

1200200504



16-A

ESTRESSE DA ORGANIZAÇÃO:

**Proposição de um Modelo a partir de um Estudo de Caso no Contexto das
Universidades Particulares na Grande São Paulo.**

MÔNICA VIEIRA DA MOTTA PIACSEK

ESTRESSE DA ORGANIZAÇÃO:

**Proposição de um Modelo a partir de um Estudo de Caso no Contexto das
Universidades Particulares na Grande São Paulo.**

Banca Examinadora

Prof. Orientador

Prof.

Prof.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

MÔNICA VIEIRA DA MOTTA PIACSEK

ESTRESSE DA ORGANIZAÇÃO:

**Proposição de um Modelo a partir de um Estudo de Caso no Contexto das
Universidades Particulares na Grande São Paulo.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-
Graduação da FGV/EAESP,
Área de Concentração de Organização,
Recursos Humanos e Planejamento, como
requisito para obtenção de título de mestre em
Administração.



Orientador: Prof. Miguel Pinto Caldas

SÃO PAULO

2002

PIACSEK, Mônica Vieira da Motta. Estresse da Organização: Proposição de um Modelo a partir de um Estudo de Caso no Contexto das Universidades Particulares na Grande São Paulo. São Paulo: EAESP/FGV, 2002. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV, Área de Concentração de Organização, Recursos Humanos e Planejamento).

Resumo: Existe um fenômeno esquecido pelos estudiosos, cujo estudo deveria ter sido impulsionado pelos trabalhos relacionados à mudança e ao desenvolvimento organizacional, que está sendo chamando de **estresse da organização** (EO). Esse fenômeno descreve o estresse em uma perspectiva *macro*, na qual a organização não é apenas contexto para o estudo do estresse, mas é também protagonista, sofrendo pressões e enfrentando tensões.

Apresenta-se um modelo para estudar **estresse da organização**, criado a partir da metáfora de um modelo de estresse ocupacional e de estudo de caso desenvolvido no contexto das universidades particulares na Grande São Paulo.

Palavras-Chaves: Estresse da Organização; Estresse; Universidades Particulares.

Escola de Administração de Empresas de São Paulo	
Data	Nº de Chamada
22.03	65.013
Tombo	95810
504/2002	Do.
	2.1

SP-00025226-7

**Aos meus queridos filhos Gabriel e Maria
Emília, fontes de inspiração e motivação.**

Agradecimentos

Agradeço principalmente a minha família – Walter, Gabriel e Maria Emília - pela paciência que tiveram quanto às longas horas por mim passadas lendo e escrevendo.

Agradeço aos meus pais por terem sempre valorizado a educação e incentivado o meu desenvolvimento acadêmico.

Agradeço as minhas irmãs: Elaine, por ter lido e opinado várias vezes sobre o meu trabalho; Eliane, por ter ouvido meus lamentos; e Márcia, por compartilhar suas experiências.

Agradeço meu orientador Professor Miguel Pinto Caldas não apenas pelas suas sugestões relacionadas com a dissertação, mas também pela escolha do tema. Ele é o grande responsável pelo meu interesse por estresse, o qual começou com um artigo para o seu curso de Mudança Organizacional.

Agradeço a todos os meus professores de mestrado da Fundação Getúlio Vargas cujas aulas inspiradoras ajudaram-me a conhecer o lado teórico e acadêmico da Administração de Empresas.

Agradeço os meus colegas de mestrado por terem compartilhado as dúvidas e ansiedades que acompanham a elaboração de uma dissertação.

Agradeço a todas as pessoas entrevistadas para este trabalho por terem dividido comigo suas experiências, dúvidas e expectativas.

Agradeço especialmente aos professores Maria Beatriz e Roberto Lobo não apenas pela contribuição dada a este trabalho, mas também pelo prazer em conhecê-los.

Meu muito obrigado a todos que me ajudaram.

Súmario

Parte I: Introdução	14
1. Introdução.....	15
2. Formulação do Problema de Pesquisa.....	18
3. Justificativa.....	21
4. Objetivos.....	23
Parte II: O Modelo Preliminar de Estresse da Organização (MPEO)	24
5. Construção Teórica.....	25
5.1 Estresse.....	25
5.2 Estresse ocupacional: classificação da teoria em função da definição de estresse.....	28
5.3 Estresse ocupacional: a escolha do modelo como metáfora.....	30
5.3.1 O Modelo de Estresse, <i>Coping</i> e Bem-estar de EDWARDS (1992) ..	33
5.4 Estresse no plano da organização: o que diz a literatura?	42
5.4.1 Estresse da Organização em HUFF, HUFF e THOMAS (1992).....	43
5.4.2 Emprestando constructos de outras áreas da administração	49
5.4.3 Contrapondo-se à definição de estresse de HUFF, HUFF e THOMAS (1992)	51
5.4.4 Percepção de uma situação ou estímulo como estressante.....	53
5.4.5 Conceitos de <i>coping</i> e avaliação no plano organizacional	54
5.4.6 Impacto do estresse da organização	56
5.5 Estresse ocupacional como metáfora para estresse da organização.....	59
5.5.1 O uso de metáfora em análise organizacional.....	61
6. O Modelo Preliminar de Estresse da Organização.....	63
6.1 Estressores.....	67
6.2 Processo de Interpretação	69
6.3 <i>Coping</i>	72
6.3.1 <i>Coping</i> e Cibernética.....	73
6.3.2 Mecanismos de <i>coping</i>	74
6.4 Tempo.....	78
6.5 Moderadores.....	80

6.6	Estresse acumulado e impactos na organização.....	88
6.7	Síntese das proposições do MPEO.....	91
Parte III: O Estudo de Caso		93
7.	O Estudo de Caso.....	94
7.1	A estratégia de pesquisa.....	94
7.2	Objetivos do estudo de caso.....	95
7.3	A seleção do caso a ser estudado	96
8.	Metodologia.....	99
8.1	Definição das perguntas de pesquisa e especificação <i>a priori</i> do MPEO. .	101
8.1.1	Perguntas de pesquisa:.....	101
8.1.2	Proposições:.....	101
8.1.3	As variáveis preliminares	102
8.2	A amostra das universidades.....	105
8.3	A estratégia de pesquisa.....	107
8.3.1	Entrevistas.....	107
8.3.2	Pesquisa a fontes secundárias	110
8.3.3	Participação em Fórum.....	112
8.4	Análise dos dados pesquisados	113
8.5	Análise dos resultados	114
9.	Construindo a história.....	115
9.1	Como é a indústria do ensino superior?.....	115
9.2	Universidades particulares da Grande São Paulo.....	119
9.3	Caracterização do período de mudanças das Universidades	125
9.3.1	Mudanças na legislação.....	125
9.3.2	Política de ensino superior.....	127
9.3.3	Críticas das mantenedoras e reitores	128
9.3.4	Ações das instituições de ensino superior	129
9.4	Entrevista com consultores da indústria de ensino.....	132
9.5	Entrevista com dirigentes e coordenadores de IES	135
9.5.1	Estressores	136
9.5.2	Processo de interpretação	137
9.5.3	<i>Coping</i>	139
9.5.4	Impactos na organização	147
9.5.5	Tempo.....	148
9.5.6	Moderadores	150
9.6	Síntese do estudo de caso.....	151

10.	Discussão do MPEO à luz do caso	155
10.1	Estressores.....	155
10.2	Processo de Interpretação	157
10.2.1	Etapas do processo de interpretação.....	158
10.2.2	Determinantes do estresse.....	160
10.2.3	Hierarquia de importância e inter-relação das discrepâncias.....	161
10.3	Processos de <i>Coping</i>	163
10.3.1	<i>Coping</i> focado no problema.....	165
10.3.2	<i>Coping</i> focado na emoção	166
10.3.3	<i>Coping</i> focado na avaliação.....	167
10.4	Variáveis moderadoras:	168
10.4.1	Síntese dos resultados da análise dos moderadores no MPEO.....	179
10.5	Moderadores relacionados com o modo da mudança.....	180
10.6	Impacto na Organização	184
10.7	Nível de estresse acumulado.....	191
10.8	Síntese da revisão do MPEO à luz do estudo de caso	193

Parte IV: Discussão do Estudo de Caso 197

11.	Do MPEO ao MEO.....	198
11.1	Proposições do MEO.....	198
11.2	Moderadores no MEO	201
11.2.1	Recursos de <i>coping</i>	205
11.2.2	Moderadores do MEO	206
11.3	Moderadores relacionados com o modo de mudança no MEO	208
11.4	Impactos do estresse da organização no MEO.....	210
11.5	Nível de estresse acumulado e MEO.....	215
11.6	Prescrições ao estudo de EO e ao uso do MEO	217
11.7	Representação do modelo	218

Parte V: Conclusão 220

Parte V: Conclusão 220

12.	Conclusão	221
12.1	Resumo e estrutura da dissertação.....	221
12.2	O uso da metáfora do estresse ocupacional	221
12.3	As contribuições do estudo de estresse da organização	223
12.4	Sugestões para pesquisas futuras.....	225

12.5 Considerações Finais	226
13. Referências bibliográficas	228

ANEXOS 239

Anexo 1 – Roteiro geral das entrevistas	240
Anexo 2 - Quadros relacionados com o Sistema Nacional de Educação Superior.....	242
Anexo 3 - Resumo dos dispositivos legais regulando a área de ensino superior..	245
Anexo 4 - Variáveis e indicadores das dimensões de análise da Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos	251
Anexo 5 - Opinião do Ministro da Educação sobre ensino superior, em ordem cronológica.....	252
Anexo 6 - Principais críticas dos reitores e associações	255
Anexo 7 – Tabelas para verificar alterações na estratégia, estrutura e sistemas de controle das universidades particulares	257

Lista de figuras

Figura 1: Modelo Cibernético de Estresse, <i>Coping</i> e Bem-estar em Organizações.....	32
Figura 2: Determinantes/Fatores que influenciam desejo, importância e percepção*	35
Figura 3: Resumo da literatura de estresse ocupacional mencionada	40
Figura 4: Modelo de resposta organizacional à ameaça de STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981)	59
Figura 5: Modelo preliminar de estresse da organização	67
Figura 6: Processo de interpretação.....	70
Figura 7: Influência dos moderadores nas etapas ou elementos do MPEO.....	87
Figura 8: Impactos do estresse da organização sugeridos pelo MPEO.....	90
Figura 9: Resumo das variáveis relacionadas com o impacto do estresse na organização	103
Figura 10: Moderadores do MPEO sendo considerados na pesquisa de campo.....	104
Figura 11: Principais características de Alpha e Zeta	106
Figura 12: Fontes de Informação no Estudo de Caso.....	112
Figura 13: IES na Região de São Paulo por cidade.....	121
Figura 14: Notas do provão do curso de administração, de 1966 a 2000, por universidade pertencente à região de São Paulo.	122
Figura 15: Número de discentes e docentes por Universidade da Região de São Paulo....	123
Figura 16: Associações que atendem às IES.....	124
Figura 17: Levantamento preliminar das medidas adotadas pelas IES frente aos processos de avaliação nacional do ensino superior.....	131
Figura 18: Comparação do processo de interpretação de Alpha e Zeta	139
Figura 19: Resumo das ações de <i>coping</i> de Alpha e Zeta	146
Figura 20: Resumo prévio dos impactos do estresse em Alpha e Zeta	148
Figura 21: Resumo das informações encontradas em Alpha e Zeta	153
Figura 22: Resumo do papel das variáveis inicialmente propostas no MPEO após análise de resultados do estudo de caso.	180
Figura 23: Operacionalização do atributo restrição no processamento de informações	185
Figura 24 A: Operacionalização do atributo ‘Concentração do Controle’	187
Figura 24 B: Operacionalização do fator extensão da mudança para modelo mecânico ...	188
Figura 25: Operacionalização do fator ‘Conservação de recursos’	189
Figura 26: Operacionalização do fator ‘Erros Cognitivos’	190

Figura 27: Síntese da aderência do MPEO ao Estudo de Caso.....	194
Figura 28: Comparação entre as proposições do MPEO e do MEO.....	199
Figura 29: Relação entre escolha estratégica e determinismo	205
Figura 30: Comparação dos moderadores do MEO e do MPEO.....	207
Figura 31: Moderadores relacionados com o modo da mudança.....	209
Figura 32: Comparação do MPEO e MEO em relação aos fatores do modo de mudança.	210
Figura 33: Impactos do estresse da organização no MEO.....	213
Figura 34: Moderadores sugeridos no MEO que influenciam as variáveis que afetam nível acumulado de estresse.....	216
Figura 35: Modelo de Estresse da Organização.....	218
Quadro 1: IES classificadas por Unidade da Federação e categoria administrativa.....	242
Quadro 2: Número de matrículas das IES por Unidade da Federação.....	242
Quadro 3: Número de matrículas na graduação por categoria administrativa em 1991, 1994, 1999, 2000.....	243
Quadro 4: Taxa de crescimento do número de cursos de graduação de 1990 a 2000.....	243
Quadro 5: Número de concluintes do ensino médio por vaga do ensino superior em 1990 e 1999.....	243
Quadro 6: Qualificação do corpo docente entre 1996 e 2000.....	244
Quadro 7: Relação concluintes por ingressos (5 anos).....	244
Tabela 1: Lista das ações organizacionais identificadas como mudanças em estratégias para o estudo de caso das universidades particulares.....	257
Tabela 2: Lista de itens para medir mudança de estrutura e sistemas de controle para o estudo de caso das universidades particulares.....	258

Lista de siglas e abreviações

ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANAFI	Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores
ANDIFES	Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino
ANUP	Associação Nacional de Universidades Particulares
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENC	Exame Nacional de Cursos
EO	Estresse da Organização
FIES	Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEO	Modelo de Estresse da Organização
MPEO	Modelo Preliminar de Estresse da Organização
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SESu	Secretaria de Educação Superior
VPP	Valor medido da possível perda

Parte I: Introdução

“Este livro é dedicado àqueles que não têm medo de experimentar o estresse de uma vida plena, tampouco são ingênuos em pensar que podem fazê-lo sem esforço intelectual.”

SELYE (1978), dedicatória do livro *The Stress of Life*.

1. Introdução

Estresse é um fenômeno normalmente relacionado ao indivíduo e frequentemente estudado no contexto do trabalho e da organização (estresse ocupacional). No entanto, as organizações, da mesma forma que os indivíduos, podem experimentar estresse ao enfrentarem situações que introduzam incertezas no seu ambiente ou que as pressionem a se engajarem em processos de transformação ou adaptação organizacional. Falta, entretanto, na literatura de estresse e de *Estudos Organizacionais* um constructo que descreva esse fenômeno que ocorre no plano *macro* de análise, que é aqui denominado **estresse da organização**, e que é diferente do estresse relacionado com o plano do indivíduo (estresse ocupacional).

Muitos trabalhos teóricos e empíricos têm buscado compreender e desenvolver a área de estresse ocupacional (do indivíduo no trabalho). O interesse por esse campo de estudo não é recente e esforços acadêmicos continuam sendo realizados para ampliar o conhecimento sobre esse fenômeno. Uma das explicações para esse interesse no estresse ocupacional é a preocupação das organizações, da sociedade e dos acadêmicos com o impacto dos processos de mudança na saúde física e mental do trabalhador. Obviamente também há uma preocupação com os efeitos do estresse ocupacional na organização como, por exemplo, aumento na taxa de absenteísmo e de rotatividade, queda de produtividade, greve etc.

Como pressuposto básico desta dissertação, sugere-se que também as organizações, assim como os indivíduos, podem sofrer o impacto de forças externas e internas que colocam em perigo a sua sobrevivência e geram estresse. Essas forças, aqui entendidas como fontes de pressão ou estressores, estão transformando a maneira como as organizações trabalham e se organizam. Globalização, turbulência, regulamentações, novas tecnologias são exemplos desses acontecimentos.

Argumenta-se nesta dissertação que **estresse da organização** é o processo pelo qual uma organização, diante de uma situação percebida como estressante ou ameaçadora, seleciona e adota uma série de estratégias objetivando prevenir ou reduzir os efeitos dessa situação na organização. É um processo em que a percepção da alta administração em relação ao ambiente interno e externo possui papel central na definição das ações

organizacionais, apesar da existência de fatores que influenciam tanto a percepção quanto as ações escolhidas pelos dirigentes.

As definições dadas ao processo de **estresse** e a **estresse da organização** (EO) originam-se da literatura de *Estudos Organizacionais*, principalmente daquelas obras que procuram entender o comportamento da organização em situações de pressão. Infelizmente, existem poucos trabalhos acadêmicos que abordam a questão do EO de forma integrada, o que torna ainda mais importante o desenvolvimento desse constructo.

Um das propostas deste trabalho é criar um **modelo de estresse da organização** (MEO) – na perspectiva *macro*, isto é, na perspectiva em que a organização *per se* é o sujeito do **estresse da organização** - que vá além de uma análise causal entre fontes de estresse, estresse e *strain*¹, englobando: (1) a relação de mútua influência entre a organização e o seu ambiente; (2) a organização como sistema de interpretação sujeito à influência de muitos fatores; (3) os mecanismos (ou processos de *coping*²) disponíveis à organização para enfrentar situações estressantes, garantindo a sua sobrevivência e o seu desenvolvimento; (4) a presença de *feedback* negativo, permitindo a detecção e a redução de discrepâncias.

Esta dissertação pretende propor um modelo preliminar para EO a partir do uso de um modelo de estresse ocupacional como *metáfora*. Apesar dos dois fenômenos serem distintos, existem semelhanças na forma como indivíduo e organização percebem, respondem e agem em relação a situações estressoras. A decisão de usar uma *metáfora* para propor um modelo, portanto, tem três justificativas: (a) facilitar a explicação de um constructo com o qual o leitor não está familiarizado por meio de uma linguagem que já é do seu conhecimento, (b) ajudar a estruturar um modelo que explique um fenômeno complexo de forma clara e simples e ainda (c) abrir espaço para que novas idéias e conceitos relacionados com o fenômeno continuem a ser desenvolvidos.

Dentre o grande número de modelos de estresse ocupacional existentes, o modelo escolhido como *metáfora* foi a Teoria de Estresse, Coping e Bem-Estar de Jeffrey R.

¹ *Strain* é comumente usado na literatura especializada em estresse ocupacional para definir o resultado/a manifestação do estresse no indivíduo e na organização. O conceito de CAPLAN *et al.* (apud BEEHR e NEWMAN, 1978, p. 668) é “qualquer desvio das respostas normais na pessoa: (a) consequências psicológicas como insatisfação do trabalho, ansiedade e baixa auto-estima; (b) consequências fisiológicas como pressão sanguínea alta e colesterol elevado; e (c) sintomas do comportamento como fumo e absenteísmo.”

² Manter-se-á este termo em inglês sempre que possível porque não há uma palavra em português capaz de substituí-la respeitando o mesmo significado.

EDWARDS (1992). Esse modelo permite compreender as relações existentes entre estressores e a saúde do indivíduo, inclusive os mecanismos de *coping* disponíveis para enfrentar o estresse.

Após delinear um **modelo preliminar de estresse da organização** (MPEO) com a colaboração da metáfora do estresse ocupacional e de outros trabalhos dos *Estudos Organizacionais*, a dissertação apresenta os resultados de um **estudo de caso** exploratório realizado no contexto das universidades particulares da Grande São Paulo. Esse estudo tem por objetivo ilustrar e aprimorar o MPEO e sugerir caminhos novos para a pesquisa empírica sobre essa área da administração e dos *Estudos Organizacionais*.

Em síntese, existe um fenômeno pouco abordado pelos estudiosos das organizações que pode contribuir ao entendimento de temas relacionados com a mudança e o desenvolvimento organizacional. Esse fenômeno está sendo chamado de **estresse da organização** (EO) e descreve o estresse em uma perspectiva *macro*, na qual a organização não é apenas contexto para o estudo do estresse, mas é o sujeito desse estresse, seu protagonista e seu objeto, sofrendo pressões e enfrentando tensões e incertezas.

2. Formulação do Problema de Pesquisa

Este trabalho pretende investigar o fenômeno **estresse da organização** (EO) e propor, ao seu final, um **modelo** que permita o desenvolvimento desse objeto de estudo em análise organizacional.

Nos *Estudos Organizacionais*, estresse é normalmente considerado um resultado possível da relação do indivíduo com o seu contexto de trabalho. Esse tipo de estresse é conhecido como estresse ocupacional, e está confinado ao plano individual ou *micro* de análise.

O estudo de estresse ocupacional é atualmente um campo bastante reconhecido e desenvolvido, contando com vários trabalhos e pesquisas referentes aos mais diversos aspectos desse fenômeno. Foi impulsionado principalmente pela preocupação com o impacto do estresse no indivíduo e, em consequência, na organização.

Os seus efeitos na organização, com base em COOPER (apud STORA, 1993, p.12), estão classificados em sintomas organizacionais de estresse e doenças. Os sintomas incluem: absenteísmo elevado, alta rotatividade de trabalhadores, relações industriais difíceis e controle de qualidade medíocre. As doenças englobam: greves prolongadas, acidentes graves frequentes e desempenhos insatisfatórios.³ No entanto, o estudo do estresse no plano da organização ou *macro* de análise, ao contrário do que se possa pensar, não representa o estudo desses sintomas e doenças.

A confusão existente em relação ao escopo do fenômeno EO talvez ocorra pela escassez de trabalhos que estudem o fenômeno estresse no plano *macro* de análise.

Existe, no entanto, o artigo de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) que ressalta a importância do EO para os processos de renovação estratégica e faz contribuições significativas ao seu estudo, porém sem empregar uma visão integrando processos de interpretação, estratégias de *coping*, nível acumulado de estresse, impacto do estresse na organização e moderadores.

Na verdade, existem algumas lacunas para a compreensão de EO que não podem ser preenchidas pela literatura de estresse ocupacional, cujo foco central é outro - o indivíduo, e tampouco apenas pelo artigo de HUFF, HUFF e THOMAS (1992). Para preenchê-las, há a

³ Ver também AYRES *et al.* (2001).

necessidade de buscar apoio na própria metáfora do estresse ocupacional e em outros trabalhos nos *Estudos Organizacionais* que, por exemplo, abranjam: (1) os moderadores no processo de estresse e a relação destes moderadores com estratégias de *coping*, com estresse acumulado na organização, com processos cognitivos dos dirigentes etc; (2) a falta da própria definição do que vem a ser uma situação estressante: será que uma situação é definida como estressante em função dos recursos e capacidade disponíveis à organização, ou será que em função de preferências dos dirigentes organizacionais, ou por outro fator qualquer e (3) a falta de uma definição clara, na literatura, de como a relação de mútua influência entre a organização e o seu ambiente pode influenciar o estresse acumulado pela organização.

O estudo de estresse no plano organizacional precisa, então, ser integrado para que a relação estressores, estresse e impactos do estresse possa ser compreendida por acadêmicos e, sobretudo, por profissionais. Essa integração e estruturação precisa, portanto, ser realizada por meio de um modelo capaz de representar adequadamente como as organizações 'experimentam' esse fenômeno, ou ainda, por um modelo que responda as seguintes questões:

(1) *Como* situações de ameaça que pressionam a organização, levando-a a tomar uma série de decisões, podem afetá-la;

(2) *Quais* os impactos na organização;

(3) *Por que* essas situações geram estresse acumulado;

(4) *Quais* os mecanismos disponíveis à organização para enfrentar essas situações;

(5) *Quais* fatores ajudam a moderar a relação estresse e organização.

O modelo precisa, acima de tudo, ser útil para explicar como uma situação específica de estresse, em um contexto real, pode afetar o comportamento e a vida organizacional. De nada adiantaria estudar esse fenômeno se os conhecimentos adquiridos não fossem utilizados para melhorar a compreensão de acadêmicos e profissionais sobre o comportamento organizacional. É por essa razão que esta dissertação se utiliza de um estudo de caso sobre estresse a que estão sendo submetidas instituições de ensino superior em função das mudanças de regulamentação na política nacional de ensino superior.

Por fim, dado que o desenvolvimento do modelo conta com o auxílio da literatura de estresse ocupacional, por intermédio da metáfora, cabe ainda a esta dissertação, verificar até que ponto EO pode ser explicado pela metáfora do modelo de estresse ocupacional, e

até que ponto conceitos como estressores, estresse, *coping* e *strain* podem ser usados para explicar o fenômeno **estresse da organização**.

3. Justificativa

A principal justificativa para o estudo do fenômeno EO e para a proposição de um modelo para estudá-lo é a importância do fenômeno em um ambiente dinâmico como o atual e a falta de trabalhos que investiguem de forma estruturada o fenômeno estresse no plano da organização. Existe uma literatura bastante desenvolvida e consolidada sobre estresse no plano individual e no contexto do trabalho (estresse ocupacional), que é um fenômeno diferente daquele percebido na perspectiva *macro* em que a organização, além de contexto, é sujeito do estresse.

Em uma época em que a organização e o seu ambiente enfrentam mudanças frequentes (HUBER e GLICK, 1995), o estudo do estresse torna-se ainda mais importante, uma vez que se trata de um fenômeno que pode surgir como consequência dessas mudanças (ASHFORD, 1988).

Independente da origem das mudanças (necessidade da organização se manter competitiva e lucrativa, participação no processo de globalização, adoção de novas tecnologias, interesses particulares de certos *stakeholders*, necessidade de se adaptar às exigências governamentais), todas elas têm potencial para exercer um forte efeito sobre os trabalhadores, os diversos grupos de trabalho, a própria organização e o seu ambiente, tornando importante o estudo de *como ocorrem* esses impactos e *quais* as suas *consequências* não apenas para o indivíduo, mas também para a organização.

No entanto, a importância de se estudar **estresse da organização** (EO) e de propor um **modelo de estresse da organização** (MEO) vai além da necessidade de se conhecer estressores e impactos do estresse, inclui também a necessidade de saber *como* as organizações enfrentam essas mudanças e *quais* os moderadores que podem influenciar na redução dos impactos na organização.

Falta, portanto, na literatura de *Estudos Organizacionais* um trabalho que: (1) coloque todas as informações disponíveis sobre o fenômeno de forma coerente e estruturada; (2) explique *como* o fenômeno *ocorre* na sua totalidade e *quais as relações* possíveis entre os seus elementos; (3) identifique alguns indicadores que ajudem os dirigentes organizacionais monitorar o nível de estresse da sua organização.

Apesar de ser uma representação simplificada da realidade, o MEO contribuirá para que académicos e profissionais compreendam melhor como o fenómeno EO ocorre e impacta a organização e como a organização ‘pensa e age’. Adicionalmente, o modelo, por colaborar com a estruturação do estudo desse fenómeno, poderá ser ponto de partida para pesquisas empíricas futuras.

4. Objetivos

Essa dissertação possui dois objetivos primários:

O primeiro deles é propor um modelo que contribua para o estudo do **estresse da organização (EO)**.

O segundo é, por meio de um **estudo de caso** no contexto das universidades particulares da Grande São Paulo, verificar a aplicabilidade do **modelo preliminar de estresse da organização (MPEO)** em um contexto real e obter informações que ilustrem, questionem, complementem e refinem esse modelo. O **estudo de caso** é uma pesquisa qualitativa exploratória que segue as linhas gerais para **construção de teoria de EISENHARDT (1989)**.

Existem ainda alguns objetivos secundários que são importantes para garantir a elaboração de um modelo compreensível e consistente:

1. Introduzir o constructo EO a partir de uma analogia com estresse ocupacional. Com a preocupação, no entanto, de diferenciar o fenômeno do plano individual daquele do plano organizacional.
2. Construir um modelo preliminar que vá além de uma análise causal entre estressores, estresse e *strain*, investigando: (a) a relação de mútua influência entre a organização e o seu ambiente; (b) a organização como sistema de interpretação; (c) os mecanismos disponíveis à organização para enfrentar situações estressantes, garantindo a sua sobrevivência ou seu sucesso; (d) a presença de moderadores nos processos de interpretação e de *coping*; (e) a presença de *feedback* negativo permitindo a detecção e a redução de discrepâncias; (f) os indicadores de EO.
3. Usar esse **modelo preliminar de estresse da organização** como ponto de partida e apoio do **estudo de caso**.
4. Apresentar proposições para serem testadas futuramente, bem como implicações para a prática organizacional.

Parte II: O Modelo Preliminar de Estresse da Organização (MPEO)

“É necessário desenvolver um modelo que indique quantas limitações um administrador enfrenta ao planejar ações.”

PFEFFER & SALANCIK, 1978, p.245 (apud FINKELSTEIN E HAMBRICK, 1990, p.501)

Esta segunda parte da dissertação engloba dois capítulos:

O **capítulo 5** tem por objetivo apresentar as informações que servem de base para a construção do modelo preliminar de estresse da organização (MPEO). Essas informações foram obtidas explorando-se o uso do estresse no contexto do indivíduo e da organização. Parte dessas informações está relacionada com o modelo de estresse ocupacional – EDWARDS (1992) - que serve de metáfora para o MPEO.

O capítulo termina com a defesa do uso estresse ocupacional como metáfora para estresse da organização (EO). Depois, o **capítulo 6** tem por objetivo apresentar as principais proposições e variáveis moderadoras do MPEO.

5. Construção Teórica

Antes de apresentar o modelo preliminar de estresse da organização (MPEO), pretende-se mostrar como estresse tem sido abordado na literatura tanto no plano individual - estresse ocupacional, quanto no plano organizacional – **estresse da organização**. Isso é necessário para que o leitor entenda o modelo de estresse ocupacional utilizado como metáfora, as limitações e deficiências da literatura relacionada com EO, e as vantagens de se utilizar uma metáfora para construir o modelo preliminar.

Sendo assim, este capítulo está dividido em cinco partes: A primeira explica brevemente como o estudo de estresse foi impulsionado e ganhou espaço nos *Estudos Organizacionais*; a segunda classifica o estresse ocupacional em função da definição de estresse; a terceira justifica a escolha do modelo de EDWARDS (1992) como metáfora e apresenta os principais pontos desse modelo; a quarta mostra como estresse no plano organizacional têm sido tratado na literatura existente e a quinta e última parte defende o uso de estresse ocupacional como metáfora.

Deve estar claro, portanto, que não há a intenção de fazer uma análise extensa da literatura de estresse ocupacional. Outrossim, pretende-se explorar o conceito de estresse e estresse ocupacional para evidenciar a possibilidade do uso do fenômeno de plano individual como metáfora para explicar estresse no plano organizacional. Espera-se, no entanto, como consequência, que o leitor deste trabalho se familiarize, apesar das diferentes abordagens, com aquela definição de estresse empregada no MPEO e, futuramente, no MEO.

5.1 Estresse

O estudo de estresse foi impulsionado principalmente pelo desejo de se entender distúrbios no comportamento de adaptação observado em situações extremas e dramáticas como guerras, morte, circunstâncias pré-cirúrgicas, aprisionamento.

Um dos cientistas pioneiros no estudo de estresse foi Hans SELYE que emprestou o termo estresse da física, em que ele significa os efeitos de uma força agindo contra uma resistência, para usá-lo na biologia. SELYE desenvolveu o conceito de estresse segundo

uma abordagem fisiológica, considerando-o um fenômeno de adaptação do indivíduo ao ambiente. Em 1936, SELYE publicou seu primeiro artigo sobre a síndrome do estresse ou, como é conhecida, *síndrome geral de adaptação* (GAS). Essa síndrome possui três fases: *fase de alerta*, o organismo é avisado sobre a ação dos estressores e prepara-se para lutar ou fugir; *fase de resistência*, o organismo busca se adaptar ou equilibrar diante da ação dos estressores e *fase de exaustão*, o organismo responde à ação contínua dos estressores através do aparecimento de sintomas específicos.⁴

Anos mais tarde, SELYE (1978, p.74) definiu estresse como “respostas não específicas do corpo a qualquer exigência, podendo ser causado por, ou resultar em, condições agradáveis e desagradáveis”. Como consequência pode-se observar que, para o autor, estresse não é algo necessariamente bom ou ruim, depende de como o indivíduo lida com os estressores, e o mesmo agente pode produzir diferentes lesões ou síndromes nos indivíduos.

Apesar do autor admitir a existência de alguns fatores condicionantes exógenos (medicamentos, por exemplo) e endógenos (predisposição genética, idade e sexo, entre outros), ele estuda estresse como um estado corpóreo desvinculado da influência do ambiente físico e social ou de aspectos psicológicos.

O autor também introduziu o termo estressor (*stressor*) no vocabulário corrente e na medicina. A razão para se criar o termo estressor para designar o agente causador do estresse é o fato que estresse não pode ser compreendido ou estudado sem os seus causadores. Segundo SELYE (1978, p.53), “o que nós, na verdade, vemos quando alguma coisa age sobre o corpo humano é uma combinação de estresse e as ações específicas do agente [causador]”. Adicionalmente, o autor afirma que *quaisquer* exigências feitas sobre o corpo, incluindo aquelas necessárias à vida, agem como estressores.

Não obstante a abordagem fisiológica de SELYE ser pioneira, percebe-se que gradualmente passam a predominar perspectivas multidisciplinares envolvendo principalmente a sociologia e a psicologia, que contribuem para uma visão de estresse como processo. Dentro desta perspectiva multidisciplinar, encontram-se teorias em que o estresse é considerado um processo resultante da relação entre exigências da situação socioeconômica e a capacidade do indivíduo. (FERNANDES, 1997, p.32-36)

⁴ Hans SELYE ao publicar em 1954 *The Stress of Life* (revisto em 1976) ajudou a divulgar o conceito de estresse e a sua relevância à saúde dos indivíduos. O livro é direcionado ao público em geral.

O modelo transacional de Lazarus, base teórica para muitas pesquisas desenvolvidas dentro do campo do estresse, reflete essa perspectiva. Nesse modelo, o estresse é dependente da relação particular que um indivíduo possui com o seu ambiente. Se o ambiente é percebido como excedendo os recursos do indivíduo ou como ameaça ao seu bem-estar, o processo de *coping* é ativado (avaliação primária). O indivíduo então verifica o que pode ser feito (avaliação secundária) e, em sequência, tenta alterar a relação indivíduo-ambiente que está com problema e/ou regular o *distress* emocional. O modelo prevê que o processo de estresse continua, por meio de reavaliações da situação, até o indivíduo ser bem-sucedido na solução dos problemas ou os efeitos negativos da má adaptação se manifestarem. Variáveis individuais de origem fisiológica e psicológica funcionam como moderadores nos processos de avaliação e de reação dos indivíduos às situações de estresse.⁵

Foi somente a partir das décadas de 60 e 70 que o estudo do ambiente organizacional como fonte potencial de estresse ganhou impulso. Pode-se citar dois fatores que contribuíram e continuam a contribuir para o seu desenvolvimento:

Primeiro, gostando ou não, querendo ou não, todos os indivíduos dependem, direta ou indiretamente, de organizações. Muitos passam a maior parte de suas vidas trabalhando em organizações, assim é normal que as organizações se preocupem com a promoção do bem-estar do indivíduo no ambiente de trabalho. Essa preocupação pode ter um caráter altruísta, busca da melhora da qualidade de vida do trabalhador, ou egoísta, busca da redução dos efeitos negativos do comportamento individual na organização.

Segundo, os estudos sobre mudança organizacional, que objetivam compreender os efeitos dessas mudanças no indivíduo em relação tanto a sua saúde física e mental quanto ao seu comportamento, também ajudam a impulsionar as pesquisas de estresse ocupacional.⁶

As vantagens que as organizações pretendem com mudanças são evidentes: conquistar maior rentabilidade, maior produtividade, maior participação no mercado, menores custos. Entretanto, para atingir esses objetivos, as organizações precisam arcar com alguns custos muitas vezes intangíveis ligados aos sentimentos de incerteza e de

⁵ EDWARDS (1992) e FERNANDES (1997) descrevem o modelo transacional de Lazarus baseados, principalmente, em LAZARUS e FOLKMAN (1984).

⁶ Ver, por exemplo, ASHFORD (1988), CUNHA e COOPER (1998), CARTWRIGHT e COOPER (1993), KETS DE VRIES e BALASZ (1997), MISHRA e SPREITZER (1998), SCHWEIGER e IVANCEVICH (1985).

turbulência que podem surgir nos funcionários e no ambiente (incluindo acionistas, clientes, fornecedores, credores). Conseqüentemente, a busca de mecanismos para reduzir estes custos e para promover o bem-estar dos trabalhadores colaborou e colabora para o desenvolvimento do estudo de estresse ocupacional.

5.2 Estresse ocupacional: classificação da teoria em função da definição de estresse

As teorias de estresse ocupacional abordam um fenômeno que tem sérias conseqüências econômicas e sociais, tanto para as organizações quanto para a sociedade de forma geral.⁷ Considerando a importância da questão, muitas pesquisas empíricas têm sido realizadas sobre o fenômeno estresse ocupacional, porém a grande maioria, devido à complexidade do assunto, dá ênfase apenas a um aspecto específico do processo de estresse. No entanto, ainda continuam sendo publicados trabalhos com maior preocupação conceitual que oferecem teorias e modelos que dão suporte, lógica e continuidade às pesquisas empíricas. Assim, um estudioso conhecendo a teoria em que se baseia uma determinada pesquisa pode, por exemplo, dar continuidade a ela e/ou encontrar suporte para a sua própria pesquisa.

As teorias de estresse ocupacional podem ser classificadas em três categorias em função do conceito atribuído a estresse (ver EDWARDS, 1992; 1996):

1. Abordagem Relacional (*Person-Environment fit*): estresse não depende apenas do indivíduo ou do ambiente, mas da relação entre os dois. EDWARDS (1996, p.292) afirma que este tipo de abordagem “envolve a premissa que atitudes, comportamento e outras respostas de âmbito individual não resultam do indivíduo ou do ambiente separadamente, mas da relação entre os dois”.
O processo de estresse depende de avaliações cognitivas em que comparações subjetivas do indivíduo com o ambiente ocorrem, sendo que essas comparações podem resultar em discrepâncias que afetem o indivíduo e/ou a organização.

⁷ Artigo de Gregory HÄRTL (1996, December) menciona pesquisa realizada pelos Professores Cary L. Cooper, Paula Liukkanen e pela Dra. Susan Cartwright que divulga os seguintes dados: gastos com absenteísmo e doenças relacionadas com estresse custam ao Reino Unido 10% do PNB, estima-se que para os países nórdicos essa cifra varie de 2.5% na Dinamarca a 10% do PNB na Noruega.

2. Abordagem Situacional (*Situational Approach*): estresse é visto como função de aspectos do ambiente que prejudicam o bem-estar do indivíduo. EDWARDS (1992) critica essa abordagem afirmando que ela ignora a influência das diferenças individuais nos processos de avaliação cognitiva das situações. Dentro dessa abordagem, encontra-se a 'Teoria de Estresse do Papel' de KAHN *et al.* (apud EDWARDS, 1992, p.241-242).
3. Abordagem da Resposta (*Response Definition*): estresse é visto como um desvio de um estado psicológico ou fisiológico normal. Segundo EDWARDS (1992) essa abordagem desconsidera os precursores psicológicos e o contexto envolvendo as situações estressantes, bem como as situações em que os indivíduos apresentam sintomas mínimos de estresse devido a processos eficazes de *coping*. O trabalho de SELYE pertence a esta abordagem.

A abordagem relacional é provavelmente a mais disseminada no campo da pesquisa de comportamento organizacional e a mais popular no estudo de estresse ocupacional. Dentro dessa abordagem, destacam-se duas maneiras distintas de avaliar as inadequações entre percepção de um estado e os critérios de avaliação do indivíduo:

Na primeira forma, as inadequações ou discrepâncias são avaliadas comparando-se valores individuais aos recursos (*supplies*) disponíveis no ambiente que satisfazem esses valores. Enquanto valores estão relacionados com preferências, interesses, motivos e objetivos conscientes, recursos referem-se à quantidade, frequência e qualidade dos atributos do ambiente. (CUMMINGS e COOPER, 1979; EDWARDS, 1992)

Na segunda, as discrepâncias surgem da comparação entre habilidades individuais e demandas do ambiente. Habilidades incluem capacidade, conhecimento, tempo, energia que um indivíduo possui para responder às demandas do ambiente. Demandas, por sua vez, estão relacionadas às solicitações quantitativas e qualitativas impostas aos indivíduos, podendo ter um caráter objetivo (aumento do turno de trabalho, por exemplo) ou ser socialmente construídas (expectativas do grupo, por exemplo). (MCGRATH apud BEEHR e NEWMAN, 1978, p.668)

Outro trabalho que se insere na segunda abordagem é de KARASEK (1979) que propõe que *strain* mental está relacionado à combinação de baixa latitude de decisão (controle) com alta solicitação do trabalho. O autor ainda sugere que o redesenho de um

processo de trabalho, ampliando a latitude de controle do trabalhador, pode reduzir *strain* mental sem prejudicar as demandas do trabalho.

Vale a pena mencionar que também existem alguns autores como BEEHR e NEWMAN (1978) que unem as duas visões mencionadas acima.

Um grande número de defensores da primeira perspectiva da abordagem relacional afirma que excesso de demandas sobre habilidades só promove estresse se: (1) a satisfação das demandas produzir resultados desejados, ou (2) a satisfação das demandas for inerentemente desejável. Imagine um aluno que não saiba estatística, o fato de 'não saber estatística' só promoverá estresse quando o aluno precisar desse conhecimento para conseguir um emprego, passar em um curso da faculdade, ou seja, quando precisar dessa habilidade/conhecimento para conseguir algo que tenha valor para ele. 'Não saber estatística' também pode ser estressante para um indivíduo quando 'saber estatística' for inerentemente desejável.

A discrepância entre habilidade (ou capacidade) e demanda deveria, segundo os defensores da primeira perspectiva da abordagem relacional, ser analisada como um fator capaz de prever a eficácia dos processos de *coping*. Suponha que um professor solicite aos seus alunos a entrega de um trabalho que requeira conhecimentos de estatística, aqueles alunos que já sabem estatística ou que possuem tempo e recursos para aprender terão maiores chances de sucesso.

