte organizacional, descrito e interpretado nas páginas seguintes, contribui para caracterizar o processo de vinculação que ocorre nesse contexto.

## **8. UNIVERSIDADES, O GERENCIAMENTO DAS ATIVIDADES**

### **DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO SUPORTE ORGANIZACIONAL**

O suporte organizacional, neste estudo, representa o conjunto das percepções dos colaboradores quanto ao suporte material, humano e tecnológico que recebem da organização para que desenvolvam suas atividades. Conforme instruções contidas nos cartões que fizeram parte do instrumento de coleta de dados (Apêndice G), suporte organizacional é definido como as crenças globais desenvolvidas pelo empregado sobre a extensão e sobre como a organização valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar. São crenças que dizem respeito à compreensão que os empregados têm acerca do compromisso das organizações para com eles. Assim, o suporte organizacional está relacionado à percepção do trabalhador quanto a: (a) estilo de gestão da chefia, que representa a percepção dos indivíduos no que se refere às formas utilizadas pelo supervisor para traduzir as políticas e práticas organizacionais em sua unidade; (b) gestão de desempenho, que traduz a percepção dos indivíduos sobre as políticas e práticas organizacionais que regulam o processo de trabalho na instituição de uma maneira geral; (c) suporte social no trabalho, que se refere à percepção dos indivíduos acerca da existência e disponibilidade do apoio social e da qualidade do relacionamento interpessoal com a chefia e com os colegas; (d) carga de trabalho, relacionada à percepção dos indivíduos quanto às demandas de produção excessivas definidas para o grupo de empregados; (e) suporte gerencial, que representa a percepção dos indivíduos sobre a disponibilidade, adequação, suficiência e qualidade dos recursos materiais e financeiros fornecidos pela organização para ajudar a execução eficaz das tarefas. (TAMAYO, PINHEIRO, TRÓCCOLI e PAZ, 2002)

De maneira a possibilitar a visualização das manifestações dos coordenadores de curso sobre sua percepção de suporte organizacional no contexto das universidades onde

trabalham apresenta-se, a seguir, a descrição e a interpretação das sínteses dessas manifestações. No Apêndice E podem ser encontradas as sínteses das manifestações de todos os coordenadores, apresentadas em forma de tabelas.

### **8.1 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção do suporte organizacional relacionado ao estilo de gestão da chefia**

Ao descrever suas percepções acerca do uso do poder pela chefia, os coordenadores P2, P6 e P8 manifestam aspectos positivos para caracterizar essa prática. Justificam suas percepções com alguns argumentos: o controle é sobre os resultados apresentados e não sobre a pessoa do coordenador (P2); relação direta, próxima e entre iguais determinando o prazer em trabalhar (P6); associado às práticas colegiadas e à escuta do coordenador (P7). Para os coordenadores P1, P3, P8 e P9 o uso do poder pela chefia causa descontentamentos. Os argumentos que sustentam suas percepções são: chefia *laisse faire* (P1); ausência, pouco contato e pouca proximidade (P3); necessidade de flexibilização do uso do poder (P8); proposta de gestão participativa que não acontece e disso derivam sentimentos ambivalentes e sensação de estar vivenciando situações confusas ou pouco claras (P9). O coordenador P5 descreve um relacionamento amistoso com a chefia, mas percebe que a chefia espera dele obediência em função da imposição das decisões.

O comportamento utilizado pela chefia para manifestar a influência é percebido pelos coordenadores P6 e P7 como direto e objetivo (P6), baseado no modelo colegiado e na escuta do coordenador (P7). Os coordenadores P1 e P9 percebem que esse comportamento é caracterizado por sedução profissional e comicidade (P1), e ainda pelo uso de manipulação (P9). P2 percebe que o comportamento da chefia é caracterizado pelo acompanhamento à distância das atividades desenvolvidas.

A maneira adotada pela chefia para manter a influência, conforme a percepção dos coordenadores P1 e P9 consiste em "seduzir" os colaboradores (P1) e manipular

(P9). O coordenador P7 percebe que a manutenção do poder de sua chefia ocorre por meio do modelo colegiado.

O comportamento adotado pela chefia para administrar conflitos, conforme a percepção dos coordenadores P6 e P7, é caracterizado pela reunião dos envolvidos e conversas sobre os fatos (P6). A prática de ouvir as partes, negociar e, após, tomar decisões é referenciada por P7. Os coordenadores que revelam descontentamento em relação à forma como a chefia administra conflitos argumentam que as características desse comportamento são: sedução profissional e comicidade (P1), dificuldades em administrá-los (P8) e negação dos mesmos (P9).

Os comportamentos que a chefia espera do coordenador, segundo as percepções de P1, P4, P5, P7 e P9 são: concordância irrestrita (P1); cumprimento das normas e rotinas, o que é percebido como limitação de sua liberdade (P4); intervenção sobre muitas variáveis sobre as quais não tem controle, o que é extenuante e de difícil realização (P5); envolvimento, comprometimento e eficiência sem disponibilizar (Reitoria) condições ideais de trabalho (P7) e obediência (P9). Os coordenadores P2 e P8 percebem que os comportamentos que a chefia espera deles são: o cumprimento das metas (P2), e obrigações (P8), manutenção da qualidade do curso (P2) e maturidade em relação à universidade (P8).

O processo de comunicação das chefias com o coordenador se caracteriza pela abertura, proximidade (P2, P4); pelas respostas às necessidades (P2); pela disponibilidade (P4); é favorecido pelo estilo de gestão (P6) e é visto como não tendo problemas (P8). O coordenador P7 percebe que em sua universidade inicia um movimento por parte dos gestores para ouvir mais os coordenadores e, com eles, identificar possíveis problemas. O coordenador P9 descreve que no processo de comunicação com a chefia inexistem clareza, confiança e autenticidade.

Na percepção dos coordenadores P2 e P9, a chefia concede autonomia e isso é consequência da tranquilidade em relação ao seu trabalho (P2). O coordenador P4 percebe que não lhe é concedida autonomia no exercício do cargo. Por outro lado, os coordenadores P1 e P3 percebem ter autonomia para decidir, mas avaliam que, ou as

decisões não são acatadas (P1) ou a autonomia é decorrente da omissão de sua chefia imediata (P3). Os coordenadores P6, P7 e P8 percebem ter relativa autonomia, pois podem decidir sobre questões pedagógicas da graduação, mas não podem fazê-lo sobre o gerenciamento do curso (P7, P8).

No que diz respeito à concessão de liberdade, por parte da chefia, para o coordenador discordar de opiniões, os participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 percebem existir. Os coordenadores P5 e P9 referem que nunca foram punidos/cerceados (P9) ou sofreram represálias (P5) por discordar de suas chefias. Os coordenadores P1 e P4 declaram ainda, a esse respeito, que há liberdade de discordância, mas isso não altera a decisão da chefia (P1) ou a discordância não é registrada (P4).

Quanto à percepção de decisões imparciais por parte da chefia, segundo P2 e P6 a chefia demonstra posicionamentos imparciais. O coordenador P8 relata que a maioria das decisões é imparcial uma vez que na universidade são observadas as normas vigentes. Para P7, a chefia imediata toma decisões imparciais, mas nas instâncias hierárquicas superiores as decisões são associadas a interesses políticos e coalizões. Em contrapartida, os coordenadores P1 e P3 não percebem imparcialidade nas decisões da chefia.

Na Tabela 17 são apresentados os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto ao estilo de gestão da(s) chefia(s).

## **8.2 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção sobre o suporte organizacional relacionado ao estilo de gestão da(s) chefia(s)**

O compartilhamento do poder gerencial e a tentativa de aumentar o poder dos subordinados são mais eficazes do que a prática da liderança na perspectiva individualista e heróica (MOTTA, 1998). O estilo de gestão da chefia pode ser analisado

Tabela 17. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional relacionado ao estilo de gestão da(s) chefia(s)

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Uso do poder pela chefia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• controle sobre os resultados e não sobre a pessoa do coordenador;</li> <li>• relação direta, próxima e entre iguais;</li> <li>• associado às práticas colegiadas e à escuta do coordenador;</li> <li>• chefia <i>laisse faire</i>;</li> <li>• ausência, pouco contato e pouca proximidade;</li> <li>• necessidade de flexibilização do uso do poder;</li> <li>• proposta de gestão participativa que não acontece.</li> </ul>
Comportamento utilizado pela chefia para manifestar a influência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• direto e objetivo;</li> <li>• baseado no modelo colegiado e na escuta do coordenador;</li> <li>• sedução profissional e comicidade;</li> <li>• uso de manipulação;</li> <li>• acompanhamento à distância das atividades desenvolvidas.</li> </ul>
Comportamento utilizado pela chefia para manter a influência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sedução dos colaboradores;</li> <li>• manipulação;</li> <li>• ocorre por meio do modelo colegiado.</li> </ul>
Comportamento adotado pela chefia para administrar conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reunião dos envolvidos e conversas sobre os fatos;</li> <li>• ouvir as partes, negociar e, após, tomar decisões;</li> <li>• sedução profissional e comicidade;</li> <li>• dificuldades em administrá-los;</li> <li>• negação dos mesmos.</li> </ul>
Postura que a chefia espera do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concordância irrestrita;</li> <li>• obediência em função da imposição das decisões;</li> <li>• cumprimento das normas e rotinas, limitação de sua liberdade;</li> <li>• intervenção sobre muitas variáveis sobre as quais não tem controle;</li> <li>• envolvimento, comprometimento e eficiência sem disponibilizar (Reitoria) condições ideais de trabalho;</li> <li>• cumprimento das metas e obrigações;</li> <li>• manutenção da qualidade do curso;</li> <li>• maturidade em relação à universidade.</li> </ul>
Processo de comunicação das chefias com o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abertura, proximidade, disponibilidade;</li> <li>• respostas às necessidades;</li> <li>• favorecido pelo estilo de gestão;</li> <li>• inexistência de clareza, confiança e autenticidade.</li> </ul>
Concessão de autonomia ao coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há concessão;</li> <li>• não há concessão;</li> <li>• há concessão, mas não acatamento das decisões do coordenador;</li> <li>• há concessão em função da omissão da chefia;</li> <li>• há concessão sobre questões pedagógicas, mas não de gerenciamento do curso.</li> </ul>
Concessão de liberdade para discordar de opiniões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há liberdade;</li> <li>• há liberdade, mas a decisão não se altera ou a opinião não é registrada.</li> </ul>
Decisões imparciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chefia demonstra posicionamentos imparciais;</li> <li>• a maioria é imparcial haja vista as normas vigentes;</li> <li>• chefia imediata toma decisões imparciais, mas no alto escalão prevalecem interesses políticos e coalizões;</li> <li>• não há imparcialidade nas decisões.</li> </ul>

por meio da maneira como utiliza o poder, de suas ações para manifestar e manter a influência sobre os colaboradores, das estratégias utilizadas para administrar conflitos, da postura que espera dos colaboradores, do processo de comunicação que promove no

contexto, da autonomia concedida aos colaboradores, da liberdade que concede para que suas opiniões possam ser discutidas e da qualidade de suas decisões.

### **8.2.1 Uso do poder pela chefia**

O estilo de gestão da chefia avaliado pelos coordenadores, quanto ao uso que a chefia faz do poder que tem, revela a percepção de dois tipos distintos de chefias: parte dos coordenadores percebe a chefia utilizando o poder de forma positiva e eficiente, na qual a escuta, as decisões colegiadas e o controle são exercidos de forma a garantir a qualidade da relação e dos resultados; enquanto que outros percebem a chefia distante, rígida, pouco atuante e propondo um modelo de gestão participativa, que na realidade não acontece. É possível estabelecer relação entre a percepção dos coordenadores com o entendimento de McClelland que, em 1970, identificava duas faces do poder: uma negativa e outra positiva. A face negativa, segundo o autor, é expressa pelo *continuum* domínio-submissão e tende a permitir o surgimento de resistências à liderança ou à passividade dos subordinados, sendo, conseqüentemente, limitante às práticas administrativas. Já a face positiva se caracteriza pela preocupação com os objetivos coletivos ou grupais, uma vez que contribui na sua formulação e na sua execução.

Sobre o primeiro tipo de chefia descrito pelos coordenadores é pertinente considerar que a delegação de poderes fortalece o poder do líder (DRUCKER, 1996; USEEM, 2007) e sua eficiência está baseada em sua capacidade e disposição para compartilhar poder e controle, permitindo e incentivando o surgimento de lideranças por toda organização (SCHEIN, 1996). Heskett e Schlesinger (1996) sugerem que os líderes estão mais propensos a confiar menos nas tradicionais concepções de autoridade posicional. Seu poder está alocado em áreas de especialização, como o uso da linguagem, das habilidades para ouvir, da propagação de valores, do aumento dos recursos dos empregados, dos esclarecimentos dos valores essenciais e garantia de dignidade, além da capacidade de promover relações. Resumidamente, Useem (1999),

Drucker (1996), Schein (1996) e Heskett e Schlesinger (1999) em suas considerações descrevem o poder relacional que se encontra manifesto na percepção dos coordenadores que avaliam positivamente o uso do poder por suas chefias.

Os coordenadores que percebem que sua chefia faz uso inadequado do poder que tem, provavelmente, desejam maior participação nas decisões (ver p.114). No entender de Gonçalves (1998), essa é uma situação evidenciada quanto ao processo decisório no contexto organizacional, uma vez que com as mudanças ocorridas nesse cenário, os empregados passam a exercer maior pressão e exigir maior participação nas questões referentes ao seu trabalho.

Os dois grupos distintos de chefia, no aspecto que descreve a utilização do poder, podem também ser compreendidos conforme a classificação de Hampton (2001). O autor descreve dois tipos básicos de liderança: o líder orientado para a tarefa e o orientado para as pessoas. No tipo orientado à tarefa se enquadram os líderes de estilo autocrático, restritivo, socialmente distante, diretivo e estruturalista. A orientação às pessoas envolve os líderes de estilo democrático, permissivo, participativo e bem-educado. Essas descrições caracterizam as percepções manifestas pelos coordenadores acerca do exercício do poder por parte de suas chefias.

### **8.2.2 Ações da(s) chefia(s) para manifestar e manter a influência sobre os coordenadores**

Manifestar influência diz respeito aos comportamentos e atitudes adotadas pela chefia para comunicar uma decisão ou solicitar que algo seja feito pelos subordinados; manter a influência compreende os comportamentos e atitudes adotadas pela chefia para garantir a continuidade da influência que exerce sobre os coordenadores (KANAN, 2000). Relativamente a esse aspecto, e consoante à descrição quanto ao exercício do poder por parte da chefia, os coordenadores percebem também dois posicionamentos distintos: há chefias que utilizam procedimentos diretos, objetividade, escuta e o uso do colegiado

como formas de manifestar e manter sua influência sobre o coordenador e há chefias que utilizam a sedução profissional e a manipulação com o mesmo objetivo. Tais práticas refletem a (i)legitimidade do poder exercido pelas chefias.

A esse respeito, Kanan (2000), ao descrever as razões pelas quais os colaboradores podem vir a aceitar, reconhecer e legitimar o poder da chefia; argumenta que o poder ilegítimo envolve a subserviência, o uso da força, de ameaças e punições, de manipulação de recompensas e informações. Para a autora, o poder legitimado pelos colaboradores envolve atitudes e ações da chefia baseadas na confiança, compreensão, discussão de direitos e deveres, consenso, administração de conflitos e reconhecimento. Consoante a esses argumentos, Tracy (2004) evidencia que o poder será conquistado e legitimado se o gestor estimular a responsabilidade, delegar autoridade, buscar padrões de excelência, promover treinamentos e desenvolvimento das pessoas, incentivar as tomadas de decisão baseadas no conhecimento e na informação, praticar o *feedback* constante e exercitar práticas de reconhecimento, valorização, confiança, permissão e respeito. Segundo Motta (1998), a legitimação da liderança decorre da aceitação do líder e o poder desse encontra-se, em grande parte, no próprio grupo. Com base no entendimento de Motta (1998), Kanan (2000) e Tracy (2004), e considerando a percepção dos coordenadores quanto aos comportamentos das chefias para manifestar e manter sua influência; infere-se que legitimar o poder não é uma prática comum na relação de trabalho de chefias e coordenadores de curso.

### **8.2.3 Comportamentos adotados pela(s) chefia(s) para administrar os conflitos**

Conflitos no contexto do trabalho podem gerar efeitos positivos ou negativos, dependendo da atuação da chefia. Os comportamentos adotados pela(s) chefia(s) para administrar os conflitos existentes se traduz na maneira como as divergências, entre duas ou mais pessoas, são tratadas ou administradas (KANAN, 2000). Os coordenadores de curso, nesse aspecto, têm percepções divergentes. Para alguns, a solução encontrada

por sua chefia diante de um conflito estabelecido é reunir e conversar com os envolvidos e, sendo assim, é possível que as ações provoquem mudanças positivas. Para outros coordenadores, a sedução e a negação do conflito são as práticas adotadas por sua(s) chefia(s). Seduzir os envolvidos e negar a existência de conflitos são práticas que podem, em decorrência da energia acumulada, originar sentimentos pesados, dor e hostilidade, quebra do relacionamento, descabidas inferências e suposições sobre a intenção do outro, percepção de maldade e expansão do conflito somado ao problema que o originou (HAMPTON, 2001).

Ainda que a chefia promova reuniões e conversas com os envolvidos como forma de administrar conflitos, isso não é suficiente para que ele seja resolvido. Esse comportamento revela o amadorismo e a falta de capacitação para práticas de liderança, comum no contexto das universidades. A esse respeito, Botomé (2001) destaca a ausência de preparo específico de dirigentes nas universidades. Esse autor refere que o exercício do cargo de coordenadores de curso e chefes de departamento tem como base observações e vivências de experiências não gerenciais, o que leva os profissionais, pela falta de preparo, a “tomar como modelos as rotinas, formulários e as estruturas que reproduzem e perpetuam equívocos e atuações de qualidade duvidosa” (p.313).

#### **8.2.4 Postura que a(s) chefia(s) espera(m) dos coordenadores**

A postura que a(s) chefia(s) espera(m) dos subordinados diz respeito às expectativas do líder – em termos de resposta às suas solicitações – traduzidas pelos comportamentos, atitudes e expressões dos mesmos (KANAN, 2000). Os coordenadores que manifestam sua percepção quanto à postura que as chefias esperam deles revelam que a obediência, a concordância irrestrita e intervenção sobre variáveis que lhes fogem ao controle são as respostas esperadas. Associam a essa percepção a limitação de sua liberdade ou autonomia, a imposição de decisões e a ausência de condições ideais para a realização de suas atividades. Essas percepções revelam que quanto mais fortemente é

exercido o poder hierárquico, mais obediência resulta; todavia, nada substitui o compromisso legítimo e necessário (SENGE, 2000).

Concordar; obedecer; cumprir as normas, rotinas e metas; ou apenas manter a qualidade do curso são comportamentos em resposta às expectativas da(s) chefia(s) que limitam a possibilidade de atuação profissional e do desempenho dos coordenadores, cerceiam a criatividade, e em nada favorecem o comprometimento organizacional. Conforme Fonseca e Bastos (2002), os indicadores de desempenho e comprometimento são maiores nos ambientes de trabalho em que os comportamentos criativos são mais estimulados. Para esses autores, os colaboradores que percebem um melhor desempenho da sua equipe são os que têm comprometimento afetivo com a organização e que simultaneamente, percebem mais estímulos à criatividade no seu contexto de trabalho. Assim, quanto maior for o suporte obtido, maior será a percepção de desempenho no trabalho da equipe. A realidade percebida no contexto de trabalho dos coordenadores de curso é oposta ao que evidenciam Fonseca e Bastos (2002), uma vez que concordância irrestrita e obediência são comportamentos ou respostas limitantes à criatividade, ao comprometimento e fator de influência sobre o desempenho.

#### **8.2.5 Processo de comunicação promovido pela chefia**

A comunicação é o meio gerencial para que o líder possa apreender os valores, as crenças, os hábitos e os símbolos que definem a cultura organizacional; portanto, ao facilitar a interação e promover os canais de comunicação abertos, o líder atrai a atenção dos funcionários para a inovação e estimula a interação (MOTTA, 1998). O estilo de gestão da chefia, descrito quanto ao processo de comunicação entre a chefia e o coordenador, é manifesto principalmente pelos coordenadores que reconhecem o correto uso do poder pela chefia e, nesse sentido, as percepções sobre essa variável são positivas. Esses coordenadores percebem que o processo de comunicação é caracterizado pela abertura, proximidade, disponibilidade e responde às necessidades do

coordenador. Tal fato sugere que no contexto de trabalho desses coordenadores, o sentido de participação é garantido pelo estilo de gestão da chefia, pois o processo de comunicação parece valorizar suas contribuições. A esse respeito encontra-se, nas conclusões do estudo de Silva e Oliveira (2003) – que tiveram o objetivo de identificar os aspectos que influenciam a construção de uma comunicação baseada no sentido de participação – a constatação de que gerir os processos de comunicação organizacional requer uma ação conjunta capaz de envolver líderes e liderados de todas as instâncias hierárquicas. Essa ação deve reforçar valores como o respeito mútuo, a aproximação das identidades, o senso de colaboração e o orgulho de compartilhar um projeto comum.

Por meio do relato dos coordenadores que avaliam positivamente o processo de comunicação que ocorre no contexto do seu trabalho, depreende-se que as chefias promovem e valorizam a proximidade necessária à comunicação; no entanto, somente a proximidade não a garante. Além da abertura, proximidade, disponibilidade de respostas às necessidades do coordenador, outros fatores importantes são: a confiança nas pessoas, base de qualquer relacionamento; e a permissividade para o desenvolvimento de métodos próprios de trabalho (MOTTA, 1998). Reforçando a qualidade das características pessoais entre os envolvidos e sua influência sobre o processo de comunicação, Heerdt (2002) – em sua dissertação sobre as competências essenciais dos coordenadores de curso em uma instituição de ensino superior – esclarece que “a eficácia da comunicação humana depende tanto da química pessoal entre os comunicadores, quanto da clareza ou qualidade dos relatórios que transitam entre eles” (p. 87).

Ainda sobre esse tópico, Wood Júnior (2000, p. 20) refere que as organizações cada vez mais estão se transformando em “reinos mágicos em que o espaço simbólico é ocupado pela retórica, pelo uso de metáforas e pela manipulação dos significados”, o que evidencia a necessidade de clareza, confiança e autenticidade no processo de comunicação. Silva (2001), em dissertação sobre os fatores motivacionais de funcionários das instituições públicas de ensino superior, esclarece que a cultura, a comunicação e o poder existentes na relação entre chefias e colaboradores são aspectos

que influenciam a produtividade e, em conseqüência, o desempenho – situação que contribui à promoção da satisfação ou insatisfação no trabalho.

A associação entre liderar e comunicar não é recente: Maquiavel (1977), no século XVI, já evidenciava que liderar envolve uma comunicação clara e objetiva na qual as informações devem ser repassadas com precisão em função da validade e eficácia das decisões, e que todas as alternativas devem ser consideradas. O entendimento de Maquiavel (1977), Motta (1998), Wood Júnior (2000), Heerdt (2002) e Silva e Oliveira (2003) parece justificar a percepção do coordenador que descreve o processo de comunicação existente em seu contexto de trabalho como desprovido de clareza, confiança e autenticidade e, conseqüentemente, revela aspectos do estilo de gestão de sua chefia.

#### **8.2.6 Concessão de autonomia aos coordenadores**

Conceder autonomia ao coordenador é um aspecto que reflete o estilo de gestão da chefia, uma vez que para que o trabalho realizado tenha sentido, deve favorecer aos resultados, permitir autonomia, criatividade e o “poder pensar” (OLIVEIRA, PICCININI, FONTOURA e SCHWEIG, 2004). Conforme Lino (2004), a autonomia é um dos elementos que confere maior profissionalização e prestígio a uma profissão, o que atende às demandas individuais e de inserção social. Os coordenadores, ao avaliarem a autonomia que percebem ter, revelam posições distintas, pois há os que a percebem, há os que não a percebem e há ainda aqueles que a percebem de forma relativa.

Assim, a autonomia concedida, ou mesmo a sua inexistência, é um importante aspecto que contribui à identificação das características do suporte organizacional nas universidades, uma vez que as relações que ocorrem nesse contexto apresentam características específicas: seu objeto de trabalho é o conhecimento. Integram esse espaço/contexto pessoas respaldadas por diversos tipos de saberes que, via de regra,

costumam preconizar a independência de idéias e ideais e a autonomia em suas decisões e comportamentos.

No contexto do trabalho, quando as chefias estimulam e favorecem a autonomia, promovem nos colaboradores o estado psicológico de responsabilidade pelos resultados gerando, como resultado pessoal e profissional, o desempenho de alta qualidade (HACKMAN e OLDHAN, 1976). Os coordenadores que manifestam suas percepções sobre a inexistência de concessão ou a relativa concessão de autonomia por parte da chefia deixam implícito em suas falas que as restrições, sobre esse aspecto, são motivos de descontentamento ou insatisfações. É possível inferir, então, que para alguns coordenadores o fato de assumir responsabilidade pelos resultados sem poder decidir sobre o controle, o processo ou os meios para atingi-los, ou ainda, sem poder participar das decisões que os afetam, promovem as insatisfações reveladas. A percepção de obstáculos ou impeditivos ao desempenho profissional decorrente do cerceamento da autonomia também contribui para a explicação do descontentamento manifesto.

Além de provocar descontentamento, quando as chefias não concedem ou cerceiam a autonomia dos colaboradores promovem outras conseqüências. Por exemplo, Moraes (2005) – em sua dissertação sobre o comprometimento organizacional e motivação dos professores de uma instituição de ensino superior – constatou que na maioria das pesquisas já empreendidas sobre o tema, a autonomia e a identificação com o conteúdo do trabalho apresentam relação com o comprometimento. Aiken e Sloane (*apud* Tamayo e Tróccoli, 2002) evidenciam que a autonomia (ou falta de) e o grau de controle sobre o próprio trabalho decorrente do suporte oferecido pela organização estão relacionados à exaustão emocional. Já Mendes e Tamayo (2001) argumentam que, na correlação entre os valores da organização e as vivências de prazer-sofrimento no trabalho, a valorização é vivenciada quando a chefia concede ao colaborador liberdade para desenvolver sua autonomia intelectual e para executar as tarefas, ou seja, autonomia e liberdade são aspectos que reforçam o sentimento de valorização e, quando presentes, estabilizam a identidade e fortalecem a auto-imagem dos indivíduos. Por meio desses estudos é possível relacionar autonomia à motivação, comprometimento,

exaustão emocional, desempenho e qualidade de vida no trabalho; uma vez que tais pesquisas possibilitam compreender que o suporte organizacional oferecido pela chefia por meio de seu estilo de gestão, quando favorece a autonomia dos coordenadores, permite-lhes controle sobre seu trabalho e sobre os objetivos deste e, em conseqüência, gera a satisfação pela atividade laborativa (SILVA, 2001).

### **8.2.7 Concessão de liberdade aos coordenadores**

A concessão de liberdade, por parte da chefia, para que o coordenador discorde de opiniões é percebida pela maioria dos participantes desta pesquisa. Alguns aspectos são referidos no intuito de reforçar essa descrição: discordar da opinião da chefia não representa riscos pessoais ou profissionais, pois punições ou represálias inexistem. Todavia, alguns coordenadores manifestam que a discordância não altera a decisão da chefia ou não é sequer registrada. Essa manifestação de descontentamento quanto ao resultado da discordância, mesmo existindo liberdade de expressão, destaca as dificuldades impostas pelo caráter formal e burocrático que muitas vezes impede que os coordenadores se envolvam com o processo de transformação da universidade (SILVA, 2001).

Além de possibilitar a compreensão do estilo de gestão da chefia no contexto de trabalho dos coordenadores de curso, a liberdade existente para discordar ou manifestar opiniões, por refletir respeito e consideração, é um aspecto também relacionado à percepção de justiça interacional, pois o tratamento interpessoal percebido é conseqüência das oportunidades de livre expressão de idéias e opiniões acerca do processo decisório (BIES e MOAG, 1986). A esse respeito, Rego (2000) argumenta que as interações sociais, das quais emanam os resultados esperados, decorrem dos procedimentos organizacionais e, quando há consideração pelos direitos das pessoas, explicação adequada das decisões e suas bases, possibilidade de escuta da opinião das pessoas, consistência nas decisões, *feedback* e imparcialidade nas decisões, dentre

outros aspectos, relações saudáveis e produtivas são vivenciadas pelas pessoas nas organizações. A descrição do estilo de gestão das chefias possibilita perceber que, ao dar liberdade para que os coordenadores discordem de suas opiniões ou decisões, essas chefias favorecem a existência de um ambiente acolhedor que promove a criatividade (CRESPO, 2004).

Por outro lado, ignorar a opinião, as idéias ou os argumentos quanto à decisão, conforme relatam alguns coordenadores acerca do estilo de gestão de suas chefias, contribui para a adoção de estratégias defensivas provocadoras de sofrimento. Quando as chefias constroem estilos de linguagem que reforçam o poder de convencimento de suas idéias sobre os demais; quando incluem marcas de conteúdo que acentuam as desigualdades de poder; quando privilegiam a opinião de determinados indivíduos, fazem emergir, como consequência, o desenvolvimento de contramedidas de proteção destes artifícios (SCOTT, QUINN, TIMMERMAN e GARETT, 1998).

### **8.2.8 Decisões imparciais**

Decisões imparciais por parte da chefia, além de explicitar o estilo de gestão, aspecto associado ao suporte organizacional, revelam também a justiça vigente no contexto (ver p.161). O caráter imparcial das decisões da chefia não constitui consenso entre os coordenadores, pois suas manifestações são divergentes: há chefias que tomam decisões imparciais; há aquelas que decidem tendo como base os interesses políticos e as coalizões; há ainda as que são imparciais em virtude das normas vigentes e há as que não fazem uso da imparcialidade. É pertinente considerar que as ações e decisões gerenciais podem afetar toda a cadeia psicossocial em função de sua influência sobre a estruturação dos componentes de um esquema mental; isso porque esses componentes incidem sobre a afetividade no trabalho, o que pode provocar alterações nos padrões de comportamento das pessoas integrantes da organização (SIQUEIRA, 2005).

Além da experiência de injustiça e da possibilidade de deterioração das relações de trabalho, a percepção de inexistência de imparcialidade nas decisões de algumas chefias revela insatisfação, haja vista o não-atendimento das expectativas dos coordenadores; e a insatisfação costuma ser prenúncio de sofrimento. Para Mendonça e Mendes (2005), o sofrimento decorrente da injustiça percebida pode originar estratégias de retaliação como alternativa de proteção ao mal-estar vivido. E comportamentos retaliatórios representam as "tentativas dos indivíduos de restabelecer, de algum modo, o equilíbrio e a justiça julgados deficitários e podem comprometer o desempenho organizacional" (SILVA, ALMEIDA e CARVALHO, 2005, p. 124).

Por outro lado, a existência de decisões imparciais por parte das chefias, conforme foi descrito por alguns coordenadores, revela a percepção de um tratamento justo que favorece o aumento do grau de aceitação das decisões, além de outros tipos de reações positivas por parte destes coordenadores (ASSMAR, FERREIRA e SOUTO, 2005).

### **8.3 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção do suporte organizacional relacionado à gestão do desempenho**

Políticas para gestão do desempenho existem na universidade, na percepção dos coordenadores P1, P4 e P10. O coordenador P10 evidencia que essa política é clara, mas recente; para P4, deveriam incluir, como critério de seleção de coordenadores, um perfil mínimo associado à área da gestão universitária. Na universidade não existem políticas para a gestão ou controle do desempenho na percepção de P7 e P9; o que existe é preocupação, por parte das chefias, sobre o desempenho do coordenador, mas as ações, nesse sentido, são desprovidas de assertividade (P9). O coordenador P6 percebe que na universidade não são claras as políticas para gestão do desempenho, nem de seu controle.

Os coordenadores P4, P7 e P9 relatam não existir mecanismos de controle do seu desempenho. P4 e P9 crêem que isso é uma falha da universidade (P4) e algo que lhe

desagrada (P9). Para os coordenadores P1 e P2, esse controle existe, no entanto, isso ocorre por meios não justos e não lícitos (P1) ou por meio da avaliação dos resultados, metas e da qualidade do curso (P2).

Os coordenadores P1, P2, P3, P5, P6, P7 e P8 reconhecem existir algum tipo de avaliação de seu desempenho, seja formal ou informal. Descrevem alguns aspectos dessa avaliação: informalidade na avaliação (P1); chefia sem as condições necessárias para avaliar o desempenho; o envolvimento de professores e discentes tornaria o processo completo (P5); são responsáveis pela avaliação de seu desempenho: a chefia (P6, P7, P8), os alunos (P6, P8) e os docentes (P6, P8); não recebe *feedbacks* desse processo (P1); recebe *feedbacks* desse processo (P6); a partir dessas avaliações, pode contar com um programa de acompanhamento com vistas à melhoria das atividades (P8); desconhecimento dos critérios que compõem a avaliação de desempenho e isso lhe desagrada (P2); isso não representa alterações na vida profissional dos colaboradores da universidade (P3). O coordenador P9 percebe que seu desempenho não é nem formal, nem informalmente controlado ou avaliado e isso lhe desagrada.

Os coordenadores P2, P6 P8 e P10 percebem, da parte da(s) chefia(s), valorização, aprovação e reconhecimento quanto ao seu desempenho. O coordenador P10 manifesta que deseja receber esse *feedback* também da universidade. O coordenador P7 percebe a inexistência de tais manifestações e, conforme o relato de um deles (P9), chega a acreditar que tanto faz ser um bom ou um mau gestor.

Sobre a existência, na universidade, de oportunidades de atualização ou capacitação profissional, os coordenadores P2, P5, P6 e P8 afirmam que as percebem. Por outro lado, os coordenadores P2, P3, P4, P5, P6 e P7 manifestam que não receberam preparo ou capacitação para as atividades administrativas ou de gestão do curso. Referem alguns aspectos relacionados a essa situação: aprendizagem das funções em processo (P2, P7); no decorrer do exercício do cargo essas capacitações passaram a constituir investimentos por parte da universidade (P3); isso é uma falha da universidade (P4); recebeu apenas capacitação pedagógica necessária à condução do curso e avalia a capacitação em gestão como necessária (P5). O coordenador P8 revela que na

universidade existem oportunidades de atualização/capacitação e considera isso um privilégio. Para o coordenador P9, as oportunidades de atualização ou capacitação profissional são restritas e praticamente inexistentes na universidade.

Os coordenadores P2 e P8 avaliam as oportunidades de ascensão funcional e sobre isso manifestam que: existe essa possibilidade, mas não é algo que deseja (P2) e percebe que ascender na universidade depende de bons contatos políticos, amizades e competência (P8).

Os coordenadores P2, P3, P5, P7, P8 e P9 percebem existir, por parte das chefias ou dos gestores da universidade, consideração pelos seus interesses pessoais ou profissionais. O coordenador P3 manifesta ainda que a chefia incentiva sua participação em eventos de sua área de formação. De maneira oposta, o coordenador P1 percebe inexistir, por parte das chefias, tal consideração. O coordenador P4 revela esperar essa consideração por parte das chefias.

Os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto à gestão do seu desempenho estão apresentados na Tabela 18.

#### **8.4 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção de suporte organizacional relacionado à gestão do desempenho**

A gestão do desempenho pode ser analisada por meio das políticas existentes, pela maneira como o controle do desempenho ocorre, pelas características da avaliação do desempenho, pelas situações de valorização, aprovação e reconhecimento do desempenho, pelas oportunidades dadas aos colaboradores para atualização ou capacitação profissional, pelas oportunidades de ascensão funcional e pela consideração existente pelos interesses pessoais ou profissionais do coordenador.

