

**CONCEIÇÃO DE MARIA FERREIRA LUZ GARCEZ**

**CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE  
UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO  
E APRENDIZAGEM**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo**

**Escola Superior de Educação Almeida Garret  
Mestrado em Ciências da Educação**

Lisboa  
2015

**CONCEIÇÃO DE MARIA FERREIRA LUZ GARCEZ**

**CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE  
UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO  
E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett em cumprimento das exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

**Escola Superior de Educação Almeida Garret  
Mestrado em Ciências da Educação**

Lisboa  
2015

**CONCEIÇÃO DE MARIA FERREIRA LUZ GARCEZ**

**CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE  
UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO  
E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett em cumprimento das exigências para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em:    /    / 2015

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Lisboa  
2015

Dedico esta dissertação aos meus pais, esposo,  
filho, irmão cunhados, cunhadas. Enfim a toda  
a minha família pelo incentivo.

Conceição Luz

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por permitir que eu desse os passos necessários para a concretização de mais uma realização provendo as condições e recursos necessários para a caminhada.

Aos meus pais Pedro Jaime Luz e Maria Dalva Ferreira Luz que foram os primeiros a me apresentarem o quão gratificante é ter conhecimento e busca-lo com o apoio das escolas, e que hoje se sentem gratificados por minha humilde trajetória.

Ao meu esposo Airton de Lima Garcez e ao meu filho Dennis Luz Garcez que muito me incentivaram a continuar neste percurso em busca deste objetivo compreendendo o meu afastamento do convívio familiar por vários períodos.

Aos professores Raimundo Palhano, Clênia Santos, Paulo Henrique, Andressa Leoni, James Maxwell por suas orientações durante o curso, e em especial as professoras Telma Bonifácio e Ana Paula Silva por orientarem esta dissertação.

Aos amigos que amei durante este curso de mestrado em especial, Raimundo Campos, Ildete Dominici, Edna Soares, Marilene Magalhães e Adriana Campos que compartilharam comigo as angústias e alegrias desta caminhada.

Ao gestor, aos professores e aos alunos dos cursos de administração, contábeis e imobiliária vinculados ao Departamento 1 da Universidade A.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

Conceição Luz

A regra de ouro da conduta é a tolerância mútua, porque nunca pensamos todos da mesma forma e sempre veremos só uma parte da verdade sob diferentes ângulos.

Gandhi.

## **RESUMO**

Este estudo objetivou verificar a existência de conflitos interpessoais e sua repercussão no ensino e na aprendizagem na graduação em uma instituição pública de ensino superior na cidade de São Luís (MA). Para consecução dos resultados foram utilizados 3 modelos de questionários com perguntas semiestruturadas submetidos a um público alvo específico: gestor, professores e Estudantes Universitários vinculados ao departamento que administra os cursos de graduação em administração, contábeis e imobiliária. Participaram do estudo, o gestor da área, 24 professores e 96 Estudantes Universitários cujos resultados comprovaram que o clima organizacional influencia as relações entre os professores, que o gestor percebe a interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem; que os professores percebem, em parte, a interferência do conflito entre eles no ensino e na aprendizagem, e por fim, que a percepção dos Estudantes Universitários sobre a interferência do conflito entre professores no ensino e na aprendizagem não se confirma por basear-se em boatos.

Palavras Chave: Conflitos interpessoais, Cultura e Clima Organizacional, Instituição Pública de Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

This study aimed to verify the existence of interpersonal conflicts and their impact on teaching and learning in undergraduate public institution of higher learning in the city of São Luís (MA). Managers, teachers and students linked to the department that administers the undergraduate programs in business administration, accounting and real estate: To achieve the results of three models with semi-structured questionnaires submitted questions to a specific target audience were used. Participated in the study, the area manager, 24 teachers and 96 college students whose results proved that organizational climate influences the relationships among teachers, the manager perceives the interference of conflict between teachers in teaching and learning; that teachers perceive, in part, the interference of the conflict between them in teaching and learning, and finally, that the perception of college students about the interference of the conflict between teachers in teaching and learning is not confirmed because it is grounded in rumors.

**Keywords:** Interpersonal conflicts, Organizational Culture and Climate, Public Institution of Higher Education.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CES</b>	— Câmara de Ensino Superior
<b>CEFETS</b>	— Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>CF</b>	— Constituição Federal
<b>CMES</b>	— Conferência Mundial de Educação Superior
<b>CNE</b>	— Conselho Nacional de Educação
<b>D1</b>	— Departamento 1
<b>EAD</b>	— Ensino à Distância
<b>EJ</b>	— Empresa Júnior
<b>ES</b>	— Ensino Superior
<b>E.U.</b>	— Estudantes Universitários
<b>FAG</b>	— Faculdade Assis Gurgacz
<b>FIES</b>	— Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
<b>FNES</b>	— Fórum Nacional de Educação Superior
<b>FORPROFS</b>	— Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
<b>IES</b>	— Instituição de Ensino Superior
<b>IFES</b>	— Instituições de Federais de Ensino Superior
<b>IFETS</b>	— Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
<b>INEP</b>	— Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>PARFOR</b>	— Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>P &amp; D</b>	— Pesquisa & Desenvolvimento
<b>PDE</b>	— Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNE</b>	— Portadores de Necessidades Especiais
<b>PNE</b>	— Plano Nacional de Educação
<b>PROUNI</b>	— Programa Universidade para Todos
<b>LDB</b>	— Lei de Diretrizes e Bases
<b>MPF</b>	— Ministério Público Federal
<b>NAD</b>	— Núcleo de Apoio ao Docente
<b>PDI</b>	— Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PPP</b>	— Projeto Político Pedagógico

<b>REUNI</b>	— Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SIGAA</b>	— Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>TC</b>	— Teoria Comportamental
<b>TCO</b>	— Termo Circunstanciado de Ocorrência
<b>TGA</b>	— Teoria Geral da Administração
<b>TRH</b>	— Teoria das Relações Humanas
<b>U. A</b>	— Universidade A
<b>UAB</b>	— Universidade Aberta do Brasil
<b>UNESCO</b>	— Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

# INDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	P. 15
<b>CAPÍTULO I - O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO E SUAS PECULIARIDADES</b> ....	20
<b>1.1 Tendências da educação superior no Brasil</b> .....	21
<b>1.2 O REUNI e seus impactos</b> .....	27
<b>1.3 O REUNI: sua implantação e repercussão em universidade pública no Maranhão</b> .....	30
<b>CAPÍTULO II – DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	35
<b>2.1 O Departamento</b> .....	38
<b>2.2 Abordagens sobre o processo de gestão</b> .....	39
<b>CAPITULO III – DIFERENTES ABORDAGENS TÉORICAS SOBRE O CONFLITO, CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL</b> .....	45
<b>3.1 Abordagem clássica</b> .....	46
<b>3.2 Abordagem sobre a Teoria das Relações Humanas</b> .....	47
<b>3.3 Abordagem sobre a Teoria das Estruturalista ou Behaviorista</b> .....	48
<b>3.4 Abordagem sobre a Teoria Sistêmica</b> .....	50
<b>3.5 Abordagens contemporâneas sobre o conflito</b> .....	50
<b>3.6 Abordagens sobre o conflito na área educacional</b> .....	52
<b>3.7 Influencia da Cultura e do Clima organizacional nos conflitos</b> .....	53
<b>CAPITULO IV - OBJETIVOS, HIPÓTESES E METODOLOGIA</b> .....	58
<b>4.1 Objetivos da pesquisa</b> .....	59
<b>4.2 Hipóteses</b> .....	59
<b>4.3 Descrição da metodologia</b> .....	60
<b>4.4 Público alvo e Amostra</b> .....	62
4.4.1 Estratificação da amostra por tipo de participante .....	62
<b>4.5 Instrumentos utilizados na investigação</b> .....	63
4.5.1 Observação participante .....	64
4.5.2 Inquérito por Questionários .....	64
<b>4.6 Forma de análise dos dados da investigação</b> .....	67
4.6.1 Análise de Conteúdo .....	67
4.6.2 Categorias de Analise .....	68
4.6.3 Ferramenta de Análise Estatística .....	69
<b>CAPITULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	70

<b>5.1 Gestor – Resultados da investigação</b> .....	71
<b>5.2 Professores – Resultados da investigação</b> .....	74
5.2.1 Percepção dos professores com relação à infraestrutura .....	74
5.2.2 Gestão do D1 na perspectiva dos professores .....	75
5.2.3 Relação professores x Estudantes Universitários .....	77
5.2.4 Percepção dos professores sobre a interferência do conflito .....	78
5.2.5 Interferência do REUNI no ambiente universitário .....	81
5.2.6 Professores – autoavaliação .....	82
<b>5.3 Estudantes Universitários - Resultados da investigação</b> .....	83
5.3.1 Percepção dos Estudantes Universitários com relação à infraestrutura .....	83
5.3.2 Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1 e coordenações .....	85
5.3.3 Nível de satisfação dos E.U. em relação aos cursos .....	87
5.3.4 Percepções dos E.U. em relação aos docentes do D1 .....	90
5.3.5 Percepções dos E.U. com relação aos conflitos no ambiente universitário	93
5.3.6 Percepções dos E.U. com relação ao Programa REUNI .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	103
<b>APÊNDICE</b> .....	I
<b>APÊNDICE I</b> .....	II
<b>APÊNDICE II</b> .....	IV
<b>APÊNDICE III</b> .....	VI
<b>APÊNDICE IV</b> .....	IX
<b>APÊNDICE V</b> .....	X
<b>APÊNDICE VI</b> .....	XI
<b>APÊNDICE VII</b> .....	XII
<b>APÊNDICE VIII</b> .....	XIII
<b>APÊNDICE IX</b> .....	XIV

## ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

	p.
<b>QUADROS</b>	
Quadro 1 — Metas PNE 2001-2010 .....	22
Quadro 2 — Ações para ampliação da Educação no Setor Público .....	23
Quadro 3 — O tratamento do Conflito dentro das Teorias Organizacionais ....	46
Quadro 4 — Percepção do Gestor do D1 sobre conflito entre professores .....	72
Quadro 5 — Percepção do Gestor sobre o REUNI .....	74
Quadro 6 — Percepção dos Professores com relação à infraestrutura .....	74
Quadro 7 — Percepções dos Professores a respeito da gestão do D1 .....	76
Quadro 8 — Percepções dos Professores sobre a interferência do conflito no ensino e na aprendizagem na graduação .....	79
Quadro 9 — Interferência do Reuni no ambiente universitário .....	82
Quadro 10 — Percepções dos E.U. com relação à infraestrutura .....	84
Quadro 11 — Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1 e coordenações .....	85
Quadro 12 — Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1 .....	86
Quadro 13 — Nível de satisfação dos E.U.com relação aos cursos .....	87
Quadro 14 — Nível de satisfação dos E.U.com relação aos cursos (comentários)	88
Quadro 15 — Nível de satisfação/insatisfação dos E.U em relação às visitas técnicas/campo .....	90
Quadro 16 — Percepções dos E.U. em relação aos docentes do D1 .....	91
Quadro 17 — Percepções dos E.U. sobre a interferência do conflito .....	94
Quadro 18 — Percepções dos E.U. sobre o Programa REUNI .....	96
 <b>GRÁFICOS</b>	
Gráfico 1 — Evolução do numero IES no Brasil .....	24
Gráfico 2 — Quantidade (%) de IES por rede .....	24
Gráfico 3 — Estudantes atendidos por IES .....	24
Gráfico 4 — Estrutura organizacional da Universidade A – Maranhão / Brasil	31
Gráfico 5 — Organograma do Departamento 1 .....	36
Gráfico 6 — Síntese da estrutura organizacional do Departamento 1 .....	38
Gráfico 7 — Professores por titulação no D1 .....	38
Gráfico 8 — Professores do D1- Amostra .....	63

Gráfico 9	— Estudantes Universitários – Amostra .....	63
Gráfico 10	— Professores: questionários respondidos .....	66
Gráfico 11	— Estudantes Universitários: questionários respondidos .....	66
Gráfico 12	— Participação dos Professores por titulação .....	66
Gráfico 13	— Participação dos estudantes por curso .....	66
Gráfico 14	— Participação dos Professores por Sexo .....	67
Gráfico 15	— Participação dos estudantes por Sexo .....	67
Gráfico 16	— Percepções dos Professores a respeito da gestão do D1 .....	76
Gráfico 17	— Relação Professores x Estudantes Universitários .....	77
Gráfico 18	— Percepção do conflito pelos professores .....	78
Gráfico 19	— Motivos dos conflitos entre professores .....	78
Gráfico 20	— Percepções dos Professores sobre a interferência do conflito no ensino e na aprendizagem na graduação .....	80
Gráfico 21	— Professores – autoavaliação .....	83
Gráfico 22	— Participação dos cursos na avaliação sobre Gestão .....	86
Gráfico 23	— Percepção dos U.E em relação aos professores .....	91
Gráfico 24	— Percepção dos U.E em relação relacionamento com os Professores do D1 .....	93
Gráfico 25	— Percepções dos E.U. sobre os conflitos .....	93
Gráfico 26	— Percepções dos E.U. - Motivos do Conflito .....	93
Gráfico 27	— Percepções dos E.U. em relação a interferência no ensino e na aprendizagem .....	94
 <b>FIGURAS</b>		
Figura 1	— Gestão das Universidades Federais Brasileiras .....	43
Figura 2	— Modelo integrativo para entendimento do Clima Organizacional .....	55
Figura 3	— Canteiro de obras da Universidade A .....	85

## **INTRODUÇÃO**

O homem na medida em que foi subindo degraus na sua escala evolutiva passou a se relacionar com os seus semelhantes, inicialmente instintivamente de modo a garantir a preservação da espécie. Hoje as relações humanas assumem características específicas em função dos contextos onde estão inseridos, tais, como família, escolas, grupos de amigos, clubes, ambientes de trabalho, e assim por diante.

A relação com o outro tornou-se fundamental na espécie humana, porém, nem sempre é harmoniosa, muitas vezes está permeada de dificuldades que podem dar origem aos conflitos consigo mesmo ou com o outro, portanto, o conflito é natural nas relações interpessoais.

Entende-se que o conflito é um fenômeno normal e contínuo, que existe onde existem pessoas. Não deve ser entendido como necessariamente negativo podendo representar uma oportunidade de crescimento e coesão entre as pessoas, permitindo o desenvolvimento de capacidades sociais, uma maior capacidade de comunicação ou mesmo de autonomia.

A percepção frequentemente negativa do fenômeno talvez seja decorrente do significado da palavra conflito: oposição de interesses, sentimentos, ideias, luta, disputa, desentendimento, briga, confusão, tumulto, desordem, desentendimento entre países, desavenças, entre outras. O que não impede a percepção positiva, pois não necessariamente, o fenômeno tem que ser destrutivo, principalmente em um ambiente educacional.

Segundo Robbins (2005; p. 330) *Conflito e cooperação são apenas opostos quando o conflito é definido como destrutivo; quando os aspectos construtivos estão em foco, o conflito e cooperação são processos complementares* enquanto Carvalho *et al.* (2006) reforça que o conflito pode manifestar-se entre organizações, entre departamentos, setores ou grupos, entre dois ou mais indivíduos, ou ainda, com o próprio indivíduo.

Entender o conflito identificando sua origem e suas motivações talvez seja um dos grandes desafios para as organizações considerando o seu impacto na produtividade dos trabalhadores.

No ambiente educacional, por exemplo, é perceptível a diversidade de relações que se formam entre um grande número de pessoas com características de personalidade diversas, sonhos e objetivos de vida por vezes diferentes, e que no dia-a-dia tem que aprender a conviver com as diferenças em prol da missão e visão da escola.

O processo de globalização acentuou a competitividade e conseqüentemente afetou as relações entre as pessoas na medida em que se impôs de maneira bastante incisiva em todos os países do mundo tornando a necessidade de mudança algo irreversível uma vez que

encurtou as distancias, eliminou as barreiras e aproximou os domínios mundiais da economia, da política, da ciência, da cultura, da informação, enfim, os mercados.

Neste contexto, se insere também o ensino superior brasileiro que segundo Speller (2012, p.46)

Nas últimas décadas, as IES têm sido solicitadas a desenvolver, como característica fundamental de sua cultura organizacional, a capacidade de absorver e se modificar perante as profundas e aceleradas mudanças da sociedade contemporânea. O termo geralmente utilizado para designar essa competência é inovação, ou seja, a propriedade de renovar-se, de modificar padrões preestabelecidos, de romper paradigmas e de reinventar-se. Várias são as experiências em andamento, levadas a cabo por diferentes instituições, em distintas partes do mundo. Essas tentativas provocam várias indagações sobre a efetividade das conquistas em termos de processos e aspectos organizacionais (SPELLER, 2012, p.46).

Entendendo-se cultura como padrões de comportamentos desenvolvidos por grupos específicos, repetidos por seus pares, e uma vez aceitos como válidos são ensinados aos novos membros como um procedimento correto, e assim incorporado ao dia a dia do grupo (SCHEIN 2009, APUD TEIXEIRA FILHO, 2014).

De acordo com este contexto, há uma necessidade de readequação de todo o ensino superior no Brasil sob novo parâmetro de construção educacional alinhado as políticas internacionais voltadas para a sociedade do conhecimento que implica em investimentos em ciência, tecnologia e inovação. Na busca deste objetivo, efetivamente foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) cujo principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior possibilitando as universidades federais se expandirem física, acadêmica e pedagogicamente sendo suas principais ações: o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

A implementação destas ações provocaram alterações no clima organizacional das IES. Segundo Sbragia (1983), o clima diz respeito à diversidade de percepções dos indivíduos sobre uma determinada realidade. Partindo-se deste pressuposto, identificou-se que na universidade onde ocorreu esta investigação, e houve a implantação do REUNI, os comportamentos variaram desde a resistência à mudança até a aceitação natural das novas diretrizes sendo possível observar, com maior frequência, as relações conflituosas que repercutiu em todos os ambientes institucionais.

Dentro deste processo de mudança fui contratada como professora temporária para atuar no Departamento gestor dos cursos de administração, contábeis e imobiliárias, e logo de

início observei que existia uma indiferença dos professores efetivos em relação aos novos professores (temporários), salvo algumas exceções, assim como, entre os efetivos. Em sala de aula percebi também que uma parcela dos Estudantes Universitários demonstravam descontentamento com a política / forma de gestão dos processos universitários principalmente no que diz respeito a inexistência de professores para determinadas disciplinas.

Esta constatação despertou o meu interesse em investigar o fenômeno conflito associado ao relacionamento interpessoal sob o título: CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM buscando responder ao questionamento: Há correlação entre os conflitos de professores e o ensino-aprendizagem na graduação?

O estudo é de natureza descritiva, quali-quantitativa, bibliográfica, campo: estudo de caso cujo ambiente investigado foi o departamento responsável pela gestão dos cursos já mencionados.

As análises apresentadas foram construídas a partir da literatura de base, observação participante, diário de campo e aplicação de questionários distintos para o gestor, professores e alunos vinculados ao departamento objeto deste estudo. As respostas para a questão de investigação se basearam nas hipóteses: a) A cultura e o clima organizacionais influenciam as relações entre os professores; b) O gestor percebe a interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem; c) Os professores percebem a interferência do conflito entre eles no ensino aprendizagem, d) Os Estudantes Universitários percebem a interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem.

Estas hipóteses apoiaram-se em alguns teóricos que centraram seus estudos sobre conflito, cultura e clima organizacional, e relações interpessoais. Para melhor compreensão, este estudo foi segmentado em introdução e 5 capítulos distribuídos conforme a seguir descritos:

Capítulo I – Contextualiza-se o ambiente universitário onde se desenvolveu a investigação descrevendo-se de forma sucinta o histórico recente do ensino universitário brasileiro e os impactos do REUNI em uma universidade pública do Estado do Maranhão , prédio sede, localizada no município de São Luís.

Capítulo II – Descreve-se o departamento da universidade que servirá de campo de pesquisa para esta investigação científica destacando-se algumas teorias sobre o processo de gestão com o objetivo de compreender a prática gerencial da área pesquisada.

Capítulo III – Far-se-á uma abordagem sobre o fenômeno conflito dentro do ambiente organizacional a partir de uma revisão de literatura onde analisa as relações interpessoais sob o ponto de vista dos teóricos Wahrlich (1986), Chiavenato (1987), Robbins, Decenzo (2004), Carvalhal *et al.* (2006) entre outros;; a cultura e o clima organizacional sob a ótica de Sbragia (1983), Luz (2003), Luck (2010).

Capítulo IV – Descreve-se os objetivos, as hipóteses e a metodologia adotada para a recolha, análise e interpretação dos dados da pesquisa suportados pelos teóricos Minayo (2001), Goulart e Carvalho, (2005), Oliveira (2007) e Bogdan & Biklen (1994) sobre pesquisa qualitativa / quantitativa, Yin (2005) e Stake (2012) sobre estudo de caso, Bardin (2009) subsidiando a análise de conteúdo e a utilização dos conceitos e ferramentas da estatística básica com o auxílio do Office Excel 2010 da Microsoft.

As categorias definidas para análise de conteúdos também se encontram inseridas neste item.

Capítulo V – Destina-se a apresentação, análise e interpretação dos resultados apreendidos sobre o fenômeno conflito nas relações interpessoais em um ambiente universitário. Por fim, as considerações finais seguida das referências, apêndice e anexos concluindo o trabalho realizado.

Acredita-se que a contribuição desta investigação centra-se no seu objetivo de conhecer as percepções do gestor, dos professores e Estudantes Universitários vinculados ao D1 da Universidade A sobre o conflito partir do diagnóstico de uma realidade específica, ainda que seja insuficiente para a compreensão do fenômeno em toda a extensão da universidade foco.

## **CAPÍTULO I - O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO E SUAS PECULIARIDADES**

Neste capítulo será contextualizado o ambiente universitário onde se desenvolveu a investigação a partir da descrição sintetizada do histórico recente do ensino universitário brasileiro e os impactos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em uma universidade pública do Estado do Maranhão, localizada no município de São Luís (MA) aqui denominada de Universidade A.

## **1.1 Tendências da educação superior no Brasil**

Fazendo-se um recorte da história recente das políticas educacionais no Brasil, opta-se neste estudo por uma análise sucinta dos resultados obtidos pelo PNE 2001-2010 cujo objetivo era assegurar que até 2011 todas as crianças, jovens e adultos teriam condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Assim, para que esse objetivo fosse alcançado deveria haver o engajamento de diversos setores: administração pública federal, estadual, municipal, distrito federal e as forças organizadas da sociedade considerando-se que seria necessário a elaboração de planos específicos levando-se em conta a realidade específica de cada região e/ou local. Essas diferenças, por si só, são geradoras de conflitos, principalmente, por conta de necessidade de investimento financeiro para o cumprimento das metas.

As metas foram definidas para todos os níveis de educação, aqui nos reportaremos àquelas que dizem respeito ao ES resumidas no Quadro 1- Metas PNE 2001-2010 (INEP, 2004, p.225).

As metas 2, 24, 26 e 29 relativas à ampliação do papel do Estado no que diz respeito ao financiamento receberam vetos presidenciais que levando a anulação automática das exigências de assegurar: proporção nunca inferior a 40% do total de vagas no ensino público, a criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior para as instituições federais, a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular e a triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica (MEC, 2010 apud AGUIAR, p.16).

Note-se que as metas vetadas impactam diretamente nas outras metas dificultando sua implementação considerando-se os recursos que dispunham a maioria dos entes federativos eram considerados escassos ou inexistentes, por conseguinte, os resultados das metas efetivamente implantadas nas ES públicas foram insignificantes.

Quadro 1 – Metas PNE 2001-2010

<b>METAS GLOBAIS 1 a 23</b>	<b>FINANCIAMENTO E GESTÃO 24 a 35</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Crescimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década (2011);</li> <li>○ Estabelecimento de política de expansão que diminua a desigualdade de oferta por regiões do País; implantação de sistema interativo de educação à distância;</li> <li>○ Autonomia efetiva às universidades públicas e diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas;</li> <li>○ Institucionalização de amplo e diversificado sistema de avaliação;</li> <li>○ Instituição de programas de fomento para as IES, para a avaliação institucional e de cursos;</li> <li>○ Sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores;</li> <li>○ Diversificação do sistema superior de ensino para atender clientela com demandas específicas de formação;</li> <li>○ Estabelecimento de diretrizes curriculares, assegurando flexibilidade e diversidade;</li> <li>○ Consolidação da pós-graduação e da pesquisa no País;</li> <li>○ Criação de políticas de acesso à educação superior que facilitem o ingresso de alunos provenientes de grupos de maior vulnerabilidade educacional;</li> <li>○ Implantação de planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas;</li> <li>○ Garantia da oferta de cursos de extensão nas instituições públicas e a implantação de programa de extensão nas IFES;</li> <li>○ Criação de conselhos com a participação da comunidade, para maior acompanhamento e controle social das atividades universitárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estabelecimento de um sistema de financiamento para o setor público que leve em conta, sobretudo, o número de alunos atendidos por instituições de educação superior;</li> <li>○ Apoio governamental às instituições comunitárias sem fins lucrativos;</li> <li>○ Desenvolvimento de programas especiais de titulação e capacitação de docentes;</li> <li>○ Consolidação da pós-graduação e da pesquisa;</li> <li>○ Ampliação das informações coletadas sobre os alunos, objetivando formular políticas de gênero;</li> <li>○ Estímulo à participação da sociedade civil organizada nos conselhos universitários;</li> <li>○ Identificação de estudantes com altas habilidades intelectuais para a oferta de bolsas de estudo;</li> <li>○ Incentivo à adoção de programas de assistência estudantil para estudantes carentes com bom desempenho acadêmico</li> </ul>

Fonte: Adaptação do Relatório de Avaliação PNE 2001-2010.

Nos últimos anos de vigência deste plano, o Governo Federal buscou recuperar orçamentos e investimentos para o sistema de educação superior e desenvolveu um conjunto de medidas e ações que traziam de volta as metas vetadas sendo que inicialmente enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei com o objetivo de democratizar, garantir o financiamento, ampliar o acesso e qualificar as instituições de educação superior.

No Quadro 2- Ações para ampliação da Educação no Setor Público. estão destacadas as principais ações voltadas para o ES durante a vigência do PNE 2001 -2010.

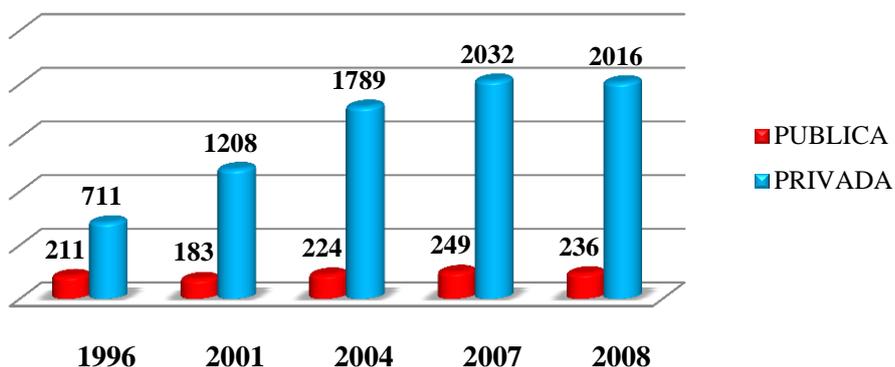
Quadro 2 - Ações para ampliação da Educação no Setor Público.

<b>AÇÕES PARA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SETOR PÚBLICO</b>	
<b>Item</b>	<b>Ações</b>
<b>AMPLIAÇÃO DE VAGAS PÚBLICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Entre 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em diversos estados;</li> <li>○ Criado, em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). 113 mil vagas presenciais oferecidas em 2003 por universidades federais atingindo em 2009, 227 mil vagas.</li> </ul>
<b>INTERIORIZAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Em 2003, havia 68 municípios atendidos pela rede federal de ES.</li> </ul>
<b>FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Foram reestruturados 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), os quais mudaram o foco do ensino médio para o superior, tornando-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). Os IFETS, na elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), devem se aproximar de entidades de trabalhadores e de empresários locais, de modo a contribuir com as cooperativas e as empresas para os arranjos produtivos locais;</li> </ul>
<b>AMPLIAÇÃO DO FINANCIAMENTO AOS ESTUDANTES VIA NOVAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e reeditado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES);</li> </ul>
<b>ESTÍMULO À MODALIDADE À DISTÂNCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Houve enorme crescimento da oferta de cursos a distância predominantemente no setor privado</li> <li>○ A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de parceria entre instituições formadoras (IFETS, CEFETS E IES estaduais) e sistemas de ensino (estaduais e municipais), tem gerado a expansão da ES pública por meio do ensino a distância, em diferentes regiões e municípios do país;</li> </ul>
<b>FOMENTO AS POLÍTICAS E AOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO E DE AÇÕES AFIRMATIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Foram elaboradas diversas iniciativas concretas para que estudantes de baixa renda possam frequentar e avançar nos estudos em nível superior: POLÍTICA DE COTAS adotada por 54 universidades públicas em todo o país, e a legislação referente à adequação da infraestrutura física das IES para a inclusão de pessoas com deficiência.</li> </ul>
<b>COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 - MEC instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROFS). O PARFOR objetiva ampliar a oferta de vagas em cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de maior demanda (física, química, biologia, sociologia, filosofia, espanhol e inglês).</li> </ul>

Fonte: Adaptado de SPELLER, ROBL, MENEGHEL; 2012.