Este item do capítulo 5 tem por objetivo mostrar quais as principais abordagens de estresse na literatura de estresse ocupacional. Das abordagens mencionadas, a abordagem relacional recebeu maior atenção por ser a mais utilizada, atualmente, na literatura, e porque o modelo que foi escolhido como metáfora pertence a esse grupo. A abordagem relacional ainda pode ser dividida em dois grupos, dependendo da maneira como as discrepâncias ou inadequações são determinadas.

5.3 Estresse ocupacional: a escolha do modelo como metáfora

No item anterior do trabalho, houve a preocupação de salientar a existência de diversas formas de abordagem de estresse ocupacional, cada uma delas defendendo uma visão diferente do fenômeno.

Essa diversidade de abordagens de estresse ocupacional aliada a uma literatura bastante ampla sobre o tema obrigaram a definição de alguns critérios para auxiliar na escolha do modelo de estresse ocupacional a ser usado como metáfora do estresse da organização. Antes de apresentar esses critérios, deve-se novamente salientar a importância dessa escolha para os próximos capítulos desta dissertação, uma vez que a metáfora serve de ponto de partida para o delineamento do MPEO; é ela que permite estruturar o estudo do fenômeno EO, sugerindo variáveis, processos e relações que devem ser investigados no plano da organização como parte do modelo preliminar.

Os critérios de escolha do modelo de estresse ocupacional a ser usado como metáfora foram:

1. Abrangência e profundidade:

Abrangência do modelo ao representar várias etapas do processo de estresse ocupacional, ou seja, um modelo que aborde questões referentes desde a percepção do fenômeno até o efeito do estresse no indivíduo e na organização.

Profundidade refere-se à atenção dispensada a cada etapa do processo, inclusive considerando a influência de moderadores nessas etapas que reduzam os efeitos do estresse sobre o indivíduo.

2. Consideração de princípios da cibernética:

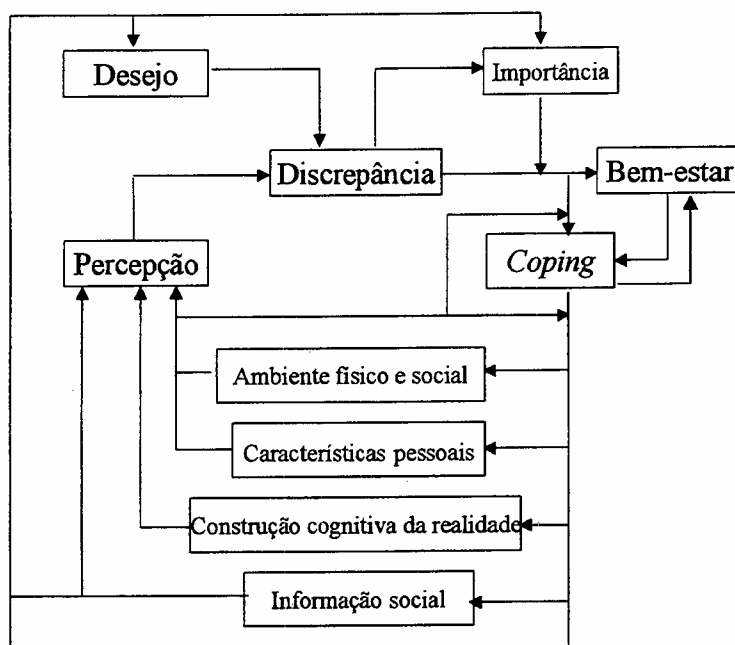
CUMMINGS e COOPER (1979) destacam as vantagens do uso da cibernética para a compreensão de processos de estresse e da relação indivíduo-ambiente. Segundo os autores, a cibernética ajuda a destacar a importância da informação, do tempo e do *feedback* no estresse ocupacional. Enquanto a importância da informação está em servir como mediador na relação indivíduo-ambiente, a do tempo está relacionada com a atribuição de um caráter dinâmico ao processo, e a do *feedback* está em guiar os processos de ajustamento e acionar os mecanismos de *coping*.

3. Viés do pesquisador:

Por mais que se procure justificar racionalmente uma escolha, ela sempre acaba, nem que minimamente, sendo influenciada pelo pesquisador ou estudioso. Desta forma, a influência do pesquisador pode estar não apenas na seleção do critério de escolha, mas também no fato do modelo escolhido ser, para ele, o que melhor se encaixa no papel de metáfora para o **estresse da organização**.

Com base nesses critérios, o modelo escolhido foi a Teoria de Estresse, *Coping* e Bem-Estar de Jeffrey R. EDWARDS (ver figura 1).

Figura 1: Modelo Cibernético de Estresse, *Coping* e Bem-estar em Organizações



Fonte: Edwards, J.R (1992). A Cybernetic Theory of Stress, Coping, and Well-Being in Organizations. *Academy of Management Review*, 17 (2), p.248.

O modelo de EDWARDS (1992), que adota a abordagem relacional, preenche o primeiro critério de abrangência e profundidade pois analisa o processo de estresse ocupacional por inteiro, explicando o papel de cada elemento e etapa do processo de estresse. Destaca-se por examinar em detalhe o papel da dinâmica cognitiva no processo de estresse, o papel de moderadores e a importância dos mecanismos de *coping* para definir a extensão dos efeitos do estresse.

O modelo também preenche o segundo critério por valorizar o emprego de princípios da cibernética para analisar o fenômeno estresse ocupacional. Na verdade, o modelo de EDWARDS (1992) nasceu a partir da análise exhaustiva dos principais modelos de estresse existentes e da determinação do autor de construir um modelo com base em princípios da cibernética.

Naturalmente, esse modelo de estresse corresponde às expectativas do pesquisador desta dissertação em relação à metáfora para desenvolver o **modelo preliminar de estresse da organização (MPEO)**.

5.3.1 O Modelo de Estresse, *Coping* e Bem-estar de EDWARDS (1992)

Em se tendo explicado a escolha do modelo, pretende-se agora apresentá-lo de forma detalhada para que os leitores possam entender todos os constructos relacionados com estresse ocupacional incluídos nesse modelo.

Estresse no modelo de EDWARDS (1992) possui três determinantes: percepção, desejos e importância. Assim, um indivíduo experimenta estresse quando há uma discrepância entre a forma como uma determinada situação é percebida por ele e como ele desejaria que ela fosse, porém essa discrepância deve ser considerada importante.

Os processos de percepção desempenham um papel chave neste e em outros modelos de estresse ocupacional. No artigo de EDWARDS (1992, p.247), as percepções são definidas como “representações subjetivas não-avaliativas de qualquer situação, condição ou evento”.

A percepção de um indivíduo é influenciada pelos seguintes fatores:

1. Ambiente físico e social: condições físicas e objetivas do meio (condições de trabalho e localização geográfica), e as condições sociais (arranjos sociais e relacionamentos interpessoais).
2. Características pessoais: atributos pessoais como habilidades e aparência física.
3. Construção cognitiva da realidade: participação ativa dos indivíduos na construção da realidade, definindo dentre as informações disponíveis aquelas a serem investigadas e selecionadas. A realidade subjetiva construída pelo indivíduo pode incluir situações que não estão presentes nem no lugar e nem no momento (por exemplo, antecipação do futuro). Esse último ponto sugere que existem fontes imaginadas de estresse, ou seja, situações que não ocorreram, mas que promovem mesmo assim preocupação e tensão.
4. Informação Social: opiniões, comportamentos e crenças de outras pessoas pertencentes ao ambiente social do indivíduo.

Segundo EDWARDS (1992), esses dois últimos fatores (3 e 4) encontram-se normalmente ausentes das teorias de estresse ocupacional.

O critério de referência usado pelo indivíduo para avaliar o ambiente são seus desejos, os quais são *preferências* conscientes por algum estado e podem ser considerados análogos a objetivos, valores e interesses. Desejos, entretanto, não são a mesma coisa que necessidades. As necessidades são inatas e estão relacionadas a demandas biológicas do organismo, enquanto os desejos, além de serem preferências conscientes, podem ser aprendidos. A necessidade pode ser estressante apenas quando for conscientemente desejada.

Os desejos podem ser afetados pelos seguintes fatores: experiências anteriores (as quais não estão representadas na **figura 1**), informação social, *coping*, e o arranjo hierárquico de ciclos múltiplos de *feedback* mantido pelo indivíduo (ver **figura 2**).

A comparação entre percepções e desejos determina a discrepância percebida pelo indivíduo, podendo abranger desde um processo cognitivo consciente até quase uma avaliação automática. As discrepâncias também podem ser definidas tanto em termos quantitativos, quanto estabelecidas intuitivamente. Em relação às discrepâncias, EDWARDS (1992) julga que a frequência das comparações entre desejos e percepções variam em função, por exemplo, do grau de importância da discrepância e da incerteza relacionada com a habilidade de resolver a discrepância, etc.

A importância atribuída pelo indivíduo à discrepância percebida depende de quão central for essa discrepância para o seu bem-estar. O fator importância é influenciado pela socialização e experiências anteriores de vida do indivíduo, por informação social, pela magnitude da discrepância, pelo processo de *coping* (relacionado ao processo de desvalorizar a discrepância), e pela relação entre discrepâncias. EDWARDS (1992) considera importância como um fator moderador entre discrepâncias e bem-estar, e entre discrepâncias e *coping*, porque o grau do estresse experimentado pelo indivíduo depende desse fator. (ver **figura 1** e **figura 2**)

Figura 2: Determinantes/Fatores que influenciam desejo, importância e percepção*

Desejo	Importância	Percepção
Informação social <i>Coping</i>	Informação social <i>Coping</i>	Informação social
Experiências anteriores	Socialização e experiências anteriores	Ambiente físico e social
Arranjo hierárquico de ciclos múltiplos de <i>feedback</i>	Magnitude da discrepância	Características pessoais
		Construção cognitiva da realidade

Fonte: Edwards, J.R (1992). A Cybernetic Theory of Stress, Coping, and Well-Being in Organizations. *Academy of Management Review*, 17 (2), p.248.

*Esses fatores não estão em ordem de importância.

O estresse é responsável por dois tipos de resultantes: o primeiro é o bem-estar físico e mental do indivíduo e o segundo são os mecanismos de *coping*.

Bem-estar está relacionado, segundo EDWARDS (1992), com a saúde física e mental do indivíduo. O estresse pode afetar o bem-estar psicológico promovendo desde uma simples variação de humor, até uma depressão profunda. Em relação ao bem-estar físico, o estresse pode promover o aumento da pressão sanguínea, doenças cardíacas e até câncer.

Coping são, segundo EDWARDS (1992, p. 253) “esforços para prevenir ou reduzir os efeitos negativos do estresse no bem-estar [do indivíduo]”. O estresse pode ativar os processos de *coping* direta ou indiretamente através do bem-estar. Os processos de *coping* estão relacionados à seleção e implementação de estratégias para promover o bem-estar ou reduzir o estresse. As estratégias de *coping* citadas por EDWARDS (1992) podem ser agrupadas em três grupos:

1. Coping focado no problema (*Problem-focused coping*):

Inclui estratégias para mudar a realidade objetiva e enfrentar o problema diretamente. São processos que pretendem mudar o ambiente físico e social e as características pessoais. A participação em treinamentos e a busca de *feedback* pelo indivíduo são exemplos dessas estratégias.

2. Coping focado na avaliação (*Appraisal-focused coping*)⁸:

Esse grupo de estratégias inclui as duas estratégias mencionadas pelo autor que servem para redefinir o significado de uma situação: (1) Alteram-se os desejos para ajustá-

⁸ EDWARDS (1992) não se refere a esse grupo de estratégias como *coping* focado na avaliação (*appraisal-focused coping*), essa denominação está sendo emprestada de ASHFORD (1988).

los às percepções, ou (2) altera-se a importância atribuída à discrepância tornando-a menos central ao bem-estar do indivíduo.

Outras duas estratégias citadas por ASHFORD (1988, p.25) durante situações de transformação organizacional fazem parte deste grupo: redefinição cognitiva (*cognitive redefinition*) e fuga cognitiva (*cognitive avoidance*). Enquanto a primeira estratégia implica a redefinição de uma situação de transição, inicialmente considerada uma ameaça, como uma oportunidade, a segunda estratégia implica a opção por evitar o problema.

3. Coping focado na emoção (*Emotion-focused coping*):

O indivíduo tenta administrar as emoções levantadas pelo estressor. Inclui estratégias que procuram melhorar diretamente o bem-estar como, por exemplo, meditação, medicamentos, consumo de cigarro e bebidas alcoólicas. Essas estratégias são direcionadas a reduzir o efeito do estresse e não necessariamente eliminar as suas causas.

O autor ainda menciona alguns fatores moderadores presentes nos processos de *coping*:

1. *Fatores pessoais e situacionais que moderam os efeitos das discrepâncias no processo de coping:*

Fatores pessoais: tendência do indivíduo para enfrentar situações de certa forma.

Fatores situacionais: disponibilidade de suporte social; oportunidades e restrições para o uso de estratégias de *coping* tais como políticas administrativas, as quais impossibilitam alterações de objetivos.

2. *Fatores pessoais e situacionais que moderam os efeitos de coping nos determinantes de estresse.*

Fatores pessoais: habilidades relevantes para satisfazer com sucesso as demandas do processo de *coping*.

Fatores situacionais: políticas organizacionais que favorecem ou impedem os processos de *coping*.

Outro elemento importante no processo de estresse ocupacional em EDWARDS (1992) são os ciclos múltiplos de feedback.

No trabalho de EDWARDS (1992, p.254-255) as percepções e desejos são comparados sobre uma variedade de facetas do trabalho, e o resultado total dessas comparações – as discrepâncias – são combinadas para produzir o total de estresse experimentado por um indivíduo. Segundo o autor, algumas discrepâncias fazem contribuições independentes ao estresse total, entretanto, outras são interdependentes de forma que resolvendo-se uma determinada discrepância acaba-se afetando outras.

A incorporação de ciclos múltiplos de *feedback* no modelo garante ao indivíduo a seleção e a implementação dos processos de ajuste necessários à solução das discrepâncias. Esses ciclos são muito importantes para iniciar as estratégias de *coping* e, conseqüentemente, reduzir os efeitos do estresse, principalmente considerando a possível interdependência entre as discrepâncias e a hierarquia de importância mantida entre elas. No entanto, acrescenta-se que os ciclos de *feedback* permitem a detecção de um ajuste inadequado, iniciando novamente a seleção e implantação de uma outra estratégia. CUMMINGS e COOPER (1979) também incorporam no seu modelo o conceito de ciclos múltiplos de *feedback* e hierarquia de valores.

Resumindo, esta parte do trabalho apresentou o modelo de EDWARDS (1992) de maneira a destacar os seguintes elementos:

- (a) o estresse possui três determinantes: percepção, desejos (critérios de avaliação) e importância;
- (b) existem uma série de moderadores que interferem nos processos de percepção individual e nos processos de *coping*;
- (c) as resultantes possíveis do processo de estresse são bem-estar e *coping*;
- (d) existem três tipos diferentes de estratégias de *coping* disponíveis: focada no problema, focada na avaliação e focada na emoção;
- (e) os ciclos múltiplos de *feedback* garantem a seleção e a implementação dos processos de ajuste necessários à solução das discrepâncias;
- (f) as discrepâncias guardam entre si uma hierarquia de valor.

É interessante adicionar ao trabalho de EDWARDS (1992) algumas contribuições de ASHFORD (1988), apenas para explicar melhor moderadores de *coping* e salientar a importância de apoio social em processos de estresse.

Vale a pena mencionar que fatores moderadores de *coping* são considerados por alguns autores como recursos de *coping*, ou seja, recursos disponíveis aos indivíduos para desenvolver suas estratégias de *coping*. ASHFORD (1988) faz parte desses autores que fazem a distinção entre recursos e respostas de *coping* (*coping* focado no problema, *coping* focado na avaliação e *coping* focado na emoção). Ela sugere que recursos pessoais como fonte de controle (*locus of control*), auto-estima, tolerância à ambigüidade podem ajudar o trabalhador a enfrentar situações de mudança. MCGRATH (apud CUNHA e COOPER, 1998), por exemplo, relaciona o estresse não apenas à personalidade do indivíduo, mas também ao conhecimento e entendimentos acumulados por ele. Além desses fatores pessoais, SCHWEIGER e IVANCEVICH (1985) sugerem que fatores situacionais como políticas gerenciais (por exemplo, conselhos individuais e treinamento) podem afetar o processo de estresse individual.

O trabalho de ASHFORD (1988) dá uma contribuição importante para o estudo de estresse ocupacional e para esta dissertação porque: (1) mostra que situações de maior transformação organizacional (no caso do artigo em discussão, alterações significativas na *Bell Telephone System*) são provavelmente estressantes;⁹ e (2) testa algumas estratégias de *coping* em situações de transformação organizacional.

De acordo com ASHFORD (1988), os processos de *coping* podem ter um efeito moderador na relação estressores - estresse, ou seja, funcionar como amortecedores reduzindo ou aliviando o impacto dos estressores no indivíduo. Esse artigo, entretanto, sugere alguns pontos importantes relacionados com os processos de *coping* que merecem ser comentados:

1. Em relação ao impacto dos estressores no indivíduo, parece que características pessoais - recursos de *coping* - importam mais do que as respostas de *coping* utilizadas pelo indivíduo para enfrentar os estressores organizacionais (ASHFORD, 1988, p.32).
2. Dentre os mecanismos de *coping*, o estudo apontou que o compartilhamento de informações e de preocupações relacionadas ao processo de transformação entre colegas parece ser uma forma eficaz de *coping*, inclusive ajudando os indivíduos a garantir suporte social. Para ASHFORD (1988, p.33), dever-se-ia investigar estratégias de *coping* de grupos, porque "grupos podem não somente fornecer

⁹ Ver também CARTWRIGHT e COOPER (1993).

suporte, mas também reforçar tentativas de fazer *lobby*, estabelecer-se como alianças poderosas, ou promover certas estratégias de *coping* não aceitas por suas organizações (por exemplo, greves e sabotagem)”.

Apesar da atenção que apoio social recebe em diversos trabalhos de estresse, ainda não existe um acordo sobre qual seria o seu papel na relação entre estresse e seus efeitos (ERERA, 1992).

ASHFORD (1988) e EDWARDS (1992) consideram apoio social um facilitador em processos de *coping*; CARTWRIGHT e COOPER (1993) indicam-no como estratégia de *coping*; FERNANDES (1997) considera-o estratégia de *coping* grupal, moderando os efeitos dos estressores profissionais; NEWMAN e BEEHR (1979) classificam-no tanto como estratégia pessoal para mudança do próprio comportamento (por exemplo, apoio do grupo de colegas de trabalho ou da família e amigos), quanto estratégia empregada por pessoas ou instituições fora da organização focalizada para mudar o indivíduo (por exemplo, acompanhamento psicológico); e ERERA (1992) sugere a ausência de suporte como um estressor direto a causar tensão.

3. Algumas estratégias parecem ter um efeito oposto ao de um moderador. O estudo indica que a solicitação de *feedback* antecedendo o período de transição pode aumentar o estresse experimentado pelo indivíduo após esse período. Isso ocorre porque o *feedback* recebido pelo indivíduo pode ser mais estressante do que a incerteza relacionada à situação de transformação por ele vivida. Adicionalmente, um indivíduo, que opta por ignorar certa situação, pode também se sentir mais estressado quando submetido a um volume maior de informações sobre o problema que tenta evitar.

Se EDWARDS (1992) é o trabalho escolhido como modelo-metáfora e ASHFORD (1988) complementa o modelo-metáfora de forma interessante, muitos outros trabalhos de estresse ocupacional foram citados desde o início da dissertação e ainda o serão no decorrer do trabalho. Para facilitar o entendimento global da contribuição de cada um destes autores sobre estresse ocupacional, a **figura 3** resume as principais características e posições destes.

Com essa figura encerram-se os esforços para explicar estresse no contexto individual e passa-se a focalizar estresse no plano da organização.

Figura 3: Resumo da literatura de estresse ocupacional mencionada

Autores	Principais características e proposições
Ashford (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do estresse ocupacional em transformações organizacionais. • Recursos de <i>Coping</i>: fonte de controle, auto-estima, tolerância à ambigüidade. • Respostas de <i>Coping</i>: compartilhamento de informações e de preocupações entre amigos parece ser forma eficaz de <i>coping</i>. • <i>Coping</i> focado na avaliação: redefinição cognitiva e fuga cognitiva. • Sugere investigação de <i>coping</i> de grupos. • Posiciona suporte social como fator moderador/facilitador. • Solicitação de <i>feedback</i> antecedendo o período de transição pode aumentar o estresse experimentado pelo indivíduo após esse período.
Ayres <i>et al.</i> (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplifica estressores, sintomas de estresse no indivíduo e na organização. • Levantamento de estratégias defensivas utilizadas pelas organizações para lidar com o estresse.
Beehr e Newman (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem relacional. • Discrepância determinada tanto pela comparação entre valores e recursos disponíveis no ambiente que atendam esses valores, quanto pela comparação entre habilidades e demandas do ambiente. • Exemplificam estressores, estratégias de <i>coping</i>, moderadores, apoio social.
Cooper (apud Stora, 1993, p.12)	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplifica estressores, sintomas de estresse no indivíduo e na organização e doenças promovidas pelo estresse.
Cartwright e Cooper (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Procuram levantar estressores e estratégias de <i>coping</i> utilizados por indivíduos em situações de fusão e aquisição. • Aponta suporte social (conversar com companheiras(os) ou amigos) como a estratégia de <i>coping</i> mais comum entre gerentes; • Afirmam que existem indícios de que a expectativa de mudança e o medo de não sobreviver são mais estressantes do que a mudança em si.
Cummings e Cooper (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem relacional. • Ciclos múltiplos de <i>feedback</i> e hierarquia de valores. • Uso de princípios da cibernética para estudar estresse. • Discrepância determinada pela comparação entre valores e recursos disponíveis no ambiente que atendam esses valores.
Erera (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoio social pode ser um estressor direto.
Edwards (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem relacional. • Ciclos múltiplos de <i>feedback</i> e hierarquia de valores. • Uso de princípios da cibernética para estudar estresse. • Discrepância determinada pela comparação entre valores e recursos disponíveis no ambiente que atendam esses valores. • Determinantes do estresse: percepção, desejos e importância. • Resultantes do estresse: bem-estar e <i>coping</i>. • Salienta importância de fatores moderadores.
Fernandes (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Sugere que suporte social pode ser estratégia de <i>coping</i> grupal.
Kahn et al. (1964, apud Edwards, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem situacional.
Karasek (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem relacional. • Discrepância determinada pela comparação entre habilidades e demandas do ambiente.

Autores	Principais características e proposições
Lazarus & Folkman (1984 apud Edwards, 1992).	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem relacional. • Considera a relação do indivíduo com o ambiente. • Variáveis individuais de origem fisiológica e psicológica funcionam como moderadores. • Ciclos múltiplos de <i>feedback</i> ou reavaliação da situação problema. • Discrepância determinada tanto pela comparação entre valores e recursos disponíveis no ambiente que atendam esses valores, quanto pela comparação entre habilidades e demandas do ambiente. • Estresse é ativado diretamente através de <i>coping</i>.
McGrath (1976 apud Beehr e Newman, 1978, p. 668) McGrath (1976 apud Cunha e Cooper, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem relacional. • Discrepância determinada pela comparação entre habilidades e demandas do ambiente. • Relaciona o estresse à personalidade do indivíduo, e ao conhecimento e entendimentos acumulados por ele.
Newman e Beehr (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerem que suporte social é (1) estratégia pessoal de mudança de comportamento e (2) estratégia empregada por elementos externos.
Schweiger e DeNisi (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudam o impacto, em um estudo longitudinal, de comunicações prévias e realistas nos empregados de uma organização em processo de fusão. • Resultado da pesquisa indica que: (1) Com o aumento da incerteza, estresse parece aumentar e satisfação, comprometimento e confiança na organização parecem diminuir. (2) Comunicação realista parece ajudar os empregados a enfrentarem a incerteza e se isolarem de algumas respostas disfuncionais.
Schweiger e Ivancevich (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Citam fatores pessoais e situacionais (por exemplo, políticas gerenciais) como moderadores de estresse ocupacional em situações de fusão e aquisição.
Selye (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem da resposta. • Define a Síndrome Geral de Adaptação. • Estresse é considerado uma resposta não-específica do corpo a qualquer exigência, resultando ou causando condições agradáveis ou desagradáveis. • Estresse não pode ser compreendido sem os seus causadores. • Quaisquer exigências feitas sobre o corpo agem como estressores.
Stora (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Visão geral sobre teoria de estresse e estresse ocupacional.

5.4 Estresse no plano da organização: o que diz a literatura?

A subseção anterior da dissertação finalizou a discussão sobre estresse ocupacional ao apresentar o modelo de EDWARDS (1992) e comentar alguns resultados da pesquisa de ASHFORD (1998) sobre estresse ocupacional em situações de grande transformação.

Assim, neste item, inicia-se a discussão sobre estresse no plano da organização.

Como foi mencionado anteriormente, apesar da relevância do assunto, o estudo de **estresse da organização (EO)**, isto é, do estresse como um fenômeno tendo como sujeito não o indivíduo mas a organização *per se*, tem recebido pouca atenção dos acadêmicos. Não há atualmente um corpo teórico que formalize a existência de EO ou que descreva esse fenômeno em sua totalidade. Ao contrário, o que existe hoje são vários artigos e conceitos espalhados por diversas áreas de estudo como crise organizacional, *downsizing*, estratégia e mudança organizacional.

Um artigo, HUFF, HUFF e THOMAS (1992), merece atenção especial por ser uma das raras obras a dar destaque ao fenômeno **estresse da organização**. O artigo, no entanto, não tem por objeto de estudo o **estresse da organização**, outrossim, pretende mostrar que quando o nível acumulado de estresse de uma organização ultrapassa um limite suportável, a organização pode passar por uma renovação estratégica, o que pode lhe garantir a sobrevivência. HUFF, HUFF e THOMAS (1992) introduzem conceitos importantes para a definição do **modelo preliminar de estresse da organização (MPEO)**. Entretanto, após analisar em detalhe e destacar as contribuições de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) ao modelo, há que se buscar em outras áreas da administração auxílio para explicar elementos importantes do constructo EO.

Nesta busca de constructos em outras áreas da administração para definir **estresse da organização**, contrasta-se duas visões diferentes que, apesar de inserirem-se dentro da abordagem relacional de adequação entre organização e ambiente, diferem na forma como os critérios de avaliação da organização são definidos. Depois, discute-se como ocorre a percepção de uma situação estressante. Em seguida, examina-se os processos de avaliação e de *coping* no plano da organização e menciona-se a importância da eficácia desses processos para aliviar o estresse. Por último, sugerem-se alguns impactos do estresse na organização.

5.4.1 Estresse da Organização em HUFF, HUFF e THOMAS (1992).

Este subitem da dissertação tem por objetivo detalhar aquilo que HUFF, HUFF e THOMAS (1992) chamam de **estresse da organização**, e destacar as contribuições e limitações do uso do artigo deles para estudar EO como ponto de partida para o MPEO.

Estresse, para HUFF, HUFF e THOMAS (1992, p.55), surge da inadequação entre as demandas e oportunidades apresentadas à organização e a capacidade da estratégia atual responder a essas condições. Essas inadequações, com o passar do tempo, levam à ausência de satisfação e ao aumento do nível de estresse acumulado na organização, podendo eventualmente, dependendo das forças de inércia existentes, promover uma renovação estratégica radical (mudança de quadro de referência).

Inter-relacionada ao estresse, os autores sugerem que existe uma outra força, a inércia, que está relacionada com a permanência do *status quo* e a resistência a mudanças que promovam alterações no quadro estratégico atual da organização. Inércia é definida por HUFF, HUFF e THOMAS (1992, p.56) “como o nível de comprometimento com a estratégia atual, refletindo suporte individual a uma dada forma de operar, mecanismos institucionais usados para implementar estratégia, investimentos monetários e expectativas sociais”.

Segundo os autores, como consequência da interdependência, os efeitos do estresse e da inércia sobre as decisões de renovação estratégica precisam ser estudados simultaneamente (HUFF, HUFF e THOMAS, 1992, p.59). Assim, dependendo da inércia e do nível acumulado de estresse da organização, as renovações estratégicas podem ocorrer de duas formas: por meio de mudanças incrementais dentro de um mesmo quadro estratégico ou por meio de mudanças significativas na estratégia da organização, criando-se um novo quadro de referência. A evolução da estratégia da organização é marcada, portanto, por essas duas formas de mudança, as quais WATZLAWICK, WEAKLAND e FISH (1974 apud VAN DE VEN e POOLE, 1995) chamaram respectivamente de primeira e de segunda ordem. As mudanças de primeira ordem representam variações sobre um mesmo tema ou quadro de referência, gerando pouca incerteza para os indivíduos. O segundo modo de mudança, entretanto, significa a ruptura com o quadro passado, levando os indivíduos a experimentarem doses altas de incerteza e imprevisibilidade.¹⁰

¹⁰ Usou-se WATZLAWICK, WEAKLAND e FISH (1974) porque foi mencionado no artigo de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) para diferenciar esses dois tipos de mudanças. No entanto, para

HUFF, HUFF e THOMAS (1992) acreditam que as organizações possuem uma capacidade homeostática para reduzir os impactos do estresse por intermédio de mudanças incrementais, ou ainda, aproveitando a definição apresentada de homeostase, que as organizações tendem a manter a sua estabilidade interna devido à resposta coordenada de suas partes às situações que perturbam sua condição normal ou função. No entanto, quando essa capacidade não consegue mais controlar adequadamente os níveis de estresse da organização, as atividades de decisão do dia-a-dia passam a ser questionadas e considerações sobre mudanças mais profundas passam a ser realizadas. Esse questionamento não está limitado apenas aos dirigentes organizacionais, outros membros da organização também passam a perceber as vantagens de uma renovação estratégica para enfrentar as inadequações existentes.

No modelo dos autores, o estresse experimentado pelos indivíduos e a inadequação entre a organização e o seu ambiente são responsabilizados pelo que eles chamam de **estresse da organização**. Segundo HUFF, HUFF e THOMAS (1992, p.58), o **estresse da organização** “reflete as não satisfações dos atores individuais e as imperfeições na adequação entre a organização e o seu ambiente”.

Enquanto inércia está mais ligada ao comprometimento acumulado de recursos e às rotinas institucionalizadas, o estresse acumulado está associado a eventos específicos capazes de capturar a atenção individual. Os autores mencionam os seguintes estressores: oportunidades (invenções, novos líderes e recursos, desregulamentação), declínio do desempenho da organização, conflitos legais, perda de contratos etc. Tais estressores pressionam a organização a promover ajustes internos para enfrentar os estressores que, segundo os autores, incluem a solução de problemas por meio, por exemplo, de pequenas mudanças operacionais, realocação de pessoal, melhoras nos produtos. Deve-se destacar o fato dos autores sugerirem que oportunidades também podem ser estressores e iniciar mudanças estratégicas de segunda-ordem.

Ainda segundo HUFF, HUFF e THOMAS (1992), a relação entre inércia e estresse muda em função da história de esforços de renovação vivenciada pela organização, sendo que a transição de um tipo de relação para outra impacta os níveis subseqüentes de inércia e

diferenciar mudanças incrementais de revolucionárias, também sugere-se ao leitor o artigo de TUSHMAN e ROMANELLI (1985), cuja teoria de equilíbrio pontuado é mencionada em outros itens desta dissertação.

estresse e, conseqüentemente, o caminho da renovação a ser seguido. Os autores identificam quatro estágios da relação estresse e inércia:

1. Adaptação incremental dentro do quadro de referência da estratégia atual.

Em organizações dentro de ramos maduros e estáveis, os processos de inovação tendem a seguir a forma incremental, acontecendo a partir das atividades contínuas de solução de problemas que integram o dia-a-dia organizacional. Os problemas de satisfação (ou da falta dela) em relação à estratégia atual encontram-se separados e amplamente inconscientes nas entidades organizacionais.

2. Decidindo se considera ou não uma mudança significativa de estratégia.

Se novo estresse é inadequadamente reduzido ou resolvido, questionamentos mais sérios sobre as decisões do dia-a-dia tornam-se mais prováveis. Esses questionamentos são feitos, principalmente, pelos dirigentes organizacionais que passam a analisar as vantagens e desvantagens da estratégia atual, sobretudo em relação a questões abstratas e holísticas, ou seja, questões que vão além das atividades do dia-a-dia organizacional. Essas considerações mais abrangentes podem implicar a adoção de modos mais racionais de pensar e de se comunicar.

Os autores salientam que o emprego de argumentos racionais pode facilitar a comunicação com os diferentes níveis hierárquicos da organização, que muitas vezes não estão familiarizados com os problemas enfrentados pela organização e desconhecem o contexto que criou a necessidade de mudar. Além disso, a argumentação racional e familiar pode ajudar a conquistar a confiança dos diversos membros da organização.

A argumentação e a comunicação contribuem para que membros da organização passem a olhar a situação de uma maneira mais formal e que considerações a respeito da mesma passem a ser mais homogêneas entre esses membros. (Ver SCHWEIGER e DENISI, 1991)

A decisão de mudar depende de definir a situação como grave, o que tornaria aceitável assumir o risco de prejudicar as coalizões existentes, comprometer recursos que poderiam ser utilizados para reduzir o estresse dentro do quadro estratégico vigente, gastar energia organizacional adotando novas perspectivas que podem dar em nada. A renovação depende, na verdade, (1) do aumento do nível acumulado de estresse (o que está relacionado à gravidade da situação) e (2) da possibilidade das mudanças corroerem o comprometimento organizacional com a estratégia atual.

3. Concepção de alternativas de renovação.

O processo de solução de problemas acaba, normalmente, considerando poucas alternativas ou uma única alternativa. Esse processo pode ser demorado e difícil, uma vez que os defensores da estratégia atual e os defensores da estratégia emergente lutam por atenção e recursos.

Neste estado duas situações podem ocorrer. Na primeira delas, não se consegue chegar a uma alternativa viável, o que leva a organização a realizar ajustes nos processos interpretativos para retornar ao estado 1 (assume-se que o retorno ao estado 1 está associado à redução do estresse acumulado e ao aumento da inércia). Na segunda situação, a organização consegue articular, num curto espaço de tempo, pelo menos alguns componentes de uma alternativa viável de estratégia e reduzir o comprometimento com a estratégia atual, usando processos interpretativos para salientar os problemas relacionados a ela.

4. Lua-de-mel e experimentação.

Este estado inclui um período de lua-de-mel: a alternativa incompleta começa a gerar resultados observáveis e passa a ser julgada e avaliada.

Esta etapa apresenta processos de tentativa e erro que podem levar a organização a retornar ao estágio 3 para levantar novas alternativas. No entanto, conforme resultados positivos vão se acumulando, a organização tende a se comprometer cada vez mais com a estratégia emergente, até o momento em que as atividades relacionadas com a nova estratégia são interpretadas como usuais e a organização passa novamente a vivenciar o estado 1, no qual as adaptações são atingidas por processos menos custosos de ajustes homeostáticos.

O artigo de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) tem o mérito de introduzir nos *Estudos Organizacionais* o fenômeno **estresse da organização** como um constructo importante para a evolução da estratégia organizacional. Esse constructo, no entanto, aborda estratégia utilizando muitos conceitos da escola do *design*.¹¹ Referências às obras de Chandler e Andrews estão presentes e a própria definição de *estresse* mostra a preocupação com a adequação entre as capacidades internas e as oportunidades externas da organização.

¹¹ Ver MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL (2000).

Como resultado dessa abordagem, os processos decisórios são processos racionais que incluem a análise das vantagens e desvantagens apresentadas pelos estressores.

Outro mérito dos autores é valorizar o papel dos processos cognitivos nos processos decisórios. Para a ocorrência dos processos de renovação, por exemplo, os autores evidenciam, a partir do estado 2, a necessidade de promover alterações ou ajustes nos modelos mentais individuais que acomodem as informações geradas pela situação desconfortável de inadequação enfrentada pela organização. Os autores também colocam a necessidade de haver dentre os níveis hierárquicos da organização a percepção comum da gravidade da situação.

Faltou a HUFF, HUFF e THOMAS (1992), no entanto, uma análise mais profunda de como os processos cognitivos podem afetar o nível de estresse experimentado pela organização. Não é destacado, por exemplo, o papel que os processos cognitivos dos dirigentes possuem nos processos de tomada de decisão; a importância do compartilhamento dos mapas mentais entre dirigentes nos processos interpretativos da organização (questão abordada por DAFT e WEICK, 1984; BARR e HUFF, 1997); as limitações que os mapas mentais impõem aos processos decisórios, que vão além da restrição do número de alternativas identificadas para solucionar as discrepâncias percebidas (BARR, STIMPERT e HUFF, 1992; BARR e HUFF, 1997; SHAW e BARRETT-POWER, 1997, MACHADO-DA-SILVA *et al.*, 1998).

Essa observação de que falta a HUFF, HUFF e THOMAS (1992) uma visão dos processos cognitivos é interessante porque Ann HUFF, um dos autores do artigo, é muito atuante na escola cognitiva de estratégia e, por meio da colaboração em outros artigos, ajuda a responder parte dessas questões. Por exemplo, BARR, STIMPERT e HUFF (1992) relatam o estudo longitudinal do processo de renovação estratégica de duas ferrovias americanas, mostrando como mapas cognitivos podem afetar a estratégia e, em consequência, a sobrevivência organizacional. Em outro exemplo, BARR e HUFF (1997) analisam processos de interpretação de seis organizações pertencentes à indústria farmacêutica, evidenciam a importância do compartilhamento de esquemas interpretativos entre dirigentes e a importância da interpretação do ambiente para os processos de renovação estratégica.

MACHADO-DA-SILVA *et al.* (1998) também ressaltam o papel dos processos cognitivos dos dirigentes, juntamente com as pressões ambientais, nas decisões estratégicas. Os autores propõem que os dirigentes organizacionais tomam tais decisões

baseados na interpretação que fazem da situação ambiental. Essa interpretação é, por sua vez, orientada pelo contexto institucional de referência da organização.

Outro ponto importante do artigo de HUFF, HUFF e THOMAS (1992), para esta dissertação, é salientar o fato de que uma organização convive constantemente com estresse. Percebe-se, no modelo de renovação estratégica proposto, que o comportamento adotado por uma organização para dar uma nova direção a sua estratégia está relacionado com os níveis de estresse acumulado e o limite de estresse suportado pela organização, ou com a sua capacidade homeostática de realizar ajustes dentro do quadro estratégico vigente.

O artigo, no entanto, além de não explorar em detalhe o papel dos processos cognitivos dos dirigentes, não desenvolve uma discussão mais profunda sobre:

a) Quais aspectos/comportamentos podem ser utilizados para descrever uma organização com alto nível de estresse acumulado. Os autores apenas sugerem que baixa performance é um elemento importante para a definição de estresse, e que o modelo proposto é compatível com a pesquisa empírica em declínio organizacional (HUFF, HUFF e THOMAS 1992, p.68). No entanto, HUFF e HUFF (1995) encontraram evidências de que mudanças que produzem estresse podem se originar tanto de fontes positivas quanto negativas; a mudança da estratégia é igualmente provável em organizações que possuem desempenho acima da média da indústria e naquelas com desempenho inferior.

b) Quais os processos utilizados pela organização para resolver/enfrentar as inadequações entre as demandas e oportunidades apresentadas à organização e a capacidade da estratégia atual responder a essas condições.

Ao dar ênfase à capacidade homeostática da organização, os autores ressaltam a capacidade da organização realizar ajustes que preservam o seu equilíbrio interno das situações adversas (e das oportunidades). No entanto, pode-se argumentar que as inadequações também podem ser resolvidas por iniciativa de entidade externa à organização (por exemplo, nova legislação que altere um evento específico) ou pela ação direta da organização no seu ambiente (como exemplos, fazer *lobby*, buscar o suporte de novas fontes de informação).

Deve-se ainda acrescentar que uma crítica feita à abordagem do estresse como resultado de um processo de homeostase é a de que nem todo desvio do estado normal gera estresse ou *strain* (SELYE, 1978). Por essa razão, sugere-se que o estresse pode depender do desvio ser julgado importante pela entidade, a qual irá atribuir um valor de perda à

situação e uma probabilidade de ocorrência da perda (BILLINGS, MILBURN e SCHAAALMAN, 1980).

Concluindo, o artigo de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) não possui a riqueza do modelo de EDWARDS (1992) para ser usado como base para a construção do MPEO; não analisa de forma abrangente e profunda a relação estressores, estresse e seus impactos,¹² porém faz contribuições importantes a serem consideradas no modelo que são resumidas a seguir:

- Oferece uma definição a **estresse da organização**.
- Relaciona nível de estresse acumulado à mudança estratégica.
- Sugere que ameaças e oportunidades podem ser estressores.
- Valoriza o papel dos processos cognitivos.
- Sugere que as organizações convivem constantemente com estresse.

5.4.2 Emprestando constructos de outras áreas da administração

Como foi mencionado várias vezes nesta dissertação, não existe uma literatura estruturada sobre EO. Conseqüentemente, para explicar certos elementos importantes do fenômeno e que precisam estar presentes no MPEO, foi necessário usar explicações encontradas na literatura que abrangem situações potencialmente estressantes como *downsizing*, declínio organizacional, crise.

Portanto, antes de avançar no estudo de estresse no plano da organização, é necessário explicar os ‘empréstimos’ que foram feitos.

O primeiro ‘empréstimo’ foi do **modelo de percepção de crise** de BILLINGS, MILBURN e SCHAAALMAN (1980). Esse modelo é empregado para contrapor-se à definição de estresse de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) e para explicar como processos de percepção ocorrem em situações de ameaça. Escolheu-se BILLINGS, MILBURN e SCHAAALMAN (1980) por duas razões. Primeiro, semelhante ao modelo de EDWARDS (1992), os determinantes de uma crise conforme definição dos autores são estado real, metas desejadas e seriedade. Segundo, e mais importante, havia a necessidade de abordar

¹² Vale a pena lembrar o leitor que abrangência e profundidade foram critérios usados para escolher o modelo de EDWARDS (1992) como metáfora.

questões relacionadas com os processos de percepção (e que não são consideradas em HUFF, HUFF e THOMAS, 1992). Afinal, EO é um fenômeno que depende da percepção dos dirigentes para definir uma situação como estressante.