Tabela 18. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional relacionado à gestão do desempenho

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Política para gestão do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe;</li> <li>• é clara e recente;</li> <li>• não existem políticas para a gestão do desempenho;</li> <li>• há apenas preocupação quanto ao desempenho do coordenador, mas não assertividade;</li> <li>• não é clara.</li> </ul>
Controle do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não existem mecanismos;</li> <li>• é uma falha da universidade. Algo que desagrada;</li> <li>• existe controle, mas meios não justos e não lícitos;</li> <li>• existe controle por meio da avaliação dos resultados, metas e da qualidade do curso.</li> </ul>
Avaliação do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informalidade na avaliação;</li> <li>• a chefia não tem as condições necessárias para avaliar o desempenho;</li> <li>• a chefia avalia;</li> <li>• os alunos avaliam;</li> <li>• os docentes avaliam;</li> <li>• não há <i>feedbacks</i> desse processo;</li> <li>• há <i>feedbacks</i> desse processo;</li> <li>• há programa de acompanhamento com vistas à melhoria das atividades;</li> <li>• critérios desconhecidos;</li> <li>• não há avaliação formal ou informal.</li> </ul>
Valorização, aprovação e reconhecimento quanto ao seu desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há;</li> <li>• não há.</li> </ul>
Oportunidades de atualização ou capacitação profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há;</li> <li>• não há preparo ou capacitação para as atividades administrativas ou de gestão do curso;</li> <li>• são restritas e praticamente inexistentes na universidade.</li> </ul>
Oportunidades de ascensão funcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existem;</li> <li>• ascender depende de bons contatos políticos, amizades e competência.</li> </ul>
Consideração pelos interesses pessoais ou profissionais do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há;</li> <li>• não há.</li> </ul>

#### 8.4.1 Políticas de gestão de desempenho nas universidades

A (in)existência de políticas de recursos humanos nas universidades e, especificamente, de gestão de desempenho, influencia a avaliação geral do suporte organizacional. Quando dessas políticas decorrem capacitação, incentivo e avaliação e elas conseguem promover nos colaboradores a necessidade da aprendizagem contínua, ocasionam maior satisfação e crescimento profissional (PARRINO, 2003; RIZATTI *et al.*, 2004). É pertinente considerar, na análise da percepção da gestão de desempenho, a

manifestação do coordenador que refere que ainda que exista preocupação com o desempenho do coordenador, parece não existir o mesmo para melhorá-lo ou modificá-lo.

É possível perceber que políticas de gestão de desempenho não fazem parte das políticas institucionais de algumas universidades ou, pelo menos, não são conhecidas pelos colaboradores. Apesar das políticas institucionais voltadas à gestão do desempenho requererem transparência e confiança entre os membros (RIZATTI *et al.*, 2004), isso é oposto à percepção de um dos coordenadores.

A opinião dos estudantes, dos colegas, dos superiores, dos ex-alunos, a auto-avaliação, entre outros (PARRINO, 2003) são indicadores que contribuem à avaliação do desempenho do coordenador, no entanto, esses aspectos, em algumas universidades, são negligenciados nas políticas.

#### **8.4.2 Controle do desempenho dos coordenadores**

Existe em todas as organizações uma hierarquia de papéis que compreende sua estrutura formal e esses papéis são ocupados por indivíduos que agem de acordo com as normas estabelecidas para o seu desempenho (RIZATTI e RIZATTI JR., 2004). Tais normas, quando claras e conhecidas por todos, contribuem à percepção de suporte organizacional. Os coordenadores que manifestam suas percepções sobre a inexistência de normas ou mecanismos de controle do seu desempenho fazem-no por meio de expressões que revelam insatisfação ou descontentamento. O mesmo ocorre entre os coordenadores que revelam a existência desses mecanismos, uma vez que os consideram injustos ou não lícitos. Há, no entanto, um coordenador que percebe que o controle de seu desempenho é realizado por meio dos resultados que apresenta à organização.

### **8.4.3 Avaliação do desempenho dos coordenadores**

Os vínculos com a organização e as opiniões que o colaborador tem sobre ela são influenciados pelas avaliações de desempenho realizadas (MUCHINSKY, 2004). A percepção da maioria dos coordenadores revela que são avaliados em seu desempenho profissional, no entanto, para alguns, o que caracteriza essa avaliação é a informalidade, a falta de competência da chefia para avaliar, a inexistência de *feedbacks* e de mudanças a partir das avaliações e o desconhecimento dos critérios de avaliação. Embora a avaliação de desempenho seja um instrumento de gestão amplamente difundido nas organizações, ainda são pouco conhecidas as suas implicações. As implicações das percepções dos coordenadores se traduzem no descontentamento manifesto, uma vez que é possível inferir que não são oportunizados espaços para negociação, nem promovido o equilíbrio em relação às expectativas das partes ou mesmo correção das ações organizacionais e identificação das necessidades de revisão ou melhoria (HIPÓLITO e REIS, 2002).

A avaliação do pessoal acadêmico compreende a aplicação de critérios e a adequada avaliação de desempenho em diferentes aspectos como a pesquisa, a docência, os serviços e outros fatores (PARRINO, 2003). É um processo que somente tem sentido à medida que seus resultados são utilizados e que sejam promovidas, oportunidades para discussão, privilegiando o aperfeiçoamento e a transformação (SANCHES, GONTIJO, BORBA, VERDINELLI, 2004). A maioria dos coordenadores percebe que sua avaliação de desempenho parece ser desprovida de razão ou sentido, uma vez que inexistem *feedbacks* ou mesmo possibilidades de mudanças e ações nesse sentido.

### **8.4.4 Valorização, aprovação e reconhecimento do desempenho dos coordenadores**

Existem certos aspectos que têm a capacidade de criar um ambiente favorável ao

desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas. A valorização, a aprovação e o reconhecimento do desempenho são alguns exemplos desses aspectos. Fazem parte das atividades das chefias, embora raramente descritas em manuais ou nas descrições de cargo, determinadas práticas sociais voltadas aos colaboradores que contribuem para o bem-estar, para a auto-imagem e, numa instância ampliada, para o desempenho dos mesmos. Entretanto, valorizar, aprovar e reconhecer o trabalho realizado pelos coordenadores – ações que são exemplos dessas práticas sociais – não são atividades adotadas pelas chefias em algumas universidades. Em função da inexistência desse *feedback* há quem pense que, para a universidade e seus líderes, seu desempenho não tem importância, uma vez que ser bom ou mau coordenador não gera conseqüências.

De outro modo, as chefias que demonstram reconhecer, valorizar ou aprovar os esforços pessoais e o desempenho dos coordenadores legitimam seu *status* e promovem um ambiente favorável para a adesão destes. É possível ainda sobre esse aspecto, introduzir outro elemento de análise: a satisfação da necessidade de realização, pois conforme descrito por McClelland (*apud* Sampaio, 2004), quando metas e objetivos são atribuídos aos colaboradores e quando estes recebem valorização e reconhecimento em resposta ao seu desempenho, sentem-se realizados pessoal e profissionalmente. Pelo exposto, depreende-se que as chefias que reconhecem o trabalho e valorizam-no, além de criar um ambiente favorável, estimular a participação dos coordenadores de curso e legitimar sua atuação, contribuem também para a realização pessoal e profissional desses profissionais.

#### **8.4.5 Oportunidades de atualização ou capacitação profissional**

Crenças e afetos contraproducentes ao desempenho da função podem ser determinados se colaboradores percebem como diminutas as contribuições da organização para a realização de seu trabalho. Apesar de alguns coordenadores relatarem a existência, na universidade, de oportunidades de atualização ou capacitação

profissional, o que caracteriza tais percepções é a inexistência de preparo adequado ou capacitação para as atividades administrativas ou de gestão do curso. Na literatura que trata de gestão universitária também pode ser observada a ausência de preparo de colaboradores para ocuparem posições de liderança. Zabalza (2004, p.156), por exemplo, argumenta que é “evidente” a carência de formação docente em pesquisa. É “preocupante” essa carência no que diz respeito à docência, mas é “total” no que se refere à gestão uma vez que “nenhum certificado e nenhum processo de seleção avaliam uma formação mínima para o seu desempenho”. Esse autor é mais enfático ainda ao evidenciar que “ninguém, ao menos entre os docentes, recebe formação específica para as tarefas de gestão que lhes são atribuídas” (p.157).

Ratificando as afirmações de Zabalza (2004), este estudo indica, por meio das manifestações dos coordenadores participantes, que é possível verificar claramente uma lacuna nas políticas e estratégias de algumas universidades: a capacitação dos dirigentes para o desempenho das múltiplas funções. O exercício das funções administrativas nas universidades exige uma redefinição de papéis, novas habilidades e competências funcionais; todavia, no que diz respeito à formação e qualificação de seus executores, as funções administrativas continuam debilitadas e subproduto do processo educacional (RIZATTI e RIZATTI JR., 2004). Pesquisas realizadas (PIAZZA, 1997; HEERDT, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2002; SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; MARRA e MELO, 2003, CRUZ, 2008) evidenciam que não há adequação entre a formação técnica do professor e as práticas gerenciais e que sua formação não os capacita à função gerencial de administrar pessoas ou recursos. Conforme os resultados dessas pesquisas, a maioria dos coordenadores de curso e chefes de departamento adquire habilidades gerenciais por meio de erros e acertos no cotidiano do exercício de seus cargos.

#### **8.4.6 Oportunidades de ascensão funcional**

Oportunidades de carreira e perspectivas de ascensão, além de desvelar o suporte

organizacional, também são critérios que traduzem a satisfação dos colaboradores com o trabalho e com a organização (SILVA Jr, 2001; TOLFO e PICCININI, 1998). Tamayo e Tróccoli (2002) esclarecem que a implementação de políticas de ascensão, promoção e salários pode ter efeitos redutores sobre a exaustão emocional. Rigon e Vilela (2004) constataram uma tendência dos participantes de sua pesquisa a dar muita importância aos aspectos “oportunidade de ascensão” e “promoção profissional” quando associados ao significado do trabalho. É pertinente considerar os entendimentos desses autores uma vez que as oportunidades ou expectativas de ascensão funcional nas universidades não são desejadas ou estão relacionadas a critérios subjetivos (bons contatos políticos, e amizades). Nesse sentido, satisfação, exaustão emocional e significado do trabalho podem estar implicados no posicionamento dos coordenadores que assim se manifestam.

#### **8.4.7 Consideração pelos interesses pessoais ou profissionais dos coordenadores**

Liderar significa, por meio da sensibilidade interpessoal, saber quais os fatores de satisfação que suprirão necessidades específicas das pessoas (BERGAMINI, 1994). Para a maioria dos coordenadores existe, por parte das chefias ou dos líderes das universidades, a sensibilidade referida, uma vez que percebem consideração pelos seus interesses pessoais ou profissionais; exceção feita ao interesse que têm em capacitações para as atividades de gestão. Tais manifestações sugerem que há certa conciliação entre o que desejam os coordenadores, numa perspectiva pessoal e profissional, e as respostas das chefias às demandas dos mesmos. Alves e Reinert (2006), em estudo sobre a percepção de coordenadores de curso de uma universidade federal quanto à multidisciplinariedade nos cursos sob sua responsabilidade, argumentam que os departamentos representam instâncias hierárquicas nas quais ocorre a interface entre as decisões políticas e de gestão e a expressão; entre os interesses pessoais e coletivos. O argumento dos autores possibilita perceber que compete ao chefe de departamento, no caso chefia imediata dos

coordenadores de curso, a tarefa de conciliar os interesses das pessoas que compõem a estrutura departamental sob sua liderança. Assim, depreende-se que a maioria dos coordenadores de curso percebe a sensibilidade das chefias no cumprimento dessa tarefa.

### **8.5 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção do suporte organizacional relacionado à carga de trabalho**

Quando avaliam a quantidade de tarefas a serem executadas na coordenação do curso, os coordenadores P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9 e P10 reportam-se ao excesso. Acrescentam a isso alguns aspectos: as tarefas administrativas são contraproducentes, pois outras pessoas podem realizá-las, o que lhe possibilitaria maior atenção às atividades pedagógicas do curso (P1); isso favorece as doenças ocupacionais e as ausências no trabalho (P3); apesar da contratação de uma pessoa para auxiliar o coordenador, a carga de trabalho dele não diminuiu (P4); essa sobrecarga é extenuante e insuportável (P5); é necessário trabalhar muito (P8); a excessiva quantidade de tarefas e a falta de tempo para se dedicar a todas elas prejudica o curso e a universidade (P10).

Sobre os prazos que têm para executar as tarefas na coordenação do curso, os coordenadores P2, P5, P8, P9 e P10 caracterizam-nos como exíguos ou extenuantes. Manifestam isso associando a quantidade e a variedade das tarefas (P2) e a impossibilidade de delegar muitas delas (P10). Os coordenadores P1 e P3 revelam que os prazos são estipulados, mas sempre extrapolados, o que indica ausência de controle (P3) e que não são rígidos, pois certa elasticidade é permitida (P1). O coordenador (P7) revela que o prazo para execução da maioria das tarefas é determinado pelo calendário acadêmico, não existindo possibilidade de autonomia.

Ao avaliar o volume das tarefas a serem executadas pelo coordenador, os coordenadores P1, P2, P3, P4, P5, P8 e P9 manifestam ser demasiado (P1), excessivo

(P2, P4, P5, P8) e grande (P3, P9). O coordenador P5 revela que deseja ser um super-herói para responder à demanda existente e, na perspectiva de outro (P8), essa realidade pode ainda piorar. O coordenador P7 percebe que o volume das tarefas varia, pois está associado ao calendário acadêmico.

Para realizar as atividades da coordenação é necessário exceder a carga horária destinada para esse fim e, portanto, cumprir horas extras. Essa é a percepção de todos os coordenadores entrevistados. Os participantes P4 e P5 relatam ainda que: essas horas não são remuneradas (P4); trabalha inclusive em finais de semana (P5). P6 declara que, apesar de cumprir horas extras, consegue administrar, sem dificuldades, seu horário de trabalho.

Os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto à carga de trabalho são apresentados na Tabela 19.

Tabela 19. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto à carga de trabalho

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Quantidade de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é excessiva;</li> <li>• as tarefas administrativas são contraproducentes, pois outras pessoas poderiam realizá-las – o que lhe possibilitaria maior atenção às atividades pedagógicas do curso;</li> <li>• favorece as doenças ocupacionais e as ausências no trabalho;</li> <li>• a sobrecarga é extenuante e insuportável;</li> <li>• a excessiva quantidade e a falta de tempo para se dedicar a todas elas prejudicam o curso e a universidade.</li> </ul>
Prazos para execução das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exíguos ou extenuantes;</li> <li>• impossibilidade de delegar muitas delas;</li> <li>• prazos estipulados, mas sempre extrapolados – o que indica ausência de controle;</li> <li>• não são rígidos, pois certa elasticidade é permitida;</li> <li>• determinados pelo calendário acadêmico não existindo possibilidade de autonomia.</li> </ul>
Volume das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• demasiado, excessivo, grande;</li> <li>• associado ao calendário acadêmico.</li> </ul>
Cumprimento de horas extras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exigência do cumprimento de horas extras;</li> <li>• horas extras não remuneradas.</li> </ul>

### **8.6 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores acerca da percepção sobre o suporte organizacional relacionado à carga de trabalho**

O excesso de tarefas associado à produção dos coordenadores é manifestado por

todos, com exceção de um. Os adjetivos associados ou os complementos utilizados na avaliação desse aspecto revelam o grau de descontentamento decorrente do fato: as tarefas são contraproducentes, extenuantes, insuportáveis, representam possibilidade de adoecimento, de absenteísmo e de prejuízo para o curso e para a universidade.

Quanto ao prazo de execução e o volume das tarefas, as manifestações seguem a mesma lógica, uma vez que a maioria dos coordenadores caracteriza-os como exíguos os prazos e demasiado o volume. Todos evidenciam ter que fazer horas extras para cumprir com suas obrigações à frente do curso.

A situação revelada pelos coordenadores representa possibilidade de ocorrência de estresse. Jacobs (2003) constatou que quanto maior a sobrecarga de trabalho, maiores os níveis de *burnout*. Legal, Silveira, Verdinelli e Verdinelli (2005), no estudo que objetivou descrever e monitorar os escores de *burnout* e fontes de estresse ao longo de dois semestres letivos entre professores de um curso de Psicologia, constataram que a maioria dos participantes “freqüentemente” precisa produzir muito e em pouco tempo; esclarecem, ainda, que a sobrecarga de trabalho e as exigências institucionais tendem a transformar tanto a vida dos professores quanto dos alunos, como consequência da percepção de tempo insuficiente, diminuição da tranqüilidade, aumento de sentimentos de cansaço e de falta de controle.

Lino (2004), em sua tese de doutorado, destaca que a demanda de trabalho é um dos aspectos que mais afeta negativamente a percepção dos profissionais acerca de seu contexto de trabalho. De forma similar, Fernandes, Silvano Neto, Sena, Leal, Carneiro e Costa (2002), por meio da análise da relação entre doenças emocionais e excessiva jornada de trabalho, confirmam a existência de relação entre carga de trabalho, relações interpessoais e hierárquicas, intranqüilidade e sofrimento psíquico. Para Delcor *et al.* (2004), a sobrecarga elevada e ritmo acelerado são aspectos que caracterizam o trabalho docente. Os autores avaliaram o trabalho de 250 professores e verificaram que a demanda psicológica e física no trabalho foram os principais aspectos negativos revelados. Referem outros quatro estudos junto a professores de Vitória da Conquista, de Salvador, da Universidade Estadual de Feira de Santana e de Navarra, na Espanha, que

corroboram os resultados por eles encontrados. Resultados semelhantes foram encontrados também por Heerdt (2002) em pesquisa junto a coordenadores de curso de graduação. Os participantes de sua pesquisa desenvolvem atividades simultâneas de ensino, pesquisa e extensão, o que gera uma sobrecarga de trabalho para os coordenadores em relação ao tempo que têm para se dedicar à função. Marcon (2008), em sua tese de doutorado, realizou pesquisa junto a coordenadores de curso de graduação de uma universidade do Rio Grande do Sul. Encontrou que "limitação da carga horária dos professores e coordenadores" foi indicada pelos participantes como classe de condições dificultadoras da realização do trabalho do coordenador. A autora salienta que a existência de limitação da carga horária dos gestores de curso pode representar prejuízo e ter repercussões no seu fazer de gestor.

O entendimento de alguns autores (FERNANDES *et al.*, 2002; HEERDT, 2002; DELCOR *et al.*, 2004; LINO, 2004; LEGAL *et al.*, 2005; MARCON, 2008) e o conjunto dos fatores que caracterizam a carga de trabalho explicam a existência de descontentamento em relação ao suporte organizacional associado ao aspecto analisado. Em função da manifestação dos coordenadores e dos resultados das várias pesquisas referidas, comprova-se que a sobrecarga de trabalho caracteriza o trabalho de coordenadores e docentes de muitas universidades brasileiras.

### **8.7 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção do suporte gerencial na execução do trabalho**

Os coordenadores P1, P4 e P5 percebem que na universidade há uma estrutura de apoio às suas atividades na coordenação. O coordenador P1 manifesta ainda que esse apoio é proveniente dos setores técnicos da universidade, mas que o suporte gerencial por parte das chefias é demorado (P1). Para P4, os setores de apoio cumprem a função que lhes é determinada; e P5 deseja que a burocracia envolvida nesse processo seja menor.

A disponibilização de mobiliário necessário ao pleno cumprimento das atividades da coordenação do curso é referida pelos coordenadores P1, P3, P8, P9 e P10. No entanto, um deles (P1) revela que para isso é necessário justificar e muito negociar. Os coordenadores P4 e P6 percebem não existir esse suporte gerencial e P7 refere que são os projetos de professores do departamento que promovem a melhoria do mobiliário.

Os coordenadores P1, P4, P6, P7, P9 e P10 não percebem receber suporte gerencial no que se refere à disponibilização de equipamentos de informática necessários à execução de suas atividades. O coordenador P4 manifesta também que a falta desses recursos dificultam tal execução. De outra forma, P3 e P8 revelam perceber a existência desse apoio.

Em relação à disponibilização de equipamentos eletrônicos importantes à execução de suas atividades, os coordenadores P5, P6, P7 e P9 percebem inexistir suporte gerencial. Já os coordenadores P1, P3 e P8 percebem esse suporte, mas um deles (P1) manifesta que diante da necessidade, precisa muito negociar e justificar.

Os coordenadores P1, P3, P8, P9 e P10 percebem suporte gerencial no que se refere à disponibilização de material de expediente necessário à realização de suas atividades. P1 refere que a disponibilização é imediata e P10 que, por vezes, a disponibilização é excessiva – o que remete à percepção de ausência de controle por parte da universidade. Por outro lado, o coordenador P7 revela dificuldades nesse sentido e P4 relata não receber esse suporte.

No que diz respeito à disponibilização de estrutura física necessária às atividades, os coordenadores P1, P3, P4 e P7 manifestam descontentamento ou falta de suporte gerencial. Desses, P1 manifesta que a estrutura física de que dispõe é limitada e dependente de adaptações. Os coordenadores P8 e P9, por sua vez, percebem existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere à estrutura física para o curso. P5 percebe que os interesses do curso quanto às melhorias na estrutura física não dependem das chefias, mas da capacidade dos professores em apresentar resultados efetivos quanto ao uso desses espaços.

Os coordenadores P7 e P9 não percebem suporte gerencial por parte dos gestores ou da chefia no que se refere à disponibilização de recursos financeiros necessários à gestão do curso, enquanto que P10 percebe esse suporte. P1 concorda com o controle sobre esses recursos, mas critica a morosidade na liberação deles. P5 manifesta que a restrição de verbas e a necessidade de redução de custos contrastam com suas necessidades para manter a qualidade e a competitividade do curso (P5). O coordenador P3 percebe suporte gerencial à execução de seu trabalho.

Os coordenadores P1, P2, P4, P5 e P7 não percebem receber suporte gerencial no que se refere aos recursos humanos necessários à realização de suas atividades e das atividades do curso. Já os coordenadores P6, P8 e P9 percebem esse apoio. Um deles (P6) manifesta ainda que dispõe suficientemente de pessoas qualificadas. P3 manifesta que a rotatividade dos funcionários técnico-administrativos e bolsistas que atendem a coordenação é causadora de insatisfação.

Na Tabela 20 são apresentados os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto ao suporte gerencial na execução do trabalho.

### **8.8 Interpretação dos aspectos descritos acerca da percepção dos coordenadores sobre o suporte gerencial na execução do trabalho**

As ações das pessoas que ocupam posições de gerência ou liderança influenciam e são responsáveis pela percepção de suporte organizacional que outras pessoas têm da organização (OLIVEIRA, TRISTÃO e NEIVA, 2006). Assim, tanto as chefias imediatas em relação aos coordenadores de curso, quanto estes em relação aos docentes de seu quadro de pessoal devem responder às necessidades, solicitações ou demandas existentes com vistas ao desempenho das atividades. Para tanto, devem suprir o ambiente físico de trabalho, envolvendo, dentre outros, a utilização do tempo, a terceirização de serviços, a disponibilidade de móveis e equipamentos e as condições de

Tabela 20. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto ao suporte gerencial na execução do trabalho

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Estrutura de apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe, mas é demorado;</li> <li>• cumprem a função;</li> <li>• burocracia envolvida poderia ser menor.</li> </ul>
Disponibilização de mobiliário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe, mas é necessário justificar e negociar;</li> <li>• não existe.</li> </ul>
Disponibilização de equipamentos de informática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não existe;</li> <li>• existe.</li> </ul>
Disponibilização de equipamentos eletrônicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inexistente;</li> <li>• existe;</li> <li>• é necessário negociar e justificar.</li> </ul>
Disponibilização de material de expediente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe;</li> <li>• é imediata;</li> <li>• é excessiva. o que remete à falta de controle;</li> <li>• há dificuldades;</li> <li>• inexistente.</li> </ul>
Disponibilização de estrutura física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inexistente;</li> <li>• é limitada e depende de adaptações;</li> <li>• existe;</li> <li>• depende dos resultados efetivos quanto ao uso dos espaços.</li> </ul>
Disponibilização de recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inexistente;</li> <li>• existe;</li> <li>• há controle/restrição e morosidade na liberação.</li> </ul>
Disponibilização de recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inexistente;</li> <li>• existe;</li> <li>• rotatividade dos técnico-administrativos e bolsistas causa insatisfação.</li> </ul>

limpeza, iluminação, ventilação e temperatura (RIZZATTI e RIZZATTI JR., 2005). Heerdt (2002), ao dissertar sobre as competências essenciais de coordenadores de curso, revela que cabe a estes alocar os recursos necessários ao desenvolvimento das disciplinas em salas de aula ou em laboratórios. Para essa autora, a simples adoção de um manual de atribuições e competências é insuficiente quando se pretende garantir sua eficácia, se não for considerada a estrutura de suporte disponibilizada pela universidade.

Os coordenadores que se manifestam sobre esse aspecto caracterizam o suporte que recebem das instâncias superiores para o gerenciamento de suas atividades na coordenação do curso como positivo em relação à disponibilização de mobiliário e de material de expediente. E, nesse sentido, conseguem criar condições para que os processos didático-pedagógicos sejam otimizados. Todavia, o mesmo não ocorre em relação a outros recursos igualmente importantes à viabilidade das ações gerenciais.

No que diz respeito aos recursos humanos, de informática e eletrônicos e de estrutura física, o impedimento do coordenador em disponibilizá-los aos docentes em atendimento às necessidades didático-pedagógicas pode gerar também nestes a ausência de percepção de suporte organizacional. Conforme Benevides-Pereira e Garcia (2003), as más condições de trabalho, representadas pela falta de equipamentos e instalações adequados, é uma das dez maiores fontes de esgotamento para docentes. É possível supor que esses aspectos influenciam a avaliação que os coordenadores fazem sobre sua eficácia na gestão do curso e que sentimentos de impotência a perpassam.

O conjunto das manifestações dos coordenadores sobre o suporte gerencial à execução de seu trabalho requer atenção uma vez que condições de trabalho devem ser asseguradas pelos líderes, se estes esperam, como retorno, maior à eficiência nos serviços executados (HALL, 1984). Nesse sentido, replanejar continuamente a estrutura da organização para que ela seja coerente com seus objetivos e tarefas é uma das condições internas importantes para o desenvolvimento do trabalho (SCHEIN, 1982).

### **8.9 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca da percepção sobre o suporte psicossocial**

Sobre a tolerância, por parte da chefia, aos seus problemas pessoais, os coordenadores P2, P7, P8 e P9 afirmam perceber sua existência. O coordenador P7 revela que isso acontece dentro de determinados limites; P8 manifesta que isso é uma prática na universidade; e P9 refere que apesar de perceber tolerância, sensibilidade e acolhimento por parte da chefia imediata, não há encaminhamentos ou soluções nesse sentido. Já o coordenador P1 relata que desconhece possibilidades de tolerância, por parte da chefia, aos seus problemas pessoais, uma vez que nunca necessitou de tal suporte. O coordenador P8 percebe existir ação das pessoas do nível hierárquico superior diante de seus problemas pessoais, exceção feita à chefia imediata.

Preocupação de parte das chefias ou da universidade com a saúde do coordenador

é percebida por P2, P3, P4, P6, P8 e P10. Justificam essa percepção referindo alguns aspectos: a universidade e as chefias superiores promovem ações voltadas à sua saúde (P3, P8); a chefia direta manifesta essa preocupação, embora associada mais ao nível pessoal do que profissional (P6); é limitada à chefia imediata, pois na universidade inexistem ações para prevenir, promover ou dar suporte à saúde dos colaboradores (P10). Percebem inexistir preocupação com sua saúde os coordenadores P1, P5, P7 e P9; dois deles acrescentam ainda alguns aspectos: nem sua saúde, nem sua qualidade de vida constituem preocupações das chefias; inexistente tanto preocupação quanto ações para minimizar problemas de saúde decorrentes da excessiva carga de trabalho (P5).

Na Tabela 21 são apresentados os principais aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto ao suporte psicossocial

Tabela 21. Aspectos que caracterizam a percepção dos coordenadores sobre o suporte organizacional quanto ao suporte psicossocial

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Tolerância, por parte da chefia, aos problemas pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe;</li> <li>• dentro de determinados limites;</li> <li>• é uma prática na universidade;</li> <li>• tolerância, sensibilidade e acolhimento, mas não encaminhamento.</li> </ul>
Ação da chefia diante de problemas pessoais do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existem ações das pessoas do nível hierárquico superior, mas não da chefia imediata.</li> </ul>
Preocupação, por parte da chefia, com a saúde do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe;</li> <li>• existem ações voltadas à sua saúde;</li> <li>• existe preocupação embora muito mais associada ao nível pessoal do que profissional;</li> <li>• limitada à chefia imediata: na universidade inexistem ações para prevenir, promover ou dar suporte à saúde dos colaboradores;</li> <li>• inexistente;</li> <li>• inexistente tanto em relação à saúde quanto à qualidade de vida;</li> <li>• inexistente tanto preocupação quanto ações.</li> </ul>

### **8.10 Interpretação dos aspectos descritos acerca da percepção dos coordenadores sobre o suporte psicossocial**

Alguns exemplos de demonstrações de preocupação por parte dos gestores da

universidade com o bem-estar dos colaboradores são a consideração pelos seus interesses e objetivos; oferecimento de ajuda técnica e pessoal; relações humanizadas; um trabalho que não represente exploração (EISENBERGER *et al.* 1986); preocupação com o conforto físico dos ambientes de trabalho, lazer e integração social, segurança pessoal, salubridade no trabalho, boas condições e horários de trabalho e concessão de benefícios por meio de salários indiretos (OLIVEIRA-CASTRO, PILATI e BORGES-ANDRADE, 1999). Direta ou indiretamente, esses aspectos conferem significado às interações entre os coordenadores de curso e a universidade. Alguns desses aspectos estão associados à demonstração de preocupação e às ações das chefias diante dos problemas pessoais e com a saúde do coordenador.

A maioria dos coordenadores que manifestam sua percepção sobre a tolerância por parte da chefia aos seus problemas pessoais comprova sua ocorrência. Todavia, constata-se, em algumas universidades, a inobservância de ações nesse sentido. Não há convergência de opiniões, entretanto, quanto à percepção de preocupação, por parte da chefia ou na universidade, com o aspecto saúde, pois alguns enfatizam a existência desta preocupação e outros revelam inexistir qualquer manifestação nesse sentido.

Prado (2005) esclarece que a percepção de suporte organizacional tem forte impacto na satisfação que o colaborador sente em relação à chefia. Dessa forma, tolerar problemas pessoais, agir diante da existência desses problemas e preocupar-se com a saúde do coordenador são exemplos de comportamentos das chefias que contribuem para a percepção de preocupação da organização com o bem-estar do trabalhador. Ao agir nesse sentido, a chefia promove e mantém uma relação saudável e equilibrada com o coordenador, além de influenciar a percepção de suporte organizacional que os colaboradores têm da organização (OLIVEIRA, TRISTÃO e NEIVA, 2006).

Algumas constatações associadas ao suporte psicossocial percebido são referidas por Martins (2003). A autora objetivou investigar se a participação do profissional em programas de qualidade de vida no trabalho se relacionava com a satisfação no trabalho e comprometimento organizacional. Para tanto, envolveu em seu estudo 100 secretárias de empresas de médio e grande porte localizadas no estado de São Paulo. Concluiu que a

oferta de exercícios físicos e de relaxamento, de momentos de lazer durante atividades recreativas – por meio de jogos, festas, gincanas e outras modalidades – promovem a satisfação no trabalho, pois a oferta de cuidados com a saúde física dos colaboradores foi associada de forma significativa ao vínculo afetivo estabelecido com a organização. A autora constatou ainda, que a existência de programas de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) – nos quais os funcionários possam desfrutar das desejáveis condições de trabalho, de relacionamento e de atenção – promove o comprometimento que sustentará a alta produtividade e, com esta, os resultados planejados.

Se o tratamento recebido da empresa for positivamente avaliado pelo colaborador, este passa a ter expectativas de obter compreensão e alguma tolerância em relação a erros, enganos ou mesmo às suas enfermidades (SIQUEIRA, 1995). Fenômenos ligados à saúde mental no trabalho, como por exemplo, exaustão emocional, não raro estão relacionados ao suporte social. Russel, Altmaier e Van Velzen (1987) corroboram esse entendimento, pois examinaram os efeitos do *burnout* junto a 600 professores e demonstraram que eventos estressores experienciados e suporte social foram preditores de *burnout* entre os participantes. Ayres e Brito (1999), em pesquisa numa universidade do Nordeste com o objetivo de identificar os agentes avaliados como estressores por docentes com cargos de chefia intermediária e as estratégias defensivas por eles utilizadas, constataram que dentre as estratégias defensivas ao estresse, as mais utilizadas foram a expressão dos sentimentos e a busca de suporte social. Nesse sentido, Tamayo e Tróccoli (2002) argumentam que a exaustão emocional pode ser minimizada pelas variáveis de suporte organizacional que envolvem processos de gestão das chefias. Para os autores, são as ações em favor da melhoria do suporte social no trabalho que favorecem a redução da exaustão emocional. Assim, a tolerância aos problemas pessoais dos colaboradores, as ações concretas diante da existência desses problemas e a preocupação com sua saúde e com a QVT representam ações por parte da chefia que contribuem para o bem-estar no trabalho, a saúde do colaborador e podem favorecer o processo de vinculação à organização.

### **8.11 Interpretação do conjunto de dados descritos pelos coordenadores sobre a percepção quanto ao suporte organizacional**

Ao ocupar função de chefia, o indivíduo traz consigo suas experiências de vida, seus valores, suas características de personalidade, entre outros aspectos que influenciam seu comportamento no processo de interação com os colaboradores. O conjunto desses aspectos determina seu estilo de gestão. Os subordinados, por sua vez, recebem a influência desse estilo de gestão e, conseqüentemente, reagem positiva ou negativamente a ele. É, portanto, significativo desvelar o estilo de gestão da chefia na busca de compreensão das respostas cognitivas e afetivas dos subordinados no contexto de trabalho.

Os dados sobre a percepção dos coordenadores quanto ao suporte organizacional apresentados nas Tabelas 17, 18, 19, 20 e 21 revelam que em suas universidades as chefias tanto utilizam o poder do cargo que ocupam – o que caracteriza a liderança formal – quanto o poder legitimado pelos coordenadores – caracterizando a liderança informal. A análise dos dados possibilita considerar que não é prática usual no contexto das universidades a legitimação da liderança, uma vez que o estilo de gestão percebido por alguns coordenadores não obtém aprovação. A esse respeito, vários autores (BOTOMÉ, 2001; PIAZZA, 1997; BOTOMÉ e KUBO, 2002; HEERDT, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2002; SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; MARRA e MELO, 2003; ZABALZA, 2004; KANAN e ZANELLI, 2004; KANAN E ZANELLI, 2005, CRUZ, 2008) relatam que, de forma geral, na gestão universitária pode ser observada a ausência de preparo de colaboradores para ocuparem posições de liderança. A administração de muitas universidades, submetida a riscos e ao conservadorismo, processa-se de forma empírica, pois a maioria de seus dirigentes carece de conhecimentos teóricos sobre funções administrativas (RIZZATTI, RIZZATTI JR. e BONA SARTOR, 2004). Na perspectiva do estilo de gestão da chefia e sua influência sobre a percepção de suporte organizacional, o que é evidenciado pelos coordenadores é a importância, o desejo ou a necessidade de participação nas decisões e questões relativas ao seu trabalho, o mesmo

ocorrendo em relação à autonomia para gerenciar as tarefas atreladas à coordenação do curso.