Ainda durante o período final de vigência do primeiro PNE foi realizado o primeiro Censo (2009) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em cumprimento do Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008, expondo a realidade do ES onde constata-se a prevalência das instituições privadas sobre as públicas evidenciada nos gráficos 1 e 2.

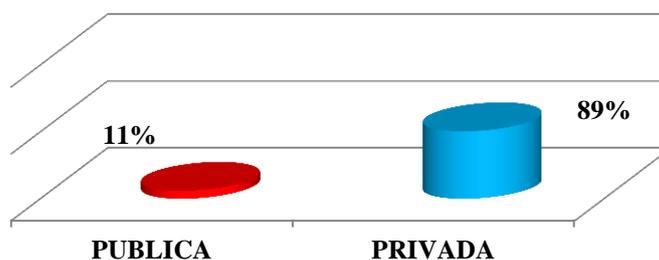
Gráfico 1 - Evolução do número IES no Brasil



Fonte: IBGE - Censo da Educação Superior, 2009.

Nesta época 89% das IES eram particulares e somente 11% eram públicas, o que demonstrava que a maior parcela da demanda para o ES estava sendo absorvida pela rede particular decorrente da impossibilidade de atendimento pela rede pública caracterizando a dificuldade de acesso para a população.

Gráfico 2 - Quantidade (%) de IES por rede



Fonte: INEP - Censo da Educação Superior, 2009.

No gráfico 3 está demonstrado o quantitativo de estudantes absorvidos por cada uma das redes confirmando a dificuldade de acesso à rede pública em função do número de IES e consequentemente do número de vagas.

Gráfico 3 - Estudantes atendidos por IES.



Fonte: INEP - Censo da Educação Superior, 2009.

A partir dos gráficos 1, 2 e 3 percebe-se que para o ES público inexistiam investimentos e ações específicas que impulsionassem o seu desenvolvimento e facilitasse o acesso à população de um modo geral. Assim, em 2010 registrou-se algumas discussões neste sentido.

Em Brasília, por exemplo, foi promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) uma oficina de trabalho para tratar sobre os “Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a próxima década” onde foram discutidos os desafios e as perspectivas do ES para o período de 2011-2020 (SPELLER, ROBL, MENEGHEL; 2012 p.11).

Neste evento foram retomadas as propostas das políticas públicas para a educação apresentada no Fórum Nacional de Educação Superior (FNES/2009), realizado como etapa preparatória à participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação Superior, em julho de 2009, em Paris, a saber: 1) democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; 2) elevação da qualidade e avaliação; 3) compromisso social e inovação servindo de base para o PNE 2011-2020<sup>1</sup> (Ibid., p.11).

As propostas para a reformulação do ensino superior foram resumidas em: a) democratização do acesso e da permanência; b) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; c) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; d) a formação com qualidade; e) a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; f) a qualificação dos profissionais docentes; g) a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; h) a relevância social dos programas oferecidos; i) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Estas propostas se alinhavam as discussões internacionais que colocava *em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de ES, em sua tarefa de transmitir, produzir e disseminar conhecimento com compromisso e responsabilidade social, mostrando atenção aos desafios globais e de construção de sociedades mais justas e igualitárias* e estão vinculadas ao esforço de vários países voltados para estimular e gerar novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento no Ensino Superior (ES), assim, as estratégias sugeridas dizem respeito às redes acadêmicas, construção de novos

---

<sup>1</sup> Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação, a fim de que as IES atuem com maior sentido e pertinência social (Ibid., p.16).

Diante da nova ordem mundial com relação ao papel do ES, os países foram conclamados a fazer mudanças/adequação das políticas públicas para educação a partir da inovação.

Nas últimas décadas, as IES têm sido solicitadas a desenvolver, como característica fundamental de sua cultura organizacional, a capacidade de absorver e se modificar perante as profundas e aceleradas mudanças da sociedade contemporânea. O termo geralmente utilizado para designar essa competência é *inovação*, ou seja, a propriedade de renovar-se, de modificar padrões preestabelecidos, de romper paradigmas e de reinventar-se [...] Marco Antonio Dias em seu texto “Inovações na educação superior: tendências mundiais”, recupera a história da ES no Brasil destacando que, até hoje, o país não conseguiu identificar sua própria identidade e especificidade em termos do que pretende para a ES. Ainda que o país tenha uma enorme diversidade, cabe pensá-la de forma sistêmica e como política pública. [...] Observa que qualquer projeto de inovação deve ter em conta sua responsabilidade social, a definição da missão e o projeto de nação (SPELLER, 2012; p.45).

Deste modo, o tema *Experiências Recentes de Inovação na Educação Superior: o Contexto Internacional*, o professor Juan Carlos Tedesco discutiu as tendências mundiais das inovações na educação superior, destacando o modelo de inovações adotado: as experiências dos países asiáticos e latino-americanos. No caso específico, dos países latino-americanos há uma constatação de que há uma similaridade entre eles, principalmente, na exclusão social e todos têm forte dívida com diversos setores sociais (Ibid., p.47).

Nesta condição, o mesmo professor faz um destaque para as 3 grandes categorias de problemas que afetam a ES nos países latino-americanos (Ibid., p.47).

a) **A necessidade de democratizar a universidade, do ponto de vista do acesso e da permanência** - indica a necessidade de colocar na agenda o tema da pedagogia universitária, para equacionar a questão do fracasso universitário, assumindo com plenitude o conceito de aprendizagem ao longo da vida, proposto pela UNESCO, o que significa tomar a questão do “aprender a aprender” e do “ensinar a ensinar” com seriedade, e definir a responsabilidade da ES com a educação básica (negrito nosso)

b) **O imperativo de democratizar a gestão, formas de tomar decisões com maior inclusão** - avalia que a autonomia universitária, que fora fundamental no processo de resistências e lutas contra as ditaduras, hoje tem adquirido características de corporativismo acadêmico, exigindo uma revisão das formas de governo das IES (negrito nosso)

c) **A importância de democratizar conteúdos e o que faz/oferece a universidade, rever a pertinência do que produz e redistribui** - traz ao debate a questão da qualidade das IES com pertinência social, para além da mercantilização. Afirma, assim, que hoje, mais do que nunca, é preciso formar inteligências responsáveis. Os grandes debates contemporâneos exigem visão social – pois os problemas que os geram não advêm de falhas técnicas, mas sim de falta de dimensão cidadã, de ética e de responsabilidade coletiva no uso de conhecimentos científicos, estando ausente a perspectiva de sociedade justa, igualitária e inclusiva (negrito nosso)

Estas avaliações apontam a possibilidade de um caminho para que a ES dos países latino-americanos possam seguir na busca do seu processo de inovação e transformação adequadas a sua realidade e peculiaridades ao mesmo tempo em que se insere no contexto mundial com o mesmo nível de competitividade.

Dentro deste universo complexo que é o ES no Brasil e levando-se em conta as recentes ações implementadas neste nível de ensino, contempladas no primeiro PNE, e recém-ampliada no segundo, e ainda muito distante dos caminhos desejáveis para a inserção no contexto mundial em condições de igualdade destaca-se para efeito de análise de impacto o REUNI, pois nos últimos anos foi o programa que produziu efeitos mais visíveis na universidade objeto deste estudo.

## **1.2 O REUNI e seus impactos**

O REUNI foi instituído pelo Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007 com o objetivo de:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. [...] e tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

O Programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado e apresentado pelo governo federal no ano de 2007 não sendo obrigatória a adesão pelas IFES, conforme artigo quarto do mesmo decreto, porém, havendo opção, a mesma deveria elaborar sua proposta, indicando as estratégia e as etapas para o alcance dos objetivos do programa e na sequência seria aprovada pelo MEC e conseqüentemente a definição dos recursos financeiros adicionais destinados à universidade conforme previsão estabelecida no artigo 6º - *A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios,*

*que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.*

Frisa-se que a implantação do REUNI nas universidades brasileiras não ocorreu em clima de tranquilidade. A sua concepção e a elaboração não foram objeto de discussão pela comunidade universitária sendo concebido pelo MEC e apreciado pelos Reitores das universidades federais.

Este processo unilateral deu origem a várias manifestações de protestos dos movimentos estudantis e das entidades de representação docente com invasões de reitorias e emissão de mandados judiciais de reintegração de posse.

Ao analisar o decreto de criação do programa, foi possível identificar que ele foi pensado sob um lógica da administração de empresas para a gestão das IFES enfatizando a necessidade de celebração de contratos de gestão e Acordos de Metas com o governo federal onde estão presentes as características da economia capitalista.

Outros aspectos são destacados pelos pesquisadores, como por exemplo, Armijos (2007 apud Araújo, 2011, p.20) chamam a atenção para aportes sinalizados pelo MEC (mais recursos e mais vagas para docentes e técnicos) que são percebidos como um novo fôlego para as ações das universidades federais, historicamente sacrificadas pela racionalização de recursos públicos.

Destacam ainda, que as metas exigidas priorizam o ensino em detrimento da pesquisa e extensão, ao estabelecer o aumento na taxa de conclusão da graduação para 90% e o aumento na proporção de alunos por professor, na razão de 18/1, bem como, o aligeiramento e conseqüentemente a desqualificação da atividade de ensino e precarização do trabalho docente pelo aumento da relação aluno/professor e a restrição das atividades docentes ao ensino (Ibid., p.20).

Moehlecke<sup>2</sup> (2004; Otranto, 2006 Apud Martins, 2012) afirmam que esta e outras medidas correlatas que foram colocadas como a grande reforma da ES trazem nas entrelinhas os preceitos do neoliberalismo caracterizado pela mercantilização do ensino superior a partir de uma justificativa de que este teria tido ao longo dos anos um crescimento pouco significativo, e, portanto defasado em relação à demanda com redução na relação

---

<sup>2</sup> MOEHLECKE, Sabrina (2004); OTRANTO, Celia Regina (2006) in MARTINS, Vivianne da Silva Braga. O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de aluno com deficiência ao ensino superior; questões par reflexão. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal do Maranhão. 2012. Disponível em; [http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2013-05-06T105451Z-771/Publico/DISSERTACAO%20VIVIANNE.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2013-05-06T105451Z-771/Publico/DISSERTACAO%20VIVIANNE.pdf).

docente/aluno e conseqüente elevação na relação custo/aluno sendo inviável a expansão via setor público.

Os resultados mais recentes do REUNI estão registrados em um relatório de avaliação da ANDIFES (2012; p.9) baseado no Censo da Educação Superior de 2010 onde destaca-se:

a) O Brasil contava com 2.377 instituições de ensino superior, das quais 278 eram públicas, sendo 99 do sistema federal, 108 estaduais e 71 municipais. Nesse ano, o sistema público acolhia um total de 1.643.298 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 2.099 instituições, com 4.736.001 matrículas de graduação. A cada ano têm ingressado 2.182.229 novos estudantes de graduação em todas as modalidades no sistema nacional de educação superior;

b) O Brasil ampliou o número de cursos de mestrado e doutorado e o número de trabalhos científicos publicados em revistas indexadas, de modo que, atualmente, ocupa a 13ª posição no ranking da produção científica mundial, ao mesmo tempo em que 93% dos programas de pós-graduação estão concentrados em universidades públicas, responsáveis por 97% da produção científica do país;

c) A educação à distância (EAD) faz parte das ações da quase totalidade das instituições federais de ensino no Brasil, são 52 universidades federais que ofertam a modalidade à distância, atuando em 519 polos implantados com cursos de graduação não presencial, especializações e/ou aperfeiçoamento dos mais diversos. Em 2010, foram 43.959 vagas ofertadas nessa modalidade em 162 cursos, somente da graduação não presencial.

A análise destes dados que são colocados pelo governo brasileiro com um discurso positivo e benéfico para a sociedade civil esconde aspectos questionáveis pelos investigadores da educação, assim, observa-se que:

a) A expansão das universidades públicas federais e a reestruturação de suas atividades estão voltadas para a produtividade e competitividade (mercantilização). Processos de gestão empresariais passaram a fazer parte do seu dia-a-dia, assim como, se tornam campo propício à condição de empresas com vistas à obtenção de maior lucratividade (MARTONI; FERRAZ; 2013);

b) O censo 2010 constata o crescimento das matrículas e o aumento das vagas nas instituições federais, porém, 73,17% de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, enquanto o setor público responde por 26,82%. Esse fenômeno ocorreu em função da

expansão do ensino superior público utilizar os programas ProUni<sup>3</sup>, e Financiamento Estudantil (FIES<sup>4</sup>) e o próprio REUNI para viabilizar o acesso ao ES através das parcerias público-privadas (Ibid., p.9);

O cotidiano das universidades nos dias atuais apresentam características muito semelhantes ao processo produtivo das empresas onde docentes possuem cada vez mais metas de produção de artigos, participação em eventos, maior número de alunos em sala de aula e orientações de trabalhos científicos, o que compromete em parte, a qualidade destas atividades (Ibid., p.9).

Esses são alguns dos aspectos que alteraram o ambiente universitário brasileiro que deixa de lado a pesquisa e a extensão, em nome de uma reforma universitária que tende a ser, nada mais do que a abertura de um caminho para a privatização do ES sob a lógica do capitalismo.

### **1.3 O REUNI: sua implantação e repercussão em universidade pública no Maranhão**

Inicialmente far-se-á uma descrição da universidade pública onde se desenvolveu esta investigação, aqui denominada de Universidade A (U.A.). Localizada na capital do Estado do Maranhão. Fundada em 1953, voltada para a formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento em nível de graduação e pós-graduação, empreendendo pesquisas com foco nos principais problemas do Estado e da Região, desenvolvendo atividades de extensão abrangendo ações de organização social, de produção e inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultura.

Possui 8 (oito) campus localizados nos municípios de São Luís, Bacabal, Pinheiro, Codó, São Bernardo, Imperatriz, Chapadinha e Grajaú. Constituído por 6 (seis) unidades acadêmicas dividida entre as áreas exatas e tecnologia, ciências biológicas e saúde, ciências sociais, ciências humanas, agrárias e ambientais. Sua missão é:

Gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, bem como propor soluções para adversidades cotidianas visando ao desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural, como também a melhoria da qualidade de

---

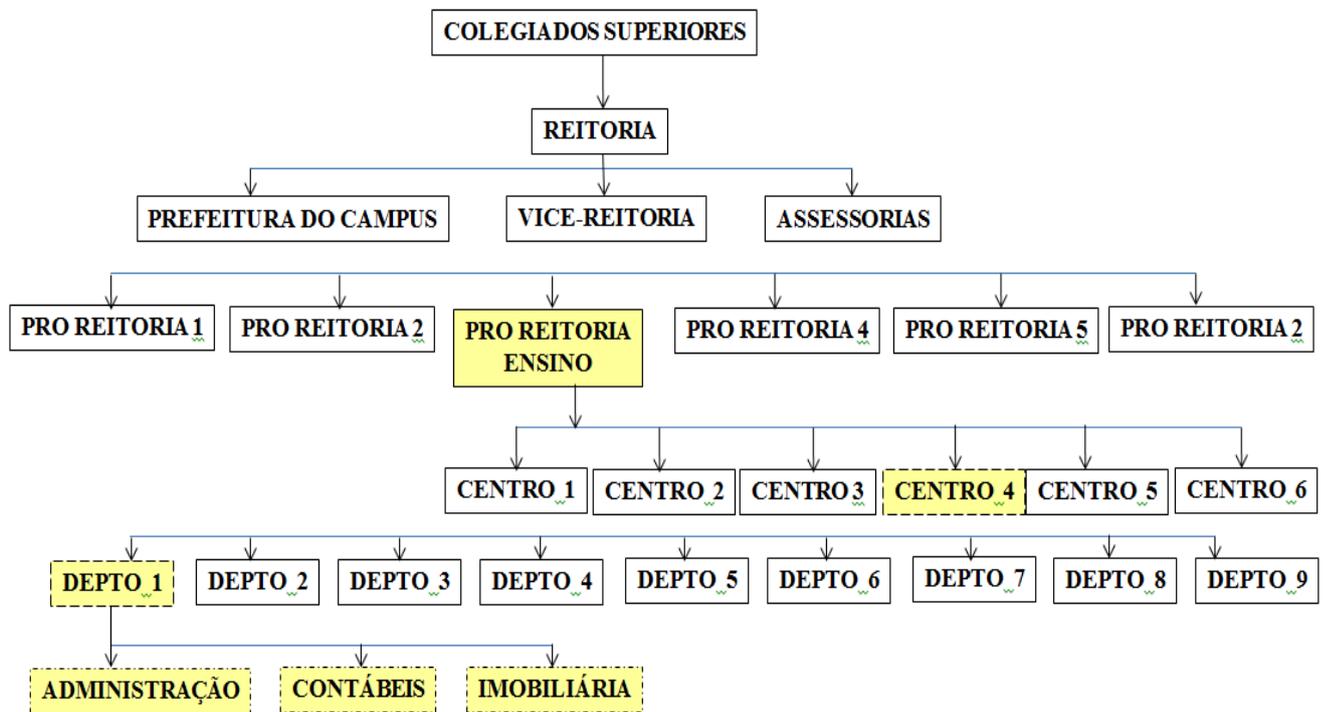
<sup>3</sup> É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (MEC *on line*).

<sup>4</sup> É um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC (MEC *on line*).

vida do ser humano em geral. Do mesmo modo, tem a incumbência de situar-se como centro dinâmico do desenvolvimento local, regional e nacional atuando, mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão no aproveitamento das potencialidades humanas e da região, e na formação cidadã e profissional baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis.

Sua estrutura funcional está embasada no modelo colegiado. Assim, a administração superior é constituída pelos colegiados superiores e todos os conselhos deste colegiado são presidido pelo reitor, ao mesmo tempo, é assessorado pela vice-reitoria, pro-reitorias, assessorias especiais, prefeitura do campus, unidades acadêmicas e unidades acadêmicas especiais representadas no Gráfico 4 - Estrutura organizacional da Universidade A – Maranhão / Brasil.

Gráfico 4 - Estrutura organizacional da Universidade A – Maranhão / Brasil



Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação

A Universidade A aderiu ao REUNI em 2007, com um plano de reestruturação aprovado por resolução específica em novembro/2007 que previa um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012, sendo R\$ 44,7 milhões investidos em obras de infraestrutura e R\$ 76,5 milhões para custeio de bolsas e contratação de novos funcionários.

Segundo Sousa; Coimbra; Sousa (2011; p.6) as metas da U. A. se resumiram em:

a) Ampliação da oferta: ampliação das vagas de ingresso, especialmente no turno noturno, por meio da criação de 1.580 novas vagas nos cursos de graduação, 1.100 vagas para novos cursos e 480 para cursos existentes, além da contratação de 328 novos professores, 82 servidores técnico-administrativos de nível médio e 100 de nível superior. Elevação progressiva, até o final do programa, da relação professor/aluno até 1:18;

b) Redução das taxas de evasão: elevação progressiva, até 2012 da taxa de conclusão de curso para 90%, reduzindo o tempo médio de conclusão dos cursos de graduação para o tempo ideal previsto nos projetos pedagógicos;

c) Ocupação das vagas ociosas – comprometimento para o preenchimento de, pelo menos, 90% das vagas efetivamente disponíveis para todas as categorias de demanda por vagas (transferência interna, externa, portadores de diplomas e reintegração), priorizando os egressos de modalidades alternativas de cursos e integrando candidatos com créditos adquiridos, tanto de cursos internos em andamento quanto de cursos externos, a partir da rede de parceiros acreditados, mediante processos seletivos próprios.

Para o cumprimento destas metas a U.A. passou por um processo de mudança com a adequação da configuração dos cursos, atualização do PPP e criação de um Sistema de Acreditação de instituições parceiras para o procedimento de aproveitamento de estudos (Ibid., p.10).

A implementação deste programa na U.A., assim como no nível nacional, aconteceu sem discussão com a comunitária universitária, ou melhor, os debates foram provocados pela Associação de Professores, Seção Sindical do Sindicato Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN), que diante dos conflitos ocorridos formalizou um pedido de investigação ao Ministério Público Federal (MPF) afirmando que a legalização e implementação do REUNI estava ocorrendo em desrespeito ao Regimento Geral da U.A.

Foram relatados fatos, tais como, os conselheiros deveriam receber antecipadamente um documento detalhado sobre o programa, mas receberam apenas uma versão concluída as pressas com uma convocação de reunião com base no qual alguns membros do conselho “autorizaram” adesão da U.A. ao REUNI (ADUFCG, 2009; p.5).

Em razão do descontentamento e insistência da associação, a reunião continuou em outro ambiente menor cuja tônica da nova reunião foi à justificativa do reitor com relação a sua insegurança pelo fato da reitoria está ocupada por universitários e estudantes secundaristas. Esta associação afirmou, a época, que está ocupação havia sido providenciada

pelos aliados do reitor, inclusive o próprio local da segunda reunião estava repleto de seguranças de empresa privada, Polícia Federal e Polícia Militar (Ibid., p.5).

Ainda com relação aos registros desta adesão, o setor de comunicação da U.A. divulgou que a aprovação do programa se deu com a seguinte participação: aprovação por 42 Conselheiros, 12 abstenções e 2 votos contrários, totalizando 56 participantes. Mais uma vez houve contestação da associação que alertava para o fato de que apenas 52 conselheiros foram convocados sendo que alguns não estavam presentes no local e horário definido e que vários se recusaram a participar do processo de votação. (Ibid., p.6).

Observa-se que o clima de conflitos caracterizou a implantação do REUNI na U.A onde a comunidade universitária, principalmente, os Departamentos Acadêmicos e os Conselhos de Centros que seriam responsáveis pelos novos cursos criados ou que tiveram suas vagas ampliadas não foram consultados. Nesta mesma reunião foi aprovado que seriam criados cursos de Bacharelados Interdisciplinares, com duração de 2 anos (Ibid., p.6).

De acordo com a associação, neste período, o aluno praticamente não teria contato com pesquisas e trabalhos de extensão, o que vai de encontro ao conceito de universidade. Nesta circunstancia a associação chama a atenção para o prejuízo da medida com relação ao alunado visto que: *Os estudantes terão diplomas de cursos de conhecimentos gerais em determinada áreas, provavelmente inúteis na perspectiva do mercado de trabalho. Para viabilizar a nova proposta seriam construídos pavilhões de aulas, com salas para turmas de, no mínimo, 45 estudantes* (Ibid., p.6).

Sem vislumbrar a possibilidade de reverter o processo de adesão ao REUNI, a associação solicitou ainda ao MPF verificação dos seguintes pontos: Porque várias obras estavam sendo intermediadas pelas fundações ditas de apoio, embora houvesse uma orientação em sentido contrário por parte da Controladoria Geral da União (CGU), em função do questionamento da legalidade do ato? Porque em 2008 não foi executado todo o valor previsto no Programa REUNI? Porque o quantitativo de pessoal docente e técnico-administrativo em educação proposto no REUNI é inferior à necessidade indicada pela própria universidade, em documento encaminhado à associação em agosto/2007 ? Porque o aumento na oferta de vagas na graduação da U.A não foi acompanhado pela melhoria em termos de assistência estudantil, inclusive entrega da Casa de Estudantes no campus, conforme acordado em audiência promovida pela Justiça Federal? Porque não foram tomadas providências para que o restaurante universitário pudesse atender de forma adequada, diante do aumento do seu público? Porque no Projeto de adesão da U. A. ao REUNI consta que em

2009 deveriam ser liberados pelo MEC R\$ 29.472.500,94 (vinte e nove milhões, quatrocentos e setenta e dois mil, quinhentos reais e noventa e quatro centavos), mas foi autorizado apenas R\$ 18.629.514,00 (dezoito milhões seiscentos e vinte e nove mil quinhentos e quatorze reais)? Quais as consequências disso para o processo de expansão? Que providências foram tomadas pela Administração Superior da U. A? (Ibid., p.6).

Não cabe aqui desvendar o desdobramento de todas estas questões, pois, o objetivo é demonstrar o clima que se instalou nesta instituição de ensino e como esses acontecimentos repercutiu na a comunidade universitária, mas especificamente, entre os professores e a sua consequente atuação no ensino aprendizagem na graduação.

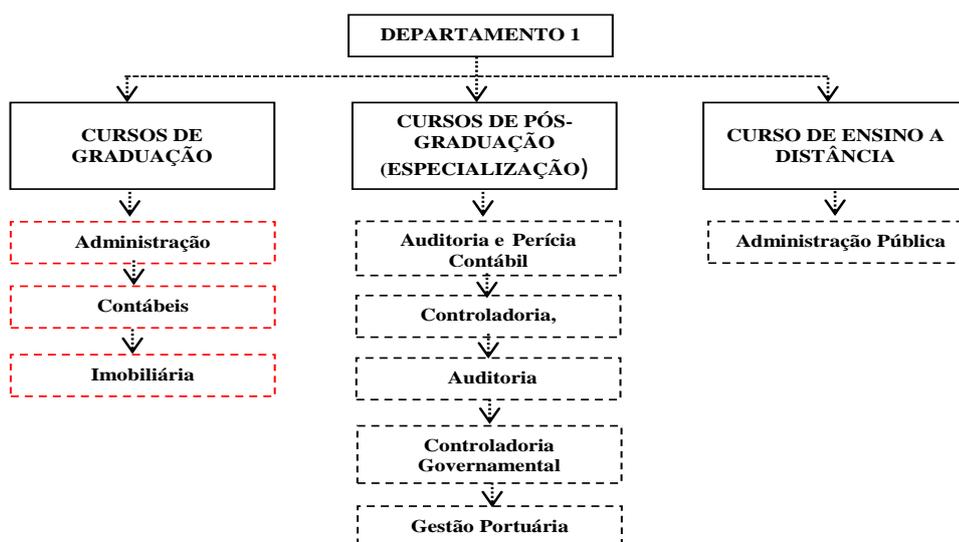
## **CAPÍTULO II – DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo será caracterizado o espaço da U.A investigado que aqui denominamos de Departamento 1 (D1) e faz parte do Centro das Ciências Sociais, que administra 3 cursos de graduação, 5 cursos de pós-graduação (especialização) e 1 curso na modalidade Ensino a Distância.

## 2.1 O Departamento

O D1 é a estrutura organizacional da U.A. responsável pela gestão dos cursos de graduação nas áreas de Administração, Contábeis e Imobiliárias, cursos de pós-graduação (especialização) em Auditoria e Perícia Contábil, Controladoria, Auditoria, Controladoria Governamental e Gestão Portuária e ainda um curso na modalidade ensino a distância na área de Administração Pública.

Gráfico 5– Organograma do Departamento 1



Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013).

Observa-se que os cursos sob a responsabilidade do D1 possuem focos diferenciados, que a priori, são conflitantes se considerarmos as características específicas de cada um deles especificadas a seguir:

O curso de Administração regulamentado pela Lei Federal nº 4.769 de 09 de setembro de 1965 com duração mínima de 4 anos, equivalente a 8 semestres, e a duração máxima de 6 anos, equivalente a 12 semestres. Tem por missão a formação do profissional administrador dotado de uma visão generalista, ética e cidadã, estimulando-o à criatividade,

ao empreendedorismo e à atitude de aprender a aprender onde são trabalhadas as habilidades voltadas para as seguintes áreas de atuação: Finanças, marketing, mercadoria, recursos humanos, orçamento, relações industriais, administração de material, produção, organização e métodos de programas de trabalho, gestão de organizações públicas, privadas e do terceiro setor, bem como, na gerência de seu próprio negócio, abrangendo quaisquer segmentos em atividades de planejamento, organização, direção, controle, assessoria e consultoria.