Pode-se argumentar, entretanto, que crise não é estresse e, portanto, esse 'empréstimo' é audacioso. Certamente, crise e estresse não são a mesma coisa. EO é um fenômeno mais amplo que crise organizacional.

Primeiro, enquanto crise depende da percepção de um fato detonador, EO depende do acúmulo de estresse causado por várias situações (fatores detonadores), mesmo por aquelas que não foram resolvidas adequadamente.

Segundo, as crises referem-se a situações de 'grande envergadura' e 'ameaça profunda'. Segundo SALINAS (1999), "há um consenso entre os estudiosos da área de que crise é um evento que afeta profundamente ou destrói toda uma organização." O constructo EO, por outro lado, abrange outras situações além das de ameaça profunda.

Ameaças e adversidades são situações consideradas estressores porque podem pressionar a organização a se engajar em processos de mudança e/ou afetar a sua sobrevivência. Além dessas circunstâncias, HUFF, HUFF e THOMAS (1992) sugerem ainda que também oportunidades podem ser fontes de estresse. Pode-se ainda, semelhante ao sugerido no âmbito do estresse ocupacional, propor que situações que não estão presentes nem no tempo ou no espaço da organização podem promover estresse quando antecipadas pela organização.¹³

As crises organizacionais são, portanto, situações potenciais de estresse para a organização (e seus funcionários) porque elas surgem quando os dirigentes percebem uma situação como ameaça (BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN, 1980).

SALINAS (1999), no entanto, alerta para a banalização do uso do conceito de crise, porque mesmo grandes mudanças para organização podem ser posicionadas no âmbito da zona de segurança em relação às variáveis de crise - dimensão (magnitude dos possíveis danos), controle (capacidade da organização influir no ambiente), tempo (tempo disponível para reação) e opções (número de opções disponíveis para responder à crise).

Pode-se argumentar que tudo aquilo que é banalmente chamado de crise são situações que, na verdade, deveriam ser analisadas à luz do EO.

¹³ BARR e HUFF (1997) sugerem antecipação de circunstâncias como estressor.

O segundo ‘empréstimo’ foi feito de STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981) para mostrar quais os prováveis impactos do estresse na organização. Para os autores, organizações enfrentando situações de ameaça podem, em resposta a essas situações, desenvolver comportamentos de má adaptação. Esse artigo é referência em vários trabalhos que lidam com situações de mudança e ameaça e que são referência nesta dissertação, como por exemplo: SHAW e BARRETT-POWER (1997); CAMERON, KIM e WHETTEN (1987) e BARKER e MONE (1998).

É interessante notar que a própria definição de ameaça dada por STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981, p.502) está de acordo com o trabalho de LAZARUS (1966) sobre estresse:

“Nós iremos tratar ameaça como um evento ambiental que possui conseqüências negativas impeditivas ou prejudiciais para a entidade.”

As observações feitas acima sobre os ‘empréstimos’ de constructos de outras áreas da administração para o MPEO servem de preparo para as discussões realizadas a seguir sobre elementos do estresse no plano da organização.

5.4.3 Contrapondo-se à definição de estresse de HUFF, HUFF e THOMAS (1992)

O processo de avaliar se uma situação é estressante ou não depende obviamente da definição dada a estresse no plano *macro-organizacional*. Para HUFF, HUFF e THOMAS (1992), estresse surge da inadequação entre as demandas e oportunidades apresentadas à organização e a capacidade da estratégia atual responder a essas condições. Essas inadequações, com o passar do tempo, levam à ausência de satisfação e ao aumento do nível de estresse acumulado na organização. Essa definição também aparece em PAUWELS e MATTHYSENS (1999) que, no entanto, enfatizam que estresse está relacionado com a percepção da inadequação estratégica, a qual parece aumentar em conseqüência da percepção da não eficácia das respostas táticas da organização.

No entanto, BILLINGS, MILBURN e SCHAAALMAN (1980) ao definirem crise, oferecem uma definição para **estresse da organização** que discorda daquela de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) na forma como discrepância percebida é determinada, sendo mais próxima à definição de estresse oferecida por EDWARDS (1992) no plano

individual.¹⁴ Partindo da definição de crise de BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980), estresse é melhor definido como a discrepância entre estado percebido e estado desejado pelos dirigentes.

Segundo BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980), para uma situação ser percebida como crise é necessário que: (1) a situação seja percebida como um fator detonador (*triggering event*); (2) a percepção do evento seja avaliada em relação a algumas medidas desejadas (critérios de como o evento deveria ser); (3) uma discrepância entre o estado real e o desejável seja percebida; e (4) a importância e a seriedade da discrepância sejam julgadas. Isso significa que se considera crise um evento que seja percebido e avaliado em relação a certos critérios de preferência e a sua importância. Por exemplo, diante de um racionamento de energia, este só se torna uma crise quando uma organização compara o gasto permitido de energia ao que ela gostaria ou acha que precisaria para continuar trabalhando nos padrões atuais, e verifica as perdas relacionadas a essa discrepância. Pensando no plano individual (sem fazer considerações econômicas e sociais), o racionamento de energia só foi percebido como uma ameaça para o bem-estar individual quando se comparou a cota predeterminada ao gasto de energia julgado justo pelo consumidor; essa comparação define uma discrepância relacionada com o consumo que cada consumidor terá de abrir mão e a qual atribuiu um grau de importância.

O fator detonador é avaliado em relação às preferências dos dirigentes ou aos critérios por eles definidos como importantes para julgar os atributos da organização. De acordo com BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980), a literatura existente pouco contribui para explicar como esses critérios são escolhidos ou como deveria ocorrer essa escolha para aumentar a probabilidade de detectar um problema importante. No entanto, eles mencionam o trabalho de TURNER (apud BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN, 1980, p.306) que atribui erros de interpretação de indicadores à complexidade das informações, rigidez em crenças e percepção, e desprezo de percepções de terceiros. Como fonte dos critérios, BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980) sugerem os padrões passados de desempenho da organização, padrões sugeridos por elementos internos de como deveriam ser o comportamento ou o desempenho da organização, padrões de outras organizações ou sugestões de consultores, de revistas e jornais especializados, e associações profissionais.

¹⁴ Considera-se que crises são um dos estressores a que uma organização está sujeita. A discussão de crise como estressor é apresentada no subitem 5.4.2. desta dissertação.

5.4.4 Percepção de uma situação ou estímulo como estressante

O trabalho de BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980) é significativo para o **modelo preliminar de estresse da organização (MPEO)** porque sugere por meio do **modelo de percepção de crise** que elementos como importância e seriedade da discrepância são importantes para a determinação de uma situação como crise ou não. Pode-se então argumentar que esses dois elementos também são importantes para a determinação do **estresse da organização** que, por definição, é um fenômeno mais amplo que uma crise organizacional, porque reflete mais do que o impacto de um fato detonador na organização, engloba o impacto acumulado por várias situações estressantes, mesmo aquelas que foram resolvidas parcialmente e dedica-se ao entendimento de como a organização percebe e reage a essas situações.¹⁵ HUFF, HUFF e THOMAS (1992) e HUFF e HUFF (1995) sugerem, entretanto, que um fato detonador pode ser responsável por fazer com que o nível de estresse acumulado ultrapasse o limite suportado pela organização, promovendo uma mudança de quadro estratégico.¹⁶

Segundo BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980), enquanto a importância atribuída à discrepância depende dos efeitos negativos que ela pode causar à organização, a seriedade atribuída à crise depende dos seguintes fatores:

- a. Valor medido da possível perda (VPP): valor medido da discrepância entre critérios/padrões de avaliação e estado existente. Quanto maior for a extensão das consequências da discrepância para a organização, caso não seja possível resolver ou reduzir o problema, maior será a importância e a seriedade atribuída a ela.
- b. Probabilidade da ocorrência da perda: Mesmo em situações em que o VPP é elevado, pode-se ter a percepção de que a perda associada a ele tem pouca chance de ocorrência, o que reduz a percepção da situação como crise. Naturalmente, quanto maior for a probabilidade de ocorrência atribuída a uma determinada perda, maior será a seriedade da situação.

A variável *probabilidade da perda*, segundo BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980), pode ser afetada por três fatores:

- b.1. Nível de confiança nos critérios de avaliação e nos indicadores do estado existente.

¹⁵ Crise como estressor é discutida no subitem 5.4.2.

¹⁶ Ver também GOULD e ELDREDGE (apud MEYER, GOES e BROOKS, 1995, p.87).

- b.2. Número de explicações plausíveis para a aparente discrepância.
- b.3. Incerteza da resposta, ou seja, o grau de incerteza que uma organização possui em relação à adequação ou eficácia de determinada resposta. Uma organização pode optar por não responder, usar soluções rotineiras ou usar soluções originais. Adicionalmente, quando o tomador de decisão sente-se seguro em relação à solução do problema, a probabilidade percebida da perda é pequena e o grau percebido da crise é baixo.
- c. Pressão do tempo: Se não houvesse a pressão do tempo, a solução de um problema poderia ser constantemente adiada. Além disso, quanto mais tempo houver para os resultados negativos de um problema aparecerem na organização, maior será a disponibilidade de tempo para solucionar o problema e, portanto, menor será o grau percebido da crise e a importância atribuída a ela.

Deve ficar claro que a razão de ter-se discutido o **modelo de percepção de crise** foi destacar como processos de percepção em situações estressantes ocorrem no plano da organização. O modelo de BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980) agrega valor ao estudo de **estresse da organização** porque sugere como discrepâncias são percebidas pelos dirigentes e como os fatores importância e seriedade são relevantes nesses processos de percepção. A relevância do fator importância na determinação do estresse já havia sido apontada por EDWARDS (1992), porém no plano do indivíduo.

5.4.5 Conceitos de *coping* e avaliação no plano organizacional

Neste subitem do trabalho, o objetivo é mostrar como processos de avaliação e *coping* são definidos no plano da organização e salientar que a eficácia desses processos em situações estressantes pode afetar o nível de estresse experimentado pela organização.

SHAW e BARRETT-POWER (1997) desenvolvem um quadro teórico para avaliar a eficácia de atividades ligadas a *downsizing* por meio de variáveis que permitem uma análise 'multinível' (organização, grupo e indivíduo). Com esse intuito, os autores usam uma abordagem baseada no estresse para definir essas variáveis. Assim, apesar dos autores não tratarem diretamente sobre EO, pode-se a partir do artigo entender constructos como

avaliação e *coping* no plano da organização. Esses constructos são, todavia, emprestados da literatura de estresse ocupacional quase que literalmente.

Downsizing é definido por SHAW e BARRETT-POWER (1997, p.109) como: "... um conjunto de eventos estressores centrados nas pressões de redução de mão-de-obra, as quais agem sobre a organização, os grupos de trabalho e empregados individuais, e requerem um processo de *coping* e adaptação". Considerando essa definição de *downsizing*, percebe-se que ela se encaixa na definição promovida nesta dissertação de **estresse da organização**: eventos que pressionam a organização, ao colocar sobre ela certas demandas, levando-a a se engajar em processos de adaptação e *coping*.

SHAW e BARRETT-POWER (1997) usam o trabalho de LAZARUS e FOLKMAN (1984) para definir estresse e outros conceitos como avaliação e *coping*. Eles sugerem que apesar desses conceitos terem sido desenvolvidos objetivando a compreensão do comportamento do indivíduo, eles também podem ser usados para examinar conjunto de indivíduos. Embora os resultados sejam diferentes no plano individual, grupal ou organizacional, os processos de *coping* e adaptação em situações de estresse são similares.

A eficácia do processo de avaliação está relacionada com a avaliação adequada de eventos estressantes por uma entidade (organização, grupo ou indivíduo), e depende dos (1) processos de seleção/pesquisa de informações e dos (2) processos de tomada de decisão. Segundo SHAW e BARRETT-POWER (1997), em situações de ameaça ou de alto estresse o processo de avaliação pode ser afetado pelos seguintes fatores (os quais se baseiam principalmente no trabalho de STAW, SANDELANDS e DUTTON, 1981):

- Restrição no processamento de informações: entidades tornam-se menos capazes de discriminar os vários itens de informação recebidos e ignoram informação periférica importante para a situação.
- Concentração de controle: as atividades de tomada de decisão tornam-se mais formais e movem-se para as áreas centrais da organização.
- Erros cognitivos: os tomadores de decisão freqüentemente fazem atribuições erradas de causalidade e adotam respostas estereotipadas para solucionar os problemas.

A eficácia dos processos de *coping* depende dos mecanismos de *coping* utilizados pela entidade e se os mesmos funcionam ou não. Esses mecanismos, como bem lembram

SHAW e BARRETT-POWER (1997), podem ter consequências indesejáveis. Processos de *downsizing* que envolvam demissões podem, por exemplo, ser acompanhados pelo desligamento de funcionários qualificados que a organização gostaria de manter. Adicionalmente, estratégias adotadas no plano organizacional para enfrentar estresse podem criar/aumentar o estresse nos níveis do grupo e do indivíduo, e o inverso também é verdade.

Segundo SHAW e BARRETT-POWER (1997), a eficácia dos processos de *coping* (relacionadas com as atividades de *downsizing*) deve ser avaliada em função das seguintes variáveis:

- (1) habilidade de sobreviver;
- (2) alívio das causas do estresse;
- (3) motivação para lidar/enfrentar a situação;
- (4) manutenção do “equilíbrio psicológico” da entidade;
- (5) aumento da auto-eficácia da entidade;
- (6) minimização dos resultados negativos da estratégia.

A operacionalização dessas variáveis, no entanto, não é apresentada e, por sugestão de SHAW e BARRETT-POWER (1997), dependerá de pesquisas futuras, mas eles apresentam duas estratégias de *coping* que são similares às definições de EDWARDS (1992) para *coping* focado no problema e para *coping* focado na emoção.¹⁷ A primeira estratégia busca resolver o problema ou controlar a situação estressante, enquanto a segunda procura aliviar as consequências emocionais dessas situações.

5.4.6 Impacto do estresse da organização

Neste item da dissertação (5.4), foram apresentados até o momento alguns elementos importantes de um processo de EO: determinantes do estresse, processo de percepção dos dirigentes organizacionais, processo de avaliação, processo de *coping*. Falta, entretanto, abordar questões relacionadas com os impactos do EO, afinal esta é uma das questões de grande interesse dos profissionais da área de administração.

As estratégias de *coping* têm por objetivo reduzir o impacto negativo das adversidades na saúde e sobrevivência da organização. Não se pode, entretanto, generalizar

¹⁷ A explicação dessas estratégias na teoria de EDWARDS está no subitem 5.3.1 desta dissertação.

que toda ação tomada por uma organização resulte em um comportamento capaz de atingir esse objetivo. STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981), por exemplo, procuraram estudar comportamentos de má adaptação de organizações que surgem de reações a adversidades. De acordo com esses autores, esses comportamentos podem, dependendo do estressor, reduzir ou intensificar a ameaça: isto é, podem ser ou não disfuncionais. Assim, nas palavras de STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981, p.519), “o resultado líquido [da rigidez das respostas], naturalmente, pode ser tanto uma adaptação funcional ao ambiente ou um ciclo de má adaptação de efeitos rígidos à ameaça”.

Independente do resultado final do comportamento ou ações organizacionais para a sua sobrevivência, a identificação de comportamentos de má adaptação da organização pode sinalizar que ela está enfrentando uma ameaça. Para STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981, p.502), uma ameaça é um evento que pode ter consequências negativas ou prejudiciais para uma entidade.

STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981) apontam três tipos de comportamento de má adaptação da organização (ver **figura 4**):

- (1) Restrição no processamento de informação: Refere-se ao efeito da ameaça no processo de pesquisar e processar informação. Em circunstâncias de ameaça os autores apontam que um número reduzido de fontes de informação é consultado; informação nova que não é facilmente assimilada recebe um valor reduzido; restringem-se as alternativas possíveis àquelas que correspondam às informações que a organização já possui e valorizam-se experiências e conhecimentos anteriores.

Segundo os autores, apesar das ameaças externas restringirem o processamento de informação e produzirem simplificação e redução de alternativas consideradas pelos dirigentes, elas não reduzem o comportamento de busca ou pesquisa de informação pela organização. Esse comportamento de busca, entretanto, varia em função da etapa do processo de percepção ou ação em que a organização se encontra. A pesquisa de informações parece ser maior (1) quando se detecta inicialmente a ameaça e (2) quando se decide a estratégia de *coping* a ser utilizada pela organização. No primeiro momento, busca-se informação para confirmar a presença da ameaça e, no segundo momento, busca-se informação para suportar e confirmar a alternativa escolhida.

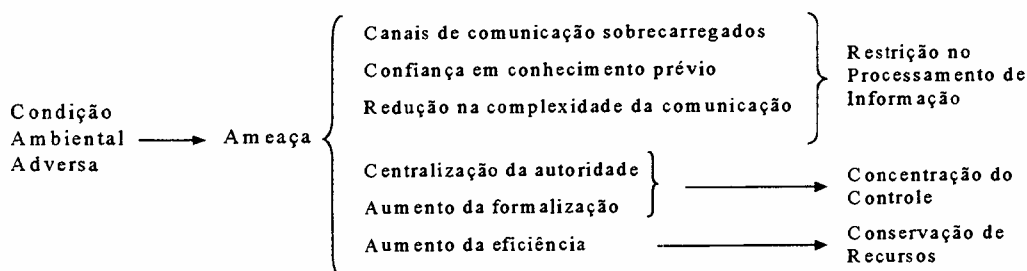
- (2) Concentração do controle: Refere-se a um aumento na centralização da autoridade, na formalização de procedimentos e na padronização de atividades.

A lógica é a de que em situações de ameaça haja uma preocupação maior com o controle e a coordenação das ações organizacionais e, quanto maior e mais importante for a ameaça, mais alto na hierarquia organizacional serão tomadas as decisões referentes a essa ameaça, porque menos provável será que essas decisões difiram dos valores centrais da organização. Os dirigentes aumentam o controle porque acreditam que assim assegurarão que os demais membros ajam da forma (que eles julgam) adequada diante da ameaça.

Os autores, com base em outras pesquisas, sugerem que a centralização da autoridade pode ser sinalizada pela redução no número de participantes tomadores de decisão, pela centralização da tomada de decisão nos níveis altos da hierarquia organizacional e por estruturas organizacionais mais altas.

- (3) Conservação de recursos: Refere-se a ações organizacionais que visam à eficiência da organização, resultantes principalmente de quedas no desempenho e da redução de recursos excedentes (*slack resources*) da organização. Segundo os autores, manifestam-se por meio de ajustes e apertos nos orçamentos, da maior ênfase no corte de custos, e da intensificação dos esforços de responsabilização por resultados.

Figura 4: Modelo de resposta organizacional à ameaça de STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981)



Fonte: Baseado em Staw, Sandelands e Dutton (1981). Threat-Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 26, p. 516.

SHAW e BARRETT-POWER (1997), além da restrição no processamento de informação e concentração do controle, incluem erros cognitivos como um fator importante que impacta a eficácia dos processos de avaliação de situações de ameaça. Os erros cognitivos ocorrem quando os dirigentes fazem atribuições erradas sobre a natureza da situação.

Considerando que HUFF, HUFF e THOMAS (1992) afirmam que o modelo por eles proposto é compatível com a pesquisa empírica sobre declínio organizacional, pode-se sugerir que alguns atributos, que caracterizam as ações dos dirigentes em resposta a situações de declínio e turbulência, poderiam ser considerados no estudo como impacto do **estresse da organização**. Sendo assim, com base no trabalho de CAMERON, KIM e WHETTEN (1987) pode-se mencionar atributos como (a) centralização do processo de decisão, (b) negligência ao planejamento de longo prazo, (c) institucionalização de cortes em todos os níveis da organização e (d) alteração na liderança (saída de indivíduos).

5.5 Estresse ocupacional como metáfora para estresse da organização

Antes de apresentar o MPEO e após ter comentado estresse no plano da organização, volta-se a uma questão importante: Por que estresse ocupacional como metáfora para estresse da organização?

Deve-se ter percebido, pelo exposto no item 5.4 desta dissertação, a falta de um corpo teórico já desenvolvido e institucionalizado para definir e explicar os principais elementos do fenômeno **estresse da organização** (EO). Assim, foi necessário recorrer a literaturas tão diversas quanto de crise, ameaça e *downsizing* para poder comentar elementos do fenômeno EO. Nenhum artigo comentado permite o estudo de EO de uma forma tão estruturada, porém criativa, quanto permite a metáfora do estresse ocupacional. A abrangência e profundidade do modelo de EDWARDS (1992) abre a porta para uma série de relações e idéias novas.

A escolha da metáfora do estresse ocupacional não ocorreu por acaso. Ao perceber que as organizações, da mesma forma que os indivíduos, estão sujeitas a pressões externas e internas capazes de afetar a sua sobrevivência e o seu desenvolvimento e que também, da mesma forma que os indivíduos, elas possuem mecanismos para reduzir ou evitar os efeitos dessas pressões, pensou-se que talvez as organizações pudessem, elas próprias, experimentar o estresse.

Logicamente, indivíduos e organizações são entidades distintas e, portanto, devem experimentar estresse de forma diferente e o próprio fenômeno estresse deve variar nos dois planos de análise. Entretanto, percebe-se que existem algumas similaridades entre os dois fenômenos que tornam o uso da metáfora um instrumento ainda mais interessante para explorar **estresse da organização**.

Percebe-se, por exemplo, considerando a definição de estresse ocupacional adotada nesta dissertação, que os estressores são eventos capazes de gerar discrepâncias entre as percepções que um indivíduo possui deles e os critérios por ele utilizado para avaliá-los. Essas discrepâncias, quando julgadas importantes pelo indivíduo, determinam o estresse que é, portanto, função de processos interpretativos e de *coping*. Essa definição de estresse é válida tanto para indivíduos quanto organizações, sendo que no caso de EO difere apenas o fato de que os dirigentes são responsáveis pelos processos interpretativos nas organizações (DAFT e WEICK, 1984; BARR e HUFF, 1997).

Compare, por exemplo, a interpretação que um indivíduo e uma organização fazem do racionamento de energia: o indivíduo nessa circunstância experimenta estresse ao perceber que existe uma discrepância entre a sua cota de racionamento e o quanto ele julga que precisaria gastar para manter um nível mínimo de conforto. A organização, por sua vez, também experimenta estresse quando avalia que existe uma discrepância entre a realidade e uma de suas metas. É importante notar que essa definição de estresse no plano

organizacional é semelhante àquela apresentada por HUFF, HUFF e THOMAS (1992) para estresse da organização e muito semelhante também àquela oferecida por BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980) para definir uma situação de crise.

Continuando a comparação, percebe-se pelo trabalho de SHAW e BARRETT-POWER (1997) a possibilidade de aplicar conceitos de avaliação e *coping* para explicar o comportamento da organização em situações de pressão e estresse, como é o caso de *downsizing*. No entanto, pode-se argumentar que o uso de conceitos da literatura de estresse ocupacional, que esses autores fizeram, foi mais uma transposição de conceitos de um nível de análise para outro do que uma analogia ou metáfora. SHAW e BARRETT-POWER (1997), como mencionado anteriormente, apresentam um modelo teórico para avaliar a eficácia da organização, do grupo e do indivíduo durante e após processos de *downsizing* fortemente calcado na literatura sobre mecanismos de *coping* em situações de estresse. De qualquer forma, esse modelo que ficou conhecido como 'visão de *downsizing* baseada no estresse' serve para mostrar a possibilidade de estudar um fenômeno do plano da organização, ainda mais sendo esse fenômeno também um estressor, através de conceitos como *coping* e avaliação.

5.5.1 O uso de metáfora em análise organizacional.

Acredita-se que a metáfora do estresse ocupacional pode auxiliar na explicação do fenômeno **estresse da organização** porque empresta um modelo que ajuda sistematizar o estudo do fenômeno EO.

Mesmo que nem todas as relações propostas pela metáfora sejam observadas durante o estudo desse fenômeno, pode-se estabelecer algumas proposições iniciais a serem aprofundadas futuramente. Pode-se dizer que a metáfora funciona como uma lente que ajuda o pesquisador a olhar para um fenômeno e perceber detalhes/situações/relações que ele provavelmente não veria a olho nu.

Antecipam-se duas críticas ao uso da metáfora do estresse ocupacional: a primeira está ligada à aplicação de psicologia na área de administração¹⁸ e a segunda, ao uso de

¹⁸ Ver GUERREIRO RAMOS (1983) sobre a transferência e uso inadequado de conceitos.

analogias e metáforas para representar processos complexos de decisão, que pode levar a uma simplificação cognitiva da situação em análise, favorecendo decisões erradas.¹⁹

Com relação a essas críticas, defende-se aqui que o uso da metáfora é apenas um ponto de partida para a explicação de EO e construção do modelo preliminar. Esse posicionamento está baseado no fato da metáfora, segundo RICOUER (apud LETICHE, 1998), ser de permitir que novas palavras e circunstâncias se manifestem. Além disso, mencionando LETICHE (1998), a teorização pode ser especulativa e bizarra (isto é, metafórica) desde que tenha algum valor explanatório.

O uso de metáforas dentro da ciência da administração não é uma idéia nova ou original, muitos conceitos da física, química e biologia já foram emprestados durante o desenvolvimento dessa ciência. As metáforas, no entanto, permitem que conceitos novos e complexos sejam mais facilmente compreendidos por meio de conceitos que já façam parte do repertório de conhecimento dos indivíduos. Neste sentido, o conceito de metáfora está relacionado com a criação de imagens e descrições poéticas, cuja função é cativar o leitor (LETICHE, 1998).

No livro "Imagens da Organização", uma das referências bibliográficas obrigatórias nos cursos de administração de empresas, MORGAN (1996, p.17) defende o uso das metáforas para "entender o caráter complexo e paradoxal da vida organizacional." O próprio MORGAN (1996, p.16, grifo original) afirma que "usar uma metáfora implica *um modo de pensar e uma forma de ver* que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral."

Concluindo, é compreensível a intenção desta dissertação de usar o modelo de *estresse ocupacional*, um fenômeno bastante pesquisado e estudado, como metáfora para o estudo do **estresse da organização**, um fenômeno que tem recebido pouca atenção dos teóricos da organização e que pode contribuir significativamente para os *Estudos das Organizações*.

¹⁹ Ver DUHAIME e SCHWENK (1985) sobre o uso de analogias e metáforas em processos de decisão relacionados com aquisições e desinvestimentos.

6. O Modelo Preliminar de Estresse da Organização

Houve, no capítulo anterior, a preocupação de mostrar diversos elementos que ajudam a explicar o fenômeno EO e a delinear o **modelo preliminar de estresse da organização** (MPEO) a ser apresentado neste capítulo.

Esses elementos encontram-se espalhados nas mais diversas áreas dos *Estudos Organizacionais* porque, como comentado inicialmente nesta dissertação, não há uma literatura estruturada sobre EO. Na verdade, parece natural recorrer a outras áreas para desenhar o MPEO, uma vez que está se estudando um fenômeno organizacional dentro do campo da ciência da administração.

Uma das poucas obras a mencionar EO, no sentido de estresse no plano da organização, é o artigo de HUFF, HUFF e THOMAS (1992). Apesar de apresentarem uma definição para estresse e EO, como foi apontado anteriormente, a maneira como eles abordam EO representa algumas importantes limitações e simplificações a serem superadas pelo **modelo de estresse da organização** (MEO) a ser proposto ao final desta dissertação.

Considerando que um dos objetivos desta dissertação é propor o MEO, julgou-se adequado desenvolver primeiro um **modelo preliminar** a ser usado como guia, ponto de partida para o estudo de caso.

Esse MPEO foi definido considerando-se (1) o modelo de EDWARDS (1992) como metáfora e (2) alguns proposições que surgiram do levantamento teórico apresentado no capítulo 5. Na verdade, o modelo pretende superar as deficiências da definição de EO dada por HUFF, HUFF e THOMAS (1992); e aproveitar os *insights* oferecidos por SHAW e BARRETT-POWER (1997), BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980), DAFT e WEICK (1984) e pela literatura de estresse ocupacional.

A proposta do MEO dependerá da colaboração do estudo de caso para enriquecer, lapidar e ilustrar o MPEO.

Em síntese, o MPEO considera que as organizações estão sujeitas a uma série de situações e eventos que podem torná-las inadequadas ao seu ambiente. Essas situações, dependendo da percepção dos dirigentes organizacionais, podem gerar estresse. A cada nova situação de estresse não apenas o nível de estresse acumulado pela organização pode

ser alterado, mas também a organização pode ser afetada pelo estresse, dependendo da eficácia dos processos de interpretação e de *coping* empregados.

Estresse, no MPEO, é a discrepância entre a percepção de uma situação real (ou imaginária) e critérios desejados pelos dirigentes para avaliar tal situação, desde que a essa discrepância seja atribuída uma importância.

O MPEO possui quatro proposições básicas e doze proposições secundárias, sendo que uma das proposições secundárias possui uma subproposição. As proposições básicas são enumeradas e explicadas, com base no levantamento teórico do capítulo 5, a seguir:

PB 1. As organizações experimentam estresse ao enfrentarem situações ou eventos que introduzem incertezas no ambiente organizacional ou que as pressionem a se engajarem em transformações e adaptações.

A maior parte dos trabalhos mencionados sobre estresse nesta dissertação, seja no plano *micro* ou *macro*, aborda como indivíduos ou organizações são pressionados para mudar, adequar-se a uma nova situação.

Na literatura de nível *macro* são exemplos dessas situações: ameaças, adversidades (BILLINGS, MILBURN e SCHAAALMAN, 1980; STAW, SANDELANDS e DUTTON, 1981; HUFF, HUFF e THOMAS, 1992), técnicas administrativas (SHAW e BARRETT-POWER, 1997), turbulência e declínio organizacional (CAMERON, KIM e WHETTEN, 1997), oportunidades (HUFF, HUFF e THOMAS, 1992).

No plano pessoal, pode-se citar: fusões e aquisições (CARTWRIGHT e COOPER, 1993; SCHWEIGER e IVANCEVICH, 1990; SCHWEIGER e DENISI, 1991), *downsizing* (MISHRA e SPREITZER, 1998; KETS DE VRIES e BALAZS, 1997), tecnologia (FERNANDES, 1997), privatização (CUNHA e COOPER, 1998), mudanças organizacionais (ASHFORD, 1988; NASCIMENTO e BULGACOV, 1999).

PB 2. O estresse organizacional produz dois tipos de resultante: (a) impactos positivos e negativos na organização e (b) nível de estresse acumulado.

Grande parte da literatura de estresse ocupacional preocupa-se em identificar os efeitos do estresse no indivíduo e na organização. Estresse ocupacional é hoje, por exemplo, bastante relacionado às doenças coronárias, depressão, alcoolismo e queda da produtividade organizacional. Seguindo a metáfora do estresse ocupacional, sugere-se que também as organizações são afetadas pelo estresse. Esses impactos são sugeridos em artigos como o de CAMERON, KIM e WHETTEN (1997) e STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981).

Além de gerar impactos positivos e negativos, o EO altera os níveis de estresse acumulado pela organização. (HUFF, HUFF e THOMAS, 1992).

PB 3. As organizações convivem constantemente com o estresse. No entanto, o nível acumulado de estresse em um dado momento da vida organizacional ($t+1$) depende do nível de estresse no período (t), estresse introduzido na organização no período em análise ($t, t+1$), dos processos de interpretação/avaliação das situações pelos dirigentes, dos processos de *coping* e de moderadores:

$$S_{t+1} = f(S_t, S', A, C, M)$$

Sendo que:

S_{t+1} = nível de estresse no momento $t+1$

S_t = nível de estresse no momento t

S' = estresse introduzido na organização no período

A = eficácia da avaliação

C = eficácia do processo de *coping*

M = efeito dos moderadores

A idéia de que as organizações convivem constantemente com estresse está presente tanto em EDWARDS (1992) (hierarquia de discrepâncias e ciclos múltiplos de *feedback*), quanto em HUFF, HUFF e THOMAS (1992).

Esse convívio existe porque cada organização possui um nível acumulado de estresse, que varia em função do estresse introduzido na organização em um determinado período e, conforme sugerido em SHAW e BARRETT-POWER

(1997), da eficácia dos processos de interpretação avaliarem adequadamente os estressores e dos processos de *coping* resolverem ou reduzirem as discrepâncias percebidas.

A influência dos moderadores no nível acumulado de estresse é uma questão bastante presente em EDWARDS (1992) e em outros trabalhos de estresse ocupacional.

PB 4. Quando o nível de estresse experimentado pela organização ultrapassa o nível suportável, mudanças descontínuas (mudança de quadro de referência) podem ocorrer para garantir a sua sobrevivência.

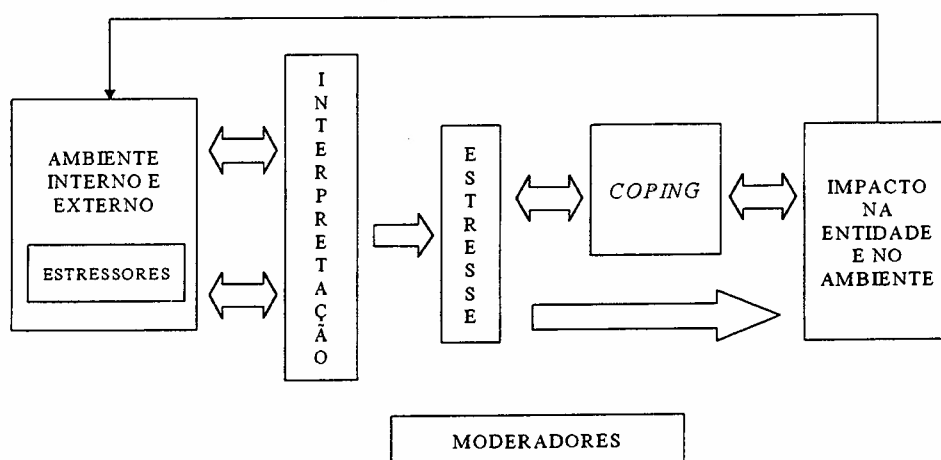
HUFF, HUFF e THOMAS (1992) sugerem que rupturas com a estratégia atual podem ocorrer quando o nível de estresse acumulado ultrapassa o limite suportável pela organização.

Esta dissertação apresentou no subitem 5.4.1 a proposta de HUFF, HUFF e THOMAS (1992) de como ocorrem as etapas dessa ruptura. De qualquer forma, vale a pena enfatizar que a organização buscará manter o equilíbrio dinâmico e o *status quo* até ser obrigada por pressões internas e externas a promover mudanças descontínuas para garantir o seu bem-estar. Isso está de acordo com pesquisa de MILLER e FRIESEN (1980), a qual mostra que *momentum* é um fator dominante na evolução organizacional; as organizações tendem a mudar seguindo consistentemente uma mesma orientação. Isso provavelmente ocorre porque é o caminho mais fácil a curto prazo, além de incluir menos conflitos interpessoais e incertezas de papéis, do que criar e equilibrar uma nova *gestalt*.

Todo trabalho desenvolvido até o momento foi direcionado para a construção do MPEO. Nos primeiros capítulos deixou-se claro o objetivo de construir esse modelo a partir de uma metáfora do estresse ocupacional. Depois, durante a construção teórica no capítulo 5, posiciona-se o fenômeno estresse nos planos do indivíduo e da organização com a finalidade (1) de escolher um modelo de estresse ocupacional para servir de metáfora, (2) de mostrar alguns elementos do estresse no plano da organização, (3) evidenciar a falta de estrutura e de atenção recebida pelo constructo EO na literatura de *Estudos Organizacionais*, e (4) mostrar como o uso da metáfora do estresse ocupacional pode

contribuir positivamente para o MPEO. Finalmente, chega-se ao capítulo 6 com fundação conceitual adequada para apresentar o modelo preliminar (figura 5):

Figura 5: Modelo preliminar de estresse da organização



Como a **figura 5** ilustra, o modelo preliminar possui duas etapas distintas: o processo de interpretação e o de *coping*. Essas duas etapas têm papel decisivo na definição do nível de estresse ao qual a organização fica exposta. Entretanto, existem alguns outros elementos que fazem parte do modelo e que também devem ser analisados: estressores, cibernética, tempo, moderadores e impactos organizacionais.

Cada um desses elementos será analisado separadamente nos próximos itens deste capítulo, quando também se pretende destacar as contribuições da metáfora e da literatura de *Estudos Organizacionais*. Pretende-se, como resultado das análises, sugerir proposições secundárias e variáveis que possam explicar o fenômeno EO e fazer parte do modelo a ser proposto ao final desta dissertação.

6.1 Estressores

Não haveria necessidade de se estudar EO ou criar um modelo para estudá-lo se não fossem pelos estressores. Ao apresentar a proposição PB 1, no início do capítulo, mencionaram-se várias situações que possuem potencial de promover estresse no indivíduo

e na organização. Todas elas têm recebido atenção do meio acadêmico e profissional, porque podem afetar a organização e ameaçar a sua sobrevivência.

O MPEO sugere que:

P1. Estressores são situações ou eventos que têm potencial para afetar a organização e o seu ambiente e promover estresse.

Essa proposição, que define estressores, inspira-se no trabalho de BARR e HUFF (1997) e origina-se da proposição PB 1.

BARR e HUFF (1997, p.342), apesar de não usarem o termo estressor, definem esse elemento ao sugerirem que estresse é decorrente de uma situação interpretada como ameaça à adequação dos processos e ações correntes da organização. Consequentemente, eles indicam que o agente causador do estresse é uma situação interpretada como ameaça à adequação da organização ao seu ambiente. São mencionados como ameaça situações como inovações, ações governamentais, iniciativas e conquistas da concorrência, troca de liderança, queda de desempenho e a própria antecipação de algumas dessas circunstâncias.

À lista acima pode-se adicionar: crises internas e externas à organização, turbulência organizacional e ambiental, declínio organizacional, fusões e aquisições, reestruturação, desenvolvimento tecnológico, *downsizing* etc.

O MPEO ainda prevê que as organizações podem estar sujeitas a mais de um estressor ao mesmo tempo. Por exemplo, as instituições de ensino superior, além de estarem enfrentando um extenso processo de mudança para se adaptarem aos critérios de qualidade previstos nos processos de avaliação externa do governo, estiveram sujeitas, no período de 1996 a 2001, a outras situações de pressão como a necessidade de desenvolver e ampliar suas atividades de pesquisa, altos níveis de inadimplência e de evasão de alunos, racionamento de energia (maior parte dos cursos é no período noturno).

Deve-se salientar que, primeiro, estressores podem ou não promover mudanças em uma organização, tudo dependerá da percepção dos dirigentes das ameaças e oportunidades que esses fatores representam à organização, e segundo, uma situação não precisa ser real para ser fonte de estresse. As expectativas e as suposições imaginadas podem ter um poder igual ou maior que as situações reais, pelo menos é o que sugerem CARTWRIGHT e COOPER (1993, p.343). Pesquisando o impacto psicológico dos processos de fusão e aquisição no indivíduo, os autores encontraram evidências sugerindo que são as expectativas da mudança e o medo de sobreviver ao futuro, mais do que a mudança real em

si, que iniciam o processo de estresse. Assim, pensando no plano individual, fica fácil aceitar que um diretor, diante da possibilidade de um provável processo de aquisição, tema perder o seu emprego. Raciocinando em termos do plano da organização, pode-se imaginar como os dirigentes de uma organização podem, diante da possibilidade de uma fusão entre desiguais, experimentar insegurança e estresse ao antecipar possíveis pressões e traumas para a organização. (Ver também SCHWEIGER e DENISI, 1991)

Considerar a antecipação de uma circunstância ou evento como estressor é uma possibilidade contemplada por BARR e HUFF (1997). Além disso, os autores estão de acordo com o argumento, baseado na metáfora do estresse ocupacional, que estresse é um processo interpretativo e, como tal, qualquer evento pode ser interpretado como estressante por algumas organizações, ignorado ou considerado não-estressante por outras.

6.2 Processo de Interpretação

No item anterior, algumas proposições foram apresentadas sobre o papel dos estressores no MPEO e, no último parágrafo, enfatizou-se o caráter interpretativo do estresse. Assim, o MPEO não pode deixar de considerar que:

P2. Qualquer estressor, real ou imaginário, pode ser interpretado pelos dirigentes organizacionais como estressante ou não estressante, ou pode ainda ser ignorado.

Além de mostrar que processos de interpretação são importantes para a determinação do EO, essa proposição associa esses processos aos dirigentes organizacionais.

P3. Os dirigentes são responsáveis pelos processos de interpretação da organização.

No modelo de EDWARDS (1992) está evidente que quem percebe, avalia e decide o rumo da ação individual é o trabalhador.