A definição de metas de trabalho, a participação nos processos de tomada de decisão, a manutenção da coerência entre diretrizes e metas (ABBAD, PILATTI E BORGES-ANDRADE, 1999), entre outros, constituem exemplos de ações organizacionais que definem a gestão do desempenho, aspecto que constitui um dos fatores integrantes da política de gestão de recursos humanos de qualquer organização. Os dados analisados possibilitam observar que não é unanimidade entre os coordenadores a existência de políticas de gestão de recursos humanos e ações formais voltadas à gestão do desempenho nas universidades, pois percebem que, de alguma maneira, são avaliados, mas esse processo se reveste mais de informalidade do que de práticas concretas. Os mecanismos de controle do desempenho, os instrumentos para avaliá-lo e o *feedback* do processo são aspectos muitas vezes negligenciados nesse contexto. Conforme a maioria dos coordenadores que se manifestam quanto à gestão de desempenho por parte da chefia, é possível considerar que trabalhem abaixo de seu potencial, pois esta é a consequência da inexistência de mecanismos ou normas de controle do desempenho ou de mecanismos não confiáveis, vagos e pouco claros (ROBBINS, 1999). Se muitas chefias são mal avaliadas quanto ao processo de avaliar o desempenho dos coordenadores, o mesmo não ocorre em relação à consideração sobre os interesses pessoais ou profissionais dos mesmos, pois a percepção dos participantes deste estudo a esse respeito, em sua maioria, é positiva.

A carga de trabalho representa o aspecto em cujas respostas há mais identificação entre os coordenadores de curso, uma vez que suas manifestações são semelhantes. Sob essa ótica, o descontentamento caracteriza os discursos, que revelam o excesso de tarefas a serem cumpridas, o grande volume de tarefas e o exíguo prazo para seu cumprimento. Todos os coordenadores afirmam ter que fazer horas extras para cumprir com suas obrigações à frente do curso. Relativamente a essas descrições é pertinente considerar a possibilidade de ocorrência de intranquilidade, de cansaço e sensações de falta de controle, da síndrome de *burnout*, de percepção negativa do contexto de

trabalho, de prejuízo nas relações interpessoais e hierárquicas, de sofrimento psíquico e desgaste físico e psicológico, pois são conseqüências já comprovadas (FERNANDES *et al.*, 2002; DELCOR *et al.*, 2004; LINO, 2004; LEGAL *et al.*, 2005) da excessiva carga e jornada de trabalho. Tais conseqüências ou a possibilidade de sua ocorrência justificam o descontentamento manifesto pelos coordenadores de curso diante da avaliação desse aspecto.

O suporte organizacional quanto à disponibilização de recursos materiais é positivamente avaliado pela maioria dos participantes no que diz respeito a mobiliário e material de expediente. Por outro lado, a disponibilização de recursos financeiros, equipamentos de informática, eletrônicos, estrutura física, mas principalmente de recursos humanos, representa aspecto que promove a negativa percepção de suporte organizacional conforme a manifestação da maioria dos coordenadores. Para Siqueira (2005), ao ingressar em uma organização, o trabalhador a representa mentalmente como uma possível fonte de apoio e suporte à qual se associa por meio dos laços de trabalho. Ao se considerar esta evidência é possível supor que algumas universidades encontram-se em débito com os coordenadores no que se refere à disponibilização de equipamentos de informática e eletrônicos, de estrutura física e de recursos humanos, pois foram aspectos negativamente avaliados.

Conforme a percepção da maioria dos coordenadores há tolerância, por parte da chefia, aos seus problemas pessoais. Mas constata-se também que a preocupação com a saúde dos colaboradores não é algo presente em muitas universidades. Observa-se que as universidades exigem que seus profissionais sejam cada vez mais competentes e competitivos, polivalentes e criativos, mas deixam a desejar quanto à oferta de um suporte organizacional promotor da saúde no trabalho (BARROS e MENDES, 2003).

Como pôde ser constatado neste estudo, tanto a sobrecarga de trabalho quanto a necessidade do cumprimento de horas extras para que os objetivos e metas da coordenação sejam cumpridos, além das conseqüências dessa sobrecarga (cansaço, intranqüilidade, sofrimento psíquico, desgaste físico e psicológico) estão confirmadas na literatura (FERNANDES *et al.*, 2002; DELCOR *et al.*, 2004; LINO, 2004; LEGAL *et al.*,

2005). Portanto, a percepção de suporte psicossocial por parte da chefia seria um atenuante à situação de desgaste revelada pelos coordenadores. É possível essa inferência, ao se considerar que quanto melhor e maior for o suporte social percebido menor a probabilidade da ocorrência de *burnout* (JACOBS, 2003), maior satisfação, melhores possibilidades de ajustamento, de lidar com conflitos e com situações estressantes e das condições de saúde física e psicológica (SORATTO e RAMOS, 1999). E, ao contrário disso, a falta de apoio social no ambiente de trabalho converge à piora dos sintomas de *burnout* (LEGAL *et al.*, 2005).

Importante salientar que o aspecto mais evidenciado e que impacta diretamente a percepção de insuficiência de suporte organizacional está relacionado à sobrecarga de trabalho. Esse aspecto perpassou a unanimidade das verbalizações dos coordenadores de curso.

Nesse sentido, e referindo que é no contexto das relações sociais que emergem as crenças sobre o suporte oferecido pela organização empregadora, infere-se que um ambiente mais suportivo reforçaria o vínculo estabelecido entre os coordenadores de cursos, seu trabalho e a universidade. É importante salientar que entre as variáveis determinantes do comprometimento, o suporte organizacional é a variável com maior poder explicativo em quase todos os modelos de gestão (FERREIRA, 2005). Outro aspecto que também contribui para reforçar esse vínculo é a reciprocidade organizacional, aspecto descrito nas páginas seguintes.

## **9. UNIVERSIDADE - CREDORA OU DEVEDORA?**

### **DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO ASPECTO RECIPROCIDADE ORGANIZACIONAL**

Desempenhar a função, comparecer ao trabalho, permanecer na organização, colaborar espontaneamente, entre outros, são atos de trabalho que delineiam maneiras de o colaborador manter relações de troca com seu empregador (SIQUEIRA e GOMIDE JR., 2004). Por outro lado, decorrente dos atos de trabalho, o colaborador espera ter os esforços que despense em favor da organização retribuídos. Essas relações de troca estão assentadas no princípio da reciprocidade de Goudner (1960), que se traduz em duas exigências sociais básicas: a) deve-se ajudar a quem nos ajuda; b) não se deve prejudicar a quem nos beneficia. Isso porque, segundo o autor, as relações sociais são orientadas por um princípio moral, aceito universalmente e não padronizado, que define como obrigação o ato de retribuir um favor recebido.

Nos cartões que fizeram parte do instrumento de coleta de dados (Apêndice G) e com referência em Siqueira (2005), reciprocidade organizacional é assim descrita neste estudo: quando um empregado percebe a necessidade de oferecer ao seu empregador uma cota extra de trabalho, extrapolando suas obrigações formais ou aplicando um esforço extra para resolver situações problemáticas que se apresentam, age de maneira a ajudar a organização. A partir disso desenvolve crenças sobre futuras retribuições organizacionais sobre a ajuda, favor ou benefício que prestou à organização. Sendo percebida como devedora, a organização teria a obrigatoriedade de retribuir ao empregado doador os favores recebidos. Reciprocidade organizacional é, então, o conjunto de crenças sobre retribuições da organização (vista como devedora), nutridas pelo empregado ao assumir o papel de credor durante uma troca social. Integram as

percepções de reciprocidade organizacional as crenças sobre o reconhecimento (material ou não), pelo trabalho e pelo esforço realizado.

De maneira a possibilitar a visualização das manifestações dos coordenadores de curso sobre suas percepções acerca das relações de troca que ocorrem entre eles e a universidade, apresenta-se, a seguir, a descrição e a interpretação das sínteses dessas manifestações. No Apêndice F podem ser encontradas as sínteses das manifestações de todos os coordenadores, apresentadas em forma de tabelas.

### **9.1 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca das retribuições associadas à ascensão e salários**

Sobre a relação retribuição financeira percebida e mercado de trabalho, aspecto que integra a percepção da reciprocidade organizacional, os coordenadores P1 e P8 manifestam não saber avaliar se seus salários são compatíveis com o mercado de trabalho. Os coordenadores P2, P3, P5, P9 e P10 declaram que o salário que percebem é considerado adequado ou condizente em relação ao mercado. P6 manifesta que não percebe a universidade como devedora de algo a ele em função da relação profissional existente nesse contexto. Os coordenadores P4 e P7 percebem não existir reciprocidade organizacional em termos de retribuições financeiras.

Na avaliação da relação entre as retribuições financeiras recebidas e as necessidades dos coordenadores, P1, P2, P3, P4, P5 e P7 percebem ausência de reciprocidade organizacional, pois manifestam descontentamento nesse aspecto em função do cargo que ocupam. Justificam tal descontentamento com o argumento de que a demanda de trabalho exige uma carga horária superior àquela pela qual são efetivamente remunerados. Os coordenadores P1 e P9 percebem que as retribuições financeiras decorrentes do cargo atendem suas necessidades. Os coordenadores P4 e P6 não esperam retribuições financeiras da universidade pelas horas extras que excedem a sua obrigação; P6 nada espera em troca de seus esforços ou dedicação.

A possibilidade de promoção ou ascensão funcional, aspectos contemplados nos Planos de Carreira, Cargos e Salários – PCCS, é percebida pelos coordenadores de diferentes maneiras: a possibilidade de promoção ou ascensão funcional integra o PCCS, mas não é uma prática administrativa (P1); as informações a esse respeito não são suficientemente socializadas na universidade (P5); o PCCS será futuramente implantado, o que poderá garantir a possibilidade de promoção e ascensão funcional (P9, P10). Os coordenadores P2 e P7 manifestam inexistir PCCS em sua universidade. Um deles associa a isso a impossibilidade de ascensão funcional (P7) e outro (P2), a necessidade de maior estabilidade no trabalho. Na percepção de P8, a possibilidade de ascensão e promoção está regulamentada pelo PCCS da universidade.

O coordenador P1 percebe inexistirem critérios objetivos determinando a possibilidade de ascensão ou promoção na universidade. O coordenador P8 percebe que esses critérios existem, mas são tanto objetivos quanto subjetivos.

Sobre os critérios que determinam promoções ou ascensão funcional, os coordenadores P1, P2, P5, P9 e P10 percebem que são subjetivos. Justificam essa percepção com os argumentos: as conveniências determinam as possibilidades de ascensão funcional ou promoção na universidade (P1); além de subjetivos, os critérios são pouco claros (P2) e injustos (P9, P10).

Os principais aspectos que caracterizam a reciprocidade organizacional percebida pelos coordenadores, associada à ascensão e salários, estão apresentados na Tabela 22.

## **9.2 Interpretação dos aspectos descritos pelos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada à ascensão e salários**

Segundo o sociólogo Gouldner (1960), a reciprocidade é uma norma social que caracteriza as interações sociais. Apesar disso, a reciprocidade não necessariamente está presente em todas as interações sociais. Ao trazer esse conceito para o contexto do trabalho, Eisenberger *et al.* (1986) evidenciam que são as relações de troca e as

Tabela 22. Aspectos que caracterizam a reciprocidade organizacional percebida pelos coordenadores, associada à ascensão e salários

CRITÉRIOS		CARACTERÍSTICAS
Retribuição financeira	Em relação ao mercado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desconhecimento;</li> <li>• existe reciprocidade, adequação;</li> <li>• inexistente reciprocidade.</li> </ul>
	Em relação às necessidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não atende a necessidade haja vista o cargo ocupado;</li> <li>• atende a necessidade.</li> </ul>
Ascensão funcional/promoção	Plano de Carreira, Cargos e Salários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe, mas não é prática;</li> <li>• existe, mas as informações são pouco socializadas;</li> <li>• a ser implantado;</li> <li>• inexistente;</li> <li>• regulamenta a ascensão e promoção.</li> </ul>
	Crítérios objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inexistem.</li> </ul>
	Crítérios subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevalecem.</li> </ul>

expectativas de reciprocidade que caracterizam as interações que se processam entre o colaborador e a organização. Subjacente à idéia de troca, quer seja econômica ou social, também está presente, para o colaborador, a retribuição e a preocupação por parte da organização com seu bem-estar. É com base no entendimento desses autores que se percebe que, sob esse aspecto, há incompatibilidade no processo de interação entre os coordenadores de curso e a universidade. Há dissonância entre o que eles esperam e o que percebem como retribuição da universidade, pois há, entre a maioria, a percepção de débito por parte da universidade no que diz respeito aos esforços despendidos no cargo e às suas expectativas de retribuição.

Katz, em 1964, já evidenciava que uma organização que depende exclusivamente de comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil. A re-leitura desta evidência no contexto universitário possibilita associá-la à realidade que atualmente impacta as organizações de ensino superior, que requer de seus colaboradores respostas imediatas e espontâneas e criatividade diante das incertezas e das contingências. Diante de tal realidade, os coordenadores de curso revelam exceder o prescrito para seu cargo, pois respondem à sobrecarga de trabalho decorrente das contingências e incertezas próprias do curso que coordenam realizando atividades e horas extras que muitas vezes sequer são remuneradas. O descontentamento associado à avaliação da reciprocidade

organizacional manifesto pela maioria dos coordenadores deriva da percepção de que seus esforços espontaneamente despendidos não são retribuídos e, se for considerado restritamente o que evidencia Katz (1964), é necessário refletir sobre a fragilidade das universidades enquanto um sistema social, pois elas têm, em sua maioria, instrumentos de descrição de cargo formalizados, no entanto, exigem dos colaboradores o cumprimento de atividades para além das obrigações contidas nos referidos instrumentos.

O salário percebido remete a avaliações sobre as necessidades do colaborador e o que o mercado de trabalho comumente oferece às pessoas que ocupam os mesmos cargos em organizações semelhantes. Nesse sentido, de forma geral, os coordenadores avaliam que há reciprocidade organizacional em termos de retribuições financeiras quando comparam o que percebem com o que remuneram outras universidades. No entanto, essas retribuições são avaliadas como não-condizentes em relação ao cargo que ocupam. Esse resultado encontra-se consoante à avaliação feita pelos coordenadores quanto à percepção de justiça organizacional em relação ao critério de distribuição de salários e promoções e à satisfação no trabalho.

Nadler, Gerstein e Shaw (1994) referem que as estruturas sociais são firmadas a partir de atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas das pessoas que integram um grupo. De forma semelhante, para Zalewska (1999), a experiência no trabalho é mediada tanto por aspectos cognitivos – como alguém pensa no trabalho – quanto por aspectos afetivos – como alguém sente o trabalho. Pensar e sentir o trabalho são aspectos indissociados das retribuições percebidas. Alguns estudos realizados no Brasil confirmam a importância de se considerar o salário e as possibilidades de promoção ou as expectativas disto para a determinação do comportamento dos colaboradores (ODELIUS e RAMOS, 1999; OLIVEIRA e MORAES, 2001; MARTINS, 2003; PRADO, 2005; SIQUEIRA e AMARAL, 2006), pois na medida em que o coordenador percebe que os benefícios que recebe da universidade atendem às suas expectativas; satisfação, comprometimento e reciprocidade, em termos de desempenho, podem ser desencadeados. Ao contrário, o não atendimento das expectativas tem como efeito a

“insalubridade psicológica”, o que representa risco para a saúde das pessoas e para os resultados da organização (REGO e SOUTO, 2003<sub>a</sub>).

Assim, as gratificações, promoções, benefícios, oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional, além dos salários, constituem maneiras de a universidade retribuir aos coordenadores e a todos os seus funcionários. Para organizar a distribuição desses aspectos, um PCCS deve ser elaborado com base em critérios objetivos e conhecidos por todos os membros da organização. Depreende-se, então, que a percepção da existência de oportunidades de ascensão ou de possibilidade de recebimento de benefícios e gratificações contemplados no PCCS se traduz em condições favorecedoras para a ampliação dos esforços e maximização do desempenho. Alguns coordenadores expressam manifestações negativas em relação ao PCCS: é desconhecido, inexistente ou não é praticado. Outros evidenciam que o PCCS ainda não é, mas será uma realidade em suas universidades. Um coordenador revela que ser promovido ou ascender na universidade é algo já regulamentado pelo PCCS.

É possível então, associar a percepção de reciprocidade, a partir de critérios objetivos e conhecidos de um PCCS, a comprometimento, satisfação e percepção de suporte e de justiça organizacional. Alguns autores evidenciam essa afirmação, por exemplo: por meio da análise de estudos sobre o comprometimento realizados entre 1989 e 1993, Borges-Andrade (1994) encontrou que os antecedentes mais significativos do comprometimento afetivo foram as oportunidades de crescimento na carreira e o progresso funcional, sistema justo de promoções e a influência da organização no Brasil. Tamayo *et al.* (2000) encontraram que as variáveis associadas ao desenvolvimento ocupacional e à justiça organizacional constituem um dos melhores preditores do comprometimento. Siqueira e Amaral (2006) sugerem, por sua vez, que a insatisfação em relação à política de gestão de pessoas da empresa que pesquisaram se deriva do nível de satisfação dos participantes com o salário e as políticas de promoção.

Vários estudos possibilitam constatar que as retribuições financeiras, além de representar a reciprocidade organizacional, também constituem um aspecto que perpassa o comprometimento, a satisfação, a percepção de suporte e de justiça

organizacional. Oliveira (2006) refere os estudos de Ritzer e Trice, de 1969, e de Hrebiniak e Alutto, de 1972, que desenvolveram escalas para que os colaboradores avaliassem a probabilidade de deixar a organização em função de ofertas mais vantajosas em termos de salário, responsabilidades, promoções, elevação do status e maior liberdade. Todavia, Meyer e Allen (1984), acreditando que somente esses aspectos não serviriam para avaliar as razões da permanência do colaborador na organização, propuseram a escala de comprometimento instrumental – que inclui a avaliação dos custos e perdas sobre a decisão como uma destas razões.

Para Siqueira (2001), comprometimento organizacional instrumental é um conceito cognitivo que se traduz nas crenças do trabalhador quanto à existência e manutenção de uma relação de troca econômica com a empresa. Por meio desse aspecto o colaborador avalia os benefícios decorrentes da troca e decide manter ou não a relação de trabalho. Conforme Borges-Andrade (1994), a satisfação com salários e benefícios é um correlato do comprometimento. Siqueira (2005) constatou que os conceitos “percepção de suporte”, “percepção de reciprocidade” e “comprometimento normativo” integram o esquema mental de reciprocidade, ou seja, há “identidade dos três conceitos cognitivos, tidos como integrantes do esquema mental de reciprocidade na permuta social entabulada pelo empregado com a organização” (p.91). A autora evidencia a influência exercida por crenças do empregado receptor e devedor sobre o seu contentamento com o salário.

O entendimento destes autores (BORGES-ANDRADE, 1994; TAMAYO *et al.*, 2000; SIQUEIRA, 2001; SIQUEIRA, 2005; SIQUEIRA e AMARAL, 2006) possibilita verificar que as retribuições e salários influenciam as várias maneiras pelas quais o colaborador estabelece vínculos com a organização. Nesse sentido, muito embora as manifestações dos coordenadores revelem certa reciprocidade organizacional, pois os salários praticados são compatíveis com o que o mercado de trabalho remunera, há uma avaliação negativa no que diz respeito ao atendimento de suas necessidades. Tais avaliações em relação à universidade, conforme a maioria dos coordenadores, são conseqüentes das percepções desfavoráveis das práticas organizacionais vigentes.

As retribuições pelo trabalho realizado na coordenação influenciam tanto os fenômenos sociais quanto os fenômenos psicológicos decorrentes do esforço realizado ou do desempenho evidenciado. A percepção negativa das retribuições recebidas pelos coordenadores associada ao cargo ocupado justificam o descontentamento manifesto. Além do descontentamento, é pertinente considerar a possibilidade de prejuízos à saúde do coordenador. No estudo que Odellius e Ramos (1999) realizaram junto a educadores com o objetivo de analisar a renda relacionada ao sofrimento psíquico; a iniquidade, ausência de relação entre o esforço e a consequência, a larga dispersão salarial e os baixos salários foram aspectos que evidenciaram o sofrimento psíquico dos participantes.

As relações que ocorrem no contexto das universidades apresentam certas especificidades que merecem uma análise mais detalhada. Por ser a promoção e produção de conhecimentos suas atividades-fim, as universidades são integradas, geralmente, por pessoas que, em função de seu repertório de conhecimentos, via de regra, têm atitudes e comportamentos que preconizam a independência e a autonomia. Por tais características, a reciprocidade de seus investimentos, a justiça percebida em termos de procedimentos e distribuição de recursos, o suporte organizacional às suas demandas e o comprometimento com a organização, entre outros, são aspectos que podem determinar sua permanência na organização. Talvez não seja por acaso que docentes e pesquisadores procuram se associar às universidades onde o respeito e a promoção dessas qualidades integrem as políticas e estratégias. Parrino (2003), em estudo que objetivou analisar as razões da rotação de pessoal numa universidade, observa que, por vezes, ela perde colaboradores porque não satisfaz suas expectativas e nem os motiva à permanência. Assim, um dos desafios com que se defrontam líderes universitários é a promoção da reciprocidade, da justiça, da satisfação, do comprometimento e do envolvimento de sua força produtiva, pois a atração e retenção de pessoas qualificadas dependem, em parte, de sua observância.

Dessa forma, parece ser importante que nas políticas organizacionais prevaleçam condições que possibilitem a maximização do processo de vinculação entre colaboradores em todas as instâncias hierárquicas (PARRINO, 2003). Para que seja maximizado, com

vistas a atrair e manter pessoas qualificadas, esse processo precisa considerar muitos fatores, dentre eles, a reciprocidade organizacional. Por meio das manifestações da maioria dos coordenadores de curso, infere-se que reconhecimento e valorização dos esforços despendidos não constituem práticas gerenciais de suas chefias e que suas expectativas de retribuição não são plenamente consideradas pelos líderes, o que reforça neles a percepção de débito por parte da universidade.

A esse respeito, Siqueira (2005, p.92) destaca que a função psicológica de um esquema mental de reciprocidade é possibilitar ao trabalhador o manuseio mental de informações sobre seus papéis sociais de receptor e devedor na relação com a organização, haja vista as trocas sociais que ocorrem no contexto. Para a autora,

...este esquema mental, por sua vez, se amplia quando o empregado assume o papel de doador, oferecendo gestos de colaboração espontânea à organização e desenvolvendo expectativas acerca de sua reciprocidade, se lembrando com maior clareza de ter sido doador e de ter a organização o dever de retribuir quando vivencia situações problemáticas para as quais necessitaria de apoio organizacional.

O enunciado de Siqueira (2005) possibilita inferir sobre a situação vivenciada por alguns coordenadores, pois apesar de inexistir reciprocidade de parte da maioria das universidades pelas atividades realizadas extra-horário de trabalho, os coordenadores continuam a emitir tais comportamentos. O que talvez explique essa situação são as características do comprometimento dos colaboradores, uma vez que todos expressam desejo de permanecer na universidade. Sobre isso, pode ser encontrado em Tamayo *et al.* (2001), que existe uma motivação altruísta subjacente ao comprometimento organizacional que se realiza por meio de sua "disposição de investir esforços em favor da organização e de sua dedicação à mesma e ao bem-estar de todos os seus membros, particularmente, ao bem-estar decorrente da estabilidade da organização e da preservação das tradições e das normas da mesma" (p.31).

### **9.3 Descrição das manifestações dos coordenadores acerca de outras retribuições**

Quanto à possibilidade de receber retribuições materiais, os coordenadores P5 e P8 afirmam perceber essa possibilidade. P5 revela que não são financeiras, mas a universidade encontra formas de recompensar os colaboradores; P8 manifesta que embora seja lento o processo de retribuir, as outras retribuições que recebe da universidade são tanto pessoais quanto profissionais.

No que diz respeito às retribuições financeiras extra-salário, o coordenador P1 percebe débito da universidade para com ele, uma vez que, para coordenar o curso, é necessário cumprir uma carga horária muito superior àquela para a qual efetivamente é remunerado. Já o coordenador P5 percebe relativa reciprocidade, uma vez que seus esforços são, de certa forma, recompensados. O coordenador P8 percebe reciprocidade na relação com a universidade, pois extrapola sua carga de trabalho com freqüência, mas recebe o benefício de participar de eventos de atualização profissional.

Quanto à existência de critérios objetivos determinando as retribuições financeiras ou materiais o coordenador P10 deseja vê-los formalizados. De maneira semelhante, o coordenador P3 deseja ter seu comprometimento retribuído na forma de critérios objetivos de reciprocidade.

Critérios subjetivos para determinar retribuições da universidade também são avaliados pelos coordenadores. Eliminar a injustiça e os critérios subjetivos é ação percebida pelo coordenador P3 como a melhor forma de retribuição da universidade ao seu trabalho e ao seu empenho. O coordenador P2 percebe que sua chefia utiliza critérios subjetivos, como por exemplo, respeito, para retribuir o empenho e a qualidade do trabalho realizado. O coordenador P4 espera reconhecimento por suas contribuições ao curso.

Na Tabela 23 são apresentados os principais aspectos que caracterizam a reciprocidade organizacional percebida pelos coordenadores, avaliada em categorias.

Tabela 23. Aspectos que caracterizam a reciprocidade organizacional percebida pelos coordenadores associada a outras retribuições

CRITÉRIOS		CARACTERÍSTICAS
Tipo	Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe.</li> </ul>
	Financeira extra-salário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há débito;</li> <li>• relativa reciprocidade;</li> <li>• há reciprocidade.</li> </ul>
	Manifestações de reconhecimento/premiação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• algo esperado.</li> </ul>
Critérios	Critérios objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• algo desejado.</li> </ul>
	Critérios subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desejo de eliminação;</li> <li>• respeito é uma forma de reconhecimento.</li> </ul>

#### **9.4 Interpretação dos aspectos descritos sobre a reciprocidade organizacional associada a outras retribuições**

Algumas (poucas) universidades encontram maneiras para retribuir os coordenadores. Essas retribuições não-financeiras são materiais ou possibilidades de participação em eventos de atualização profissional ou ainda, têm caráter tanto pessoal quanto profissional. A consideração dessas manifestações remete à percepção de suporte organizacional e à afirmação de Siqueira e Gomide Jr. (2004) quando argumentam que reconhecimento, promoções, estabilidade no emprego, autonomia e treinamentos são retribuições organizacionais antecedentes da percepção de suporte organizacional. Parrino (2003) e Rizatti et al. (2004) referem que oportunidades de capacitação, incentivo e avaliação motivam a necessidade da aprendizagem contínua e esse esquema resulta em ampliação da satisfação e do desenvolvimento profissional dos colaboradores. Quando comparadas as evidências trazidas por esses autores (SIQUEIRA e GOMIDE Jr, 2004; PARRINO, 2003; RIZATTI et al., 2004) ao estilo retributivo das universidades descrito pelos coordenadores – neste caso, por possibilidade de participação em eventos de atualização profissional – e à percepção de suporte organizacional, é possível verificar que, em geral, as avaliações sobre ambos os critérios estão imbricadas, pois poucos coordenadores percebem também esquemas de valorização, aprovação e

reconhecimento pelo seu desempenho (ver p. 196). Valorizar traz em seu escopo elementos associados à credibilidade, respeito e reconhecimento. Quando os colaboradores se sentem valorizados agem com o propósito de retribuir a distinção feita (MELO, 2006). Além desse fenômeno se entrelaçar com o comprometimento, se confunde também com as bases da motivação (WIENER, 1982).

Os coordenadores que se manifestam em relação aos critérios utilizados na orientação do estilo retributivo deixam claro o desejo de que fossem objetivos, formalizados e que os subjetivos associados a interesses pessoais fossem eliminados. Essas críticas aos critérios utilizados nas práticas de gestão estão também presentes na avaliação da justiça organizacional e são motivos de insatisfação dos coordenadores, tanto na retribuição quanto na distribuição de recursos e oportunidades. Sob esse aspecto, é evidente a importância da definição e utilização de critérios claros, justos e conhecidos, pois um esquema de distribuição de recompensas ou de retribuições somente é considerado justo, se precedido de procedimentos de escolha de critérios também justos (RAWLS, 1997). As expectativas não-cumpridas de reciprocidade associadas aos juízos de valor sobre os critérios praticados revelam a fragilidade dos acordos implícitos existentes no contexto das universidades.

É pertinente considerar, então, que os gestores das organizações, em função de suas práticas, enviam, a todo o momento, mensagens aos colaboradores por meio de palavras, ações e sinais, que são entendidas como promessas, sendo essa ou não sua intenção; isto constitui um contrato psicológico (ROUSSEAU, 1995). Essa situação determina o desejo de que as promessas sejam cumpridas para o atendimento das expectativas dos colaboradores. O que revelam os coordenadores é que a inexistência ou as poucas manifestações de reciprocidade fazem com que esse "pacto invisível" entre o colaborador e a organização seja rompido. As consequências são as verificadas: descontentamento e insatisfação, haja vista seus esforços e as atividades que realizam extra-horário de trabalho, pois tendo sido doador para a organização no passado o coordenador acredita que, no futuro, a universidade devedora retribuirá seus gestos sociais de ajuda quando ocorrerem situações problemáticas em sua vida pessoal ou

profissional (SIQUEIRA, 2005). E isto efetivamente não acontece ou pouco acontece. Os coordenadores colocam-se, assim, nos papéis de credores, uma vez que a universidade encontra-se em débito para com eles.

### **9.5 Interpretação do conjunto de dados descritos sobre a percepção de reciprocidade organizacional**

Considerados todos os aspectos que caracterizam o vínculo que o coordenador estabelece com seu trabalho e com a universidade, a percepção de reciprocidade é o que apresenta a menor quantidade de manifestações em relação à decomposição da variável. A explicação para isto pode estar assentada no fato de que alguns aspectos que constituem a decomposição da variável constituem também aspectos da avaliação da satisfação, do comprometimento, da percepção de suporte e de justiça organizacional.

O conjunto de dados relativos à percepção de reciprocidade organizacional possibilita algumas considerações que buscam explicar a realidade descrita pelos coordenadores. Por exemplo, a relação que se estabelece entre o coordenador e a universidade é inicialmente de natureza contratual; ao longo do tempo, o processo de interação promove a alteração dessa relação por parte do coordenador. Em função do ambiente social, esse processo passa a se caracterizar por fenômenos afetivos e emocionais e a impessoalidade é abandonada. O colaborador passa a representar a organização mentalmente como uma possível fonte de apoio e suporte à qual se une por laços de trabalho (SIQUEIRA 2005). É intrínseco à universidade, por ser uma organização de trabalho, as obrigações legais e financeiras para com os colaboradores; e seus dirigentes têm a expectativa de que os colaboradores demonstrem bom desempenho, lealdade e comprometimento (OLIVEIRA-CASTRO, PILATI e BORGES-ANDRADE, 1999). Todavia, as práticas de gestão, em busca do auto-sustento, não raro deixam de atentar para os aparatos sociais e para os múltiplos vínculos possíveis no contexto. Ao agir pela manutenção do estritamente prescrito, negando a importância ou limitando as relações

de troca, os gestores relegam a uma questão menor as expectativas dos colaboradores. Todavia, é importante que as expectativas de professores, pesquisadores, técnicos e administradores sejam atendidas para que um modelo de desenvolvimento de pessoal possa ser aplicado à universidade (GRILLO, 1996). Portanto, os processos de gestão ou os modelos de desenvolvimento de pessoal das universidades, quando não são integrados por diretrizes que considerem as cognições e os afetos dos colaboradores, conduzem a organização ao risco de que a dinâmica social, a estrutura e a configuração dos contextos laborais (SIQUEIRA e GOMIDE Jr, 2004) sofram os impactos negativos desta omissão. Afinal, o contrato psicológico no trabalho, mediado pelo entendimento subjetivo do indivíduo sobre a reciprocidade existente no relacionamento de troca entre ele e um terceiro, está baseado nas promessas implícitas ou explícitas feitas no transcorrer dessa relação (ROUSSEAU, 1995).

No entender de Polanyi (1975), o princípio da reciprocidade engendra uma relação simétrica que, no caso das universidades, não ocorre ou pouco ocorre. Esse princípio compreende também a dádiva e a contradádiva, pressupondo certa proximidade entre os envolvidos. Assim, quanto maior for a proximidade, maior será a possibilidade de uma relação de reciprocidade. O que se infere, a partir das manifestações dos coordenadores, é a distância imposta pelos modelos de gestão que pouco viabilizam as autênticas parcerias. Melo (2006) encontrou que a palavra "parceria" manifesta pelos sujeitos de sua pesquisa refere-se à reciprocidade nas relações de trabalho, pois envolve tanto ações da organização quanto dos colaboradores. Em sua pesquisa verificou que os significados do termo trazidos pelos sujeitos refletem a expectativa de que o trabalho pode lhes oferecer uma perspectiva segura para sua sobrevivência, mas também expectativas de desenvolvimento pessoal e profissional. Estas mesmas expectativas são manifestas pelos coordenadores.

É interessante observar que apesar dos descontentamentos evidenciados em relação à reciprocidade, os coordenadores continuam a emitir atos de doação, continuam a cumprir suas extensas jornadas de trabalho, algumas vezes sem receber remuneração por isso, e a dar respostas ao enorme volume de atividades que lhes cabe no exercício do

cargo. Ainda assim, quando avaliam aspectos do comprometimento normativo revelam ter uma dívida social para com a universidade. Nesse sentido, a permanência na universidade representa para eles uma forma de retribuição, de expressar gratidão, um dever, uma obrigação, uma atitude justa e honesta. Essa constatação é oposta à constatação de Gouldner (1960), quando sugere que uma unidade social se torna mais bem disposta a auxiliar ou contribuir com outra unidade social quando a última se revela capaz de retribuir o benefício.

Os coordenadores se comprometem com a universidade mesmo percebendo que ela está pouco comprometida com eles e ainda que exija competência, criatividade, competitividade e polivalência de seus colaboradores, poucas vezes lhes oferece um suporte organizacional que seja promotor da saúde no trabalho. A distância entre o que a organização espera e prescreve (tarefa) e o que o colaborador realiza (atividade) é visível. Nessa perspectiva, a utilização de estratégias de mediação para que possam atender às demandas da empresa e manter a empregabilidade e integridade física e psíquica, torna-se necessária (BARROS e MENDES, 2003).