O curso de Ciências Contábeis foi regulamentação pelo Decreto-Lei nº 9.295 de 27 de maio de 1946 com duração mínima de 10 (dez) semestres e duração máxima de 14 (quatorze), por regime de créditos (mínimo de 174) e uma carga horária de 2.820 horas/aula. Tem por missão desenvolver competências na formação de contadores, com ênfase na atitude de aprender a aprender, valorização da ética, cidadania, criatividade e empreendedorismo.

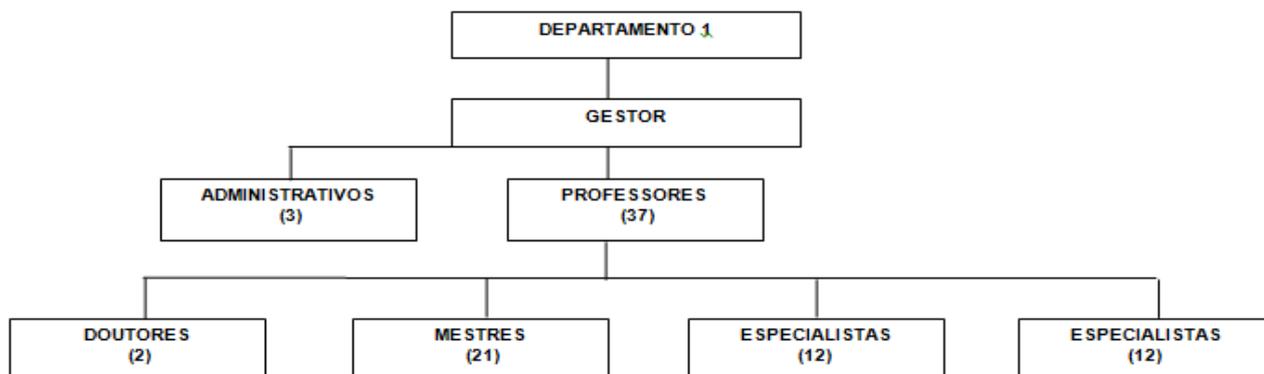
O curso de Ciências Imobiliárias foi criado pela Resolução nº 18/88 do Conselho Universitário, com fundamento no artigo 18 da Lei nº 5540/68 com duração mínima de 4 anos e 6 meses, equivalente a 9 semestres, e a duração máxima de 7 anos, equivalente a 14 semestres. Possui a missão de promover a formação em nível superior do Corretor de Imóveis, dando-lhe fundamentação teórico-prática que lhe possibilite um desempenho competente para o exercício de suas funções, onde destaca-se:

- a) Avaliação de Imóveis e participação em perícias técnicas;
- b) Gerência de Executiva do Mercado Imobiliário com uso da tecnologia da informação e planejamento estratégico;
- c) Prestar serviços de Consultoria para os operadores do mercado imobiliário;
- d) Gerenciamento de equipes de Corretores de Imóveis;
- e) Assessorar auditorias em questões imobiliárias;
- f) Elaborar projetos de captação de recursos públicos no setor de habitação;
- g) Gestor do patrimônio imobiliário Público ou Privado;
- h) Planejamento de empreendimentos e Análise de projetos imobiliários;
- i) Pesquisa de Mercado;
- j) Lançamentos imobiliários; entre outras.

Para o cumprimento dos objetivos do D1, o gestor, à época da investigação, contava com uma estrutura de pessoal composta por 3 colaboradores administrativos e 37 professores, entre eles, 3 professores temporários, incluindo a investigadora, com contratos de 18 meses e carga horária de 40 horas semanais para suprir a carência de professores em determinadas

disciplinas conforme representação no Gráfico 6 - Síntese da estrutura organizacional do Departamento 1

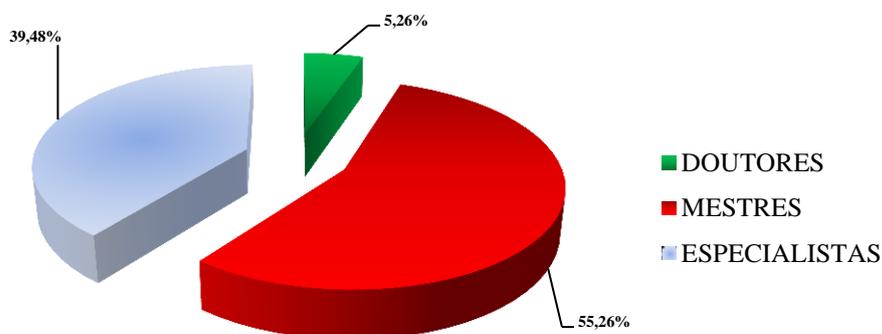
Gráfico 6 – Síntese da estrutura organizacional do Departamento 1



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação

Constatou-se a época, que o quadro de professores do D1 era composto de docentes com titulação de Doutor (5,26%), Mestre (55,26%) e Especialista (39,48%) em conformidade com a representação no anterior.

Gráfico 7 – Professores por titulação no D1



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013).

O processo de gestão do D1 é caracterizado por multiatividades fato comum em qualquer gestão, o algo a mais neste caso, é a convivência de cursos de graduação e especialização com finalidades diferenciadas administrados em uma estrutura única dentro do ambiente organizacional.

Baseado no estatuto que é o documento legal que delinea a estrutura e o funcionamento das universidades federais e define a sua política nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão é possível fazer-se uma correlação com a gestão universitária no seu nível mais elevado onde identifica-se que a característica é a mesma, pois assim como a reitoria é auxiliada pelo colegiado, o D1 conta com o auxílio direto de coordenadores de cursos (que também integram o quadro de professores) para enfrentar os desafios e contribuir para o cumprimento das metas da própria universidade.

O novo olhar que se impõe sobre a forma de condução das instituições educacionais públicas tem levado a discussão sobre o processo de gestão administrativa a que estas vêm sendo submetidas a partir das Teorias Gerais da Administração (TGA) fazendo uma aproximação com outros ramos de atividades que trabalham o processo produtivo industrial. Ocorre que a escola produz e estimula o conhecimento, o que gera um descompasso com relação às TGA's.

## 2.2 Abordagens sobre o processo de gestão

Segundo Teixeira; Santos e Garcia (2002; p.5), José Querino Ribeiro<sup>5</sup> em sua obra Ensaio de uma teoria da Administração Escolar<sup>6</sup> já discutia a aplicabilidade das TGA's dentro do processo educativo chamando a atenção para o fato de que a finalidade da escola não é gerar um produto para ser ofertado e consumido de acordo com a teoria de mercado, oferta e demanda, sob o comando de um administrador/gestor.

Então, o que fazer diante do impasse? As escolas públicas brasileira têm discutido as funções dos gestores dentro do seu ambiente, a mudança de comportamento dos seus atores tendo como base os princípios democráticos, o que nos leva a uma análise deste processo de mudança, pois, assim como pode propiciar um salto na qualidade do ensino e fortalecimento

---

<sup>5</sup> Nasceu em 27 de fevereiro de 1907, em Descalvado, pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, onde fez o curso primário. Os cursos secundário e normal (1920-1924) foram realizados em Pirassununga (SP). Exerceu o cargo de professor primário na zona rural. Prestou concurso para diretor de grupo escolar e, aprovado, exerceu a direção até receber o convite para fazer o curso de administrador escolar, que então se instalava no recém criado Instituto de Educação anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo. Em seguida ingressou no Curso de Ciências Sociais da mesma Faculdade, onde concluiu o Bacharelado e a Licenciatura (1940). Fez seu doutorado em História da Educação no Brasil (1943), quando iniciou suas atividades docentes na Faculdade de Filosofia da USP. Em 1953, prestou Concurso para provimento da Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada do Curso de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, tendo sido aprovado em 1º lugar.,etc

<sup>6</sup> É considerada sua mais importante contribuição brasileira aos estudos de administração, aplicada ao campo educacional.

da autonomia da escola poderá levar a um afastamento do governo, em todas as suas esferas, no provimento de políticas públicas mais eficientes para a educação.

Destaca-se outros estudiosos que se debruçaram sobre o estudo da gestão no universo educacional, como Ribeiro ([2012?], p.5) que fez a seguinte afirmação sobre a gestão universitária:

O formato da gestão universitária é desenhado nos Estatutos, a partir do que está posto na missão, nos objetivos e finalidades da instituição, certamente levando-se em consideração as rápidas mudanças ocorridas no campo político, social, econômico e cultural. Frente às mudanças, a política universitária de ensino, pesquisa e extensão também é organizada com base nos valores e crenças idealizadas pelos líderes gestores, e posta em prática pelas pessoas, que compõem a universidade e, provavelmente, o recurso mais valioso da instituição.

Percebe-se que a Universidade, embora tecnicamente não seja uma empresa, é gerida dentro dos mesmos conceitos do mundo empresarial: missão, visão, metas e resultados. Assim sendo, a migração dos conceitos de liderança, comuns na administração das empresas, para o ambiente educacional ocorreu por volta de 1990 dando origem a interpretações variadas a esse respeito.

Luck (2009, p.2), por exemplo, defende a gestão compartilhada em diferentes espaços do ambiente escolar porque desta forma valoriza os diferentes talentos e faz com que todos percebam o seu papel e assumam novas responsabilidades.

Há algumas décadas, o ensino público era destinado a poucos e orientado por um sistema administrativo centralizador. Nesse modelo, a qualidade era garantida com mecanismos de controle e cobrança. A sociedade mudou e passou a exigir a Educação para todos. Com isso, o ser humano se tornou o elemento-chave no desenvolvimento das organizações educacionais, tanto como alvo do trabalho educativo como na condução de processos eficientes e bem-sucedidos. *É nesse contexto que surgiu a necessidade de haver uma ou mais pessoas para dirigir as ações que encaminham a escola para a direção desejada* (LUCK, 2009, p.2).

As universidades trilham o mesmo caminho. Nos últimos anos no Brasil, as universidades e faculdades têm-se multiplicado e na maioria dos casos possuem características empresariais.

A gestão das instituições de ensino merece destaque ao se analisar as situações conflituosas, ainda que o gestor tenha influência direta em apenas uma unidade operacional.

Luck (2013; p.10) ao abordar a escola como uma organização sistêmica aberta afirmou que esta: *É um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de*

*relacionamento, ambiente físico, etc), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere.*

Deste modo, qualquer que seja a mudança, positiva ou negativa, irá impactar em todo o ambiente organizacional. Não é diferente no ambiente universitário, porém as instituições educacionais, assim como, qualquer empresa necessita ser gerida para cumprir seu objetivo maior, o ensino-aprendizagem.

No que se refere à gestão, Luck [entre 2002 e 2010] defende a participativa por entender que:

[...] o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização. [...] Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo (LUCK [entre 2002 e 2010]).

A gestão é percebida por ela para além do seu conceito tradicional de gerir pessoas, recursos financeiros, materiais e operacionais em busca do lucro para as empresas. Nesta perspectiva, a gestão educacional se diferencia da tradicional na medida em que busca redirecionar, mobilizar e dinamizar o ser e o fazer dos sistemas e escolas propiciando o alcance da qualidade do ensino e seus resultados.

A gestão educacional constitui, portanto, uma área importantíssima da educação uma vez que por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão do conjunto, e se busca abranger pela orientação com visão estratégica e ações interligadas, tal como em rede, pontos de atenção que, de fato, funcionam e se mantêm interconectados entre si, sistematicamente, reforçando-se reciprocamente (LUCK, 2011, p.28).

Cury (2005, p.1), porém chama a atenção para a origem da palavra, que segundo ele, provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Nesta perspectiva, ele afirma que gerir implica em:

[...] um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. [...] a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2005; p.1).

Este conceito expressa que não há possibilidade de gestão sem a existência de outros indivíduos que possam interagir entre si, ainda que, em várias situações essa interação possa ser desconfortável e que necessitem ser superadas.

A gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos [...] *é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo* (CURY, 2005, p.3).

A gestão democrática pressupõe autonomia. Porém deve ser precedida de princípios orientadores, tais como: comprometimento, competência (busca contínua pelo aprimoramento pessoal e profissional), liderança (atuação sinérgica), mobilização coletiva, transparência, visão estratégica (visão de futuro abrangente), visão proativa (enfrentar desafios com criatividade), Iniciativa e criatividade sem se descuidar dos aspectos que podem comprometê-la como: acomodação e imobilização, autoritarismo, burocratização, medo de perder o poder e o controle, delimitação e transparência da responsabilidade dependência (LUCK, 2011; p.107-114).

Os autores aqui abordados apresentam pontos de vista convergentes no que diz respeito à forma de gestão sendo que Luck ressalta a necessidade de se entender a gestão educacional de uma forma sistêmica e organizacional (condições humanas, estrutura, condições materiais e funcionamento) enquanto Cury centra sua análise no sujeito como cidadão e agente transformador.

Na dimensão das relações humanas, espera-se que o gestor tenha habilidades que lhe permita administrar indivíduos com diferentes percursos de vida, expectativas, níveis de comprometimentos com relação ao trabalho, insatisfações entre outros aspectos culturais associados às características pessoais como: respeito, cordialidade, pessoalidade, acesso facilitado e receptividade. Na prática, nem sempre isto é possível.

Marcovitch (1998 apud Kanan, Zanelli, 2011) menciona que o gestor universitário, por exemplo, deve entender sua responsabilidade e perceber os anseios dos outros, embora destaque os extremos característicos das gerencia, (arrogância e o comodismo) que prejudicam a comunicação da equipe. Este comportamento pode ser melhor compreendido quando se analisa as relações de poder que se estabelecem nas organizações, inclusive educacionais.

Na organização escolar é possível identificar as relações de poder e dominação refletidas em sua cultura e nos saberes, pois reflete as desigualdades da sociedade civil, e são

estruturadas como base na hierarquia de poder sendo que no seu interior, as regras são estabelecidas. Para alguns pesquisadores, estabelece-se neste ambiente o poder simbólico que é um “*poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem*” (BOURDIEU, 1989). Assim, é rotina nas instituições de ensino perceber-se.

[...] todos estão mobilizados em um processo educativo, em uma prática de poder simbólico, inevitável, reconhecido como necessário exercido com a cumplicidade de todos. Até surgirem incompatibilidades e divergências entre os atores, onde então se desvenda o poder que, ao invés de existir simbolicamente, torna-se manifesto, explícito e revelado. As greves, eleições para diretores, as reuniões ideológicas sobre metodologias e concepções pedagógicas, a relação conflituosa entre professor e aluno marcada pela indisciplina, são exemplos do poder simbólico desvelado, que cede lugar ao embate sendo transformado em relações de poder antagônicas e tumultuadas (Guiraud, 2009, p. 6515).

Observa-se que mesmo com a prática da gestão democrática baseada no princípio da autonomia, as relações de poder se manifestam em forma de conflitos que se não forem bem administrados irão impactar negativamente toda a estrutura educacional, porém, sem bem geridos podem ser revestidos em possibilidade de avanços principalmente se convergir para a aceitação do caráter plural da cultura dos sujeitos, reconhecendo os diferentes e abrindo espaços para a manifestação e valorização das diferenças.

Os conceitos aqui abordados buscou compreender a gestão do D1 que é exercida por um professor, e segue o modelo de gestão característico das universidades federais brasileira buscando atingir as metas de modo partilhado com as demais estruturas organizacionais, conforme Gráfico 8 – Gestão das Universidades Federais Brasileiras.

Figura 1 - Gestão das Universidades Federais Brasileiras



Fonte: Ribeiro [2012?]

Os pressupostos teóricos aqui abordados permite-nos afirmar que gerir o D1 ou qualquer outra estrutura do ambiente educacional não é uma tarefa simples, pois os seus gestores enfrentam com primeiro desafio colocar os interesses da organização acima dos interesses pessoais e individuais, e que, o sucesso ou fracasso será em primeira instância de sua responsabilidade, assim, deve possuir, ou pelo menos, desenvolver habilidades para gerir recursos humanos, mediar conflitos, entre outras, o que torna o processo mais complexo em relação aos demais tipos organizacionais. Esta função é ampliada nas instituições educacionais uma vez que quase sempre é exercida por um professor.

Aliados a estes fatores, o estilo de liderança e o tipo de organização são importantes para compreendermos as relações que se formam e os resultados obtidos. Na prática, porém, esta identificação e escolha são subjetivas e nem sempre conscientes.

A Liderança, de acordo com Rego (1997, p.23), assume concepções diversas, existindo controvérsias identificadas por ele, a partir das conceituações, onde destaca-se a Liderança Participativa que respeita a divisão de poder e a participação dos trabalhadores nas atividades da empresa lhe proporcionando maior autonomia, mas estão enraizadas na tradição comportamental. Liderança das Decisões do grupo que se preocupa com as condições que tornam a decisão do grupo mais adequada do que a individual, com as variáveis que afetam o processo de tomada de decisão, e com o modo de o líder agir para liderar eficazmente as reuniões do grupo, e por fim, a Liderança Carismática e Transformacional baseada nos traços e/ou comportamentos dos líderes que levam os colaboradores a fazerem esforços excepcionais e sacrifícios visando o alcance das missões e objetivos do grupo.

A liderança transformacional, no entanto, parece ser a mais desejável pelas organizações devido ao seu caráter naturalmente transformador, aceito pelos colaboradores, ou seja, consegue conciliar o objetivo da organização com os anseios da equipe, motivando-os, levando-os a conquista da meta prevista.

No seu estudo, porém, está evidenciado que a liderança do tipo transformacional é baseada nos valores e na ética produzindo grandes mudanças/transformações nas organizações, alcançando elevados níveis de desempenho, e, ajustando-se às constantes modificações da organização.

Estes conceitos complementam a fundamentação teórica sobre o tema específico desta investigação.

**CAPITULO III**  
**DIFERENTES ABORDAGENS TÉORICAS SOBRE O**  
**CONFLITO**

Neste capítulo far-se-á uma abordagem sobre o fenómeno conflito dentro do ambiente organizacional procurando identificar as principais correntes dentro dos seus contextos históricos de modo que se possa compreender como as relações interpessoais são percebidas atualmente dentro das instituições de ensino, em particular, em uma universidade pública.

As análises sobre este fenómeno será baseada no Quadro 3 - O tratamento do Conflito dentro das Teorias Organizacionais onde estão identificados as teorias administrativas que responde alguns questionamentos relacionados a fenómeno conflito a partir da qual poderá se identificar as percepções e característicos de cada momento histórico.

Quadro 3 – O tratamento do Conflito dentro das Teorias Organizacionais

QUESTÕES	ESCOLA CLASSICA	TEORIAS DAS RELAÇÕES HUMANAS	ESTRUTURALISMO	BEHAVIORISMO	ENFOQUE SISTÊMICO	ENFOQUE CONTIGENCIAL	ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS
<b>È um fenómeno estudado?</b>	Não é foco de estudo. Embora negado existe a preocupação em evitá-lo		Sim. E um processo social básico nas organizações	Sim. É algo intrínseco nos processos decisórios	Sim. É algo intrínseco nas organizações	Sim. É inevitável	Sim. Complexidade e Competitividade nas Relações
<b>Conceito de Conflito</b>	Há identidade de interesses entre empregados e empregadores		Conflito tratado como dilema. A escolha de alternativas que implicam em perdas	Colapso dos mecanismos decisórios	Incongruencia entre as expectativas e desempenhos - papeis / funções	Produtos dos processos de integração / diferenciação	Aspecto Negativo e Positivo
<b>Tipos dos conflitos estudados</b>	NENHUM	NENHUM	Entre os objetivos organizacionais Organização X Pessoal Coordenação X Comunicação Disciplina X Competência Profissional Planejamento X Iniciativa	Individual Organizacional Interorganizacional	Organizacional - entre sistema De papel - maior destaque	Interdepartamental Como integrar estruturas diferenciadas	ROBBINS(2005) : conflito de tarefas / conflito de relacionamento / conflito de processo CARVALHAL et al(2006): intergrupais / interpessoal / intrapessoal CARVALHO, VIEIRA(2007): Relações de Poder
<b>Determinantes do conflito</b>	Erros do administrador ao não aplicar os princípios científicos	Pouca atenção aos aspectos motivacionais dos indivíduos	Ordem X Liberdade Organização formal e as pressões sobre os indivíduos Falta um ajustamento completo	Fatores organizacionais - ambiente Fatores pessoais - objeções, percepções	Fatores organizacionais, pessoais e interpessoais	O processo de integração não é racional e automático - que direção tomar?	ROBBINS(2005) : comunicação / estrutura / variáveis pessoais
<b>Consequências do Conflito</b>	Desagrega as organizações. Provoca problemas. Impede o desempenho ótimo		Não são apenas negativas. São fontes de mudanças	Provocam reações: - Solução do problema - Persuasão - Negociação - Política	Afetam o funcionamento sistémico via desempenho dos indivíduos	Geram dificuldades que devem ser superadas	ROBBINS(2005) : Funcionais / Disfuncionais
<b>Formas de intervenção (prescrições)</b>	A tarefa é eliminar o conflito através de medidas preventivas		Especifica por tipo de conflito e contexto. A busca de soluções gera novos conflitos num processo dialético	Não há prescrições. Depende do tipo de conflito e dos seus determinantes	Os sistemas devem desenvolver mecanismos para equacioná-los. Não há prescrições.	Diversas estratégias. Há sempre a possibilidade de se encontrar a melhor alternativa	ROBBINS(2005) : Discussão aberta / metas superordenadas / expansão de recursos / não enfrentamento / suavização / concessão / comando autoritário / alterações de variáveis humanas / alterações de variáveis estruturais

Autor: Adaptado de Bastos e Seidel (1992); Robbins (2002) e Chiavenato (2011)

### 3.1 Abordagem clássica

A história da administração registra as primeiras teorias que tratam do relacionamento humano no ambiente laboral. Na escola clássica representada por Taylor e Fayol não houve preocupação com este fenómeno, pois estes teóricos se preocupavam especialmente com a produtividade, com o desenvolvimento de métodos para a execução de

tarefas de acordo com normas, ferramentas, rotinas e padrão estabelecidos previamente (WAHRLICH 1986).

A Teoria de Taylor adotou como base a prática da divisão do trabalho enfatizando tempos e métodos a fim de assegurar seus objetivos. Nesta teoria a organização é comparada a uma máquina, que segue um projeto pré-definido, o salário é importante, mas não é fundamental para a satisfação dos funcionários, a organização é vista de forma fechada desvinculada de seu mercado, a qualificação do funcionário passa a ser supérflua em consequência da divisão de tarefas que são executadas de maneira monótona e repetitiva e desvinculadas do mercado.

Fayol estudava a empresa privilegiando as tarefas da organização e assim desenvolveu 14 princípios: divisão do trabalho; autoridade e responsabilidade, unidade de comando; disciplina, prevalência dos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade dos funcionários, iniciativa e espírito de corpo ou equipe.

As duas teorias mostram problemas da administração das empresas que por si só são conflitantes na medida em que envolvem empregados e empregador, porém a história não registra preocupação com o fenômeno conflito.

### **3.2 Abordagem sobre a Teoria das Relações Humanas**

Elton Mayo opôs-se aos princípios da administração científica proposto e implantado por Taylor e Fayol criando a Teoria das Relações Humanas (TRH).

Esta teoria teve sua origem após Mayo dirigir um projeto de pesquisa na fábrica de Hawthorne, entre 1927 e 1932 com objetivo inicial de conduzir experimentos que buscava identificar se havia relação entre a luminosidade do ambiente de trabalho com a eficiência dos operários, medida pela produção.

Mais tarde esta experiência foi expandida para averiguar o estudo da fadiga, dos acidentes de trabalho, a rotatividade de pessoal e o efeito das condições físicas sobre a produtividade dos operários, concluindo que a produção não variava com a intensidade da luminosidade, porém foi observado nos participantes do experimento, que a produtividade diminuía somente quando o nível de iluminação baixava ao ponto de prejudicar a visão o que interferia no desempenho das tarefas.

Depois de varias repetições do experimento, o resultado confirmou a ideia de que as mudanças nas condições de trabalho não influenciavam na sua produtividade e sim a atenção

que era dada aos trabalhadores, ou seja, variáveis psicológicas influenciavam o comportamento humano.

As principais conclusões desta teoria são: Nível de produção resultante da integração social, comportamento social do empregado (totalmente apoiado no grupo), recompensas e sanções sociais (comportamento dos trabalhadores condicionados a normas e padrões sociais), relações humanas (as ações e as atitudes desenvolvidas a partir dos contatos entre pessoas e grupos de trabalho), importância do conteúdo do cargo (percepção de que o conteúdo e a natureza do trabalho têm influência sobre o moral do trabalhador), ênfase nos aspectos emocionais (preocupa-se com os elementos emocionais não planejados e irracionais do comportamento humano) e grupos informais (preocupação com o comportamento dos indivíduos, crenças, atitudes, motivação e expectativas) (CHIAVENATO, 2011; p.105). Esta teoria sofreu várias críticas por relativizar as relações industriais.

Aprofundando seus estudos sobre as relações humanas, Mayo chegou a afirmar que *“o conflito é uma chaga social e a cooperação é o bem-estar social”*. Este fragmento teórico nos faz refletir que o ser humano é essencialmente um ser social, porém com características individuais que ao se juntarem em grupos as diferenças surgem e podem levar a um conflito na aceção mais negativa da palavra quanto a uma possibilidade de revisão dos seus conceitos e aprendizagens gerando uma mudança positiva e aceitável de acordo com os padrões da sociedade a que pertence.

### **3.3 Abordagem sobre a Teoria das Estruturalista ou Behaviorista**

Surge em oposição a Teoria Tradicional e a Teoria das Relações Humanas, incompatíveis entre si. *É um movimento que provocou o surgimento da sociologia das organizações e que iria criticar e reorientar os caminhos da teoria administrativa* (CHIAVENATO, 2011; p.256).

Com o descrédito da TRH surge à escola estruturalista ou Behaviorista nos Estados Unidos em 1947, que continua a dar ênfase ao estudo do comportamento das pessoas nas organizações a partir de métodos científicos e objetivos dando origem a Teoria Comportamental (TC).

Chiavenato (2011; p.420), a TC fundamenta-se no comportamento individual das pessoas associado a sua motivação que deveria ser utilizada como ferramenta para melhorar o ambiente organizacional com reflexo no desenvolvimento operacional da empresa. O comportamento do indivíduo era baseado em suas escolhas diante das alternativas existentes

colocando-o em permanente conflito uma vez que sua opção possuía como ponto central os objetivos organizacionais.

Esta teoria deu origem a várias outras como a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, a Teoria dos dois fatores de Herzberg e a Teoria X e Teoria Y de McGregor.

A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow prega que as necessidades humanas estão dispostas em níveis como uma pirâmide, onde cada nível satisfeito dar origem a outro.

A Teoria dos dois fatores de Herzberg: Higiênicos relacionado com o ambiente a que pertence e a condições de trabalho; o sentimento dos indivíduos em relação a organização, salário, ambiente físico, benefício entre outros; e Motivacionais que se relacionam, por exemplo, com conteúdo do cargo e natureza da tarefa, sentimento do indivíduo em relação ao cargo, sentimentos individuais, reconhecimento, realização, responsabilidade.

A Teoria X e Teoria Y de McGregor que representam os 2(dois) estilos antagônicos de administrar. Segundo a Teoria X as pessoas são preguiçosas e evitam o trabalho, buscam recompensas materiais e salariais, evitam responsabilidade e buscam autoridade formal refletem a administração clássica e burocrática e aplicam punições aos trabalhadores quando os objetivos não são alcançados. Enquanto que na Teoria Y, as pessoas possuem prazer em trabalhar (estão satisfeitas), buscam responsabilidade, auto direção e autocontrole, seguem o estilo democrático e encorajador do crescimento individual.

A escola Behaviorista analisou o conflito relacionando os objetivos organizacionais com os individuais onde o alcance de um restringe o outro. Existem conflitos e dilemas organizacionais que provocam tensões e antagonismos envolvendo aspectos positivos e negativos, mas cuja resolução conduz a organização à inovação e à mudança. (CHIAVENATO, 2011; p. 297).

Este seria um fenômeno intrínseco ao relacionamento da organização com os indivíduos e que a administração procura estabelecer um equilíbrio para que o crescimento individual e da organização seja possível. Assim, *CONFLITO ORGANIZACIONAL significa a existência de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses antagônicos e colidentes que podem ser chocar em uma organização. Representa um choque de interesses* (CHIAVENATO, 2011; p. 319).

A TC sofreu críticas por se preocupar, mas em explicar e descrever as características do comportamento do que definir os modelos e sua aplicabilidade.