No plano da organização este papel cabe aos dirigentes organizacionais. Em DAFT e WEICK (1984), o ciclo de interpretação da organização, *busca - interpretação - aprendizado - feedback*, ressalta o papel dos dirigentes na definição do comportamento e da sobrevivência organizacional, e privilegia uma visão voluntarista. Os autores ainda sugerem

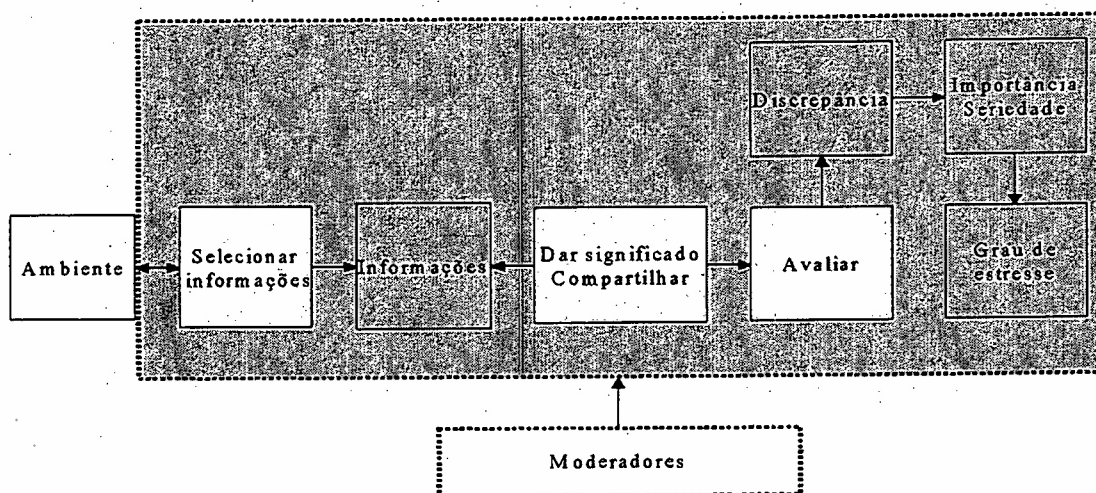
que o sistema de interpretação da organização são os seus próprios gerentes de nível estratégico (alto escalão), os quais compartilham conhecimento, normas, valores e mapas cognitivos entre si. Para DAFT e WEICK (1984, p.286) “[a] interpretação organizacional é formalmente definida como o processo de traduzir eventos e desenvolver entendimentos compartilhados e esquemas conceituais entre os membros do alto escalão”

Ainda no modelo:

P4. O processo de interpretação depende de três etapas: (1) selecionar informações, (2) dar significado e compartilhá-lo com outros elementos do alto escalão e (3) avaliar as informações percebidas.

Essa proposição pode ser melhor explicada com o auxílio da **figura 6**.

Figura 6: Processo de interpretação



A primeira etapa - selecionar informações - inclui o comportamento de busca e pesquisa de informação da organização. Em DAFT e WEICK (1984), a importância de buscar/pesquisar informações no ambiente interno e externo da organização é mencionada. Assim, o resultado do processo de interpretação não depende apenas da avaliação, mas também do quão ativa a organização é na coleta de informações.

A segunda etapa - dar e compartilhar significado - depende dos mapas mentais dos dirigentes. Mapas cognitivos ou mentais são formados por conceitos e relações usados por um indivíduo ou grupo para dar significado às situações e ao ambiente; mostram como o indivíduo ou grupo raciocina (MACHADO-DA-SILVA, FONSECA e FERNANDES, 1998; BARR, STIMPERT e HUFF, 1992; SCHWENK, 1988). Os mapas ajudam os indivíduos a perceber o ambiente em larga escala e a ir além da percepção imediata (BARR, STIMPERT e HUFF, 1992, p.16).

Os mapas mentais dos dirigentes influenciam a interpretação das informações coletadas pela organização. Segundo DAFT e WEICK (1984) e SCHWENK (1988), os mapas mentais não apenas ajudam a interpretar ações passadas, mas também guiam ações futuras da organização, as quais podem estar fundamentadas em comportamentos passados ou incentivar comportamentos novos.

A terceira etapa - avaliar as informações percebidas - inclui determinar a discrepância existente em relação a um evento e a importância atribuída à mesma. O resultado dessa avaliação é o grau de estresse relativo ao problema, situação ou evento percebido pela organização. O estresse percebido é adicionado ao total de estresse experimentado pela organização, afetando diretamente a organização, ou dando início aos processos de *coping* (que não estão representados na figura porque fazem parte de outras etapas do MPEO). Na **figura 6**, supõe-se ainda a existência de alguns fatores moderadores do processo de interpretação organizacional, os quais serão comentados no item 6.5.

A segunda e terceira partes são importantes para a determinação de estresse. Tanto na metáfora quanto em BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980) estresse depende de três determinantes: (1) percepção da situação pela entidade, (2) preferências ou critérios de avaliação usados pela entidade, e (3) importância atribuída à discrepância entre percepção e preferências.

Naturalmente, no plano organizacional, os três determinantes mencionados acima estão ligados aos dirigentes, ou melhor, à forma como eles percebem o ambiente organizacional. Como fica evidente em BARR e HUFF (1997), os processos de interpretação das situações pelos dirigentes são fundamentais para a tomada de decisão organizacional.

Com base em EDWARDS (1992), BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980) e BARR e HUFF (1997), o MPEO faz as seguintes proposições:

P5. Estresse da organização é a discrepância entre a percepção de uma situação e os critérios de avaliação dos dirigentes para julgar essa situação, desde que essa discrepância seja por eles considerada importante.

P5.1 Os critérios de avaliação dos dirigentes são baseados em preferências e desejos dos dirigentes organizacionais.

O MPEO considera que a organização está sujeita a mais de uma situação de estresse simultaneamente (como sugerido na proposição PB 3) e que todas as situações de estresse guardam provavelmente, seguindo a metáfora do modelo de EDWARDS (1992), uma hierarquia de importância.

O MPEO também sugere a possibilidade de algumas dessas situações estarem inter-relacionadas, ou seja, o estresse relacionado com o sistema de avaliação pode ser influenciado por outras situações estressantes.

P6. As discrepâncias guardam entre si uma hierarquia de importância e podem estar inter-relacionadas.

6.3 *Coping*

Após explicar o que são estressores, como ocorrem os processos de interpretação e como o estresse é determinado no MPEO, a atenção desta dissertação é direcionada à relação entre processo de *coping* e EO.

No MPEO, *coping* é definido como os esforços/estratégias empregados por uma organização para resolver as discrepâncias percebidas e evitar ou reduzir os impactos negativos do estresse no seu bem-estar, garantindo a sua sobrevivência. Emprega-se uma analogia com a definição de *coping* de EDWARDS (1992), para quem *coping* são esforços para prevenir ou reduzir os efeitos negativos do estresse no bem-estar individual.

P7. *Coping* é definido como os esforços/estratégias empregados por uma organização para resolver as discrepâncias percebidas e evitar ou reduzir os impactos negativos do estresse na organização.

No plano organizacional, os processos de *coping* estão relacionados com a seleção e implementação de estratégias que se materializam na organização por meio de processos de mudança. Esses processos de mudança podem ter um caráter incremental ou, como sugerido na proposição PB 4, levar eventualmente a uma mudança radical na orientação estratégica ou no esquema interpretativo da organização.

6.3.1 *Coping* e Cibernética

Antes de apresentar os diferentes tipos de mecanismos de *coping* disponíveis à organização para reduzir o impacto do EO, deve-se enfatizar a contribuição da cibernética para o MPEO.

Com base na metáfora do estresse ocupacional, o MPEO pressupõe que a organização usando instrumentos de *feedback* detecta e elimina as discrepâncias percebidas, os seus impactos na organização e as consequências disfuncionais dos processos de *coping*. Princípios da cibernética estão por trás de várias proposições do modelo, inclusive a proposição P7 (definição de *coping*).

A cibernética é normalmente relacionada a processos de controle. GREEN e WELSH (1988), por exemplo, mencionam que controle é um processo de regulação e cibernético que dirige uma determinada atividade organizacional a algum padrão ou propósito. Observando tanto a **figura 1** (modelo de EDWARDS, 1992) quanto a **figura 5** (MPEO) percebe-se claramente as fases de um sistema de controle descrito pela cibernética: (a) medição de resultados (percepção da situação); (b) comparação entre percepção e critérios (discrepância); (c) tomada de decisão sobre o que fazer (escolha dos mecanismos de *coping*) e (d) fazer (ação). (MORGAN, 1996, p.88-91; GREEN e WELSH, 1988, p.289)

A cibernética é importante para o MPEO, entre outras razões, (1) por ressaltar o caráter dinâmico do processo de estresse, e (2) pelo *feedback* negativo que permite a correção das ações organizacionais.

A possibilidade de corrigir as ações passadas está prevista no MPEO da mesma forma como é sugerida pela metáfora. Ciclos múltiplos de *feedback*, considerados pelo MPEO, permitem a seleção e a implantação de ajustes necessários para a solução das discrepâncias. Esses mecanismos de controle são importantes porque nem toda estratégia de

coping produz apenas respostas funcionais e bem-sucedidas; ao tentar solucionar uma discrepância, pode-se não resolvê-la ou pode-se ainda produzir resultados indesejáveis.

P8. Ciclos múltiplos de *feedback* permitem a seleção e a implantação de ajustes necessários para a solução das discrepâncias.

6.3.2 Mecanismos de *coping*

Conforme citado anteriormente nesta dissertação, os mecanismos, esforços ou estratégias de *coping* são processos de mudança adotados pelas organizações com o objetivo de reduzir ou corrigir o impacto negativo de um estressor percebido como ameaça pelos dirigentes. Esses processos de mudança têm por objetivo primordial a solução de inadequações e a sobrevivência organizacional.

Nesta dissertação, mecanismos, estratégias e esforços de *coping* são usados para indicar a forma como as organizações, por meio das decisões dos seus dirigentes, respondem às pressões ambientais, agindo propositadamente ou intencionalmente, mas não necessariamente de forma consciente.

No MPEO, acredita-se que as organizações, da mesma forma que os indivíduos, podem contar com dois conjuntos de mecanismos para enfrentar as mudanças: recursos de *coping* e respostas de *coping*. Com base nas definições de ASHFORD (1988) para esses dois conceitos no plano individual, o MPEO propõe que as definições desses constructos no plano *macro* sejam as seguintes:

Recursos de *coping* não estão relacionados ao que a organização faz, mas aos recursos disponíveis a ela para desenvolver o seu repertório de *coping*. Analogamente ao que ocorre no plano individual (modelo de EDWARDS, 1992), sugere-se que esses recursos podem funcionar como moderadores (1) na relação entre as discrepâncias e os processos de *coping*, e (2) na relação entre os efeitos de *coping* nos determinantes de estresse (isto é, percepção, preferência e importância). Entretanto, enquanto no nível *micro* eles incluem fatores pessoais e situacionais, no plano organizacional de estresse sugere-se que recursos de *coping* estejam relacionados com o ambiente organizacional, a organização e os dirigentes.

P9. Recursos de *coping* são recursos relacionados com o ambiente organizacional, a organização e os dirigentes que estão disponíveis à organização para que ela desenvolva seu repertório de *coping*.

Respostas de *coping* correspondem à definição de *coping* dada pela proposição P7. Estão relacionados com as ações organizacionais para enfrentar as discrepâncias percebidas. Essas estratégias podem atuar diretamente sobre o bem-estar organizacional ou por intermédio dos determinantes do estresse.

O artigo de SHAW e BARRETT-POWER (1997), comentado no capítulo 5, apresenta um modelo teórico para avaliar a eficácia da organização, do grupo e do indivíduo durante e após processos de *downsizing* fortemente calcado na literatura sobre mecanismos de *coping* em situações de estresse. Neste modelo, SHAW e BARRETT-POWER (1997) evidenciam a importância dos processos de *coping* em situações de estresse, como *downsizing*, para resolver as discrepâncias/inadequações existentes, e propõem duas estratégias de *coping* similares às definições dadas pelo estresse ocupacional para *coping* focado no problema e para *coping* focado na emoção.²⁰ Enquanto a primeira estratégia busca resolver o problema existente (ou seja, a discrepância percebida), a segunda procura aliviar as consequências emocionais dessas situações.

Partindo do trabalho de SHAW e BARRETT-POWER (1997) e da literatura de estresse ocupacional, o MPEO propõe que as organizações podem dispor de três grupos de estratégia de *coping*. As explicações para cada um desses tipos de *coping* são dadas a seguir.

P10. As organizações dispõem de três grupos de estratégias de *coping*: *coping* focado no problema, *coping* focado na emoção e *coping* focado na avaliação.

6.3.2.1 Coping focado no problema:

Esse grupo de estratégias está focado no problema, englobando os mecanismos e esforços organizacionais para enfrentar diretamente as fontes de estresse ou se ajustar a elas. Um exemplo desse tipo de estratégia, no contexto das universidades privadas, é a implantação de programas de qualificação de professores visando o atendimento dos

²⁰ Ver EDWARDS (1992), ASHFORD (1988).

critérios de qualidade cobrados pelo governo a partir de 1996 (no caso, um terço de professores mestres ou doutores).

6.3.2.2 *Coping* focado na emoção:

Esse grupo está focado nas emoções e envolve mecanismos que buscam reduzir as emoções introduzidas pelos estressores na organização, não eliminando necessariamente as causas do estresse. Esses mecanismos procuram, portanto, melhorar diretamente o bem-estar organizacional.

SHAW e BARRETT-POWER (1997) classificam, como parte deste grupo, estratégias em que demissões em processos de *downsizing* são acompanhadas de esforços para convencer os sobreviventes de que a situação não é tão ruim. Essas estratégias não resolvem o problema enfrentado pela organização que pode estar ligado, como foi sugerido no artigo, à falta de investimento em pesquisa de novos produtos.

A redução de profissionais mencionada acima, bem como a adoção de medidas, como contratação de “gurus” e corte do “cafezinho”, são exemplos de estratégias focadas na emoção que podem colaborar para os resultados organizacionais no curto prazo, mas pouco contribuem para resolver o problema. Por outro lado, elas ajudam a organização a conseguir o apoio dos seus *stakeholders*, porque passam a idéia/imagem de que ela está preocupada e tomando decisões para enfrentar as ameaças, crises, pressões ambientais. O próprio exemplo dado por SHAW e BARRETT-POWER (1997) leva-nos a imaginar que, ao tentar aliviar as reações dos trabalhadores, a organização está buscando apoio interno a suas decisões.

Conclui-se que *coping* focado na emoção funciona, na verdade, como uma maquiagem que pode garantir a legitimação e o fluxo positivo de recursos necessários à sobrevivência organizacional, podendo inclusive incentivar o mimetismo. O MPEO alerta que o uso isolado desses mecanismos e as consequências dos mesmos na organização podem sugerir a falsa idéia de que tudo está bem na organização, reduzindo as possíveis incertezas e tensões existentes. Obviamente, acredita-se que esse bem-estar será passageiro até os impactos das pressões e ameaças se fazerem perceber na organização.

6.3.2.3 *Coping* focado na avaliação:

EDWARDS (1992) e ASHFORD (1988) mencionam um outro tipo de mecanismo de *coping* presente em processos de estresse ocupacional, focado na avaliação, que permite ao indivíduo redefinir a situação de estresse. Apesar desse tipo de estratégia não ter sido mencionado por SHAW e BARRETT-POWER (1997), ela faz parte do MPEO.

Essas estratégias permitem às organizações a redefinição da situação de estresse de duas formas: (1) alterando os critérios de avaliação para ajustá-los às percepções, ou (2) alterando o grau de importância atribuído à discrepância, tornando-a menos central para a sobrevivência organizacional. Na primeira situação, por exemplo, uma organização pode passar a olhar uma situação estressante como uma oportunidade, ao invés de ameaça. Na segunda, a organização pode ignorar certas discrepâncias e inadequações direcionando os seus esforços para situações em que possa exercer um controle maior.

Após analisar o trabalho de GREEN e WELSH (1988) sobre definição de controle baseada na cibernética e na teoria da dependência de recursos, sugere-se que certas estratégias de quase controle mencionadas no artigo podem ser classificadas como focadas na avaliação.

Essas alternativas ou estratégias de quase controle são usadas para lidar com os relacionamentos de dependência da organização com elementos do ambiente que precisam ser controlados, mas não podem sê-lo porque o controle cibernético não é viável ou os custos de regulação não são aceitáveis.

Uma das estratégias mencionadas é a dependência reduzida (*reducing dependence*), cuja adoção implica abandonar os domínios de atuação ou evitar a necessidade de controlar a situação de dependência. Essa estratégia prevê a alteração das metas e objetivos da organização para eliminar a dependência ou reduzir o significado da situação para o alcance dos objetivos organizacionais. Explicando essa estratégia na linguagem do MPEO, dir-se-ia: Existe uma dependência que não está correspondendo às expectativas da organização para aquele relacionamento, promovendo uma discrepância (estresse), a qual será solucionada ou reduzida alterando-se a preferência e/ou a importância atribuídas pela organização a tal dependência.

GREEN e WELSH (1988) informam que esse tipo de estratégia não resolve o problema da organização (no caso, a dependência); pode-se até reduzir a necessidade de controle da dependência, mas isso implicaria abrir mão (totalmente ou parcialmente) de alguns objetivos organizacionais. Eles ainda sugerem, “porque a redução de dependência

envolve mudanças nas metas da organização, [que] esta é provavelmente uma estratégia de última instância” (GREEN e WELSH, 1988, p.295).

A definição de *coping* no MPEO pretendeu (1) definir o que são estratégias de *coping*, (2) mostrar que ciclos múltiplos de *feedback* garantem o potencial de corrigir eventuais resultados disfuncionais de *coping*; (3) alertar para a existência de recursos que podem ajudar a organização desenvolver seu repertório de *coping* e (4) classificar as estratégias de *coping* entre três grupos (focado no problema, focado na emoção, focado na avaliação).

Apresenta-se a seguir como o fator ‘tempo’ pode influenciar o EO.

6.4 Tempo

Tempo é um fator importante para o MPEO porque pode amortecer o impacto do estresse na organização e pode afetar os processos de decisão dos dirigentes.

Esses dois papéis, entretanto, não são destacados pela metáfora do estresse ocupacional (EDWARDS, 1992), porém CUMMINGS e COOPER (1979) sugerem que a importância do tempo para processos de estresse ocupacional está em ressaltar o caráter dinâmico do processo.

No plano organizacional, o dinamismo do processo de estresse pode ser observado na forma como o mesmo se desenrola no tempo, ou ainda, no desenvolvimento organizacional. É impossível, entretanto, prever o tempo ‘real’ envolvido em um processo de estresse: O processo de interpretação, a escolha de alternativas e de mecanismos de *coping*, os resultados das ações tomadas pela organização e a geração de *feedback* podem ocorrer quase que simultaneamente ou levar um longo período para se desenrolar. Basta dizer que o impacto do estresse ou dos processos de *coping* na organização podem demorar anos para serem observados ou detectados.

Adicionalmente, as organizações lidam ao mesmo tempo com várias situações de estresse que encontram-se em estágios diferentes. Em consequência, muitas vezes é difícil relacionar diretamente a melhora de uma faceta organizacional com uma estratégia específica de *coping* como, por exemplo, relacionar mudança do clima organizacional com a reestruturação do plano de carreira dos funcionários.

É importante mencionar que, além do tempo real, há a percepção do tempo pelos dirigentes, ou seja, o tempo que os dirigentes acham que possuem para resolver um problema, tomar uma decisão. Uma das principais contribuições dadas por BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980) ao estudo de crise e a este trabalho é salientar a importância da noção de tempo para a percepção de crise, mais do que tempo 'real'. Para os autores, a crise pode ser afetada pela noção de que não há tempo suficiente para pesquisar e deliberar antes que uma crise séria se materialize. BILLINGS, MILBURN e SCHAALMAN (1980, p.306) sugerem que pressão do tempo tem muitos antecedentes, tais como tempo real, alternativas disponíveis, auto-confiança, quantidade de trabalho.

Assim, em vista dessa breve análise sobre tempo no estresse ocupacional e no plano da organização, resume-se o papel de tempo no MPEO da seguinte forma:

1. Como amortecedor dos efeitos do estresse, porque os efeitos podem levar anos até impactarem a organização, ou mesmo serem percebidos pelos dirigentes.
2. Como moderador do processo de decisão, porque pode afetar a decisão da organização de experimentar alternativas novas se os dirigentes acharem que não há tempo para escolher novas estratégias ou testá-las. No entanto, quando os dirigentes conseguem antecipar os problemas, a pressão do tempo é menor e os dirigentes podem procurar mais informações que possam ajudá-los nos processos decisórios. A antecipação, todavia, cria expectativas que até serem confirmadas ou desmentidas geram incerteza e angústia.

P11. Tempo pode amortecer o impacto do estresse na organização e pode afetar os processos de decisão dos dirigentes.
--

6.5 Moderadores

Como o próprio nome sugere, no MPEO, os moderadores possuem o papel de moderar o impacto do estresse na organização.

P12. Fatores moderadores são aqueles que podem influenciar etapas ou elementos do MPEO e, em consequência, alterar o nível de estresse da organização.

No item 6.4, discutiu-se o papel moderador do fator tempo no MPEO. No entanto, tempo não é o único moderador do MPEO, o qual propõe a existência de moderadores pertencentes a cinco grupos: (1) características organizacionais, (2) características dos dirigentes, (3) ambiente físico e social, (4) informação social e (5) forma de mudança.

A divisão dos moderadores entre os grupos mencionados acima segue a metáfora do estresse ocupacional. EDWARDS (1992) prevê a existência de vários moderadores que influenciam os efeitos do processo de estresse no indivíduo; provavelmente, os moderadores mais populares estão relacionados com as características individuais como, por exemplo, tolerância à ambigüidade (ASHFORD, 1988), no entanto, outros moderadores como o ambiente físico e social, informação social e suporte social, também devem ser considerados.

Nos próximos parágrafos são apresentados os grupos de moderadores que estão sugeridos no MPEO.

1. Características organizacionais:

As características organizacionais impõem limites aos mecanismos de *coping* que podem ser utilizados por uma organização. Por exemplo, nesta dissertação, mencionou-se algumas vezes o fator **orientação estratégica**, o qual define quem é a organização, como ela trabalha e em que tipo de negócio ela se encontra (TUSHMAN e ROMANELLI, 1985). A orientação reflete a direção tomada pela organização na sua busca de eficiência e eficácia e de legitimação interna e externa.

Apesar da orientação estratégica ser um fator importante, outros fatores como tamanho da organização (BLAU, 1996) e a presença de 'excedente organizacional'²¹

²¹ O termo original em inglês é *organizational slack*.

(NOHRIA e GULATI, 1996; BOURGEOIS, 1981) são também fatores que merecem atenção do MPEO.

O tamanho da organização pode influenciar o fluxo de informações internas e, assim, dificultar que informações importantes cheguem até o alto escalão no momento e na hora certa. Esse problema de comunicação afeta os processos de interpretação dos dirigentes que podem não receber informações adequadas para avaliar as situações estressantes.

‘Excedente organizacional’, para NOHRIA e GULATI (1996), é um colchão de recursos existentes na organização que excede o mínimo necessário para atender a um certo nível de produção. Tais recursos incluem, por exemplo, mão-de-obra redundante, capacidade ociosa, gastos de capital não necessários e oportunidades não exploradas para aumentar resultados (por exemplo, aumento de margens e receitas provenientes de clientes ou inovações). Os autores sugerem que tanto o excesso quanto a falta de ‘excedente organizacional’ podem ser prejudiciais à inovação.

‘Excedente organizacional’ é retratado acima, por NOHRIA e GULATI (1996), como facilitador do comportamento criativo e, como tal, afeta os esforços de *coping*. No entanto, Bourgeois (1981) sugere que ‘excedente organizacional’ também pode ser facilitador de um comportamento organizacional sub-ótimo, porque contribui para relaxar a pesquisa de informações e, conseqüentemente, limitar as alternativas estratégicas a serem consideradas pela organização. Esse papel, como o próprio BOURGEOIS (1981) aponta, é uma contradição com o papel de facilitador da inovação. “Excedente organizacional” quando considerado um facilitador do comportamento organizacional sub-ótimo pode, portanto, afetar tanto os esforços de *coping* quanto os processos de interpretação.

O MPEO sugere, portanto, que ‘excedente organizacional’ pode afetar tanto os esforços de *coping* quanto os processos de interpretação.

2. Características dos dirigentes:

Como moderador do modelo preliminar, as características dos dirigentes (considerando a atuação do grupo como um todo) podem afetar as interpretações e decisões tomadas pela organização. O'REILLY, SNYDER e BOOTHE (1995), com base em

diversos trabalhos de outros autores, salientam que a filtragem das informações e as decisões estratégicas de interesse da organização dependem do time da alta gerência (*top management team* - TMT), que é formado pelo CEO e os altos executivos da organização.²²

Naturalmente, não se pode descartar a influência individual que cada dirigente possui no grupo e a sua atuação de liderança, mas pode-se argumentar que o desenvolvimento organizacional depende do trabalho conjunto dos dirigentes e do compartilhamento entre eles de mapas e esquemas interpretativos. O papel individual do dirigente está, por exemplo, nos processos de convencimento e de negociação que utiliza para defender e promover suas idéias no grupo.

Alguns trabalhos de *Estudos Organizacionais*, principalmente nos campos de estratégia com enfoque cognitivo e/ou voluntarista, refletem a preocupação dos acadêmicos em entender como as características dos dirigentes afetam as estratégias e os resultados da organização. HAMBRICK (1987 apud O'REILLY, SNYDER e BOOTHE, 1995, p.152) argumenta que o que acontece à organização é reflexo das habilidades (inclusive as de processamento cognitivo), experiências, aptidões, dinâmica interpessoal e outros fatores relacionados ao grupo da alta gerência. Como consequência, poder-se-ia encontrar na literatura muitos elementos a serem considerados ou usados como moderador *características dos dirigentes* no MPEO. No entanto, sugerem-se inicialmente os seguintes fatores como moderadores:

- Propensão ao risco:

Refere-se ao grau de adesão dos dirigentes às fórmulas passadas de sucesso, à orientação estratégica atual e às normas que regulamentam o campo de atuação da organização.

- Ilusão de controle:

Com base nos trabalhos de DUHAIME e SCHWENK (1985) e SCHWENK (1988),²³ o MPEO propõe que, em situações de estresse, a ilusão de controle que os dirigentes pensam ter sobre a situação pode interferir nas suas decisões.

Conforme DUHAIME e SCHWENK (1985), ilusão de controle refere-se ao grau de controle que os dirigentes acreditam ter para garantir o sucesso de um processo de

²² Existe, na verdade, uma discussão bastante ampla sobre a composição do grupo da alta gerência ou alto escalão. Considera-se nesta dissertação que este grupo é formado pelos tomadores de decisão estratégica que ocupam altos cargos na hierarquia organizacional.

²³ Considerou-se também o trabalho de ASHFORD (1988) que sugere fatores como controle pessoal e auto-eficácia como coping resources em situações de transformação.

mudança. Eles sugerem que os dirigentes podem (a) superestimar o impacto da sua capacidade/habilidade no resultado dos processos de aquisição ou podem (b) superestimar a própria capacidade/habilidade para lidar com a situação. Em consequência, os dirigentes podem superestimar o seu poder de controle sobre os resultados e assumir que são capazes de garantir o sucesso dos processos, mesmo diante de novos problemas que apareçam.

O MPEO sugere que esses dois moderadores podem afetar os processos decisórios da organização em relação à escolha das estratégias de *coping* a serem utilizadas. Imagina-se que baixa propensão ao risco e alta ilusão de controle podem favorecer estratégias já conhecidas pela organização e que podem estar ligadas a situações passadas de sucesso.

3. Ambiente físico e social:

Dentre as variáveis que encontram-se ligadas ao ambiente físico e social da organização, o MPEO sugere que o grau de turbulência do ambiente organizacional pode influenciar os processo de interpretação da organização.

Grau de turbulência:

O ambiente físico e social das organizações pode ser mais ou menos turbulento, dependendo do tipo de indústria ao qual a organização pertence. Espera-se que organizações que enfrentam ambientes mais turbulentos, dentre outras medidas, intensifiquem a busca/pesquisa de informações que as ajudem a avaliar as situações estressantes ou os estressores. Um volume maior de informações pode ajudar a organização a avaliar adequadamente uma situação e, conseqüentemente, evitar erros de avaliação que podem aumentar o estresse da organização.

4. Informação social:

Informação social, semelhante ao papel que possui no plano individual, está relacionada à observação do comportamento, opiniões, crenças, e valores de outras organizações ou de indivíduos que se encontram no ambiente da organização focalizada. Essas informações influenciam as avaliações realizadas pelos dirigentes organizacionais.

O MPEO considera que duas características atribuídas à informação social podem influenciar o EO: confiabilidade na fonte de informação e homogeneidade da informação.

Confiabilidade:

A confiabilidade na informação social é um fator a ser considerado quando se pretende, com base nessa informação, tomar decisões estratégicas envolvendo desenvolvimento e sobrevivência organizacional. Parece seguro afirmar que a confiabilidade depositada na informação recebida depende da confiabilidade depositada nas fontes dessa informação.

Suspeitas relacionadas à confiabilidade do informante ou da informação fundamentam-se em proposições de que funcionários podem esconder informações que afetem seu trabalho no futuro ou patrocinar aquelas informações que acreditam irão favorecê-los. Essas suspeitas podem estender-se aos consultores externos ou outras fontes externas de informação, os quais podem ser acusados de introduzir novos esquemas ou modificar aqueles vigentes, com a intenção de legitimar esquemas por eles favorecidos/defendidos (o que pode até ter resultados positivos) e/ou confirmar esquemas cognitivos vigentes para não desapontar os dirigentes. Não se pode, entretanto, pensar que as fontes de informação sempre agirão, intencionalmente ou não, de má fé, o que poderia levar a organização a desenvolver um comportamento compulsivo ou paranóico.²⁴

Como resultado dessas suspeitas, a organização pode intensificar a pesquisa de informações e/ou alterar a probabilidade da perda associada à discrepância observada (por exemplo, colocando em dúvida critérios e padrões de avaliação utilizados).

Homogeneidade:

Outro fator importante a qualificar informação social é a *homogeneidade* dessa informação, a qual pode favorecer a busca por certos tipos de informação, e a escolha de certas alternativas para solucionar um problema. Como consequência desse viés, a organização despreza informações que poderiam evitar a miopia organizacional; mudanças importantes no ambiente são ignoradas e certos comportamentos e ações estratégicas são justificados e perpetuados na vida organizacional. Comentou-se anteriormente, por exemplo, que STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981) sugerem que, após a escolha da alternativa a ser adotada pela organização, há um aumento na busca/pesquisa por informações que confirmem essa escolha.

²⁴ Ver KETS DE VRIES e MILLER (1984).

O MPEO sugere, portanto, que (1) a confiabilidade nas informações sociais pode influenciar a seleção das informações e a percepção dos determinantes do estresse e que (2) a homogeneidade das informações pode afetar a seleção das informações e a escolha de alternativas de *coping*.

5. Apoio Social:

O papel de apoio social nos processos de estresse ocupacional ainda é fonte de estudos (ERERA, 1992), o que levou esta dissertação, durante a discussão do modelo de EDWARDS (1992), a mencionar como vários autores julgam o papel de suporte social no fenômeno estresse ocupacional. No entanto, seguindo a metáfora do estresse ocupacional, o MPEO propõe que apoio social é um moderador dos processos de *coping*.

Naturalmente, a definição dada a suporte social no plano individual e no organizacional não é a mesma. ERERA (1992) cita THOITS (1982, p.147) para definir suporte social no plano individual: “o grau em que as necessidades sociais básicas de um indivíduo [afeição, estima ou aprovação, participação, identidade e segurança] são satisfeitos por meio da interação com outros.” No MPEO, suporte social está relacionado com o apoio conquistado junto a outras instituições externas à organização (tais como governo, associações, clientes e fornecedores) e junto a acionistas, conselho administrativo e funcionários. Assim, para a organização, o suporte social depende da mobilização e administração das suas relações sociais, o que pode garantir a sua legitimação e o fluxo positivo de recursos.

Considerando a lógica apresentada acima, o MPEO também propõe que apoio social pode ser estratégia de *coping* utilizada pelas organizações para garantirem sua sobrevivência.

6. Modo de mudança:

HUFF, HUFF e THOMAS (1992) sugerem que altos níveis de estresse podem levar a uma ruptura da organização com a sua estratégia atual. Essa ruptura foi descrita pelos autores como uma mudança de segunda ordem ou reorientação. Os autores, portanto, fazem uma ligação entre estresse e processos de renovação.

Considerando essa ligação e o fato de que o modo como uma mudança ocorre na organização pode afetar o grau de incerteza interno, o MPEO sugere que moderadores relacionados com o modo de mudança devem ser considerados no estudo de **estresse da organização**.

Há três fatores que influenciam o modo de mudança e, conseqüentemente, o nível de estresse acumulado pela organização.

a. Extensão da mudança:

Quanto mais abrangentes forem as mudanças em relação aos domínios de atividades (valores centrais, estratégia, distribuição de poder, estrutura e sistemas de controles) maior será o grau de incerteza percebido pelos dirigentes e por outros elementos da organização. Exemplificando, a decisão de entrar no mercado de telefonia por uma organização promove muito mais incerteza que a adoção de um novo sistema de telefonia, porque tem potencial para introduzir alterações significativas na forma como a organização conduz seu negócio e organiza sua estrutura.

O MPEO, baseado em HUFF, HUFF e THOMAS (1992), sugere que quando uma organização realiza mudanças extensas e profundas, ao ponto de romper com a sua orientação estratégica, ela reduz o seu nível de estresse acumulado.

b. Articulação e orientação do processo:

Outra variável importante que influencia o modo de mudança como moderador de estresse é a maneira pela qual a liderança articula o processo de mudança. Dependendo da maneira como as mudanças ocorrem, os níveis de estresse na organização podem aumentar ou não. Um processo que possua todas as suas etapas bem definidas, comunicadas com clareza aos envolvidos, pode ajudá-los a entender melhor seus papéis no processo e as possíveis implicações para suas vidas (SCHWEIGER e DENISI, 1991). Além disso, um processo bem articulado (1) facilita a implantação das mudanças, e (2) consegue a cooperação de entidades internas e externas que podem contribuir mais facilmente com informações relevantes ao processo.

A articulação correta do processo pode, portanto, interferir na imagem interna e externa da organização, garantindo apoio financeiro necessário para a organização poder usar estratégias de *coping* adequadas para a redução do estresse, e apoio interno para implantar mais facilmente essas estratégias.

c. Alteração da liderança:

A alteração de membros do alto escalão durante processos de mudança pode facilitar esses processos porque permite que novas formas de pensar e raciocinar sejam adicionadas aos mapas e esquemas interpretativos existentes. Problemas e soluções

anteriormente ignorados pelos dirigentes podem passar a ser reconhecidos, contribuindo para a eficácia dos processos de interpretação e *coping* e, conseqüentemente, para a redução dos níveis de estresse organizacional.

O MPEO sugere, portanto, que alteração na liderança pode afetar tanto os processos de interpretação quanto os de *coping*.

Apresenta-se a seguir um quadro mostrando quais as etapas/elementos do MPEO supõe-se que esses moderadores afetem:

Figura 7: Influência dos moderadores nas etapas ou elementos do MPEO

Fator	Estressor	Moderador Interpretação	Moderador <i>Coping</i>	Moderador Estresse	Estratégia <i>Coping</i>
A. Tempo			X	X	
B. Ilusão de Controle			X		
C. Propensão ao risco			X		
D. 'Excedente Organizacional' (<i>Organizational Slack</i>)		X	X		
E. Tamanho		X			
F. Confiabilidade das Fontes de Informação		X			
G. Homogeneidade das Informações		X	X		
H. Apoio Social			X		X
I. Grau de Turbulência do Ambiente		X			
J. Forma de mudança				X	
K. Articulação			X		
L. Alteração de Liderança		X	X		

6.6 Estresse acumulado e impactos na organização

Até o momento, este capítulo mostrou como estressores, estresse, processos de interpretação, processos de *coping* estão definidos no MPEO, e sugeriu alguns fatores que podem moderar o impacto do estresse na organização direta (no caso do fator tempo) ou indiretamente. Cabe a este item do capítulo, apresentar as sugestões de impactos do EO e o conceito de nível de estresse acumulado.

Segundo o estresse ocupacional de EDWARDS (1992), os processos de estresse buscam manter o bem-estar do indivíduo, evitando os efeitos negativos à sua saúde física e mental. Bem-estar pode ser afetado diretamente pelo estresse ou indiretamente pelos processos de *coping*. Entretanto, nem todas as estratégias e esforços de *coping* adotados pelo indivíduo geram soluções e ações que resolvem as discrepâncias percebidas, reduzindo o nível de estresse acumulado. Analogamente, no plano *macro* de análise, o MPEO sugere, após a análise de trabalhos como o de STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981), que o efeito dos processos de estresse na organização pode englobar, por um lado, decisões e ações que contribuem positivamente para a sobrevivência organizacional e, por outro lado, decisões e ações que impactem negativamente a sobrevivência organizacional, aumentando o estresse acumulado da organização.

Percebe-se, pela literatura comentada até o momento, que existe uma tendência de relacionar estresse à queda ou ao baixo desempenho organizacional. Entretanto, observa-se que existem organizações que sobrevivem mesmo apresentando um desempenho ruim ao conseguir apoio externo e garantir fluxo positivo de recursos para sobreviver. Pode-se sugerir, assim, que um desempenho ruim não é uma condição necessária para que uma organização apresente um nível alto de estresse acumulado.

O MPEO supõe ainda que quanto maior for a tensão causada pelas discrepâncias mal resolvidas, maior será o nível de estresse acumulado da organização, maiores serão os problemas de adaptação da organização ao seu ambiente e, em consequência, a probabilidade de ocorrer uma ruptura com a orientação estratégica atual (proposição P4).

Esta dissertação assume uma posição neutra em relação aos resultados do estresse, da mesma forma como CAMERON, KIM e WHETTEN (1987, p.224) o fizeram em relação às consequências do declínio organizacional. Citando os autores: “se ele [o declínio organizacional] resulta em consequências positivas ou negativas, depende de como ele é

gerenciado”. Obviamente que o interesse maior é conhecer as consequências disfuncionais do estresse, no entanto, o **estresse da organização (EO)** também pode ter impactos positivos.

O MPEO sugere duas maneiras de avaliar os impactos do EO:

- a) Nível de estresse acumulado em um determinado período (t , $t+1$) da organização, o qual indica se no período em discussão o estresse experimentado pela organização aumentou ou diminuiu.

Conforme a proposição P3, considera-se que as organizações estão constantemente sob estresse, cujo nível, entretanto, varia no tempo. Em consequência, o MPEO sugere que o nível de estresse acumulado deve ser avaliado em função da sua variação em determinado período de tempo, permitindo verificar se aumentou ou diminuiu no período e se as ações organizacionais adotadas foram efetivas para reduzir o estresse experimentado pela organização.

- b) Impactos do estresse na organização. Supõe-se que esses impactos refletem atributos e comportamentos organizacionais presentes em situações de estresse que podem ajudar a evidenciar o comportamento mal adaptado da organização durante um período de alto nível de estresse acumulado.

Em relação a esse último item, parte-se do trabalho de STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981) para identificar os impactos do EO: primeira razão, os autores, ao estudarem as respostas organizacionais a situações de ameaça, observaram a alteração de certos atributos organizacionais para um modelo mais mecanicista. Os autores apontam que uma situação de ameaça promove estresse, resultando em estreitamento do foco cognitivo, no processamento restrito de informações e na limitação do controle. Segunda razão, esse trabalho serviu de base para outros trabalhos que, da mesma forma que esta dissertação, preocupam-se com o comportamento organizacional diante de situações de ameaça. Na **figura 8**, são apresentadas algumas sugestões para a operacionalização desses atributos, os quais podem ser percebidos como **sintomas do estresse da organização**.

Figura 8: Impactos do estresse da organização sugeridos pelo MPEO.

IMPACTOS OU ATRIBUTOS ORGANIZACIONAIS	OPERACIONALIZAÇÕES SUGERIDAS	REFERÊNCIA
Restrição no processamento de informações.	Nível de utilização de informação periférica. Nível da filtragem de informação (quantidade de informação retida pelos dirigentes). Número de canais de informação usados.	Shaw e Barrett-Power (1997)
Concentração de controle	Nível de participação em atividades de tomada de decisão (concentração das decisões em uma proporção pequena dos membros da organização). Nível da formalização do processo decisório. Nível em que os processos decisórios se movem para áreas centrais da organização.	Shaw e Barrett-Power (1997); Staw, Sandelands e Dutton (1981)
	Extensão da mudança para um modo mais mecanicista: <ul style="list-style-type: none"> ○ Processos de decisão estão concentrados nas mãos de uma proporção pequena de membros da organização. ○ Frequência de reuniões envolvendo alto escalão. ○ Frequência de reuniões envolvendo alto escalão e gerentes de departamentos. ○ Uso de regras escritas, procedimentos e políticas formalizadas na organização em geral. ○ Uso de regras escritas, procedimentos e políticas formalizadas pela administração de pessoal. 	Barker e Mone (1998)
Conservação de recursos	Nível de ajustes e apertos nos orçamentos disponíveis, nível da ênfase na contenção de custos e nível dos esforços de responsabilização por resultados.	Staw, Sandelands e Dutton (1981)
Erros Cognitivos	Prevalência de atribuições erradas sobre a natureza da situação. Categorização prematura seguida pela percepção seletiva no processamento de informações. Pode ser avaliada em função do encerramento prematuro da busca de informações, seguida por afirmações seguras sobre a natureza e causas do problema, as quais são seguidas por práticas comuns na indústria ou procedimentos padronizados para lidar com a situação.	Shaw e Barrett-Power (1997)

6.7 Síntese das proposições do MPEO

O capítulo seis apresentou as principais proposições do MPEO. Essas proposições têm por base e inspiração a metáfora do estresse ocupacional e os trabalhos discutidos durante a construção teórica sobre o estresse no plano da organização. Essas proposições foram distribuídas em sete grandes blocos, sendo que seis desses blocos representam etapas ou elementos importantes do MPEO. Dada a dificuldade de resumir o modelo preliminar em um parágrafo sem perder profundidade, optou-se pela elaboração das **figuras 7 e 8**, e pela enumeração de todas as proposições do modelo:

Básicas

- PB 1. As organizações experimentam estresse ao enfrentarem situações ou eventos que introduzem incertezas no ambiente organizacional ou que as pressionem a se engajarem em transformações e adaptações.
- PB 2. O estresse organizacional produz dois tipos de resultante: (a) impactos positivos e negativos na organização e (b) nível de estresse acumulado.
- PB 3. As organizações convivem constantemente com o estresse. No entanto, o nível acumulado de estresse em um dado momento da vida organizacional ($t+1$) depende do nível de estresse no período (t), estresse introduzido na organização no período em análise ($t, t+1$), dos processos de interpretação/avaliação das situações pelos dirigentes, dos processos de *coping* e de moderadores.
- $$S_{t+1} = f(S_t, S', A, C, M)$$
- PB 4. Quando o nível de estresse experimentado pela organização ultrapassa o nível suportável, mudanças descontínuas (mudança de *frame*) podem ocorrer para garantir a sua sobrevivência.