Falhas no processo de servi-los, de atender suas necessidades e oferece-lhes o devido suporte prejudicam as percepções de que há cuidado com seu bem-estar e valorização de seu trabalho. Ainda que isto ocorra, os coordenadores mantêm crenças relativas à necessidade de retribuir os poucos benefícios recebidos. As expectativas sobre o que cada parte deve dar e receber, haja vista as contribuições da outra parte (LEVINSON *et al. apud* MORRINSON e ROBINSON, 1997), as crenças relativas às maneiras como os colaboradores percebem a disposição da organização para emitir atos recíprocos (SIQUEIRA, 2005), as obrigações mútuas que evocam uma percepção de dívida (ROBINSON, KRAATZ e ROUSSEAU, 1994) são maneiras semelhantes de conceituar o fenômeno reciprocidade organizacional. As expectativas, as contribuições, as crenças, a emissão de atos recíprocos e as obrigações mútuas são aspectos presentes nas manifestações dos coordenadores. A interpretação dessas manifestações e a tentativa de caracterizá-las sugerem que reciprocidade não é um fenômeno que ocorre em muitas universidades. A explicação para isso encontra-se nas políticas e estratégias

de muitas dessas instituições de ensino superior cujos líderes não têm preparo, são amadores, mas têm capital político suficiente para vencer eleições e, com freqüência, esses são os “cultuados” (MEYER, 1998; BOTOMÉ, 2001; CARDIM, 2004). Muitos professores universitários pleiteiam cargos de direção porque são os que oferecem melhores salários e *status*. Como conseqüência, a universidade perde um bom professor e ganha um administrador despreparado (GRILLO, 1996); afinal, a maioria das profissões depende de diploma ou capacitação específica, mas aos dirigentes universitários isso não é exigido; basta ter qualquer curso de graduação para exercer esse tipo de trabalho (BOTOMÉ e KUBO, 2002). Constata-se então, que a administração de muitas universidades, submetida a riscos e ao conservadorismo, processa-se de forma empírica, pois seus dirigentes carecem de conhecimentos teóricos sobre funções administrativas (RIZZATTI, RIZZATTI JR. e BONA SARTOR, 2004).

A interpretação das manifestações dos coordenadores e a tentativa de caracterizá-las sugerem também que a retribuição e a distribuição de oportunidades ou de recursos são perpassadas, muitas vezes, por critérios subjetivos, de caráter pessoal, pouco claros ou conhecidos. Infere-se que no perfil dos gestores universitários as habilidades de negociação e barganha são imprescindíveis, mas estes, muitas vezes, em função de práticas de clientelismo e apadrinhamentos, se tornam reféns de seu grupo de eleitores (MEYER, 1998).

É possível perceber ainda que, mesmo que as expectativas de reciprocidade sejam frustradas, os coordenadores continuam a emitir atos espontâneos, sendo este fato explicado pelo comprometimento dos mesmos. Os coordenadores percebem débito de parte da universidade para com eles uma vez que lhes parece ser difícil acreditar na capacidade de doação da universidade. Esse elemento cognitivo pode ser a fonte de influência de muitas das manifestações de insatisfação evidenciadas.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o propósito de caracterizar o processo de vinculação de coordenadores de curso com seu trabalho e com a universidade. À consecução dos objetivos foi necessário analisar, junto aos participantes, as percepções que tinham quanto à satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho, comprometimento e sobre a justiça, o suporte e a reciprocidade organizacionais.

É pertinente considerar que entre os participantes do estudo apenas um pertence ao quadro de uma universidade federal. As características do trabalho, as relações que ocorrem no contexto das universidades públicas, acrescidas da segurança decorrente da estabilidade no emprego, exercem influência sobre o comportamento dos colaboradores desse tipo de organização. Há especificidades neste contexto que possibilitam aos colaboradores maior autonomia, liberdade e livre expressão. Tais aspectos podem ter influenciado as manifestações deste participante. Todavia, suas manifestações e percepções se assemelham às dos demais, fato que não inviabiliza ou torna menores as conclusões do estudo.

O conjunto de dados obtidos possibilita concluir que, de maneira mais evidente, três aspectos geram nos coordenadores de curso **satisfação ou insatisfação no trabalho**: a gestão dos recursos humanos nas universidades, as características próprias do trabalho realizado e os relacionamentos estabelecidos no contexto.

No que diz respeito à gestão dos recursos humanos nas universidades, a análise dos dados revela a pouca atenção dada pelos gestores a esse aspecto, pois há evidências nas manifestações de que algumas expectativas dos coordenadores não são atendidas. Tais expectativas estão relacionadas à superação dos problemas estruturais e organizacionais existentes, uma vez que influenciam negativamente a execução do trabalho dos coordenadores, mas relacionam-se principalmente à capacitação para as atividades de gestão. Os resultados encontrados corroboram outros estudos da literatura sobre gestão universitária (BOTOMÉ, 2001; PIAZZA, 1997; BOTOMÉ e KUBO, 2002;

HEERDT, 2002; SILVA, MORAES e MARTINS, 2002; SILVA, 2002; SILVA e MORAES, 2002; MARRA e MELO, 2003; RIZZATTI, RIZZATTI JR. e BONA SARTOR, 2004; KANAN e ZANELLI, 2004; ZABALZA, 2004; KANAN E ZANELLI, 2005, CRUZ, 2008), pois destacam que, de forma geral, nas universidades pode ser observada a ausência de preparo de colaboradores para ocuparem cargos gerenciais.

Sobre a satisfação dos coordenadores associada às características próprias do trabalho, é possível constatar que este é desafiador, passível de realizações e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, aspectos que lhes geram satisfação. Todavia, o trabalho apresenta também aspectos que promovem sua insatisfação, por exemplo, o emprego de esforços e tempo na realização de tarefas burocráticas e o pouco tempo que os coordenadores têm para o planejamento do curso em termos de atividades político-pedagógicas. O trabalho dos coordenadores contém aspectos que os conduzem a sentir satisfação, mas a quantidade de tarefas e a obrigação de executar tarefas burocráticas trazem elementos que promovem experiências de frustração e desgaste. A insatisfação verbalizada pelos coordenadores está associada à ausência de sentido das tarefas burocráticas, pois percebem que funcionários técnico-administrativos poderiam realizá-las.

As relações estabelecidas no contexto, terceiro aspecto que contribui à satisfação ou insatisfação dos coordenadores no trabalho, são influenciadas pelo tipo de poder exercido pela chefia e, sobre isto, o que predomina entre os coordenadores são as percepções negativas no relacionamento com a chefia imediata: ausência de poder de decisão e de respostas das chefias, dificuldades de relacionamento e de diálogo, pouca harmonia e existência de conflitos; mas, para alguns, essas mesmas relações são determinadas pela proximidade, respeito, receptividade, contribuições e possibilidades de troca ocorridas na relação com os demais envolvidos na dinâmica social do trabalho. Os aspectos que promovem insatisfação no trabalho estão mais associados às exigências do cargo do que necessariamente às dificuldades pessoais existentes nos relacionamentos que ocorrem no contexto.

Os três aspectos que de uma forma mais explícita caracterizaram a satisfação ou insatisfação dos coordenadores de curso no trabalho – política de gestão de recursos humanos; características próprias do trabalho, incluindo a natureza do trabalho e as tarefas ou atividades sob sua responsabilidade; e os relacionamentos vigentes – podem ser associados aos afetos existentes, à compreensão dos participantes sobre o contexto de trabalho na universidade e às respostas que dão às pressões sofridas cotidianamente. Assim, a dinâmica da estrutura organizacional e das estruturas sociais vigentes recebe significativa influência de aspectos subjetivos, intrínsecos à condição humana, conseqüentes das “teorias implícitas” das pessoas que atuam e das que dirigem as universidades.

O **envolvimento** dos coordenadores de curso com o trabalho é caracterizado positivamente pelas oportunidades de realização pessoal e de exercício de seu potencial e de seus talentos; pelo valor, sentido e importância que têm para eles e para a sociedade; pela percepção de competência nas atividades político-pedagógicas; pelas amizades, oportunidades e desafios existentes em seu contexto. Entretanto, as limitações associadas à falta de conhecimentos específicos na área da gestão; a ameaça que o trabalho representa para sua saúde e bem-estar, em função do excesso de tempo a ele dedicado; a sobrecarga de trabalho; e o abandono ou constante adiamento de projetos pessoais (esporte, lazer e família) são avaliações negativas que influenciam o envolvimento com o trabalho.

A relação com as chefias é importante aspecto a ser considerado quando se analisa o envolvimento com o trabalho, pois as chefias que promovem comunicação próxima, honesta e legítima e estimulam a participação dos coordenadores nas decisões contribuem para a ampliação do grau de envolvimento destes últimos; enquanto que outras, por não ter ou saber demonstrar tais habilidades contribuem para a existência de falta de confiança e de credibilidade, o que ameaça o envolvimento dos coordenadores com o trabalho e a satisfação no trabalho. Apesar de manifestações negativas em relação a algumas variáveis que compõem este construto, os coordenadores reconhecem seu desempenho e suas potencialidades; acreditam que por meio do trabalho que realizam

consolidam sua aprovação junto a seus pares; confiam em seus esforços individuais; têm clareza de que o produto de seu trabalho tem sentido e valor e se sentem responsáveis pelos resultados advindos das tarefas que realizam.

Por meio do conjunto de dados a respeito do **comprometimento** dos coordenadores de curso e, ainda que o consenso não esteja estabelecido na literatura quanto à influência do cargo ocupado sobre o comprometimento afetivo, constata-se que, para alguns, o cargo ocupado e as atribuições a ele associadas determinam sentimentos positivos, mas para outros é justamente o "lugar de poder", a sensação de solidão e isolamento, o pouco retorno e suporte afetivo, o desgaste, a excessiva carga de trabalho, a ausência/insuficiência de infra-estrutura adequada às condições de trabalho e o excesso de exigências que influenciam o desejo de retirar-se, de não mais ocupar o cargo. Tais relatos sugerem que o desejo de permanecer no cargo, ou o comprometimento afetivo dos coordenadores, sofre influências de suas motivações intrínsecas; enquanto que o desejo de retirar-se, de deixar o cargo sofre influências de motivações tanto intrínsecas, próprias do coordenador, quanto extrínsecas, dependentes de fatores relacionados à administração ou gestão universitária.

Todos os coordenadores expressam desejo de permanecer na universidade. Tanto quanto o desejo de permanecer no cargo, este desejo é caracterizado por motivações intrínsecas mais do que extrínsecas: sentir-se respeitado/aceito, o prazer em trabalhar na universidade, o "laço de amor". Apesar disso, cognições estão associadas a esse desejo: as oportunidades percebidas de crescimento profissional, os programas existentes e a trajetória na universidade.

É uma atitude honesta e uma obrigação moral permanecer na universidade e essas avaliações caracterizam o comprometimento normativo dos coordenadores. Em suas manifestações há evidências de comportamento altruísta e desprendimento. A aceitação dos valores da universidade; contribuir; realizar bem as funções desempenhando-as com responsabilidade e honrar compromissos representam alguns dos esforços empreendidos e as maneiras pelas quais os coordenadores expressam tanto sua dedicação à universidade quanto suas respostas ao dever de nela permanecer. Permanecer é,

portanto, uma maneira de retribuir e uma possibilidade de expressar gratidão à universidade.

O cargo ocupado pelos coordenadores, alguns eleitos outros nomeados, os remete a uma posição de destaque na hierarquia organizacional, quer desejem ou não. A avaliação positiva dessa posição, os benefícios dela decorrentes (crescimento profissional, oportunidades de acesso a conhecimentos e conquistas profissionais e pessoais) somados aos investimentos que o coordenador fez no cargo e na universidade, quando analisados diante da possibilidade de perder ou de não ter como repor as vantagens decorrentes de tais investimentos caso decidissem sair da universidade, são aspectos que caracterizam o comprometimento instrumental presente nas manifestações dos coordenadores. Dessa forma, a avaliação dos custos e perdas diante de uma possível saída caracteriza a disposição de permanecer na universidade.

A confiança e a credibilidade nas chefias imediatas são aspectos que influenciam o equilíbrio existente na interação com elas e, por conseqüência, a percepção de **justiça organizacional**. De uma maneira geral, o que prevalece nas manifestações dos coordenadores é o oposto: a percepção de injustiça organizacional.

Necessidade, igualdade ou equidade não constituem ou pouco constituem critérios para a determinação da distribuição de recursos ou recompensas, dos benefícios, das gratificações e das oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional, uma vez que subjetividade, conveniências, favorecimentos, interesses pessoais e privilégios prevalecem no processo distributivo de muitas universidades. Os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados são percebidos como justos pela maioria dos coordenadores; todavia, as etapas anteriores à distribuição dos recursos e das recompensas e a maneira como se processa a decisão não gozam da mesma avaliação. As percepções dos coordenadores de curso sobre a justiça interacional-social evidenciam o respeito no tratamento dispensado pelas chefias; entretanto, poucos percebem sensibilidade de parte das chefias aos seus problemas pessoais. Há prevalência de percepções de injustiça interacional-informacional, pois o sistema de *feedback*, a

transmissão, explicação e justificativas para as decisões tomadas pelas chefias, conforme as verbalizações da maioria dos coordenadores, não ocorrem ou são comprometidos.

Quanto ao **suporte organizacional** é possível constatar que a legitimação da liderança não é prática usual no contexto das universidades, uma vez que o estilo de gestão das chefias não obtém a aprovação da maioria dos coordenadores. O desejo/necessidade de participação nas decisões e em questões relativas ao trabalho e de autonomia para gerenciar as tarefas da coordenação são razões que justificam tal avaliação. As descrições das ações voltadas à gestão do desempenho nas universidades contribuem à conclusão de que as avaliações de desempenho dos coordenadores, o *feedback* desse processo e os mecanismos de controle são caracterizados, na maioria das vezes, pela informalidade mais do que por práticas formais ou concretas. Ainda que algumas chefias demonstrem consideração pelos interesses dos coordenadores, nem sempre esta consideração se traduz em ação. De todos os aspectos avaliados neste estudo, a sobrecarga de trabalho, juntamente com o desejo de permanecer na universidade, representa o aspecto em que mais se aproximam as percepções dos coordenadores de curso. A análise dos dados possibilita constatar que as atividades de coordenação do curso demandam o cumprimento de horas extras, pois a sobrecarga de trabalho é excessiva e extenuante assim como é exíguo o prazo para o cumprimento das tarefas; dessa maneira se manifestam todos os participantes. Este resultado corrobora outros estudos realizados em universidades (FERNANDES *et al.*, 2002; DELCOR *et al.*, 2004; LEGAL *et al.*, 2005), que comprovam a existência de sobrecarga de trabalho nesse contexto. A disponibilização de recursos materiais, no que diz respeito a mobiliário e material de expediente, é um aspecto positivamente avaliado pelos coordenadores, mas o mesmo não ocorre em relação aos recursos financeiros, equipamentos de informática, eletrônicos, estrutura física, e principalmente aos recursos humanos necessários ao apoio às coordenações. Esses resultados refletem a percepção negativa do suporte organizacional da maioria dos coordenadores. É possível concluir também que há, por parte das chefias imediatas, tolerância aos problemas pessoais dos coordenadores. No entanto, a preocupação com sua saúde não é algo presente em muitas universidades.

No que diz respeito à **reciprocidade organizacional**, os coordenadores verbalizam o não atendimento de muitas das suas necessidades e expectativas, pouca ou inexistente preocupação com sua saúde e bem-estar, raras situações em que seu trabalho é reconhecido e um ambiente de trabalho pouco suportivo, aspectos que fazem prevalecer a percepção de débito da universidade para com os coordenadores. Apesar disso, continuam tendo atos de doação, pois mantêm crenças relativas à necessidade de retribuir os (poucos) benefícios recebidos.

Reunidas em conjunto, as evidências sobre cada um dos elementos que caracterizam o processo de vinculação dos coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade possibilitam constatar que existe um permanente esquema de retroalimentação a determiná-lo e, por conseguinte, o comportamento dos indivíduos nesse contexto. Os resultados encontrados possibilitam destacar as inter-relações entre o processo de vinculação e as expectativas, interesses e necessidades pessoais e profissionais; a dinâmica social e os processos organizacionais.

Por fim, é constatada a distância entre o que a literatura sobre gestão universitária preconiza como ideal e o que as universidades, por meio de suas lideranças, efetivamente promovem no contexto laboral. Nessa perspectiva, para atender as demandas dos *stakeholders* e para manter sua empregabilidade e sua integridade física e psíquica, os coordenadores utilizam estratégias de mediação (BARROS e MENDES, 2003). Todo esse esforço, em algum grau, prediz sofrimento, que é atenuado, todavia, por sua satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento.

Na finalização deste estudo é oportuno considerar alguns aspectos que limitaram sua realização. Esses aspectos estiveram associados à carência de pesquisas científicas, no Brasil, principalmente sobre envolvimento com o trabalho, mas também sobre o conjunto de fenômenos que inter-relacionam o processo de vinculação das pessoas com o trabalho e as organizações. Limitações pessoais para abarcar a extensão e a complexidade da proposta de trabalho também foram constatadas.

Ainda que de maneira incipiente, este estudo procurou contribuir para que o percurso, ainda longo, em direção a uma maior compreensão do fenômeno "vínculos com

o trabalho e com a organização” pudesse ser favorecido. É pertinente ressaltar que o método utilizado na realização deste estudo privilegiou o ineditismo presente em sua proposta. Ineditismo porque, até o momento final de sua realização, não foram encontradas pesquisas no Brasil que evidenciassem o processo de vinculação das pessoas às suas organizações e ao seu trabalho por meio do conjunto dos construtos que estão relacionados a tal processo. A caracterização da percepção das seis variáveis, satisfação no trabalho, comprometimento com o trabalho, percepção de suporte, reciprocidade e justiça organizacional, em uma única pesquisa representou contribuição à ciência, pois possibilitou ampliar o conhecimento existente acerca desses fenômenos. Inovou, ainda, atendendo às sugestões e recomendações de autores (MOWDAY e SUTTON, 1993; BASTOS, 2000; MEDEIROS, ALBUQUERQUE, SIQUEIRA e MARQUES, 2002; MARTINEZ, PARAGUAY E LATORRE, 2004; SIQUEIRA e GOMIDE JR., 2004), uma vez que a abordagem qualitativa foi utilizada na análise dos dados. É possível também apresentar como contribuição deste estudo, a investigação no contexto organizacional em que foi realizado: as universidades; nessas organizações muitos fenômenos são pesquisados, todavia, a produção científica sobre gestão universitária ainda é insuficiente e carece de esforços que sejam empreendidos no sentido de dar maior visibilidade às práticas gerenciais em relação, principalmente, aos recursos humanos que as integram e aos vínculos que se estabelecem no contexto.

Resta evidenciar que é possível transferir os resultados do estudo para outros cursos de graduação, além dos cursos de Psicologia, e para outras universidades, além dos limites das universidades nas quais os participantes deste estudo trabalham. Entretanto, recomenda-se que novas investigações sejam realizadas para que o conhecimento sobre o fenômeno possa ser aprofundado e ampliado. Com base na experiência teórico-empírica adquirida na realização desta pesquisa, sugerem-se novos estudos

- que privilegiem amostra maior e de participantes de outros cargos gerenciais das universidades, além dos coordenadores de curso, pois poderão apresentar percepções diferentes ou complementares;
- que utilizem metodologias longitudinais e de abordagem qualitativa sobre o conjunto de fenômenos que representam os vínculos com o trabalho e com as organizações;
- que examinem as relações existentes entre as variáveis que o estudo privilegiou;
- que examinem o poder preditivo dos vínculos sobre a saúde e desempenho dos colaboradores e o resultado das organizações.

Em função da análise dos resultados encontrados é possível considerar que os vínculos estabelecidos no contexto do trabalho são significativos para que toda e qualquer organização atinja excelência nas práticas organizacionais, principalmente as de gestão de pessoas. As conclusões, não obstante às limitações da pesquisa, reforçam a atenção que as lideranças das universidades devem conceder a alguns aspectos que favorecem (conforme as manifestações dos coordenadores) a satisfação no trabalho, o envolvimento com o trabalho, o comprometimento e a justiça, suporte e reciprocidade organizacional:

- capacitação dos coordenadores de curso para as atividades de gestão;
- capacitação das chefias em relação às práticas de liderança;
- realização de avaliações de desempenho formais e *feedbacks* constantes às atividades dos colaboradores;
- adoção e formalização de critérios objetivos, claros e conhecidos à distribuição dos recursos, resultados ou recompensas;
- criação de oportunidades de levantamento das expectativas e necessidades dos colaboradores, no que diz respeito aos aspectos que envolvem a percepção de suporte organizacional;

- oferecimento de atividades (e ambientes) que promovam a saúde e a qualidade de vida.

Por fim, este estudo formulou muitas perguntas, algumas diretas, outras indiretas, a respeito das cognições e afetos presentes no contexto de trabalho dos coordenadores de curso. As respostas são encontradas nas interpretações de cada fenômeno e nos resultados deste estudo; porém, uma pergunta ainda é instigante: se as condições apontadas nos resultados das pesquisas sobre o papel, as competências e habilidades, as aprendizagens, as dificuldades inerentes à função de coordenador de curso são adversas; se no exercício da função os coordenadores de curso enfrentam também condições adversas de várias ordens e, se há fatores que fazem com que suas atividades pouco assumam um caráter estável, previsível, adequado, conciliatório ou planejado, dentre alguns adjetivos desejáveis para qualquer trabalho em qualquer organização (conforme já relatado em pesquisas), por que há ainda quem se candidate ao cargo?

A(s) resposta(s) a essa(s) questão(ões) requer(em) um novo começo!

## REFERÊNCIAS

- ABAL DE HEVIA, I.; DONATO, M. E. Acciones para el mejoramiento de la docencia universitaria. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul: alianças estratégicas, integração e gestão universitária**, 2004. [CD-ROOM]
- ABBAD, G.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J.E. Percepção de suporte organizacional: Desenvolvimento e validação de um questionário. **Revista de Administração Contemporânea**, v.3, n.2, p.29-52, 1999.
- ABREU, K.L.; STOLL, I.; RAMOS, L.S.; BAUMGARDT, R.A.; KRISTENSEN, C. H. Estresse ocupacional e Síndrome de *Burnout* no exercício profissional da psicologia. *In: Psicologia Ciência e Profissão*. v.22. n.2.jun. 2002
- ADAMS, J.S. Wage inequities, productivity and work quality. **Industrial Relations**, v.3, p. 9-16, 1964.
- ADAMS, J.S. Inequity in Social Exchange, *In: BERKOWITZ, L. Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, v. 2, p. 267-299, 1965.
- ADAMS, J.S.; JACOBSEN, P.R. Effects of wage inequities on work quality. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 69, p.19-25, 1964.
- ALLEBRANDT, S.L.; TEIXEIRA, E.B. Gestão Social em Organizações do Terceiro Setor: o caso da UNIJUÍ. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].
- ALLEN, N. J.; MEYER, J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. **Journal of Occupational Psychology**, v.63, 1-18, 1990.
- ALLEN, N. J.; MEYER, J. P. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity *Journal of Vocational Behavior*. v.49. dec. p.252-276, 1996.
- ALVES, F.M.S.; REINERT, J.N. Percepção dos coordenadores em relação à multidisciplinariedade dos cursos de graduação da UFSC. **Anais do VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2006 [CD-ROOM].
- ANASTASIOU, L.; ALVES, L.P. (orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, Ed. Univille, 2003.
- ARAÚJO, E.L.P. *Feedback* na qualidade de vida no trabalho em organizações de saúde. **Anais do ENANPAD**, 2002 [CD-ROOM].
- ARAÚJO, L. C. G. **Tecnologias de Gestão Organizacional**. São Paulo: Atlas, 2001.
- AROCENA, R. Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. **Educação e Sociedade: revista de Ciências da Educação**. CEDES. v.25. n.especial. p.915-936, 2004.

ASSMAR, E. M. L. Estudo comparativo das razões para alocação de recursos em situações de lucro e perda num contexto de justiça distributiva e processual. Rio de Janeiro: **CBPP/ISOP/FGV**. 1985.

ASSMAR, E.M.L. Justiça Distributiva: variáveis de personalidade e variáveis situacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.5. n.1. p.99-110, 1989.

ASSMAR, E.M.L. A Psicologia Social e o estudo da justiça em diferentes níveis de análise. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.13. n.3. p. 497-506, 2000.

ASSMAR, E.M.L.; FERREIRA, M.C.; SOUTO, S.O. Justiça organizacional: uma revisão crítica da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.18. n.3. Porto Alegre, set./dez., 2005.

ASSMAR, E.M.L.; RODRIGUES, A. The value base of distributive justice: Testing Deutsch's hypotheses in a different culture. **Interamerican Journal of Psychology**, v.28. n.1. p. 1-11, 1994.

ATKINSON, R.L; ATKINSON, R.C; SMIYH, E.E.; BEM, D.J.; NOLEN-HOEKSEMA, S. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. Porto Alegre : Artmed, 2002.

AYRES, K.V.; BRITO, S.M.O. Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário: um estudo com professores universitários com cargos de chefia intermediária. **Anais do ENANPAD**, 1999.

AZEVEDO, B.; KANAN, L.A.; BERNARDI, A.B; LIMA, F.P. **Comprometimento docente: um estudo de caso numa universidade comunitária**. Lages, 2007 (relatório de pesquisa não publicado).

BAÊTA, A.M.C.; ANDRADE, L.A.G.; MAIA, U.B. O desafio da formação de gestores na sociedade do conhecimento. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

BALDISSERA, R. **Comunicação organizacional**: o treinamento de recursos humanos como rito de passagem. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000.

BALDRIDGE, J. V. **Academic governance**. Berkeley, California. McCutchan Publishing Corporation, 1971.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade** : Revista de Ciências da Educação. CEDES. vol 25. set/dez. p.1105-1126, 2004.

BANFI, J.M.; LAZZARI, N.G. Programa "Camino a la universidad": "un puente" entre los estudios de nivel medio y universitario. Propuesta de vinculacion vertical. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

BARROS, P.C.R.; MENDES, A.M.B. Sofrimento psíquico no trabalho e estratégias defensivas dos operários terceirizados da construção civil. **Psico USF**, v.8. n.1, p.63-70, jun. 2003.

BASTOS, A.V.B. **Comprometimento no trabalho**: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. Universidade de Brasília. Brasília, 1994. Tese.

BASTOS, A.V.B. Padrões de comprometimento com a profissão e com a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. **Revista de Administração**. v.35. n.4. p.48-60, 2000.

BASTOS, A.V.B. Cognições nas organizações de trabalho. *In*: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (orgs). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p.177-206.

BASTOS, A.V.B.; LOIOLA, E.; QUEIROZ, N.; SILVA, T.D. Conceito e perspectivas de estudo das organizações. *In*: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (orgs). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p.63-90.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T.; GARCIA, L.P. Investigando o *burnout* em professores universitários. **Revista Eletrônica Interação Psy**. ano 1. n.1. p.68-75. ago. 2003.

BERGAMINI, C. **Liderança**: administração do sentido. São Paulo: Atlas, 1994.

BERGAMINI, C.W. Motivação : uma viagem ao centro do conceito. **RAE-Revista de Administração de Empresas**. v.1. n.2. São Paulo, 2002.

BERNARDES, J. F. As políticas de recursos humanos e suas influências na gestão universitária. *In*: MELO, P.A.; COLOSSI, N. (orgs.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis : Insular, 2004. p.315-326.

BIES, R.J.; MOAG, J.S. Interacional justice; communication criteria of fairness. *In*: LEWICKI, R. J.; SHEPPARD, B. H.; BAZERMAN, M. H. (orgs.). **Research on negotiation in organization**. Greenwich, Jaipress. 1986. p. 27-53.

BLAU, G. J. A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement. **Journal of Vocational Behavior**, n.27, p.19-36. 1985.

BORGES-ANDRADE, J.E. Conceituação e mensuração do comprometimento organizacional. **Temas em Psicologia**. v.1. p.37-47. 1994.

BORGES-ANDRADE, J.E; PILATI, R. Comprometimento atitudinal e comportamental: relações com suporte e imagem nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**. v.5.n.3.p.85-106, 2001.

BOTOMÉ, S. P. Sistemas de ciência, tecnologia e ensino superior como parte de uma política de estado. *In*: ALMEIDA, M. (org.) **A universidade possível**: experiências de gestão universitária. São Paulo : Cultura Editores Associados, 2001. p.305-343.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O.M. Responsabilidade social dos programas de Pós Graduação e formação de novos cientistas de nível superior. **Revista Interação em Psicologia**. v.6. n.1. p.81-110, 2002.

BRANDÃO, M.G.A. **Comprometimento organizacional na administração pública**: um estudo do vínculo professor-universidade. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1991. Dissertação.

BRIEF, A.P.; WEISS, H.M. Organizational behavior: affect in the workplace. **Annual Review of Psychology**, n.53, p.279-307, 2002.

BROWN, S. A Meta-analysis and review of organizational research on job involvement. **Psychological Bulletin**. v.120. n. 2. sep. p.235-255. 1996.

- CABRAL, A. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo : Cultrix, 2001.
- CANÇADO, V.L.; GENELHU, P.; MORAES, L.F.R. Comprometimento com a profissão: um estudo em uma universidade no estado de Minas Gerais. **READ**. ed. 55, v.13, n.1. jan-abr, 2007.
- CARDIM, P.A.G. Gestão universitária em tempos de mudança. *In*: COLOMBO, S.S. e cols. **Gestão educacional** : uma nova visão. Porto Alegre : Artmed, 2004. p.323-337.
- CARLOTTO, M.S.; POLAZZO, L.S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: estudo epidemiológico com professores. **Caderno de Saúde Pública**. v. 22. n. 5. p.1017-1026, mai, 2006.
- CHANG JR, J.; SANTOS, S.B.S.; SILVA, D.D.B.A.; CHANG, M.S. Comprometimento **organizacional efetivo como estratégia operacional no setor de ensino: uma abordagem baseada no modelo RBV**. **Anais do ENGPR/ANPAD**, 2007.
- CHRISTÓVAM, M.C.T. A formação permanente do educador e o processo ensino-aprendizagem. *In*: COLOMBO, S.S. e cols. **Gestão educacional** : uma nova visão. Porto Alegre : Artmed, 2004. p.171-185.
- CODA, R. **Satisfação no trabalho e características das políticas de recursos humanos para executivos**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986. Tese.
- CODO, W; MENEZES, I.V., O que é *burnout*. *In*: CODO, W (coord) **Educação, carinho e trabalho: burnout**, a síndrome da desistência do educador que pode levar a falência da educação. São Paulo : Vozes, 2000.
- COHEN-CHASRASH, Y.; SPECTOR, P.E. The role of justice in organizations: a meta-analysis. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. v.86. p. 278-321, 2001.
- COLOSSI, N.; CAON, K.D. Comportamento Organizacional: comprometimento e satisfação no trabalho. *In*: COLOSSI, N. *et.al.* **A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul**. Blumenau: Nova Letra, 2002. p.125-137.
- COLQUITT, J. A.; CONLON, D. E.; WESSON, M. J.; PORTER, C. O. L. H.; NG, K. Y. Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. **Journal of Applied Psychology**, 86, p. 425-445, 2001.
- COSTA, A.J.A.; MORAES, L.F.R. As dimensões do comprometimento organizacional: avaliando os casos dos gerentes e vendedores na cidade de Belo Horizonte. *In*: **Perspectivas Contemporâneas - Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**. v.2. n.1. p 59-81, 2007.
- CRANNY, C.J.; SMITH, P. C.; STONE, E.F. **Job satisfaction: how people feel about their jobs and how it affect their performance**. New York. Lexington Books, 1992.
- CRESPO, M.L.F. Construção de uma medida de clima criativo em organizações. **Revista Estudos de Psicologia**. v.21. n.2. p.91-99. mai/ago. 2004.
- CROPANZANO, R.; GREENBERG, J. Progress in organizational justice: tunneling through the maze. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. v.12. p. 317-372, 1997.
- CRUZ, M.M. Análise de três estilos de comprometimento organizacional em uma empresa do setor de construção civil. **Anais do ENANPAD**, 2002.

CRUZ, C.R. **Atribuições de dirigentes de cursos de graduação e aprendizagens para exercer a função.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. (Tese não defendida)

CURA, M.L.A.D. **Satisfação profissional do enfermeiro.** Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 1994. Dissertação.

D'ACRI, V. Trabalho e saúde na indústria têxtil do amianto. **Revista São Paulo em Perspectiva.** v.17. n.2. Edição Especial, p.13-22, 2003.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DAVIS, K.; WERTHER, W.B. **Administração de pessoal e recursos humanos.** São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DEJOURS C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** São Paulo: Editora Cortez/Oboré, 1987.

DELA COLETA J. A.; SIQUEIRA, M.M.M. Situações de iniquidade no trabalho: preferência por soluções cognitivas e comportamentais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia.** Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, vol. 38, n. 3, 1986.

DELCOR, N.S.; ARAÚJO, T.M.; REIS, E.J. F. B.; PORTO, L. A.; CARVALHO, F.M.; SILVA, M.O.; BARBALHO, L.; ANDRADE, J.M. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública.** vol. 20. n.1. jan./fev. 2004

DIAS, D. S. D, MARQUES, A. L. Múltiplos comprometimentos: um estudo com profissionais e gerentes de uma grande empresa do setor metal-mecânico. **Anais do ENANPAD,** 2002.

DI DOMÉNICO, A.; DE BONA, G.; FERNANDEZ, O. Activos intangibles en organizaciones de educación superior: medición e indicadores del capital intelectual. **Anais do III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur.** 2003 [CD-ROOM].

DORON, R. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Ática, 2000.

DRUCKER, P. F. They're not employees, they're people. **Harvard Business Review,** february, p.70-77, 2002.

DRUCKER, P. F. Nem todos os generais foram mortos. Prefácio. *In:* HESSELBEIN, F., GOLDSMITH, M., BECKHARD, R. **O líder do futuro.** São Paulo: Futura, 1996. p. 11-14.

EISENBERGER, R.; HUNTINGTON, R.; HUTCHINSON, S.; SOWA, D. Perceived organizational support. **Journal of Applied Psychology.** v.71. n.1. p.500-507, 1986.

ETIZIONI A. **Organizações modernas.** São Paulo : Pioneira, 1989.

FERNANDES, R.C.P.; SILVANY NETO, A.M.; SENA, G.M.; LEAL, A.S.; CARNEIRO, C.A.P.; COSTA, F.P.M. Trabalho e cárcere: um estudo com agentes penitenciários da região metropolitana de Salvador, Brasil. **Caderno de Saúde Pública.** v.1, n.03, mai/jun. p. 807-816, 2002

FERREIRA, A.B. **Estabelecendo vínculos no trabalho**: um estudo sobre a situação de trabalho e o comprometimento de gerentes em uma empresa de telefonia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2001. Dissertação.

FERREIRA, M.C. Marcas do Trabalho no Serviço de Atendimento ao Público: Carimbar, Carimbar... *In*: MENDES, A.M.; BORGES, L.O.; FERREIRA, M.C. (org.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília - DF, 2001<sub>b</sub>. p.153-176.

FERREIRA, M.M.F. **Empenhamento organizacional de profissionais de saúde em hospitais com diferentes modelos de gestão**. Repositorium Universidade do Minho, Portugal. 2005. Tese. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4383>. Acesso em abril, 2007.

FERREIRA, N.S.C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação e Sociedade**: revista de Ciências da Educação. CEDES. vol. 25. set/dez .p.1227-1249, 2004.

FILENGA, D. O impacto de percepções de justiça em três bases do comprometimento. **Anais do ENANPAD**, 2003. [CD-ROOM]

FILENGA, D.; SIQUEIRA, M.M.M.; REBECHI, R. Percepções de justiça e comprometimento organizacional de professores universitários. **Anais do ENANGRAD**, 2004. [CD-ROOM]

FIÚZA, M.S.S.; KILIMNIK, Z.M. Indicadores de mensuração da qualidade da comunicação: um estudo de caso em instituição de ensino superior. **Revista Administração On line** – FECAP. v.5. n.2. p.1-20, abr/mai/jun, 2004.

FONSECA, C A. M.; BASTOS, A.V.B. Criatividade e comprometimento: suas relações com a percepção de desempenho no trabalho. **Anais do ENANPAD**, 2002 [CD-ROOM].