### **3.4 Abordagem sobre a Teoria Sistêmica**

Inicia-se na década de 1960, com os trabalhos do biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy sendo que os seus pressupostos básicos são: a) existência de uma tendência para a integração das ciências naturais e sociais que parece orientar-se rumo a uma teoria dos sistemas; b) é o modo mais abrangente de estudar os campos não físicos do conhecimento científico, como as ciências Sociais; c) desenvolve princípios unificadores que atravessam verticalmente os universos particulares das diversas ciências envolvidas, visando ao objetivo da unidade da ciência.

Com o advento da Teoria Geral dos Sistemas (TGS) surgem os princípios do expansionismo: o desempenho de um sistema depende de como ele se relaciona com o todo maior que o envolve e do qual faz parte; do pensamento sintético: a abordagem sistêmica está mais interessada em juntar as coisas do que em separá-las; e da teleologia: é o princípio segundo o qual a causa é uma condição necessária, mas nem sempre suficiente para que surja o efeito. Estes princípios permitiu o surgimento da Cibernética dando origem a Teoria Geral da Administração redimensionando totalmente suas concepções (CHIAVENATO, 2011; p.411).

Nas teorias sintetizadas, observa-se que o conflito nas relações entre indivíduos e as organizações sempre esteve latente, porém, não foi o foco das abordagens.

De modo geral, as teorias organizacionais anteriores a teoria das relações humanas consideravam o conflito como contraproducente e usado como sinônimo de violência, destruição e irracionalidade, danoso e devendo ser evitado (visão tradicional que prevaleceu entre 1930 e 1940). Enquanto que a partir da teoria relações humanas, o conflito passou a ser visto como uma ocorrência natural e inevitável nos grupos e organizações. Não podendo ser eliminado. Este conceito integra visão interacionista e perdurou a partir dos anos 40 até a década de 1970.

### **3.5 Abordagens contemporâneas sobre o conflito**

Estudos mais recentes trás uma abordagem sobre o conflito considerando os seus aspectos negativos que podem gerar transtornos irreparáveis ao funcionamento da organização assim como destacam o seu caráter positivo que se percebido pode agregar valores e impactar no desenvolvimento das empresas.

Segundo Robbins (2005, p.326) a palavra conflito possui enumeras definições em razão dos seus diferentes sentidos permanecendo, no entanto, um núcleo comum a todos eles das quais destaca-se: a) o conflito precisa ser percebido pelas partes envolvidas; b) a existência ou não do conflito é uma questão de percepção; c) se ninguém tiver noção de que ele existe há um acordo geral de que não existe; d) refere-se a oposição ou a incompatibilidade. Assim conflito é:

[...] é um processo que tem inicio quando uma das partes percebe que a outra parte afeta, ou pode afetar, negativamente alguma coisa que a primeira considera importante (ROBBINS, 2005, p.326).

[...] O conflito é o nosso companheiro de jornada mais próximo. É parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. “Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.” (CHRISPINO E CHRISPINO, 2002, p.30).

[...] “Conflito é um processo que começa quando um indivíduo ou um grupo sente que os atos ou as intenções de outro indivíduo ou grupo podem prejudicar seus próprios interesses, convicções, normas, valores.” (de DREU, 2007 apud CLAUDIA CECCON ... [ et al.];)

Pode-se afirmar que o conflito está relacionado com as diferenças de percepções dos indivíduos em relação a situações diversa que resume-se em incompatibilidade de objetivos, interpretação diferenciadas, desacordos baseadas na expectativas de comportamento, ou seja, conflitos são inerentes às interações e, portanto, não podem ser eliminados.

Robbins (2005, p.326) adota a visão interacionista para explicar o conflito a partir da qual caracteriza o conflito funcional como aqueles que apoiam os objetivos do grupo e melhoram seu desempenho, e o conflito disfuncional que são aqueles que atrapalham o desempenho do grupo que vão dar origem a 3 tipos de conflitos: conflito de tarefas relacionado ao conteúdo e aos objetivos do trabalho; conflito de relacionamento se refere às relações interpessoais e conflito de processo diz respeito à maneira como o trabalho é realizado.

Os conflitos de relacionamento são quase sempre disfuncionais (atrapalham) porque aparentemente, o atrito e as hostilidades interpessoais aumentam os choques de personalidades e reduzem a compreensão mútua, o que impede a realização das tarefas organizacionais. Por outro lado, os níveis reduzidos de conflito de processo e níveis baixos a moderados de conflito de tarefa são funcionais (benéficos) porque estimulam a discussão de ideias que ajudam o trabalho em equipe.

Robbins (2005; p. 330), destaca ainda que *conflito e cooperação são apenas opostos quando o conflito é definido como destrutivo; quando os aspectos construtivos estão em foco, o conflito e cooperação são processos complementares.*

Carvalho *et al.* (2006) afirmou que o conflito pode se manifestar entre organizações, entre departamentos, setores ou grupos (intergrupais), entre dois ou mais indivíduos (interpessoal), ou ainda, o conflito do indivíduo com ele mesmo (intrapessoal).

Carvalho; Vieira (2007) nos diz que o conflito pode ser interpretado como resultante de uma relação de poder caracterizado pelas relações de desigualdade, nas quais os indivíduos disputam vantagens e recursos; pelas relações de dependência onde um dos indivíduos se conforma com a vontade ou interesse do outro.

### **3.6 Abordagens sobre o conflito na área educacional**

No Brasil, na área educacional, as investigações mais recentes analisaram o conflito correlacionando-o a uma situação específica, como por exemplo, o conflito relacionado à violência nas escolas tratado por Abramovay e Rua (2002), Ortega e Del Rey (2002), Chrispino e Chrispino (2002) que desenvolveram seus estudos a partir de experiências nas escolas brasileiras onde as abordagens apoiaram-se em variáveis institucionais (escola e família); social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião e condição econômica) e comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) propondo a implantação de uma cultura de paz através do desenvolvimento de políticas públicas.

Marriel *et al* (2006) abordaram o conflito nas escolas decorrente do *bullying* cujos resultados indicam que alunos com baixa autoestima não tem bom relacionamento com colegas e professores além de se colocarem mais frequentemente na posição de vítimas de violência na escola e terem mais dificuldade de se sentir bem no espaço escolar. ZAINÉ, REIS, PADOVANI (2010) também analisa a questão do *bullying* focando os adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei e que cumpriam medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e liberdade assistida cujo resultado apontou para a necessidade da investigação sobre a relação entre o comportamento de *bullying* e indivíduos infratores.

Santos; Soares (2011) abordaram a relação entre professor-aluno no ambiente universitário brasileiro fazendo uma reflexão teórica sobre a aprendizagem que lhes permitiu constatarem que as representações dos participantes sobre esta relação. Contemplam, de um lado, um discurso idealizado acerca do papel do professor, como mediador da aprendizagem e

da participação ativa e comprometida do estudante, e, de outro, práticas estudantis que revelavam o medo de se expor e ser repreendido pelo professor.

As diversas percepções abordadas neste estudo sobre o conflito identifica que parte das teorias administrativas nega a existência do conflito, enquanto outras focam seus estudos no entendimento deste fenômeno percebendo que este pode tornar as organizações apáticas ou ávidas por mudanças. Porém, há teóricos que afirmam que todo conflito geram alterações no grupo ou na organização devendo seu gestor mantê-lo sobre controle. Assim, devido à relação com a dinâmica organizacional, pergunta-se: Há influência da cultura e do clima organizacional no conflito?

### **3.7 Influencia da Cultura e do Clima organizacional nos conflitos**

A TGA estuda a administração das organizações e empresas do ponto de vista da interação e da interdependência entre tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia, ambiente e competitividade. É uma relação sistêmica e complexa onde cada um destes itens influencia e é influenciado, e estão relacionados com a cultura de cada organização a partir da qual é possível a identificar suas relações internas, suas contradições, suas mediações, as mudanças e suas dificuldades, o sucesso e o fracasso organizacional.

Schein <sup>7</sup>(2009, apud TEIXEIRA FILHO, 2014; p.2) considera que *a cultura e liderança são dois lados da mesma moeda, e que nenhuma das duas pode ser entendida por si só* devido a sua complexidade apontando alternativas que ajudam a compreender o conceito de cultura, mas que não representam sua essência:

(2) regularidades observadas no comportamento (Goffman, Van Maanen), (2) normas envolvendo grupos de trabalho (Homans), (3) valores dominantes numa organização (Deal e Kennedy), (4) a filosofia que guia as políticas da organização (Ouchi, Pascale e Athos), (5) as regras do jogo que o novato deve aprender para fazer parte do grupo (Schein, Van Maanen, Ritti e Funkhouser) e (6) o clima e o sentimento de uma organização no trato com os de fora (Tagiuri e Litwin) SCHEIN (2009, apud TEIXEIRA FILHO, 2014; p.2).

O autor concebe a cultura como o produto do aprendizado pela experiência comum de um grupo, apontando para a possibilidade de culturas diferentes dentro de uma mesma organização e que neste caso, o problema será a distinção das particularidades de cada grupo

---

<sup>7</sup> SCHEIN, Edgar H. Culture & Leadership in TEIXEIRA FILHO, Jayme. Cultura Organizacional e Liderança: Uma visão dinâmica. Disponível em <http://www.cad.ufsc.br/mauriciofpereira/especializacao/Cultura-Organizacional-e-Lideranca-Schein.pdf>.

social dentro de uma cultura mais ampla. Desta forma adota a seguinte conceituação para cultura organizacional:

(1) [...] um padrão de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um determinado grupo, a medida que ele aprende a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido e ser ensinado a novos membros, como uma forma correta de perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas SCHEIN (2009, apud TEIXEIRA FILHO, 2014; p.3).

Para Shein (2009 apud TEIXEIRA FILHO, 2014; p.4) *sem grupo não há cultura e sem cultura não há grupo, e por isso a evolução cultural, como a formação de grupos, é resultado das atividades de liderança.* Com base neste pressuposto o autor busca entender como os valores e crenças individuais dos líderes e fundadores passaram a ser um conjunto de definições compartilhado e validado pelos novos membros. A liderança neste caso exerce um papel essencial na cultura organizacional apresentando características distintas necessárias ao agente transformador: *(1) percepção e insight, (2) motivação e perfil, (3) força emocional, (4) habilidade para mudar os pressupostos culturais, (5) criação de envolvimento e participação, e (6) profundidade da visão.*

A partir destes pressupostos pode-se afirmar uma organização é constituída por uma variedade de forças que influenciam-se reciprocamente de acordo com as tendências assumidas, ainda que aconteçam variações. Este força é determinada pelo modo como as pessoas agem e reagem a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepções (LUCK, 2010, p.29).

Assim como a cultura, o clima organizacional também exerce influencia nos indivíduos que integram as empresas e instituições. Não é nenhuma novidade que atualmente, as organizações cada vez mais enfrentam grandes e complexas mudanças que exige delas adaptação às novas realidades impostas pelo mundo globalizado propiciando alterações no seu ambiente interno.

Nos Estados Unidos, no início dos anos 1960 surge com Forehand e Gilmer os primeiros estudos sobre clima organizacional. Ao desenvolverem suas pesquisas sobre comportamento organizacional buscaram formas de aproximar a humanização do trabalho com as melhorias na produção usando os conceitos da Psicologia.

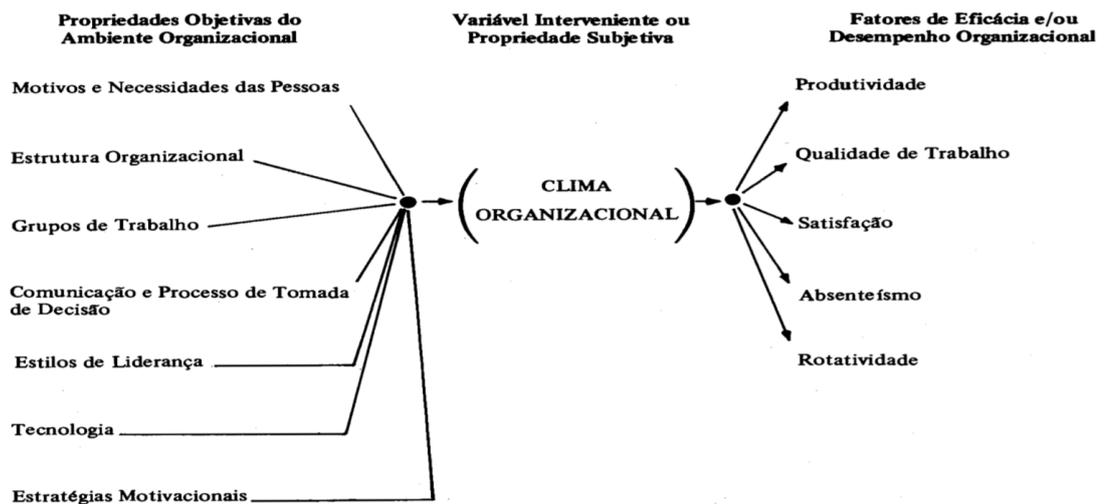
Sbragia (1983, p.30) admite que o termo clima organizacional é muito abrangente por ser um modo de resumir um grande numero de percepções em um universo pequeno de dimensões. Pode ser usado para caracterizar percepções individuais sobre os grupos ou equipes as quais faz parte dentro de um ambiente de trabalho, ou ainda, pode ser também

empregado para caracterizar sistemas sociais como a família, clubes, relações entre dois indivíduos.

Gibson<sup>8</sup> et al (1973 apud Sbragia 1983, p.30) demonstraram que as organizações diferem não somente em sua estrutura e processos, mas também, em atitudes e comportamentos dos seus integrantes que são influenciados pelo estilo da liderança, estrutura administrativa, comunicação entre outros dando origem ao clima organizacional.

Sbragia (1983, p.31) centrou seus estudos sobre o clima organizacional voltado para empresas de Pesquisa & Desenvolvimento (P & D) a partir do entendimento de que o profissional desta área possui uma posição mais crítica que influencia nos resultados obtidos, pois a competência técnica centra-se nos indivíduos e não nas máquinas e equipamentos. Partindo deste pressuposto adotou o esquema seguinte para estabelecer a relação entre o clima organizacional e o desempenho profissional.

Figura 2 – Modelo integrativo para entendimento do Clima Organizacional



Fonte: Sbragia, 1983.

Neste modelo são evidenciados alguns fatores que interferem diretamente no clima organizacional e, por conseguinte no trabalho individual e em grupos que impactam diretamente no resultado operacional das empresas independente da natureza de sua atividade. No entanto, é possível que um fator ou outro tenha maior ou menor impacto.

<sup>8</sup> GIBSON, James L. et al. Organizações: comportamento, estrutura, processos in SBRAGIA, Roberto. Um estudo empírico sobre o clima organizacional em instituições de pesquisa. Revista de Administração. Volume 18(2); abr. – jun. 1983; p.30-39.

Luz (2003) aponta, por exemplo, que a mudança ocorrida nos anos 90 provocou alteração no comportamento dos trabalhadores brasileiros em função da abertura do mercado para produtos estrangeiros causando insegurança. Por outro lado, fez com que as empresas procurassem estratégias para reduzir seus custos e continuar inserida nesse mercado competitivo, tais como; a terceirização, a reengenharia, o downsizing, as alianças estratégicas, maior uso da automação, a aquisição, fusões entre outros gerando redução de quadro e alta rotatividade de trabalhadores.

Esse exemplo reflete bem o clima vivenciado pelas empresas e pelos trabalhadores e caracterizou, em parte, o conflito que em muitos aspectos foi negativo e em outros positivos, o que é corroborado por Chiavenato (2004, p. 53) ao identificar que o clima organizacional pode ser percebido a partir de dimensões isoladas ou conjuntas, como por exemplo, a estrutura organizacional, o sistema de recompensas, responsabilidade dos integrantes da empresa, riscos envolvidos e as manifestações de conflitos não necessariamente negativas. Neste sentido afirmou:

O clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes, produzindo elevação do moral interno. É desfavorável quando proporciona frustração daquelas necessidades (CHIAVENATO, 2004, p. 53).

Luck (2010, p.53) acrescenta que o clima está intimamente relacionado com a cultura de tal modo que se confundem.

O clima organizacional constitui-se na expressão mais à superfície da cultura organizacional e, por isso, mais facilmente observável, caracterizada pelas percepções conscientes das pessoas a respeito do que acontece em seu entorno. O clima é identificável pelas representações que estas pessoas fazem sobre tudo o que compõe o seu ambiente de vivência e que lhe provoca estimulações, que passam por suas percepções, motivando seu posicionamento a respeito, assumido a partir dos significados construídos em relação a esse conjunto de coisas. [...] corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão viável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual, dependendo da resolução das condições que criam estas características (LUCK, 2010, p.65).

Assim, Luz (2006, p. 14) segue afirmando que “*a cultura organizacional influencia o comportamento de todos os indivíduos e grupos dentro da organização*”.

E nas instituições públicas? Como a cultura e o clima interferem nas relações e na produtividade

Segundo Pires e Macêdo (2006; p.83) ao analisarem a cultura organizacional de organizações públicas no Brasil levando em conta temas como globalização, flexibilização, competitividade e novas formas de organização do trabalho afirmaram que:

No contexto das organizações públicas, a luta de forças se manifesta entre o “novo e o velho”, isto é, as transformações e inovações das organizações no mundo contemporâneo ante uma dinâmica e uma burocracia arraigadas. As organizações públicas se deparam com a necessidade do novo tanto em aspectos administrativos quanto em políticos. Mais que isso, necessitam criativamente integrar aspectos políticos e técnicos, sendo essa junção inerente e fundamental para as ações nesse campo. Entretanto, essa busca de forças torna-se necessária para se conduzir a uma reflexão, onde se possa obter as melhores estratégias para descrever organizações públicas capazes de atingir seus objetivos, que consistem em serviços eficientes à sociedade (PIRES; MACÊDO, 2006; p.83).

Os pressupostos evidenciados neste capítulo subsidiarão os achados deste estudo a partir do emprego da metodologia mais adequada, a ser detalhada no capítulo seguinte.

**CAPITULO IV**  
**OBJETIVOS, HIPOTESES E METODOLOGIA.**

Neste capítulo serão descritos os objetivos, as hipóteses e a metodologia utilizada para coleta, a análise e interpretação dos dados da pesquisa, bem como, a descrição do público alvo, instrumentos de coleta de dados.

#### **4.1 Objetivos da pesquisa**

Esta investigação teve por objetivo conhecer as percepções do gestor, dos professores e Estudantes Universitários vinculados ao D1 da Universidade A (U. A.) sobre a interferência do conflito entre professores universitários no ensino-aprendizagem na graduação a partir do qual definiu-se objetivos específicos para facilitar a identificação dos dados a serem coletados, conforme se segue:

- a) Identificar se o clima organizacional exerce alguma influência sobre as relações interpessoais;
- b) Identificar qual a percepção do gestor com relação ao conflito entre professores e sua interferência no ensino aprendizagem na graduação;
- c) Identificar a percepção dos professores quanto ao conflito entre eles e sua interferência no ensino aprendizagem na graduação;
- d) Identificar a percepção dos Estudantes Universitários com relação ao conflito e sua interferência no ensino aprendizagem.

#### **4.2 Hipóteses**

Com base na revisão de literatura e os objetivos do estudo foram elaboradas as hipóteses, especificadas a seguir:

Hipótese 1 (H1) - O clima organizacional influencia as relações entre os professores.

Hipótese 2 (H2) - O gestor percebe a interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem.

Hipótese 3 (H3) Professores percebem a interferência do conflito entre eles no ensino aprendizagem.

Hipótese 4 (H4) - Os Estudantes Universitários percebem a interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem

### 4.3 Descrição da metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação foi quali-quantitativa, descritiva, bibliográfica, campo: estudo de caso que teve por base o pensamento de Minayo (2001) sobre metodologia descrevendo-a da seguinte forma:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Qualitativa por conter uma relação dinâmica entre o objeto investigado e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números, onde a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicas no processo de pesquisa, assim como, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave que de acordo com os autores evidenciados a seguir, apresenta característica específica e apropriada para a reflexão de uma determinada realidade permitindo a sua interpretação.

[...] a pesquisa qualitativa tem muito a oferecer no entendimento do universo organizacional e da prática administrativa. Embora tenha grande valia para a administração, a pesquisa de natureza quantitativa pode não ser mais suficiente, em muitos casos, para entender organizações complexas, seus processos, estruturas, contexto e inter-relações (GOULART E CARVALHO, 2005, P.136-137), porém [...] tem um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2007, p.37).

Autores como Bogdan & Biklen<sup>9</sup> (1994), sintetizam a pesquisa qualitativa a partir de características comuns embora não ocorram simultaneamente em todos os estudos, sendo estas representadas por:

[...] a fonte directa [*sic*] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital (BOGDAN & BIKLEN, 1994)

---

<sup>9</sup> Bogdan, R.; Biklen, S.(1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora. Excertos/Trad. com adaptação./Documento trabalho/Aula. Professora Doutora Ana Maria Favita Carita de Magalhães.

Quanto ao resultado deste tipo de investigação, estes autores admitem que alguns investigadores se preocupam com a generalização enquanto que outros não possuem esta preocupação. Alguns outros estão mais interessados em estabelecer afirmações universais sobre processos sociais gerais do que considerações relativas aos pontos comuns de contextos semelhantes enquanto outros pensam sobre as questões da generalização, entendendo que o seu trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros perceber o modo como isto se articula com o quadro geral (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

O aspecto quantitativo desta pesquisa centra-se na necessidade de utilização de ferramenta estatística que possibilite a demonstração e análise das perguntas fechadas dos questionários utilizados para inquerir o público alvo.

Esta investigação segue na linha de um estudo de caso na medida em que analisa uma área específica de uma universidade pública para compreender o fenómeno “Conflito” nas relações interpessoais, apoiada nas concepções de alguns autores, como por exemplo, André<sup>10</sup> (2005 apud DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p.3).

O estudo de caso surge, na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. O principal propósito, nestas áreas, era realçar características e atributos da vida social. Na Medicina, Psicanálise, Psicologia e Serviço Social objetivavam estudar um caso para fins de diagnose, tratamento e acompanhamento. Na área de Direito, Administração e Medicina foi, e ainda é utilizado como recurso didático. Na Educação, o estudo de caso aparece nas décadas 60 e 70 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972 (Ibid., p.3).

Para muitos pesquisadores, o estudo de caso não é considerado uma metodologia para a pesquisa científica. Yin (2005; p.32) afirma que um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.

---

<sup>10</sup> ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005 in DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma Metodologia. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf).

O estudo de caso, porém não deve ser interpretado como um processo amostral por não se tratar de uma parcela da realidade que permite que seus resultados sejam extensivos na compreensão do todo.

O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Todos esses tipos de caso são unidades sociais. Entretanto casos também podem ser definidos temporariamente (eventos que ocorreram num dado período), ou espacialmente (o estudo de um fenômeno que ocorre num dado local). Portanto, um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo, mas para ser considerado caso ele precisa ser específico e não deve ser confundido com uma investigação por amostragem (STAKE 2012).

“Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos”. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico. Num estudo de caso intrínseco, o caso é pré-selecionado. Num estudo de caso instrumental, alguns casos seriam melhores que outros. Às vezes um caso “típico” funciona bem, mas frequentemente um caso pouco habitual ajuda a ilustrar problemas que deixamos passar nos casos típicos (STAKE 2012, p.20).

Nesta perspectiva e adotando-se o caráter interpretativo de uma determinada realidade buscou-se compreender como os conflitos interpessoais entre os professores universitários impactam no ensino aprendizagem na graduação.

#### **4.4 Público alvo e Amostra.**

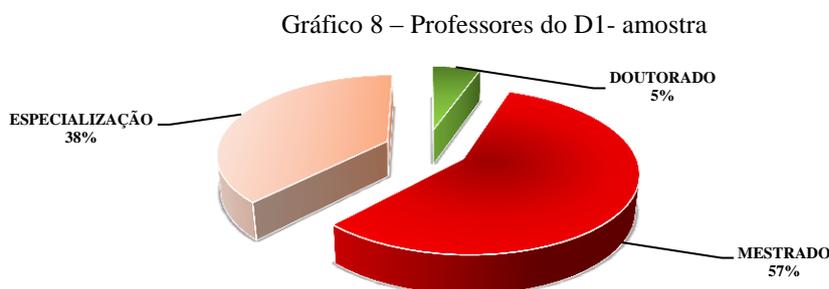
Esta investigação foi desenvolvida no ano de 2013 teve como público o gestor, os professores e estudantes universitários dos cursos de administração, contábeis e imobiliárias do D1 da U.A.

Dentro deste universo fizeram parte da amostra, o gestor do departamento, 37 professores, excluindo-se aqueles que se encontravam de licença por motivo de participação em outros cursos (doutorado, mestrado e especialização), doença, licença maternidade, e 120 Estudantes Universitários escolhidos aleatoriamente entre aqueles que estavam frequentando regularmente os cursos já mencionados, independente do período que estavam cursando.

##### **4.4.1 Estratificação da amostra por tipo de participante**

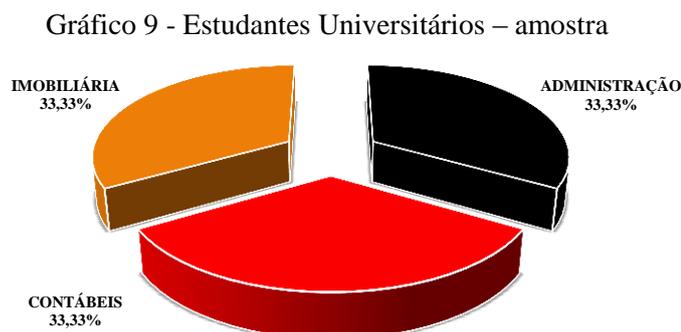
Do total de 37 professores participantes da amostra, 2 possuíam titulação de Doutor representando 5%, 21 com a titulação de mestre, incluindo o gestor, representando 57%, e 14

como especialistas incluindo 3 professores temporários compondo 38%. dando origem ao Gráfico 8 – Professores do D1- amostra.



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Na composição de 120 Estudantes Universitários foram escolhidos aleatoriamente 40 estudantes por curso, independente do período que estava cursando, correspondendo cada grupo a 33,33% representados no Gráfico 9 - Estudantes Universitários – amostra.



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

#### 4.5 Instrumentos utilizados na investigação

Os instrumentos utilizados neste estudo foram às fontes primárias ou diretas: a observação participante, o inquérito por questionário e o diário de campo; e as fontes secundárias caracterizadas pela utilização de livros, dissertações, artigos e assemelhados que compõem o referencial bibliográfico.

#### 4.5.1 Observação participante

Utilizada para complementar os demais instrumentos adotados pela investigadora por ser a mesma, integrante da área investigada, e por esta razão, está vivenciando, à época, a realidade dos sujeitos investigados, registrando os fatos em seu diário de campo. No diário foram registrados os fatos percebidos pela investigadora e não necessariamente expressos verbalmente pelo público investigado, assim como, o registro das datas e locais onde foram observados.

Segundo Ludke (1986, p.15), a *observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas*. Este autor considera que o contato direto com a realidade estudada possibilita a identificação dos fatos reais no momento em que eles acontecem devendo o pesquisador fazer o registro em seu diário de campo ou gravá-lo para que as informações coletadas sejam as mais fieis possíveis na hora da descrição dos fatos.

Esta técnica, porém, pode gerar distorções nas informações coletadas em razão da simples presença do pesquisador dentro do ambiente pesquisado levando-se em conta que os sujeitos alteram instintivamente o seu comportamento além de conter interpretações subjetivas e particulares da realidade.

Dentre as limitações atribuídas à técnica da observação estão [sic] a de provocar, às vezes, alterações no ambiente ou no comportamento da população estudada e a de que o método leva em si a influência da interpretação pessoal. Em determinadas circunstâncias, o envolvimento pessoal do pesquisador na observação, presumindo, como esclarece o texto, que existe uma nítida divisão de trabalho entre pesquisador e coletores de dados, redundaria numa visão distorcida do problema ou numa parcialidade da realidade representada (Ibid., p.3).

#### 4.5.2 Inquérito por Questionários

A opção por este modelo de inquérito deveu-se ao fato de que em conversa prévia com o gestor do D1 em busca de autorização para o início da investigação momento em que informamos o tema a ser investigado, seus objetivos, forma de coleta de dados entre outros itens, o mesmo “sugeriu” a aplicação de questionário devido a dificuldade de aplicação de entrevista em razão dos professores frequentarem a universidade basicamente nos horários dos seus compromissos com a instituição (aulas na graduação e pós-graduação/ orientação de projetos de pesquisas entre outros), o que segundo ele restringiria muito a participação. Este mesmo posicionamento foi manifestados por outros 3 professores que se encontravam presentes no D1 naquele momento.