Secundárias

Estressores

- P1. Estressores são situações ou eventos que têm potencial para afetar a organização e o seu ambiente e promover estresse.

Processo de Interpretação

- P2. Qualquer estressor, real ou imaginário, pode ser interpretado pelos dirigentes organizacionais como estressante ou não estressante, ou pode ainda ser ignorado.
- P3. Os dirigentes são responsáveis pelos processos de interpretação da organização.
- P4. O processo de interpretação depende de três etapas: (1) selecionar informações, (2) dar significado e compartilhá-lo com outros elementos do alto escalão e (3) avaliar as informações percebidas.
- P5. Estresse da organização é a discrepância entre a percepção de uma situação e os critérios de avaliação dos dirigentes para julgar essa situação, desde que essa discrepância seja por eles considerada importante.
 - P5.1 Os critérios de avaliação dos dirigentes são baseados em preferências e desejos dos dirigentes organizacionais
- P6. As discrepâncias guardam entre si uma hierarquia de importância e podem estar inter-relacionadas.

Coping

- P7. *Coping* é definido como os esforços/estratégias empregados por uma organização para resolver as discrepâncias percebidas e evitar ou reduzir os impactos negativos do estresse na organização.
- P8. Ciclos múltiplos de feedback permitem a seleção e a implantação de ajustes necessários para a solução das discrepâncias.
- P9. Recursos de *coping* são recursos relacionados com o ambiente organizacional, a organização e os dirigentes que estão disponíveis à organização para que ela desenvolva seu repertório de *coping*.
- P10. As organizações dispõem de três grupos de estratégias de *coping*: *coping* focado no problema, *coping* focado na emoção e *coping* focado na avaliação.

Tempo

- P11. Tempo pode amortecer o impacto do estresse na organização e pode afetar os processos de decisão dos dirigentes.

Moderadores

- P12. Fatores moderadores são aqueles que podem influenciar etapas ou elementos do MPEO e, em consequência, alterar o nível de estresse da organização.

A próxima parte desta dissertação, Parte III, descreve o estudo de caso realizado em um contexto real, das universidades particulares na Grande São Paulo, que colabora para ilustrar e aprimorar o MPEO apresentado.

Parte III: O Estudo de Caso

“Eu acho que Ragin (1987) caracterizou corretamente uma diferença chave quando ele menciona que pesquisadores quantitativos trabalham com poucas variáveis e muitos casos, enquanto pesquisadores qualitativos confiam em poucos casos e muitas variáveis.”
CRESWELL (1998)

A Parte III da dissertação explica e relata o Estudo de Caso que foi realizado no contexto das Universidades Particulares da Grande São Paulo. A preocupação deste estudo foi, desde o seu início, aperfeiçoar o modelo preliminar para permitir o avanço do estudo do estresse da organização.

Sabe-se, entretanto, que o estudo de EO precisará de muitos outros esforços empíricos até que se possa apresentar um modelo completo de EO. Não se tem, portanto, a pretensão de esgotar o assunto, apenas realizar um esforço empírico que apresente um MEO passível de ser explorado em maior profundidade em estudos futuros.

Com esse intento como propósito, a Parte III foi dividida da seguinte forma: no capítulo 7, apresentam-se a estratégia de pesquisa e os seus objetivos; no capítulo 8, discute-se a metodologia da pesquisa; no capítulo 9, faz-se a descrição do contexto da indústria e das duas universidades que foram pesquisadas no estudo de caso; por fim, no capítulo 10, discute-se o MPEO à luz dos casos.

7. O Estudo de Caso

A pesquisa de campo a ser apresentada nos próximos capítulos tem por objetivo principal refinar o MPEO apresentado no capítulo anterior. Considerando que **estresse da organização** encontra-se em estágios iniciais de pesquisa, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa exploratória usando a metodologia do **estudo de caso**. (EISENHARDT, 1989)

Espera-se com a pesquisa de campo encontrar subsídios que permitam *ilustrar* o MPEO e *explorar* se as proposições e variáveis moderadoras do modelo preliminar são adequadas para estudar **estresse da organização** em uma situação real de estresse - no caso, estresse enfrentado pelas universidades particulares da Grande São Paulo para atender aos critérios de qualidade exigidos pelo governo a partir de 1996. Pretende-se, no entanto, acima de tudo, aprimorar o MPEO e gerar teoria.

7.1 A estratégia de pesquisa

Optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa exploratória.

CRESWELL (1988, p.15) define pesquisa qualitativa como “um processo de investigação e compreensão baseado em tradições metodológicas distintas de investigação para explorar um problema social ou humano. O pesquisador constrói um quadro complexo e holístico, analisa palavras, relata visões detalhadas de informantes, e conduz o estudo em um ambiente natural”.

CRESWELL (1998, p.17) lista oito razões para se escolher a abordagem de pesquisa qualitativa:

- Natureza da pergunta de pesquisa;
- Tópico da pesquisa que precisa ser explorado;
- Necessidade de apresentar uma visão detalhada do tópico;
- Estudo dos indivíduos no seu ambiente natural;
- Interesse em escrever em estilo literário;
- Tempo e recursos suficientes para gastar na coleta de dados e na análise dos textos;
- Receptividade ao uso de pesquisa qualitativa;

- Ênfase no papel do pesquisador como aprendiz, o qual pode contar a história a partir do ponto de vista dos participantes, ao invés de assumir papel de *expert* julgando os participantes.

As cinco tradições metodológicas da pesquisa qualitativa, apontadas por CRESWELL (1998), são biografia, *grounded theory*, fenomenologia, etnografia e **estudo de caso**.

Optou-se pelo **estudo de caso**, apesar de YIN (1994) ter alertado que essa forma de pesquisa é excepcionalmente difícil, porque se pretende estudar um fenômeno complexo e contemporâneo dentro de um contexto real, contando com o benefício do desenvolvimento *a priori* de proposições teóricas e de múltiplas fontes de informação. Além disso, as fronteiras entre o fenômeno e o seu contexto ainda não são conhecidas. (YIN, 1994, p.3-14)

Adicionalmente, como EISENHARDT (1989, p.548) muito bem lembrou, a construção de teoria a partir da pesquisa de **estudo de caso** é mais apropriada para tópicos que encontram-se em estágios iniciais de pesquisa, que é a situação atual do estudo de **estresse da organização**.

Pelo seu caráter exploratório, a pesquisa de **estudo de caso** contribuirá para a obtenção de informações que *ajudem na redefinição ou aprimoramento* do MPEO apresentado no capítulo anterior. Espera-se que essas informações ilustrem as proposições conceituais iniciais, sugiram outras proposições, ajudem a definir algumas das variáveis do modelo e as possíveis relações causais existentes entre elas, principalmente aquelas relações conseqüentes do uso do modelo de estresse ocupacional de EDWARDS (1992) como metáfora. Em síntese, espera-se que o produto desse **estudo de caso** seja o levantamento de proposições que possam ser investigadas e aprofundadas futuramente.

7.2 Objetivos do estudo de caso

O objetivo geral do **estudo de caso** é realizar uma pesquisa empírica qualitativa, de caráter exploratório, que ajude a encaminhar o estudo de **estresse da organização** e a levantar questões para serem futuramente investigadas em maior profundidade.

Pretende-se desenvolver esse estudo no contexto das universidades particulares brasileiras, explorando a reação dessas organizações às alterações impostas por um novo

sistema de avaliação do ensino superior criado pelo MEC, que se encontra em processo de implantação ou institucionalização.

No entanto, independente do contexto em que a pesquisa acontece, espera-se que o **estudo de caso** ajude a cumprir os seguintes objetivos:

1. Compreender como as situações que pressionam uma organização, levando-a a tomar uma série de decisões, podem afetá-la. Saber quais os resultados dessa pressão e da tensão gerada na organização.
2. Entender até que ponto o fenômeno do **estresse da organização** pode ser explicado pela metáfora do estresse ocupacional, ou conceitos como estressores, estresse, avaliação, *coping* podem ser usados para explicar o fenômeno.
3. Ilustrar as proposições e variáveis moderadoras sugeridas pelo MPEO.
4. Levantar proposições e variáveis relacionadas com o modelo e com o fenômeno **estresse da organização**, que merecerão ser estudadas e pesquisadas futuramente.
5. Sugerir como as conclusões do estudo podem contribuir para a prática organizacional.

7.3 A seleção do caso a ser estudado

Para estudar o fenômeno **estresse da organização** e aprimorar o MPEO, foi preciso identificar um estímulo/evento que pressionasse ou afetasse a maneira como todos os membros de uma mesma indústria (no sentido de setor de atividade) operam.

Considerou-se, então, estudar o estresse enfrentado por Universidades Particulares de Ensino Superior após a política de ensino superior do governo Fernando Henrique Cardoso começar a ser implantada pelo Ministério da Educação a partir do final de 1995, estabelecendo um sistema nacional de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). Esse sistema de avaliação nacional também inclui processos de avaliação de cursos de pós-graduação, no entanto, esta dissertação pretende estudar apenas os processos relacionados com os cursos de graduação, que incluem o Exame Nacional de Cursos (ENC ou, popularmente, 'provão') e a Avaliação das Condições de Ofertas de Cursos de Graduação.

A nova dinâmica de avaliação externa orquestrada inicialmente pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Superior (SESu)²⁵ tem pressionado, nesses últimos anos, a maioria das IES a promover uma série de alterações profundas na sua estratégia e estrutura organizacional para adaptar-se a novos e mais rigorosos critérios de avaliação e de qualidade definidos por meio de leis, decretos, portarias e pareceres. Muitas IES sentem-se pressionadas a realizar alterações pela ameaça de perda do credenciamento da instituição ou do reconhecimento dos cursos de graduação.

A escolha desse evento, impacto da regulamentação e implantação de sistema de avaliações externas nas IES, como forma de estudar **estresse da organização**, pode ser ainda justificada pelos seguintes pontos:

1. Esses processos de avaliação parecem ter sido desde o início interpretados pela maioria das IES como instrumentos a serem utilizados pelos governantes (MEC) para definição da perda de reconhecimento do curso de nível superior. Sendo, portanto, considerados fonte de estresse (ou estressor) para essas instituições.

Conforme Art. 46 da Lei 9.394 (LDB), “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.”

2. Pode-se estabelecer uma data a partir da qual as organizações (no caso, universidades) foram pressionadas a promover alterações internas para adaptarem-se ao seu ambiente para sobreviverem. O ano de 1996, quando foi realizado o primeiro Exame Nacional de Cursos, serve como ponto de partida para o **estudo de caso**.
3. A Avaliação das Condições de Ofertas de Cursos de Graduação está baseada no tripé qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações, o que obrigou muitas das instituições a promover uma série de mudanças para se adaptar aos critérios de qualidade definidos legalmente em relação aos três itens. Dada a abrangência das mudanças estratégicas e estruturais que já foram ou precisam ser implantadas e a limitação financeira de várias instituições para

²⁵ A partir de 2001, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ganhou papel de destaque no processo de avaliação das instituições de ensino.

executá-las, supõe-se que algumas universidades particulares estão enfrentando níveis altos de estresse acumulado.

O programa de Avaliação das Condições de Oferta de Cursos é uma ação da Secretaria de Educação Superior (SESu) que tem por objetivo avaliar, *in loco*, cada um dos cursos de graduação submetidos ao Exame Nacional de Cursos (ENC). Essa iniciativa teve início em 1998, e já avaliou 2.729 cursos das 18 áreas de conhecimento submetidas ao ENC, sendo que deste total cerca de 160 entraram em processo de renovação de reconhecimento. (Acesso em outubro de 2001, na WWW: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/>)

4. O ENC tem sido desde a sua implantação fonte de investigação e alvo de críticas por parte das IES. Adicionalmente, após 6 anos, muitos dos cursos dessas instituições já passaram por mais de um exame, o que pode ter contribuído, dependendo do resultado alcançado, para aumentar (ou diminuir) o estresse enfrentado pela instituição.

“Os resultados desse Exame, somados à avaliação dos cursos superiores feita por comissões de especialistas designadas pelo Ministério, apontam as instituições e os cursos com melhor desempenho. Com isso, o exame democratiza a informação, favorece a fiscalização e o controle social e aponta as deficiências, além de servir de base para a renovação ou não do credenciamento das instituições e dos cursos avaliados” (**Educação no Brasil: 1995 – 2001**).

5. As Universidades Particulares de Ensino Superior que participam do **estudo de caso** estão sujeitas aos mesmos tipos de estressores (além do evento específico mencionado).

É importante mencionar que provavelmente as avaliações externas não são os únicos estressores enfrentados pelas instituições de ensino superior, por exemplo, essas instituições têm enfrentado pressões em função da inadimplência dos estudantes, da necessidade de implantar pesquisa nas universidades, dos processos de avaliação dos cursos de pós-graduação. O **estudo de caso** permitirá não apenas levantar outros estressores para as IES, mas também avaliar se não existem questões consideradas até mais importantes que aquela focalizada neste **estudo de caso**.

8. Metodologia

A pesquisa de campo a ser empregada nesta dissertação possui um caráter exploratório, não pretende testar as proposições inicialmente levantadas ou comprová-las empiricamente, outrossim, pretende aperfeiçoar o modelo de tal forma que ele contribua para o desenvolvimento teórico e empírico do estudo de **estresse da organização**.

Optou-se por realizar o **estudo de caso** seguindo as linhas gerais sugeridas no **processo de construção de teoria** de EISENHARDT (1989). O roteiro do **estudo de caso**, baseado nesse processo, é apresentado resumidamente a seguir:

1. Definição das perguntas de pesquisa e especificação *a priori* dos constructos.

Durante a segunda parte desta dissertação foi esboçado um **modelo preliminar de estresse da organização**, o qual contribuiu para a especificação de algumas proposições a serem aprofundadas e desenvolvidas a partir do **estudo de caso**. No entanto, como bem apontado por EISENHARDT (1989), não é garantido a nenhum constructo a participação na teoria final; até mesmo as perguntas iniciais de pesquisa estão sujeitas a alterações. É por esta razão, que no capítulo 10 discute-se essas proposições do MPEO à luz das informações obtidas na pesquisa de campo.

2. Seleção dos casos.

Deve-se mencionar que no **estudo de caso**, como fonte de teoria, a seleção de casos não precisa ser aleatória, na verdade, o oposto é preferível. Os casos escolhidos devem permitir, propositadamente, a observação do processo estudado. Como consequência desse argumento, procurou-se desenvolver um **estudo de caso** envolvendo organizações que reconhecidamente enfrentaram, ou estão ainda enfrentando, uma situação de pressão externa muito grande.

Assim, a amostra do estudo é formada por duas Universidades Particulares da Grande São Paulo que foram propositadamente escolhidas não apenas porque enfrentam grande pressão externa e interna, mas também pelos contatos de que já dispunha o pesquisador desta dissertação nestas instituições.

3. Construção de instrumentos e protocolos.

A pesquisa de geração de teoria normalmente envolve o uso de múltiplos métodos de coleta de dados, por exemplo, entrevistas, questionários, observações, consulta a arquivos e bancos de dados.

Não se limitou, portanto, o **estudo de caso** apenas às entrevistas em instituições de ensino superior. Assim, além das entrevistas, o pesquisador desta dissertação consultou, por exemplo, informativos das Associações e do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) e das próprias Universidades, participou do III Fórum Nacional de IES particulares, leu discursos e artigos do Ministro da Educação, conheceu os *campi* das Universidades.

4. Trabalho de campo.

EISENHARDT (1989) sugere que se dê atenção especial às notas de campo, e que se ajustem os protocolos de entrevista ou as perguntas de questionários para explorar novas oportunidades. Para EISENHARDT (1989), em estudos de caso para a construção de teoria, é legítima a alteração e adição de novos métodos de coleta de dados.

Todas as entrevistas, excetuando-se uma, ocorreram nas próprias Universidades pesquisadas, o que permitiu observar, por exemplo, como o espaço físico é distribuído entre as salas de aula, salas de coordenadores, salas de professores, Reitoria e Mantenedora. Também foi interessante verificar o tipo de informação fixada nos quadros de avisos aos professores, funcionários e alunos.

Apesar das entrevistas terem sido gravadas, manteve-se sempre à mão um bloco de anotações para que fossem também anotadas informações ou percepções.

5. Análise de dados dentro do caso.

O objetivo desta etapa é permitir que o pesquisador fique intimamente familiarizado com o caso, permitindo que as suas singularidades apareçam.

Essa etapa desenrola-se na discussão dos casos, capítulo 9, e na discussão do MPEO à luz das informações coletadas pela pesquisa de campo.

6. Formulação de proposições.

Essa etapa faz parte do capítulo 11 e pretende refinar o MPEO e, assim, apresentar o MEO. Esse 'novo' modelo oferece proposições (antigas, novas ou aperfeiçoadas) para serem futuramente testadas e aprofundadas por meio de estudos e pesquisas.

7. Determinando a conclusão do estudo.

A conclusão do estudo funde-se à conclusão desta dissertação, quando se pretende apresentar as implicações do MEO na teoria e na prática e sugerir caminhos para a pesquisa futura do EO.

8.1 **Definição das perguntas de pesquisa e especificação *a priori* do MPEO.**

Para ajudar a focar o **estudo de caso**, a pesquisa de campo foi direcionada (1) por algumas perguntas de pesquisa e (2) pelo próprio MPEO, ou seja, pelas proposições e variáveis relacionadas com os moderadores e impactos organizacionais.

8.1.1 **Perguntas de pesquisa:**

As perguntas de pesquisa não esgotam as proposições levantadas pelo MPEO, no entanto, elas ajudam a direcionar a pesquisa para as relações existentes entre os elementos do MPEO, principalmente aquelas envolvendo o nível de estresse acumulado.

As perguntas de pesquisa são:

1. Como diagnosticar e medir o nível de estresse acumulado por uma organização?
2. Como diagnosticar e medir o impacto do estresse na organização? Existe uma relação entre o impacto e o nível de estresse acumulado?
3. Qual o papel das estratégias e mecanismos de *coping* no processo de **estresse da organização**, e como tais estratégias e mecanismos impactam o nível de estresse acumulado?
4. Quais os moderadores que parecem influenciar o nível de estresse da organização? Como esses moderadores influenciam o nível de estresse acumulado pela organização?

8.1.2 **Proposições:**

As proposições, diferentemente das hipóteses que podem ser aceitas ou rejeitadas, são afirmações que surgem do estudo teórico ou empírico (WOOD, 1998, p.

212). No capítulo 6, durante a definição do MPEO, algumas proposições foram levantadas a partir da metáfora do estresse ocupacional e da literatura de estresse no plano da organização, que agora servem como guia das investigações a serem realizadas no **estudo de caso**. Essas proposições estão enumeradas no item 6.7 desta dissertação.

8.1.3 As variáveis preliminares

Durante a elaboração do MPEO, algumas variáveis foram sugeridas. Sabe-se, entretanto, que tais variáveis podem se mostrar inadequadas ao final do estudo, porém, espera-se que o **estudo de caso** ajude na operacionalização daquelas variáveis que se mostrem adequadas e que merecerão receber atenção maior em estudos futuros.

As variáveis do estudo foram agrupadas em três grupos:

- a. Variáveis relacionadas com o impacto do estresse na organização. (ver **figura 9**)
- b. Variáveis relacionadas com o modo de mudança.
 - o Extensão da mudança.
 - o Articulação e orientação do processo.
 - o Alteração de liderança.
- c. Moderadores do estresse. (ver **figura 10**)

A variável relacionada com a característica do ambiente físico e social – grau de turbulência do ambiente - foi inicialmente desconsiderada porque o **estudo de caso** está centrado em organizações localizadas em uma região específica (Grande São Paulo), pertencentes ao mesmo tipo de indústria e avaliadas no mesmo período.

Figura 9: Resumo das variáveis relacionadas com o impacto do estresse na organização

IMPACTOS OU ATRIBUTOS ORGANIZACIONAIS	DEFINIÇÃO	REFERÊNCIA
Restrição no processamento de informações.	Refere-se ao efeito da ameaça no processo de acessar e processar informação.	Staw, Sandelands e Dutton (1981); Shaw e Barrett-Power (1997)
Concentração de controle	Refere-se a um aumento na centralização da autoridade, na formalização de procedimentos e na padronização de atividades.	Shaw e Barrett-Power (1997); Staw, Sandelands e Dutton (1981)
Conservação de recursos	Refere-se às ações organizacionais, que visam a eficiência da organização, resultantes principalmente de quedas no desempenho e da redução de recursos excedentes (<i>slack resources</i>) da organização.	Staw, Sandelands e Dutton (1981)
Erros Cognitivos	Refere-se à prevalência de atribuições erradas dos dirigentes sobre a natureza da situação e de causalidade.	Shaw e Barrett-Power (1997)

Figura 10: Moderadores do MPEO sendo considerados na pesquisa de campo.

MODERADORES	DESCRIÇÃO
Noção de Tempo	Percepção dos dirigentes de que há pressão de tempo para solucionar o problema; pode afetar os processos de interpretação e decisão organizacionais, dificultando a experimentação de alternativas novas.
Ilusão de controle dos dirigentes	Possibilidade dos dirigentes assumirem que são capazes de garantir o sucesso do processo de mudança necessário.
Propensão ao risco dos dirigentes.	Probabilidade do alto escalão ficar preso às fórmulas passadas de sucesso, à orientação estratégica existente e às normas que regulamentam o campo de atuação da organização.
'Excedente organizacional'	Colchão de recursos (reais ou potenciais) disponíveis à organização para se adaptar às pressões internas para ajustar-se ou às pressões externas para mudar suas políticas ou iniciar mudanças na estratégia (Bourgeois, 1981, p.30).
Tamanho	Quanto maior a organização, mais complexas são as relações internas existentes e, portanto, mais difícil a troca de informações entre as unidades, e entre as unidades e o alto escalão. Esse problema de comunicação, por sua vez, pode afetar os processos de interpretação dos dirigentes que não têm informações adequadas para avaliar as situações estressantes.
Confiabilidade atribuída às fontes de informação	A confiança depositada em uma informação ou fonte de informação influencia o comportamento de busca/seleção de informações pela organização, e/ou altera critérios de avaliação e importância atribuídos a determinadas situações.
Homogeneidade da informação recebida	A homogeneidade da informação recebida favorece certo tipo de informação e certas decisões, o que restringe as soluções possíveis.
Apoio Social	Apoio conquistado junto a elementos internos e externos à organização para garantir a sua legitimação e o fluxo positivo de recursos.

8.2 A amostra das universidades

As duas universidades que fazem parte deste trabalho de forma mais detalhada são Alpha e Zeta.²⁶ Uma terceira universidade foi contactada várias vezes por telefone e e-mail, no entanto, apesar da insistência e das promessas de participação no estudo pelo Chanceler da Universidade, não foi possível entrevistá-lo e a partir de então fazer os levantamentos adicionais necessários.

As duas Universidades participantes foram escolhidas pela facilidade que ofereciam de acesso aos dados e às entrevistas, e porque elas não se destacam da média das universidades particulares na Grande São Paulo em relação a número de alunos, clientela ou desempenho nas avaliações.

As principais características dessas duas Universidades estão resumidas na **figura 11**. Detalhes das universidades particulares na Grande São Paulo e da indústria de ensino superior no Brasil serão apresentados no capítulo 9.

²⁶ Tanto o nome das universidades quanto o nome dos entrevistados permanecerão em sigilo.

Figura 11: Principais características de Alpha e Zeta

CARACTERÍSTICAS	ALPHA	ZETA
Natureza	Particular.	Particular.
Localização	Periférica. Possui concorrência direta muito próxima.	Periférica, porém possui dois <i>campi</i> em bairros diferentes de São Paulo. O segundo <i>campus</i> aproximou a universidade da região central de São Paulo.
Identificação	Familiar com fins lucrativos. Mais de uma família controla a mantenedora. Já estabeleceu limites para a participação de representantes das famílias no negócio.	Familiar sem fins lucrativos. Mais de uma família controla a mantenedora, porém já limitaram a participação da família no negócio. Profissionalizou a administração central da universidade em 2001.
Tamanho	Entre 12.000 e 15000 alunos em 1995. Mantinha-se no mesmo intervalo em 2001.	Entre 6.000 e 10.000 alunos em 1995. Entre 10.000 e 13.000 alunos em 2001.
Início no ramo de educação	Escola de ensino médio. Mais de 30 anos.	Escola de ensino médio. Mais de 30 anos.
Reconhecimento como Universidade	Década de 80.	Década de 90.
No. de cursos graduação	1995: 28 cursos. 2001: 29 cursos (sem contar habilitações diferentes). A maior parte dos cursos é oferecida no período noturno.	1995: 19 cursos. 2001: 29 cursos (sem contar habilitações diferentes). A maior parte dos cursos é oferecida no período noturno.
Clientela	Baixo capital escolar e financeiro. Alunos trabalham para pagar a escola e são mais velhos.	Baixo capital escolar e financeiro. Alunos trabalham para pagar a escola e são mais velhos.

8.3 A estratégia de pesquisa

O ideal seria estudar o fenômeno **estresse da organização** por meio de uma pesquisa longitudinal porque um dos moderadores sugeridos no modelo preliminar foi a variável tempo. No entanto, devido às limitações temporais impostas a uma dissertação de mestrado, realizou-se um estudo que respondesse da melhor forma possível às perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente.

Como a pesquisa está sujeita à percepção e recordação pelos dirigentes dos fatos e ações ocorridos no passado, foram consultadas outras fontes de informação para corroborar os dados levantados, além de entrevistas em profundidade com os dirigentes de universidades particulares.

Coletaram-se informações que ajudam a definir as ameaças e as ações adotadas pelas organizações, no período estudado (1996-2001), por meio de entrevistas com consultores e representantes de instituições atuantes nessa indústria, de pesquisa em fontes secundárias de informação (por exemplo, periódicos das associações formadas por instituições de ensino superior, jornais e revistas) e da participação no III Fórum de representantes das Instituições de Ensino Superior.

8.3.1 Entrevistas

Entrevistas são um método comum em pesquisa qualitativa. FONTANA e FREY (1994) descrevem dois tipos de entrevistas: estruturadas e não-estruturadas. O primeiro tipo é definido como entrevistas em que “um entrevistador pergunta a cada respondente uma série preestabelecida de questões com um conjunto limitado de categorias de respostas” (FONTANA e FREY, 1994, p.363). O segundo, entrevistas não-estruturadas, é uma forma de entender o comportamento de membros da sociedade sem utilizar categorias preestabelecidas para estudá-lo, o que poderia limitar o campo de pesquisa. Os autores ainda afirmam que na essência das entrevistas não-estruturadas encontram-se a interação entrevistador-respondente e o desejo de entender mais do que explicar. Entrevistas não-estruturadas, que seguem a descrição de FONTANA e FREY (1994), são mais apropriadas para estudos etnográficos.

Considerando os objetivos desta dissertação e a escolha da metodologia de **estudo de caso**, o uso de entrevistas semi-estruturadas pareceu mais adequado. Por entrevistas semi-estruturadas entendem-se: entrevistas baseadas em perguntas abertas que podem ser modificadas ou acrescidas dependendo das respostas emitidas pelos entrevistados. Como um dos objetivos da pesquisa é entender o fenômeno **estresse da organização**, acredita-se que perguntas muito específicas podem direcionar as respostas dos entrevistados e invalidar a proposição do modelo de **estresse da organização**.

Cada entrevista, dependendo da posição hierárquica ocupada pelo entrevistado na organização, seguiu um roteiro geral contendo os principais pontos a serem perguntados aos entrevistados. O roteiro não possuía perguntas definidas, apenas alguns pontos que poderiam ser investigados. Tomou-se sempre cuidado para não direcionar ou estreitar uma resposta, principalmente quando surgia a oportunidade de fazer perguntas que não estavam previamente definidas. (ver **anexo 1**)

Por exemplo, antes das entrevistas dos dirigentes ou dos coordenadores, foram pesquisados os conceitos que os seus cursos obtiveram no provão, e outras informações disponíveis a respeito da organização e dos seus cursos.

As entrevistas foram gravadas e duraram, em média, uma hora e meia. Excetuando-se os consultores, todos os outros entrevistados pediram para não serem identificados.

8.3.1.1 Entrevistas com os profissionais das Universidades

Foram realizadas entrevistas em profundidade com dirigentes, coordenadores de cursos e professor que colaborassem com os seguintes pontos: (1) entendimento das implicações do impacto das avaliações externas na instituição, (2) ilustração, revisão ou descarte das proposições iniciais e definição de outras proposições, (3) julgamento da adequação do MPEO (sem contudo querer comprová-lo) para explicar uma situação real de estresse.

Em Alpha foram entrevistados dois dirigentes (um representante da mantenedora e um diretor da Universidade), dois coordenadores de cursos e um professor. O dirigente da mantenedora sugeriu que o diretor fosse entrevistado dada a sua experiência em ensino superior e por supervisionar as coordenadorias. O primeiro coordenador a ser entrevistado sugeriu vários nomes de pessoas que poderiam colaborar com a pesquisa de campo; desse

grupo foi escolhido um coordenador em função das notas do ‘provão’ (após ter obtido B no ‘provão’, obteve D no ano seguinte) e pelo seu curso ter passado pela Avaliação das Condições de Oferta. O professor foi escolhido por ter dado consultoria para várias IES na sua área de conhecimento e por lecionar em outras IES em que ajudou no processo de reconhecimento de curso.

As duas coordenadorias enfrentaram e enfrentam situações/problemas diferentes nos últimos seis anos por estarem em etapas diferentes do seu ciclo de vida.

A primeira coordenadoria estava em processo de reconhecimento, sendo que esses últimos seis anos representam o seu início. Em consequência, o curso de graduação já nasceu tendo por base os critérios de qualidade do governo federal e sabendo que teria que enfrentar a comissão de avaliação e de especialistas do MEC.

A segunda coordenadoria pertence a um curso antigo (maduro) da instituição que já passou por uma Avaliação das Condições de Oferta e por quatro ‘provões’. A entrevista com o coordenador também foi importante porque ele é o responsável pela revitalização da Avaliação Institucional na Universidade.

Em Zeta, um dos representantes da mantenedora foi entrevistado em profundidade. A entrevista com esse dirigente foi importante porque possibilitou a sua comparação com relatos do mesmo dirigente a outros pesquisadores em 1997. Vale a pena recordar que Zeta profissionalizou a sua Reitoria no ano em que foi feita a coleta de dados para este estudo (2001).

8.3.1.2 Entrevistas com consultores

Antecipadamente às entrevistas, foram enviadas aos consultores da área de ensino, para orientar a futura discussão, as seguintes questões :

1. Quais foram os principais desafios enfrentados pelas universidades particulares (em especial por aquelas localizadas em São Paulo) a partir de 1996, quando aconteceu o primeiro Exame Nacional de Cursos (ENC)?
2. Qual o impacto do sistema de avaliação externa (ENC e Avaliação das Condições de Oferta de Cursos) nas universidades particulares?
3. Na sua opinião, as universidades particulares têm se empenhado para melhorar a qualidade dos seus cursos de graduação?

4. As universidades particulares de São Paulo estão buscando desenvolver uma vocação própria, ou estão caminhando para o isomorfismo?

Essas perguntas tiveram por objetivo mostrar aos consultores o tipo de informação que estava sendo requisitada e facilitar o agendamento da entrevista.

Foram solicitadas entrevistas a três consultores, sendo que dois deles pertencem à mesma empresa de consultoria e deram entrevistas juntos. O critério para escolha dos consultores a serem entrevistados foi importância e destaque dos mesmos na indústria e sugestões de pessoas da área de ensino superior.

O procedimento da abordagem ao primeiro consultor, o qual preferiu não participar da pesquisa, foi o seguinte: (1) envio de uma carta por e-mail solicitando a entrevista e (2) reforço do convite pessoalmente durante o III Fórum Nacional do Ensino Superior Particular Brasileiro, em São Paulo, de 25 a 27 de outubro de 2001.

O procedimento da abordagem aos outros consultores foi: (1) tentativa de agendar a entrevista por telefone com a secretária; (2) envio de uma carta por e-mail solicitando a entrevista e (3) reforço do convite pessoalmente durante o III Fórum Nacional do Ensino Superior Particular Brasileiro, em São Paulo, de 25 a 27 de outubro de 2001. No entanto, após o envio da carta já se havia conseguido agendar a entrevista. Importante mencionar, entretanto, que de acordo com os próprios consultores o envio da carta foi importante porque eles só resolveram dar a entrevista porque gostaram da quarta questão.

Os entrevistados foram os Professores Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo e Roberto Leal Lobo e Silva Filho. O Professor Roberto Lobo é doutor em física pela Universidade Purdue (EUA), foi Reitor da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). A Professora Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo foi Vice-Reitora da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Ambos são sócios da Lobo & Associados, empresa de consultoria nas áreas de educação, ciência e tecnologia.

8.3.2 Pesquisa a fontes secundárias

Antes de iniciar a pesquisa de campo, foi realizado um levantamento junto às fontes secundárias de informação objetivando a construção da história vivida pelas IES nos

últimos seis anos. Essa preocupação em entender os principais acontecimentos relacionados com os processos de avaliação do ensino superior teve por objetivos:

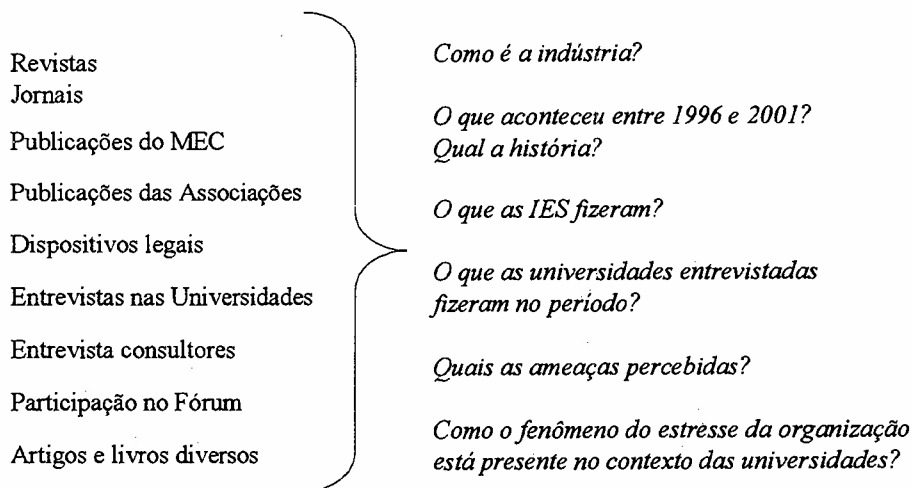
- a) Familiarizar o autor da dissertação com a questão estudada.
- b) Ajudar na elaboração e planejamento das entrevistas e na triangulação de informação.
- c) Esclarecer sobre os tipos de questões, dúvidas e críticas levantadas pelas universidades particulares, os tipos de acontecimentos que as instituições de ensino superior (IES) estiveram sujeitas no período e que podem ter influenciado a percepção dos dirigentes.
- d) Elaborar um retrato da indústria de ensino no período. Essa abordagem está em linha com EISENHARDT (1989) e YIN (1994) que afirmam que o **estudo de caso** pode incluir múltiplos níveis de análise.

YIN (1994) recomenda o uso de múltiplas formas de coleta de dados em estudos de caso. Ele cita: documentos, arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Muitas dessas fontes foram utilizadas como a **figura 12** demonstra.

Fontes Secundárias de Informação

As principais fontes de informação foram os informativos das Associações e os das próprias universidades. No entanto, para entender melhor a indústria de ensino superior, foram consultados arquivos da revista *Veja*, dos jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, publicações diversas do Ministério da Educação, dispositivos legais sobre o assunto, apresentações das Instituições de Ensino Superior disponíveis na internet etc.

Figura 12: Fontes de Informação no Estudo de Caso



8.3.3 Participação em Fórum

Durante o trabalho de coleta de informações, o autor da dissertação participou do III Fórum Nacional de Ensino Superior Particular Brasileiro, em São Paulo, de 25 a 27 de outubro de 2001. Este é um dos eventos mais importantes do ensino superior particular brasileiro, por reunir representantes de IES de todo o país, que durante três dias trocam experiências e discutem assuntos de relevância para a indústria. Também é uma oportunidade para as IES ouvirem e serem ouvidas por representantes do MEC.

No Fórum, a participação foi como *insider* (convidada da Mantenedora de Alpha), o que permitiu a participação livre nas conversas e atividades propostas durante o evento.

A participação nesse evento contribuiu de várias formas para o **estudo de caso**, porque permitiu:

- Verificar o tipo de preocupação compartilhado pelo grupo e pelas universidades (inclusive aquelas que fazem parte do **estudo de caso**);
- Sentir a relação entre as universidades e as outras instituições de ensino;
- Avaliar a importância do sistema de avaliação após seis anos do início da sua implantação;

- Saber o que as organizações têm feito para atender às demandas de qualidade do governo e a expansão da indústria.

Entre 1996 e 2001 foram realizados três Fóruns Nacionais. A primeira edição ocorreu em 1999, quando acirrou-se a discussão sobre a decisão do governo de abrir processo de renovação de reconhecimento de 101 cursos de graduação de Administração, Direito e Engenharia Civil. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação aprovou Portaria nº 755 sobre renovação do reconhecimento de cursos superiores, na qual relaciona o processo de renovação ao desempenho do curso de graduação no Exame Nacional de Cursos ('provão') e na Avaliação das Condições de Oferta. A decisão de realizar um Fórum Nacional pode ter sido uma mera coincidência ou uma sinalização importante do comportamento das IES em situações de estresse. De qualquer forma, merece atenção do **estudo de caso**.

O III Fórum teve interesse adicional como instrumento deste **estudo de caso** porque o SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo) principal organizador do evento também realizou uma pesquisa interativa: perguntas eram feitas nos intervalos entre palestras e seus resultados mostrados em seguida. Apesar da ausência de rigor metodológico, os participantes do Fórum que responderam a pesquisa eram na sua maior parte representantes de faculdades isoladas (61.5%) de natureza particular (82%), familiar (36.1%), pequena (64% possuíam até 5000 alunos) e localizadas na Região Sudeste do país (71,4%).

8.4 Análise dos dados pesquisados

A análise de dados, que é apresentada no capítulo 9, possui quatro blocos principais.

O primeiro bloco, itens 9.1 a 9.3, pretende mostrar o contexto das Universidades Particulares da Grande São Paulo entre 1996 e 2001. Para tanto, discutem-se algumas questões que parecem relevantes para explicar (1) como é a indústria de ensino superior, (2) como são as universidades particulares da Grande São Paulo e (3) as principais características do período analisado.

O segundo e o terceiro blocos analisam, respectivamente, as entrevistas dos consultores e as entrevistas dos profissionais ligados às Universidades.

O último bloco, item 9.6, faz a síntese do capítulo e apresenta uma figura que resume dados das entrevistas nas Universidades Alpha e Zeta.

8.5 Análise dos resultados

CRESWELL (1998), lembrando MERRIAM (1988), sugere que não existe uma forma padrão de reportar um **estudo de caso**. Alguns geram teorias ou são simplesmente descrições, outros são analíticos por natureza e geram comparações.

Como um dos objetivos desta dissertação é propor um **modelo de estresse da organização** (MEO), dividiu-se a análise dos resultados em duas etapas: Primeira, o MPEO é reavaliado usando o **estudo de caso** para ilustrar as variáveis e proposições iniciais, e sugerir aquelas que precisam ser revistas; segunda, apresentam-se as novas proposições e o MEO.

9. Construindo a história

As instituições de ensino superior passaram por um processo de mudança significativo nos últimos seis anos. Essas mudanças surgiram em função de uma nova política do governo em relação à educação, que busca a institucionalização de uma nova mentalidade que valorize a qualidade do ensino oferecido à sociedade. Como consequência, as IES têm sido bombardeadas por vários dispositivos legais que impõem critérios de qualidade e processos de avaliação que precisam ser adotados. No entanto, a adoção ou assimilação dessas alterações legais também podem implicar em mudanças internas, na estratégia, estrutura e gestão das organizações, e em alterações externas no ambiente. Para entender esse processo de assimilação, no qual as instituições participam também de forma ativa, seja fazendo *lobby*, participando em comissões ou dialogando com áreas do governo federal, é necessário entender o que ocorreu no período em relação à legislação, saber que tipo de informação que os dirigentes das universidades estiveram expostos (por exemplo, o discurso de membros do governo e das Associações de universidades), conhecer as críticas feitas por indivíduos relacionados com o ensino superior e as universidades e ouvir relatos da universidades sobre os eventos ocorridos no período.

Inicia-se esse capítulo apresentando as principais características da indústria de ensino e das universidades particulares da Grande São Paulo porque, como o MPEO sugere, elas podem influenciar o impacto do estresse na organização. Em seguida, discute-se a frequência e implicações das alterações legais no período, a mensagem do Ministério da Educação às IES e à sociedade, as críticas à nova política de ensino do governo, e as alterações promovidas pelas IES. O capítulo termina com o relato das entrevistas dos consultores de ensino e dos representantes das universidades particulares.

9.1 Como é a indústria do ensino superior?

A Indústria do Ensino Superior tem sofrido uma série de transformações nos últimos seis anos. Essas transformações são principalmente consequência das novas regras impostas à indústria, pela LDB e por outros dispositivos legais (decretos, portarias,

pareceres do CNE, etc) sustentados na LDB e na Constituição, criando uma nova mentalidade voltada para a qualidade e a expansão do ensino.

O Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 classificou as instituições de ensino superior do sistema federal em: (1) universidades; (2) centros universitários; (3) faculdades integradas; (4) faculdades e (5) institutos superiores ou escolas superiores de educação.