FORD, R.N. Job enrichment lessons from AT&T. **Harvard Business Review**, v. 51, n. 1, jan-fev, 1973.

FRASER, T. M. **Human stress, work and job satisfaction**: a critical approach. Germany. International Labour Office, 1983.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GILLIAND, S.W. Effects of procedural and distributive justice on reactions to a selection system. **Journal of Applied Psychology**, v.79. p. 691-701.1994.

GIORDANO, Y. Communication et organisations: une reconsidération par la théorie de la structuration. **Revue de Gestion des Ressources Humaines**, n. 26-27, mai-juin 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

GOMIDE JR., S. **Antecedentes e conseqüentes das percepções de justiça no trabalho**. Universidade de Brasília. Brasília, 1999, 136 p. Tese.

GOMIDE JR., S. Justiça nas Organizações. *In*: SIQUEIRA, M.M.M., GOMIDE JR., S. e OLIVEIRA, A. F. (orgs.) **Cidadania, Justiça e Cultura nas Organizações: Estudos Psicossociais**. São Bernardo do Campo: Ed. Metodista, 2001. p.105-162.

GONÇALVES, J. E. L. A necessidade de reinventar as empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.38, n.2, p.06-17, abr./jun, 1998.

GONDIN, S.M.G.; SIQUEIRA, M.M.M. Emoções e afetos no trabalho. *In*: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (orgs). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p.207-236.

GONZÁLEZ M. L.; CODAGNONE, T. H. Organización universitaria. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004 [CD-ROOM].

GOULDNER, A.W. The norm of reciprocity: a preliminary statement. **American Social Review**. v. 25. n. 2. p. 161-178. 1960.

GRILLO, A.N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades**: em busca da qualidade do ensino superior. Florianópolis: Insular, 1996.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. Development of the Job diagnostic survey. **Journal of Applied Psychology**, v.60. n.2. p.159-70, 1975.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. Motivation through the design of work: test of a theory. **Organizational Behavior and Human Performance**. n.16. p. 250-279, 1976.

HACKMAN, J.R.; OLDHAM, G.R. **Work redesign**. Addison-Wesley Publishing Co, 1980.

HALL, R. H. **Organizações**: estrutura e processos. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HAMPTON, D. R. **Administração**: comportamento organizacional. São Paulo: Pearson Education/Makron Books, 2001.

HEERDT, A.P.S. **Competências essenciais dos coordenadores de curso em uma instituição de ensino superior**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. Dissertação.

HESKETT, J.L.; SCHLESINGER, L.A. Líderes que moldam e mantêm uma cultura voltada para o desempenho. *In*: HESSELBEIN, F., GOLDSMITH, M., BECKHARD, R. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996. p. 129-136.

HIPÓLITO, J.A.M.; REIS, G.G. A avaliação como instrumento de gestão. *In*: LIMONGI-FRANÇA, A.C. *et al.* **As pessoas nas organizações**. São Paulo: Gente, 2002. p.73-86.

JACOBS, S.R. Student *burnout* as a function of personality, social support, and workload. **Journal of College Student Development**, v. 44. n. 3, p. 291-303, 2003.

JANS, N.A. The nature and measurement of work involvement. **Journal of Occupational Psychology**, n.55, p.57-67. 1982.

JANS, N.A. Organizational factors and work involvement. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v.35. n.03. p.382-396. 1985.

JUDGE, T.A.; BONO, J.E., LOCKE, E.A. Personality and job satisfaction: the mediating role of job characteristics. **Journal of Applied Psychology**. v.85. n 2, p.237-249, 2000.

JUNQUILHO, G.S. Condutas gerenciais e suas "raízes": uma proposta de análise à luz da Teoria da Estruturação. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**. Ed. Especial. v.7. p.101-120, 2003.

KANAN, L.A. **Mulher e poder**: um estudo sobre a prática da liderança nos altos escalões das organizações de grande porte da indústria têxtil de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000. Dissertação.

KANAN, L.A.; ZANELLI, J.C. O processo de vinculação de coordenadores de curso com seu trabalho e com a universidade. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004 [CD-ROOM].

KANAN, L.A.; ZANELLI, J.C. Coordenar cursos de graduação: uma análise dos vínculos estabelecidos por meio desta função. **Anais da XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia-SBP**, Curitiba, 2005 [CD-ROOM].

KANUNGO, R. N. Measurement of job and work involvement. **Journal of Applied Psychology**, n.67, p.341-349. 1982.

KATZ, D. The motivational basis of organizational behavior. **Behavioral Science**. V.9. p-131-133. 1964.

KATZELL, R.A.; THOMPSON, D.E.; GUZZO, R.A. How job satisfaction and job performance are and are not linked. *In: Job satisfaction: how people feel about their jobs and how it affect their performance*. New York. Lexington Books, 1992. p.195-217.

KLIJN, T.M.P. **Satisfação no trabalho de mulheres acadêmicas da Universidade de Concepción, Chile**. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 1998. Tese.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica**, Caxias do Sul, Ed.UCS, 1978.

KONOVSKY, M.A. Understanding procedural justice and its impact on business organizations. **Journal of Management**. v.26, n.3, p.489-511, 2000.

LAUDON, K.C.; LAUDON, J.P. **Sistemas de informação**. Rio de Janeiro: LTC. 1999.

LAUER-LEITE, I.D. Uma análise dos tipos de comprometimento organizacional de trabalhadores de cinco setores de atividades econômicas. **PSICOLATINA - Psicologia para América Latina**. n.5, fev. México, 2006.

LAZARUS, R.S. **Psychological stress and the coping process**. MacGraw-Hill. New York, 1966.

LAZARUS, R.S. Thoughts on the relations between emotion and cognition. **American Psychologist**, v.37, n.9. p.1019-1024, 1982.

LAZARUS, R.S.; LAUNIER, Stress-related transactions between person and environment. *In: PERVIN, L.; LEWIS, M. (Orgs.) Perspectives in interactional psychology*. New York. Plenum Press, 1978. p. 01-67.

LE DOUX, J. **O cérebro emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEGAL, E.J.; SILVEIRA, R.M.; VERDINELLI, M. A.; VERDINELLI, M.E.P. Sintomas de *burnout* e estresse ocupacional em professores universitários de um curso de psicologia. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

LEITE, D. D. Planejamento e gestão. **Revista@aprender**. Brasília, v.4, n.4, p.34-41, maio/junho, 2005.

LEVENTHAL, G. S. What should be done with equity theory? *In: GERGEN, K. J.; GREENBERG, J.; WEISS, R. H. (Orgs.). Social exchange: advances in theory and research.* New York: Plenum Press, 1980.

LIND, E. A.; KANFER, R.; EARLEY, P. C. Voice, control, and procedural justice: instrumental and non-instrumental concerns in fairness judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**, 59,p. 952-959, 1990.

LINO, M.M. **Qualidade de vida e satisfação profissional de enfermeiras de Unidade de Terapia Intensiva.** Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Tese.

LOCKE, E.A. The nature and causes of job satisfaction. *In: DUNNETTE, M.D. (ed.) Handbook of industrial and organizational Psychology.* Chicago, Rand-McNally, 1976. p. 1297-1349.

LODAHL, T. M.; KEJNER, M. The definition and measurement of job involvement. **Journal of Applied Psychology**, n.49, p.24-33, 1965.

LOIOLA, E.; BASTOS, A.V.B.; QUEIROZ, N.; SILVA, T.D. Dimensões básicas de análise das organizações. *In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (orgs). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.* Porto Alegre : Artmed, 2004. p.91-141.

LOPES DE SÁ, G.E.V. **Comprometimento organizacional e qualidade de vida no trabalho em uma empresa de economia mista de Minas Gerais.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000. Dissertação.

LOPES, J.E.G.; LEITE, D.C.C; PEDERNEIRAS, M.M.M; PEREIRA, D.M.G.V. Empreendedorismo dos coordenadores do curso de ciências contábeis: um estudo de caso nas Universidades Particulares de João Pessoa-PB. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

LOPES, J.E.G.; RIBEIRO FILHO, J.F.; PEDERNEIRAS, M.M.M; LUCENA, W.G.L. Atividades da gestão universitária: uma investigação avaliativa do desempenho e resultados em uma instituição particular de ensino superior. **Anais do VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2006 [CD-ROOM].

LUNARDI FILHO, W.D. **Prazer e sofrimento no trabalho:** contribuições à organização do processo de trabalho da enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995. Dissertação.

MADRUGA, L.R.R.G.; VENTURINI, J.C.; FAGAN, S. Gestão estratégica de pessoas, diversidade e sustentabilidade: o entrelaçamento teórico-empírico visualizado na CAMNPAL/RS. **Anais do ENANPAD**, 2006 [CD-ROOM].

MANOJLOVICH, M., SPENCE-LASCHINGER, H.K. The relationship of empowerment and selected personality characteristics to nursing job satisfaction. **Journal Nursing Administration**. v.32. n 11, p.586-595, 2002.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe.** São Paulo : Atlas, 1977.

MARCON, S.R.A. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação.** Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2008. Tese (não defendida).

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível.** São Paulo : Futura, 1998.

MARRA, A.V.; MELO, M. C.O.L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. **Anais do ENANPAD**, 2003 [CD-ROOM].

MATHIEU, L. E.; ZAJAC, D. M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. **Psychological Bulletin**, v.108, n.2, p. 171-194, 1990.

MARTINEZ, M.C.; PARAGUAY, A.I.B.B., Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v.6, dez. São Paulo, 2003.

MARTINEZ, M.C.; PARAGUAY, A.I.B.B.; LATORRE, M.R.D.O. Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. **Revista Saúde Pública**. vol. 38, n.1, p.55-61, 2004.

MARTINS, A.M. Programas de qualidade de vida, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional. **Anais do ENANPAD**, 2003 [CD-ROOM].

McCLELLAND, D. The two faces of power. **Journal of International Affairs**, v.24. n.01. p.29-47, 1970.

MEDEIROS, C.A.F. **Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com as características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras**. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003. Tese.

MEDEIROS, C.A.F.; ALBUQUERQUE, L.G.; SIQUEIRA, M.; MARQUES, G.M. Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. **Anais do ENANPAD**, 2002 [CD-ROOM].

MEDEIROS, C.A.F; ALBUQUERQUE, L.G.; MARQUES, G.M. Comprometimento e desempenho organizacional: um estudo da estrutura de relacionamentos dos componentes do comprometimento com o desempenho das empresas hoteleiras. **Anais do ENANPAD**, 2004 [CD-ROOM].

MEDEIROS, C.A.F; ALBUQUERQUE, L.G.; MARQUES, G.M. Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras. **Anais do ENANPAD**, 2005. [CD-ROOM]

MELO, E.A.A. **Vínculo do trabalhador com a organização: um estudo de representações sociais**. Universidade de Brasília. Brasília, 2006. Tese.

MENDES, A.M.; TAMAYO, M.R. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **Psico-USF**, v 6. n. 1. p.39-46. jan/jun, 2001.

MENDONÇA, H.; MACÊDO, K. B. Percepções de justiça organizacional em contexto de qualidade de vida no trabalho. In: MACEDO, K. B. (Org.). **Qualidade de vida no trabalho: o olhar da Psicologia e da Administração**. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p.113-128.

MENDONÇA, H.; MENDES, A. M. Experiências de injustiça, sofrimento e retaliação no contexto de uma organização pública do Estado de Goiás. **Psicologia em Estudo** v.10. n.3. Maringá. set./dez, 2005.

MEYER, V. Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. In: **Cadernos – Centro Universitário São Camilo**. São Paulo. v.4.n.1.p.49-59. jan/jun, 1998.

MEYER Jr, V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. *In*: MEYER Jr, V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, Gazelas & Tigres**: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis : Insular, 2003. p.173-192.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. Testing the "side best theory" of organizational commitment: some methodological considerations. **Journal of Applied Psychology**, v.69, n.3, p. 372-378, 1984.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. A three-component conceptualization of organizational commitment. **Human Resources Management Review**. v.1, n.1, p.61-89, 1991.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. **Commitment in workplace**: theorem research and application. London. Sage Publications, 1997.

MONTANA, P. J.; CHARNOV, B. H. **Administração**. São Paulo : Saraiva, 2000.

MORAES, F.M.M. **Comprometimento organizacional e motivação dos professores de uma instituição de ensino superior**. Universidade do Vale do Itajaí. Biguaçu, 2005. Dissertação.

MORAES, L.F.R.; MARQUES, A.L. **Comprometimento organizacional**: um estudo de caso comparativo entre Universidades Federais mineiras. Belo Horizonte. UFMG (relatório de pesquisa), 1996.

MORAES, L.V.S. **A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Vento**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. Dissertação.

MORIN, E. Os sentidos do trabalho. **RAE-Revista de Administração de Empresas**. v.41. n.3. p.8-19. jul/set, 2001.

MORRINSON, E.W.; ROBINSON, S. When employees feel betrayed: a model of how psychological contract violation develops. **Academy of Management Review**. v.22. n.01. p-226-256, 1997.

MOSCOVICI, S. Prefácio. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis : Editora, 1995. p. 7-16.

MOTTA, P.R. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MOWDAY, R.T.; PORTER, L.W.; STEERS, R.M. The measurement of organizational commitment. **Journal of Vocational Behavior**, v. 14, p. 224-247, 1979.

MOWDAY, R.T.; SUTTON, R.I. Organizational behavior: linking individuals and groups to organizational contexts. **Annual Review of Psychology**. v. 44. p. 195-229, 1993.

MUCHINSKY, P.M. **Psicologia organizacional**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2004.

MURPHY, J.P. Administração do ensino superior numa nova era: os rápidos e os mortos. *In*: MEYER Jr, V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, Gazelas & Tigres**: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis : Insular, 2003. p.193-205.

MYERS, D. **Introdução à Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

NADLER, D.A.; GERSTEIN, M.S.; SHAW, R.B. **Arquitetura Organizacional**: a chave para a mudança empresarial. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

ODÉLIUS, C.C.; RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. *In: CODO, W.O. (org) Educação, Carinho e trabalho*. Laboratório de Psicologia, Brasília, 1999.

OLIVEIRA, B. **Comprometimento organizacional: os impactos das percepções de cultura e suporte organizacionais**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Dissertação.

OLIVEIRA-CASTRO, G. A.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J.E. Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**. v.3, n.2. p.29-61, 1999.

OLIVEIRA, M.A.P.S, LIMA, S.M.V., BORGES-ANDRADE, J.E. Comprometimento no trabalho e produção científica entre pesquisadores brasileiros. **Revista de Administração**. São Paulo. v.34. n.3. jul/set. p.12-20, 1999.

OLIVEIRA, P.R.; TRISTÃO, R.M.; NEIVA, E.R. Burnout e suporte organizacional em profissionais de UTI neonatal. **Educação Profissional : ciência e tecnologia**. v.1, n.1, p.27-37. jul/dez, 2006.

OLIVEIRA, R.C.M.; MORAES, L.F.R. Qualidade de vida no trabalho: uma análise no contexto de trabalho dos detetives da Polícia Civil Metropolitana de Belo Horizonte. **Anais do ENANPAD**, 2001.

OLIVEIRA, S.R.; PICCININI, V.C.P.; FONTOURA, V.S.; SCHWEIG, C. Buscando o sentido do trabalho. **Anais do ENANPAD**, 2004 [CD-ROOM].

PAEZ, O.M.; SAVALL, M.M. La enseñanza de la investigación en trabajo social. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

PARRINO, M.C. Propuesta de Estrategias para la mejora de la gestión del personal académico. **Anais do III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur**, 2003 [CD-ROOM].

PAVAN, A. Competência coletiva. **Revista Ensino Superior**. v.7, n.76, 2005.

PAZ, M.G.T. **Justiça distributiva na avaliação de desempenho dos trabalhadores de uma empresa estatal**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992. Tese

PAZ, M.G.T. Avaliação de desempenho ocupacional e organizacional. *In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; CODO, W. (org.) Trabalho, organizações e cultura: Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP*, 1996.

PÉREZ-RAMOS, J. Motivação no trabalho: abordagens teóricas. **Psicologia-USP**, v.1, n.2. p.127-140, 1990.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. Dissertação

PINHEIRO, D.M. Sustentabilidade Social de uma Organização de Economia Social: um estudo de caso na AFECE – Associação Franciscana de Educação ao Cidadão Especial. **CAYAPA Revista Venezuelana de Economía Social**. Año 4, Nº 7, primer semestre, 2004.

POLANYI, K. L'économie em tant que procès institutionnalis . In: POLANYI, K.; ARENSBERG, C. (org) **Les syst mes  conomiques dans l'histoire et dans la théorie**. Paris : Larousse, 1975.

PRADO, C.G. **Investigando a saúde mental**: as rela es entre suporte organizacional, satisfa o e sentimentos de prazer e sofrimento no trabalho. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005. Disserta o.

QUARSTEIN, V. A.; McAFEE, R. B.; GLASSMAN, M. The situational occurrences theory of job satisfaction. **Human Relations**, v. 45, n. 8, p. 859-73, 1992.

RABINOWITZ, S.; HALL, D.T. Organizational research on job involvement. **Psychological Bulletin**, n.84, p.265-288, 1977.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REBECHI, R.; FILENGA, D. Percep o de justiça e comprometimento organizacional em uma ONG (Organiza o Não Governamental). **Anais do ENANPAD**, 2005 [CD-ROOM].

REGO, A. Comportamentos de cidadania organizacional: diferentes padrões reativos às percep es de justiça. In: **Organiza es e Trabalho**. v.24. p.9-28. 2000<sub>a</sub>.

REGO, A. Justiça nas organiza es – na senda de uma nova vaga? In: RODRIGUES, S.B., CUNHA, M.P. (orgs.). **Estudos organizacionais: novas perspectivas na administra o de empresas: uma coletânea luso-brasileira**. São Paulo:Iglu, 2000<sub>b</sub>.

REGO, A. Percep es de justiça: estudos de dimensionaliza o com professores do ensino superior . **Psicologia Teoria e Pesquisa**. v.17. n.2. Brasília maio/ago. 2001.

REGO, A. Comprometimento afetivo dos membros organizacionais: o papel das percep es de justiça. **RAC-Revista de Administra o Contemporânea**, v.6, n. 2, maio/ago, p.209-241, 2002.

REGO, A. Climas de justiça e comprometimento organizacional. **Revista de Psicologia, Organiza es e Trabalho**. v.3.n.1.p.27-60, 2003<sub>a</sub>.

REGO, A. Comprometimento organizacional e ausência psicológica – afinal, quantas dimensões? **Revista de Administra o de Empresas**.v.43.n.4.p.25-35, 2003<sub>b</sub>.

REGO, A.; SOUTO, S. Comprometimento organizacional – um estudo luso-brasileiro sobre a importância da justiça. **Anais do ENANPAD**, 2002 [CD-ROOM].

REGO, A.; SOUTO, S. Climas organizacionais autenticiz ticos fomentando o comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. **Anais do ENANPAD**, 2003<sub>a</sub> [CD-ROOM].

REGO, A.; SOUTO, S. Organiza es autenticizóticas: uma investiga o luso-brasileira sobre a operacionaliza o do construto. **Anais do ENANPAD**, 2003<sub>b</sub> [CD-ROOM].

RESENDE, E. **O Livro das Competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organiza es e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, E.A. Desafios, resistências e mudanças na constru o da cultura da avalia o institucional: a experiência do UNIARAX . **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

RIGON, J.; VILELA, L.D. El significado del trabajo: homologación de una versión em português-brasileño del cuestionário MOW. **Anais do ENAMPAD**, 2004 [CD-ROOM].

RIZZATTI, G. ; DOBES, C.E. A complexidade do processo decisório em universidades. *In*: MELO, P.A. e COLOSSI, N. (orgs). **Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade**. Florianópolis : Insular, 2004. p.185-192.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR, G. Organização Universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004 [CD-ROOM].

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR, G. Categorias para análise do clima organizacional em universidades. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR, G.; BONA SARTOR, V.V. Categorias de análise de clima organizacional em Universidades Federais. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004. [CD-ROOM]

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

ROBINSON, S.L.; KRAATZ, M,S,; ROUSSEAU, D.M. Changing obligations and psychological contract: a longitudinal study. **Academy Management Journal**, v.37. n.1. p-137-152. 1994.

ROCHA, D.R.A. Qualidade de vida em fases de mudança : estudo de caso em empresa da região metropolitana de Belo Horizonte. **Anais do ENANPAD**, 1998.

ROJAS, S.U., OCAÑA, J.I.S. Estrés y burnout en docentes en diferente niveles de sistema educativo. *In V Congreso Nacional AMET 2006*. [on line] disponível em <http://www.acosomoral.org>. Acesso em agosto de 2007.

ROSA, C., CARLOTTO, M.S. Síndrome de *Burnout* e satisfação no trabalho em profissionais de uma instituição hospitalar. **Revista SBPH**. vol.8. n.2. Rio de Janeiro. 2005.

ROUSSEAU, D.M. **Psychological contracts in organizations: understanding written and unwritten agreements**. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

ROUSSEAU, D. M. Schema, promise and mutuality: The building blocks of psychological contract. **Journal of Occupational Psychology**, v. 74, p. 511-541. 2001.

RUSSEL, D.W.; ALTAIMER, E.; VAN VELZEN, D. Job-related stress, social support and bournout among classroom teachers. **Journal of Applied Psychology**. v.72. n.2. p.269-274, 1987.

SALANOVA, M. GRACIA, F.; PIERÓ, J.M. Significado del trabajo e valores laborales. **Tratado del psicología del Trabajo**, v.2. 1996.

SAMPAIO, J. R. **Voluntários: um estudo sobre a motivação de pessoas e cultura em uma organização do terceiro setor**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Tese.

SANCHES, E.N.; GONTIJO, L.A.; VERDINELLI, M.A. Organização e carreira: padrões de comprometimento dos docentes de uma universidade particular. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004<sub>a</sub> [CD-ROOM].

SANCHES, E.N.; GONTIJO, L.A.; VERDINELLI, M.A. Comprometimento dos professores universitários com a organização e a carreira docente e sua relação com o desempenho. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004<sub>b</sub> [CD-ROOM].

SANCHES, E.N.; GONTIJO, L.A.; BORBA, A.M.; VERDINELLI, M.A. Metodologia de análise do comprometimento dos professores universitários com a organização e a carreira docente e sua relação com o desempenho. **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2004. [CD-ROOM]

SANT'ANNA, A.S.; MORAES, L.F.R.; KILIMNIK, Z.M. Competência individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho : um estudo de diagnóstico comparativo. **RAE-eletrônica**, vol.4, n.1. São Paulo, jan/jun, 2005.

SCHEIN, E. H. **Psicologia organizacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.

SCHEIN, E. H. Liderança e cultura organizacional. *In*: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996. p.81-90.

SCOTT, C.R. QUINN, L. TIMMERMAN, C. E. GARETT, D. M. Ironic uses of group communication and interviews with group decision support system users. **Communication Quarterly**, v.46, n.3, 1998.

SENGE, P.M. Além da 5ª Disciplina. **HSM Management**, v.19. mar/abr. p.18-22, 2000.

SHIMIDT, S.; PINHEIRO, I.A. O comprometimento como fator de mudança organizacional: o caso da implantação de um sistema de gestão na Stemac. **Revista Eletrônica de Administração**. ed.32, v.9, n.2.mar-abr, 2003.

SHORE, L.M.; TETRICK, L. E. A construct validity study of perceived organizational support. **Journal of Applied Psychology**. v.76.p.637-643, 1991.

SIEGEL, P.A.; POST, C.; BROCKNER, J.; FISHMAN, A.; GARDEN, C. The moderating influence os procedural fairness on the relationship between work-life conflict and organizational commitment. **Journal of Applied Psychology**. v.90. n.1. p.13-24, 2005.

SILVA, A.M.M.; ALMEIDA, G.O.; CARVALHO, D. O papel das dimensões da justiça organizacional distributiva, processual, interpessoal e informacional na predição do *burnout*. **Revista de Administração Mackenzi**. v.6. n.1. p.107-127. 2005.

SILVA JR., N.A. Satisfação no trabalho: um estudo entre os funcionários dos hotéis de João Pessoa. **Psico-USF**, 6, 47-57., 2001.

SILVA, J.R.G.; OLIVEIRA, M.C.L. A composição de um quadro de referência para a gestão da comunicação organizacional. **Anais do ENANPAD**, 2003 [CD-ROOM].

SILVA, L.R. **Os fatores motivacionais dos funcionários das instituições públicas de ensino superior**: um estudo de caso. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Dissertação.

SILVA, M.A.; CUNHA, C.J.C.A.; POSSAMAI, F. O que professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. **Anais do ENANPAD**, 2001 [CD-ROOM].

SILVA, M.A.; MORAES, L.V.S. Como os professores aprender dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. **Anais do ENANPAD**, 2002 [CD-ROOM].

SILVA M.A.; MORAES, L.V.S.; MARTINS, E.S. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. **Anais do ENANPAD**, 2003 [CD-ROOM].

SILVA, M.G.R. Competências gerenciais dos coordenadores do curso de graduação em administração de empresas: um estudo de caso na UCS. **Anais do ENANPAD**, 2002 [CD-ROOM].

SILVA, T.P.; BEUREN, I.M.; DEL PRÁ NETO, D.; HEIN, N.M. A influência da cultura organizacional no desenvolvimento de um sistema de informações analisado pelos números áureos. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

SIQUEIRA, M. M.M. **Antecedentes do comportamento de cidadania organizacional: análise de um modelo pós-cognitivo**. Universidade de Brasília. Brasília, 1995. Tese.

SIQUEIRA, M.M.M.; Comportamento de cidadania organizacional. *In*: SIQUEIRA, M.M.M.; GOMIDE Jr, S.; OLIVEIRA, A.F. (orgs). *In*: **Cidadania, justiça e cultura nas organizações**: estudos psicossociais. São Bernardo do Campo. Ed. Metodista, 2001.

SIQUEIRA, M. M.M. Esquema mental de reciprocidade e influências sobre afetividade no trabalho. **Anais do ENANPAD**, 2002 [CD-ROOM].

SIQUEIRA, M. M.M. Proposição e análise de um modelo para comportamentos de cidadania organizacional. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**. Edição especial. p.165-184, 2003.

SIQUEIRA, M.M.M. Esquema mental de reciprocidade e influências sobre afetividade no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**. v.10. n. 1. jan./abr. p. 83-93, 2005.

SIQUEIRA, M.M.M; AMARAL, D.J.A. Relações entre estrutura organizacional e bem-estar psicológico. **REA-Revista Eletrônica de Administração**. ed.08, v.07, n 01. jan/jun, 2006.

SIQUEIRA, M.M.M; GOMIDE Jr, S. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. *In*: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (orgs). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p.300-330.

SKARLICKI, D. P.; FOLGER, R. Retaliation in the workplace: the roles of distributive, procedural, and interactional justice. **Journal of Applied Psychology**, v.82. n.3. p.434-443, 1997.

SORATTO, L.; RAMOS, F. *Burnout* e relações sociais no trabalho. *In*: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999. p. 272-277.

SOUZA, J.A.; SOUZA, A.A.; HIRDES, J.C.R.; DANDOLINI, G.A. Uma análise das condições de oferta de cursos de graduação a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 2005 [CD-ROOM].

SPECTOR, P. **Psicologia Organizacional**. São Paulo: Saraiva, 2002.

STEUER, R.S. **Satisfação no trabalho, conflito e ambigüidade de papéis**: estudo junto as enfermeiras da Maternidade Escola do Município de São Paulo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989. Dissertação.

- STENBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STRAUHS, F.R.; ANDRADE, M.M.; SERAFIM, A.B. Perfil dos gestores das instituições de ensino superior privadas de Curitiba e região metropolitana. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. 2005, [CD-ROOM].
- THAGARD, P. **Mente: introdução à ciência cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TAMAYO, M. R.; PINHEIRO, F., TRÓCCOLI, B.; PAZ, M. G. T. Construção e validação da escala de suporte organizacional percebido (ESOP). **Anais da 52 Reunião Anual da SBPC**, 2000 [CD-ROOM].
- TAMAYO, A.; SOUZA, M.G.S.; VILAR, S.L.; ALBERNAZ, J.V.; RAMOS, J.L.; FERREIRA, N.P. Relação entre os valores do empregado e o comprometimento organizacional afetivo. **Anais do ENANPAD**, 2000 [CD-ROOM]
- TAMAYO, A.; SOUZA, M.G.S.; VILAR, L.S.; RAMOS, J.L.; ALBERNAZ, J.V.; FERREIRA N.P. Prioridades axiológicas e comprometimento organizacional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.17. n.1. jan./abr. 2001.
- TAMAYO, M.R.; TRÓCCOLI, B.T. Exaustão Emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com estratégias de *coping* no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**. v.7. n.1. jan, 2002.
- TANAJURA, A.L.G.; JESUS, L.L. **Clima organizacional na ECMAN Engenharia**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003. Monografia.
- TEPPER, B.J. Health consequences of organizational injustice: tests of mind and interactive effects. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. v.86. p. 197-215, 2001.
- TOLFO, S.R.; COUTINHO, M.C.; ALMEIDA, A.R.; BAASCH, D.; CUGNIER, J. Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho. **Anais do CRITEOS**, 2005 [CD-ROOM].
- TOLFO, S.R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos no Brasil. **Psicologia & Sociedade**. v.19. Edição Especial, n.1. p.38-46. 2007.
- TOLFO, S.R.; PICCININI, V.C. As melhores empresas para trabalhar no Brasil e a qualidade de vida no trabalho: disfunções entre a teoria e a prática. **Anais do ENANPAD**, 1998.
- TRACY, D. **Dez princípios para o empowerment**. São Paulo: Elsevier, 2004.
- USEEM, M. **A hora da verdade: a decisão certa na hora certa**. São Paulo: Elsevier, 2007.
- VALLE, A.R. Afeto no trabalho: o que se discute na literatura nacional. **Psicologia para América Latina-Psicolatina**, n.3. fev, 2005.
- WALLACE, J.E. Professional and organizational commitment: compatible or incompatible? **Journal of Vocational Behavior**, n.42. p.333-339, 1993.
- WIENER, Y. Commitment in organizations: a normative view. **Academy of Management Review**, v. 7. p.418-428, 1982.

WIESENFELD B.M.; BROCKNER, J. THIBAUT, V. Procedural fairness managers self-esteem and managerial behavior following a layoff. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. v.83. p.01-32, 2000.

WOOD JR, T. Organizações de simbolismo intensivo. **RAE-Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v.40. n.1. jan/mar. p.20-28, 2000.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZALEWSKA, A.M. Job satisfaction and importance of work aspects related to predominant values and reactivity. **International Journal of Occupational Safety and Ergonomics**, v.5. n 4. p.485-511, 1999.

ZANELLI, J.C. **Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais**. Universidade Estadual de Campinas, 1992. Tese

ZANELLI, J.C. **Trabalhadores com manifestações de stress: teorias e procedimentos utilizados em centros de pesquisas e intervenções**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2007. Relatório final de Pós-Doutorado Sênior (não publicado).