Em outra oportunidade, foram contactados outros 5 professores individualmente com o objetivo de sondar sua participação na pesquisa através de entrevista, e todos alegaram que apesar de ser um método bastante interessante e mais próximo do pensamento do participante pode também produzir efeitos negativos e comprometedores em relação a possível má interpretação por parte dos gestores da instituição. Um destes professores chegou a utilizar a seguinte sentença: *“Em tempos de revolução tecnológica, a palavra mais inocente pronunciada e gravada pode se voltar contra você”*. Outro falou: *“Professora aplique questionário é mais simples e rápido e a participação será maior”*. Diante deste cenário, optou-se pela aplicação de questionário como um dos instrumentos de coleta de dados.

Foram elaborados 3 questionários específicos para a coleta de dados do Gestor, Professores e Estudantes Universitários respectivamente contendo perguntas abertas e fechadas. O questionário contém texto explicativo expondo, de forma clara e breve, o objetivo da pesquisa e solicitando a participação dos indivíduos que compõem o público alvo, assegurando-lhes confidencialidade dos elementos recolhidos, antes, durante e após a conclusão do estudo.

Após a elaboração deste instrumento, foi procedida a aplicação, a título de teste, a 10% da amostra selecionada com o objetivo de verificar o nível de compreensão das perguntas (clareza / entendimento). Dirimidas as dúvidas e efetuadas as adequações iniciou-se a fase definitiva de aplicação dos questionários.

Os questionários foram enviados ao público alvo, por e-mails obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da universidade, no início do mês de agosto / 2013 respondidos entre os meses de agosto a novembro /2013 no total de 158 (1 para o Gestor, 37 para os professores e 120 para os Estudantes Universitários).

Dos 158 questionários enviados retornaram 121 (gestor, 24 dos professores e 96 dos Estudantes Universitários), o que nos dar uma taxa total de retorno de 76,58% cuja representação gráfica por atores pesquisados estão traduzidos no Gráfico 10 – Professores: questionários respondidos e no Gráfico 11 – Estudantes Universitários: questionários respondidos.

Gráfico 10 – Professores: questionários respondidos

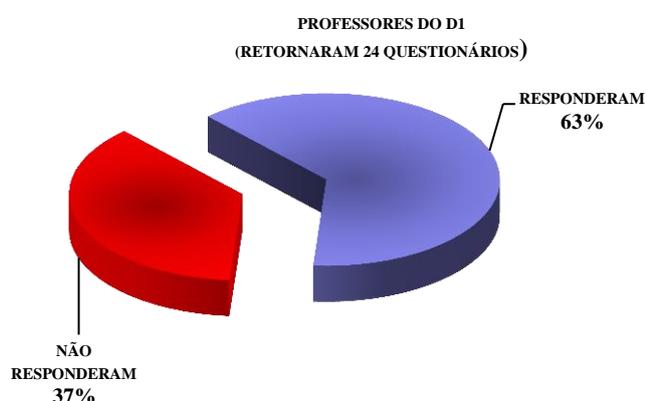
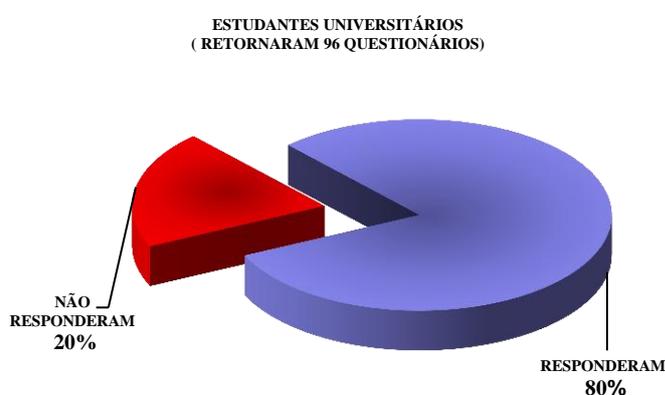


Gráfico 11 – Estudantes Universitários: questionários respondidos.



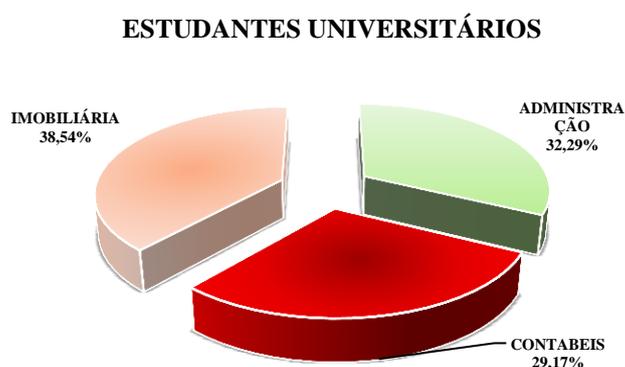
Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Dos professores que responderam os questionários 13 possuem titulação de mestre e 11 de especialista. E dos universitários, 31 integram o curso de administração, 28 contábeis e 37 de imobiliária originando a seguinte representação gráfica.

Gráfico 12: Participação dos Professores por titulação



Gráfico 13: Participação dos estudantes por curso



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

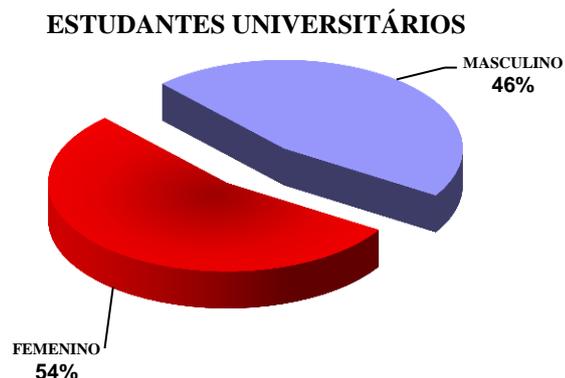
Do grupo de professores que participaram da pesquisa 58,33% eram do sexo masculino (14) e 41,67% do sexo feminino (10). Enquanto que no grupo dos Estudantes Universitários a participação masculina (44) representou 45,83% e a feminina (52) representou 54,17% distribuídos no Gráfico 14: Participação dos Professores por Sexo e Gráfico 15: Participação dos estudantes por Sexo.

Gráfico14: Participação dos Professores por Sexo



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Gráfico 15: Participação dos estudantes por Sexo.



#### 4.6 Forma de análise dos dados da investigação

A Análise de Conteúdos e a ferramenta Office Windows 2010, Excel foram os procedimentos empregados para a análise dos dados recolhidos durante o processo de investigação.

##### 4.6.1 Análise de Conteúdo

Para a análise dos dados das questões abertas obtidos através do inquérito por questionário, após a digitação em arquivo de computador, utilizou-se o procedimento da análise de conteúdo proposto por Bardin (2009) que consiste na categorização dos dados para que se possa compreender a percepção dos indivíduos sobre o tema investigado.

Bardin (2009) define 3 (três) etapas a serem seguidas: a pré-análise, a descrição analítica e interpretação inferencial.

Entendendo-se por pré-análise a organização do material da pesquisa incluindo a elaboração do projeto, o levantamento do material bibliográfico e a determinação do conjunto de dados a serem analisados. A descrição analítica corresponde à análise do material e sua consequente codificação, classificação e categorização, ou seja, transformação dos dados em textos, enquanto que, a interpretação inferencial diz respeito à interpretação propriamente dita, estabelecendo as relações e aprofundamento das ideias.

#### 4.6.2 Categorias de Análise.

No caso desta investigação, a análise foi realizada sem a formulação prévia de categorias que foram definidas na medida em que os dados foram sendo verificados (categorização a posteriori) obedecendo aos critérios propostos por Bardin (2009), e assim deram origem as 6 categorias especificadas a seguir:

**a) Categoria 1 – Percepção do Conflito**

Esta categoria diz respeito à percepção do gestor com relação ao conflito entre professores emergindo apenas 1 subcategoria: Percebido

**b) Categoria 2 – Interferência do Conflito**

Revela a percepção do gestor, dos professores e dos Estudantes Universitários com relação à interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem dos cursos administrados pelo D1. Possibilitou o surgimento de 2 subcategorias: Percebido e Não Percebido.

**c) Categoria 3 – Auto Reflexão**

Avaliação do gestor sobre sua atuação diante deste contexto com apenas a subcategoria: Reflexão.

**d) Categoria 4 – Gestão do D1**

Nesta categoria foram alocadas as falas dos professores e Estudantes Universitários a respeito da gestão do D1 dando origem a 4 subcategorias: Burocrata, Centralizador, Indiferente e por fim uma sub categoria voltadas para as sugestões de melhorias propostas por eles.

**e) Categoria 5 – Expectativa do estudante universitário em relação ao curso**

Registra as expectativas dos Estudantes Universitários com relação ao curso que frequenta sendo que suas falas foram subdivididas em 3 subcategorias: Satisfeito. Insatisfeito e Visitas Técnicas / campo.

**f) Categoria 6 – Programa Reuni**

Registro da percepção do gestor, professores e Estudantes Universitários sobre o programa do Governo Federal REUNI.

#### 4.6.3 Ferramenta de Análise Estatística

A ferramenta Office Windows 2010 (Excel) foi utilizada para a apuração dos resultados das perguntas fechadas, a partir do qual foi possível a elaboração das tabelas e gráficos deste estudo.

**CAPITULO V**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo serão apresentados, analisados e interpretados os dados recolhidos durante a pesquisa com base nos Apêndice IV: Banco de Dados - Gestor, Apêndice V e VI: Banco de Dados – Professores do D1 e Apêndice VII a IX: Banco de Dados – Estudantes Universitários, e os quadros das análises de conteúdos inseridas direto no texto.

## **5.1 Gestor – Resultados da Investigação**

No questionário aplicado ao Gestor do D1, no que diz respeito a perguntas fechadas, os itens abordados dizem respeito ao perfil, infraestrutura, avaliação da atuação dos professores e autoavaliação.

Com relação ao perfil do gestor, identificou-se que trata-se de um profissional do sexo masculino com Graduação em Ciências Contábeis e Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural. Ingressou na Universidade A em agosto/2010 assumindo a função gerencial um ano e dois meses depois, em outubro/2011, atualmente, além de Gestor do D1 é também exerce a função de coordenador de um dos cursos de Pós-Graduação da Universidade A.

Com relação aos questionamentos da pesquisa, atribuiu à infraestrutura conceitos diferenciados para cada item. Avaliou com o conceito “Bom” o estacionamento, o deslocamento interno, a área de lazer, a biblioteca (atendimento e acervo), e o sistema de informação (acesso e equipamento/instrumento de trabalho). Os demais itens receberam conceito “Regular ou Ruim”.

Reconheceu as péssimas condições das salas de aulas, comunicação visual (sinalização) e segurança interna do campus. No que diz respeito a sua própria gestão percebe como normal (boa) baseada na ética e transparência, incentivando professores, coordenadores e administrativo a trabalharem de forma integrada objetivando alcançar as metas do D1.

Quanto ao desempenho dos professores avalia como “Regular” identificando conflitos entre eles motivados por interesses particulares, afastamento para cursos de Mestrado/Doutorado, horários das disciplinas, desinteresse pela atividade de professor e salário. Porém, ao abordar a interferência do conflito no ensino aprendizagem preferiu utilizar a palavra mais ou menos.

Durante o período do estudo foram homologados 5 afastamentos de professores titulares para cursos de Mestrado/Doutorado no Brasil e no exterior reduzindo drasticamente o número de professores titulares ativos e propiciando uma nova contratação de professores temporários. Neste intervalo, mais uma vez, os Estudantes

Universitários tiveram suas ofertas de disciplinas, por semestre, reduzidas até a efetiva contratação, o que em muitos casos significou a perda do semestre letivo (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

O afastamento de professores em busca de nova titulação faz parte das metas estabelecidas pelo programa REUNI como forma de ampliação da qualificação dos professores universitários do quadro efetivo da U.A, e no D1, á época, existiam apenas 2 professores com titulação de Doutor representando 5%, 21 com a titulação de mestre representando 57%, incluindo o gestor, conforme item 2.1, gráfico 7.

As perguntas abertas 9, 10 e 11 do questionário tinham como objetivo captar a percepção do gestor sobre o conflito entre professores, a possível influencia no ensino e na aprendizagem dos Estudantes Universitários dos cursos de administração, contábeis e imobiliárias, e ainda uma autoavaliação cujas respostas a estes questionamentos foram transcritos sem nenhum tipo de modificação para o Quadro 4: Percepção do Gestor do D1 sobre conflito entre professores.

Quadro 4: Percepção do Gestor do D1 sobre conflito entre professores.

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>
<b>C1 Percepção do Conflito</b>	<b>Percebido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ São vários os motivos, porém, há neste departamento professores resistentes à mudanças e com acentuado índice de autoritarismo a determinadas posições.</li> </ul>
<b>C2 Interferência do Conflito</b>	<b>Percebido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A construção do conhecimento está relacionada a uma série de fatores e todos afetam o processo. Porém, no serviço público a ingerência é muito grande e por vezes nos impede de adotar determinados procedimentos que possam reverter o aspecto mais negativo do conflito em algo que possa gerar ganhos positivos para todo o grupo. Há sempre uma luta silenciosa pelo poder. O terreno, as vezes parece minado.</li> </ul>
<b>C3 Auto - Reflexão</b>	<b>Reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A estabilidade no serviço público é algo muito bom, mas infelizmente alguns docentes usam esse direito para se acomodar e não procurar melhorias para o curso.</li> </ul>

Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013).

Na fala do gestor do D1 há o registro de posturas autoritárias (relações de poder) por parte de alguns professores e o reconhecimento de existência de conflito entre eles, porém, embora reconheça que há interferência no ensino aprendizagem afirma que este está associado a outros fatores, apontando a ingerência como um dos fatores que estimula o aspecto negativo do conflito.

Esta situação foi percebida durante a investigação e registrada no diário de campo cujo fato concreto será descrito seguir, e nele estão contidos os elementos “ingerência” e “relações de poder”.

Determinado professor do D1 que aqui denominar-se-á Professor A solicitou a reitoria da Universidade A sua transferência para outro departamento a revelia do seu gestor em função de sua incompatibilidade com ele (problemas de relacionamento interpessoal).

O desdobramento desta ação culminou com um comunicado da reitoria ao gestor da concretização da transferência restando este acatar e informar em assembleia departamental aos demais professores. Na assembleia, o gestor chamou a atenção para outras atitudes do Professor A, como por exemplo, solicitação da redução de carga horária e férias que foram autorizadas pelo reitor.

A transferência do Professor A repercutiu nas salas de aulas dos cursos administrados pelo D1 onde ele ministrava algumas disciplinas considerando que automaticamente se afastou delas sem concluir a carga horária cabendo esta tarefa a outro colega depois de um certo tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Observou-se outras situações de desgaste no D1 como a protagonizada por outra professora

Outra professora do D1 necessitava ser liberada para iniciar o seu curso de pós-graduação (Doutorado) no exterior. Ocorre que a mesma havia sido liberada anteriormente para a realização do mestrado internacional, e no seu retorno assumiu a sala de aula normalmente. Após transcorridos 18 meses voltou a solicitar nova liberação para a qual deu entrada em um processo, fundamentando-o principalmente porque era conhecedora de uma instrução normativa interna que estabelecida o prazo mínimo de 20 meses para que uma nova autorização fosse concedida.

Esse assunto trouxe muito desgaste para a professora solicitante sendo o tema levado para a reunião ordinária do D1 onde o gestor votou contra observando apenas o que estabelecia a citada norma. Parte dos professores se absteve de votar demonstrando claramente que não gostariam de se comprometer, outra parte apoiou o gestor, e uma pequena parte apoiou a professora entendendo que o período letivo estava no final e que não comprometeria em nada o curso das atividades da sala de aula e que o tempo que faltava para que a mesma tivesse direito era muito pequeno e coincidiria com o período de férias.

A professora envolvida no caso, nos dias em que antecedeu a reunião manteve contato com uma parcela significativa dos professores solicitando o apoio para o seu processo. Na prática, parte dos professores contatados não compareceram a reunião. O resultado é que ela não obteve a autorização desejada, sendo seu processo encaminhado para outra instância para uma possível liberação.

Diante desse quadro e se julgando injustiçada, a professora resolveu contratar um advogado para buscar o apoio judicial e a determinação da obrigação de fazer para a universidade A. Paralelamente, marcou uma audiência com o reitor, que foi quem deu a palavra final e afirmativa para a solicitação da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Nos dois casos ficam caracterizados as relações conflituosas e que impactam em toda a equipe do D1 e repercute na sala de aula.

No que se refere ao questionamento sobre o REUNI, o gestor do D1 optou por fazer comentários evitando as críticas ao programa, conforme demonstrado no Quadro 5: Percepção do Gestor sobre o REUNI

Quadro 5: Percepção do Gestor sobre o REUNI.

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
C6 REUNI		<ul style="list-style-type: none"> <li>o O REUNI como todo programa de governo foi implantado sem grandes discussões porque as instituições e trouxe para o ambiente universitário várias desavenças, mas prefiro abordar os aspectos mais significativos e que impactaram diretamente neste departamento. A contratação de professores atenuou um dos graves problema dos cursos de administração, contábeis e imobiliárias até o final de 2013 porque possibilitou uma melhor distribuição e ofertas de disciplinas.</li> <li>o A facilitação do acesso dos professores aos cursos de pós-graduação (Mestrado / Doutorado) propiciando a melhoria na formação do nosso quadro, e que impacta positivamente nos indicadores de avaliação do MEC.</li> <li>o Reforma para adequação da estrutura física do departamento melhorando as condições de trabalho.</li> </ul>

Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013).

## 5.2 Professores – Resultados da Investigação

O inquérito por questionários aplicados aos professores do D1 integrantes da amostra de investigação deu origem aos resultados a seguir especificados e subdivididos em temas específicos

### 5.2.1 Percepção dos professores com relação à infraestrutura

Os professores do D1 ao se manifestarem sobre a infraestrutura disponibilizada pela Universidade A para atender as necessidades básicas dos seus usuários propiciaram a elaboração do Quadro 6: Percepção dos Professores com relação à infraestrutura.

Quadro 6: Percepção dos Professores com relação à infraestrutura.

INFRAESTRUTURA											
	Participantes	Excelente	%	Bom	%	Regular	%	Ruim	%	Inexiste	%
Salas de aula	24	0	0,00	0	0,00	6	25,00	18	75,00	0	0,00
Estacionamento	26	0	0,00	11	42,31	13	50,00	2	7,69	0	0,00
Comunicação visual (sinalização)	24	0	0,00	0	0,00	1	4,17	23	95,83	0	0,00
Deslocamento interno	24	0	0,00	2	8,33	15	62,50	7	29,17	0	0,00
Acesso e deslocamento de PNE	24	0	0,00	4	16,67	8	33,33	12	50,00	0	0,00
Instalações sanitárias	24	0	0,00	0	0,00	7	29,17	17	70,83	0	0,00
Limpeza	24	0	0,00	5	20,83	5	20,83	14	58,33	0	0,00
Manutenção	24	0	0,00	2	8,33	6	25,00	16	66,67	0	0,00
Iluminação	24	0	0,00	3	12,50	6	25,00	15	62,50	0	0,00
Área de lazer	24	0	0,00	6	25,00	11	45,83	7	29,17	0	0,00
Cantina/ lanchonete	24	0	0,00	0	0,00	6	25,00	8	33,33	10	41,67
Segurança	24	0	0,00	8	33,33	5	20,83	11	45,83	0	0,00
Biblioteca – atendimento	24	0	0,00	15	62,50	9	37,50	0	0,00	0	0,00
Biblioteca – acervo	24	0	0,00	6	25,00	15	62,50	3	12,50	0	0,00
Xerox	24	0	0,00	2	8,33	18	75,00	4	16,67	0	0,00
Sistema de Informação – Acesso	24	0	0,00	12	50,00	12	50,00	0	0,00	0	0,00
Salas de docentes	24	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	100,00
Recursos humanos – Equipe de Apoio	24	0	0,00	18	75,00	6	25,00	0	0,00	0	0,00
Mobiliário (sala de aula)	24	0	0,00	0	0,00	14	58,33	8	33,33	2	8,33
Equipamento (instrumento de trabalho)	24	0	0,00	5	20,83	17	70,83	2	8,33	0	0,00

Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013).

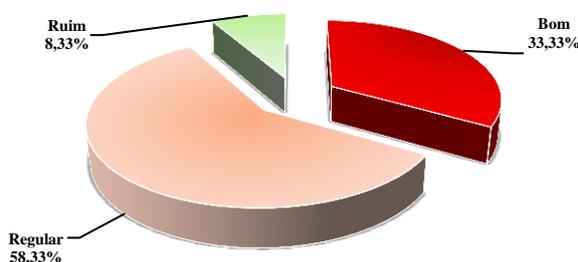
Os professores apontaram vários itens que merecem passar por uma adequação, tais como, as salas de aula, acesso ao PNE, Iluminação, biblioteca, segurança entre outros.

A infraestrutura das salas de aulas localizadas no bloco destinado as ciências sociais, que inclui os cursos administrados pelo D1, não apresentam condições adequadas possuindo ventilação e iluminação irregular, carteiras desconfortáveis, sem instrumentos/equipamentos tecnológicos instalados no ambiente, e em muitos casos, com espaço físico interno pequeno que influencia na produtividade do aluno e do professor. A sala destinada para os professores é na verdade arranjos providenciados pelo G1 de modo a disponibilizar estrutura mínima aos seus integrantes (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

### 5.2.2 Gestão do D1 na perspectiva dos professores

Os professores do D1 responderam uma única pergunta para caracterizar o gestor cujo resultado ficou assim traduzido: 58,33% atribuíram o conceito regular, 33,33% o conceito bom e 8,33% o conceito péssimo. Estas percepções estão representadas no Gráfico 16: Gestão do D1 na perspectiva dos professores.

Gráfico 16: Gestão do D1 na perspectiva dos professores.



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013).

O inquérito por questionário permitiu aos professores manifestar-se livremente a respeito da gestão do D1 onde apurou-se que 22 dos 24 professores participantes opinaram correspondendo a 91,67% dos questionários válidos gerando uma abstenção de 8,33%. Assim sendo, os dados foram organizados no Quadro 7: Percepções dos Professores a respeito da gestão do D1.

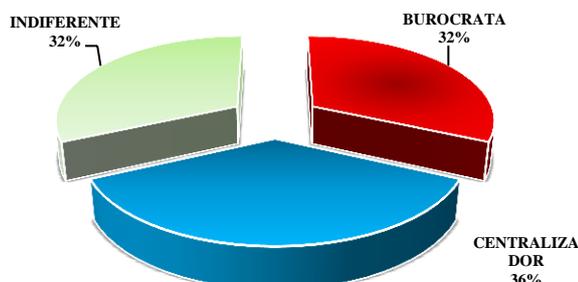
Quadro 7: Percepções dos Professores a respeito da gestão do D1.

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	(f)
GESTÃO DO D1	BUROCRATA	o Faz as atividades seguindo as normas da instituição e as discussões importantes são via assembleia.	1
		o Meramente burocrática – tenta cumprir os regulamentos. A própria denominação do cargo/função já diz tudo “CHEFE DE DEPARTAMENTO”.	1
		o Burocrata.	2
		o Simplesmente burocrata.	1
		o Tradicional segue as orientações normativas.	1
		o Possui perfil do funcionário público cumpridor de normas	1
	CENTRALIZADOR	o Muito centralizadora, realizando atividades que não lhe são pertinentes.	1
		o Centralizador	1
		o Fechado em si mesmo	2
		o Concentra todas as decisões em suas mãos e nas reuniões coloca em votação apenas para cumprir formalidades	1
		o Concentração é o seu lema	1
		o Se diz democrático, mas no fundo é um centralizador	2
	INDIFERENTE	o Centralizador mas possui seu grupinho fechado	1
		o Não tenho comentários relevantes a emitir acerca da gestão	2
		o Para mim ele é um enigma, às vezes afável às vezes indiferente.	1
		o Não me envolvo. Procuo apenas cumprir minha atividade que é ministrar disciplina. Não disputo poder.	1
o Cansei deste jogo de poder. Faço de conta que não percebo e vou levando.		1	
SUGESTÕES DE MELHORIAS	o Meu contrato é temporário. Faço a politica da boa vizinhança.	1	
	o Opto pela omissão já que não posso mudar nada.	1	
	o Processos mais ágeis, por exemplo, para liberar um projeto de pesquisa precisa de um relator e de votação em assembleia, o que poderia ser mais rápido quando não se pede recurso ou liberação de carga horaria.	5	
	o Discutir, primeiramente, os temas: “o processo de aprendizagem” e “o que é ensino superior”.	7	

Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação (2013).

Dos 22 professores respondentes 32% percebe o gestor como burocrata, 36% como centralizador e 32% se mostraram indiferente à forma de gerenciamento do D1 e estão representados no Gráfico 16: Percepções dos Professores a respeito da gestão do D1.

Gráfico 16: Percepções dos Professores a respeito da gestão do D1.



Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação (2013).

De acordo com os dados levantados assegura-se que a maioria dos professores respondentes considera a gestão do D1 como centralizadora, o que contraria, por exemplo, o conceito de gestão democrática disciplinado pela CF/1988 e defendida por autores como Luck (2011) que entre outros aspectos destaca a atuação sinérgica, ou seja, com o envolvimento de todos do grupo. Por outro lado, se encaixa no posicionamento da autora no diz respeito à afirmação de que a posição burocrata é na verdade, o medo que o gestor possui de perder o poder de mando.

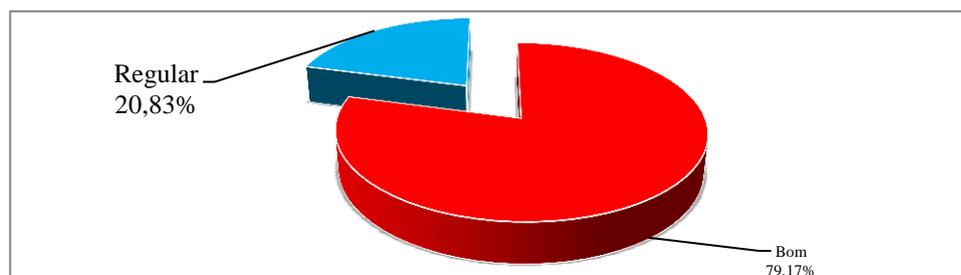
A postura apontada pelos professores respondentes é muito comum e arraigada nas culturas de instituições públicas com as mesmas características da Universidade A embora já se perceba mudanças de comportamento, que não deve estar restrita somente ao gestor, mas a todos os integrantes do processo / atividade, assim como, os objetivos e metas a serem atingidos, no caso específico, o ensino e a aprendizagem na graduação.

O quantitativo de professores que apontaram a gestão como burocrata é igual àqueles que demonstram indiferença quanto à forma de gestão, apontando um percentual de 32%, De onde se infere que por se tratar de uma instituição pública, a característica burocrática ainda está bastante presente, há uma obrigatoriedade de cumprimento de dispositivos legais e institucionais que impedem a inovação e um modelo de gestão mais flexível, o que justificaria também, a indiferença de alguns professores.

### 5.2.3 Relação professores x Estudantes Universitários

A intenção deste item é demonstrar como os professores percebem sua relação com os Estudantes Universitários. Se existem e são perceptíveis as reclamações e insatisfações de ambas as partes, assim, a pergunta relacionada gerou o Gráfico17: Relação Professores x Estudantes Universitários

Gráfico17: Relação Professores x Estudantes Universitários



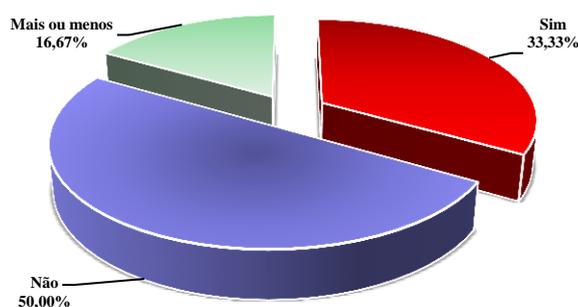
Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Como pode-se perceber no gráfico, 79,17% dos professores afirmaram ter boa relação com os discentes e somente 20,83% apontaram uma relação regular onde pode-se inferir que existe uma relação predominantemente harmoniosa.