As universidades “caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (art. 8º). Dentre todas as IES, as universidades são aquelas que possuem maior autonomia, porque podem criar cursos dentro e fora de suas sedes e podem aumentar vagas. Os cursos precisam, entretanto, passar por processo de reconhecimento do MEC. As universidades também se diferenciam das demais IES por terem pesquisa institucionalizada e por terem que cumprir certos critérios de qualidade aplicados apenas nelas (por exemplo, um terço do corpo docente titulado e em tempo integral).

As universidades possuem, portanto, gastos maiores que as outras IES, que são compensados, segundo consultores da área, pelo fato do *status* de universidade atrair um número maior de alunos.

As instituições de ensino superior podem ainda ser classificadas, conforme a LDB, em categorias administrativas:

1. Públicas: São instituições mantidas e administradas pelo Poder Público.
2. Privadas: São instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As instituições privadas podem ainda ser classificadas em: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

As particulares são aquelas que não se caracterizam em confessionais, comunitárias ou filantrópicas, ou seja, são aquelas cuja Mantenedora não possui representantes da comunidade, como cooperativas de professores e alunos, ou representantes que atendam a uma orientação confessional e/ou ideológica específica.

A Indústria de Ensino Superior cresceu no período, aumentando a concorrência de Alpha e Zeta, como os dados a seguir comprovam:

- O número de instituições de ensino superior cresceu aproximadamente **28%** entre 1996 e 2000, segundo dados do MEC/INEP. Em 2000, o Brasil contava com o total de 1.180 instituições de ensino superior, do qual 156 eram universidades e apenas 27 universidades particulares. (ver **anexo 2, quadro 1**)

- O número de matrículas em cursos de graduação apresentou um crescimento significativo de **44%** entre 1996 e 2000, segundo dados do MEC/INEP. O crescimento das matrículas no Estado de São Paulo foi 34,57%. (ver **anexo 2, quadro 2**)
- Em 2000, o ensino superior privado (incluindo instituições particulares, confessionais, filantrópicas e comunitárias) respondia por **67%** das matrículas nos cursos de graduação do ensino superior brasileiro. No período entre 1994 e 1999, o número de matrículas nos cursos de graduação em instituições privadas cresceu **58,5%**. (ver **anexo 2, quadro 3**)
- Segundo dados do MEC/INEP, o número de cursos de graduação apresentou uma taxa de crescimento de aproximadamente **124%** entre 1990 e 2000. O crescimento tem sido mais acentuado nas regiões Norte e Centro-Oeste, que representam uma porcentagem menor do total de instituições de ensino, ou seja, naquelas regiões onde é oferecido um menor número de cursos de graduação. (ver **anexo 2, quadro 4**)
- O ensino médio encontra-se em expansão, aumentando a demanda por cursos de graduação. Segundo estimativas do MEC, existe uma vaga no ensino superior para cada dois concluintes do ensino médio. (ver **anexo 2, quadro 5**)

A expansão do sistema de ensino superior tem sido acompanhada por uma melhora na qualificação do corpo docente. A Sinopse Estatística da Educação Superior aponta não apenas o aumento de aproximadamente 33% no número de professores de graduação entre 1996 e 2000, mas também o aumento de doutores e mestres. (ver **anexo 2, quadro 6**)

Contrapondo-se à expansão do número de matrículas em cursos de graduação e ao crescimento de concluintes de cursos do ensino médio, que são valores favoráveis à expansão do ensino superior brasileiro, existem alguns fatos que ajudam a esclarecer os tipos de problemas enfrentados por essas instituições:

- As instituições de ensino superior (IES) precisam lidar com a ociosidade criada por alunos que se desligam ou desistem dos cursos de graduação. Segundo informações do MEC, as IES formam aproximadamente 65% dos estudantes que iniciam seu curso. (ver **anexo 2, quadro 7**)

- Com base na pesquisa de SCHARTZMAN (1999), as universidades privadas brasileiras dependem preponderantemente de uma única fonte de financiamento: as mensalidades de graduação. Segundo o autor, o percentual de financiamento proveniente dessa fonte seria de 95% para as universidades particulares pesquisadas e de 80% para as Pontifícias Universidades Católicas pesquisadas.

Assim, com esse padrão de financiamento, as universidades privadas precisam (1) adaptar-se às exigências legais de qualidade, (2) implantar e financiar pesquisa e (3) diferenciar-se da concorrência crescente.

- As mensalidades escolares se enquadram na categoria de preços administrados. As instituições têm até 45 dias antes do encerramento das matrículas para divulgar seus preços e deixar disponível as planilhas de custos. Segundo SCHARTZMAN (1999), os resultados da sua pesquisa revelam que as IES sentem que este é mais um problema político do que legal, porque as reclamações em relação aos aumentos de mensalidade se originam de representantes do corpo discente e da imprensa.
- SCHARTZMAN (1999) considera que a inadimplência está se tornando um problema para as instituições de ensino privado. Conforme o autor, em algumas dessas instituições esse índice é em torno de 15%, mas existem casos que o índice ultrapassa 30%. O alto índice de inadimplência somado à taxa de evasão de alunos (relacionada, entre outras questões, com a saída de estudantes que não podem arcar com as mensalidades escolares e os ônus financeiros da inadimplência) e aos encargos financeiros de empréstimos realizados pelas IES para cobrir a inadimplência, aumentam os problemas financeiros das IES. Para os dirigentes das instituições, essa situação é ainda agravada pela legislação vigente que proíbe negar aos alunos inadimplentes que assistam às aulas e prestem exames, ou negar os documentos necessários à sua transferência para outra instituição. As IES podem apenas não contratar novamente com o aluno inadimplente no período letivo seguinte.
- Um outra fonte de financiamento das IES é o FIES – Financiamento Estudantil. É um financiamento do governo direcionado a estudantes universitários brasileiros regularmente matriculados em cursos de graduação em IES não gratuita. O curso no qual o estudante está matriculado precisa, no entanto, ser credenciado pela IES no

FIES e ter avaliação positiva (não ter conceitos D ou E em três avaliações consecutivas do 'provão') junto ao Ministério da Educação. As instituições de ensino fixam o valor disponível para o financiamento dos seus estudantes. Esse valor está relacionado ao gasto da instituição com o INSS, porque o financiamento representa um passivo que só pode ser usado para o pagamento da conta patronal do INSS.

Todos os pontos comentados neste item do capítulo ajudam ilustrar o tipo de ambiente e limitações enfrentadas por Alpha e Zeta. Concorrência, evasão de alunos, inadimplência, dependência das mensalidades escolares não são questões triviais para as Universidades entrevistadas, como ficará claro ao final do capítulo.

9.2 Universidades particulares da Grande São Paulo

Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior (Censo) de 2000, o número de universidades brasileiras é 156, no entanto, listagem de universidades brasileiras publicadas pela revista *Estudos* nº 29, julho de 2001, indica que o número de universidades é 149.

Do total divulgado pela revista *Estudos*, 84 instituições (56%) foram credenciadas como universidades a partir da década de 80, sendo que desse total 54 instituições foram credenciadas na década de 90 (ou seja, 36% do total de universidades existentes). Percebe-se, portanto, que as universidades são instituições de ensino que foram recentemente credenciadas como tal e estão ainda em processo de consolidação como universidade.

Grande parte dessas instituições, como Alpha e Zeta, surgiram a partir de institutos isolados de educação, ou mesmo de escolas de ensino médio e fundamental. Conforme citação do Professor Roberto Moreira da Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN: "Nós vimos então o Ensino Superior particular expandir-se, mas basicamente por meio de institutos isolados e eu tenho a impressão [...] que grande parte destas instituições de Ensino Superior privadas tiveram origem em antigas escolas pertencentes a famílias." (SILVA e SGUISSARDI, 2001, p.195)

Raulino Tramontin²⁷ afirma que mais de 68% das mantenedoras das universidades emergentes reconhecidas no Brasil na década de 80 são familiares e que essas mantenedoras também dominam os colegiados superiores das universidades (Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Para Tramontin, não existe uma diferença muito grande entre as universidades; mesmo aquelas que possuem um reitor funcionário acabam seguindo as regras do dono. Nas universidades privadas, cabe à mantenedora indicar o reitor que, conforme o mencionado, muitas vezes está diretamente ligado à mantenedora.²⁸ Percebe-se, no entanto, que existem muitas instituições profissionalizando as reitorias, como é o caso de Zeta.

Em relação à profissionalização das instituições de ensino, SILVA e SGUISSARDI (2001) afirmam que o relacionamento entre mantenedora e mantida sempre foi marcado pelo autoritarismo, mas que a contratação de reitores profissionais ajuda na mediação dessa relação e no alcance dos objetivos de aumento patrimonial, lucro financeiro e estabilidade profissional.

As Universidades Particulares da Grande São Paulo precisam, atualmente, enfrentar a **concorrência** entre elas, a concorrência das faculdades isoladas e dos centros universitários. Seguindo o critério de divisão do Estado de São Paulo usado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), existem 138 instituições privadas de ensino superior na região de São Paulo.

²⁷ Raulino Tramontin é consultor da CM Consultoria e de várias universidades (ULBRA, UNIC, UNIFRAN, UNIB, UNIT, UNICID).

²⁸ Depoimento em ALMEIDA (1997).

Figura 13: IES na Região de São Paulo por cidade.

Cidade	Número total de IES	Número de universidades
Barueri	2	1 (UNIP)
Cotia	3	
Diadema	1	
Guarulhos	6	1
Mairiporã	2	
Mauá	1	
Mogi das Cruzes	3	2
Osasco	3	
Ribeirão Pires	1	
Santo André	8	1
São Bernardo do Campo	8	2 (UNIBAN)
São Caetano do Sul	2	
São Paulo	95	13
Suzano	1	
Taboão da Serra	1	
Vargem Grande Paulista	1	
Total	138	20

Fonte: SEMESP. Acesso em 22/10/01 na www.semesp.org.br/rgsp.htm.

A Universidade Paulista (UNIP) e a Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) possuem *campi* em mais de uma cidade.

Dessas 138 instituições privadas, 20 são universidades e estão concentradas principalmente na região da Grande São Paulo. Os resultados conquistados por essas instituições no ENC ('provão') têm sido muito homogêneos. Veja, por exemplo, no quadro a seguir, a comparação das notas do provão do curso de administração, de 1996 a 2000, das universidades pertencentes a região de São Paulo conforme classificação do SEMESP. As instituições que se destacam são: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, e um pouco mais distante a Universidade São Judas Tadeu. Segundo a opinião de alguns profissionais da área acadêmica, essas universidades, inclusive a Universidade São Judas, destacam-se porque, dentre outras razões, admitem uma clientela mais preparada academicamente.

Figura 14: Notas do provão do curso de administração, de 1966 a 2000, por universidade pertencente à região de São Paulo.

Instituição	Cidade	1996	1997	1998	1999	2000
Universidade Paulista - UNIP	Barueri					
Universidade Guarulhos - UNG	Guarulhos	C	C	E	C	D
Universidade Braz Cubas - UBC	Mogi das Cruzes	D	C	E	C	C
Universidade de Mogi das Cruzes - UMC	Mogi das Cruzes	D	D	C	C	C
Universidade do Grande ABC	Santo André	D	E	C	C	C
Universidade Bandeirante de São Paulo	São Bernardo do Campo					
Universidade Metodista de São Paulo*	São Bernardo do Campo	-	-	C	C	C
Pontifícia Universidade Católica de SP*	São Paulo	A	A	A	A	A
Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo	C	B	C	C	D
Universidade Bandeirante de São Paulo	São Paulo	-	-	D	C	D
Universidade Camilo Castelo Branco	São Paulo	C	C	SC	C	D
Universidade Cidade de S.Paulo - UNICID	São Paulo	C	C	C	C	D
Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL	São Paulo	D	D	C	C	C
Universidade de Santo Amaro – UNISA	São Paulo	-	-	C	C	D
Universidade Ibirapuera – UNIB	São Paulo	D	D	D	C	C
Universidade Presbiteriana Mackenzie*	São Paulo	A	A	A	B	B
Universidade Paulista – UNIP	São Paulo	C	C	C	D	D
Universidade São Francisco*	São Paulo	D	D	D	D	D
Universidade São Judas Tadeu	São Paulo	B	B	B	C	C
Universidade São Marcos	São Paulo	C	C	D	C	C

Fonte: MEC/INEP. Acesso em 30/10/01 na www.inep.gov.br.

* Instituições comunitárias ou confessionais.

Essas instituições, entretanto, conforme o quadro abaixo, variam em função do tamanho do corpo discente e docente. Apesar dos dados serem de anos distintos, impossibilitando a comparação adequada das informações entre as instituições, percebe-se que existe um grupo de instituições com grande número de alunos, consequência de uma política de expansão que inclui a abertura de cursos em outras localidades que não na cidade sede original da instituição. Este é o caso da UNIP e da UNIBAN. No entanto, existem outras instituições que podem ter o seu tamanho justificado pela tradição: a PUC de São Paulo tornou-se universidade em 1946, e a Universidade Presbiteriana Mackenzie em 1952 (porém, já possui mais de um século de existência).

Excluindo-se as universidades confessionais e as comunitárias mencionadas acima, as outras universidades estão competindo pela mesma clientela. Com base em trabalho de

Daniel C. Levy, mencionado por ALMEIDA (1997, p.44) e que faz uma distinção entre as instituições de ensino com base na clientela, sugere-se que esse grupo de universidades atendem aos estudantes de baixo capital escolar que não conseguem ingressar nas instituições públicas, confessionais ou privadas de alto prestígio e qualidade de ensino (chamadas de secular de elite pelo autor) e não podem pagar mensalidades altas.

Essa clientela chega às universidades com uma defasagem na sua formação acadêmica, precisando trabalhar para pagar o seu curso e, normalmente, estudando em cursos noturnos. Atualmente, as universidades particulares oferecem a maior parte dos seus cursos no período noturno: aproximadamente 66% das matrículas nos cursos de graduação em escolas privadas são no período noturno.²⁹

Figura 15: Número de discentes e docentes por Universidade da Região de São Paulo.

Instituição	Cidade	Discente Graduação	Discente Total	Docente
Universidade Paulista – UNIP*	São Paulo	56.039	57.064	2.519
Universidade Presbiteriana Mackenzie #	São Paulo	21.288	22.380	839
Universidade Bandeirante de São Paulo #	São Paulo	18.182	19.041	848
Universidade São Judas Tadeu**	São Paulo	17.594	18.463	691
Pontifícia Universidade Católica de SP*	São Paulo	15.322	19.033	1.694
Universidade de Mogi das Cruzes – UMC #	Mogi das Cruzes	15.146	15.444	789
Universidade São Francisco #	São Paulo	14.909	17.011	768
Universidade Anhembi Morumbi***	São Paulo	13.157	14.825	632
Universidade Ibirapuera – UNIB #	São Paulo	11.339	11.648	507
Universidade Guarulhos – UNG #	Guarulhos	11.280	11.367	694
Universidade Braz Cubas – UBC*	Mogi das Cruzes	11.116	11.155	334
Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL #	São Paulo	9.424	9.487	392
Universidade Cidade de S. Paulo - UNICID #	São Paulo	9.219	9.776	518
Universidade de Santo Amaro – UNISA*	São Paulo	7.562	7.789	505
Universidade São Marcos**	São Paulo	7.360	8.100	391
Universidade Metodista de São Paulo #	São Bernardo do Campo	6.759	7.852	466
Universidade do Grande ABC #	Santo André	N/D	N/D	N/D
Universidade Camilo Castelo Branco #	São Paulo	N/D	N/D	N/D

Fonte: CRUB. Acesso em outubro de 2001 na www.crub.org.br.

* Dados referentes ao ano de 1995. ** Dados referentes ao ano de 2000. *** Ausência do ano da informação.

Dados referentes ao ano de 1998. N/D: Informação não disponível.

²⁹ Dado da Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 1999.

SILVA e SGUISSARDI (2001, p.201), baseados em entrevistas com dirigentes de várias instituições de ensino, sugerem que a vontade política do setor privado pode ser traduzida: “a) por um desejo de uma espécie de soberania administrativa em relação ao Estado em lugar da autonomia, característica essencial da identidade milenar da instituição universitária; e b) pela atribuição ao Estado do papel de grande vilão na disputa entre esferas pública e privada, porque importaria, hoje, ao contrário do passado, uma dura legislação impeditiva da livre e irrestrita expansão do setor privado, sem idênticas exigências legais para o setor público.”

Para SILVA e SGUISSARDI (2001, p.193), a influência política das IES é exercida principalmente por intermédio de associações ou outras entidades que representam os interesses da indústria. É importante informar que Alpha e Zeta pertencem a diversas associações e participam ativamente das atividades por elas patrocinadas.

Figura 16: Associações que atendem às IES.

Categoria Administrativa		Associações	
Público	Federal	ANDIFES Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino	CRUB (30/04/66)* Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras ABMES (30/08/82)* Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
	Estadual	ABRUEM Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais	
	Municipal		
Privado	Particular	ANUP (05/07/89)* Associação Nacional de Universidades Particulares ANACEU Associação Nacional dos Centros Universitários ANAFI Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores.	SEMESP (15/02/79)* Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo
	Comunitária/Confessional	ABRUC Associação Brasileira de Universidades Comunitárias ABESC Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas ANAMEC Associação Nacional das Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil	

* Data de constituição.

9.3 Caracterização do período de mudanças das Universidades

O período que vai de 1996 a 2001 pode ser avaliado de diversas formas, porém, escolheram-se alguns pontos que parecem ser importantes para caracterizá-lo como um período de insegurança e de mudança para as Universidades.

Como é mostrado nos próximos subitens, o período foi marcado por mudanças na legislação, pela implantação de uma nova política de educação superior, por críticas a essa política e pressões das IES para alterá-la e pelo ajuste das instituições aos critérios de qualidade do MEC.

9.3.1 Mudanças na legislação

O estudo de caso abrange o período que vai de 1996 até setembro de 2001. Durante esse período, inúmeras foram as alterações realizadas nos dispositivos legais que regem as universidades particulares. Promovidas e incentivadas pelo governo federal, essas alterações visam (e visaram) à institucionalização de uma nova mentalidade na sociedade em relação ao ensino. Esse período começa com a instituição do Exame Nacional de Cursos (ENC) – provão - e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e termina com a publicação da portaria ministerial nº 1.985 que estabelece critérios para o credenciamento e punições às instituições de ensino superior baseados nos processos de avaliação do sistema. (ver **anexo 3**)

Esse foi, portanto, um período marcado por muitas mudanças na orientação estratégica das universidades em resposta às demandas legais. Isso ocorreu porque as universidades tiveram que promover uma série de alterações internas para atender aos critérios de avaliação e qualidade promovidos pelo governo; principalmente, porque esses critérios foram relacionados com o reconhecimento de cursos e o credenciamento da instituição de ensino superior.

A nova LDB, além de estabelecer um sistema regular de avaliação, também prevê limitação de prazo de reconhecimento de cursos de graduação e de credenciamento das instituições, percentuais para titulação acadêmica e regime de trabalho do corpo docente, prazo para o cumprimento de tais percentuais e fim dos currículos mínimos de conteúdo e duração fixados pelo ministério, mas sugere o cumprimento de diretrizes gerais.

Objetivando compreender melhor o tipo e a frequência de alterações legais às quais as universidades estiveram sujeitas no período, apresenta-se no **anexo 3** uma lista cronológica dos principais acontecimentos legais relacionados com processos de avaliação e perda de credenciamento.

A apresentação da listagem também está relacionada com o fato de que, se por um lado essa legislação deu transparência ao sistema de ensino superior, por outro lado, criou expectativas e gerou incertezas nas instituições em relação às mudanças que poderiam e iriam futuramente ocorrer no sistema.

Em relação ao sistema nacional de avaliação, o **estudo de caso** está interessado nos critérios externos de avaliação dos cursos de graduação, principalmente, os critérios cobrados pelo Exame Nacional de Cursos e a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido popularmente como ‘provão’, avalia os cursos de graduação com base no desempenho dos estudantes, ou ainda, avalia o produto final de um curso de graduação.

Os cursos avaliados no ENC recebem uma nota/conceito que vai de A (o melhor conceito) até E (o pior conceito). O resultado do exame é divulgado amplamente por meio da publicação de relatórios-sínteses anuais e do site do MEC/INEP na internet.

A Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação tem por objetivo avaliar, *in loco*, cada um dos cursos de graduação submetidos ao ENC em relação a três itens principais: (1) qualificação do corpo docente, (2) organização didático-pedagógica, e (3) instalações físicas em geral, laboratórios, equipamentos e bibliotecas (ver **anexo 4**). Cada um desses itens recebe um conceito que segue a seguinte escala:

- CMB: Condições muito boas;
- CB: Condições boas;
- CR: Condições regulares;
- CI: Condições insuficientes, exigindo modificações urgentes.

A avaliação é realizada por uma comissão composta por 2 ou 3 professores das mais conceituadas universidades do país que são orientados pelas comissões de especialistas em treinamentos realizados no MEC. Antecedendo a visita de avaliação, a IES recebe um roteiro de coleta de informações que facilita o trabalho dos avaliadores no momento da visita.

Após a visita, a comissão prepara um relatório que era, até as mudanças do decreto 3.860 de julho de 2001, enviado à SESu para que as comissões de especialistas avaliassem os resultados do relatório e encaminhassem as suas recomendações ao curso avaliado. O atendimento às recomendações seria então considerado quando do processo de renovação de reconhecimento do curso ou do credenciamento da instituição.

A Avaliação das Condições de Oferta divulgada em 2001 foi a última realizada por comissões de especialistas nomeadas pela SESu; a tarefa de avaliação passou para o INEP a partir de julho de 2001.

9.3.2 Política de ensino superior

Uma das prioridades do governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme ele próprio já afirmou, é a educação. Assim, visando à implantação de uma nova mentalidade no país em relação ao ensino, o governo tem promovido muitas mudanças que abrangem do ensino infantil ao ensino a distância.

Em relação ao ensino superior, a principal preocupação do governo federal é a qualidade das instituições e dos cursos por elas oferecidos, o levou o Ministério da Educação a implantar o sistema nacional de avaliação.

Com o intuito de recuperar o discurso do Ministro Paulo Renato Souza, principalmente em relação aos processos de avaliação do ensino superior, foram levantados e analisados artigos e entrevistas do Ministro nos jornais: *O Estado de São Paulo (Estadão)* e *Folha de São Paulo*, no período sendo estudado. Essa análise faz parte do **anexo 3** desta dissertação e contém a mensagem do Ministro à sociedade em relação ao que é esperado dos reitores, professores e alunos na nova política de ensino do governo Fernando Henrique.

Com base no material pesquisado, acredita-se que (ver **anexo 5**):

1. A intenção do governo de usar as avaliações nos processos de credenciamento foi, ao longo dos anos, ganhando peso. Se inicialmente falava em usar as avaliações para ajudar quem quisesse melhorar, posteriormente, passou a estabelecer critérios para o credenciamento com base nos resultados da avaliação. A mensagem “quem não melhorar vai fechar” estava explícita e implícita a partir de 1999.

2. A preocupação com o aluno sempre esteve presente, bem como a intenção de expandir o ensino com qualidade e manter a transparência dos processos de avaliação.
3. O discurso do Ministro mostra que não há intenção do governo em permitir a divulgação das notas individuais dos alunos às IES, o que é uma das principais reclamações das escolas.
4. A nova mentalidade que o governo quer impor ao ensino superior não está transformando apenas as instituições de ensino, também está impondo uma nova dinâmica de trabalho e estrutura ao Ministério da Educação.

Esta observação vai ao encontro do que a professora Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do INEP e Secretária da SESu, deixou transparecer no III Fórum de Ensino Superior. Ao comentar sobre a flexibilização dos currículos, a professora disse: “Não sabemos como fazer. É um desafio para todos.”

9.3.3 Críticas das mantenedoras e reitores

O sistema de avaliação das instituições de ensino superior tem sido muito criticada pelos representantes das universidades, principalmente em relação ao ‘provão’ e as comissões de especialistas.

Fez-se um levantamento das principais críticas realizadas nos informativos, periódicos e revistas da *Associação Nacional das Universidades Particulares* (ANUP) e da *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior* (ABMES) publicados no período em análise. Acredita-se que esses periódicos, principalmente aqueles das associações, refletem as preocupações mais significativas enfrentadas pelas IES. Esse levantamento está resumido no **anexo 6**.

A principal contribuição desse levantamento ao estudo do MPEO é mostrar que as críticas enumeradas aqui são semelhantes àsquelas dos dirigentes entrevistados para esta pesquisa de campo.

Uma segunda contribuição é mostrar que algumas das críticas feitas pelos dirigentes das instituições foram aceitas pelo governo, reforçando a existência de uma relação de mútua influência entre as instituições e o seu ambiente. Por exemplo, durante anos, uma das principais críticas ao ‘provão’ foi o uso de uma curva forçada para classificar as notas dos

- Os colegiados de coordenação didática de cada curso ainda precisam ser implantados e legitimados;
- Os professores não conhecem o projeto pedagógico do curso que lecionam, tornando improvável a troca de idéias sobre a interdisciplinariedade do curso e o atendimento dos objetivos do plano.
- Apesar das instituições terem que deixar disponíveis uma série de informações para a elaboração do catálogo de cursos e do censo escolar, as informações são desorganizadas.

Muitas das observações feitas por TRAMONTIN (1999) ainda são válidas para o ano de 2001. Isso ocorre porque as IES, inclusive Alpha e Zeta, têm procurado efetivamente melhorar a qualidade dos seus cursos, como atesta a **figura 17**, no entanto, essas mudanças têm ficado no meio do caminho, precisando ser finalizadas. Por exemplo, os acervos das bibliotecas ainda não estão completos ou o número de professores em tempo integral não atinge o percentual sugerido pelo governo.

A especulação sobre as razões para essa lentidão na adequação aos critérios do sistema de avaliação traz contribuições interessantes ao MPEO. A lentidão pode ser atribuída à existência de tempo para adequar-se; à descrença na aplicação de punição aos que forem mal nas avaliações; ou até à falta de recursos financeiros. Essa discussão será retomada no próximo capítulo.

Figura 17: Levantamento preliminar das medidas adotadas pelas IES frente aos processos de avaliação nacional do ensino superior.

MEDIDA/AÇÃO	SEGUIDORES	FONTE DA INFORMAÇÃO
Busca de um diferencial em relação à concorrência.	<u>Criação de cursos pioneiros e inovadores.</u> Por exemplo, curso de turismo, moda, produção industrial, quiropraxia.	Universidade Anhembimorumbi.
	<u>Criação de cursos rápidos.</u> Por exemplo, joalheria, dança de salão.	Universidade Estácio de Sá (RJ)
	<u>Financiamento a estudantes além do FIES.</u>	Universidade Paulista (10 a 25% do valor); Universidade Anhembimorumbi (bolsa permuta: estágio na própria instituição)
Alterações relacionadas com o corpo docente.	Elaboração de plano de carreira.	Vergara, Rodrigo (1997, agosto 31).
	Recapacitação dos professores.	Weinberg, Monica (2000, dezembro 20).
	Demissão de professores.	Faculdades oferecem financiamento além do Fies (2000, setembro 9).
	Contratação de professores.	
Investimento na biblioteca.	Instituição de bolsas para professores que se dispuserem a fazer pós-graduação.	
	Aumento do número de livros à disposição dos alunos.	Finkenzeller, Karin (2000, março 29).
	Contratação de especialista para montagem de acervos.	Finkenzeller, Karin (2000, março 29).
		Finkenzeller, Karin (2000, março 29).
Alteração na gestão organizacional	Aumento do número de livros à disposição dos alunos.	Universidade Metodista de São Paulo.
	Contratação de especialista para montagem de acervos.	Universidade de Ribeirão Preto.
Aumento do intercâmbio de informações entre instituições.	Descentralização: administração dos recursos é feita de forma descentralizada pelos coordenadores e colegiados dos cursos e pelos coordenadores de projetos.	Finkenzeller, Karin (2000, março 29).
		Como tirar nota A: Instituições promovem mudanças para melhorar desempenho
Aumento do intercâmbio de informações entre instituições.	Fóruns e conferências de IES para troca de experiências e busca de soluções de utilidade geral.	ABMES Notícias (2000, janeiro/fevereiro).
	Busca de parceria com IES que obtiveram conceito A para reformulação de currículo.	
Contratação de consultoria externa para avaliação.	II Fórum de experiências institucionais no campus da Universidade Braz Cubas para troca de experiências na área de carreira e qualificação docente. Relato dos Participantes: Universidade São Judas Tadeu, Universidade de Mogi das Cruzes, UNIVERSO, Universidade de Guarulhos, Universidade Braz Cubas.	Notícias: Informativo mensal da ANUP (2000, outubro).
	Iniciativas da Universidade São Marcos e Universidade Cruzeiro do Sul para buscar parcerias.	Ministro aprova parceria de Universidades (1997, junho 23).
Contratação de consultoria externa para avaliação.	Universidade Tiradentes (Sergipe).	

MEDIDA/AÇÃO	SEGUIDORES	FONTE DA INFORMAÇÃO
Crescimento da atuação das Associações de IES.	Organização de seminários e palestras para dialogar com representantes do governo.	Palestra “Avaliação da Educação Superior : novos rumos em 2001” em 13 de março de 2001 na ANUP.
	Seminário “O papel da SESu/MEC no processo de autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento de instituições e cursos” em 31 de abril de 2001 no auditório da ABMES.	<i>Revist@ Com.</i> (2001, abril 1 a 30).
	Criação de periódicos. Por exemplo, <i>Revist@ Com</i> (2000) e <i>Notícias</i> (2000) da ANUP; <i>Ensino Superior</i> (1998) do SEMESP.	<i>Notícias: Informativo mensal da ANUP</i> , (2001, fevereiro/ março,p.4).

9.4 Entrevista com consultores da indústria de ensino

A entrevista com os Professores Maria Beatriz e Roberto Lobo³⁰ foi muito importante para o **estudo de caso**. Eles deram um visão geral do que ocorre na indústria, e alertaram para alguns pontos relevantes para a compreensão do comportamento das Instituições de Ensino Superior (IES) nos últimos seis anos.

Na entrevista, os professores foram questionados sobre os principais desafios (ou problemas) das IES nos últimos seis anos. Segundo eles, existem quatro grandes desafios:

1. Avaliação:

Para o Professor Lobo, as avaliações são claramente “fator de estresse”, “de demanda” para as IES. Algumas instituições estão encarando como desafio, entretanto outras encaram o sistema de avaliação meramente como um problema a ser contornado.

2. Concorrência:

Para o professor Lobo, o aumento da concorrência, resultante da expansão do sistema de ensino superior, cria dois desafios para as IES: enfrentar a mudança do perfil do aluno e criar um diferencial.

³⁰ O professor Roberto Leal Lobo e Silva Filho é doutor em física pela Universidade Purdue (EUA), foi reitor da USP e da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). A professora Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo foi vice-reitora da UMC. Ambos são sócios da Lobo & Associados, empresa de consultoria nas áreas de educação, ciência e tecnologia.

O aumento da concorrência na indústria do ensino superior acabou por mudar o perfil do aluno. Isto porque o aumento na oferta de vagas dos cursos de graduação, resultante da expansão da indústria, facilitou aos indivíduos da classe C e D o acesso à educação.

Tal mudança de perfil acabou, no entanto, trazendo *problemas financeiros sérios* para as IES. Isto porque, como lembrou a professora Maria Beatriz, as instituições particulares continuam trabalhando com a clientela ideal; ainda sonham que o seu aluno pode pagar. Além disso, os alunos procuram escolas em que possam pagar menos pelo curso.

O crescimento do número de instituições é acompanhado pela concorrência predatória e pela necessidade de se encontrar um nicho de atuação e/ou um diferencial. Esta questão é muito bem retratada pelo professor Lobo:

“E a concorrência também atua de uma outra forma que é a concorrência predatória. (...) Você tem que competir com as instituições que têm grandes redes, que baixam custo fixo violentamente, porque ao invés de estarem trabalhando com 3.000 alunos estão trabalhando com 40.000, (...) o que permite que eles tenham muito mais preparação de material, que eles possam usar redes de comunicação, que eles possam usar video-conferência.”

Outro problema relacionado com a concorrência, está relacionado com a localização. A expansão do número de IES está aumentando a oferta de vagas em regiões centrais da Cidade de São Paulo e atraindo a clientela que era anteriormente das escolas periféricas (caso de Alpha e o *campus* I de Zeta).

3. Pesquisa:

As Universidades podem incorrer em dois erros: (1) Designar alguns professores como pesquisadores, mesmo que eles não sejam ou tenham vocação para tal. A escola pode até mesmo dar uma bolsa ou diminuir as horas dedicadas ao ensino do professor, e criar uma revista científica, mas para haver pesquisa precisa haver orientação, programas bem definidos. (2) Contratar um grupo ‘alienígena’ de professores, que não estão familiarizados com a universidade, e colocá-los fora do ambiente da universidade. Situação em que acaba não integrando pesquisa ao ensino, à universidade e à comunidade local.

4. Desenvolver qualidade com baixa mensalidade:

Outro desafio é desenvolver a qualidade dos cursos atendendo as exigências governamentais mantendo a mensalidade baixa. Para os professores, o governo parte da premissa de que os donos das universidades ainda possuem recursos próprios ('seus ganhos') para investir nas IES. No entanto, segundo os professores, esses recursos estão longe de ser adequados para garantir a qualidade desejada pelo governo.

Outras questões importantes relacionadas com o ensino superior foram discutidas. Elas podem ser resumidas da seguinte forma:

- As universidades ainda não sabem desenvolver estratégia e executá-la, ainda pensam politicamente.
- Os gestores das universidades não estão preparados para lidar com a situação atual.
- O gestor particular não quer delegar, ele tem medo de delegar. Então, ele acaba controlando as funções administrativas dos coordenadores de curso. No entanto, isso acaba sendo uma tolice porque os coordenadores acabam fazendo as contas sozinhos: eu tenho tantos alunos e a mensalidade é tanto, portanto eu gero tudo isto. Acontece que os coordenadores ao deixar de considerar certos fatores (por exemplo, inadimplência) superestimam os resultados. Se os coordenadores tivessem uma noção melhor da realidade, estabeleceriam melhor as prioridades dos cursos, talvez aprendessem a administrar melhor o curso.
- As instituições estão ainda trabalhando com o modelo (quadro de referências) antigo.
- As universidades privadas continuam fortemente dependentes das mensalidades. Não estão procurando formas alternativas de financiamento que poderiam surgir, por exemplo, de programas para desenvolver a fidelidade dos alunos e formar uma base de ex-alunos.
- Concentração da busca de informações em um mesmo lugar.

“Hoje o MEC é o grande fornecedor de informação, mas ele é o órgão que regula e fiscaliza, então é uma informação complicada. Deveria haver um investimento, um

incentivo a todo tipo de ranquiamento. Por que as perguntas podem ser diferentes. Talvez a pergunta não é só quem tirou A no 'provão'. Qual é a instituição que rapidamente emprega os seus egressos? Qual é a que os egressos ganham maior salário? Qual é a que manda mais para a pós-graduação? Outros critérios.” (Professora Maria Beatriz)

A entrevista com os professores também ajudou a investigar uma outra questão – o isomorfismo - que parece ser importante para o desenvolvimento da indústria do ensino superior brasileiro, e que justifica o comportamento de muitas universidades brasileiras. Para os professores existe isomorfismo porque: Primeiro todas as IES querem ser universidade e buscam se espelhar naquelas tradicionais. Segundo, as instituições privadas preferem copiar aquilo que a concorrência já experimentou, provou que dá certo, e aquilo que é mais fácil copiar.

“Há um isomorfismo perigoso e totalmente incoerente com a liberdade da Universidade privada. É para isso que ela tem autonomia, para buscar soluções novas.”

Acredito que a entrevista foi muito importante principalmente porque a indústria do ensino privado está mudando e ninguém sabe o que pode acontecer em função do aumento da concorrência e da institucionalização do sistema de avaliação da qualidade. Por essa razão, torna-se importante estudar essa indústria e, o que nos interessa nesta dissertação, entender como enfrentam o estresse proporcionado por todas estas mudanças.

9.5 Entrevista com dirigentes e coordenadores de IES

Nesta subseção, serão resumidas as observações do segmento mais importante do trabalho de campo do estudo: as entrevistas e observações nas IES. Foram horas de entrevistas gravadas que tentaram registrar e verificar como as IES reagiram a uma situação específica de pressão percebida como ameaça a sua sobrevivência. A análise dessas entrevistas juntamente com outras informações fazem parte dos próximos dois capítulos desta dissertação. Neste item do capítulo 9, pretende-se apenas iniciar o relato das experiências de Alpha e Zeta seguindo o MPEO, porém sem entrar em detalhes do modelo. A discussão mais profunda do MPEO com base no estudo de caso é feita no próximo capítulo.

9.5.1 Estressores

Durante o III Fórum das Instituições Privadas, os organizadores do evento fizeram uma pesquisa em que uma das questões tratava das fontes de preocupação das instituições. A pergunta era “Qual o maior problema que as IES particulares estão enfrentando?”, e as alternativas de resposta eram (1) capacitação docente; (2) legislação; (3) demanda; (4) concorrência; (5) capacidade de pagamento; (6) processos de autorização, reconhecimento e credenciamento; e (7) outros.³¹

Essas alternativas resumem bem os problemas dos dirigentes entrevistados, no entanto, pode-se fazer algumas observações:

Primeiro, Alpha e Zeta demonstraram estar preocupados com duas outras questões: (1) institucionalização de pesquisa com recursos limitados e (2) ausência de financiamento externo para os alunos.

Segundo, Alpha mencionou a inadimplência como uma das suas preocupações, no entanto, esse fator não foi sugerido pelo dirigente de Zeta. Vale a pena mencionar que outros dirigentes de IES, durante o III Fórum, também estavam preocupados com a inadimplência, e trocavam experiências de como controlá-la ou de como reduzir seu impacto na organização.

Terceiro, Zeta, por outro lado, deu à questão da concorrência maior atenção do que Alpha, porém para o dirigente de Zeta, a concorrência não precisa ser temida, apenas a concorrência selvagem. Veja a seguir:

“O bom concorrente te estimula. Então, você não pode ter medo do bom concorrente (...) Eu tenho apenas que melhorar a minha qualidade para que o aluno (...) escolha a minha [Universidade]. Desde que sejam concorrentes com os mesmos princípios, ideais, objetivos, porém eu sou eu e você é você. Eu vou lutar para tirar seu aluno, mas com qualidade, não com guerra de preço, por oferecimento de bolsa de estudo e golpes baixos. (...) As boas escolas não têm medo, porque [a concorrência] eleva a qualidade de todas. E quem ganha é o aluno, a sociedade.” (Dirigente Zeta)

³¹ Não foi uma pesquisa científica, mas a alternativa que recebeu mais votos foi ‘processos de autorização, reconhecimento e credenciamento’.

9.5.2 Processo de interpretação

Os dirigentes de Alpha e Zeta concordam que é necessário um sistema de avaliação da qualidade dos cursos de graduação oferecidos pelas IES. Para o dirigente de Zeta:

“(...) avaliação (...) foi muito bem vinda porque ela também – essa cultura – deu uma chacoalhada na letargia das universidades. Como tinha aluno sobrando [as universidades] não estavam muito preocupadas. Como os reconhecimentos eram também permanentes e vitalícios. (...) A avaliação veio instituir a responsabilidade e a preocupação com a qualidade.”

Apesar de concordarem com a necessidade do sistema de avaliação, as duas instituições fazem comentários sobre aspectos do sistema de avaliação com os quais não estão de acordo. Esses comentários diferem nas duas instituições em relação aos aspectos que mais desagradam aos dirigentes. Incomodam ao dirigente Zeta o caráter punitivo da legislação, a pressão de tempo, a interferência do governo na autonomia da Universidade e a falta de reconhecimento do comprometimento da Universidade com ensino pelo governo e pela comunidade; enquanto incomodam aos dirigentes de Alpha principalmente a frequência e a imprevisibilidade das alterações na legislação. A preocupação demonstrada nas entrevistas com a frequência das mudanças é muito mais intensa para Alpha do que jamais foi para Zeta.

De todos os aspectos mencionados pelo dirigente de Zeta, punição parece ser o que mais lhe incomoda no sistema por estar relacionada com o credenciamento da instituição como Universidade. Ele falou durante a entrevista:

“Toda legislação é baseada em punição. (...) Se você não tiver isso eu te fecho, eu te ponho de castigo. (...) Isso tem que acabar. (...) Se você tem deficiências a lei diz que o MEC terá que providenciar assistência técnica, apoio pedagógico para recuperar, para melhorar o ensino. Não é para fechar.”

Ainda em relação à interpretação do sistema de avaliação, parece que existem semelhanças entre os discursos dos dirigentes entrevistados e o discurso dos seus representantes (associações e sindicatos). Por exemplo, as críticas feitas ao Exame Nacional de Cursos e à Avaliação das Condições de Oferta de Cursos pelos dirigentes coincide com aquelas mencionadas nos periódicos da ANUP e ABMES.

Também é interessante notar que existem algumas formas de expressão no discurso dos dirigentes que demonstram uma relação importante com as associações. Por exemplo, o uso de alguns termos como ‘*furor legiferante*’, usado com frequência por Édson Franco,

Presidente da ABMES, aparece no discurso de Alpha, e metáforas de tempo também parecem ser muito utilizadas pelo dirigente de Zeta e por outros representantes de universidades e associações.

Uma tendência comum das duas Universidades estudadas é a atribuição de resultado negativo a fatores externos e de sucesso a questões internas. Os resultados negativos são comumente atribuídos ao aluno, aos critérios de avaliação, às comissões de especialistas e ao *'furor legiferante'* do governo.

O dirigente de Zeta comentou que uma vez perguntou a um professor se ele havia percebido que todos os conceitos A e B da instituição referiam-se àqueles itens de responsabilidade da Mantenedora, enquanto conceitos C, D e E eram de responsabilidade dos professores, porque a Mantenedora estava dando condições para que esses conceitos fossem diferentes.

A entrevista do dirigente de Alpha indica que resultados positivos foram atribuídos às instituições de ensino e às características do povo brasileiro:

"Houve um progresso fantástico de todas as instituições; todas se otimizaram, porque aí não é mérito talvez do ministério, mas mérito das instituições e do brasileiro, em modo geral, que têm a capacidade de adaptação."