**APÊNDICE A**  
**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE SATISFAÇÃO NO**  
**TRABALHO**

## SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

### Satisfação com as atividades e com o trabalho em si

Tabela 24. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação na realização das tarefas

- 
- Há insatisfação no trabalho, mas essa insatisfação é amenizada pelas responsabilidades associadas ao trabalho, pelos resultados alcançados, pelos relacionamentos com o corpo discente e docente e pelo aprendizado constante (P1)
  - Existe satisfação em relação ao trabalho realizado (P2)
  - A excessiva quantidade de tarefas burocráticas / administrativas à realizar é um aspecto que gera insatisfação com o trabalho (P3)
  - O coordenador se sente frustrado com o trabalho que realiza, pois suas atividades centram-se mais em serviços burocráticos, de rotina, que uma pessoa menos qualificada pode fazer do que no planejamento, nos objetivos e outros aspectos relativos às atividades pedagógicas próprias do curso (P4)
  - A satisfação com o trabalho na coordenação é caracterizada pela oportunidade de realizar várias atividades (P5)
  - Há insatisfação no trabalho em função da demanda de trabalho, das atividades burocráticas, das excessivas cobranças e do tempo despendido a elas (P6)
  - A ausência de melhor infra-estrutura administrativa influencia negativamente a satisfação do coordenador com o trabalho. (P7)
  - Embora o trabalho ser cansativo, a satisfação está associada às condições de trabalho, de aperfeiçoamento, de participação em eventos que a universidade oferece ao coordenador (P8)
  - A satisfação do coordenador com seu trabalho está associada à existência de desafios a serem superados (P9)
  - A satisfação do coordenador com o trabalho é caracterizada por fazer parte da universidade, pela relação democrática existente, pela possibilidade de gerenciar pessoas e construir o curso em conjunto com o corpo docente (P10)
- 

Fonte: dados primários

## Satisfação com o cargo

Tabela 25: Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação no exercício do cargo

- 
- O cargo proporciona satisfação ao coordenador na medida em que é uma oportunidade de aprendizado profissional, de autoconhecimento e superação de suas limitações. (P1)
  - A satisfação com o cargo está associada ao respeito pela qualidade do trabalho realizado pelo coordenador e pelo seu empenho na coordenação do curso (P2)
  - A satisfação com o cargo é decorrente do reconhecimento pelos trabalhos anteriormente realizados pelo coordenador e de sua trajetória profissional na universidade (P3)
  - O contato com os alunos e a possibilidade de pensar na qualidade do curso caracterizam a satisfação do coordenador com o cargo apesar de perceber problemas estruturais e organizacionais da universidade influenciando as atividades da coordenação. (P4)
  - Apesar de existir satisfação com o cargo associada à possibilidade de realização de atividades interessantes e de acesso a conhecimentos próprios da área da Psicologia enquanto ciência ou profissão há a sensação de solidão e isolamento, de empobrecimento das relações decorrentes do "lugar de poder" (P5)
  - A satisfação com o cargo é caracterizada pela possibilidade de contribuição à ciência psicológica, à formação dos alunos, ao desenvolvimento de professores e ao autodesenvolvimento (P6)
  - O coordenador descreve o trabalho na coordenação como muito solitário e, em decorrência das atividades burocráticas, percebe limitações no exercício do cargo e distanciamentos ante a sua principal função. (P7)
  - A satisfação no cargo é decorrente das oportunidades de aprendizado, crescimento e experiências vivenciadas pelo coordenador (P8)
  - A satisfação do coordenador com seu cargo é "flutuante" uma vez que se sente dividido entre deixar o cargo e se dedicar a outros afazeres ou permanecer e continuar realizando um trabalho que acredita ter condições para realizar (P9)
  - A satisfação do coordenador com o cargo está associada à liberdade de expressão, ao ambiente de trabalho e aos princípios e valores da universidade que vão ao encontro de suas crenças (P10)
- 

Fonte: dados primários

## Satisfação com os relacionamentos

Tabela 26. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação com os relacionamentos

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Reitoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os sentimentos associados às pessoas da reitoria não são agradáveis sendo umas das razões da insatisfação do coordenador no trabalho. O acúmulo de tarefas que a reitoria demanda, a ausência de apoio por parte da reitoria e perdas de conquistas anteriores justificam tais sentimentos (P1).</li> <li>• Apesar das questões partidárias presentes na universidade o coordenador revela satisfação com o relacionamento com a reitoria (P2).</li> <li>• Há contato mais freqüente do coordenador com a pró-reitoria de ensino; essa é descrita como sendo extremamente acessível e responsável por uma maior aproximação dos coordenadores de curso com essa instância hierárquica (P3).</li> <li>• Há pouco contato do coordenador com a Reitoria (P4).</li> <li>• A satisfação do coordenador é caracterizada pela qualidade das relações com os alunos, colegas, e chefias, estabelecidas no contexto de trabalho (P6).</li> <li>• O relacionamento com a reitoria é caracterizado por aspectos que geram no coordenador insatisfação pela distância e pelo descaso mas também satisfação pelo movimento que inicia na universidade, a partir da reitoria, de se aproximar dos coordenadores, ouvi-los mais e de dar-lhes mais subsídios em suas tarefas (P7).</li> <li>• O relacionamento com a reitoria é marcado pela proximidade (P8).</li> <li>• O relacionamento do coordenador com as pessoas da reitoria é caracterizado por abertura e receptividade.(P9).</li> <li>• De uma forma geral a satisfação do coordenador com as pessoas da reitoria é caracterizado por aspectos como acesso facilitado e apoio nas questões maiores que envolvem suas funções (P10).</li> </ul>
Chefia Imediata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A relação com a chefia imediata, apesar de ser fácil, é caracterizada pela insatisfação do coordenador quanto ao retorno às suas demandas ou necessidades, uma vez que percebe ausência de poder de decisão por parte deste. (P1)</li> <li>• Questões associadas à política da universidade influenciam a satisfação do coordenador quanto ao relacionamento com a chefia imediata (Diretor de Centro) (P2).</li> <li>• O fato de o chefe imediato ter sido imposto no cargo e as dificuldades de relacionamento com ele influenciam a satisfação do coordenador (P3).</li> <li>• O coordenador percebe interesse por parte das chefias em investir nos relacionamentos com os colaboradores (P4).</li> <li>• Não há dificuldades no relacionamento com os superiores (P5).</li> <li>• A satisfação do coordenador é caracterizada pela qualidade das relações com os alunos, colegas, e chefias, estabelecidas no contexto de trabalho (P6).</li> <li>• A relação com a chefia imediata é descrita como muito boa e compartilhada (P7).</li> <li>• O relacionamento com a chefia imediata é caracterizado por certa dificuldade de diálogo embora que essa dificuldade é também compartilhada por mais pessoas (P8).</li> <li>• Pouca harmonia e existência de conflitos caracterizam o relacionamento com a chefia imediata e isso representa uma fonte de insatisfação para o coordenador (P9).</li> <li>• A relação do coordenador com sua chefia imediata é tranqüila e próxima. Apesar disso, a ausência de respostas e de decisões da chefia às demandas do coordenador originam insatisfações nessa relação (P10).</li> </ul>
Técnico-administrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um bom acesso e uma boa relação caracterizam a satisfação do coordenador no relacionamento com os técnico-administrativos (P1).</li> <li>• O coordenador percebe que o relacionamento com o pessoal técnico-administrativo, apesar de ser bom, não acontece da forma como ele deseja (P4).</li> <li>• O relacionamento com os técnico-administrativos é caracterizado pela coesão, compartilhamento de informações, discussão de questões importantes e respostas às necessidades do coordenador (P7).</li> <li>• As relações que o coordenador estabelece com funcionários técnico-administrativos são boas e caracterizadas por clareza e objetividade nos contatos (P8).</li> <li>• É na relação com os técnicos administrativos que o coordenador encontrava o melhor nível e grau de satisfação nas relações de trabalho porque são sempre relações muito saudáveis, receptivas e tranqüilas (P9).</li> <li>• Há, com os técnico-administrativos, uma relação de proximidade e ajuda (P10).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Outros coordena- dores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embora se sinta a vontade na relação com os pares, a política interna limita essa relação uma vez que, por essa razão, nem sempre pode trocar com eles o que pensa, quer ou sente (P1).</li> <li>• O relacionamento do coordenador com seus pares é descrito como tranquilo, haja vista a uniformidade de sua linguagem e de sentimentos e se caracteriza como uma boa parceria (P3).</li> <li>• Há interação entre o coordenador e seus pares; a relação é avaliada por ele como boa apesar da falta de tempo e das inúmeras atividades comum a todos (P4).</li> <li>• A satisfação do coordenador é caracterizada pela qualidade das relações com os alunos, colegas, e chefias, estabelecidas no contexto de trabalho (P6).</li> <li>• O relacionamento do coordenador com seus pares começa a se estabelecer com maior frequência a partir de uma maior proximidade e de possibilidades de trocas e isso gera, no coordenador, algum grau de satisfação (P7).</li> <li>• O relacionamento do coordenador com seus pares é por ele avaliado como bom e caracterizado por boas oportunidades de trocas e contatos (P8).</li> <li>• O relacionamento do coordenador com seus pares é caracterizado por integração positiva, oportunidades de discussão e desabafos e cumplicidade (P9).</li> <li>• O coordenador percebe que na relação com os outros coordenadores faltam proximidade e possibilidades de trocas (P10).</li> </ul>
Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A satisfação na relação com o corpo docente é caracterizada pela percepção que coordenador tem de apoio e respaldo por parte deste (P1).</li> <li>• O coordenador, apesar de ter pouco contato com o corpo docente, percebe na relação possibilidade de "trocas" e caracteriza-o como parceiro (P2).</li> <li>• A função na coordenação propicia maior proximidade e um relacionamento com os professores diverso daquele experimentado em outras funções com o corpo docente e isso é percebido como fator de satisfação (P3).</li> <li>• O relacionamento com o corpo docente é avaliado como próximo e caracterizado pela ajuda e contribuições que os docentes dão ao coordenador (P4).</li> <li>• Passou a ser diferente o relacionamento do coordenador com seus colegas professores a partir do momento em que esse assumiu a coordenação. As relações afetivas ficaram "empobrecidas" e prejudicadas em função de o coordenador ter que tomar decisões que afetam a vida dos professores (P5).</li> <li>• A satisfação do coordenador é caracterizada pela qualidade das relações com os alunos, colegas, e chefias, estabelecidas no contexto de trabalho (P6).</li> <li>• No relacionamento com o corpo docente existe apoio, contribuição e envolvimento, o que caracteriza um ponto forte da satisfação do coordenador (P7).</li> <li>• Os conflitos existentes com integrantes do colegiado docente, a obrigação de ter que administra-los e tomar decisões contrárias a interesses geram, algumas vezes, insatisfações ao coordenador (P8).</li> <li>• Existe satisfação na relação com o corpo docente (P9).</li> <li>• O corpo docente aceita e aclama o coordenador à frente do curso. Esse é um dos aspectos que caracterizam essa relação (P10).</li> </ul>
Corpo Discente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há satisfação na relação com o corpo discente (P1).</li> <li>• A satisfação com o relacionamento com o corpo discente é caracterizada pelo reconhecimento deste (P2).</li> <li>• A função na coordenação propicia maior proximidade e um relacionamento com os alunos diverso daquele experimentado em outras funções e isso é percebido como fator de satisfação (P3).</li> <li>• O coordenador avalia o relacionamento com o corpo discente como próximo e respeitoso e para conseguir atingir essa qualidade busca essa proximidade, concede espaço e facilita o acesso dos alunos à coordenação (P4).</li> <li>• A partir do momento em que o coordenador assumiu a coordenação, suas relações com o corpo discente se modificaram (P5).</li> <li>• A satisfação do coordenador é caracterizada pela qualidade das relações com os alunos, colegas, e chefias, estabelecidas no contexto de trabalho (P6).</li> <li>• Existe prazer, proximidade e abertura no relacionamento com o corpo discente (P7).</li> <li>• O relacionamento do coordenador com o corpo discente é caracterizado pela busca constante de proximidade e pela disponibilidade do coordenador em ouvir e atender as demandas deste.(P8).</li> <li>• Existe satisfação na relação com o corpo discente (P9).</li> <li>• A relação do coordenador com o corpo discente é caracterizada como burocrática e administrativa mas boa, embora o coordenador perceba ser ora amado, ora odiado pelos alunos, possibilidades próprias do ambiente democrático existente. Nessa relação gostaria de ser mais próximo e reconhece que eles são sua prioridade (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Satisfação com as retribuições recebidas

Tabela 27. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a satisfação com as retribuições recebidas

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não recebe retribuições materiais pelas atividades que desenvolve na coordenação do curso e isso lhe causa insatisfação (P1)</li> <li>• Inexistem retribuições materiais por parte da universidade ao coordenador e isso lhe causa insatisfação (P7)</li> <li>• O coordenador revela que a universidade não é negligente em relação às retribuições materiais, mas não concorda com os critérios de distribuição dessas retribuições (P9).</li> </ul>
Financeiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A insatisfação do coordenador pelo salário recebido é causada pela necessidade de cumprir uma carga horária extra que não é remunerada (P1).</li> <li>• O salário recebido contribui para a satisfação com o trabalho (P3).</li> <li>• O coordenador não está plenamente satisfeito com sua remuneração, pois necessita de outro emprego para complementar sua renda (P4).</li> <li>• A demanda de trabalho e as responsabilidades próprias do cargo fazem com o que coordenador desejasse ser mais bem remunerado (P5).</li> <li>• O coordenador, em função da complexidade do trabalho, da demanda de tempo e das responsabilidades assumidas, está insatisfeito com a inexistência de gratificação pelo exercício do cargo (P7).</li> <li>• O coordenador descreve as retribuições financeiras recebidas como muito boas (P8).</li> <li>• Apesar de não ser remunerado pela carga total de trabalho que executa, o coordenador está satisfeito com as retribuições financeiras recebidas (P9).</li> </ul>
Premiações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que premiar colaboradores não é uma prática na universidade (P1)</li> <li>• Na universidade não é uma prática premiar os colaboradores (P8)</li> <li>• Na universidade não há oportunidade de premiação aos colaboradores (P9)</li> </ul>
Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que reconhecer o trabalho dos colaboradores não é uma prática na universidade, uma vez que não recebe <i>feedbacks</i> sobre o seu trabalho (P1).</li> <li>• A satisfação com o trabalho está associada ao reconhecimento do trabalho decorrente da abertura ao desenvolvimento das idéias do coordenador (P2).</li> <li>• Há reconhecimento pelo trabalho que o coordenador realiza (P4).</li> <li>• O coordenador percebe que o seu trabalho é reconhecido, sendo essa prática comum no centro onde o curso de psicologia está vinculado (P6).</li> <li>• Inexistem premiações, gratificações ou reconhecimento pelo exercício do cargo e diante disso o coordenador expressa insatisfações (P7).</li> <li>• O coordenador recebe reconhecimento pelo trabalho que realiza a frente do curso e pelos eventos que promove (P8).</li> <li>• A existência de reconhecimento pelo trabalho realizado é fonte de satisfação para o coordenador (P9).</li> </ul>

Fonte: dados primários

**APÊNDICE B**  
**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE O ENVOLVIMENTO**  
**COM O TRABALHO**

## SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE O ENVOLVIMENTO COM O TRABALHO

### Envolvimento com o trabalho associado a fatores pessoais do coordenador

Tabela 28. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o envolvimento com o trabalho associado a fatores pessoais do coordenador

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Significado do trabalho na vida do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho assume, na vida do coordenador, características de um projeto de vida (P1).</li> <li>• O trabalho na universidade assume, na vida do coordenador, características de um projeto de vida (P3).</li> <li>• O trabalho tem um importante significado na vida do coordenador (P4).</li> <li>• O trabalho representa uma importante dimensão na vida do coordenador, uma vez que nele deposita muito tempo e energia e, sob esse aspecto, faz uma avaliação negativa sobre o excesso de trabalho e de responsabilidades relacionados ao esse cargo (P5).</li> <li>• O envolvimento com o trabalho está associado à preservação e manutenção da individualidade do coordenador (P6).</li> <li>• O trabalho tem um importante significado na vida do coordenador uma vez que se descreve muito envolvido com a coordenação do curso (P7).</li> <li>• O trabalho e o prazer de trabalhar assumem um importante significado na vida do coordenador (P8).</li> <li>• O trabalho tem um importante significado na vida do coordenador a ponto de fazê-lo desistir de suas satisfações pessoais e de colocar a vida familiar no segundo plano de sua vida (P9).</li> <li>• O trabalho assume um importante significado na vida do coordenador a ponto de interferir em sua vida pessoal e de fazê-lo sentir-se alienado (P10).</li> </ul>
Existência de metas pessoais orientadas para o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É meta pessoal do coordenador concretizar as idéias que tem quanto à melhorias no curso, na sua qualidade e na formação dos futuros psicólogos (P2).</li> <li>• Uma das metas pessoais do coordenador consiste em promover a satisfação dos alunos (P4).</li> <li>• Contribuir à construção do curso é meta pessoal que orienta o trabalho do coordenador (P6).</li> <li>• É meta pessoal do coordenador contribuir à formação profissional dos acadêmicos (P7).</li> <li>• O coordenador revela existirem metas pessoais orientadas para o seu trabalho na coordenação do curso (P8).</li> <li>• O coordenador desistiu de suas metas pessoais em decorrência de seu envolvimento com o trabalho (P9).</li> <li>• Permanecer e consolidar sua carreira na universidade é meta pessoal do coordenador (P10).</li> </ul>
Percepção de que os eventos importantes da vida do coordenador estão associados ao trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que eventos importantes de sua vida estão associados ao trabalho, como por exemplo, as relações e as amizades (P1).</li> <li>• Separar a vida pessoal da vida profissional passou a ser uma preocupação do coordenador, pois o excesso de envolvimento com o trabalho passou a ser ameaçador à sua saúde e bem estar (P4).</li> <li>• Há a percepção de que os eventos importantes da vida do coordenador são prejudicados em função do excesso de trabalho (P5).</li> <li>• Apesar de gostar de seu trabalho, o coordenador não o coloca no centro de sua vida (P6).</li> <li>• O coordenador percebe que eventos importantes de sua vida estão associados ao seu trabalho como, por exemplo, o excesso de tempo a ele dedicado, a grande responsabilidade, o prazer de realizá-lo os desafios existentes (P7).</li> <li>• O coordenador percebe que eventos importantes em sua vida estão associados ao trabalho, principalmente as novas amizades e as novas oportunidades (P8).</li> <li>• O coordenador percebe que os eventos importantes de sua vida do coordenador estão excessivamente associados ao trabalho e tenta modificar essa situação (P9).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Percepção de competência no exercício do cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe tanto ter competência quanto limitações no exercício do cargo (P1).</li> <li>• A percepção de competência no exercício do cargo está associada à ausência de preocupação da(s) chefia(s) em relação ao curso (P2).</li> <li>• Por meio do <i>feedback</i> recebido da parte dos professores e dos alunos o coordenador reconhece sua competência no exercício do cargo (P3).</li> <li>• O coordenador não se considera totalmente competente para o cargo, pois percebe que lhe faltavam conhecimentos específicos na área da gestão mas reconhece sua competência no que se refere a condução dos relacionamentos ouvindo, envolvendo, estimulando e valorizando as pessoas (P4).</li> <li>• O coordenador percebe ter competências pedagógicas para exercer o cargo, mas se percebe limitado sobre questões administrativas envolvidas nesse exercício (P6).</li> <li>• Apesar de constatar algumas limitações no exercício da função, o coordenador percebe que sua competência no cargo está também associada às suas características de personalidade (P7).</li> <li>• O coordenador percebe ser competente no exercício de seu cargo (P8).</li> <li>• O coordenador percebe ser competente no exercício de seu cargo e acredita que a universidade também perceba isso (P9).</li> </ul>
Percepção de capacidade de influência sobre o meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que sua capacidade de influência sobre o meio está restrita ao ambiente micro-organizacional, relacionado especificamente ao curso, aos discentes e aos docentes (P1).</li> <li>• O coordenador percebe sua capacidade de influência sobre o meio (P2).</li> <li>• A capacidade de influência do coordenador sobre o meio é caracterizada pela efetividade das mudanças que implantou no curso principalmente no que se refere a ouvir as necessidades e sugestões de discentes e docentes (P4).</li> <li>• O coordenador reconhece sua capacidade de influência sobre o grupo que lidera e sobre o centro onde o curso está vinculado (P6).</li> <li>• O coordenador percebe sua capacidade de influência limitada ao departamento uma vez que, na universidade, os coordenadores não participam das decisões da câmara de ensino ou da reitoria (P7).</li> <li>• O coordenador percebe que o cargo lhe possibilita influenciar tanto a comunidade interna quanto externa à universidade (P8).</li> <li>• O coordenador reconhece sua influência nas relações de trabalho tanto no contexto do curso que coordena quanto da universidade (P9).</li> </ul>
Percepção de que o trabalho é fonte de satisfação das necessidades psicológicas do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho é fonte de auto-conhecimento para o coordenador (P1).</li> <li>• O envolvimento com o trabalho está associado à possibilidade da livre expressão da autenticidade da personalidade do coordenador (P2).</li> <li>• O elevado grau de participação e envolvimento do coordenador com o cargo reflete uma característica da sua personalidade (P3).</li> <li>• O trabalho na coordenação representa uma possibilidade de satisfação das necessidades psicológicas do coordenador, uma vez que oportuniza condições para seu crescimento, aprendizado e maturidade (P4).</li> <li>• Há a percepção de que o trabalho é causa de insatisfação das necessidades psicológicas / pessoais do coordenador (P5).</li> <li>• O coordenador não percebe ser o trabalho fonte de satisfação de suas necessidades psicológicas (P6).</li> <li>• O coordenador percebe que o trabalho é fonte de satisfação de suas necessidades psicológicas, principalmente as relacionadas à sua auto-imagem (P7).</li> <li>• Para existir satisfação das necessidades psicológicas do coordenador em relação ao trabalho, ele percebe ser necessário entregar-se por inteiro naquilo que faz (P8).</li> <li>• O coordenador percebe que o trabalho é fonte de satisfação de suas necessidades psicológicas (P9).</li> <li>• O trabalho constitui uma fonte de satisfação das necessidades psicológicas do coordenador (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Envolvimento com o trabalho associado às características da chefia

Tabela 29. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o envolvimento com o trabalho associado às características de sua(s) chefia(s)

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Quanto às relações pessoais e sociais com o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O envolvimento do coordenador independe das características de sua chefia imediata (P1).</li> <li>• Não ocorrem relações pessoais e sociais com o chefe imediato uma vez que ele não tem a aceitação do coordenador e do corpo docente (P3).</li> <li>• As relações pessoais e sociais com o coordenador são caracterizadas por respeito e uma sensação de proteção que o coordenador sente por ter pouca idade em comparação às chefias (P4).</li> <li>• O coordenador avalia seu relacionamento com as chefias como sendo amistoso, cordial e pessoal; embora isso, sente certo afastamento ou distanciamento das chefias determinado tanto pela posição hierárquica quanto pela demanda de trabalho de ambas as partes (P5).</li> <li>• O coordenador descreve a chefia imediata como alguém que permite um relacionamento pessoal e social "aberto" com o coordenador (P6).</li> <li>• As relações pessoais e sociais entre o coordenador e sua chefia imediata são caracterizadas por acesso facilitado e abertura (P7).</li> <li>• Não existem relações pessoais ou sociais entre o coordenador e sua chefia imediata (P8).</li> <li>• As relações pessoais e sociais entre a chefia imediata e o coordenador são pouco autênticas e duvidosas (P9).</li> </ul>
Quanto à participação do coordenador nas tomadas de decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A chefia imediata é descrita pelo coordenador como alguém que, apesar de ouvi-lo e de ser acessível, não permite sua participação nas tomadas de decisão (P1).</li> <li>• O coordenador pouco participa das tomadas de decisão de sua chefia imediata devido ao fato desse ser ausente (P3).</li> <li>• A chefia imediata é descrita pelo coordenador como alguém que permite sua participação nas tomadas de decisão (P6).</li> <li>• A participação do coordenador nas tomadas de decisão da chefia imediata é total, pois sempre é ouvido, são respeitadas suas opiniões e posicionamentos (P7).</li> <li>• O coordenador não participa das decisões que sua chefia imediata toma (P8).</li> <li>• Há dúvidas quanto à efetiva participação do coordenador nas decisões tomadas pela chefia imediata (P9).</li> <li>• A participação do coordenador nas tomadas de decisão acontece em excesso. No entanto, essa participação não é percebida pelo coordenador como algo associado à sua capacidade, mas sim à insegurança, acomodação e incapacidade de decisão da chefia imediata (P10).</li> </ul>
Quanto ao processo de comunicação com o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador descreve a chefia imediata como alguém que possibilita os processos de comunicação no contexto (P1).</li> <li>• As chefias proporcionam tranquilidade ao coordenador no que se refere à abertura à troca de idéias e à possibilidade de discussão dos problemas existentes (P2).</li> <li>• A chefia imediata é considerada ausente pelo coordenador e, portanto, o processo de comunicação entre ambos fica prejudicado (P3).</li> <li>• O processo de comunicação com o coordenador é caracterizado pela formalidade e burocracia e muitas vezes o coordenador sente que não é ouvido pela chefia (P4).</li> <li>• O coordenador descreve a chefia imediata como alguém que favorece os processos de comunicação no contexto (P6).</li> <li>• O processo de comunicação com o coordenador é constante tanto formal quanto informalmente (P7).</li> <li>• A chefia imediata se comporta de forma a facilitar o processo de comunicação com o coordenador (P8).</li> <li>• O processo de comunicação entre a chefia imediata e o coordenador, como, de uma forma geral, na universidade, representa um problema na percepção do coordenador (P9).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Envolvimento com o trabalho associado às tarefas

Tabela 30. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o envolvimento com o trabalho associado às tarefas.

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Significado das tarefas para o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As tarefas pedagógicas associadas ao cargo têm um significado especial e positivo para o coordenador, o que não acontece com as tarefas administrativas, que são avaliadas por ele como “maçantes” (P1).</li> <li>• O coordenador percebe que as tarefas burocráticas que é obrigado a realizar não têm, para ele, qualquer significado e impedem-no de dedicar-se às tarefas que julga mais importantes e específicas do cargo (P4).</li> <li>• Algumas tarefas têm um importante significado para o coordenador, como por exemplo, as tarefas pedagógicas. Já as tarefas burocráticas não têm significado algum para ele. (P7).</li> <li>• O coordenador não se identifica com as tarefas burocráticas inerentes ao seu cargo, mas percebe um significado especial nas tarefas associadas à gestão dos relacionamentos entre as pessoas sob sua responsabilidade (P8).</li> <li>• As tarefas pedagógicas e gerenciais do curso têm um importante significado para o coordenador o mesmo não ocorrendo com as tarefas burocráticas (P9).</li> </ul>
Identificação pessoal do coordenador com as tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador se identifica com as tarefas pedagógicas próprias do cargo, o que não acontece em relação às tarefas burocráticas ou administrativas (P1).</li> <li>• O coordenador não se identifica com as tarefas burocráticas que precisa executar (P2).</li> <li>• Há identificação pessoal do coordenador com as pessoas, com as tarefas e com as atividades da coordenação (P3).</li> <li>• O coordenador percebe que exercer o cargo e realizar as tarefas depende do envolvimento existente de sua parte (P4).</li> <li>• Apesar da identificação pessoal com o trabalho, o coordenador avalia seu envolvimento como excessivo e deseja que seja menor (P5).</li> <li>• Na execução de algumas tarefas como por exemplo, o apoio pedagógico, a reformulação da matriz curricular e a formação do aluno, o coordenador se percebe satisfeito, envolvido e identificado, no entanto as tarefas burocráticas são por ele avaliadas como “chatas” de serem realizadas (P6).</li> <li>• Há identificação pessoal do coordenador com as tarefas que realiza (P7).</li> <li>• Em algumas tarefas da coordenação não há identificação por parte do coordenador, especificamente quando se trata da demissão de professores (P8).</li> <li>• Há identificação pessoal do coordenador com as tarefas que executa (P9).</li> <li>• A identificação pessoal do coordenador é maior com as tarefas administrativas do que com as pedagógicas (P10).</li> </ul>
Variedade de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No exercício da função o coordenador se defronta com uma grande variedade de tarefas, algumas importantes e necessárias, outras cumulativas, pesadas e desnecessárias (P1).</li> <li>• A grande quantidade de tarefas rotineiras e burocráticas a realizar faz com que o coordenador não disponha de tempo, dentro da carga horária que dispõe à coordenação, para efetivamente “cuidar” do curso (P4).</li> <li>• O coordenador avalia suas tarefas como repetitivas e que pouco variam (P6).</li> <li>• A identificação pessoal do coordenador com as tarefas que realiza é influenciada pela variedade delas (P7).</li> <li>• O coordenador percebe existirem tarefas muito variadas associadas às suas funções (P8).</li> <li>• O coordenador percebe que suas tarefas não são rotineiras e a variedade de tarefas, além de existir naturalmente, também é promovida por ele (P9).</li> <li>• Há uma grande variedade de tarefas a cumprir tanto burocráticas quanto administrativas e cumpri-las integralmente é considerado algo inviável pelo coordenador (P10).</li> </ul>
Habilidades exigidas à execução das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar de reconhecer não possuir todas as habilidades necessárias à execução das tarefas, o coordenador percebe que há possibilidade, na universidade, de desenvolvê-las (P1).</li> <li>• As habilidades que o coordenador percebe serem exigidas à execução das tarefas estão associadas à análise e síntese, à avaliação, ao planejamento e à execução (P7).</li> <li>• Para a execução de suas tarefas o coordenador percebe serem necessárias habilidades administrativas e financeiras e conhecimentos sobre organização e métodos (P8).</li> <li>• O coordenador percebe sua competência quanto às habilidades gerenciais e pedagógicas na execução de suas tarefas; quanto às atividades burocráticas revela certa dificuldade (P9).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

<p>Habilidades exigidas ao exercício da função</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que possui algumas habilidades no exercício da função: ser acessível e ouvir discentes e docentes; algumas habilidades reconhece não ter: saber reivindicar às instâncias superiores; outras habilidades reconhece estar desenvolvendo: as relativas aos processos de gestão do curso (P1).</li> <li>• O coordenador percebe que no cargo de coordenador são importantes as habilidades de elaboração, pensamento e reflexão, no entanto sente-se mais exigido pelas tarefas burocráticas que envolvem o contexto (P2).</li> <li>• As habilidades que o coordenador percebe serem exigidas no exercício da função são sociabilidade, auto-motivação, dinamismo e estabilidade emocional. (P3).</li> <li>• O coordenador percebe que as habilidades exigidas para o exercício do cargo são: relacionamento pessoal, saber ouvir, conversar e dar atenção aos alunos, respeitar as diferenças, saber dividir tarefas, designar funções e conhecimento técnico na área de gestão, conhecimento que ele reconhece não ter (P4).</li> <li>• O coordenador tem dúvidas se possui suficiente habilidade para ocupar o cargo; percebe que a avaliação de suas habilidades à execução das tarefas ou ao exercício da função são feitas no decorrer de sua gestão e que essas habilidades não constituíram critérios anteriores a sua nomeação ou eleição para o cargo (P5).</li> <li>• O coordenador percebe possuir habilidades e competências relacionadas às demandas pedagógicas do curso, mas reconhece não ter as relacionadas às demandas financeiras e administrativas que também são exigidas no exercício da função (P6).</li> <li>• No exercício da função o coordenador entende como sendo necessárias as habilidades de planejamento, execução e avaliação constantes (P7).</li> <li>• As principais habilidades que o coordenador percebe serem exigidas ao exercício da função são maleabilidade, tolerância, respeito à diversidade, saber ouvir críticas e administrar relações e conflitos (P8).</li> <li>• As habilidades exigidas ao exercício da função que o coordenador reconhece ter são firmeza, liderança, transparência, abertura para ouvir pessoas e receber críticas (P9).</li> <li>• As habilidades exigidas ao exercício da função ou características necessárias ao coordenador são, por ele descritas, como: ser proativo, estratégico, técnico, humano, resiliente, político, sensível, flexível, competente, humilde, paciente, tolerante, ter iniciativa e conseguir trabalhar sob pressão (P10).</li> </ul>
<p>Tarefas desafiadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No exercício do cargo o coordenador percebe existir desafios a serem vencidos, começando pela superação de suas próprias limitações e estendendo-se à administração dos processos pedagógicos do curso (P1).</li> <li>• Divulgar a ciência psicológica na região por meio do curso que coordena constitui uma das tarefas desafiadoras para o coordenador e motivo de sua permanência na coordenação (P2).</li> <li>• No exercício do cargo o coordenador percebe existir desafios a serem vencidos e isso lhe é estimulante (P4).</li> <li>• O coordenador percebe existir desafios associados ao seu trabalho: a proposição de uma nova estrutura curricular, aumento de vagas no curso, número de professores, diversidade de atividades em pesquisa e extensão, conciliar desejos pessoais e as necessidades do curso e responder às expectativas das pessoas que o indicaram à coordenação (P7).</li> <li>• Existem, associadas ao exercício da coordenação, tarefas que o coordenador considera desafiadoras (P8).</li> <li>• Tarefas desafiadoras estão associadas ao trabalho do coordenador (P9).</li> <li>• Construir o curso com o colegiado docente e gerenciar pessoas que gozam de muita autonomia constituem tarefas desafiadoras para o coordenador (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

**APÊNDICE C**  
**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE O**  
**COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL**

**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE O  
COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL**

**COMPROMETIMENTO ASSOCIADO AO DESEJO DE PERMANECER NO CARGO**

Tabela 31. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o comprometimento  
associado ao desejo de permanecer no cargo

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>SÍNTESES</b>
Desejo de permanecer no cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desejo de permanecer no cargo está associado ao compromisso assumido de representar o curso e os colegiados que o compunham e de superar os limites e desafios próprios (P1).</li> <li>• A crença na profissão e na necessidade da Psicologia na vida das pessoas caracteriza um dos motivos da permanência do coordenador no cargo (P2).</li> <li>• O coordenador entende que sua permanência no cargo depende da avaliação de sua equipe (P4).</li> <li>• O coordenador tem urgência de ver encerrado seu exercício no cargo uma vez que não gosta de estar nesse "lugar de poder" (P5).</li> <li>• O coordenador considera sua permanência no cargo como algo transitório (P6).</li> <li>• As características pessoais do coordenador, a excessiva carga de trabalho, e a ausência de infra-estrutura adequada às condições de trabalho fazem com que o coordenador não deseje permanecer no cargo além de seu mandato (P7).</li> <li>• O desejo de permanecer no cargo está associado à crença no projeto do curso e no compromisso assumido com a eleição ao cargo (P8).</li> <li>• A razão da permanência do coordenador no cargo está mais associada a um compromisso do que a um desejo (P9).</li> <li>• Há, por parte do coordenador, o desejo de permanecer no cargo (P10).</li> </ul>
Sentimentos em relação ao cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador revela sentimentos positivos em relação ao cargo quando isso está associado especificamente ao contexto do curso, de docentes e discentes. Apesar disso, conta os dias que restam para entregar o cargo (P1).</li> <li>• Paixão, compromisso com a qualidade do curso e as exigências que o coordenador se impõem caracterizam os sentimentos do coordenador em relação ao cargo (P2).</li> <li>• Os sentimentos do coordenador em relação ao cargo são caracterizados pela sensação de solidão e percepção de insuficiência de estrutura organizacional para o exercício da função (P4).</li> <li>• Excesso de exigências, solidão, isolamento, pouco retorno e suporte afetivo caracterizam os sentimentos em relação ao cargo (P5).</li> <li>• O coordenador revela gostar de seu cargo (P6).</li> <li>• O coordenador revela já ter dado sua parcela de contribuição ao curso e, por sentir-se desgastado em função do cargo, deseja que outros docentes contribuam assumindo o cargo (P7).</li> <li>• O coordenador, no momento, revela não querer ocupar o cargo por um tempo além de seu mandato (P8).</li> <li>• Existe um sentimento positivo do coordenador em relação ao cargo: ele se sente muito bem e tranquilo na posição (P9).</li> <li>• Paixão é o sentimento descrito pelo coordenador em relação a seu cargo (P10).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Desejo de permanecer na universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embora se sinta livre para buscar outras possibilidades de trabalho há o desejo em permanecer na universidade (P1).</li> <li>• O coordenador manifesta desejo de permanecer na universidade enquanto for conveniente para ambos, mas em função de confiar e reconhecer a qualidade de seu trabalho, revela tranquilidade diante da possibilidade de sair dela (P2).</li> <li>• O gosto pela vida acadêmica caracteriza o desejo do coordenador em permanecer na organização (P3).</li> <li>• O desejo do coordenador de permanecer na universidade é caracterizado tanto pelo vínculo emocional existente quanto pelas oportunidades de crescimento profissional que essa lhe oferece (P4).</li> <li>• O coordenador não tem planos de sair da universidade (P5).</li> <li>• O coordenador, embora já tenha considerado a possibilidade de deixar a universidade, decidiu nela permanecer porque é esse seu desejo (P6).</li> <li>• O coordenador revela desejo de permanecer na universidade (P7).</li> <li>• O desejo do coordenador em permanecer na universidade está associado aos processos democráticos existentes, aos programas nela desenvolvidos e aos valores e objetivos da organização (P8).</li> <li>• O desejo do coordenador em permanecer na universidade está fundamentado em sua trajetória na universidade e no seu projeto de vida. (P9).</li> <li>• O desejo de permanecer na universidade reflete a decisão quanto à carreira profissional do coordenador (P10)</li> </ul>
Sentimentos em relação à universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há, da parte do coordenador, sentimentos positivos associados à organização, mas esses não são extensivos aos seus gestores (P1).</li> <li>• Existem sentimentos positivos decorrentes da percepção do coordenador sobre a aceitação, comprometimento e respeito por parte da organização e da(s) chefia (s) em relação a ele (P2).</li> <li>• A necessidade de defender os interesses da organização caracteriza os sentimentos do coordenador para com ela (P3).</li> <li>• Apesar do coordenador gostar muito da universidade e reconhecer os processos de mudança que nela ocorrem, percebe que precisa reforçar essas mudanças para todos para que também acreditem nelas (P4).</li> <li>• O coordenador reconhece a existência de prazer em trabalhar na universidade (P5).</li> <li>• O coordenador considera a universidade como sua casa e não tem dúvidas quanto aos componentes afetivos presentes em sua decisão de nela permanecer (P6).</li> <li>• O coordenador, haja vista sua trajetória ao longo do tempo na universidade, descreve sentimentos positivos em relação a ela (P7).</li> <li>• Existem sentimentos positivos em relação à universidade; um desses sentimentos é decorrente das relações de amizade estabelecidas no contexto (P8).</li> <li>• Existe um laço de amor vinculando o coordenador à universidade (P9).</li> <li>• Há sentimento de prazer em estar na universidade e dela fazer parte (P10)</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Comprometimento associado ao dever de permanecer no cargo

Tabela 32. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o comprometimento associado ao dever de permanecer na universidade

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Atitude honesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanecer na universidade é considerada uma atitude honesta e justa pelo coordenador (P1).</li> <li>• Permanecer na universidade somente enquanto puder contribuir é considerada uma atitude honesta da parte do coordenador (P4).</li> <li>• A atitude da universidade para com o coordenador é percebida como muito correta o que deriva seu dever de retribuir da mesma forma (P5).</li> <li>• Apesar de avaliar como sendo uma atitude honesta permanecer na universidade pelo fato de receber dela investimentos em sua formação, o coordenador revela que não é essa a razão para sua permanência (P7).</li> <li>• O coordenador percebe que permanecer na universidade é uma atitude honesta de sua parte (P8).</li> <li>• Permanecer na universidade é considerado pelo coordenador uma atitude honesta e prova de sua lealdade (P9).</li> </ul>
Atitude justa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar de a universidade ter investido num curso <i>stricto sensu</i> para o coordenador ele não sente que permanecer na universidade por isso, é justo ou seu dever (P4).</li> <li>• Permanecer na universidade como uma atitude justa de sua parte não é exatamente o que mobiliza o coordenador (P9).</li> </ul>
Forma de expressar gratidão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há sentimento de gratidão à universidade em função dos conhecimentos, experiências e relações conquistados pelo coordenador (P1).</li> <li>• Permanecer na universidade é um forma do coordenador expressar gratidão à ela (P8).</li> <li>• Apesar de ser grato, esse sentimento não é a razão da permanência do coordenador na universidade (P9).</li> </ul>
Forma de retribuição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanecer realizando bem suas funções é uma forma do coordenador de retribuir e ser grato à universidade (P1).</li> <li>• Permanecer na universidade está associado a uma relação de troca: a medida em que recebe benefícios permanece nela como forma de retribuí-los (P5).</li> <li>• Permanecer na universidade é considerada uma forma de retribuição do coordenador (P9).</li> </ul>
Um dever / obrigação moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não sente a obrigação moral de permanecer na universidade, mas sente esse tipo de obrigação em relação ao curso em função do compromisso de coordená-lo que assumiu (P1).</li> <li>• Permanecer na universidade é considerado um dever moral da parte do coordenador o que representa sua disposição em desempenhar seus papéis com responsabilidade (P4).</li> <li>• Apesar de perceber-se comprometido com a universidade, o coordenador não se sente obrigado a nela permanecer (P5).</li> <li>• Permanecer na universidade e honrar o compromisso assumido com ela, na percepção do coordenador, é um dever moral (P8).</li> <li>• A permanência do coordenador na universidade está associada a um dever moral e pessoal (P9).</li> </ul>
Por necessidade da organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que sua permanência na universidade independe do interesse ou da necessidade da organização; pelo contrário: se assim o fosse, poderia, em função da política interna, ser facilmente substituído (P1).</li> <li>• A permanência do coordenador na universidade não é determinada pelas necessidades da organização (P9).</li> </ul>
Por aceitação dos valores e objetivos da organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe, da parte do coordenador, aceitação dos valores e objetivos da universidade (P7).</li> <li>• A permanência do coordenador na universidade também está associada à aceitação de seus valores e objetivos (P8).</li> <li>• A permanência do coordenador na universidade está associada à aceitação dos valores e objetivos da organização (P9).</li> <li>• O coordenador evidenciava aceitar os valores e objetivos da organização (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

### Comprometimento associado à necessidade de permanecer no cargo

Tabela 33. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o comprometimento associado à necessidade de permanecer na universidade.