#### 5.2.4 Percepção dos professores sobre a interferência do conflito

Com relação a este questionamento (pergunta fechada), as respostas a traduzem o seguinte resultado: 50% dos professores afirmaram não perceber conflitos entre professores, 33,33% afirmaram perceber relações conflituosas, e em uma proporção menor (16,67%) optaram pela expressão “mais ou menos” distribuída no Gráfico 18: Percepção do conflito pelos professores.

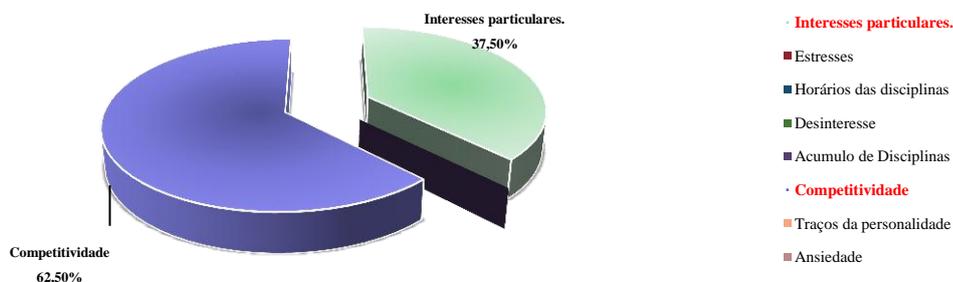
Gráfico 18: Percepção do conflito pelos professores.



Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação (2013)

Os 33,33% dos professores que afirmaram identificar conflitos entre eles apontaram que os principais motivos são a competitividade (62,5%) e os interesses particulares (37,5%) conforme pode-se observar no Gráfico 19: Motivos dos conflitos entre professores.

Gráfico 19: Motivos dos conflitos entre professores.



Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação (2013)

Com relação à pergunta que abordou sobre a interferência do conflito no ensino aprendizagem os 33,33% dos professores quer afirmaram identificar conflitos entre eles concordaram que há influencia no desempenho na sala de aula.

Este questionamento permitia ao professor expressasse livremente a respeito da interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem na graduação dos cursos geridos pelo D1, 100% dos participantes da investigação se posicionaram cujas respostas foram organizadas e categorizadas no Quadro 8: Percepções dos Professores sobre a interferência do conflito no ensino e na aprendizagem na graduação.

Quadro 8: Percepções dos Professores sobre a interferência do conflito no ensino e na aprendizagem na graduação

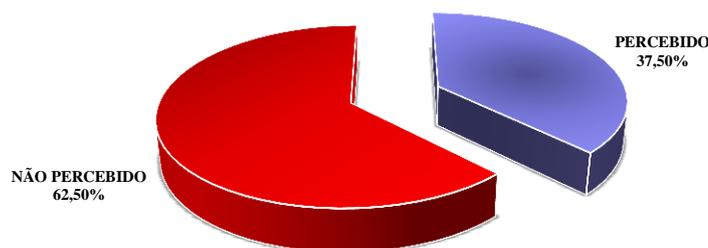
CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	(f)
<b>C2 INTERFERÊNCIA DO CONFLITO</b>	<b>PERCEBIDO</b>	○ Todo conflito que ultrapasse o nível desejável, aquele que impede a “zona de conforto”, interfere “negativamente” em qualquer processo e em especial no “ensino-aprendizagem”.	1
		○ Interfere quando o professor não é capaz de dominar o seu emocional	1
		○ Por mais que afirmemos que nosso discurso seja diferente, interfere sim porque somos humanos e carregados de emoções que nem sempre dominamos.	1
		○ Interfere, embora eu saiba que o aluno não tem haver com minhas angustias.	1
		○ Interfere, porém, esta interferência deveria provocar mudanças positivas, mas normalmente não fazemos isso. Nos afastamos da sala de aula.	1
		○ Mesmo buscando nos aprimorar geramos conflito em nossa área simplesmente pelo fato de existir a possibilidade de outro professor ter que aumentar um pouco mais a sua carga horário para cobrir uma determinada turma.	1
		○ Cobramos melhorias, mas não queremos dar nada em troca para consegui-la.	1
		○ Muitas decisões de professores são apenas comunicadas e votadas em reuniões pro-forme. O poder está por trás de tudo e as salas de aula é só um detalhe.	1
	<b>NÃO PERCEBIDO</b>	○ Quando há conflitos dentro do departamento é possível que haja prejuízo ao processo de aprendizagem por desestímulo do professor ou até desinteresse, mas na maioria das vezes não vai acontecer porque os professores assumem compromisso com suas turmas, logo, o departamento e seu clima organizacional não interferem diretamente nisso.	1
		○ Não julgo que o conflito interfira no ensino-aprendizagem. Os conflitos trazem reflexo na gestão da chefia de departamento e no desenvolvimento do trabalho da UFMA.	1
		○ Os conflitos são de âmbito administrativo.	4
		○ Os professores não costumam misturar seus descontentamentos com a instituição ou gestão com suas atividades de sala de aulas.	1
		○ Não interfere.	8
		○ Não interfere, Professores universitários são profissionais comprometidos com sua missão de compartilhar conhecimento.	1

Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013)

Dos 24 professores respondentes, 100% admitiram perceber a existência do conflito entre professores, porém somente 37,5% reconhecem sua interferência no ensino aprendizagem enquanto que 62,5% afirmaram que tais conflitos não possui nenhuma interferência na sala de aula dispostos no Gráfico 20: Percepções dos Professores sobre a interferência do conflito no ensino e na aprendizagem na graduação.

Gráfico 20: Percepções dos Professores sobre a interferência do conflito no ensino e na aprendizagem na graduação



Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013)

Nas falas descritas no Quadro 8: Percepções dos Professores sobre a interferência do conflito no ensino e na aprendizagem na graduação, tanto aqueles que admitiram quanto os que não admitiram a interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem da graduação apresentam um ponto comum em suas avaliações, o entendimento do conflito na sua aceção negativa, presente em suas fala, como no exemplo: *Todo conflito que ultrapasse o nível desejável, aquele que impede a zona de conforto, interfere negativamente em qualquer processo e em especial no ensino-aprendizagem.*

Será que o conflito ao retirar o professor de sua zona de conforto não estaria dando a ele a possibilidade de repensar o seu modo de fazer as coisas? Não seria uma oportunidade a ser aproveitada para implementar mudanças relevantes diante do contexto vivenciado naquele momento?

Alguns professores demonstraram não perceber essa chance de mudança talvez devido ao hábito de entender o serviço público como algo rotineiro e maçante e que as mudanças quando acontecem são determinadas de cima para baixo.

Os professores não costumam misturar seus descontentamentos com a instituição ou gestão com suas atividades de sala de aulas. [...] Não interfere, Professores universitários são profissionais comprometidos com sua missão de compartilhar conhecimento (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Este pensamento segue a mesma linha de raciocínio baseado na negatividade. Será que o comprometimento dos professores com a educação impede-os de utilizar o conflito como ferramenta de mudança?

Estas posturas deixam claro que precisamos urgentemente rever alguns conceitos e ultrapassarmos o individualismo. No processo de ensinar e de aprender cabe ao professor o papel de ator principal na mobilização e produção do conhecimento, o que não deve impedi-lo de estar aberto ao processo de mudança, ainda que esta seja provocada por um conflito direto com outros professores.

No D1 assim como em toda a U.A. os conflitos entre professores, a época da investigação, estava sendo motivado pelo excesso de atividades para aqueles que tinham que cobrir também as atividades daqueles que se afastaram para cursos de pós-graduação e cumprimento de novas metas impostas pelo programa REUNI, que entre outras consequências gerou muitas reclamações pelos estudantes.

#### 5.2.5 Interferência do REUNI no ambiente universitário

Os professores universitários participantes desta investigação foram unânimes em afirmar que o Programa REUNI trouxe inquietações e incertezas para o ambiente universitário principalmente durante sua implantação onde vários deles não conheciam efetivamente o projeto, e por esta razão não se posicionavam. Outro grupo liderava a oposição à reitoria na tentativa de impedir a adesão da universidade, conforme Quadro 9: Interferência do Reuni no ambiente universitário.

Quadro 9: Interferência do Reuni no ambiente universitário

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	(f)
Interferência do Reuni no ambiente universitário	Percebido	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O REUNI ampliou o nº de vagas na graduação com reflexo imediato na sala de aula.</li> </ul>	5
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alguns professores identificaram a oportunidade de ampliar seus estudos e ingressaram na graduação e houve consequência no ensino aprendizagem com relação a professor disponível para ministrar aulas na graduação que já era reduzido.</li> </ul>	3
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Os pontos positivos do programa são maiores que o negativo tanto para os professores quanto para os alunos</li> </ul>	2
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Os professores passaram a ser mais exigidos em atividades extraclasse como: elaboração de artigos, desenvolvimento de projetos de pesquisa, entre outros.</li> </ul>	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O REUNI reforçou o quadro de professores com a contratação de professor temporário para reduzir o impacto na sala de aula.</li> </ul>	2
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No caso de nossa universidade é visível à mudança na estrutura física. Há obras em todos os centros acadêmicos, porém, a divisão parece não ser tão equilibrada.</li> </ul>	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sim. Com o REUNI o D1 hoje tem vários professores buscando melhor qualificação.</li> </ul>	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O REUNI tirou o nosso departamento de sua zona de conforto. Todos estão procurando adaptar-se e aproveitar a possibilidades de implantar seus projetos, mas, a burocracia ainda é grade.</li> </ul>	3
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O REUNI trouxe mudanças, mas por ser programa de governo, a continuidade é duvidosa mais até lá já teremos conseguindo mudar o ambiente institucional positivamente.</li> </ul>	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O ambiente universitário não é mais o mesmo. Com o REUNI estamos trabalhando com metas bem definidas e com uma carga de trabalho maior.</li> </ul>	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hoje a graduação tem sofrido com a dificuldade de professores para algumas disciplinas, mas o novo planejamento pretende corrigir esta ocorrência que já vem se prologando há bastante tempo.</li> </ul>	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Impacto em todos os ambientes: Graduação, Pós-Graduação, administrativo, terceirizados.</li> </ul>	3

Autor: elaboração própria

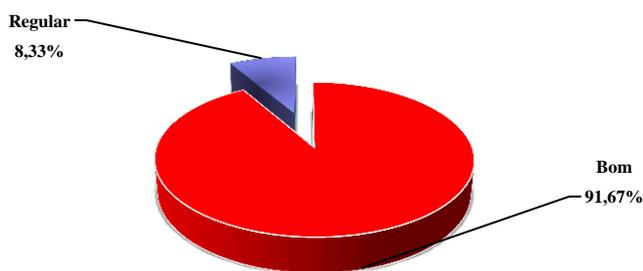
Fonte: Dados da investigação (2013)

Percebe-se em todas as falas que os professores procuram enfatizar o lado positivo do programa sem deixar de reconhecer o impacto na sala de aula na graduação no que diz respeito à elevação do número de aluno e afastamento de professores titulares.

#### 5.2.6 Professores – autoavaliação

Na pergunta que se refere à autoavaliação 91,67% percebe a sua atuação como positiva e somente 8,33% se reconhece como regular, conforme Gráfico 21: Professores – autoavaliação.

Gráfico 21: Professores – autoavaliação.



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

### 5.3 Estudantes Universitários – Resultados da Investigação

A aplicação do questionário aos Estudantes Universitários buscou identificar sua percepção quanto à estrutura física da Universidade A, principalmente do espaço destinado a abrigar o curso que frequenta, forma de gestão do D1 culminando com o objetivo principal desta investigação que foi de identificar se há ou não correlação entre conflito entre professores e o efetivo ensino aprendizagem cujos dados obtidos foram distribuídos nos itens seguintes.

#### 5.3.1 Percepção dos E. U. com relação à infraestrutura

Com relação à infraestrutura, mais de 50% dos Estudantes Universitários apontaram para diversos pontos de fragilidades da instituição mais precisamente relacionados com o D1 atribuindo-lhe o conceito ora regular ora ruim em itens como: sala de aula (incluindo o mobiliário), estacionamento, comunicação visual, deslocamento interno, biblioteca (acervo / atendimento), impressão de textos e documentos, sistema de informação, equipe de apoio e instrumento de trabalho, segurança entre outros, o que demonstra um nível alto de insatisfação dos mesmos retratados no Quadro 10: Percepções dos E.U. com relação à infraestrutura.

Quadro 10: Percepções dos E.U. com relação à infraestrutura.

INFRAESTRUTURA											
	Participantes	Excelente	%	Bom	%	Regular	%	Ruim	%	Inexiste	%
Salas de aula	96	0	0,00	0	0,00	94	97,92	2	2,08	0	0,00
Estacionamento	96	0	0,00	0	0,00	94	97,92	2	2,08	0	0,00
Comunicação visual (sinalização)	96	0	0,00	0	0,00	94	97,92	2	2,08	0	0,00
Deslocamento interno	96	0	0,00	2	2,08	90	93,75	4	4,17	0	0,00
Acesso e deslocamento de PNE	96	0	0,00	0	0,00	20	20,83	66	68,75	10	10,42
Instalações sanitárias	96	0	0,00	0	0,00	23	23,96	73	76,04	0	0,00
Limpeza	96	0	0,00	20	20,83	21	21,88	57	59,38	0	0,00
Manutenção	96	0	0,00	20	20,83	21	21,88	57	59,38	0	0,00
Iluminação	96	0	0,00	20	20,83	21	21,88	57	59,38	0	0,00
Área de lazer	96	0	0,00	10	10,42	43	44,79	43	44,79	0	0,00
Cantina/ lanchonete	96	0	0,00	0	0,00	27	28,13	69	71,88	0	0,00
Segurança	96	0	0,00	0	0,00	13	13,54	83	86,46	0	0,00
Biblioteca – atendimento	96	0	0,00	29	30,21	57	59,38	10	10,42	0	0,00
Biblioteca – acervo	96	0	0,00	17	17,71	74	77,08	5	5,21	0	0,00
Xerox	96	0	0,00	13	13,54	83	86,46	0	0,00	0	0,00
Sistema de Informação – Acesso	96	0	0,00	18	18,75	78	81,25	0	0,00	0	0,00
Salas de docentes	96	0	0,00	22	22,92	42	43,75	27	28,13	5	5,21
Recursos humanos – Equipe de Apoio	96	0	0,00	33	34,38	57	59,38	6	6,25	0	0,00
Mobiliário (sala de aula)	96	0	0,00	0	0,00	77	80,21	19	19,79	0	0,00
Equipamento (instrumento de trabalho)	96	0	0,00	0	0,00	68	70,83	28	29,17	0	0,00

Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação (2013)

Destaca-se, porém, que a Universidade A vem passando por reforma e adequação de sua estrutura física buscando oferecer melhores condições aos seus usuários.

Figura 3 - Canteiro de obras da Universidade A



Autor: Universidade A  
 Fonte: Dados da investigação (2013)

### 5.3.2 Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1 e coordenações.

O posicionamento do grupo dos universitários envolvidos na pesquisa sobre os questionamentos a respeito da gestão das estruturas organizacionais que possuem responsabilidade direta com relação aos cursos que integra são revelados no Quadro 11: Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1 e coordenações.

As perguntas foram respondidas por 96 dos participantes que apontaram entre as opções oferecidas àquela julgada mais apropriada e que neste espaço temporal representa sua opinião.

Quadro 11: Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1 e coordenações.

GESTÃO COORDENAÇÃO/DEPARTAMENTO							
	TOTAL PARTICIPANTES	ADMINISTRAÇÃO	%	CONTÁBEIS	%	IMOBILIÁRIA	%
Existe uma Coordenação específica para o seu curso?							
SIM	96	31	32,29	28	29,17	37	38,54
NÃO	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Como você avalia a atual gestão da Coordenação?							
Excelente	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Boa	96	13	13,54	12	12,50	15	15,63
Regular	96	10	10,42	13	13,54	13	13,54
Ruim	96	6	6,25	7	7,29	7	7,29
Indiferente	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Você está descontente com a Coordenação do Curso?							
SIM	96	16	16,67	20	20,83	20	20,83
NÃO	96	6	6,25	12	12,50	22	22,92
Se positivo, quais os principais motivos do seu descontentamento? (você pode indicar mais de uma opção)							
Horário de Funcionamento	96	3	3,13	2	2,08	5	5,21
Atendimento administrativo	96	10	10,42	10	10,42	15	15,63
Relacionamento conflituoso com os alunos	96	3	3,13	2	2,08	5	5,21
O coordenador do curso não está empenhado no desenvolvimento e na qualidade do curso.	96	2	2,08	2	2,08	3	3,13
Ineficiência com relação à frequência de professores	96	10	10,42	12	12,50	13	13,54
Indiferente	96	1	1,04	0	0,00	0	0,00
Como você avalia a atual gestão do Departamento?							
Excelente	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Boa	96	5	5,21	7	7,29	8	8,33
Regular	96	18	18,75	19	19,79	33	34,38
Ruim	96	1	1,04	1	1,04	1	1,04
Indiferente	96	1	1,04	1	1,04	1	1,04

Autor: elaboração própria

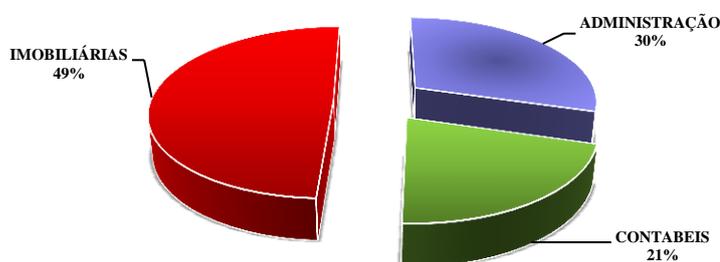
Fonte: Dados da investigação (2013)

Os dados apurados apontam para um grau de semelhança na forma de percepção dos Estudantes Universitários dos cursos investigados em todos os pontos abordados, porém é possível a identificação de insatisfação com as coordenações dos cursos e do departamento cujos motivos mais destacados foram “*Atendimento administrativo e Ineficiência com relação à frequência de professores*”.

No período do estudo constatou-se a frequência irregular de professores que sem um motivo aparente adotam como prática usual a presença na sala de aula de forma eventual (não prevista no regulamento da instituição, que versa basicamente sobre aulas presenciais) compensando estas ausências com a solicitação de trabalho de pesquisas normalmente bibliográficas, o que gera em alguns estudantes um descontentamento e conseqüentemente, um clima não muito amistoso, mas tolerável (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Com base no Quadro 11, dos 96 Estudantes Universitários participantes da investigação somente 73,96% comentaram sobre a gestão do D1 distribuídos no Gráfico 22: Participação dos cursos na avaliação sobre Gestão.

Gráfico 22: Participação dos cursos na avaliação sobre Gestão



Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013)

As falas dos E. U. sobre a gestão do D1 foram organizados e categorizados no Quadro 12: Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1.

Quadro 12: Percepções dos E.U. sobre a gestão do D1.

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA		
			ADM	CONT	IMOB
C4 GESTÃO DO D1	Indiferente	o O Departamento deveria ter uma relação mais estreita com o corpo discente, e cobrar dos professores que se empenhem em utilizar dos meios oferecidos pela universidade, para se comunicarem com os alunos			1
		o Parece não existir	5	5	17
		o Não sei ao certo qual a sua função	4	5	4
		o Não sei qual a sua utilidade	1	2	2
		o O gestor do departamento aparenta não ter compromisso nenhum com o curso, como também não tem preocupação alguma com a integridade (saúde) dos professores.			1
		o Não está nem ai para os problemas do curso	2	2	5
		o Mais uma estrutura sabe-se lá para que.			1
		o Não sei	1	1	4
		o Sei lá/	2	1	5
		Sugestão de Melhoria	o Seria de grande valia se o gestor fizesse coisas simples, como por exemplo se apresentar para o alunado e [...]		
	o [...]se empenhar na disponibilidade de ajudar o coordenador a suprir a falta de professor, como também providenciar recursos didáticos para professores.				1
	o Colocação de Cartão de "ponto" para os professores e incentivo a utilização do sistema eletrônico, no tocante à informações diversas e necessárias.				1
	o Não		2	2	8
		o Não sei			2
	o Sem ideias			2	

Legenda: Adm - Administração; Cont – Contábeis; Imob.- Imobiliárias

Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013)

Observa-se no Quadro 12 que os Estudantes Universitários envolvidos na pesquisa classificaram como indiferente a gestão do D1 utilizando expressões que traduzem o “descaso” desta estrutura organizacional em relação ao curso com prevalência de resposta centrada em “*Parece não existir*” com maior prevalência nas respostas e bem mais acentuada no curso de imobiliárias.

Pode-se afirmar que para o grupo investigado esta estrutura não possui nenhuma relevância já que fica patente o seu desconhecimento, porém, dos estudantes que responderam a questão somente 26,76% fizeram sugestões de melhorias.

Cruzando estas informações com as coletadas no diário de bordo da investigadora percebe-se que este distanciamento acontece devido à própria configuração da estrutura da Universidade A que prevê entre outras coisas, que os departamentos gerenciam as atividades dos professores e conseqüentemente as disciplinas que cabe a cada um. Voltada para o atendimento dos estudantes e suas necessidades existe uma Coordenação para cada curso No caso do D1 existem 3 coordenações. Este fato explica, ainda que não justifique um distanciamento do D1 com relação aos estudantes.

### 5.3.3 Nível de satisfação em relação aos cursos

Este item indica o nível de satisfação com relação às expectativas dos estudantes com relação aos cursos de graduação que frequentam revelando a realidade percebida por ele ao confrontar suas expectativas anteriores (antes do ingresso no curso) disponibilizada no Quadro 13: Nível de satisfação dos E.U.com relação aos cursos.

Quadro 13: Nível de satisfação dos E.U.com relação aos cursos

AVALIANDO O CURSO								
	TOTAL PARTICIPANTES	RESPONDENTES	ADMINISTRAÇÃO	%	CONTÁBEIS	%	IMOBILIÁRIA	%
O curso está correspondendo às suas expectativas?								
SIM	96	73	31	42,47	28	38,36	14	19,18
NÃO	96	12	2	16,67	1	8,33	9	75,00
MAIS OU MENOS	96	11	1	9,09	1	9,09	9	81,82
O curso oferece atividades de aplicação prática dos conteúdos estudados?								
SIM	96	0	0					
NÃO	96	87	27	31,03	23	26,44	37	42,53
MAIS OU MENOS	96	9	5	55,56	4	44,44	0	0,00
Você conhece o Projeto Político Pedagógico do curso								
SIM	96	12	5	41,67	4	33,33	3	25,00
NÃO	96	40	12	30,00	11	27,50	17	42,50
MAIS OU MENOS	96	44	8	18,18	15	34,09	21	47,73

Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013).

No Quadro 13 é possível observar que em nenhum dos cursos pesquisados, o nível de satisfação dos Estudantes Universitários chega a 50% sendo o curso de imobiliária, o que apresenta o menor nível de satisfação enquanto que o curso de administração recebeu a melhor avaliação.

Não houve resposta afirmativa para o questionamento relativo à atividade prática relacionada aos conteúdos, porém, e aqueles que responderam a esta questão asseguram a sua inexistência cujo percentual variou entre 28,44% a 42,53%. Percebe-se que o PPP é pouco conhecido entre os estudantes pesquisados apresentando um percentual variando entre 25% a 41,67% entre aqueles que afirmaram conhece-lo.

As informações complementares (comentários) prestadas por parte dos universitários demonstram o nível de satisfação / insatisfação dos mesmos com relação a sua expectativa em relação ao curso dando origem ao Quadro 14: Nível de satisfação dos E.U.com relação aos cursos (comentários).

Quadro 14: Nível de satisfação dos E.U.com relação aos cursos (comentários).

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA		
			ADM	CONT	IMOB
C5 EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO AO CURSO	Satisfeito	○ Não tenho que reclamar	5	4	2
		○ Reclamações muito pontuais	2	1	-
		○ Estou satisfeito	1	1	-
		○ Sem problemas	3	4	-
		○ Até agora nada a reclamar	2	3	-
		○ Não é o melhor do mundo, mas atende.	4	5	-
	Insatisfeito	○ O curso não é aceito por parte dos professores e funcionários da universidade	-	-	1
		○ O mercado de trabalho não vê diferença entre o curso técnico e o universitário	-	-	15
		○ Não era bem o que eu pensava estou aguardando uma chance para mudar de curso / Acho que fiz a escolha errada, mas estou tentando me adaptar / Pretendo mudar de curso.	6	2	3
		○ Penso que a minha insatisfação é com a falta de dedicação dos professores	1	4	3
		○ Curso muito teórico onde fica o vínculo/estímulo com os projetos de pesquisa? / é um ensino médio disfarçado.	1	-	-
		○ Algumas Cadeiras específicas ficam a desejar. A frequência de docentes e disponibilidade de cadeiras ofertadas não condizentes com a demanda	1	1	1
		○ Todo semestre é a mesma coisa. Não há quem resista /	1	-	5
		○ Alguns professores estão desatualizados	1	-	2
		○ O sonho virou pesadelo que tento superar com muita força de vontade	2	3	3
		○ Só em sonho	1	-	2

Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Analisando-se os dados apurados percebe-se que os E.U do curso de imobiliária são os mais insatisfeitos com relação ao curso. Um dos motivos está relacionado no Quadro 13 onde 42,53% dos universitários de imobiliária que responderam ao inquérito afirmaram que não há aplicação prática dos conteúdos das disciplinas.

Neste questionamento, os mesmos E.U registram com maior frequência que “o mercado de trabalho não vê diferença entre o curso técnico e o universitário”. Com relação a este aspecto, a investigadora constatou que o Curso de Imobiliária da U.A. é o único no Brasil na área que integra o rol de cursos universitários das IES com titulação de bacharelado. Na iniciativa privada de ensino existem outros cursos com titulação diferenciada para o nível superior na mesma área, a saber: Gestão de Negócios Imobiliários, Tecnólogo em Negócio Imobiliário com tempo de duração de aproximadamente 2 anos, porém, no mercado imobiliário de modo geral, há uma predominância do Técnico em Transações Imobiliária (Corretor de Imóveis)<sup>11</sup>.

Constatou-se ainda que no site da U.A. a mesma informa que o objetivo do curso de imobiliária é formar corretor de imóveis, o que tem gerado um grande desconforto para estes estudantes. Assim em julho/2013 promoveram o I Simpósio de Ciências Imobiliárias com a participação de empresas locais e professores onde debaterem o tema na perspectiva de vislumbrarem este profissional para além da corretagem.

É evidente a relação conflituosa deste E.U com o curso e com a própria universidade que tem se mantido alheia a esta problemática.

Nos demais cursos houve registros de satisfação/insatisfação pontuais e que neste estudo considera-se aceitável muito embora tenha se identificado que a insatisfação dos Estudantes Universitários, em parte, reside na forma de construção de conhecimentos, centrado basicamente em pressupostos teóricos distanciados da realidade, e no comprometimento dos professores, que no relato informal dos estudantes, uma parcela deles está preocupada com seus projetos particulares e que por este motivo há uma ausência bastante significativa deles na sala de aula gerando uma grande instabilidade no meio acadêmico.

Complementando o questionamento sobre a satisfação/insatisfação, os E. U. se manifestaram livremente sobre as Visitas Técnicas/Campo que após serem organizada fora catalogadas deram origem ao Quadro 15: Nível de satisfação/insatisfação dos E.U em relação às visitas técnicas/campo.

---

<sup>11</sup> Curso técnico com duração média de 4 a 6 meses para atuação no mercado de comercialização de imóveis. É o curso mais antigo do Brasil destinado ao mercado imobiliário.

Quadro 15: Nível de satisfação/insatisfação dos E.U em relação às visitas técnicas/campo

Autor: elaboração própria

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA		
			ADM	CONT	IMOB
C5 EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO AO CURSO	Visitas Técnicas/Campo	○ Pratica quem viu, onde?	1	1	14
		○ Fala sério	2	2	4
		○ Inexiste / Não existe no meu curso	1	1	5
		○ Depende do professor, às vezes acontece.	2	-	-
		○ Seria muito bom se fosse adotada a pratica das visitas técnica talvez até estimulassem os alunos a concluírem o curso com mais confiança	-	-	3
		○ A prática é somente no estágio / Prática só no estágio	8	5	4
		○ Meu curso não tem empresa júnior / Estamos pensando em implantar a empresa júnior.	1	2	-
		○ Meu curso tem empresa júnior mais ainda não atende a necessidade dos alunos / A EJ está muito no começo / Já estamos praticando algumas atividades relacionadas com o curso	-	-	3
		○ Contamos muito pouco com os professores para desenvolver a EJ	-	-	2
		○ Nem todos os alunos se envolvem na EJ	-	-	3
		○ Se o estágio fosse de fato supervisionado seria uma maravilha	5	8	2
		○ Cadê o Professor do Estágio? Alguém viu?	5	2	1
○ No estagio acabamos sendo mais um empregado normal das empresas / No estágio executamos tarefas que não tem nada haver com o curso.	6	7	-		

Fonte: Dados da investigação (2013)

As reclamações sobre visitas técnicas/campo caracterizam um dos motivos de insatisfação dos E.U e estão relacionadas com as diretrizes da própria universidade.