Outra atribuição de resultado positivo interessante é feita, em Alpha, aos processos de normatização e controle introduzidos pela ISO 9000.

As entrevistas também dão indícios dos critérios utilizados pelas instituições para se julgarem. Os dirigentes de Alpha parecem 'aceitar' no mínimo C no 'provão' (não significa que fiquem satisfeitos), enquanto nas avaliações almejam conceitos no mínimo 'bom'. No entanto, o Coordenador de Alpha, cujo curso obteve "C" no seu primeiro 'provão', ficou extremamente transtornado com a nota porque a considerou injusta diante dos esforços realizados para manter alta a qualidade do curso e do acompanhamento dispensado aos alunos. O Coordenador ainda culpou alguns poucos alunos por não se empenharem ao responderem as questões da prova.

Em Zeta, se o curso obtiver "B" no 'provão' o dirigente está satisfeito porque é uma avaliação "muito demorada". No entanto, o objetivo do curso que está com D é passar para C, o que está com C é passar para B. Agora, na avaliação das condições de oferta, ele não aceita nem mesmo um "B" (o que equivaleria a um conceito bom). Pode-se especular que

nos itens que a Universidade Zeta possui maior controle, o seu grau de exigência com os resultados é maior.

Outra especulação interessante é que as universidades não estão comparando as suas notas com a nota máxima, mas com as notas que elas acham viáveis, adequadas ao considerarem as suas condições (alunos, infra-estrutura, corpo docente, diretrizes curriculares).

Os parágrafos acima atestam a complexidade dos processos de interpretação e as diferenças de interpretação do sistema de avaliação por Alpha e Zeta. Os principais pontos desse item estão resumidos na **figura 18**.

Figura 18: Comparação do processo de interpretação de Alpha e Zeta

ITENS PARA COMPARAÇÃO	ALPHA	ZETA
Sistema avaliação	Considera importante, porém, desagrada as alterações frequentes e imprevisíveis da legislação.	Considera importante, porém, desagrada o caráter punitivo da legislação, a pressão do tempo e a interferência na autonomia da Universidade.
Argumentos de avaliação	Semelhantes àqueles usados pelas Associações.	Semelhantes àqueles usados pelas Associações.
Atribuição de resultados	Atribuição de resultados negativos a fatores externos e sucessos a fatores internos.	Atribuição de resultados negativos a fatores externos.
CrITÉRIOS de avaliação	Aceita C no 'provão' e conceito bom na Avaliação das Condições de Oferta.	Está satisfeito com B no 'provão', mas todos os cursos precisam se esforçar para melhorar. Não aceita nem conceito bom na Avaliação das Condições de Oferta. É mais exigente em itens que possui um controle maior.

9.5.3 *Coping*

As duas Universidades pesquisadas tomaram uma série de medidas para enfrentar as exigências de qualidade que estão sendo institucionalizadas na área de ensino superior no Brasil. Algumas dessas medidas estão claramente associadas ao atendimento dos critérios de qualidade exigidos pelo governo:

1. Investimento em infra-estrutura

Alpha e Zeta investiram na modernização e ampliação dos laboratórios e instalações. Zeta inclusive inaugurou, no período, um novo *campus* em um bairro mais central de São Paulo. Ambas as instituições também melhoraram as instalações e o acervo das suas bibliotecas. Alpha chegou a contratar uma empresa especializada no assunto em 2001 para ajudá-la na catalogação das obras.

2. Preparação para o Exame Nacional de Cursos ou ‘Provão’

Alpha e Zeta preparam seus alunos para o ‘provão’.

É interessante comparar a forma como os dois coordenadores entrevistados de Alpha preparam seus alunos para o exame:

Coordenador Alpha 1: Aplica simulados para (a) preparar os alunos para o ‘provão’, (b) saber qual conteúdo do curso que o aluno lembra e qual ele não lembra e (c) avaliar o andamento das disciplinas. O resultado dos simulados pode alterar a forma como uma disciplina é dada, por exemplo, o conteúdo de uma disciplina pode passar a ser longitudinal. Cada aluno faz uma prova especialmente elaborada para ele, contendo apenas perguntas de disciplinas que ele já cursou. Além disso, segundo o coordenador, os alunos ainda recebem um estímulo (aumento da média nas matérias que está cursando dependendo da percentagem de acertos no simulado) para fazer a prova com seriedade.

Provavelmente, a atenção individual ao aluno só é viável porque esse curso possui um número pequeno de alunos (menos de 300 alunos enquanto o curso do Coordenador Alpha 2 possui mais de 1000).

Coordenador Alpha 2: Usa “atividades paralelas” como: revisão dos conteúdos do ‘provão’, palestras específicas de professores convidados para poder trazer contribuições de visões diferentes daquelas dos professores da casa, seminários apresentados por alunos aos participantes do ‘provão’, simulados e discussão de filmes relacionados ao conteúdo do ‘provão’.

Na entrevista com o professor de Alpha, que também leciona em outras escolas, ele comentou sobre como as outras universidades preparam seus alunos para o ‘provão’; normalmente são aulas de reforço que começam alguns meses antes do ‘provão’ e ciclos de palestras. Para ele a nota depende principalmente do aluno. Ele, por exemplo, leciona em um curso que já obteve as notas E, D, e B no ‘provão’ sem que nada tivesse mudado no curso.

3. Diretrizes curriculares

A elaboração das diretrizes curriculares depende de critérios subjetivos de avaliação, por exemplo, práticas pedagógicas inovadoras e de critérios como flexibilização curricular que ainda estão sendo discutidos no MEC. Este item também requer que a universidade conheça o seu aluno, que os professores conheçam a proposta pedagógica do curso que lecionam e a missão da instituição de ensino. É necessário um trabalho de coordenação entre alunos, professores e instituição, tornando o papel do coordenador de curso fundamental.

Zeta mencionou que a nova reitoria da Universidade está dedicando parte do seu tempo à atualização das diretrizes curriculares. Esses esforços de integração dos planos pedagógicos dos cursos às diretrizes curriculares da instituição não estão tão evidentes em Alpha.

As coordenadorias de Alpha estão, entretanto, cientes da importância da atualização de suas propostas. Ao relatar suas experiências na elaboração/atualização do plano pedagógico dos seus cursos, os dois coordenadores de Alpha evidenciam uma diferença na centralização do processo, que pode estar relacionada com a importância atribuída à situação:

Curso do Coordenador Alpha 1: Este curso recebeu a visita da Comissão de Avaliação, no segundo semestre de 2001, para obter o seu reconhecimento. Segundo o Coordenador, o projeto pedagógico *“tem que sair do corpo docente”* e, desde 1998, são realizadas duas reuniões semestrais do coordenador e professores para discutir o projeto. Inicialmente, pessoas de outras instituições foram convidadas para falar sobre projeto pedagógico, táticas e metodologias de ensino. Nas reuniões o projeto era discutido, produziam-se documentos que passavam pelos professores, voltavam e eram organizados pelo coordenador do curso. No entanto, segundo o coordenador, o projeto pedagógico do curso *“passou a ter mais consistência”* após a instituição de ensino procurar obter a certificação ISO 9000. Isto porque *“pela ISO 9000 tudo que é feito tem que ser escrito e tudo que está escrito tem que ser comprovado. (...) [O professor] tinha que provar que o que ele estava fazendo é de melhor interesse para o aluno.”*

O coordenador do curso preparou os documentos de todas as disciplinas, entregou-os para cada professor e pediu que modificasse dentro daquilo que cada um fazia. Somente após a realização de discussões em grupo sobre o processo de ISO foi que, segundo o

Coordenador, os professores começaram a se empenhar na produção dos documentos relacionados com sua disciplina.

Curso do Coordenador Alpha 2: O curso em questão recebeu na Avaliação das Condições de Oferta (2000) conceito muito bom (CMB) no item organização didático-pedagógica. Como o currículo deste curso foi “muito elogiado” pela comissão de avaliação, então houve apenas a necessidade de adequar o ementário, os objetivos da disciplina de acordo com aquelas diretrizes do ‘provão’, e mudar a bibliografia (bibliografia mais atualizada que desse conta do conteúdo das disciplinas). Esse processo de “readaptação” contou com a colaboração do corpo docente e foi assim descrito pelo coordenador:

“Os professores fizeram uma proposta e me apresentaram e eu reavaliei aquelas propostas. O programa final foi resultante do processo de interação e discussão com o corpo docente, disciplina por disciplina.”

Comparando os dois cursos, percebe-se que ambos inicialmente usaram reuniões com professores para produzir o seu projeto pedagógico. No entanto, o primeiro coordenador, que enfrentava um processo de reconhecimento, sentiu que a normatização promovida pela ISO 9000 melhorou o projeto existente. É interessante especular, ainda, que o coordenador passou a ter uma postura mais centralizadora (“eu fiz os documentos de todas as disciplinas”) conforme a data da visita da comissão para reconhecimento do curso se aproximava.

4. Qualificação do corpo docente

A qualificação do corpo docente e os resultados do ‘provão’ têm sido os principais critérios para avaliar as IES. Em relação à qualificação do corpo docente, os principais pontos sendo avaliados são regime de trabalho e titulação acadêmica dos professores.

Dependendo do plano de carreira que a universidade possui, a qualificação docente pode representar um custo muito alto à organização. Em Alpha e Zeta, por exemplo, o salário do professor está relacionado com a titulação acadêmica. Considerando que todas as universidades estão acrescentando mestres e doutores a seus quadros, pode-se ter um aumento sensível da folha de salários, principalmente quando não há um plano de carreira atrelando salário à classe do professor (professor titular, professor adjunto etc) e sim salário ao título acadêmico.

Apesar de possuir um plano de carreira desde 1985, Alpha ainda não alterou seu plano de carreira para torná-lo mais adequado às exigências do governo de titulação e jornada integral, porém já está ciente da necessidade de desenvolver um novo plano.

Alpha e Zeta já estão cumprindo as exigências do governo de um terço de professores mestres e doutores, no entanto, a observação das exigências de um terço de professores em tempo integral está sendo mais lenta. Deve-se mencionar que ambas as escolas investiram, nos últimos anos, na qualificação do seu corpo docente por intermédio de bolsas de estudo.

5. Avaliação institucional

Ambas as universidades revitalizaram o seu sistema de avaliação: Alpha em 2001 e Zeta a partir de 1998.

Deve-se dizer que para o dirigente de Zeta a auto-avaliação possui um papel muito importante na instituição. Apesar de existir desde a época do reconhecimento de Zeta como Universidade, a auto-avaliação ganhou impulso com a recriação da Comissão de Avaliação Institucional em 1998. O principal objetivo dessa avaliação é melhorar a atuação universitária; existem *“problemas e situações que podem ser melhoradas e se não tivesse avaliação, esses problemas e essas situações não apareceriam.”*

Fora as medidas acima, que estão claramente ligadas aos critérios das avaliações, existem outras ações tomadas pelas organizações cujas intenções não são evidentes, mas servem de indícios de como as instituições costumam reagir às pressões externas:

1. Estreitamento da relação com a comunidade:

As universidades particulares buscam estabelecer um bom relacionamento com a comunidade; são inúmeros os projetos desenvolvidos junto à comunidade próxima de seus *campi*. A relação estreita com a comunidade parece ter várias razões: (1) necessidade de conhecer a comunidade próxima para poder desenvolver uma vocação própria e o plano institucional da Universidade; (2) divulgar os seus cursos na comunidade; (3) entender a sua clientela e (4) conseguir a legitimação da comunidade para o seu plano institucional.

Houve, nos últimos anos, aumento dos esforços das Universidades na busca de parceiros para realização de projetos e de eventos. Esses parceiros são empresas que podem não apenas contribuir com recursos financeiros no patrocínio de eventos, mas que também

podem oferecer estágios aos alunos, solicitar cursos que atendam necessidades específicas da empresa, financiar o curso de graduação de seus funcionários etc.

Tanto Alpha quanto Zeta desenvolvem uma série de programas / projetos junto a sua comunidade que são considerados extensão da Universidade. Zeta julga-se inclusive uma Universidade voltada para sua comunidade, com “*a cara da própria comunidade*”. Alpha, apesar de se mostrar comprometida com a comunidade por meio de cerca de 40 projetos, está buscando alunos em outros Estados.

2. Divulgação dos projetos, seminários e eventos promovidos pela IES por intermédio de mídia impressa:

As Universidades procuram manter alunos, professores e funcionários informados sobre os principais acontecimentos envolvendo a Universidade. O conteúdo das suas publicações (revistas, boletins, jornais, etc) é principalmente de propaganda e divulgação das atividades realizadas pela instituição.

As Universidades também se utilizam da mídia impressa de circulação na sua região de atuação para manter a comunidade informada das suas atividades e projetos, e “*manter a boa imagem da Universidade na comunidade*”. (Alpha – relatório interno)

Relatórios de Alpha indicam aumento no volume de notícias sobre a Universidade nos últimos anos. A razão desse aumento inclui não apenas a presença mais ativa da instituição junto a sua comunidade, mas também uma melhora na administração da sua imagem na mídia. Alpha e Zeta acompanham e organizam formalmente as informações por elas geradas.

Zeta possui uma revista para divulgar a produção científica e acadêmica da Universidade, um jornal da instituição voltado para a comunidade interna, e um jornal do curso de jornalismo voltado para o que acontece na comunidade atendida pela Universidade. O jornal da instituição pretende divulgar as atividades da Universidade, integrar a comunidade interna ao meio acadêmico nacional e incentivar a participação de professores e alunos na Universidade. Zeta é ainda uma das nove instituições integrantes do Canal Universitário de São Paulo.

Alpha possui praticamente os mesmos tipos de jornais e boletins que Zeta, no entanto, diferentemente de Zeta, que possui uma revista científica desde 1996, lançou sua revista científica indexada apenas este ano (2001).

Existem algumas ações tomadas pelas Universidades que ajudam a mostrar que elas estão tomando caminhos diversos para se diferenciar das concorrentes:

Zeta desenvolveu os seguintes projetos no período:

Primeiro, desenvolvimento de formas de financiar o aluno com recursos próprios e criação de programas de bolsas de estudo. Segundo o dirigente, *“eu sei que se não tiver financiamento não adianta nada o aluno ingressar na escola porque ele sai.”*

Segundo, atualização da identidade visual da instituição e lançamento de um novo logotipo que refletisse os seus valores e a sua missão, e salientasse a qualidade da Universidade e a sua presença na vida dos alunos (2000/2001).

Alpha, no entanto, acredita poder se diferenciar pela certificação ISO 9000 em quase toda área administrativa e na área de saúde (2000/2001).

Apresenta-se a seguir a **figura 19** que resume as principais ações de Alpha e Zeta no período estudado.

Figura 19: Resumo das ações de *coping* de Alpha e Zeta

ESFORÇOS/ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i>	ALPHA	ZETA
Investimento em infra-estrutura	Modernização de laboratórios e instalações. Ampliação da biblioteca; contratou empresa externa para organizar acervo.	Modernização de laboratórios e instalações. Ampliação e modernização da biblioteca. Novo <i>campus</i> . Ampliação do número de cursos oferecidos pela instituição.
Preparação para ENC	Atividades diversas, como palestras e seminários, e simulados.	Atividades diversas, como palestras e seminários, e simulados.
Diretrizes curriculares	Atualização dos projetos pedagógicos pelos coordenadores de curso que envolvem professores no processo.	Nova Reitoria está se dedicando à atualização das diretrizes e a integração dos projetos pedagógicos às diretrizes.
Qualificação do corpo docente	Bolsas de estudo para os professores. Preenche critério de um terço de professores mestres ou doutores. Estuda projeto para alteração de plano de carreira.	Bolsas de estudo para os professores. Preenche critério de um terço de professores mestres ou doutores. Prevê alterações no plano de carreira.
Avaliação institucional	Revisão do sistema de avaliação a partir de 2001.	Revitalização da avaliação a partir de 1998.
Estreitamento da relação com a comunidade	Desenvolve mais de 40 projetos em parceria com a comunidade.	Considera-se uma Universidade voltada para a sua comunidade.
Atenção dispensada à imagem da instituição.	Comunicação freqüente com a comunidade interna e externa por meio de revistas, jornais e periódicos. Lançamento revista indexada (2001).	Comunicação freqüente com a comunidade interna e externa por meio de revistas, jornais e periódicos. Integra o Canal Universitário de São Paulo. Atualização identidade visual da instituição (2000/2001).
Ações diversas	ISO 9000 área administrativa e de saúde (2000/2001). Expansão do processo de seleção para outros Estados.	Bolsas de estudo para alunos com excelente desempenho no vestibular. Fundo de financiamento do aluno com recursos próprios. Profissionalização da Reitoria (2001).

9.5.4 Impactos na organização

Alguns impactos foram inicialmente observados em Alpha que indicam uma maior centralização e controle de custos. Houve uma alteração na estrutura quando todas as coordenadorias de cursos de graduação passaram a responder a uma única diretoria e, segundo o próprio diretor, *“passaram a ter mais tempo para atender os professores e alunos.”* Esta alteração, ocorrida no final de 1998, aparentemente visava uma política de contenção de gastos e aumento de eficiência, porém resultou, segundo um dos coordenadores de Alpha, na interrupção do trabalho que estava sendo desenvolvido pelas coordenadorias para melhorar a qualidade dos cursos por um ano.

Também foi criada uma Coordenadoria Pedagógica para orientar as coordenadorias dos cursos de graduação em 2001.

A Mantenedora de Zeta, ao contrário da Mantenedora de Alpha (que também ocupa posições da reitoria), parece estar procurando dar mais autonomia e espaço para os seus colegiados e para a reitoria participar das decisões estratégicas da organização, principalmente em relação a parte pedagógica dos cursos. Zeta profissionalizou a sua Reitoria e está criando condições para uma participação maior dos seus colegiados superiores - Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em discurso de 1997, antes mesmo da profissionalização, o dirigente de Zeta afirmou que a Mantenedora procura dar total liberdade à mantida e *“a maior autonomia possível aos Colegiados”*, interferindo apenas nos projetos que envolvem investimento em dinheiro. A Mantenedora procura escalonar seus investimentos e fazê-los conforme as suas necessidades, mas a academia (Colegiados) possui liberdade na elaboração dos projetos. Por exemplo, segundo o dirigente, novos cursos são implantados sem a interferência da Mantenedora, que inclusive contrata avaliação externa (professores ou representantes de associações do curso que está sendo implantado) para poder ser orientada sobre o que está sendo feito. Não há nenhum tipo de patrulhamento ideológico, porém a Mantenedora não quer que se formem ‘panelinhas’ ideológicas nos departamentos.

Outra alteração interessante observada é que as instituições estão introduzindo uma cultura nova de responsabilização pelos resultados dos cursos: coordenadores e professores estão sendo cobrados e responsabilizados pelo desempenho do curso.

Nos últimos seis anos, as coordenadorias de curso ganharam um novo papel e passaram a exigir maior participação e comprometimento dos professores.

Atualmente, coordenadores e professores trabalham juntos na elaboração do projeto pedagógico e na definição das atividades de acompanhamento do aluno para o ‘provão’, porque eles são co-responsabilizados pela nota que o aluno obtém no ‘provão’.

Avaliam-se professores e coordenadores com base nas notas do ‘provão’ e nos resultados da avaliação institucional ou auto-avaliação.

Apesar da auto-avaliação servir como instrumento para obter informações que ajudem melhorar a Universidade e os seus cursos, também pode funcionar como forma de controle. Veja o relato abaixo do dirigente de Zeta:

“Os professores ficam aborrecidos [quando o curso tira um D], mas só ficam naquela hora. Nós temos avaliação interna e os professores estão preocupados. Na época do provão, os professores ficam mais preocupados do que os alunos. Eles ficam tensos, porque agora nós também estamos observando. Temos programas especiais para acompanhamento do provão. Tem um D, o coordenador fica apavorado.”

Esses impactos são amplamente discutidos no próximo capítulo, porém as informações oferecidas acima já indicam que existe uma diferença de comportamento entre Alpha e Zeta (ver **figura 20**).

Figura 20: Resumo prévio dos impactos do estresse em Alpha e Zeta.

IMPACTOS	ALPHA	ZETA
Centralização	Alteração na estrutura para reduzir diretorias e criar Coordenadoria Pedagógica.	Profissionalização da Reitoria e maior autonomia aos Colegiados em decisões acadêmicas e pedagógicas.
Controle	Controle de custos. Controle do uso adequado dos laboratórios e dos materiais utilizados nos mesmos. Introdução de cultura de responsabilização pelos resultados nas avaliações. Revitalização da auto-avaliação.	Introdução de cultura de responsabilização pelos resultados nas avaliações. Revitalização da auto-avaliação.

9.5.5 Tempo

A pressão do tempo exercida pelo governo federal e a cobrança de prazos para que as instituições implantem os critérios de qualidade exigidos também aborrecem muito o dirigente de Zeta.

Durante o III Fórum das Instituições de Superior Privado, dirigente de Zeta usou uma metáfora para explicar o efeito do tempo para a consolidação das mudanças de qualidade nas instituições: “quando o fator tempo é respeitado tudo dá certo (...) a colheita demora.” Para o dirigente, o processo de expansão do ensino superior está correto, porém está sendo rápido demais.

Tempo foi um fator mencionado nas entrevistas porque a LDB, inicialmente, deu um prazo de oito anos para as IES adaptarem a qualificação do seu corpo docente às exigências do governo: 1/3 de mestres e doutores e 1/3 de dedicação plena (40 horas). Posteriormente, alguns dispositivos legais que se seguiram a LDB estabeleceram etapas para o alcance desses critérios.

Toda vez que um evento ou situação (um novo dispositivo legal) altera o tempo disponível para as Universidades mudarem, elas se sentem mais pressionadas. Parece que tempo funciona como um moderador: as organizações acreditam que não dispõem de tempo para introduzir essas alterações, por exemplo, para preparar a qualificação do seu corpo docente.

Percebe-se que ocorre uma mobilização maior das entidades logo após a recepção de um *feedback* negativo ou a percepção de um evento estressor como as histórias seguintes ilustram:

Houve uma série de reuniões do diretor de Alpha com os coordenadores de curso, logo após a divulgação do resultado do ‘provão’ 2001. As primeiras reuniões foram de acusações e cobranças, as seguintes buscavam explicações e justificativas tentando reduzir a culpa da instituição e dos coordenadores direcionando-a para terceiros (por exemplo, falta de empenho dos alunos).

Também houve uma série de reuniões e debates públicos em Brasília após o decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e da portaria nº 1.465, de 12 de julho de 2001 serem sancionadas. Além disso, o impacto desses dispositivos legais é tão sério para as IES que foi tratado em detalhe na revista *Estudos* nº 29, periódico publicado pela ABMES. Segundo dirigente de Alpha, quanto mais relevante for a ameaça apresentada às IES, mais frequentes são os encontros dos associados para discutir a questão ‘ameaçadora’.

Outro comportamento das IES relacionado com o fator tempo foi apresentado pelo professor de Alpha em sua entrevista. Ele demonstrou ter dúvidas com relação ao real comprometimento das IES com qualidade, porque notou que algumas instituições em que

leciona, após o processo de reconhecimento, tomaram algumas decisões visando à redução de custos (corte de aulas) ou aumento de receita (ampliação do número de vagas) que prejudicaram a qualidade do curso. Na sua opinião, essas escolas não têm medo de perder o credenciamento ou reconhecimento de cursos porque não acreditam que haverá punições, ou porque sabem que terão tempo para responder as demandas do governo antes de serem fechadas.

9.5.6 Moderadores

O MPEO propôs vários moderadores que foram observados no estudo de caso. Entretanto, nem todos os moderadores corresponderam aos papéis inicialmente imaginados para eles. Assim, os moderadores serão analisados um a um no capítulo 10, entretanto, apresentam-se a seguir dois fatores inicialmente considerados moderadores que parecem ter importância ao EO.

1. Informação pesquisada

A principal fonte de informação de Alpha e Zeta é as Associações por meio de seminários, fóruns ou seus periódicos. Obviamente, os professores que lecionam em outras instituições também acabam informando aos coordenadores e dirigentes o que os concorrentes dessas Universidades estão fazendo.

Os dirigentes também procuram ficar informados sobre o que ocorre internamente na instituição por meio das auto-avaliações e por outros relatórios gerados pelos departamentos administrativos das instituições. Ambas as Universidades estão iniciando processo de implantação de sistema integrado de informação.

2. Apoio social

As Universidades Alpha e Zeta recorrem às Associações para defender seus interesses junto ao governo e para trocar experiências, saber o que outras IES estão fazendo para enfrentar as mudanças na política do ensino superior.

O dirigente de Alpha mencionou que é bom saber que outras instituições estão enfrentando os mesmos tipos de problemas que Alpha.

As Universidades trocam informações de maneira formal, como no caso do II Fórum de Experiências Institucionais para Troca de Experiências na Área de Carreira e

Qualificação Docente e informal, por exemplo, conversas e discussões em grupos pequenos durante intervalos de seminários ou fóruns.

3. Grau de turbulência

A frequência de alterações no sistema de avaliação é alta, como atestam as mudanças na legislação pertinente, e preocupa muito o dirigente de Alpha porque introduz imprevisibilidade na vida das IES.

“As universidades querem que o governo pare de ficar alterando de dia o que ele falou de noite. As universidades estão exaustas, procurando se adaptar constantemente às novas alterações. Como você pode organizar uma Universidade que é um assunto sério (...) [se a Universidade tem] que mudar o rumo de acordo com a vontade do MEC.”(Dirigente Alpha 1)

Segundo dirigente da Universidade Alpha, as universidades querem objetividade, clareza e harmonia, que são atributos que permitem a previsibilidade e o planejamento. A instituição reclama até mesmo da dificuldade de planejar no curto prazo.

O dirigente de Zeta, em 1997, reclamava da necessidade de haver ‘tranquilidade’ e ‘segurança jurídica’ para que houvesse planejamento de longo prazo.

9.6 Síntese do estudo de caso

Os dados analisados neste capítulo foram obtidos em diversas fontes, como os parágrafos a seguir resumem:

1. Legislação. Procurou-se entender as principais leis, decretos e portarias relacionados com o sistema nacional de avaliação de Universidades. Como já foi constatado anteriormente, a legislação possui um papel central na determinação da estratégia de uma instituição de ensino superior. A frequência das mudanças legais nesta indústria tem contribuído para o dinamismo e a frequência das mudanças nas instituições de ensino superior.
2. Jornais, revistas e periódicos de associações e do SEMESP. As informações obtidas nestes meios de comunicação impressa e eletrônica tiveram três finalidades: (1) entender o discurso e a mensagem do Ministro da Educação aos dirigentes de universidades e à sociedade em geral sobre as alterações no sistema de ensino superior; (2) conhecer o discurso das associações e representantes das universidades em relação às mudanças institucionalizadas pelo Ministério da Educação; (3) saber os tipos de

mudança já implantados ou em processo de implantação pelas instituições de ensino superior; (4) comparar essas informações com aquelas mencionadas nas entrevistas dos dirigentes das Universidades Alpha e Zeta.

3. Participação em Fórum de Instituições Privadas de Ensino Superior. As informações obtidas no Fórum retratam as preocupações atuais e futuras das IES privadas.
4. Entrevista com consultores da indústria de ensino. Os consultores ajudam a (1) entender melhor o tipo de indústria analisada, (2) confirmar os tipos de situações de pressão ou de estresse enfrentados pelas instituições, (3) levantar os tipos de alterações estratégicas, estruturais e de gestão adotadas pelas instituições nos últimos seis anos.
5. Entrevista com dirigentes e coordenadores de instituições de ensino superior. Essas entrevistas ajudam a compreender como essas instituições têm enfrentado uma situação de estresse da organização.

A **figura 21** resume as várias informações que foram obtidas em Alpha e Zeta. Essas informações são exploradas e adequadamente analisadas para ilustrar o MPEO no próximo capítulo.

É importante dizer que todas as fontes de informação contribuem de maneira significativa para o **estudo de caso**. A situação de pressão estudada é consequência da relação das instituições com o MEC. Conhecer as demandas governamentais e os limites das IES ajuda a compreender as ações tomadas pelas IES, e permite que a situação seja analisada imparcialmente. Não se trata de governo federal versus IES; trata-se de instituições de ensino enfrentando uma situação nova que pode ter consequências profundas a sua sobrevivência (perda de credenciamento e autonomia) e que pode, acredita-se, requerer uma mudança parcial ou total da sua orientação estratégica.

Figura 21: Resumo das informações encontradas em Alpha e Zeta

COMPONENTE DO MPEO	ALPHA	ZETA
Estressores	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exame Nacional de Cursos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de avaliação e divulgação. ▪ Avaliação das condições de Oferta. <ul style="list-style-type: none"> ○ Comissões de especialistas. ○ Critérios de avaliação. • Inadimplência. • Evasão escolar. • Pesquisa Institucionalizada • Concorrência • Ausência de financiamento externo aos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exame Nacional de Cursos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Forma de avaliação e divulgação ▪ Avaliação das condições de Oferta. <ul style="list-style-type: none"> ○ Critérios de avaliação. ○ Comissões de especialistas. • Pesquisa Institucionalizada • Ausência de financiamento externo aos alunos
Processo de Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação é importante. • Sistema de avaliação alterado com frequência e de forma imprevisível. • Argumentação semelhante às das Associações. • Atribuição resultados negativos a fatores externos e sucessos a fatores internos. • Critérios de avaliação. <ul style="list-style-type: none"> ▪ C ('provão') ▪ Bom (Avaliação das Condições de Oferta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação é importante. • Sistema de avaliação é punitivo e afeta autonomia da Universidade. • Sistema de avaliação pressiona em relação ao tempo de adaptação. • Argumentação semelhante às das Associações. • Atribuição resultados negativos a fatores externos. • Critérios de avaliação. <ul style="list-style-type: none"> ▪ B ('provão'). Nota precisa melhorar sempre. ▪ Nem mesmo Bom (Avaliação das Condições de Oferta).
<i>Coping</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização salas, laboratórios, novo prédio e biblioteca. • Preparação para ENC. • Atualização projetos pedagógicos. • Qualificação do corpo docente. • Avaliação institucional. • Estreitamento relação com a comunidade. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extensão da Universidade. ▪ Preocupação com a imagem. • Certificação ISO 9000. • Buscar clientela em outros Estados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novo <i>campus</i>, modernização salas, laboratórios e biblioteca. • Preparação para ENC. • Atualização projetos pedagógicos e diretrizes institucionais. • Qualificação do corpo docente. • Avaliação institucional. • Estreitamento relação com a comunidade. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atender comunidade. • Atualização identidade visual. • Bolsas de estudo e fundo de financiamento próprio para o aluno.

COMPONENTE DO MPEO	ALPHA	ZETA
Moderadores	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de turbulência: imprevisibilidade. • Apoio das Associações e comunidade. • Informações pesquisadas em periódicos e eventos patrocinados pelas Associações. • Informação obtida com professores e relatórios internos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo: pressão para adaptação. • Grau de turbulência: ausência de tranquilidade e segurança jurídica. • Informações pesquisadas em periódicos e eventos patrocinados pelas Associações. • Informação obtida com professores e relatórios internos.
Impactos	<ul style="list-style-type: none"> • Centralização. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alteração estrutura • Controle de custos. • Controle uso adequado laboratórios e materiais. • Cultura de responsabilização por resultados. • Revitalização da auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionalização Reitoria e maior autonomia Colegiados. • Cultura de responsabilização por resultados. • Revitalização da auto-avaliação.

10. Discussão do MPEO à luz do caso

Neste capítulo, é realizada uma discussão do MPEO à luz das informações resumidas no capítulo anterior. Retoma-se o MPEO apresentado na primeira parte da dissertação para ilustrar as proposições e variáveis discutidas e verificar se elas são adequadas para estudar EO.

O capítulo foi estruturado seguindo os elementos e etapas do MPEO.

Primeiro, analisam-se as proposições relacionadas com os estressores e os processos de interpretação. Em seguida, mencionam-se a importância dos ciclos múltiplos de *feedback* e os três tipos de estratégias de *coping*. Depois, discutem-se os papéis das variáveis moderadoras, inclusive aquelas relacionadas com o modo de mudança. Por fim, verificam-se as variáveis relacionadas com o impacto do estresse nas Universidades e a relação dos elementos do MPEO com o nível de estresse acumulado.

10.1 Estressores

O estudo de caso no contexto das universidades particulares foi escolhido porque se sabia que as universidades enfrentaram (e ainda enfrentam) um período de grande pressão externa para se adaptarem aos critérios de qualidade exigidos pela legislação, caso não quisessem perder seu credenciamento. Portanto, trata-se de uma situação de pressão, envolvendo vida ou morte (renovação de credenciamento ou descredenciamento), que está transformando a indústria de ensino superior e as instituições de ensino, como as Universidades Alpha e Zeta exemplificam.

É possível, portanto, sugerir que a situação das Universidades analisadas se enquadra na proposição P1 do MPEO:

PB 1. As organizações experimentam estresse ao enfrentarem situações ou eventos que introduzem incertezas no ambiente organizacional ou que as pressionem a se engajarem em transformações e adaptações.

As entrevistas com dirigentes e consultores apontaram que as universidades enfrentam mais de um estressor simultaneamente. O sistema nacional de avaliação não é o único estressor por elas enfrentado uma vez que, por exemplo, aumento da concorrência, inadimplência, exigência de pesquisa institucionalizada também são situações que foram

percebidas pelos dirigentes das Universidades como situações que podem ter conseqüências negativas para elas. Portanto, são situações que se enquadram na definição de estressor do MPEO:

- P1. Estressores são situações ou eventos que têm potencial para afetar a organização e o seu ambiente e promover estresse.

O sistema nacional de avaliação do ensino superior é um estressor porque apesar da sua intenção de garantir a qualidade e a transparência do ensino superior e ajudar, por meio das recomendações das comissões de especialistas, as IES melhorarem seus cursos de graduação, associa o resultado das avaliações aos processos de reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições. Os dirigentes fazem a relação clara e direta entre sistema de avaliação e perda de credenciamento, e sabem que precisam fazer os ajustes necessários para se adequar às exigências do governo. O caráter punitivo do sistema também fez parte do discurso do Ministro: “quem não mudar vai fechar.” Não é, portanto, sem fundamento a preocupação do dirigente de Zeta sobre o caráter punitivo do sistema.

O sistema de avaliação é um estressor que tanto Alpha quanto Zeta perceberam e interpretaram como uma situação que tinha potencial para afetar as IES. No entanto, o MPEO prevê que situações capazes de afetar uma instituição podem ser consideradas não estressantes ou ignoradas totalmente por ela.

- P2. Qualquer estressor, real ou imaginário, pode ser interpretado pelos dirigentes organizacionais como estressante ou não estressante, ou pode ainda ser ignorado.

O estudo de caso permitiu verificar a proposição P2, por exemplo, ao analisar as diferentes percepções dos dirigentes em relação à inadimplência.

Durante o III Fórum, o representante de uma Universidade fora do Estado de São Paulo comentou que a inadimplência variava no mês, chegando a 30%³² no início do mês, mas que isso não o estava incomodando muito porque ele já havia se programado para enfrentar essas taxas de inadimplência. O dirigente de Zeta também não parecia preocupado

³² É interessante notar que SCHARTZMAN (1999), como já mencionado nesta dissertação, afirma que a taxa de inadimplência das IES é de 15%, mas existem casos que ela ultrapassa os 30%.

com a inadimplência na sua entrevista. Outras organizações, ao contrário, durante o Fórum, reclamavam da inadimplência e estavam procurando maneiras de reduzir as suas taxas.

Pode-se ainda mencionar outros exemplos que fazem parte do caso e ilustram que uma mesma situação pode ser interpretada de forma diferente por dois ou mais indivíduos. Os consultores entrevistados, por exemplo, acreditam que o sistema de avaliação está sendo considerado por algumas universidades como desafio e por outras como problema. Ainda outro exemplo, enquanto algumas IES acreditam que a concorrência externa é uma oportunidade³³, outras instituições vêem esse tipo de concorrência com reservas e receio.

Nas entrevistas concedidas pelos dirigentes de Alpha e Zeta, nenhum deles fez menção específica a concorrência externa, o que pode indicar que, até então, as duas Universidades ignoravam a situação ou a consideravam não-estressante. Um dos dirigentes de Alpha, entretanto, durante o Fórum (que foi em data posterior à entrevista), respondeu quando indagado diretamente sobre concorrência externa que encarava o assunto com receio, e que as instituições que o encaravam como oportunidade estavam, provavelmente, pensando em uma possível associação ou venda.

Os parágrafos acima ilustraram a proposição P2 do MPEO e já sugeriram que a avaliação de uma situação como estressante ou não estressante depende do processo de interpretação dos dirigentes, o qual será objeto do próximo item deste capítulo.

10.2 Processo de Interpretação

O processo de interpretação é analisado e ilustrado nos próximos parágrafos, com base no estudo de caso, por meio das proposições do MPEO referentes a esta etapa do EO. Cada uma das proposições é mencionada e, em seguida, apresentam-se comentários que as exemplificam com informações do estudo de caso.

A primeira proposição relacionado com o processo de interpretação refere-se a quem é responsável por interpretar os estressores.

P3. Os dirigentes são responsáveis pelos processos de interpretação da organização.

³³ III Fórum Nacional de Ensino Superior Particular.

No caso de Alpha e Zeta, todas as mudanças (de cunho mais estratégico) que ocorreram nas Universidades foram decididas pelos dirigentes com base na sua interpretação do que acontecia no ambiente organizacional. Portanto, o **estudo de caso** colabora na ilustração da proposição P3.

10.2.1 Etapas do processo de interpretação

Acima foi discutido que os dirigentes são os responsáveis pelo processo de interpretação; esse processo, segundo o MPEO, ocorre em três etapas:

- P4. O processo de interpretação depende de três etapas: (1) selecionar informações; (2) dar significado e compartilhá-lo com outros elementos do alto escalão e (3) avaliar as informações percebidas.

As etapas do processo de interpretação sugeridas pela proposição P4, do MPEO, puderam ser observados com clareza no **estudo de caso**.

Em relação à etapa 1, seleção de informações, Alpha e Zeta são organizações que participam ativamente das atividades patrocinadas pelas Associações e pelo SEMESP, como o III Fórum Nacional e dos encontros que discutem as implicações de alterações da legislação de ensino superior para as Universidades. Obviamente, considerando a frequência dessas alterações, há o acompanhamento diário do Diário Oficial e do site do MEC na internet.

As Universidades também ficam atentas ao que ocorre com a concorrência, principalmente em relação ao número de ingressantes, reconhecimento de novos cursos, instalação de novos *campi* em locais fora da sede, e resultados do 'provão' e avaliações. Muitas dessas informações, fora aquelas obtidas através do MEC, têm origem em rumores porque as Universidades não gostam de dar informações ao seu respeito; por exemplo, o site do CRUB na internet possuía até outubro de 2001 dados desatualizadas sobre número de docentes e discentes para a maioria das universidades. Também são fontes de informação professores que trabalham em mais de uma instituição de ensino.

Informações sobre a qualidade dos cursos de graduação são muito dependentes do próprio resultado das avaliações externas do INEP/MEC, porém percebe-se que Alpha e Zeta estão usando instrumentos como a avaliação interna para reverter essa situação. As

duas Universidades também estão iniciando a implantação de um sistema integrado de informação que pode futuramente ajudá-las na gestão administrativa e acadêmica.

Uma consideração se faz importante aqui:

O comportamento de busca/pesquisa de informação das Universidades aumentou após as alterações da política do ensino superior em 1996. Criação de novos periódicos pelas Associações (**figura 17**), realização dos Fóruns Nacionais de Ensino Particular (a partir de 1999) e de congressos por área de conhecimento para discutir diretrizes pedagógicas, e contratação de consultorias especializadas para ajudar em problemas pontuais (exemplo, criação de um novo curso ou organização da biblioteca) são alguns dos indicadores do aumento desse comportamento.

Em relação à segunda etapa, dar significado, pode-se verificar que os dirigentes de Alpha e Zeta interpretam o sistema de avaliação de forma diferente dando mais atenção a alguns aspectos do que a outros. Eles acham importante a proposta de avaliar a qualidade do sistema de educação, e concordam que esse sistema influencia o processo de credenciamento da Universidade. Existem, porém, aspectos desse sistema que incomodam mais um dirigente do que outro. Dirigentes de Alpha estavam visivelmente preocupados com a frequência e a imprevisibilidade das mudanças porque dificultam o planejamento, enquanto Zeta está mais atento ao caráter de punição e à pressão do tempo para executar as mudanças necessárias.

Outra exemplo de situação interpretada de forma diferente pelas duas Universidades é a concorrência. Zeta acredita que a concorrência honesta é positiva, porque ajuda a melhorar a sua instituição. Alpha, ao contrário, é cautelosa, olha com reservas para a concorrência, e parece não fazer distinção entre concorrência honesta e desleal.

Provavelmente, essas diferenças na interpretação ocorrem porque também existem diferenças nos mapas cognitivos dos dirigentes.

No caso, entretanto, não houve a oportunidade de verificar como as percepções dos dirigentes são compartilhadas com seus companheiros do alto escalão.

A terceira etapa, avaliação da situação, é muito importante para o MPEO porque é durante esta etapa que uma situação é interpretada como estresse (ou não). Os fatores que contribuem para a determinação do estresse são discutidos no próximo subitem.

10.2.2 Determinantes do estresse

Segundo o MEOP:

- P5. Estresse da organização é a discrepância entre a percepção de uma situação e os critérios de avaliação dos dirigentes para julgar essa situação, desde que essa discrepância seja por eles considerada importante.

A proposição acima implica que existem três determinantes de estresse: percepção de uma situação, critérios de avaliação e importância.

A percepção que os dirigentes de Alpha e Zeta possuem do sistema de avaliação foi comentada em parágrafos anteriores. Basicamente, ambos percebem o caráter de ameaça da situação, porém diferem um pouco na importância atribuída a certos aspectos da situação.