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Pelos investimentos já feitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador revela que permanecer na universidade está associado aos investimentos que nela fez (P1).</li> <li>• Os investimentos feitos no cargo e na coordenação influenciam a permanência do coordenador na organização (P3).</li> <li>• Os investimentos já feitos não são determinantes da permanência do coordenador na universidade (P8).</li> </ul>
Pelos resultados já alcançados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados já alcançados pelo coordenador não são razões para sua permanência na universidade (P1).</li> <li>• Apesar de não ser apegado aos resultados alcançados num curto período de tempo, o coordenador tem expectativas de continuar crescendo dentro da universidade (P8).</li> <li>• Os resultados alcançados pelo coordenador, em termos de trajetória profissional, são razões para sua permanência na universidade (P9).</li> </ul>
Pelos custos ou perdas diante de uma possível saída	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar da necessidade de permanecer na universidade decorrente da avaliação dos custos / perdas diante de uma possível saída, o coordenador revela que o desejo de permanecer se sobrepõe a essa necessidade (P1).</li> <li>• As oportunidades profissionais decorrentes do cargo influenciam a permanência do coordenador na organização (P3).</li> <li>• A permanência do coordenador na universidade é influenciada pela avaliação das perdas quanto às oportunidades de acessar conhecimentos e crescer profissionalmente que essa lhe oportuniza (P4).</li> <li>• A necessidade não caracteriza a razão da permanência do coordenador na universidade (P7).</li> <li>• Na avaliação de custos e perdas diante de uma possível saída da universidade pesam as conquistas profissionais, pessoais e familiares do coordenador (P8).</li> <li>• A avaliação dos custos ou perdas diante de uma possível saída da universidade é razão da permanência do coordenador na organização (P9).</li> </ul>

Fonte: dados primários

**APÊNDICE D**  
**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE JUSTIÇA**  
**ORGANIZACIONAL**

## SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE JUSTIÇA ORGANIZACIONAL

### Justiça distributiva: necessidade, equidade e igualdade

Tabela 34: Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça distributiva associada aos critérios necessidade, equidade e igualdade enquanto determinantes ou fatores de influência na distribuição de resultados, recursos ou recompensas

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Necessidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não percebe igualdade, equidade ou necessidade como sendo critérios de distribuição de recursos na universidade. Esses critérios, para o coordenador, são subjetivos e determinados por interesses pessoais de quem detêm o poder na universidade (P1).</li> <li>• O coordenador percebe que o critério “necessidade” é determinante das distribuições de resultados e recompensas somente em alguns setores da universidade (P8).</li> </ul>
Equidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que os critérios de distribuição de recursos na universidade são injustos uma vez que alguns cursos e algumas pessoas são privilegiados em detrimento das necessidades ou expectativas dos demais (P1).</li> <li>• O coordenador percebe ausência de equidade no contexto das relações na universidade uma vez que critérios subjetivos orientam algumas decisões dos superiores (P2).</li> <li>• Apesar de ter constatado práticas de apadrinhamento, injustiças e ausência de imparcialidade, o coordenador percebe que, sob esse aspecto, estão ocorrendo mudanças positivas na universidade (P4).</li> <li>• O coordenador não percebe equidade nos critérios de distribuição de recompensas ou recursos uma vez que observou favorecimentos a determinados cursos / pessoas (P5).</li> <li>• Os critérios associados à dimensão distributiva são desconhecidos pelo coordenador; a falta de transparência impossibilita avaliá-los como justos ou injustos (P6).</li> <li>• Muitas das decisões da reitoria ou pró-reitorias que envolvem distribuição de recursos são baseadas em critérios desconhecidos pelo coordenador ou determinadas por interesses particulares (P7).</li> <li>• O coordenador percebe que os critérios de distribuição, na universidade, não são totalmente equinânicos, pois estão vinculados a interesses específicos e associados a privilégios (P8).</li> <li>• Equidade é um critério desrespeitado pela universidade na distribuição de recursos (P9).</li> </ul>
Igualdade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não percebe igualdade, equidade ou necessidade como sendo critérios de distribuição de recursos na universidade. Esses critérios, para o coordenador, são subjetivos e determinados por interesses pessoais de quem detêm o poder na universidade (P1).</li> <li>• Embora não concorde com o fato, o coordenador percebe ausência de critérios igualitários orientando algumas decisões dos superiores. Nesse sentido, o posicionamento político dos colaboradores determina o quanto serão aceitos ou ouvidos (P2).</li> <li>• O coordenador percebe que o critério “igualdade” na distribuição de resultados e recompensas não é totalmente aplicado na universidade (P8).</li> <li>• Os critérios de distribuição na universidade que envolvem os cursos não são igualitários na percepção do coordenador (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Justiça distributiva: resultados ou recompensas

Tabela 35. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça distributiva associada à distribuição de resultados e recompensas

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Salário e Gratificações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar dos critérios de definição das horas a serem pagas pelo cargo de coordenador terem sido explicitados, o coordenador percebe que seu salário está aquém das atividades que efetivamente realiza (P1).</li> <li>• O coordenador percebe que o valor definido no pagamento de seu salário é justo (P2).</li> <li>• O coordenador percebe não haver justiça nos critérios de formulação do valor da gratificação pelo cargo que ocupa (P4).</li> <li>• O coordenador percebe relativa justiça na universidade no que se refere à distribuição de recompensas, benefícios e possibilidade de ascensão funcional (P5).</li> <li>• O coordenador percebe que a justiça em relação ao salário percebido é decorrente das decisões tomadas nas instâncias superiores e, sob esse aspecto não cabem discussões mas sente-se injustiçado pelo fato de não haver pagamento de gratificação pelo cargo de coordenador, enquanto que outros cargos são gratificados (P7).</li> <li>• De uma forma geral, o coordenador percebe que os resultados e recompensas são distribuídos aos colaboradores, segundo critérios padronizados pela organização (P8).</li> <li>• O coordenador percebe justiça distributiva quanto aos salários e gratificações na universidade (P9).</li> <li>• O coordenador percebe justiça distributiva na universidade no que se refere aos salários ou recompensas dos colaboradores (P10).</li> </ul>
Promoções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que as promoções na universidade são baseadas em critérios de conveniência determinados por questões associadas às políticas internas (P1).</li> <li>• Os critérios de distribuição das oportunidades de promoção são determinados pelo PCCS e esse passou a exigir mais quanto a produção dos colaboradores para a ascensão (P3).</li> <li>• De uma forma geral, o coordenador percebe que as promoções são distribuídas aos colaboradores, segundo critérios padronizados pela organização (P8).</li> <li>• O coordenador percebe injustiça na universidade quando se trata de possibilidades e critérios de promoção (P9).</li> <li>• Os critérios de promoções na universidade são considerados injustos pelo coordenador uma vez que preferências pessoais e a proximidade às pessoas que detêm o poder constituem tais critérios (P10).</li> </ul>
Benefícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que os critérios de distribuição dos benefícios na universidade são baseados em conveniências determinadas pelas pessoas que têm poder (P1).</li> <li>• Há percepção de justiça em relação à distribuição de benefícios (P2).</li> <li>• O coordenador percebe justiça quanto aos benefícios distribuídos na universidade embora deseje que sejam ampliados aqueles associados à assistência médico-odontológica. (P8).</li> <li>• O coordenador percebe que na universidade a concessão de benefícios é, muitas vezes, determinada por critérios subjetivos (P9).</li> <li>• O coordenador percebe que são insuficientes os benefícios oferecidos pela universidade (P10).</li> </ul>
Oportunidade de desenvolvimento e capacitação profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que a universidade oferece oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional embora que, em algumas situações, os critérios de distribuição não são iguais para todos, pois há cursos ou pessoas mais privilegiados em detrimento dos demais (P1).</li> <li>• Há uma política institucional incentivando o desenvolvimento e capacitação profissional dos colaboradores (P3).</li> <li>• Em função de uma crise financeira não há oportunidades na universidade de desenvolvimento, formação ou capacitação profissional (P6).</li> <li>• Na universidade não existem oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional (P7).</li> <li>• O coordenador percebe justiça relacionada à oportunidade de desenvolvimento e capacitação profissional na universidade (P8).</li> <li>• Na percepção do coordenador, diante de oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional a universidade não age com justiça uma vez que não são claros os critérios de escolha dos contemplados para essas oportunidades (P9).</li> <li>• O coordenador revela existirem oportunidade de desenvolvimento e capacitação profissional embora perceba, muitas vezes, injustiça quanto aos critérios de distribuição dessas oportunidades (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Justiça de procedimentos

Tabela 36. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça de procedimentos

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Em relação aos meios utilizados pela chefia para atingir os resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados não são, na maioria das vezes, considerados justos pelo coordenador, pois não os consideram claros ou explícitos (P1).</li> <li>• Respeito pelo coordenador, pelo seu empenho e pela qualidade de seu trabalho caracteriza os procedimentos da chefia na relação com ele (P2).</li> <li>• Apesar de já ter sofrido assédio moral e humilhações na universidade o coordenador percebe que os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados sofreram mudanças positivas passando a ser producentes (P4).</li> <li>• Em relação aos meios utilizados pela chefia imediata para atingir os resultados o coordenador revela não existir problemas, pois há possibilidade de discussão sobre as necessidades que se apresentam (P7).</li> <li>• O coordenador acredita que os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados são justos, pois há clareza nos procedimentos (P8).</li> <li>• O coordenador percebe não existir justiça de procedimentos na universidade uma vez que muitas decisões estão baseadas em critérios diferenciados e os meios utilizados pela chefia para atingir os resultados não são transparentes, nem confiáveis, nem justos (P9).</li> </ul>
Em relação às etapas anteriores à distribuição das recompensas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As etapas anteriores à distribuição das recompensas não contemplam critérios claros para o coordenador, o que significa ausência de justiça (P1).</li> <li>• Na universidade não existe possibilidade de distribuição das recompensas (P7).</li> <li>• Na percepção do coordenador há justiça nos procedimentos anteriores à distribuição de recompensas (P8).</li> <li>• Em relação às etapas anteriores à distribuição das recompensas o coordenador manifesta que não há justiça organizacional. (P9).</li> </ul>
Em relação à maneira como se processa a decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe a existência de injustiça na organização uma vez que os procedimentos são baseados em critérios de conveniência das pessoas que ocupam o poder (P1).</li> <li>• A maneira como as instâncias superiores processa as decisões, a ausência de explicações sobre elas e a falta de ação em relação ao descompromisso de alguns professores contribuem para que o coordenador perceba injustiça na universidade (P3).</li> <li>• Os procedimentos de tomada de decisão das instâncias superiores são percebidos pelo coordenador como pouco democráticos uma vez que pouco é considerada a participação das pessoas nas decisões relativas às políticas educacionais e de gestão (P5).</li> <li>• Os procedimentos que levam as decisões na universidade são conhecidos e podem ser acompanhados pelo coordenador e isso representa justiça (P8).</li> <li>• Há ausência de clareza em relação à maneira como se processam as decisões na universidade, o que faz com que perceba, muitas vezes, injustiças (P9).</li> <li>• O coordenador percebe incoerências nos procedimentos, pois algumas decisões são tomadas com a participação dos coordenadores mas outras são apenas determinações a serem cumpridas (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Justiça interacional/social

Tabela 37. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça interacional / social

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Em relação ao tratamento recebido por parte da chefia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há percepção de justiça quanto ao tratamento recebido por parte da(s) chefia(s); esse tratamento é caracterizado pela valorização e respeito pelo empenho do coordenador (P2).</li> <li>• Em função de já ter recebido tratamento humilhante, ter sido desrespeitado e maltratado por uma chefia, o coordenador percebe que, com a mudança de chefias, o tratamento que passou a receber mudou para melhor (P4).</li> <li>• Os processos interacionais / sociais são representados pelo bom ambiente de trabalho e percebidos como amistosos e respeitosos (P5).</li> <li>• O tratamento dispensado pela chefia e demais superiores ao coordenador às vezes é "atropelado"; as razões apontadas para esse fato estão associadas às exigências burocráticas, à cobrança, à demanda de mercado e às necessidades externas à própria instituição (P6).</li> <li>• O tratamento recebido por parte da chefia é digno e respeitador (P7).</li> <li>• A convivência mais próxima com os colaboradores de todos os níveis hierárquicos em virtude dos vários eventos promovidos pela universidade convergem à uma avaliação positiva do coordenador sobre a justiça interacional / social. O coordenador reconhece que o tratamento recebido por parte de sua chefia imediata é justo. (P8).</li> <li>• Oposição ou discordância às chefias não constituem cerceamento ou punições e tais aspectos refletem o respeito que o coordenador percebe na relação com as chefias (P9).</li> <li>• O tratamento que o coordenador recebe de sua chefia imediata é caracterizado como excelente, indo além de uma relação superior-subordinado (P10).</li> </ul>
Em relação ao respeito que a chefia tem pelos direitos do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não se sente respeitado, pela chefia, quanto aos seus direitos. Critérios de conveniência determinam a existência, ou não, desse respeito (P1).</li> <li>• O coordenador percebe que seus direitos trabalhistas são respeitados e assegurados na universidade (P6).</li> <li>• O coordenador percebe respeito total da parte da chefia imediata por seus direitos (P7).</li> <li>• O respeito por parte chefia imediata aos seus direitos é percebido pelo coordenador (P8).</li> <li>• O coordenador coloca em dúvida a existência do respeito da chefia por seus direitos (P9).</li> <li>• O coordenador percebe que sua chefia imediata respeita tanto os seus direitos quanto os direitos dos professores (P10).</li> </ul>
Em relação a sensibilidade que a chefia demonstra às necessidades pessoais do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que sensibilidade às necessidades pessoais, reconhecimento e respeito são dispensados pelas chefias somente àqueles que se associam e favorecem convenientemente ao grupo de pessoas que detém o poder na universidade (P1).</li> <li>• As chefias demonstram sensibilidade às necessidades pessoais do coordenador (P2).</li> <li>• O coordenador não percebe sensibilidade por parte da chefia quanto à suas necessidades pessoais (P3).</li> <li>• O coordenador percebe sensibilidade por parte da chefia quanto à sua inexperiência no cargo. (P4).</li> <li>• O coordenador percebe, por parte de sua chefia, sensibilidade às suas necessidades pessoais (P6).</li> <li>• O coordenador percebe que sua chefia imediata demonstra sensibilidade às suas necessidades pessoais (P7).</li> <li>• Não têm acontecido situações em que o coordenador possa avaliar a sensibilidade de sua chefia imediata às suas necessidades pessoais (P8).</li> <li>• O coordenador reconhece existir sensibilidade por parte de sua chefia imediata em relação às suas necessidades pessoais (P9).</li> </ul>

Fonte: dados primários

Tabela 38. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a justiça interacional /  
informativa

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Em relação às decisões que a chefia anuncia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que sua chefia comunica suas decisões, mas não é quem verdadeiramente decide e quando o questiona sobre tais decisões justifica usando argumentos pouco claros ou explícitos (P1).</li> <li>• As decisões anunciadas pela chefia não são questionadas porque o coordenador é apolítico e pouco disposto a “brigar” (P3).</li> <li>• O coordenador percebe que, na maioria das vezes, é comunicado sobre as decisões da chefia e, às vezes, consultado (P5).</li> <li>• O coordenador não percebe ser preferido ou preterido pela chefia em relação a seu acesso às informações relevantes (P6).</li> <li>• No processo interacional/informativa a reitoria e as pró-reitorias se valem da estratégia da “pseudoconsulta” e da “pseudoparticipação” dos coordenadores, pois promovem discussões sobre assuntos que, anteriormente, já estão decididos (P7).</li> <li>• O coordenador se sente bem informado, pois percebe que sua chefia imediata comunica, por vários meios, as decisões que toma (P8).</li> </ul>
Em relação às explicações, por parte da chefia, sobre as decisões tomadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe pouca disponibilidade por parte das chefias em relação às informações / explicações que necessita ou em relação às decisões que são tomadas (P1).</li> <li>• Existem explicações, por parte da chefia, sobre as decisões tomadas (P2).</li> <li>• A chefia pouco oportuniza explicações ao coordenador sobre as decisões que toma (P3).</li> <li>• O coordenador não recebe explicações da chefia sobre decisões tomadas que refletem diretamente sobre o curso (P4).</li> <li>• Muitas decisões são impostas pelas chefias sem ao menos serem explicadas ao coordenador (P5).</li> <li>• A reitoria e as pró-reitorias poucas vezes explicam as razões que levam às decisões anunciadas (P7).</li> <li>• As decisões que a chefia imediata toma são comunicadas, explicadas e justificadas ao coordenador (P8).</li> <li>• O coordenador recebe explicações da chefia imediata sobre algumas decisões tomadas (P9).</li> </ul>
<i>Feedback</i> da chefia sobre as atividades executadas pelo coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que os aspectos positivos relacionados às suas atividades não constituem <i>feedbacks</i>; recebe somente os <i>feedbacks</i> associados à aspectos negativos ou à cobranças (P1).</li> <li>• O <i>feedback</i> da chefia sobre as atividades executadas pelo coordenador é percebido como fator de segurança às suas atividades (P2).</li> <li>• O <i>feedback</i> da chefia sobre as atividades executadas pelo coordenador pouco ocorrem e quando ocorrem são de maneira formal, burocrática e impessoal (P3).</li> <li>• O coordenador considera a ocorrência de <i>feedback</i> sobre suas atividades por parte das chefias como algo importante, apesar desse procedimento não ser freqüente (P4).</li> <li>• O <i>feedback</i> da chefia sobre as atividades executadas pelo coordenador é percebido como relativo, pois não há regularidade nesse tipo de procedimento (P5).</li> <li>• Os <i>feedbacks</i> por parte da chefia às atividades executadas pelo coordenador são freqüentes e possibilitados pelas relações próximas que se estabelecem entre os diversos níveis hierárquicos (P6).</li> <li>• Os gestores não dão <i>feedbacks</i> ao coordenador sobre as atividades executadas (P7).</li> <li>• Há um sistema de <i>feedback</i> dos vários atores envolvidos com a coordenação sobre as atividades executadas pelo coordenador (P8).</li> <li>• Inexistem <i>feedbacks</i> formais das chefias sobre as atividades executadas pelo coordenador (P9).</li> <li>• Apesar de receber <i>feedbacks</i> da chefia imediata, o coordenador sente falta de <i>feedbacks</i> formais por parte da universidade, pois a avaliação de suas atividades é caracterizada pela informalidade (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

**APÊNDICE E**  
**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE**  
**SUPORTE ORGANIZACIONAL**

**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE  
SUPORTE ORGANIZACIONAL**

**Suporte organizacional associado ao estilo de gestão da chefia**

Tabela 39. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado ao estilo de gestão da chefia

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>SÍNTESES</b>
Uso do poder pela chefia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador relaciona o estilo de gestão da chefia ao modelo <i>laisse fair</i> (P1).</li> <li>• A chefia controla os resultados que o coordenador deve apresentar e não a pessoa do coordenador (P2).</li> <li>• Ausência, pouco contato e pouca proximidade com o coordenador caracterizam o estilo de gestão de sua chefia imediata (P3).</li> <li>• Apesar de existir um relacionamento amistoso com o coordenador, as chefias esperam dele obediência uma vez que as decisões são impostas (P5).</li> <li>• O coordenador percebe a relação hierárquica com as chefias como sendo direta, próxima e entre iguais e essas características determinam o prazer em trabalhar na universidade (P6).</li> <li>• O uso do poder pela chefia imediata é associado a práticas compartilhadas com o colegiado, mas não prescindindo da escuta do coordenador (P7).</li> <li>• Apesar de conhecer há pouco tempo sua chefia imediata, o coordenador percebe que o mesmo deveria flexibilizar o uso do poder (P8).</li> <li>• A chefia imediata propõe uma gestão participativa que em realidade não acontece. Decorria disso sentimentos ambivalentes e sensação de estar vivenciando situações confusas ou pouco claras (P9).</li> </ul>
Comportamento da chefia para manifestar a influência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O comportamento adotado pela chefia para manifestar sua influência é caracterizado por sedução profissional e comicidade (P1).</li> <li>• Acompanhar à distância as atividades desenvolvidas pelo coordenador é a forma utilizada pela(s) chefia(s) para manifestar sua influência (P2).</li> <li>• O comportamento utilizado pela chefia para manifestar a influência é ser direto e objetivo com o coordenador (P6).</li> <li>• O comportamento da chefia imediata para manifestar sua influência sobre o coordenador está baseado no modelo colegiado cuja prática costumeira é a escuta do coordenador (P7).</li> <li>• Para manifestar sua influência sobre o coordenador a chefia imediata utiliza de manipulação (P9).</li> </ul>
Maneira adotada pela chefia para manter a influência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maneira adotada pela chefia para manter a influência consiste em "seduzir" os colaboradores (P1).</li> <li>• Para manter a influência sobre o coordenador a chefia imediata também utiliza o modelo colegiado (P7).</li> <li>• Para manter sua influência sobre o coordenador a chefia imediata utiliza de manipulação (P9).</li> </ul>
Maneira adotada pela chefia para administrar conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As maneiras adotadas pela chefia para administrar conflitos são descritas como sedução profissional e comicidade (P1).</li> <li>• O comportamento adotado pela chefia para administrar conflitos é reunir os envolvidos para conversar (P6).</li> <li>• A maneira adotada pela chefia imediata para administrar conflitos é ouvir as partes envolvidas e negociar para daí tomar decisões (P7).</li> <li>• O coordenador percebe que sua chefia imediata tem dificuldades em administrar conflitos (P8).</li> <li>• A chefia imediata não administrava conflitos: negava-os (P9).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Postura que a chefia espera do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A postura que a chefia espera do coordenador, segundo sua percepção, é concordância irrestrita (P1).</li> <li>• As chefias concedem liberdade na execução do trabalho do coordenador mas esperam dele o cumprimento das metas e a manutenção da qualidade do curso (P2).</li> <li>• A postura que a chefia espera do coordenador é o cumprimento das normas e rotinas, o que é percebido pelo coordenador como limitação de sua liberdade (P4).</li> <li>• A postura que a chefia espera do coordenador está associada ao gerenciamento total do curso por meio da intervenção de muitas variáveis sobre as quais o coordenador não tem controle e isso é percebido como extenuante e de difícil realização (P5).</li> <li>• As pessoas da Reitoria não disponibilizam condições ideais para o exercício da função, mas esperam envolvimento, comprometimento e eficiência da parte do coordenador, o mesmo não acontecendo em relação à chefia imediata (P7).</li> <li>• A postura que a chefia espera do coordenador é de cumprimento das obrigações e maturidade em relação à universidade (P8).</li> <li>• A chefia imediata espera do coordenador obediência (P9).</li> </ul>
Comunicação da chefia com o coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo de comunicação das chefias com o coordenador se caracteriza pela abertura, proximidade e respostas às necessidades do coordenador (P2).</li> <li>• O processo de comunicação com as Pró Reitorias é determinado pelo grau de comprometimento diferenciado que têm em relação aos coordenadores (P3).</li> <li>• O estilo de gestão da chefia e sua disponibilidade ao acesso promove a proximidade desse com o coordenador (P4).</li> <li>• O coordenador descreve o estilo de gestão da chefia como favorecendo os processos de comunicação no contexto de trabalho (P6).</li> <li>• O coordenador percebe que iniciava, na universidade, um movimento por parte dos gestores, no sentido de ouvir mais os coordenadores e, com eles, identificar possíveis problemas no exercício do cargo (P7).</li> <li>• No processo de comunicação da chefia imediata com o coordenador, tanto formal quanto informal, não há problemas (P8).</li> <li>• Inexiste clareza, confiança e autenticidade no processo de comunicação entre a chefia e o coordenador (P9).</li> </ul>
Concessão de autonomia ao coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há concessão de autonomia ao coordenador para decidir, mas nem sempre essas decisões são acatadas pela chefia (P1).</li> <li>• As chefias concedem autonomia ao coordenador e isso é conseqüência da tranqüilidade que têm em relação ao trabalho desenvolvido na coordenação (P2).</li> <li>• A autonomia que o coordenador tem na execução do trabalho é decorrente da omissão de sua chefia imediata (P3).</li> <li>• O coordenador sente que não lhe é concedida autonomia no exercício do cargo (P4).</li> <li>• O coordenador percebe que lhe é concedida autonomia sobre questões pedagógicas do curso, mas avalia negativamente a ausência de autonomia sobre questões financeiras e de gerenciamento do curso (P6).</li> <li>• A reitoria concede autonomia ao coordenador mas isso é percebido como falta do controle administrativo-gerencial. Em relação à chefia imediata, essa autonomia é concedida com maior responsabilidade. De uma forma geral o coordenador tem autonomia nas questões pedagógicas e de condução do curso, mas em relação a aspectos técnico-operacionais, de gestão de recursos humanos, financeiros, materiais, de normas e regras, não existe autonomia (P7).</li> <li>• Ao coordenador é concedida relativa autonomia no exercício do cargo e, embora perceba o controle como necessário, entende ser necessária maior autonomia (P8).</li> <li>• O coordenador percebe que tem autonomia para tomar decisões (P9).</li> </ul>
Participação do coordenador nas decisões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador participa das decisões de suas chefias (P2).</li> <li>• A ausência da chefia imediata determina a não-participação do coordenador em suas decisões (P3).</li> <li>• O coordenador percebe que sua participação nas decisões é limitada (P5).</li> <li>• O coordenador descreve o estilo de gestão da chefia como favorecendo a participação dos colaboradores nas decisões (P6).</li> <li>• O coordenador tem mínima participação nas decisões dos gestores (P7).</li> <li>• Há participação do coordenador nas decisões das chefias (P8).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

<p>Concessão de liberdade, ao coordenador, para discordar de opiniões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que tem liberdade para discordar de opiniões de sua chefia embora nem sempre essa discordância resulta em alteração da decisão da chefia (P1).</li> <li>• As chefias, além de solicitar opiniões ao coordenador, lhe concedem liberdade para discordar de suas opiniões (P2).</li> <li>• O coordenador percebe ter, da parte das chefias, liberdade para discordar de opiniões (P3).</li> <li>• Apesar de lhe ser concedida liberdade para discordar de opiniões o coordenador percebe que essa discordância não é registrada (P4).</li> <li>• O coordenador percebe que as chefias lhe concedem liberdade para discordar de suas opiniões e que essa é uma atitude verdadeira uma vez nunca sofreu represálias pelo fato de discordar (P5).</li> <li>• O coordenador percebe que lhe é concedida liberdade para discordar das opiniões da chefia (P6).</li> <li>• Há, na universidade, liberdade para que o coordenador possa discordar de opiniões (P7).</li> <li>• As chefias concedem liberdade, ao coordenador, para discordar de opiniões ou decisões (P8).</li> <li>• O coordenador nunca foi punido ou cerceado por discordar de opiniões de suas chefias. Essa liberdade representa o respeito das chefias para com os coordenadores (P9).</li> </ul>
<p>Decisões imparciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não percebe imparcialidade nas decisões de sua chefia (P1).</li> <li>• A chefia demonstra posicionamentos imparciais em relação aos interesses e necessidades do coordenador (P2).</li> <li>• O coordenador percebe que as decisões, no contexto da universidade, não são imparciais (P3).</li> <li>• As decisões da chefia são imparciais e buscam atingir o conjunto dos cursos sob sua responsabilidade (P6).</li> <li>• Em relação à chefia imediata o coordenador percebe que as decisões são imparciais, mas em relação às instâncias hierárquicas superiores essas decisões são associadas a interesses políticos e coalizões (P7).</li> <li>• As decisões na universidade observam as normas vigentes, portanto, a maioria delas são imparciais (P8).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Suporte organizacional associado à gestão do desempenho

Tabela 40. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado à gestão do seu desempenho

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Políticas para gestão do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe existir políticas para gestão do desempenho na universidade (P1).</li> <li>• O coordenador acredita que as políticas de gestão de desempenho devem incluir como critério à seleção de coordenadores um perfil mínimo associado a área da gestão universitária (P4).</li> <li>• Na universidade não estão claras as políticas para gestão do desempenho nem de seu controle (P6).</li> <li>• Na universidade não existem políticas para a gestão ou controle do desempenho (P7).</li> <li>• Apesar de existir preocupação por parte das chefias com o desempenho do coordenador não há, na universidade, uma política para gestão do desempenho e as ações, nesse sentido, são desprovidas de assertividade (P9).</li> <li>• Há na universidade uma política clara, embora recente, voltada à gestão do desempenho dos coordenadores (P10).</li> </ul>
Controle do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador revela existir um controle sutil sobre seu desempenho, mas isso ocorre por meios não justos e não lícitos (P1).</li> <li>• As chefias controlam o desempenho do coordenador por meio da avaliação dos resultados que deve apresentar em termos de metas e do atingimento da qualidade do curso (P2).</li> <li>• Não há mecanismos de controle do desempenho, o que é percebido pelo coordenador como falha da universidade (P4).</li> <li>• Na universidade não existem políticas formais ou informais para o controle do desempenho (P7).</li> <li>• O coordenador percebe que seu desempenho não é nem formal, nem informalmente, controlado ou avaliado e isso é algo que lhe desagrada (P9).</li> </ul>
Avaliação de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que seu desempenho não é formalmente avaliado uma vez que não recebe retorno de pesquisa sobre sua atuação e suas percepções e sentimentos na coordenação (P1).</li> <li>• O coordenador não tem conhecimento sobre os critérios que compõe sua avaliação de desempenho e isso o desagrada (P2).</li> <li>• Apesar de existir um processo de avaliação de desempenho o coordenador percebe que isso não representava qualquer alteração na vida profissional dos colaboradores da universidade (P3).</li> <li>• O coordenador percebe que sua chefia não tem todas as condições necessárias para avaliar seu desempenho e que é importante que sua avaliação envolva também os professores e os discentes para que o processo seja completo (P5).</li> <li>• O coordenador tem seu desempenho avaliado pelos alunos, docentes e pela chefia e recebe <i>feedbacks</i> desse processo (P6).</li> <li>• A chefia imediata é quem avalia o desempenho do coordenador (P7).</li> <li>• O desempenho do coordenador é avaliado pela chefia, por docentes e discentes e, a partir dessas avaliações, ele pode contar com um programa de acompanhamento com vistas à melhoria constante das atividades. (P8).</li> <li>• O coordenador percebe que seu desempenho não é nem formal, nem informalmente, controlado ou avaliado e isso é algo que lhe desagrada (P9).</li> </ul>
Valorização, aprovação, reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há manifestações de valorização, aprovação e reconhecimento por parte da(s) chefia(s) em relação ao desempenho do coordenador (P2).</li> <li>• Há por parte da chefia valorização, aprovação e reconhecimento pelo trabalho que o coordenador realiza (P6).</li> <li>• O coordenador não percebe reconhecimento dos gestores pelo trabalho que realiza (P7).</li> <li>• Há valorização, aprovação, reconhecimento quanto ao desempenho do coordenador (P8).</li> <li>• Valorização, aprovação ou reconhecimento são possibilidades inexistentes na universidade ao ponto do coordenador acreditar que tanto faz ser um bom ou um mau gestor (P9).</li> <li>• O coordenador percebe, por parte de sua chefia imediata, valorização, aprovação, reconhecimento embora desejasse receber tal <i>feedback</i> por parte da universidade também. (P10).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Oportunidades de atualização / capacitação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar de existirem oportunidades de atualização/capacitação ao coordenador ele não foi preparado/ capacitado para o cargo; aprendeu as funções em processo (P2).</li> <li>• O coordenador não foi preparado para as atividades de gestão; no decorrer do exercício do cargo essa situação passou a constituir investimentos por parte da universidade nos seus coordenadores (P3).</li> <li>• O coordenador não foi preparado para as funções administrativas e de gestão que teve que assumir e isso é percebido como uma falha da universidade (P4).</li> <li>• A capacitação que o coordenador recebeu para exercer sua função está relacionada aos aspectos pedagógicos necessários à condução do projeto do curso, no entanto, não recebeu capacitação às atividades de gestão, algo que avalia como necessário (P5).</li> <li>• Apesar de existir um programa de formação continuada para coordenadores e docentes na universidade, o coordenador não recebeu qualquer preparo para ocupar a coordenação do curso (P6).</li> <li>• O coordenador não foi capacitado para o exercício do cargo; aprendeu o trabalho em processo (P7).</li> <li>• O coordenador percebe que na universidade existem oportunidades de atualização/capacitação e considera isso um privilégio (P8).</li> <li>• As oportunidades de atualização ou capacitação profissional são restritas e praticamente inexistentes na universidade(P9).</li> </ul>
Ascensão funcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe a possibilidade de ascensão funcional ao coordenador, no entanto, no momento não é algo que deseje. (P2).</li> <li>• O coordenador percebe que a ascensão funcional na universidade depende de bons contatos políticos, amizades e competência (P8).</li> </ul>
Consideração pelos interesses pessoais / profissionais do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe inexistir, por parte das chefias, consideração pelos seus interesses pessoais ou profissionais (P1).</li> <li>• Há, por parte das chefias consideração pelos interesses pessoais / profissionais do coordenador (P2).</li> <li>• O coordenador percebe, da parte de suas chefias, consideração por seus interesses profissionais uma vez que incentivam a participação dos colaboradores em eventos associados à sua área de formação (P3).</li> <li>• O coordenador espera consideração por parte das chefias pelos seus interesses profissionais (P4).</li> <li>• Há, por parte das chefias, consideração pelos interesses pessoais / profissionais do coordenador (P5).</li> <li>• O coordenador percebe que, na universidade, passou a existir preocupação, por parte dos gestores, com alguns interesses e necessidades profissionais do coordenador (P7).</li> <li>• Na universidade o coordenador percebe existir consideração pelos interesses pessoais / profissionais dos colaboradores (P8).</li> <li>• Apesar de existir alguma consideração pelos interesses profissionais do coordenador ele não foi preparado para ocupar o cargo (P9).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Suporte organizacional associado à carga de trabalho

Tabela 41. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado à carga de trabalho

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Quantidade de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador relata a existência de uma excessiva quantidade de tarefas para realizar sendo que as tarefas administrativas são consideradas contraproducentes uma vez que outras pessoas podem realizá-las o que lhe possibilitaria maior atenção às atividades pedagógicas do curso (P1).</li> <li>• O coordenador avalia a quantidade de tarefas que o coordenador tem que executar como excessiva (P2).</li> <li>• A excessiva quantidade de tarefas favorece a ocorrência de doenças ocupacionais e de ausências no trabalho (P3)</li> <li>• Apesar de terem sido diminuídas as horas que a universidade dispunha ao coordenador para o trabalho no curso em virtude de novo cargo que viria a apoiar o coordenador, a carga de trabalho dele não diminuiu (P4).</li> <li>• A sobrecarga de trabalho determinada pela quantidade de tarefas a serem executadas pelo coordenador é extenuante e percebida como insuportável (P5).</li> <li>• A demanda de trabalho em termos de tarefas a executar é avaliada pelo coordenador como excessiva (P7).</li> <li>• coordenador revela que é grande a quantidade de tarefas que tem a realizar e, para isso, é necessário trabalhar muito (P8).</li> <li>• Há uma grande quantidade de tarefas a serem executadas pelo coordenador (P9).</li> <li>• O coordenador percebe que a excessiva quantidade de tarefas a serem realizadas e a falta de tempo par se dedicar a todas elas prejudicam o curso e a universidade (P10).</li> </ul>
Prazo para execução das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os prazos para execução das tarefas não são rígidos uma vez que certa elasticidade é permitida (P1).</li> <li>• O coordenador avalia o prazo que tem para execução das tarefas como exíguo em função da quantidade e da variedade delas (P2).</li> <li>• Os prazos determinados para execução das tarefas do coordenador são estipulados mas acabam sempre por ser extrapolados; nesse sentido, o coordenador não percebe existir qualquer tipo de controle (P3).</li> <li>• Prazos exíguos para execução das tarefas caracterizam o trabalho do coordenador (P5).</li> <li>• O prazo para execução da maioria das tarefas é determinado pelo calendário acadêmico não existindo possibilidade de autonomia ao coordenador nesse sentido (P7).</li> <li>• O coordenador revela que os prazos que lhe são concedidos para a realização das tarefas são exíguos (P8).</li> <li>• O coordenador revela que os prazo para execução das tarefas são sempre exíguos (P9).</li> <li>• O coordenador percebe que os prazos para a execução, associados à quantidade e volume das tarefas, são extenuantes, pois há muitas atividades impossíveis de delegar. (P10).</li> </ul>
Volume das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O volume das tarefas é considerado demasiado pelo coordenador (P1).</li> <li>• O coordenador avalia como excessivo o volume das tarefas a serem realizadas (P2).</li> <li>• O volume das tarefas do coordenador é por ele considerado grande (P3).</li> <li>• O coordenador avalia o volume das tarefas a serem executadas como excessivo (P4).</li> <li>• O volume das tarefas a serem executadas pelo coordenador é percebido como excessivo o que faz com que deseje ser um super-herói para poder responder à demanda existente (P5).</li> <li>• O volume das tarefas está associado ao calendário acadêmico consistindo em períodos de aumento do volume das tarefas e períodos cujo volume é menor (P7).</li> <li>• O coordenador tem um volume tarefas a executar que considera excessivo e suas perspectivas é de que essa realidade possa piorar (P8).</li> <li>• O coordenador revelava que é grande o volume das tarefas a serem realizadas (P9).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Cumprimento de horas extras

- Para realizar as atividades da coordenação e dar conta do volume de trabalho é necessário que o coordenador cumpra horas extras (P1).
- Para realizar as funções da coordenação, o coordenador tem que exceder a carga horária disponibilizada pela(s) chefia(s) para esse fim (P2).
- Para realizar as funções da coordenação, o coordenador tem que exceder a carga horária disponibilizada pela(s) chefia(s) para esse fim (P3).
- Para poder executar todas as atividades de seu cargo o coordenador cumpre muitas horas extras que não são remuneradas (P4).
- A carga excessiva de trabalho obriga o coordenador a cumprir horas extras, inclusive em finais de semana (P5).
- Muito embora as muitas exigências e cobranças, a quantidade, o volume e os prazos vinculados às tarefas exijam a realização de horas extras de trabalho por parte do coordenador ele consegue administrar, sem dificuldades, seu horário de trabalho (P6).
- O cumprimento de horas extras é comum no exercício do cargo (P7).
- Para responder à demanda de trabalho o coordenador se obriga ao cumprimento de horas extras (P8).
- O exercício do cargo requer o cumprimento de muitas horas extras da parte do coordenador (P9).
- Há a necessidade do cumprimento de horas extras para a efetiva coordenação do curso. (P10).