#### 5.3.4 Percepções dos E.U. em relação aos docentes do D1

Neste item registra-se a forma com os E.U percebem suas relações com os professores do D1 que estão organizados e categorizados no Quadro 16: Percepções dos E.U. em relação aos docentes do D1.

Quadro 16: Percepções dos E.U. em relação aos docentes do D1

PERCEPÇÃO DOS E.U EM RELAÇÃO AOS DOCENTES DO D1			
	ADMINISTRAÇÃO	CONTÁBEIS	IMOBILIÁRIA
Com relação aos professores como você avalia?			
Excelente			
Bom	20	15	25
Regular	7	8	9
Ruim	1	1	3
Indiferente			
O professor tem bom relacionamento com os alunos e é aberto ao diálogo?			
Sim	12	10	10
Não	7	8	16
Mais ou menos	5	9	6

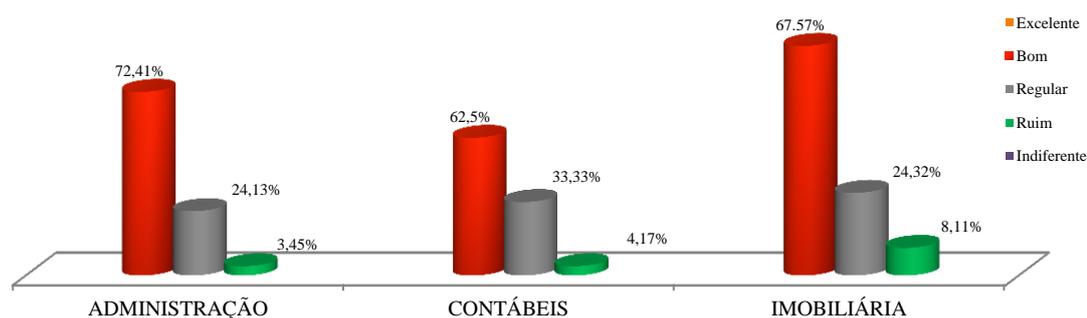
Autor:

elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013).

Sobre o questionamento *Com relação aos professores como você avalia?* As respostas demonstram que os E.U. de administração atribuí a eles em sua maioria o conceito Bom (72,41%) seguidos dos conceitos Regular (24,13%) e Ruim (3,45%). Os estudantes de contábeis percebem em sua maioria que seus professores são Bons (62,5%) seguidos do conceito Regular (33,33%) e Ruim (4,17%) enquanto que os E.U. de imobiliárias, em sua maioria, atribuíram o conceito Bom (67,57%) e conceituando os demais com Regular (24,32%) e Ruim (8,11%) representados no Gráfico 23: Percepção dos U.E em relação aos Professores.

Gráfico 23: Percepção dos U.E em relação aos Professores.



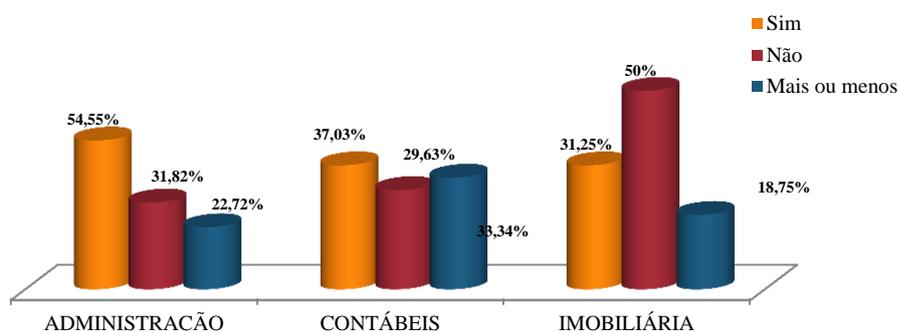
Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013)

Ao serem questionados sobre *O professor tem bom relacionamento com os alunos e é aberto ao diálogo?* 24 universitários de administração responderam a esta questão sendo que 54,55% afirmaram que existe um bom relacionamento entre professor e aluno, 31,82% disseram que não e 22,72% apontaram a expressão “mais ou menos” para esta relação.

Entre os universitários de Contábeis o posicionamento ficou assim distribuído: 37,03 afirmaram que o relacionamento é bom, 29,63% se posicionaram de maneira negativa e 33,34% apontaram a expressão “mais ou menos” para esta relação. Os U.E. de imobiliária 31,25% se posicionaram afirmativamente sobre a relação, 50% apontam para a inexistência de uma boa relação marcando a expressão “não”, os demais, 18,75% optaram pela expressão “mais ou menos” dispostos no Gráfico 24: Percepção dos U.E em relação relacionamento com os Professores do D1.

Gráfico 24: Percepção dos U.E em relação relacionamento com os Professores do D1



Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação (2013)

### 5.3.5 Percepções dos E.U. com relação aos conflitos no ambiente universitário

Este item aborda questões específicas sobre a percepção dos U.E sobre o conflito entre os professores do D1 cujos resultados deram origem ao Quadro 16: Percepções dos E.U. com relação aos conflitos entre Professores.

Quadro 16: Percepções dos E.U. com relação aos conflitos entre Professores.

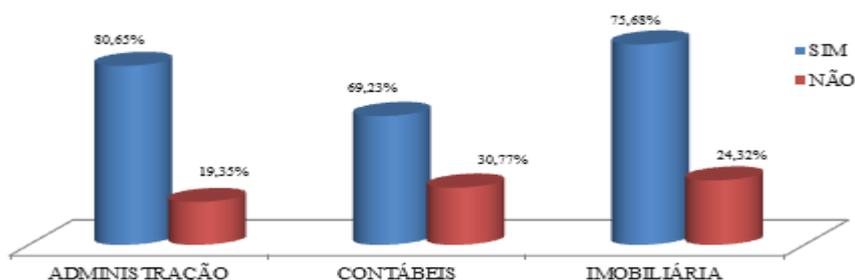
CONFLITO ENTRE PROFESSORES			
	ADMINISTRAÇÃO	CONTÁBEIS	IMOBILIÁRIA
Você percebe algum tipo de conflito vivenciado pelo professor?			
SIM	25	18	28
NÃO	6	8	9
Se você respondeu Sim, especifique o(s) motivos principais? (você pode indicar mais de uma opção)			
Interesses particulares.	5	9	6
Estresses	3	3	3
Horários das disciplinas	4	6	11
Desinteresse	0	0	3
Acumulo de Disciplinas			
Competitividade	8	2	10
Traços da personalidade			
Ansiedade			
Você acredita que estes conflitos interferem no ensino-aprendizagem?			
Sim	25	26	35
Não	3	0	0
Mais ou menos	2	2	2

Autor: elaboração própria  
 Fonte: Dados da investigação (2013)

Ao serem questionados sobre *Você percebe algum tipo de conflito vivenciado pelo professor?* Obteve-se o seguinte resultado

Dos 31 universitários de administração 80,65% afirmaram perceber o conflito entre os professores e 19,35% afirmaram que não percebem. Os do curso de contábeis 69,23% percebem o conflito e 30,77% não enquanto que os que pertencem ao curso de imobiliária 75,68% afirmaram perceber este fenômeno nos professores e 24,32% não percebem retratados no Gráfico 25: Percepções dos E.U. sobre os conflitos

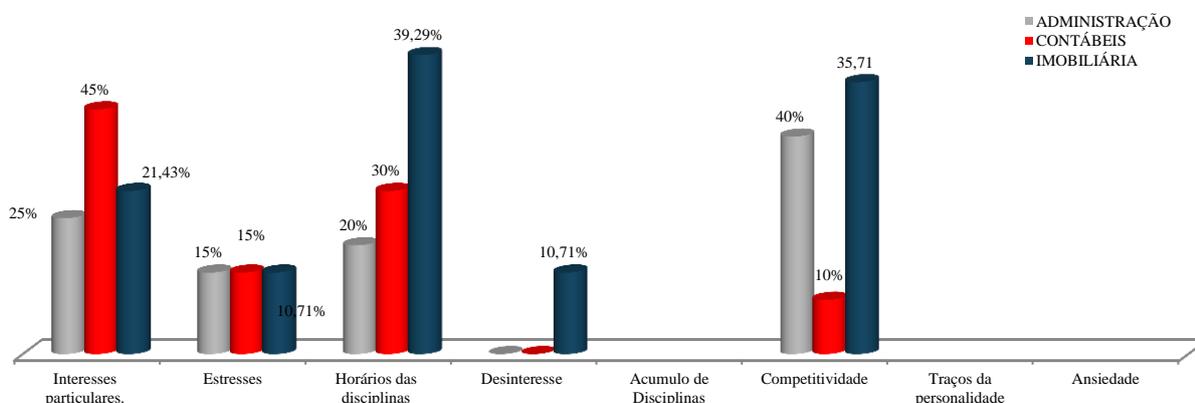
Gráfico 25: Percepções dos E.U. sobre os conflitos



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Complementando a questão anterior, os E.U opinaram sobre os motivos do conflito identificados nos professores respondendo a pergunta *Se você respondeu Sim, especifique o(s) motivos principais?* Originando o gráfico a seguir, onde percebe-se que o interesse particular, estresses, horários das disciplinas, desinteresse acumulo de disciplinas e competitividade são os mais frequentes demonstrados no Gráfico 26: Percepções dos E.U. –motivos do conflito.

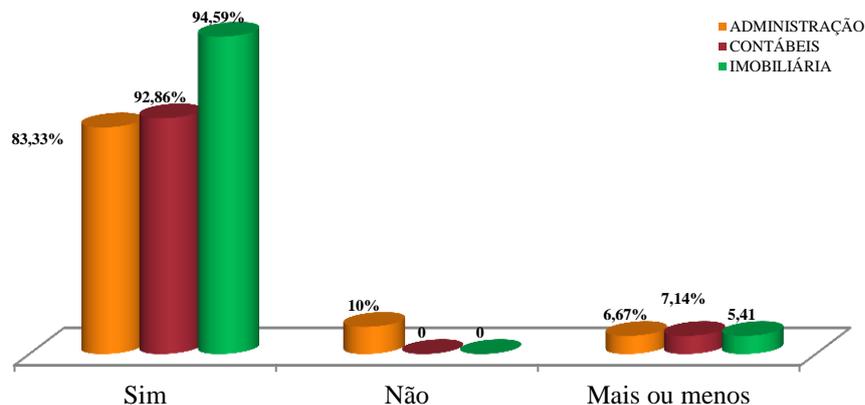
Gráfico 26: Percepções dos E.U. - Motivos do Conflito



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Quanto ao questionamento *Você acredita que estes conflitos interferem no ensino-aprendizagem?* a maioria dos E.U. afirmaram que sim cuja representação está contida no Gráfico 27: Percepções dos E.U. em relação a interferência no ensino e na aprendizagem.

Gráfico 27: Percepções dos E.U. em relação à interferência no ensino e na aprendizagem.



Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Os universitários foram instigados a se manifestarem livremente sobre as situações conflituosas sendo suas falas organizadas e categorizadas no Quadro 17: Percepções dos E.U. sobre a interferência do conflito.

Quadro 17: Percepções dos E.U. sobre a interferência do conflito.

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA		
			ADM	CONT	IMOB
C2 INTERFERÊNCIA DO CONFLITO	Percebido	o Percebo quando o professor está com problema com o Departamento/Coordenação	2	3	4
		o Quando isto acontece, os boatos correm e o professor costuma de afastar da sala de aula e solicitar trabalhos escritos para compensar.	5	7	8
		o Professor em conflito de qualquer natureza sempre impacta no ensino aprendizagem porque ele fica desanimado e se afasta da sala, às vezes se torna apático ou um pouco agressivo / Impacta de imediato na sala de aula.	3	5	8
	Não Percebido	o Não percebo.	8	6	4
		o Professores são muito profissionais e cooperativos	5	3	7
		o Professorem não costumam deixar transparecer os seus problemas com a instituição.	2	3	2
		o Há professores tão fechados em si mesmo que não sei identificar se ele tem ou não problema parecer ser traço de sua personalidade.	1	1	-
		o Se professores estão ou não em conflito não percebo...devem ser bons atores.	1	-	-

Autor: elaboração própria  
Fonte: Dados da investigação (2013)

Do total de 88 E.U. Que se manifestaram livremente a respeito da interferência dos conflitos no ensino aprendizagem 27 são de administração representando 30,68% enquanto que o curso de contábeis contou com a participação de 28 universitários representando 31,82% , e o curso de imobiliária foi representado por 33 respondentes, o que contabilizando 37,5% do total.

Na análise das respostas por curso por curso constata-se que a percepção dos conflitos se dar em todos eles a partir de “boatos” que se comprovam com o afastamento temporário do professor da sala de aula considerando-se o registro e sua frequência descrita no Quadro 17 *“Quando isto acontece, os boatos correm e o professor costuma de afastar da sala de aula e solicitar trabalhos escritos para compensar”* que representam para o curso de administração 50% entre aqueles que percebem o fenômeno. No curso de contábeis representa 46.67% enquanto que em imobiliária esta representação é de 40%.

As demais formas de percepção se distribuem em percentuais menores, mas confirmam o impacto na sala de aula porque está associado também ao afastamento do professor.

As falas dos E.U. reforçam a ideia de que a construção do conhecimento ocorre sempre com a participação dos seus professores, assim, os problemas enfrentados por eles são sentidos no ambiente educacional, em especial em suas salas de aulas.

### 5.3.6 Percepções dos E.U. com relação ao Programa REUNI

Os E.U. foram inquiridos a sobre o Programa REUNI implantado na U.A. manifestando-se de forma livre e opcional sobre os impactos na vida acadêmica cujas respostas, após organizadas e catalogadas, deram origem ao Quadro 18: Percepções dos E.U. sobre o Programa REUNI.

Observa-se nas falas dos E.U. que ainda esperam por avanços na qualidade de ensino embora reconheçam que houve melhorias pontuais em vários aspectos, com por exemplo, estrutura física da biblioteca e quantitativo de professores que propiciaram a eles um avanço em suas disciplinas. Por outro lado, há registro de retirada de professores da sala de aula para aperfeiçoamento e capacitação em outras unidades da federação, sentido por eles já que há um déficit neste quesito dentro do D1.

Quadro 18: Percepções dos E.U. sobre o Programa REUNI.

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA		
			ADM	CONT	IMOB
C6 REUNI	MPACTO	o Em nossa universidade os estudantes não foram consultados sobre a implantação deste programa de Governo	5	7	6
		o Os impactos que consigo lembrar são os transtornos com estas obras que estão por todo lado e a nosso ver muitas delas são apenas obras "estéticas"	7	3	4
		o O impacto tem sido positivo porque facilitou o ingresso de novos professores e podemos assim avançar em algumas disciplinas / Novos professores	3	4	10
		o Penso que este programa tem sido utilizado para a promoção pessoal do reitor	2	2	4
		o Reconheço alguns avanços: Contratação de Professores Substitutos, Construção de uma Nova Biblioteca embora o acervo esteja desatualizado sobre alguns temas mais recorrentes.	1	3	2
		o Obras estruturais são importantes, mas aqui na nossa universidade tem sido de faixada porque as condições das salas de aulas continuam como sempre estiveram péssimas.	2	2	1
		o Facilitou o acesso de muitos estudantes, mas onde fica a qualidade do ensino / E a qualidade / Queremos qualidade no ensino.	2	5	2
		o Quem está se beneficiado são os de sempre. Professores estão aproveitando para suprir suas necessidades de capacitação fora do estado enquanto os alunos ficam a mercê do descaso.	1	1	-
		o Estamos aguardando resultados positivos no futuro após todo este investimento / Que venham os resultados positivos	5	1	7
		o A classe de universitários sempre fica a margem e precisa lutar para obter informações mínimas sobre o programa	1	-	-
o A nossa universidade estava carente de um programa como este	2	-	-		

Autor: elaboração própria

Fonte: Dados da investigação (2013)

Analisando-se o Quadro 18 mais detalhadamente percebe-se que os E.U., por curso, apontaram com maior frequência impactos diferentes. Assim, no curso de administração aparece o registro de *“Os impactos que consigo lembrar são os transtornos com estas obras que estão por todo lado e a nosso ver muitas delas são apenas obras estéticas”* com 22,5%; seguidos de *“Em nossa universidade os estudantes não foram consultados sobre a implantação deste programa de Governo”* e *“Estamos aguardando resultados positivos no futuro após todo este investimento / Que venham os resultados positivos”* ambos com 16,13% cada.

No curso de contábeis os aspectos mais relevantes foram *“Em nossa universidade os estudantes não foram consultados sobre a implantação deste programa de Governo”* com 25%, *“Facilitou o acesso de muitos estudantes, mas onde fica a qualidade do ensino / E a qualidade / Queremos qualidade no ensino”* com 17,86% e *“O impacto tem sido positivo porque facilitou o ingresso de novos professores e podemos assim avançar em algumas disciplinas / Novos professores”* com 14,29%.

Os E.U. de imobiliárias enfatizaram outros aspectos sendo os mais relevantes os relativos a *“O impacto tem sido positivo porque facilitou o ingresso de novos professores e podemos assim avançar em algumas disciplinas / Novos professores”* com 27,78%; o

*“Estamos aguardando resultados positivos no futuro após todo este investimento / Que venham os resultados positivos”* com 19,44% e por fim *“Em nossa universidade os estudantes não foram consultados sobre a implantação deste programa de Governo”* com 16,67%.

Cabe aqui o registro sobre os “novos professores” mencionados pelos universitários. Constatou-se que a U.A. contratou pelo programa, autorizado pelo MEC, 67 professores temporários de 40 hs e 68 de 20 hs semanais perfazendo um total de 135 dos quais 3 deles estavam lotados no D1 (incluindo a investigadora), com prazo de finalização de dezembro/2013 que trouxe, ao final, consequências negativas principalmente se associado ao afastamento de professores efetivos para pós-graduação.

A U.A. costuma utilizar para complementar seus quadros de professores, os contratos temporários de 24 meses com renovação a cada 6 meses cujo recurso financeiro é incluído no planejamento do ano letivo. Ocorre que em função da implantação do REUNI, este tipo de contratação passou a integrar o programa que possuía prazo determinado. O cenário que acabou se instalando ficou caracterizado pela instabilidade porque os professores afetados somente foram informados quando os primeiros não tiveram os seus contratos renovados (mês de setembro/2013) por conta da limitação do programa e sendo assim, o último período de 6 meses ultrapassaria esse limite.

A consequência desta ação repercutiu diretamente na sala, pois o semestre letivo ainda não havia terminado, e as turmas foram ficando sem professor em algumas disciplinas. O gestor do D1 perdeu imediatamente um professor e chamou os outros 2 e solicitou para que antecipassem o final da disciplina. Passado mais ou menos um mês e meio, os contratos foram prorrogados por mais 4 meses após intervenção da reitoria como forma de minimizar os impactos na sala de aula, porém, o clima continuou instável (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Com relação ao afastamento de professores constatou-se que no período do estudo foram homologados 5 afastamentos de professores titulares para cursos de Mestrado/Doutorado no Brasil e no exterior reduzindo o número de professores titulares ativos e propiciando uma nova contratação de professores temporários. Neste intervalo, mais uma vez, os Estudantes Universitários tiveram suas ofertas de disciplinas reduzidas até um novo processo de contratação (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Estes fatos reforçam as relações conflitantes comuns no dia a dia do professor sempre dividido entre sua função de construir e compartilhar novos saberes com seus alunos e a necessidade profissional de avançar em sua formação.

Fazendo uma análise sobre os dados recolhidos e interpretados com o apoio dos autores aqui utilizados assegura-se que:

a) O clima organizacional influencia as relações entre os professores. No D1 é nítido o reflexo que o programa REUNI trouxe para o meio acadêmico principalmente quando se observa que mesmo temporariamente este foi capaz de dividir professores em grupos distintos, aqueles que defendiam sua implantação e os contrários, o que é normal em todo o processo democrático. Porém, percebeu-se que as “lutas de poder” se evidenciaram mais fortemente ficando o E.U. como o último elo desta cadeia e a quem coube os reflexos negativos.

O clima de incertezas e mudanças caracterizou o D1 neste período, pois as metas foram realinhadas surgindo então, os cursos de especializações na área de contábeis e o ensino a distância no curso de administração. No curso de imobiliária houve apenas a redução do déficit relativo ao quadro de professores com a contratação dos temporários.

Aos professores coube o aumento de suas atividades extraclasse com a exigência de publicações obrigatórias e integração em outras tarefas voltadas a implantação dos cursos de pós-graduação.

Neste contexto, confirma-se também, que o perfil gerencial do D1 oscila entre o democrático e o centralizador de acordo com os temas e/ou problemas a serem solucionados fazendo aflorar em algumas situações, as relações de poder.

b) O gestor percebe a interferência do conflito entre professores no ensino aprendizagem. Esta percepção ficou clara em algumas situações em que professores deixaram a sala de aula em razão dos seus interesses particulares, e que pelo menos um o afastamento se caracterizou pelo desligamento do professor do D1 com a interferência direta da reitoria com prejuízos para os E.U. O que não significa dizer que o gestor do D1 é vítima, pelo contrário, é integrante desta relação e que por uma ingerência aparece em condição desfavorável.

Mais uma vez identifica-se que as relações de poder estão arraigadas na realidade brasileira, inclusive na educação. No entanto, a maneira como essas relações são configuradas é singular e depende da visão e posicionamento daquele que detém o poder ou é responsável por ele, assim suas representações sociais determina seu comportamento.

c) Professores percebem a interferência do conflito entre eles no ensino aprendizagem. Esta hipótese foi confirmada em parte considerando-se que a maioria dos

professores participantes da investigação afirmaram que eles inexistem e uma parcela significativa dos E.U. afirmaram identificar estes conflitos a partir de “boatos” que se confirmam a posteriori, normalmente com o afastamento dos professores. Porém, ao longo de todo o processo de pesquisa identificamos que os conflitos entre professores, independente de sua motivação, têm impacto direto no ensino e aprendizagem, mesmo não sendo este o único fator.

No caso específico, constatamos aspectos positivos destes conflitos que foi a mobilização desta pequena equipe de professores do D1 na formatação e implantação dos cursos de especializações e ensino a distância, assim como, atuação contingencial assumindo as salas de aula onde professores se afastaram. Quanto aos aspectos negativos já foram demonstrados em outros itens sendo o principal deles a ausência de professores.

d) Os Estudantes Universitários percebem a interferência do conflito entre professores no ensino e aprendizagem. Esta hipótese não foi confirmada devido a forma como uma parcela significativa dos E.U. afirmam identificar o fenômeno conflito embora tenha se comprovado que há de fato problemas efetivos com relação a professores na sala de aula, que não necessariamente sejam por conta destas relações conflituosas, pois parte de ocorrências tem origem em outros processos internos da U.A.

Pode-se, afirmar, porém que independente da motivação, quando há um afastamento de um professor o reflexo imediato é na sala de aula.

**CAPITULO VI**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta investigação intitulada “Conflitos interpessoais no ambiente universitário e sua repercussão no ensino e na aprendizagem” procurou identificar qual a influencia da cultura e do clima organizacional nos conflitos entre professores, assim como, a percepção do gestor, professores e estudante sobre este fenômeno.

Apreendemos que o clima organizacional é característico de um espaço de tempo específico razão pela qual não pode ser visto como permanente, porém está sujeito às influências externas e internas retirando seus colaboradores de sua zona de conforto, e possibilitando ainda, a revisão dos seus conceitos, muitos deles arraigados ao longo do tempo, fazendo surgir os colaboradores / profissionais resistentes a mudança, ingrediente relevante nas relações de poder.

O ambiente educacional nos discursos continua a ser visto como espaço de construção e compartilhamento de conhecimentos que se evidenciam nas relações entre todos os seus atores, mas na prática, o que se observa é que o discurso distancia-se do que de fato se realiza, em vários momentos.

Percebe-se que as políticas educacionais no Brasil carregam consigo os conceitos da mercantilização, comuns às empresas comerciais onde os produtos são desenvolvidos para que sejam vendidos a preços “justos”.

O programa REUNI não foge a esta logica. Ele preconizou a expansão do ensino superior nas universidades públicas federais, porém, esta se deu a partir do credenciamento de universidades e faculdades particulares com a celebração de contratos de parcerias para absorver a demanda, assim, o governo em tese resolve o problema de acesso para esta modalidade de ensino. Somente uma pequena parte desta demanda de fato ingressa nas IES com a abertura de novas vagas e implantação de novos campus e cursos.

Os novos alunos chegam e se deparam com problemas antigos: falta e desmotivação de professores que são levados a cumprir uma meta em detrimento da aprendizagem. Nestas condições não há como evitar os conflitos interpessoais, o que precisamos é transformá-lo em prol do ensino e aprendizagem. Transformar “o limão em uma limonada”, com diz o ditado popular.

Esta transformação, porém deve partir da compreensão da realidade vivenciada para que se possa agir proativamente em busca de um novo horizonte promissor, e para tanto a liderança é fundamental. As instituições públicas costumam ter lideranças tradicionais e burocráticas como é o caso da U.A. que só acirram as relações de poder e conseqüentemente os conflitos no seu aspecto mais negativo.

A liderança que possui a capacidade de avaliar concretamente a realidade, compreender os seus sentimentos separando os seus anseios individuais e adotando um comportamento profissional é capaz de solucionar os conflitos nos seus aspectos negativos conduzindo-os a transformação do ambiente institucional aproximando toda a sua equipe e engajando-a no mesmo objetivo.

Na estrutura organizacional que serviu de base para este estudo identificamos o conflito interpessoal expresso nos comportamentos dos atores envolvidos onde a liderança não encontrou uma forma de solução adequada fazendo surgir à intolerância e a ingerência que contribuiu para a instabilidade do setor.

O conflito é inerente ao ser humano, no entanto, necessitamos compreender que ele nos impulsiona a novas descobertas, a formas diferentes de nos relacionarmos com os nossos pares ou não, pois somos todos complementares e interdependentes.

Por fim, conclui-se que o estudo cumpriu a sua finalidade de descrever as situações conflituosas e as percepções dos seus atores dentro ambiente universitário de uma universidade pública evidenciando a forma de condução dos mesmos, e principalmente os impactos que causam ao ensino e a aprendizagem sem a intenção de esgotar este tema, para o qual existe vários viés a serem ainda analisados em outros projetos de pesquisas.

## **BIBLIOGRAFIA**

## Bibliografia

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA

Bastos, Antonio Vigilio Bittencourt & Seidel, Tereza Toffano (1992) O conflito nas organizações: a trajetória de sua abordagem pelas teorias organizacionais. *Revista de Administração*, São Paulo, v.27, n.3, p.48-60.

Brasil (2009). Ministério da Educação. *Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2008*. Brasília: Inep.

Bourdieu, Pierre. Tomaz, Fernando (Trad.) (1989). *O poder simbólico*. Memória e Sociedade. DIFEL. Lisboa. Ed. Bertrand Brasil S/A. Rio de Janeiro.

Carvalho, E., André Neto, A.; Andrade, G. (2006). *Negociação e administração de conflitos*. Rio de Janeiro: FGV.

Carvalho, C. A.; Vieira, M. M. F. (2007). *O poder nas organizações*. São Paulo: Thomson Learning.

Ceccon, Claudia ... [et al.]; apresentação Rubem Alves (2009). *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Chiavenato, Idalberto (2011). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.

\_\_\_\_\_(1995). *Recursos humanos*. 3.Ed. São Paulo: Atlas.

\_\_\_\_\_(2004). *Gerenciando Pessoas*. 3ª ed. São Paulo: Makron Book.

\_\_\_\_\_(2008). *Administração de recursos humanos: Fundamentos Básicos*. 7. ed. São Paulo: Manole.

Guiraud, Luciene; Corrêa, Rosa Lydiá Teixeira (2009). *Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes* in IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 1. Curitiba. Anais Curitiba: Cultura, Currículo e Saberes, p. 6532- 6544.

Goulart, Sueli; Carvalho, Cristina Amélia (2005). *O pesquisador e o design da pesquisa qualitativa em administração* In: Vieira, Marcelo M.F; Zouain, Deborah M. (org.). *Pesquisa qualitativa em administração* Pesquisa qualitativa em administração Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV.

Gramsci, A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez, Autores Associados.

Kanan, L. A.; Zanelli, J. C. (2011). *Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário*. *Psicologia & Sociedade*; nº 23 (1): 56-65.

Libâneo, José Carlos (2007). Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, Espanha. Numero 13-

Lück, Heloísa (2009). Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo; 2009.

\_\_\_\_\_ (2009). Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas (entrevista). Gestão Escolar, Edição 001.

\_\_\_\_\_ (2010). Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola. Série Cadernos de Gestão. V. 4. Ed Vozes. Petrópolis, 2010.

\_\_\_\_\_ (2011). Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Série Caderno de Gestão. 7 ed. Petrópolis. Vozes.

Lüdke, M; André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Luz, Ricardo (2003). Gestão do Clima Organizacional. Rio de Janeiro. Qualitymark.

Magalhães, Ana Maria Favita Carita de. Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora. Excertos/Trad. com adap./Documento trabalho/Aula; Lisboa, 2014.

Marini, Thereza (2013). A função do ensino e a formação do professor universitário. Ed. Paulus, São Paulo; 2013.

Minayo, M. C. (2001) Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, Maria Marly de (2007). Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rego, Arménio (1997). Liderança nas Organizações: teoria e prática / Arménio Rego - Aveiro: Universidade. 1997 - 502P. ISBN 972-8021-59-1.

Robbins, Stephen P. (2005). Comportamento Organizacional. Tradução Reynaldo Marcondes. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Russo, Guisepp Maria (2010). Diagnóstico da Cultura Organizacional: o impacto dos valores organizacionais o desempenho das terceirizações. Rio de Janeiro: Editora Elsevier; São Paulo: Dedix.

Santos, Cenilza Pereira dos; Soares, Sandra Regina (2011). Aprendizagem e relação professor-aluno na Universidade: duas faces da mesma moeda. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370.

Sbragia, Roberto (1983). Um estudo empírico sobre o clima organizacional em instituições de pesquisa. Revista de Administração. Volume 18(2); abr. – jun., p.30-39.

Speller, Paulo; Robl, Fabiane; Meneghel, Stela Maria (orgs) (2012). Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década Brasília : UNESCO, CNE, MEC.

Speller, Paulo (2012). Experiências recentes de inovação na Educação superior – o contexto internacional. In Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década Brasília : UNESCO, CNE, MEC.

Stake, Robert E. (2012). A arte da Investigação com Estudos de Caso. 3. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. Lisboa. Tradução de Ana Maria Chaves.

Teixeira, Luís Monteiro; Santos, Vivaldo Paulo dos; Garcia, Walter Esteves (org.) (2002). Educadores Brasileiros do Século XX. Educação Brasileira: Resgatando a História. Plano Editora, Brasília (DF).

Yin, Robert.(2005). Estudo de caso. Planejamento e Métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre. Bookman; 2005.

### **Webgrafia**

Aguiar, Márcia Angela da S. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Consultado em 3 out 2014 em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Associação dos Docentes da Universidade Federal de Campina Grande [ADUFCG]. (2009). REUNI: APRUMA pede ao MPF que investigue supostas irregularidades na UFMA. Consultado em 09 out 2014 em <http://www.adufcg.org.br/>.

Cury, Carlos Roberto Jamil (2005). O princípio da gestão democrática na educação. Consultado em 03 ago 2013 em [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\\_escola/modulo1/gestao\\_deocratica\\_cury.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/gestao_deocratica_cury.pdf).

Deus, Adélia Meireles de, Cunha, Djanira do Espírito Santo Lopes, Maciel, Emanoela Moreira (2010). Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma Metodologia. Consultado em 03 mar 2014 em [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf).

Escola de Gestores. Projeto Vivencial. O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação. Consultado em 15 ago. 2014 em [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2sala\\_projeto\\_vivencial/pdf/trabalhogestorescolar.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2sala_projeto_vivencial/pdf/trabalhogestorescolar.pdf).

Faculdade Assis Gurgacz. Núcleo de Apoio ao Docente. Formação Pedagógica de Docentes no Ensino Superior. Consultado em 27 jun. 2013 em <http://www.fag.edu.br/nucleos/nad/arquivos/apoio1.pdf>.

Franco, Alexandre de Paula (2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. Jornal de Políticas Educacionais. n° 4; jul /dez 2008; p. 53–63. Consultado em 17 jul. 2013 em [http://www.jpe.ufpr.br/n4\\_6.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf).

Libâneo, José Carlos (2003). Questões de metodologia do ensino superior: a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem. Palestra realizada na UCG no dia 5 de agosto de 2003. Consultado em 17 jun. 2014 em [http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/questoes](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/questoes)

Lück, Heloísa [entre 2002 e 2010]. A dimensão participativa da gestão escolar. Consultado em nov 2013 em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>

Martins, Vivianne da Silva Braga (2012). O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão. Dissertação de Mestrado apresentada na UFMA; 2012. Consultado em 12 out 2013 em [http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/11/tde-2013-05-06t105451z-771/publico/dissertacao%20vivianne.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/tde-2013-05-06t105451z-771/publico/dissertacao%20vivianne.pdf).

Pires, José Calixto de Souza; Macêdo, Kátia Barbosa (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. RAP Rio de Janeiro 40(1):81-105, Jan./Fev. 2006. Consultado em 30 set 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>.

Ribeiro, Raimunda Maria da Cunha ([2012?]). Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos. Consultado em 30 mar 2014 em [http://www.anpae.org.br/Ibero\\_Americano\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro\\_GT2\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/Ibero_Americano_IV/GT2/GT2_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro_GT2_integral.pdf).

Rizzatti, Gerson (2002). Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Consultado em 10 jul 2014 em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84206/186334.pdf?sequence=1>

Sousa, Ana Paula Ribeiro de Coimbra, Leonardo José Pinho, Sousa, Miriam Santos de (2011). Reforma universitária e as consequências para a qualidade da Educação superior pública: o caso da Universidade Federal do Maranhão. V Jornada Internacional de Políticas. São Luís. Consultado em 29 mar 2014 em [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada\\_eixo\\_2011/impasses\\_e\\_desafios\\_das\\_politicas\\_de\\_educacao/reforma\\_universitaria\\_e\\_as\\_consequencias\\_para\\_a\\_qualidade\\_da\\_educacao\\_superior\\_publica.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/impasses_e_desafios_das_politicas_de_educacao/reforma_universitaria_e_as_consequencias_para_a_qualidade_da_educacao_superior_publica.pdf).

Teixeira Filho, Jayme. Cultura Organizacional e Liderança : Uma visão dinâmica. Resenha do livro Organizational Culture & Leadership de Edgar H. Schein . Consultado em 29 mai 2014 em <http://www.cad.ufsc.br/mauriciofpereira/especializacao/Cultura-Organizacional-e-Lideranca-Schein.pdf>.

## Legislação

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Consultado em 7 out 2014 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/decreto/d6096.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. Consultado em 5 out 2014 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF):Imprensa Nacional 1996. Consultado em 15 jul. 2014 em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM GESTOR

Sr. Gestor

Solicito sua participação na investigação do tema: **CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM** que subsidiará a minha dissertação para conclusão do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Almeida Garret em Lisboa-Portugal.

É nossa intenção investigar o departamento a qual você pertence nos comprometendo a guardar o sigilo das informações prestadas cujos resultados serão apresentados de forma global sem qualquer possibilidade de identificação do participante da pesquisa e da universidade.

Para tal, estamos encaminhando um questionário, que acreditamos não exigir mais do que 10 minutos para ser respondido.

Portanto, nas perguntas a seguir, assinale a alternativa que melhor representa sua opinião. Não é necessário identificar-se.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Conceição Luz

conceicaoluz@terra.com.br

(098) 8813 7990 e (98) 8158 4462

1 Vinculo e formação

Vinculo com a UFMA a partir de (mês/ano)	
Cursos administrados:	
Inicio da Gestão:	
Sexo	

2 Como você avalia: Ambiente físico, infraestrutura e serviços oferecidos pelo centro a qual está vinculado?

Itens	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Inexiste
Salas de aula					
Estacionamento					
Comunicação visual (sinalização)					
Deslocamento interno na unidade					
Acesso e deslocamento de portadores de necessidades especiais					
Instalações sanitárias					
Limpeza					
Manutenção					
Iluminação					
Área de lazer					
Cantina/ lanchonete					
Segurança					
Biblioteca – atendimento					
Biblioteca – acervo					
Xerox					
Sistema de Informação – Acesso					
Salas de docentes					
Recursos humanos – Equipe de Apoio					
Mobiliário (local de trabalho)					
Equipamento (instrumento de trabalho)					

3 Como você avalia sua gestão no Departamento que você atua?

Excelente	
Boa	
Regular	
Ruim	
Indiferente	

4 Você demonstra agir com ética e transparência na condução das atividades do departamento?

Sim	
Não	

5 Você incentiva os professores, coordenadores e administrativo a trabalharem de forma integrada, visando alcançar os objetivos do departamento?

Sim	
Não	

6 Como você avalia a atuação dos professores vinculados a sua gestão?

Excelente	
Boa	
Regular	
Ruim	
Indiferente	

7 Você identifica situações de conflitos entre os professores do seu Departamento?

Sim	
Não	

8 Quais os principais motivos destes conflitos?

Interesses particulares.	
Estresses	
Afastamento de professores – Saúde	
Afastamento de professores – Mestrado/Doutorado	
Horários das disciplinas	
Desinteresse pela atividade de professor	
Distribuição das Disciplinas	
Acumulo de Disciplinas	
Competitividade	
Traços da personalidade	
Ansiedade	
Salário	
Outros (especifique)	

9 Você acredita que estes conflitos interferem no ensino-aprendizagem?

Não	
Sim	
Mais ou menos	

10 Em qualquer um dos casos, justifique sua resposta.

11 Como você costuma solucionar as situações conflituosas? Descreva.

12 Fale sobre o REUNI.

Reflita sobre sua atuação e expresse sua avaliação.

Obrigado pela colaboração.

## APÊNDICE II- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM PROFESSOR

Solicito sua participação na investigação do tema: **CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM** que subsidiará a minha dissertação para conclusão do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Almeida Garret em Lisboa-Portugal.

É nossa intenção investigar o departamento a qual você pertence nos comprometendo a guardar o sigilo das informações prestadas cujos resultados serão apresentados de forma global sem qualquer possibilidade de identificação do participante da pesquisa e da universidade.

Para tal, estamos encaminhando um questionário, que acreditamos não exigir mais do que 10 minutos para ser respondido.

Portanto, nas perguntas a seguir, assinale a alternativa que melhor representa sua opinião. Não é necessário identificar-se.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Conceição Luz

conceicao luz@terra.com.br

(098) 8813 7990 e (98) 8158 4462

#### INFORMAÇÕES GERAIS

##### 1 Vínculo e formação

Vínculo com a UFMA a partir de (mês/ano)	
Tempo de Trabalho UFMA	
Formação Acadêmica (Especialista/Mestrado/Doutorado)	
Sexo	

##### 2 Você é

Professor Assistente		Professor Adjunto		Professor Titular		Professor Substituto	
----------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	----------------------	--

##### 3 Como você avalia: no Centro ao qual pertence o ambiente físico, infraestrutura e serviços:

Itens	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Inexiste
Salas de aula					
Estacionamento					
Comunicação visual (sinalização)					
Deslocamento interno					
Acesso e deslocamento de portadores de necessidades especiais					
Instalações sanitárias					
Limpeza					
Manutenção					
Iluminação					
Área de lazer					
Cantina/ lanchonete					
Segurança					
Biblioteca – atendimento					
Biblioteca – acervo					
Xerox					
Sistema de Informação – Acesso					
Salas de docentes					
Recursos humanos – Equipe de Apoio					
Mobiliário (local de trabalho)					
Equipamento (instrumento de trabalho)					

4 Como você avalia a atual gestão do Departamento?

Excelente	
Boa	
Regular	
Ruim	
Indiferente	

Comente.

5 Você tem alguma sugestão de melhoria? Especifique.

6 Com você avalia sua relação com os discentes?

Excelente	
Boa	
Regular	
Ruim	
Indiferente	

7 Você percebe conflitos entre os professores do seu departamento?

Sim	
Não	
Mais ou menos	

8 Se você respondeu Sim, especifique o(s) motivo(s) principais? (você pode indicar mais de uma opção)

Interesses particulares.	
Estresses	
Horários das disciplinas	
Desinteresse	
Acumulo de Disciplinas	
Competitividade	
Traços da personalidade	
Ansiedade	
Outros(especifique)	

9 Você acredita que estes conflitos interferem no ensino-aprendizagem?

Sim	
Não	
Mais ou menos	

10 Em qualquer um dos casos, justifique sua resposta.

11 Reflita sobre sua atuação e expresse sua avaliação.

Excelente	
Boa	
Regular	
Ruim	
Indiferente	

12 Comente sobre o REUNI na UFMA.

Obrigado pela colaboração.

**APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**  
**Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE**  
**UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Discentes,

Solicito sua participação na investigação do tema: **CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM** que subsidiará a minha dissertação para conclusão do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Almeida Garret em Lisboa-Portugal. .

É nossa intenção investigar as áreas que administram os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Imobiliárias (Departamento / Coordenação) nos comprometendo a guardar o sigilo das informações prestadas cujos resultados serão apresentados de forma global sem qualquer possibilidade de identificação do participante da pesquisa e da universidade.

Para tal, estamos encaminhando um questionário, que acreditamos não exigir mais do que 10 minutos para ser respondido.

Portanto, nas perguntas a seguir, assinale a alternativa que melhor representa sua opinião. Não é necessário identificar-se.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Conceição Luz

[conceicao luz@terra.com.br](mailto:conceicao luz@terra.com.br)

(098) 8813 7990 e (98) 8158 4462

**INFORMAÇÕES GERAIS**

1 Vínculo e formação

Vínculo com a UFMA a partir de (mês/ano)	
Curso:	
Turno	
Início do Curso:	
Término do Curso (previsão)	
Período que está cursando	
Sexo	

2 Como você avalia: no Centro ao qual pertence o ambiente físico, infraestrutura e serviços:

Itens	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Inexiste
Salas de aula					
Estacionamento					
Comunicação visual (sinalização)					
Deslocamento interno					
Acesso e deslocamento de portadores de necessidades especiais					
Instalações sanitárias					
Limpeza					
Manutenção					
Iluminação					
Área de lazer					
Cantina/ lanchonete					
Segurança					
Biblioteca – atendimento					
Biblioteca – acervo					
Xerox					
Sistema de Informação – Acesso					
Salas de docentes					
Recursos humanos – Equipe de Apoio					
Mobiliário (local de trabalho)					
Equipamento (instrumento de trabalho)					

### **AVALIANDO A COORDENAÇÃO E O DEPARTAMENTO VINCULADO AO CURSO**

3 Existe uma Coordenação específica para o seu curso?

Sim	
Não	

4 Como você avalia a atual gestão desta Coordenação?

Excelente	
Boa	
Regular	
Ruim	
Indiferente	

5 Você está descontente com a Coordenação do Curso?

Sim	
Não	

6 Se positivo, quais os principais motivos do seu descontentamento? (você pode indicar mais de uma opção)

Horário de Funcionamento	
Atendimento administrativo	
Relacionamento conflituoso com os alunos	
O coordenador do curso não está empenhado no desenvolvimento e na qualidade do curso.	
Ineficiência com relação à frequência de professores	
Indiferente	
Outro(s). Especificar	

7 Como você avalia a atual gestão do Departamento?

Excelente	
Boa	
Regular	
Ruim	
Indiferente	

Se preferir, faça um comentário a respeito do departamento que o seu curso está vinculado.

8 Você tem alguma sugestão de melhoria? Especifique.

### **AVALIANDO O CURSO**

9 O curso está correspondendo às suas expectativas?

Sim	
Não	
Mais ou menos	

Comente

10 O curso oferece atividades de aplicação prática dos conteúdos estudados?

Sim	
Não	
Mais ou menos	

Comente

11 Você conhece o Projeto Pedagógico do curso?

Sim	
Não	
Mais ou menos	

## **AVALIANDO OS DOCENTES**

12 Com relação aos professores como você avalia?

Excelentes	
Bons	
Regulares	
Ruins	
Indiferentes	

Se você preferir, faça um comentário sobre o quadro de professores do curso.

13 O professor tem bom relacionamento com os alunos e é aberto ao diálogo?

Sim	
Não	
Mais ou menos	

14 Você percebe algum tipo de conflito vivenciado pelo professor?

Sim	
Não	

15 Se você respondeu Sim, especifique o(s) motivos principais? (você pode indicar mais de uma opção)

Interesses particulares.	
Estresses	
Horários das disciplinas	
Desinteresse	
Acumulo de Disciplinas	
Competitividade	
Traços da personalidade	
Ansiedade	
Outros(especifique)	

16 Você acredita que estes conflitos interferem no ensino-aprendizagem?

Sim	
Não	
Mais ou menos	

17 Em qualquer um dos casos, justifique sua resposta.

Obrigado pela colaboração.

**APÊNDICE IV – BANCO DE DADOS**  
**Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE**  
**UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**GESTOR**

INFRAESTRUTURA					
	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Inexiste
Salas de aula					
Estacionamento		x			
Comunicação visual (sinalização)				x	
Deslocamento interno		x			
Acesso e deslocamento de PNE			x		
Instalações sanitárias			x		
Limpeza			x		
Manutenção				x	
Iluminação			x		
Área de lazer		x			
Cantina/ lanchonete				x	
Segurança				x	
Biblioteca – atendimento		x			
Biblioteca – acervo		x			
Xerox			x		
Sistema de Informação – Acesso		x			
Salas de docentes					
Recursos humanos – Equipe de Apoio			x		
Mobiliário (sala de aula)				x	
Equipamento (instrumento de trabalho)		x			

**APÊNDICE V – BANCO DE DADOS**  
**Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE**  
**UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**PROFESSORES**

**BLOCO 1**

INFRAESTRUTURA											
	Participantes	Excelente	%	Bom	%	Regular	%	Ruim	%	Inexiste	%
Salas de aula	24	0	0,00	0	0,00	6	25,00	18	75,00	0	0,00
Estacionamento	26	0	0,00	11	42,31	13	50,00	2	7,69	0	0,00
Comunicação visual (sinalização)	24	0	0,00	0	0,00	1	4,17	23	95,83	0	0,00
Deslocamento interno	24	0	0,00	2	8,33	15	62,50	7	29,17	0	0,00
Acesso e deslocamento de PNE	24	0	0,00	4	16,67	8	33,33	12	50,00	0	0,00
Instalações sanitárias	24	0	0,00	0	0,00	7	29,17	17	70,83	0	0,00
Limpeza	24	0	0,00	5	20,83	5	20,83	14	58,33	0	0,00
Manutenção	24	0	0,00	2	8,33	6	25,00	16	66,67	0	0,00
Iluminação	24	0	0,00	3	12,50	6	25,00	15	62,50	0	0,00
Área de lazer	24	0	0,00	6	25,00	11	45,83	7	29,17	0	0,00
Cantina/ lanchonete	24	0	0,00	0	0,00	6	25,00	8	33,33	10	41,67
Segurança	24	0	0,00	8	33,33	5	20,83	11	45,83	0	0,00
Biblioteca – atendimento	24	0	0,00	15	62,50	9	37,50	0	0,00	0	0,00
Biblioteca – acervo	24	0	0,00	6	25,00	15	62,50	3	12,50	0	0,00
Xerox	24	0	0,00	2	8,33	18	75,00	4	16,67	0	0,00
Sistema de Informação – Acesso	24	0	0,00	12	50,00	12	50,00	0	0,00	0	0,00
Salas de docentes	24	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	100,00
Recursos humanos – Equipe de Apoio	24	0	0,00	18	75,00	6	25,00	0	0,00	0	0,00
Mobiliário (sala de aula)	24	0	0,00	0	0,00	14	58,33	8	33,33	2	8,33
Equipamento (instrumento de trabalho)	24	0	0,00	5	20,83	17	70,83	2	8,33	0	0,00

**APÊNDICE VI – BANCO DE DADOS**  
**Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE**  
**UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**PROFESSORES**

**BLOCO 2**

QUESTÕES/RESPOSTAS	TOTAL PARTICIPANTES	RESPONDENTES	%
Como você avalia a atual gestão do Departamento?			
Excelente	24	0	<b>0,00</b>
Boa	24	8	<b>33,33</b>
Regular	24	14	<b>58,33</b>
Ruim	24	2	<b>8,33</b>
Indiferente	24	0	0,00

Você percebe conflitos entre os professores do seu departamento?			
Sim	24	8	<b>33,33</b>
Não	24	12	<b>50,00</b>
Mais ou menos	24	4	<b>16,67</b>
Se você respondeu Sim, especifique o(s) motivos principais? (você pode indicar mais de uma opção)			
Interesses particulares.	8	3	<b>37,50</b>
Estresses	8	0	<b>0,00</b>
Horários das disciplinas	8	0	<b>0,00</b>
Desinteresse	8	0	<b>0,00</b>
Acumulo de Disciplinas	8	0	<b>0,00</b>
Competitividade	8	5	<b>62,50</b>
Traços da personalidade	8	0	<b>0,00</b>
Ansiedade	8	0	<b>0,00</b>
Outros	8	0	<b>0,00</b>
Você acredita que estes conflitos interferem no ensino-aprendizagem?			
Sim	24	8	<b>33,33</b>
Não	24	0	<b>0,00</b>
Mais ou menos	24	0	<b>0,00</b>
Refleta sobre sua atuação e expresse sua avaliação?			
Excelente	24	0	<b>0,00</b>
Bom	24	22	<b>91,67</b>
Regular	24	2	<b>8,33</b>
Ruim	24	0	<b>0,00</b>
Indiferente	24	0	<b>0,00</b>

**APÊNDICE VII – BANCO DE DADOS**  
**Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE**  
**UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

**BLOCO 1**

INFRAESTRUTURA											
	Participantes	Excelente	%	Bom	%	Regular	%	Ruim	%	Inexiste	%
Salas de aula	96	0	0,00	0	0,00	94	97,92	2	2,08	0	0,00
Estacionamento	96	0	0,00	0	0,00	94	97,92	2	2,08	0	0,00
Comunicação visual (sinalização)	96	0	0,00	0	0,00	94	97,92	2	2,08	0	0,00
Deslocamento interno	96	0	0,00	2	2,08	90	93,75	4	4,17	0	0,00
Acesso e deslocamento de PNE	96	0	0,00	0	0,00	20	20,83	66	68,75	10	10,42
Instalações sanitárias	96	0	0,00	0	0,00	23	23,96	73	76,04	0	0,00
Limpeza	96	0	0,00	20	20,83	21	21,88	57	59,38	0	0,00
Manutenção	96	0	0,00	20	20,83	21	21,88	57	59,38	0	0,00
Iluminação	96	0	0,00	20	20,83	21	21,88	57	59,38	0	0,00
Área de lazer	96	0	0,00	10	10,42	43	44,79	43	44,79	0	0,00
Cantina/ lanchonete	96	0	0,00	0	0,00	27	28,13	69	71,88	0	0,00
Segurança	96	0	0,00	0	0,00	13	13,54	83	86,46	0	0,00
Biblioteca – atendimento	96	0	0,00	29	30,21	57	59,38	10	10,42	0	0,00
Biblioteca – acervo	96	0	0,00	17	17,71	74	77,08	5	5,21	0	0,00
Xerox	96	0	0,00	13	13,54	83	86,46	0	0,00	0	0,00
Sistema de Informação – Acesso	96	0	0,00	18	18,75	78	81,25	0	0,00	0	0,00
Salas de docentes	96	0	0,00	22	22,92	42	43,75	27	28,13	5	5,21
Recursos humanos – Equipe de Apoio	96	0	0,00	33	34,38	57	59,38	6	6,25	0	0,00
Mobiliário (sala de aula)	96	0	0,00	0	0,00	77	80,21	19	19,79	0	0,00
Equipamento (instrumento de trabalho)	96	0	0,00	0	0,00	68	70,83	28	29,17	0	0,00

**APÊNDICE VIII – BANCO DE DADOS**  
**Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE**  
**UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

**BLOCO 2**

GESTÃO COORDENAÇÃO/DEPARTAMENTO							
	TOTAL PARTICIPANTES	ADMINISTRAÇÃO	%	CONTÁBEIS	%	IMOBILIÁRIA	%
Existe uma Coordenação específica para o seu curso?							
SIM	96	31	32,29	28	29,17	37	38,54
NÃO	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Como você avalia a atual gestão da Coordenação?							
Excelente	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Boa	96	13	13,54	12	12,50	15	15,63
Regular	96	10	10,42	13	13,54	13	13,54
Ruim	96	6	6,25	7	7,29	7	7,29
Indiferente	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Você está descontente com a Coordenação do Curso?							
SIM	96	16	16,67	20	20,83	20	20,83
NÃO	96	6	6,25	12	12,50	22	22,92
Se positivo, quais os principais motivos do seu descontentamento? (você pode indicar mais de uma opção)							
Horário de Funcionamento	96	3	3,13	2	2,08	5	5,21
Atendimento administrativo	96	10	10,42	10	10,42	15	15,63
Relacionamento conflituoso com os alunos	96	3	3,13	2	2,08	5	5,21
O coordenador do curso não está empenhado no desenvolvimento e na qualidade do curso.	96	2	2,08	2	2,08	3	3,13
Ineficiência com relação à frequência de professores	96	10	10,42	12	12,50	13	13,54
Indiferente	96	1	1,04	0	0,00	0	0,00
Como você avalia a atual gestão do Departamento?							
Excelente	96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Boa	96	5	5,21	7	7,29	8	8,33
Regular	96	18	18,75	19	19,79	33	34,38
Ruim	96	1	1,04	1	1,04	1	1,04
Indiferente	96	1	1,04	1	1,04	1	1,04

AVALIANDO O CURSO								
	TOTAL PARTICIPANTES	RESPONDENTES	ADMINISTRAÇÃO	%	CONTÁBEIS	%	IMOBILIÁRIA	%
O curso está correspondendo às suas expectativas?								
SIM	96	73	31	42,47	28	38,36	14	19,18
NÃO	96	12	2	16,67	1	8,33	9	75,00
MAIS OU MENOS	96	11	1	9,09	1	9,09	9	81,82
O curso oferece atividades de aplicação prática dos conteúdos estudados?								
SIM	96	0	0					
NÃO	96	87	27	31,03	23	26,44	37	42,53
MAIS OU MENOS	96	9	5	55,56	4	44,44	0	0,00
Você conhece o Projeto Político Pedagógico do curso								
SIM	96	12	5	41,67	4	33,33	3	25,00
NÃO	96	40	12	30,00	11	27,50	17	42,50
MAIS OU MENOS	96	44	8	18,18	15	34,09	21	47,73

**APÊNDICE IX – BANCO DE DADOS**  
**Tema de Investigação - CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE**  
**UNIVERSITÁRIO E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM**  
**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

**BLOCO 3**

<b>PERCEPÇÃO DOS EU EM RELAÇÃO AOS DOCENTES DO D1</b>			
	<b>ADMINISTRAÇÃO</b>	<b>CONTÁBEIS</b>	<b>IMOBILIÁRIA</b>
Com relação aos professores como você avalia?			
Excelente			
Bom	20	15	25
Regular	7	8	9
Ruim	1	1	3
Indiferente			
O professor tem bom relacionamento com os alunos e é aberto ao diálogo?			
Sim	12	10	10
Não	7	8	16
Mais ou menos	5	9	6

<b>CONFLITO ENTRE PROFESSORES</b>			
	<b>ADMINISTRAÇÃO</b>	<b>CONTÁBEIS</b>	<b>IMOBILIÁRIA</b>
Você percebe algum tipo de conflito vivenciado pelo professor?			
<b>SIM</b>	25	18	28
<b>NÃO</b>	6	8	9
Se você respondeu Sim, especifique o(s) motivos principais? (você pode indicar mais de uma opção)			
Interesses particulares.	5	9	6
Estresses	3	3	3
Horários das disciplinas	4	6	11
Desinteresse	0	0	3
Acumulo de Disciplinas			
Competitividade	8	2	10
Traços da personalidade			
Ansiedade			
Você acredita que estes conflitos interferem no ensino-aprendizagem?			
Sim	25	26	35
Não	3	0	0
Mais ou menos	2	2	2