Fonte: dados primários

## Suporte organizacional associado ao suporte gerencial

Tabela 42. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado ao suporte gerencial na execução do trabalho

ASPECTOS	SÍNTESES
Estrutura de Apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe a existência de suporte gerencial dos setores técnicos da universidade, no entanto o suporte gerencial por parte das chefias, apesar de existir, é demorado (P1).</li> <li>• No que se refere ao controle de salas e disponibilização de equipamentos para os docente, a estrutura existente de apoio ao coordenador cumpre a função que lhe é determinada (P4).</li> <li>• O coordenador percebe que as estruturas existentes de apoio cumprem suas funções de apoiar a coordenação e as atividades docentes embora deseje que a burocracia envolvida nesse processo seja menor (P5).</li> </ul>
Recursos materiais: mobiliário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As necessidades do coordenador em relação ao mobiliário necessitam ser justificadas e muito negociadas (P1).</li> <li>• O coordenador revela descontentamento em relação a estrutura física destinada à coordenação; apesar disso não tem queixas quanto ao mobiliário, equipamentos de informática ou eletrônicos e ao material de expediente disponibilizados à coordenação (P3)</li> <li>• A falta de mobiliário adequado dificulta as atividades do coordenador (P4). O coordenador não percebe apoio gerencial em algumas questões relativas aos mobiliários necessários para o curso (P6).</li> <li>• Projetos de professores do departamento são responsáveis pela melhoria do mobiliário existente (P7).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, equipamentos eletrônicos e de informática, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. (P8).</li> <li>• e uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. Exceções feitas aos equipamentos eletrônicos e de informática e disponibilização de recursos financeiros (P9).</li> <li>• O coordenador percebe suporte gerencial no que se refere a disponibilização de mobiliário às suas necessidades (P10).</li> </ul>
Recursos materiais: equipamentos de informática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não percebe suporte gerencial no que se refere a equipamentos de informática necessários a execução de suas tarefas (P1).</li> <li>• O coordenador revela descontentamento em relação à estrutura física destinada à coordenação; apesar disso não tem queixas quanto ao mobiliário, equipamentos de informática ou eletrônicos e ao material de expediente disponibilizados à coordenação (P3)</li> <li>• A falta de recursos de informática dificulta as atividades do coordenador (P4).</li> <li>• O coordenador não percebe apoio gerencial em algumas questões relativas aos equipamentos de informática ou equipamentos eletrônicos necessários para o curso (P6).</li> <li>• Os equipamentos de informática não são suficientes às demandas da coordenação (P7).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, equipamentos eletrônicos e de informática, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos (P8).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. Exceções feitas aos equipamentos eletrônicos e de informática e disponibilização de recursos financeiros (P9).</li> <li>• No que se refere a equipamentos de informática, o coordenador percebe que suas necessidades não são atendidas (P10).</li> </ul>

(continua)

(continuação)	
Recursos materiais: equipamentos eletrônicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em relação aos equipamentos eletrônicos importantes à execução de suas atividades, o coordenador revela que, diante da necessidade, precisa muito negociar e justificar (P1).</li> <li>• O coordenador revela descontentamento em relação à estrutura física destinada à coordenação; apesar disso não tem queixas quanto ao mobiliário, equipamentos de informática ou eletrônicos e ao material de expediente disponibilizados à coordenação (P3).</li> <li>• O coordenador percebe pouco suporte gerencial na execução de seu trabalho, uma vez que sente necessidade de disponibilização de equipamentos eletrônicos específicos (P5).</li> <li>• O coordenador não percebe apoio gerencial em algumas questões relativas aos equipamentos de informática ou equipamentos eletrônicos necessários para o curso (P6).</li> <li>• Há necessidade de equipamentos eletrônicos para atender às demandas da coordenação (P7).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere à mobiliário, equipamentos eletrônicos e de informática, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. (P8).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. Exceções feitas aos equipamentos eletrônicos e de informática e disponibilização de recursos financeiros (P9).</li> </ul>
Recursos materiais: material expediente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A disponibilidade de material expediente ao coordenador é imediata (P1).</li> <li>• O coordenador revela descontentamento em relação à estrutura física destinada à coordenação; apesar disso não tem queixas quanto ao mobiliário, equipamentos de informática ou eletrônicos e ao material de expediente disponibilizados à coordenação (P3).</li> <li>• O coordenador não percebe suporte gerencial quanto à disponibilização de material de expediente necessário ao curso (P4).</li> <li>• Existem dificuldades na disponibilização de material expediente para atender às necessidades do coordenador (P7).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, equipamentos eletrônicos e de informática, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos (P8).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. Exceções feitas aos equipamentos eletrônicos e de informática e disponibilização de recursos financeiros (P9).</li> <li>• Os materiais de expediente disponibilizados são suficientes e, por vezes, excessivos e, por essa razão, o coordenador percebe ausência de um controle desejável por parte da universidade (P10).</li> </ul>
Recursos materiais: estrutura física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A estrutura física disponível ao coordenador não é considerada ideal às necessidades do curso sendo limitada e dependente de adaptações (P1).</li> <li>• O coordenador revela descontentamento em relação à estrutura física destinada à coordenação; apesar disso não tem queixas quanto ao mobiliário, equipamentos de informática ou eletrônicos e ao material de expediente disponibilizados à coordenação (P3).</li> <li>• O coordenador não percebe suporte gerencial quanto a disponibilização de estrutura física necessária ao curso (P4).</li> <li>• O coordenador percebe que a satisfação dos interesses do curso quanto a melhorias na estrutura física não dependem das chefias mas sim da capacidade dos professores em apresentar resultados efetivos quanto ao uso desses espaços (P5).</li> <li>• O coordenador não recebe suporte gerencial, por parte dos gestores, no que se refere à infra-estrutura física para a coordenação (P7).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, equipamentos eletrônicos e de informática, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. (P8).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. Exceções feitas aos equipamentos eletrônicos e de informática e disponibilização de recursos financeiros (P9).</li> </ul>
Recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador concorda com os procedimentos de controle de recursos financeiros instituídos pela universidade embora critique a morosidade na liberação de tais recursos (P1).</li> <li>• O suporte gerencial à execução do trabalho está limitado pelas questões financeiras (P3).</li> <li>• A existência de restrição de verbas e a necessidade de redução de custos contrastam com as necessidades do coordenador para manter a qualidade e a competitividade do curso (P5).</li> <li>• O coordenador não recebe suporte gerencial, por parte dos gestores, no que se refere aos recursos financeiros necessários à gestão do curso (P7).</li> <li>• De uma forma geral o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. Exceções feitas aos equipamentos eletrônicos e de informática e disponibilização de recursos financeiros (P9).</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não percebe suporte gerencial no que se refere a recursos humanos necessários à realização de suas atividades e das atividades do curso (P1).</li> <li>• Apesar de perceber suporte organizacional em relação a disponibilização de equipamentos e materiais a mesma avaliação o coordenador não fazia em relação aos recursos humanos necessários à execução de seu trabalho na coordenação (P2).</li> <li>• A rotatividade dos funcionários técnico-administrativos e bolsistas que atendem a coordenação é descrita como causa de insatisfação do coordenador (P3).</li> <li>• O coordenador não percebe suporte gerencial à execução de seu trabalho no que se refere a disponibilização de recursos humanos de apoio às atividades de coordenação e a estrutura existente não cumpre satisfatoriamente essa função (P4).</li> <li>• O coordenador não percebe a existência de suporte organizacional por parte das chefias em relação aos seus interesses ou problemas na coordenação no que se refere a disponibilização de recursos humanos capazes de minimiza-los (P5).</li> <li>• O coordenador percebe apoio gerencial nas questões relativas aos recursos humanos necessários para o curso uma vez que dispõe de pessoas qualificadas (P6).</li> <li>• Há grandes dificuldades quanto a disponibilização de recursos humanos necessários à gestão do curso (P7).</li> <li>• De uma forma geral, o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere à mobiliário, equipamentos eletrônicos e de informática, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos (P8).</li> <li>• De uma forma geral, o coordenador percebe existir suporte gerencial na execução de seu trabalho no que se refere a mobiliário, material de expediente, estrutura física para o curso e de recursos humanos. Exceções feitas aos equipamentos eletrônicos e de informática e disponibilização de recursos financeiros (P9).</li> <li>• O coordenador percebe suporte gerencial no que se refere a disponibilização dos recursos humanos necessários ao exercício da coordenação (P10).</li> </ul>
------------------	--

Fonte: dados primários

## Suporte organizacional associado ao suporte psicossocial

Tabela 43. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre o suporte organizacional associado ao suporte psicossocial

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Tolerância, por parte da chefia, aos problemas pessoais do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador desconhece possibilidades de tolerância, por parte da chefia, aos seus problemas pessoais uma vez que nunca necessitou de tal suporte (P1).</li> <li>• O coordenador percebe tolerância, por parte da chefia, aos seus problemas pessoais (P2).</li> <li>• Há tolerância por parte da chefia imediata, dentro de determinados limites, aos problemas pessoais do coordenador (P7).</li> <li>• É uma prática na universidade a tolerância aos problemas pessoais dos colaboradores (P8).</li> <li>• Há tolerância, sensibilidade e acolhimento, por parte da chefia imediata e na universidade como um todo, aos problemas pessoais do coordenador, mas não há encaminhamentos ou soluções nesse sentido. (P9).</li> </ul>
Ação da chefia diante de problemas pessoais do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe existirem ação das pessoas do nível hierárquico superior diante de seus problemas pessoais, exceção feita à sua chefia imediata (P8).</li> </ul>
Preocupação por parte da chefia com a saúde do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não percebe preocupação por parte das chefias com sua saúde ou com sua qualidade de vida (P1).</li> <li>• O coordenador percebe preocupação da chefia com sua saúde (P2).</li> <li>• Na universidade há demonstração de preocupação com a saúde do coordenador uma vez ações voltadas à sua saúde são promovidas (P3).</li> <li>• O coordenador percebe preocupação por parte da chefia com sua saúde (P4).</li> <li>• Na percepção do coordenador, inexistente preocupação por parte das chefias com a saúde dos colaboradores e nem mesmo ações direcionadas a minimizar problemas de saúde decorrentes da excessiva carga de trabalho (P5).</li> <li>• O coordenador tem dificuldade em identificar se há preocupação da universidade com a saúde dos colaboradores ou se as ações existentes nesse sentido estão vinculadas às obrigações (legais) trabalhistas. Na relação com a chefia direta identifica essa preocupação embora muito mais associada ao nível pessoal do que profissional (P6).</li> <li>• O coordenador não percebe, da parte dos gestores da universidade, preocupação com a saúde dos colaboradores (P7).</li> <li>• O coordenador reconhece a preocupação das chefias superiores com sua saúde uma vez que estimulam ações com o objetivo de promovê-la (P8).</li> <li>• Inexistente preocupação por parte das chefias com a saúde do coordenador (P9).</li> <li>• O coordenador percebe que a preocupação com sua saúde é limitada à sua chefia imediata pois na universidade inexistem ações para prevenir, promover ou dar suporte à saúde dos colaboradores (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

**APÊNDICE F**  
**SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE**  
**RECIPROCIDADE ORGANIZACIONAL**

## SÍNTESES DAS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE RECIPROCIDADE ORGANIZACIONAL

### Reciprocidade organizacional associada aos salários

Tabela 44. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada aos salários

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Em relação ao mercado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador não sabe avaliar o seu salário em relação ao mercado (P1).</li> <li>• O salário percebido pelo coordenador é considerado adequado em relação ao mercado (P2).</li> <li>• O coordenador percebe que as retribuições financeiras que recebe da universidade são condizentes em relação ao mercado (P3).</li> <li>• O coordenador percebe que seu salário não é justo quando comparado ao mercado (P4).</li> <li>• O coordenador percebe as retribuições financeiras oferecidas pela universidade, especificamente quanto ao seu salário, condizentes em relação ao mercado (P5).</li> <li>• O coordenador não percebe a universidade como devedora de algo a ele em função da relação profissional existente nesse contexto (P6).</li> <li>• O coordenador percebe não existir reciprocidade organizacional em termos de retribuições financeiras, pois nem sequer recebe gratificação pelo cargo que ocupa (P7).</li> <li>• O coordenador desconhece se seu salário é compatível em relação ao mercado (P8).</li> <li>• O coordenador recebe retribuição financeira adequada ao mercado de trabalho (P9).</li> <li>• O coordenador percebe equidade no que se refere às retribuições financeiras que constituem a reciprocidade organizacional (P10).</li> </ul>
Em relação às necessidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho, as funções e as tarefas do coordenador exigem uma carga horária superior a que é remunerado; a retribuição financeira é desproporcional às suas atividades na coordenação. Embora isso, o salário que recebe atende suas necessidades (P1).</li> <li>• Para executar plenamente o trabalho, o coordenador necessita de ampliação da carga horária e, nesse sentido, percebe que a organização está em débito com ele (P2).</li> <li>• O não-pagamento da hora/atividade é uma grande queixa do coordenador (P3).</li> <li>• O coordenador não espera retribuições financeiras da universidade pelas horas extras trabalhadas que excedem à sua obrigação (P4).</li> <li>• Em virtude da demanda excessiva de trabalho o coordenador tem necessidade de melhor remuneração (P5).</li> <li>• O coordenador percebe que deve responder por todas as suas atribuições, que são muitas, dentro de sua carga de trabalho e, às vezes isso não é possível. Apesar disso, não percebe a organização como devedora e nada espera em troca de seus esforços ou dedicação (P6).</li> <li>• O coordenador percebe que suas necessidades não são totalmente contempladas em função da inexistência de retribuições financeiras associadas ao cargo (P7).</li> <li>• A retribuição financeira percebida pelo coordenador atende suas necessidades (P8).</li> <li>• A retribuição financeira recebida pelo coordenador é adequada às suas necessidades (P9).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Reciprocidade organizacional associada à ascensão funcional e promoções

Tabela 45. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada à ascensão funcional e promoções

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Plano de Carreira Cargos e Salários - PCCS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe, na universidade, um discurso sobre o PCCS, mas isso não é uma prática administrativa (P1).</li> <li>• A necessidade de maior estabilidade no trabalho está associada à ausência de PCCS na organização (P2).</li> <li>• O coordenador sabe da existência de um PCCS na universidade, mas as informações a respeito dele não são suficientemente socializadas (P5).</li> <li>• Inexiste possibilidade de ascensão funcional na universidade e esse aspecto não está contemplado no PCCS (P7).</li> <li>• A possibilidade de ascensão e promoção está regulamentada pelo PCCS da universidade (P8).</li> <li>• A universidade está em processo de implantação de PCCS e isso é considerado algo importante para o coordenador (P9).</li> <li>• Na percepção do coordenador, o PCCS a ser implantado ampliará a reciprocidade organizacional (P10).</li> </ul>
Critérios objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador desconhece critérios subjetivos relacionados à ascensão funcional ou promoções na universidade (P1).</li> <li>• O coordenador percebe existirem critérios objetivos e subjetivos determinando as possibilidades de ascensão funcional ou promoção na universidade (P8)</li> </ul>
Critérios subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios subjetivos associados às conveniências são determinantes de possibilidades de ascensão funcional ou promoção na universidade (P1).</li> <li>• Na universidade, critérios subjetivos e pouco claros são utilizados na definição de promoções internas (P2).</li> <li>• O coordenador percebe a existência de critérios subjetivos por parte das chefias quanto à distribuição das recompensas aos colaboradores (P5).</li> <li>• O coordenador percebe que as promoções ou ascensão funcional na universidade são caracterizadas por ausência de critérios objetivos e injustiças (P9).</li> <li>• Há critérios subjetivos e considerados injustos pelo coordenador determinando as promoções internas na universidade (P10).</li> </ul>

Fonte: dados primários

## Reciprocidade organizacional associada a outras retribuições

Tabela 46. Sínteses das percepções dos coordenadores sobre a reciprocidade organizacional associada à outras retribuições

CRITÉRIOS	SÍNTESES
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As retribuições não são financeiras, mas a universidade encontra outras formas de recompensar os colaboradores (P5).</li> <li>• Existem retribuições materiais ao coordenador, tanto em termos pessoais quanto profissionais, embora que o processo de retribuir seja avaliado por ele, como lento (P8).</li> </ul>
Financeiro extra-salário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador percebe que a universidade está em débito para com ele, principalmente no que se refere à retribuição financeira, uma vez que, para coordenar o curso, é necessário cumprir uma carga horária muito superior a que efetivamente é remunerado (P1).</li> <li>• O coordenador percebe relativa reciprocidade por parte da universidade, pois seus esforços são, de certa forma, recompensados (P5).</li> <li>• O coordenador percebe reciprocidade na relação com a universidade, pois extrapola sua carga de trabalho com frequência, mas recebe o benefício de participar de e ventos de atualização profissional (P8).</li> </ul>
Critérios objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador deseja ver retribuído seu comprometimento com o trabalho e com a universidade na forma de critérios objetivos de reciprocidade (P3).</li> <li>• De uma forma geral, o coordenador não percebe a universidade como devedora de algo a ele embora acredite que a reciprocidade deva ser formalizada (P10).</li> </ul>
Critérios Subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A chefia utiliza critérios subjetivos como, por exemplo, respeito, como forma de retribuir ao empenho e à qualidade do trabalho do coordenador (P2).</li> <li>• A eliminação da injustiça e dos critérios subjetivos é considerada pelo coordenador como a melhor forma de retribuição da universidade a ele, ao seu trabalho e a seu empenho (P3).</li> <li>• A retribuição que o coordenador espera das chefias está relacionada ao reconhecimento por suas contribuições ao curso (P4).</li> </ul>

Fonte: dados primários

**APÊNDICE G**  
**CARTÕES CONCEITUAIS**

## CARTÕES CONCEITUAIS

### **CARTÃO PONTO DE PARTIDA:**

**VÍNCULO** é um construto psicológico originado de cognições (processos que integram a capacidade humana de representar mentalmente informações e transformá-las em conhecimento) e de afetos (emoções e sentimentos). Várias são as formas que um coordenador de curso se vincula ao trabalho e à universidade onde exerce essa função. Teoricamente essas formas são caracterizadas pela sua **satisfação** no trabalho, seu **envolvimento** com o trabalho, seu **comprometimento** com a universidade, e as percepções que tem sobre **justiça** organizacional, **reciprocidade** organizacional e **suporte** organizacional.

### **PRIMEIRO CARTÃO:**

**SATISFAÇÃO NO TRABALHO:** as pessoas nas organizações onde trabalham desenvolvem sentimentos sobre a

- qualidade de suas relações com a chefia e com os colegas,
- sobre a concordância ou discordância com o salário, promoções ou outras retribuições que recebem,
- e sobre seu próprio trabalho ou cargo.

Decorre disso uma sensação de aprovação ou reprovação, de gosto ou aversão, a favor ou contra. O processo interpretativo dos sentimentos, percepções ou sensações resultantes constitui a satisfação em relação ao trabalho.

**A SOLICITAÇÃO:** fale sobre sua satisfação no trabalho relacionando-a com sua função na coordenação do curso nessa universidade.

**SEGUNDO CARTÃO:**

**ENVOLVIMENTO** é o grau de identificação psicológica da pessoa com seu trabalho e a importância do trabalho para a auto-imagem da pessoa. Representa o significado que o trabalho ou as tarefas assumem na vida das pessoas. Está relacionado com

- (1) as características da chefia;
- (2) as características do cargo ou tarefa; e,
- (3) com aspectos da personalidade do próprio trabalhador.

Um estado de envolvimento implica um estado positivo e relativamente completo de engajamento dos aspectos essenciais do *eu* no trabalho, enquanto que um estado de alienação implica a perda da individualidade e separação do *eu* do trabalho

**A SOLICITAÇÃO:** fale sobre seu envolvimento com o trabalho relacionando-o com sua função na coordenação do curso nessa universidade.

**TERCEIRO CARTÃO:**

**COMPROMETIMENTO:** de maneira geral, é representado pela intensidade com que o indivíduo se identifica com a organização ou com o cargo que ocupa. Representa a fidelidade de um funcionário com a empresa que o emprega e o quanto essa fidelidade está associada ao cargo e aos aspectos que o representam ou delimitam. Os aspectos que determinam a ligação entre o colaborador e a organização/cargo podem ser:

- (1) o **desejo** de permanecer, decorrente do vínculo emocional estabelecido com a organização/cargo;
- (2) o **dever** de permanecer, decorrente do sentimento de obrigação ou do senso de lealdade para com a organização/cargo; ou
- (3) a **necessidade** de permanecer pela avaliação dos custos ou perdas associadas à sua saída.

**A SOLICITAÇÃO:** fale sobre seu comprometimento relacionando-o com sua função na coordenação do curso nessa universidade.

**QUARTO CARTÃO:**

**JUSTIÇA ORGANIZACIONAL:** é descrita pela equidade, imparcialidade, igualdade e tratamento justo dado às pessoas nas organizações. Apresenta quatro dimensões:

(1) **distributiva** – que se refere-se ao caráter imparcial com que os resultados/recompensas são distribuídos ou com que as compensações são justas em comparação aos esforços produzidos;

(2) **de procedimentos** – que diz respeito à imparcialidade em relação aos meios utilizados à consecução dos resultados, à justiça quanto às etapas anteriores à distribuição dos resultados/recompensas, ou à maneira com que se processa a decisão e não à decisão propriamente dita;

(3) **interacional / social** – relacionada ao tratamento digno e respeitador das pessoas, ao respeito pelos direitos dos indivíduos e sensibilidade às suas necessidades pessoais; e,

(4) **interacional / informacional** – que diz respeito ao feedback às ações dos indivíduos, ao fornecimento de explicações quanto às decisões tomadas e sobre as bases dessas decisões.

**A SOLICITAÇÃO:** fale sobre a justiça organizacional existente nessa universidade relacionando-a com sua função na coordenação do curso.

**QUINTO CARTÃO:**

**SUORTE ORGANIZACIONAL:** são crenças globais desenvolvidas pelo empregado sobre a extensão em que a organização valoriza as suas contribuições e cuida do seu bem-estar. São crenças que dizem respeito à compreensão que o empregado têm acerca do compromisso da organização percepção do trabalhador quanto:

- (1) ao estilo de gestão da chefia;
- (2) à gestão do desempenho;
- (3) à carga de trabalho;
- (4) ao suporte gerencial recebido para a execução do trabalho;
- (5) ao suporte psicossocial dispensado ao trabalhador.

**A SOLICITAÇÃO:** Fale sobre suporte organizacional nessa universidade relacionando-a com sua função na coordenação do curso.

**SEXTO CARTÃO:**

**RECIPROCIDADE ORGANIZACIONAL:** quando um empregado percebe a necessidade de oferecer ao seu empregador uma cota extra de trabalho, extrapolando suas obrigações formais ou aplicando um esforço extra para resolver situações problemáticas que se apresentam, age de maneira a ajudar a organização. Apartir disso desenvolve crenças sobre futuras retribuições organizacionais sobre a ajuda, favor ou benefício que prestou à organização. Sendo percebida como devedora, a organização teria a obrigatoriedade de retribuir ao empregado doador os favores recebidos. Reciprocidade organizacional são, então, crenças sobre retribuições da organização (vista como devedora), nutridas pelo empregado ao assumir o papel de credor durante uma troca social. Integram as percepções de reciprocidade organizacional as crenças sobre o reconhecimento (material ou não), pelo trabalho e pelo esforço realizado.

**A SOLICITAÇÃO:** Discorra sobre a percepção que você tem da reciprocidade existente nessa universidade a respeito de seu trabalho na coordenação do curso.

**APÊNDICE H**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**PESQUISA:**

**PROCESSO DE VINCULAÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO  
COM O TRABALHO E COM A UNIVERSIDADE**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**PARTICIPANTE Nº \_\_\_\_\_**

**DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Idade: \_\_\_\_\_ anos

Ano de Conclusão da Graduação: \_\_\_\_\_

Especialização 1: \_\_\_\_\_  
 Especialização 2: \_\_\_\_\_  
 Especialização 3: \_\_\_\_\_  
 Especialização 4: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_  
 Mestrado: \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Doutorado: \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Primeira vez que ocupa o cargo de coordenador de curso?  
 ( ) sim ( ) não, já ocupei \_\_\_\_\_ outra(s) vezes(s)

Tempo no cargo: \_\_\_\_\_

Nessa universidade? ( ) sim ( ) não, ocupei na Universidade \_\_\_\_\_

Ocupa ou ocupou outros cargos administrativos? ( ) sim, \_\_\_\_\_ ( ) não

Horas de trabalho remuneradas pela coordenação do curso: \_\_\_\_\_  
 Horas de trabalho no exercício da coordenação: \_\_\_\_\_  
 Horas aula ministradas: \_\_\_\_\_

Foi: eleito ( ) nomeado ( )

Remuneração: ( ) entre R\$ 500,00 e R\$ 1.000,00 ( ) entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00  
 ( ) entre R\$ 1.501,00 e R\$ 2.000,00 ( ) entre R\$ 2.001,00 e R\$ 2.500,00  
 ( ) entre R\$ 2.501,00 e R\$ 3.000,00 ( ) entre R\$ 3.001,00 e R\$ 3.500,00  
 ( ) entre R\$ 3.501,00 e R\$ 4.000,00 ( ) entre R\$ 4.000,00 e R\$ 5.000,00  
 ( ) mais de R\$ 5.000,00

Pretende cumprir o mandato até o final? ( ) sim ( ) não

Por quê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Pretende mais um mandato? ( ) sim ( ) não

Por quê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**APÊNDICE I**  
**MODELOS DAS MATRIZES**

## MODELO DAS MATRIZES

### MATRIZ SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Com o trabalho	
Com o cargo	
Com os relacionamentos	Reitoria
	Chefia imediata
	Técnico-administrativos
	Outros coordenadores
	Corpo docente
	Corpo discente
Com as retribuições recebidas	Materiais
	Financeiras
	Premiações
	Reconhecimento
	Outras

### MATRIZ ENVOLVIMENTO COM O TRABALHO

Aspectos de personalidade do coordenador	Significado do trabalho na vida do coordenador
	Existência de metas pessoais orientadas para o trabalho
	Percepção de que os eventos importantes da vida do coordenador estão associados ao trabalho
	Percepção de competência no exercício do cargo
	Percepção de capacidade de influência sobre o meio
	Percepção de que o trabalho é fonte de satisfação das necessidades psicológicas do coordenador
Características da chefia	Quanto às relações pessoais e sociais com o coordenador
	Quanto à participação do coordenador nas tomadas de decisão
	Quanto ao processo de comunicação com o coordenador
Características do cargo / tarefa	Significado das tarefas para o coordenador
	Identificação pessoal do coordenador com as tarefas
	Variedade de tarefas
	Habilidades exigidas à execução das tarefas
	Habilidades exigidas ao exercício da função
	Tarefas desafiadoras

## MATRIZ COMPROMETIMENTO

Desejo de permanecer no cargo e na universidade	Desejo de permanecer no cargo
	Sentimentos em relação ao cargo
	Desejo de permanecer na universidade
	Sentimentos em relação à universidade
Dever de permanecer na universidade	Como uma atitude honesta
	Como uma atitude justa
	Como forma de expressar gratidão
	Como forma de retribuição
	Como um dever moral
	Por necessidade da organização
	Por aceitação dos valores e objetivos da organização
Necessidade de permanecer na universidade	Pelos investimentos já feitos
	Pelos resultados já alcançados
	Pelas custos / perdas diante de uma possível saída

---

**MATRIZ JUSTIÇA ORGANIZACIONAL**

Distributiva	Critérios	Necessidade
		Equidade
		Igualdade
	Resultados ou recompensas	Salário
		Promoções
		Benefícios
		Oportunidade de desenvolvimento e capacitação profissional
De procedimentos	Em relação aos meios utilizados pela chefia para atingir os resultados	
	Em relação às etapas anteriores à distribuição das recompensas	
	Em relação à maneira como se processa a decisão	
Interacional / Social	Em relação ao tratamento recebido por parte da chefia	
	Em relação ao respeito que a chefia tem pelos direitos do coordenador	
	Em relação a sensibilidade que a chefia demonstra às necessidades pessoais do coordenador	
Interacional / Informacional	Em relação às decisões que a chefia anuncia	
	Em relação às explicações, por parte da chefia, sobre as decisões tomadas	
	<i>Feedback</i> da chefia sobre as atividades executadas pelo coordenador	

<b>MATRIZ SUPORTE ORGANIZACIONAL</b>
--------------------------------------

Estilo de gestão da chefia	Uso do poder pela chefia
	Comportamento da chefia para manifestar a influência
	Maneira adotada pela chefia para manter a influência
	Maneira adotada pela chefia para administrar conflitos
	Postura que a chefia espera do coordenador
	Comunicação da chefia com o coordenador
	Concessão de autonomia ao coordenador
	Participação do coordenador nas decisões
	Concessão de liberdade, ao coordenador, para discordar de opiniões
	Cumprimento das promessas
	Decisões imparciais
Gestão do desempenho	Políticas para gestão do desempenho
	Controle do desempenho
	Avaliação de desempenho
	Valorização, aprovação, reconhecimento
	Oportunidades de atualização/capacitação
	Ascensão profissional
	Consideração pelos interesses pessoais / profissionais do coordenador
Carga de trabalho	Quantidade de tarefas
	Prazo para execução das tarefas
	Volume das tarefas
	Cumprimento de horas extras
Suporte gerencial na execução do trabalho	Recursos materiais: mobiliário
	Recursos materiais: equipamentos de informática
	Recursos materiais: equipamentos eletrônicos
	Recursos materiais: material expediente
	Recursos materiais: estrutura física
	Recursos financeiros
Suporte psicossocial	Recursos humanos
	Tolerância, por parte da chefia, com os problemas pessoais do coordenador
	Ação da chefia diante de problemas pessoais do coordenador
	Preocupação por parte da chefia com a saúde do coordenador

<b>MATRIZ RECIPROCIDADE ORGANIZACIONAL</b>
--

Ascensão e Salários	Retribuição financeira	Em relação ao mercado
		Em relação às necessidades
	Ascensão funcional / Promoção	Plano de Carreira Cargos e Salários
		Critérios objetivos
		Critérios subjetivos
Outras Retribuições ao coordenador	Tipo	Material
		Financeira
	Critérios utilizados	Objetivos
		Subjetivos

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)