O sistema de avaliação afeta as Universidades de tal forma que gera um grande número de discrepâncias percebidas nas Universidades. Um tipo de discrepância está relacionada com a nota do 'provão', outra não tão óbvia é a interferência na autonomia universitária (por exemplo, autorização de novos cursos na sede e fora dela).

As diferenças em critérios de avaliação do desempenho nas avaliações são exemplificadas pelo caso de Zeta e Alpha:

O dirigente de Zeta, por exemplo, espera que os cursos melhorem as suas notas: o curso que tirou D deve tirar C e assim por diante, mas ele julga que B é uma nota adequada no 'provão'.

Os dirigentes de Alpha parecem se contentar com uma nota C. Isso talvez ocorra porque nota C, no 'provão', e Conceito Regular, na Avaliação das Condições de Oferta, são suficientes para garantir a renovação do curso de graduação.

Agora, conforme o professor de Alpha sugere, existem universidades que não se preocupam 'tanto' com os resultados da avaliação porque acreditam que a probabilidade de ocorrência das perdas mencionadas acima é pequena. Tal probabilidade talvez seja justificada pelo fato de que, em seis anos, o MEC suspendeu a realização de processo seletivo para todos os cursos de graduação de apenas uma universidade.³⁴

A comparação entre os critérios de avaliação de Alpha e Zeta ajudam a mostrar que, no caso dessas Universidades, a subproposição P5.1 do MPEO parece apropriada.

³⁴ UNIG não poderá realizar vestibular (2001, outubro 8).

P5.1 Os critérios de avaliação dos dirigentes são baseados em preferências e desejos dos dirigentes organizacionais

Assim, percepção da situação e critérios de avaliação são dois determinantes importantes do MPEO que foram ilustrados acima. Falta, ainda, analisar o terceiro determinante de estresse sugerido pelo MPEO - importância ou seriedade da situação.

O estudo de caso apontou que a importância ou seriedade da situação pode ser influenciada por três fatores: valor medido da possível perda, probabilidade de ocorrência da perda e tempo de resposta.

O valor medido da possível perda (no caso, por exemplo, descredenciamento) e a probabilidade de ocorrência de uma perda, de acordo com o **modelo de percepção de crise** de BILLINGS, MILBURN e SCHAAALMAN (1980), são fatores importantes para determinar a seriedade de uma determinada discrepância.

Além dos fatores mencionados acima, a pressão de tempo também influencia a percepção da seriedade da crise pelo dirigente.

A influência do moderador tempo no determinante seriedade pode ser exemplificada pela experiência do professor de Alpha em outras instituições na qual ele leciona. Nessas escolas, logo após o curso ser reconhecido, os dirigentes realizaram uma série de alterações visando à redução do custo por aluno (uma delas ampliou o número de alunos sem ampliar infra-estrutura). Essas alterações podem prejudicar a qualidade, os processos de avaliação e reconhecimento dos cursos, porém, as universidades podem achar que terão tempo para se readaptar aos critérios de qualidade do governo, antes da visita das comissões de avaliação acontecerem. O governo costuma determinar o prazo para renovação de reconhecimento do curso, assim, as organizações sabem quando precisarão se readaptar. Além disso, o governo também dá prazo para os cursos acatarem as recomendações propostas pela comissão de especialistas. Sendo assim, argumenta-se que as escolas que acreditam ter tempo para se adaptar às pressões externas poderão atribuir um grau menor de seriedade à situação.

10.2.3 Hierarquia de importância e inter-relação das discrepâncias

O MPEO sugere que as discrepâncias guardam entre si uma hierarquia de importância e algumas delas podem estar inter-relacionadas.

- P6. As discrepâncias guardam entre si uma hierarquia de importância e podem estar inter-relacionadas.

Uma hierarquia implica na existência de mais de uma situação estressante.

O dirigente de Zeta possui vários assuntos importantes na sua agenda dos quais o sistema de avaliação é apenas um, talvez um dos mais importantes, mas não o único. A implantação de pesquisa institucionalizada e a criação de núcleos de pesquisa, a administração e implantação de fundo de financiamento com capital próprio, o reconhecimento de um novo curso de graduação também estavam na agenda. Os dirigentes de Alpha também possuem uma agenda bastante extensa: inadimplência crescente, taxa de evasão alta, crescimento da concorrência, institucionalização de pesquisa e cursos de pós-graduação, certificação ISO 9000.

Pela entrevista de um dos dirigentes de Alpha, pode-se argumentar que, após seis anos enfrentado o estresse gerado pelo sistema de avaliação, outras situações estressantes pareciam estar ganhando espaço, importância na agenda da Universidade. Muitas razões podem explicar essa mudança de importância, por exemplo, sugere-se que as pressões relacionadas com as outras situações intensificaram-se no período, levando os dirigentes a dar uma importância maior a esses eventos por julgá-los, naquele momento, uma ameaça maior à sua sobrevivência.

Dois fatos podem também ter contribuído para que outras situações se tornassem preocupantes: (1) as entrevistas com os dirigentes de Alpha aconteceram no mês de outubro quando a pressão da inadimplência é maior porque a Universidade precisa de recursos para pagar o décimo-terceiro dos seus funcionários; e (2) as entrevistas também aconteceram antes do resultado do 'provão 2001' ser divulgado.

Alguns dias após a divulgação do resultado do 'provão' 2001, conversou-se brevemente e informalmente com o Coordenador Alpha 1. Este mostrou-se muito consternado com as notas recebidas por alguns cursos da Universidade e pela nota C recebida pelo seu curso. Segundo ele, os dirigentes estavam também muito preocupados e reuniram-se várias vezes com os coordenadores de cursos para responsabilizá-los pelas notas, em um primeiro momento, e para tentar entender o porquê de tais resultados, em um segundo momento.

A preocupação com a institucionalização de pesquisa, compartilhada por Alpha e Zeta, pode originar-se dos seguintes fatos: (1) pesquisa é um dos requisitos necessários para

uma Instituição de Ensino Superior (IES) ser Universidade; (2) algumas comissões de avaliação para reconhecimento de curso estão exigindo apresentação de pesquisa institucionalizada; (3) o processo de reconhecimento de cursos de pós-graduação no CAPES é considerado ‘muito’ difícil pelo dirigente. Para completar, o desenvolvimento de pesquisa requer recursos financeiros que a Universidade não possui, porque a sua principal fonte de financiamento, as mensalidades da graduação, tem sido afetada pelo aumento da inadimplência, da taxa de evasão e do número de vagas não preenchidas nos processos seletivos (devido a concorrência). Os recursos financeiros que Alpha e Zeta possuem precisam ainda ser investidos nos cursos de graduação. Alpha, por exemplo, possui recursos comprometidos com a criação de novos laboratórios, contratação de mais professores em período integral, finalização do processo de certificação ISO 9000 e da implantação de um sistema integrado de informação.

A forma como uma situação estressante (inadimplência) influencia outra situação (implantação de pesquisa) afetando a seriedade da situação sugere que pode haver a inter-relação entre discrepâncias, conforme sugerido pela proposição P6 do MPEO.

10.3 Processos de *Coping*

Nos itens 10.1 e 10.2 deste capítulo, conceitos como estressores e processos de interpretação do MPEO foram analisados. Mostrou-se, por exemplo, a importância da interpretação dos estressores pelos dirigentes das universidades na definição de uma situação ou evento como estressante. Neste item, pretende-se analisar os processos de *coping* do MPEO por meio das estratégias utilizadas pelas universidades para enfrentar o estresse gerado pelas situações percebidas como estressantes pelos seus dirigentes.

A primeira proposição do MPEO sobre *coping* é a sua própria definição:

P7. *Coping* é definido como os esforços/estratégias empregados por uma organização para resolver as discrepâncias percebidas e evitar ou reduzir os impactos negativos do estresse na organização.

No estudo de caso, como a figura 19 demonstra, as Universidades tomaram uma série de medidas que estão de acordo com a proposição P7 do MPEO, ou seja, uma série de ações para se adaptarem às exigências de qualidade do MEC, visando à redução das discrepâncias existentes e, conseqüentemente, evitando um possível descredenciamento.

As avaliações internas e as avaliações externas são instrumentos de *feedback* das Universidades, mostrando quão efetivos estão sendo os seus esforços para atender aos critérios de qualidade do governo e para efetivamente melhorar a sua qualidade. As informações recebidas, desde que sejam adequadamente interpretadas, podem orientar as instituições sobre seus erros e apontam quais os caminhos para corrigi-los.

Na verdade, parece que os ciclos múltiplos de *feedback* permitem a detecção de erros e acertos, e a implantação de ajustes necessários para a solução das discrepâncias. Confirmando a importância prevista no MPEO desses ciclos, as avaliações recebidas pelo coordenador de Alpha (nota D no provão, após um B, e conceito Muito Bom na avaliação das condições de oferta) apontaram algumas deficiências no curso que puderam ser eliminadas como, por exemplo, a desatualização das referências bibliográficas. Assim, a proposição P8 parece ter papel importante para o estudo de estresse.

P8. Ciclos múltiplos de *feedback* permitem a seleção e a implantação de ajustes necessários para a solução das discrepâncias.

Existem, entretanto, algumas discrepâncias percebidas, cujas soluções estão relacionadas com fatores e recursos que a instituição não dispõe no momento, que não podem ser facilmente revertida. Veja, por exemplo, as discrepâncias nas notas do provão: As instituições podem dar cursos extras, palestras e seminários para preparar os alunos para o 'provão', porém, como consultores da área apontam, o desempenho do aluno no 'provão' também depende da sua formação acadêmica anterior ao ingresso na Universidade. Como comentado anteriormente, a clientela de Alpha e Zeta possui defasagem acadêmica, portanto, com essa clientela é difícil obter notas A ou B no 'provão'.

Diante dessa realidade, Alpha e Zeta dispõem de pelo menos duas estratégias para reduzir o estresse da situação: (1) Ajustar as suas expectativas em relação às notas do provão (o que parece que ambas já fizeram) e/ou (2) adotar estratégias que mudem o perfil da sua clientela. Nesta segunda direção, Zeta tem ampliado o número de bolsas de estudo para os alunos que têm excelente desempenho no vestibular e o financiamento com capital próprio do seu aluno. A estratégia de Zeta requer, entretanto, atenção especial ao acompanhamento do fluxo financeiro da instituição.

A partir dos dois parágrafos acima, pode-se fazer três comentários importantes sobre *coping* em situações de estresse:

Primeiro, a eficácia dos processos de *coping* dependem da interpretação adequada dos erros percebidos pelos dirigentes e das estratégias por eles escolhidas para resolverem os problemas detectados. Provavelmente, Zeta percebe que o preparo acadêmico dos alunos, antes do ingresso no ensino superior, influencia o resultado do 'provão'. Zeta já implantou medidas que no longo prazo podem reverter essa situação. Não se pode afirmar se a sua escolha de estratégia está correta ou não, entretanto, pode-se dizer que Zeta fez uma escolha de estratégia com base na sua interpretação da situação.

Segundo, existem recursos, por exemplo, clientela adequada, que podem facilitar ou interferir na escolha das ações a serem tomadas pelas Universidades. Assim, a proposição P9 do MPEO parece fazer sentido no contexto das Universidades particulares.

- P9. Recursos de *coping* são recursos relacionados com o ambiente organizacional, a organização e os dirigentes que estão disponíveis à organização para que ela desenvolva seu repertório de *coping*.

Terceiro, percebe-se pelas estratégias adotadas por Zeta que existem mais de um tipo de estratégia de *coping*, conforme previsão do MPEO.

- P10. As organizações dispõem de três grupos de estratégias de *coping*: *coping* focado no problema, *coping* focado na emoção e *coping* focado na avaliação.

Como essas estratégias já foram descritas no capítulo 6, discute-se apenas como essas estratégias foram desenvolvidas pelas Universidades Alpha e Zeta, mesmo assim, durante a análise dos dados pesquisados (ver **figura 19**, capítulo 9) muitas dessas estratégias foram apresentadas; cabe portanto a esta parte da dissertação classificá-las segundo os três tipos de *coping* sugeridos pelo MPEO.

10.3.1 *Coping* focado no problema

As estratégias que se enquadram nesse tipo de *coping* estão focadas no problema existente; no caso, são ações tomadas pelas Universidades para responder as exigências do governo em relação ao corpo docente, infra-estrutura e diretrizes curriculares. Além disso, o governo, ao exigir das Universidades que colocassem uma série de informações em disponibilidade ao INEP e a sua comunidade, forçou as Universidades a se tornarem mais organizadas e ágeis na coleta de informações. Alpha, por exemplo, obteve a certificação

ISO 9000 da sua área administrativa e está iniciando a implantação de um sistema integrado de informação.

O subitem 9.5.3 desta dissertação apresenta uma lista das estratégias adotadas por Alpha e Zeta que estão focadas no problema: investimento em bibliotecas, laboratórios, ampliação do número de salas; investimento na qualificação do corpo-docente por meio de bolsas de estudo, projetos de iniciação científica, participação em congressos e seminários; mudança dos projetos pedagógicos; revitalização da auto-avaliação; preparação dos alunos para o 'provão'.

10.3.2 *Coping* focado na emoção

O MPEO sugere que apoio social se encaixa nas estratégias que pretendem fazer a organização parecer melhor aos olhos da sociedade, e fazer com que seus dirigentes se sintam melhor.

Apresenta-se abaixo uma síntese do uso de apoio social pelas universidades como estratégia de *coping*:

1. Lutar por interesses políticos comuns. A **figura 16** mostra o número de Associações que atendem às IES. Essas Associações são consideradas importantes pelas IES porque lutam pelos interesses políticos dos seus representados. É por meio dessas Associações que os dirigentes de Alpha e Zeta conseguem ser ouvidos pelo governo e pressionam-no para modificar os dispositivos legais.
2. Compartilhamento de experiências e 'lamentações'. As universidades, incluindo Alpha e Zeta, ao trocarem experiências e compartilharem seus anseios, além de descobrirem novas formas para lidarem com seus problemas, sentem-se aliviadas ao verificarem que existem outras instituições passando pelas mesmas circunstâncias.

Entretanto, pode-se especular que se as universidades não estivessem enfrentando o mesmo tipo de estressor, o compartilhamento de experiências e anseios poderia ter um efeito contrário ao sugerido acima. Uma universidade que procurasse o consolo de outras poderia sentir-se mais ameaçada frente ao bem-estar delas.³⁵

³⁵ Ver *feedback* como resposta de *coping* em ASHFORD (1988).

3. Busca de legitimação interna e externa. Alpha e Zeta desenvolvem projetos em conjunto com a sua comunidade, e possuem jornais e boletins de circulação interna e externa, com o propósito de melhorar a sua imagem institucional e garantir fluxo positivo de recursos financeiros e humanos (alunos, professores, funcionários). Até a avaliação institucional pode ser considerada uma forma de legitimação interna e externa porque os dirigentes podem estar querendo passar mensagens do tipo: ‘a Universidade está preocupada com a opinião da sua comunidade interna’ e ‘a Universidade quer encontrar as causas dos seus problemas’.

10.3.3 *Coping* focado na avaliação

Repetindo o que já foi dito no MPEO, *coping* focado na avaliação engloba estratégias que permitem a redefinição da situação de estresse de duas maneiras:

1. Alterando critérios de avaliação para ajustá-los às percepções:

Como mencionado no início do item 10.3, as Universidades Alpha e Zeta parecem ter ajustado suas expectativas e metas em relação às notas de seus cursos no ‘provão’, por julgarem que o desempenho do aluno nesse tipo de exame depende do seu preparo acadêmico anterior ao ingresso na IES.

Outra estratégia é passar a considerar a situação como uma oportunidade. Zeta, por exemplo, transforma em oportunidade a concorrência ‘honesta’.

“Surgiu competitividade, concorrência, mas é salutar. Concorrência não acaba com a gente. O bom concorrente te estimula. Então, você não pode ter medo do bom concorrente.”

2. Alterando o grau de importância atribuído à discrepância tornando-a menos central para a sobrevivência organizacional:

Pode haver a diminuição no grau de seriedade associado à discrepância por acreditar que a probabilidade da universidade ser descredenciada é baixa ou que há tempo suficiente para realizar as mudanças de adequação da qualidade poucos meses antes das visitas de avaliação. Essa parece ser uma estratégia empregada por algumas universidades em que o professor de Alpha trabalha, no entanto, não parece ser usada por Alpha ou Zeta.

A apresentação dessas estratégias de *coping* serve para mostrar que as Universidades entrevistadas enfrentam os problemas associados ao sistema nacional de avaliação por meio de mais de um tipo de estratégia. Além desse ponto, o item 10.3 ressalta o papel de *coping*, a relação entre *coping* e os processos de interpretação, e a existência de recursos que interferem na escolha das ações a serem adotadas pela Universidade para enfrentar seus problemas.

No próximo item desta dissertação, discute-se o papel dos moderadores sugeridos pelo MPEO.

10.4 Variáveis moderadoras:

Foi sugerido inicialmente que o impacto do estresse na organização pode ser moderado por alguns fatores:

P12. Fatores moderadores são aqueles que podem influenciar etapas ou elementos do MPEO e, em consequência, alterar o nível de estresse da organização.

Esses fatores moderadores serão discutidos individualmente abaixo, porém, deve-se salientar que nem todos os fatores quando observados nas Universidades corresponderam ao previsto inicialmente no MPEO.

A. Tempo

Tempo parece ser um fator muito importante para EO, tanto que durante a discussão do MPEO ganhou um item próprio (item 6.4 da dissertação). Essa importância parece ter sido confirmada pelo **estudo de caso**.

Tempo, entretanto, como BILLINGS, MILBURN e SCHAAALMAN (1980) sugerem, parece ter duas dimensões: real e percebida.

A dimensão real do tempo está clara no caso das Universidades porque, segundo determinação legal, elas possuem até 2004 (8 anos a partir da sanção da LDB/1996) para cumprir o que a LDB determina nos incisos II e III do art. 52 (um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e um terço do corpo docente em regime de tempo integral).

Esse prazo parece ser considerado pelos dirigentes como insuficiente. Como o dirigente de Zeta diz: “a colheita demora”.

Parece, portanto, que também a noção de tempo ou a percepção de tempo influencia o quanto o dirigente se sente pressionado ou ameaçado pela imposição legal. Embora, cinco anos atrás, o número de mestres e doutores fosse insuficiente para atender a todas as universidades brasileiras, houve nos últimos anos, como os próprios dados do MEC comprovam, um crescimento de professores mestres e doutores nas IES (ver **anexo 2, quadro 6**). As universidades de São Paulo se beneficiaram, desde o início, pela oferta de muitos cursos de pós-graduação na região, o que facilita a qualificação do seu corpo docente. O mesmo não pode ser dito para as universidades que se encontram no Norte e Nordeste do país ou em regiões distantes dos grandes centros urbanos. Mesmo assim, apesar dessa circunstância favorável, a percepção dos dirigentes de São Paulo foi a de pressão.

Além de duas dimensões, tempo parece ter dois papéis: (1) papel de estressor, porque os dirigentes se sentem pressionados pelo tempo 'real' e pela 'percepção de tempo' disponível, e (2) papel de moderador.

Como moderador tempo interfere na cadência das ações a serem adotadas pelas Universidades para resolverem as situações percebidas como estressantes.

Cientes que possuem até 2004 para cumprir as exigências legais ou de que, após o processo de credenciamento, terão um prazo para atender às recomendações da comissão de especialistas, muitas universidades adiam ou deixam para fazer as mudanças necessárias quando a data das avaliações se aproximam. Essa foi a impressão do professor de Alpha em relação a algumas das instituições em que trabalhou. Pode-se supor ainda que a percepção que os dirigentes dessas instituições têm do tempo pode ter afetado a seriedade por eles atribuída ao sistema de avaliação.

Zeta, ao contrário dessas instituições, tomou uma série de medidas que vão além da adequação aos critérios de qualidade do sistema nacional de avaliação. Pode-se especular que, por achar que não há tempo suficiente para se adaptar dentro do prazo estipulado, Zeta acelerou o seu processo de mudança.

Segundo a proposição P11 do MPEO:

P11. Tempo pode amortecer o impacto do estresse na organização e pode afetar os processos de decisão dos dirigentes.

Após o comentário anterior sobre o fator tempo como estressor e moderador, faz-se necessário revisar a proposição acima porque tempo, no caso das universidades

particulares, não assumiu o papel de amortecedor, mesmo considerando que oito anos é um prazo considerável, talvez não para melhorar a qualidade da instituição como um todo, mas para atender as demandas mais importantes do MEC como qualificação do corpo docente. Tempo, portanto, contrapondo-se ao papel de amortecedor da proposição P11 do MPEO, parece assumir o papel de estressor.

No entanto, como moderador, tempo parece corresponder a segunda parte da proposição P11, ou seja, tempo “pode afetar os processos de decisão dos dirigentes.”

Outra limitação da proposição P11 é não prever que tempo pode afetar a seriedade atribuída a uma situação. Seriedade é um dos determinantes do estresse, segundo a proposição P5, e ao alterá-la também se altera o grau de estresse atribuído à situação e, conseqüentemente, o nível de estresse acumulado pela instituição. Portanto, tempo também pode afetar os processos de interpretação.

B. Ilusão de controle dos dirigentes

O MPEO sugere que a ilusão de controle do dirigente em relação à situação de estresse pode afetar os processos de *coping* ao favorecer estratégias já conhecidas dos dirigentes, que podem estar relacionadas com situações passadas de sucesso vivenciadas por eles ou pela organização.

As Universidades Alpha e Zeta possuem até o momento uma história de sucesso, porque estão há mais de 30 anos no mercado, começaram como escolas e foram crescendo até se transformarem em universidades. Os dirigentes entrevistados estão trabalhando nessas instituições praticamente desde o início, portanto, pode-se imaginar que a história de sucesso das universidades se mistura com a própria história dos seus dirigentes. Eles fizeram a sua escola crescer, mesmo em períodos de grande inflação (embora a concorrência fosse menor na época), até se tornar universidade. Deve-se mencionar que antes de 1995, o processo de credenciamento de universidades era tão ou mais difícil do que é hoje.

Durante todo o seu período de existência, as Universidades contaram praticamente apenas com as habilidades dos seus dirigentes para crescer. O dirigente de Zeta, por exemplo, sente-se orgulhoso ao contar que Zeta tornou-se Universidade sem contar com a ajuda de firmas de assessoria externa; segundo ele, um grupo formado por elementos da Universidade se debruçou sobre a legislação e administrou todo o processo de credenciamento.

A ilusão de controle parece estar interferindo, pelo menos em Alpha, nas escolhas das estratégias a serem utilizadas. Parece que a Universidade privilegia estratégias e áreas da instituição que foram importantes para o sucesso da instituição no passado como, por exemplo, controle dos fluxos financeiros e a área financeira. Outro ponto que parece apontar a ilusão de controle dos dirigentes é a relutância em contratar consultoria externa para auxiliá-los na definição da orientação estratégica e na gestão administrativa.

DUHAIME e SCHWENK (1985) e SCHWENK (1988) sugerem que ilusão de controle também pode limitar a busca por informações diferentes e inovadores. Não é possível fazer especulações se isso ocorreu ou não nas Universidades. Assim, o estudo de caso permite ilustrar no MPEO apenas o papel da ilusão de controle como moderador nos processos de decisão ao favorecer certos esforços de *coping*.

C. Propensão ao risco dos dirigentes

Propensão ao risco se refere à iniciativa dos dirigentes organizacionais tomarem decisões que implicam riscos à organização. O MPEO sugere que propensão ao risco deve influenciar os processos decisórios e as escolhas de estratégias de *coping*, favorecendo aquelas ações mais familiares e/ou que se mostraram mais bem sucedidas no passado dos dirigentes, da organização e dos seus concorrentes.

Aparentemente, os dirigentes entrevistados de Alpha não apresentam alta propensão ao risco porque Alpha: (1) costuma se espelhar nas práticas organizacionais 'bem-sucedidas' dos seus concorrentes diretos no mercado (isso também é válido para Zeta); (2) em cinco anos, ampliou o número de cursos de graduação em apenas um novo curso e várias habilitações diferentes de cursos já existentes; (3) fora as mudanças para se ajustar às demandas governamentais, Alpha tem sido muito conservadora nas suas ações (controle financeiro, certificação ISO 9000 das áreas administrativas, crescimento cauteloso da oferta de novos cursos), principalmente quando comparada aos seus concorrentes que, por exemplo, arriscam-se ao investir em cursos sequenciais ou na profissionalização da Reitoria. Alpha não está sozinha no caminho conservador, grande parte das universidades particulares parece estar focada nas mudanças exigidas pelo MEC.³⁶

³⁶ Ver TRAMONTIN (1999) e os depoimentos dos Professores Maria Beatriz e Roberto Lobo.

Zeta, por outro lado, parece estar se arriscando um pouco mais que Alpha ao se profissionalizar, estabelecer um programa para financiamento ao aluno com recursos próprios, investir em um novo *campus* e em uma nova identidade visual.

Pelo exposto acima, parece que a propensão ao risco dos dirigentes das Universidades interfere nos processos de *coping* como previa o MPEO.

Pelo estudo de caso, verificou-se que os principais dirigentes das Universidades Alpha e Zeta estão no negócio de ensino há mais de 30 anos, o que sugere que o fator 'tempo de serviço' (*tenure*), bem como a homogeneidade do grupo de dirigentes em relação a 'tempo de serviço', podem influenciar a propensão ao risco dos dirigentes. Essa influência é apontada por FINKELSTEIN e HAMBRICK (1990) que sugerem que o aumento do 'tempo de serviço' está associado ao aumento da aversão ao risco e à diminuição no processamento de informação.

D. Excedente Organizacional

Parece que a situação das universidades da Grande São Paulo é de falta de recursos excedentes, como será discutido a seguir.

Além da expansão da concorrência, as universidades lidam com dois tipos de problemas que estão se tornando crônicos: a inadimplência e a capacidade ociosa resultante do número de estudantes que abandonam os cursos de graduação. Apesar desses problemas e das Universidades afirmarem que não dispõem de recursos para atender às exigências governamentais, os consultores entrevistados sugerem que as IES ainda possuem recursos disponíveis para gastar (entretanto, não é compatível com o que o governo imagina).

Se os dirigentes das Universidades estão reduzindo os seus ganhos não há como dizer. Entretanto, as Universidades parecem estar usando os excedentes que ainda existem e avançando no mínimo de recursos necessários para funcionar adequadamente, ao mesmo tempo que cumprem as exigências do sistema de avaliação aos poucos.

Conforme sugerido em NOHRIA e GULATI (1996), o 'excedente organizacional' pode fazer com que as organizações se sintam mais seguras para experimentar novas estratégias. Zeta tem realizado alguns investimentos (novo *campus*, nova identidade visual, bolsas de estudo para professores e alunos) que sugerem que ela ainda possui excedentes.

Alpha, como mencionado anteriormente, ao contrário de Zeta, tem sido muito conservadora em suas ações e tem realizado as alterações necessárias à nova política de

qualidade do ensino superior aos poucos. Pode-se supor que a falta de recursos excedentes pode estar por trás das ações de Alpha.

Nos parágrafos acima, 'excedente organizacional' assume o papel de facilitador do comportamento criativo e, como tal, afeta os esforços de *coping*.

Baseados no **estudo de caso** de uma situação de ameaça em que prevalece a falta de recursos, é difícil comentar se 'excedente organizacional' desempenha também o papel de facilitador de um comportamento organizacional sub-ótimo como havia sido sugerido no MPEO.

E. Tamanho

Quando tamanho foi proposto inicialmente (capítulo 6), o MPEO pensou em analisá-lo em função da complexidade das relações internas da organização. Essa complexidade imaginava-se afetaria a comunicação entre unidades e afetaria o processo de interpretação.

No entanto, durante o **estudo de caso**, o fator tamanho - número de alunos inscritos - destacou-se como um diferencial da organização para enfrentar a concorrência e a pressão governamental. As grandes universidades particulares brasileiras (mais de 50 mil alunos) podem ter economia de escala, por exemplo, uniformizando o material utilizado nos cursos. Além disso, como possuem *campi* espalhados por várias cidades (permissão conseguida muitas vezes por meio de recursos na justiça porque a lei impõe limites à abertura de cursos fora da sede da instituição), elas podem aplicar políticas distintas de preço para um mesmo curso lecionado em localidades diferentes; as grandes universidades particulares podem ajustar preço à concorrência e ao perfil do aluno local.

Essas instituições contam ainda com muito prestígio político. É difícil, no entanto, dizer se elas têm poder e prestígio político em razão do tamanho, ou vice-versa. De qualquer forma, elas possuem poder e têm seus interesses muito bem representados por políticos, lobistas e associações.

Deve-se, portanto, considerar que essas instituições talvez não se sintam tão ameaçadas pelo recredenciamento quanto as outras universidades, porque contam com o prestígio político e, caso o reconhecimento de um curso não seja confirmado ou renovado, com a minimização do impacto da não renovação (e do estresse) na instituição como um todo, embora a imagem pública da instituição fique provavelmente abalada.

No sentido discutido acima, tamanho funciona como (1) uma estratégia de *coping* e (2) um moderador no processo de avaliação do estresse na organização (afeta a seriedade atribuída à situação). Deve-se ressaltar que o MPEO previa, considerando comunicação adequada entre membros e entre departamentos da organização, apenas a interferência da variável tamanho no processo de interpretação; essa situação não foi ilustrada por este estudo de caso.

F. Confiabilidade nas fontes de informação

O MPEO sugere que o fator confiabilidade pode influenciar a pesquisa de informações e/ou alterar a probabilidade da perda associada à discrepância observada.

Alpha, Zeta e as Associações parecem ter um discurso muito homogêneo. Como comentado no capítulo 9, as críticas feitas pelas duas Universidades são muito semelhantes às daquelas das Associações. Essa homogeneidade pode indicar que as Universidades confiam nessas fontes de informação e, portanto, não precisam de outras. Nos últimos seis anos, Alpha praticamente não promoveu nenhuma alteração (inclusão ou exclusão) nas fontes externas de informação; não contratou, por exemplo, consultorias estratégicas ou novos funcionários para ocupar posições-chaves na estrutura da instituição. Mesmo Zeta que profissionalizou a sua Reitoria e contratou novos Diretores de Centro tomou essas decisões apenas em 2001.

Em relação às fontes de informação interna, Alpha e Zeta estão implantando um sistema integrado de informação e remodelaram o seu sistema de avaliação institucional. Essas ações podem sinalizar a falta de confiança dos dirigentes nas informações recebidas internamente, o que os levou a pensar na adoção de novas ferramentas gerenciais que lhes ofereçam mais e melhor informação. Assim, nesse caso a fator confiabilidade pode estar influenciado a pesquisa de informação e, conseqüentemente, os processos de interpretação.

O estudo de caso ajuda ilustrar que a confiança atribuída às fontes de informação pode afetar os processos de interpretação da Universidade porque (1) ela pode dar maior importância e atenção às informações provenientes das fontes nas quais confia (no caso, Associações); e (2) ela pode negligenciar informações provenientes das fontes nas quais não confia. Isso implica que, por melhor que o sistema de avaliação institucional seja, se os dirigentes e coordenadores não confiarem na honestidade e no empenho dos alunos, professores e funcionários ao responderem as avaliações, eles não usarão os dados

coletados para entender os problemas existentes na organização e, conseqüentemente, para resolvê-los.

Assim, o **estudo de caso** permite ilustrar o papel da confiabilidade como moderador nos processos de interpretação como havia sido sugerido pelo MPEO.

G. Homogeneidade da informação recebida

O MPEO sugere que homogeneidade das informações pode afetar a seleção das informações e a escolha de alternativas de *coping*.

As universidades recebem informações principalmente por meio de reuniões, fóruns, congressos e periódicos das Associações e do SEMESP. Por exemplo, toda mudança significativa da legislação de ensino superior promove debates e discussões que são divulgados por periódicos como os da ABMES.

As informações recebidas pelas IES são, portanto, filtradas pelos seus representantes. Isso ficou aparente no **estudo de caso** pela semelhança entre o discurso dos dirigentes de Alpha e àquele das Associações e do SEMESP.

Como o objetivo principal desses órgãos é representar os interesses dos seus afiliados no Ministério da Educação ou no governo, há uma tendência de focalizar principalmente os problemas das IES de âmbito político. Apesar das Associações abrirem espaço para questões importantes relacionadas com a gestão da universidade como, por exemplo, questões relacionadas com implantação de planos de carreira, práticas de cobrança de mensalidades, elaboração de plano institucional e de diretrizes curriculares, essas questões não recebem a mesma atenção que aquelas de cunho político.

As questões relacionadas com gestão poderiam ser respondidas com o auxílio de consultores, porém, esse tipo de facilitador está começando a conquistar espaço na indústria agora. Algumas instituições têm procurado consultores para auxiliarem-nas na montagem de cursos novos de graduação (caso de Zeta) e na realização de programas de avaliação institucional (caso da Universidade Tiradentes, localizada em Aracaju). A Universidade Alpha, como muitas outras instituições, ainda não usa esse tipo de auxílio que poderia ampliar o seu campo de visão. A certificação ISO 9000 tem sido acompanhada por uma empresa externa que tem dado algumas sugestões à Universidade, no entanto, essa empresa tem experiência limitada na área da educação.

Outra maneira de trazer informações diferentes à organização é a troca de pessoas em posições-chaves da administração. Os novos membros da organização podem contribuir

com experiências novas para a administração da organização, e perceber a organização de uma nova forma. Embora a profissionalização de Zeta seja um evento recente para que qualquer tipo de análise seja realizada, supõe-se que as experiências e os mapas cognitivos do novo reitor podem influenciar os processos de interpretação e de decisão de Zeta.

Falta também no Brasil, de acordo com os Professores Maria Beatriz e Roberto Lobo, institutos independentes (nem ligados às universidades ou ao governo) que pesquisem e divulguem as mais diversas informações sobre as IES. Na verdade, esses institutos poderiam, por exemplo, ranquiar as IES conforme outros critérios: gastos com pesquisa institucionalizada, áreas de pesquisa, salário dos ex-alunos após 5 anos de formado, taxa de colocação no mercado, etc. Embora essas informações possam parecer de maior interesse à sociedade do que às instituições, as escolas poderiam se beneficiar desse tipo de informação para conhecer melhor a concorrência e a si próprias.

Ou seja, as informações recebidas pelas Universidades Alpha e Zeta têm origem em um número razoável de fontes, que poderia ser melhor, porém o problema maior não é o número das fontes, mas a homogeneidade das informações e o enfoque político das mesmas.

As IES obviamente também estão atentas a informações periféricas como, por exemplo, as perspectivas econômicas do país. No III Fórum Nacional de Ensino Superior, três palestrantes deram sua visão dos cenários econômicos a serem enfrentados futuramente pelas IES. É necessário, entretanto, investigar como as informações periféricas afetam as decisões dos dirigentes dessas instituições em situações de estresse. Tal questão precisa ser investigada em pesquisas futuras porque o **estudo de caso** apontou apenas que Alpha e Zeta (bem como demais IES) têm interesse pelo assunto, mas não como usam essas informações.

No caso estudado, a homogeneidade da informação impede que outras questões importantes para o desenvolvimento da Universidade, frente às avaliações de qualidade e à concorrência, sejam percebidas ou avaliadas apropriadamente pelos dirigentes.

A variável confiabilidade corresponde as expectativas do MPEO em relação ao seu papel de moderador no processo de interpretação da organização, porém não foi possível verificar se afeta os processos de *coping*, especificamente as escolhas de alternativas de ação, conforme sugerido pelo MPEO.

H. Apoio Social

O MPEO propõe que apoio social é um facilitador dos processos de *coping*. Analisando os dados coletados no **estudo de caso**, sugere-se que as universidades procuram o apoio social de três grupo distintos:

- (1) Dos seus pares: As IES participam ativamente de associações e de fóruns, seminários patrocinados por essas associações.
- (2) Da comunidade próxima aos *campi* (externa): Este grupo inclui bancos, empresas comerciais e industriais, organizações sem fins lucrativos e a população em geral. As Universidades Zeta e Alpha participam em inúmeros projetos para melhorar a qualidade de vida e a educação da sua comunidade. Por exemplo, participam em projetos de alfabetização solidária, de saneamento básico, de apoio à família, promovem a Semana da Saúde, e atendem a sua comunidade em clínicas ligadas à área da saúde.
- (3) Da comunidade interna: Este grupo é formado por alunos, professores e funcionários. Tanto Alpha quanto Zeta mantêm jornais e boletins cujos objetivos são informar os principais acontecimentos e atividades desenvolvidos pelas Universidades.

Apoio social pode ter três funções distintas:

Em relação ao apoio dos seus pares, pode funcionar como: (1) suporte para lutar pelos interesses políticos comuns a todas universidades e demais IES, e (2) convívio para trocas de experiências e compartilhamento de problemas entre IES.

Em relação ao apoio da comunidade interna e externa, visa à (3) legitimação da Universidade para garantir fluxo positivo de recursos. Alpha e Zeta, por exemplo, investem em vários meios de comunicação e em projetos conjuntos com a comunidade também para tentar reduzir a evasão escolar, aumentar o número de matrículas novas, fazer parcerias com empresas, manter um bom relacionamento com bancos comerciais e de fomento, ou seja, garantir fluxo positivo de recursos.

O **estudo de caso** permitiu detectar um outro papel, não previsto no MPEO, para apoio social, ou melhor, para a sua ausência. MEYER, GOES e BROOKS (1995) propõem que situações de mudança radical em conjunto com escassez de recursos favorecem a formação de enclaves sociais, os quais podem ameaçar a sobrevivência das instituições não

afiliadas, porque nessas circunstâncias a falta de apoio social pode ser considerada fonte de estresse. É importante lembrar que ERERA (1992) sugeriu que a ausência de apoio social pode ser um estressor direto nos processos de estresse ocupacional.

No **estudo de caso**, entretanto, todas as instituições de ensino parecem estar encontrando alguma forma de apoio social (ver **figura 16**). As faculdades isoladas, as faculdades integradas, os institutos de ensino e os centros universitários formaram as suas próprias Associações, porque eles reclamam de serem mal representados pela ABMES e, claro, pela ANUP.³⁷

Com base no **estudo de caso**, portanto, apoio social preenche o papel previsto no MPEO de estratégia de *coping*, porém não ilustra o papel de moderador de *coping* como também previsto pelo modelo. Adicionalmente, a sua ausência pode ser considerada um estressor.

I. Ambiente físico e social:

O **estudo de caso** controlou algumas variáveis relacionadas ao ambiente físico e social porque foram escolhidas como objeto de estudo apenas universidades particulares da Grande São Paulo. Entretanto, o estudo inicial da indústria de ensino superior e a participação no III Fórum Nacional deram uma visão de como algumas diferenças no ambiente físico e social das instituições podem afetar o EO.

O MPEO espera que organizações que enfrentam ambientes mais turbulentos, dentre outras medidas, intensifiquem a busca/pesquisa de informações afetando, conseqüentemente, os processos de interpretação.

A indústria de ensino vive um momento de turbulência. Isso ficou evidente devido à frequência de mudanças nos dispositivos legais que regulam a indústria. Não apenas ocorreram alterações legais que afetam internamente as IES, mas também mudanças na forma como as instituições se relacionam com o Ministério da Educação (troca de informações entre IES e MEC aumentou, o CNE perdeu seu papel de intermediário, número de reuniões com representantes do MEC aumentou, mudanças na própria estrutura do MEC ocorreram).

³⁷ Reclamação manifestada no III Fórum por meio da pesquisa interativa.

O **estudo de caso** não permite comparações entre indústrias, porém é viável comparar dentro da mesma indústria períodos distintos. Sendo assim, a época estudada (1996-2001) parece ter apresentado um grau de turbulência maior que o período que a antecedeu.

No período em análise, de maior turbulência, houve aumento do número de periódicos, seminários, fóruns (como os Fóruns Nacionais de Ensino Superior) patrocinados pelas Associações, o que pode ser um indicador do maior interesse das IES por informações concernentes à indústria. Confirma-se, por conseguinte, a sugestão do MPEO de que o grau de turbulência do ambiente organizacional pode afetar o comportamento de busca de informação dos dirigentes.

10.4.1 Síntese dos resultados da análise dos moderadores no MPEO

No item 10.4, os moderadores inicialmente apontados pelo MPEO foram analisados. Tentou-se por meio da análise dos resultados obtidos no estudo de caso ilustrar as suposições feitas no MPEO, porém nem todas elas puderam ser analisadas com base nas informações disponíveis sobre as Universidades.

As conclusões obtidas sobre o papel desses moderadores no EO estão resumidas na **figura 21**. Excetuando-se apoio social, cujo papel de moderador não foi observado no **estudo de caso**, todas as outras variáveis influenciam os processos de interpretação e/ou processos de *coping* das Universidades estudadas ao enfrentarem o estresse experimentado no período.

Assim, pode-se comentar que os moderadores observados nas Universidades podem influenciar a resultante do estresse na instituição ao afetarem diferentes etapas do EO, o que ilustra a proposição P12 do MPEO. Observa-se também que algumas das variáveis afetam o processo em mais de uma forma, no entanto, ainda é muito prematuro dizer que os seus papéis se resumem ao que foi sugerido pelo **estudo de caso**. Possivelmente, existem outros moderadores que afetam o EO e que podem, inclusive, ser mais importantes do que os enumerados acima. Entretanto, como os moderadores estudados atestam, as variáveis moderadoras estão relacionadas com as características da organização, as características dos dirigentes, o ambiente físico e social da organização e com a informação social recebida.

Figura 22: Resumo do papel das variáveis inicialmente propostas no MPEO após análise de resultados do estudo de caso.

Fator	Estressor	Moderador Interpretação	Moderador <i>Coping</i>	Moderador Estresse	Estratégia <i>Coping</i>
A. Tempo	ACRESCENTAR MEO	ACRESCENTAR MEO	PREVISTO MPEO		
B. Ilusão de Controle			PREVISTO MPEO		
C. Propensão ao risco			PREVISTO MPEO		
D. ‘Excedente organizacional’			PREVISTO MPEO		
E. Tamanho		PREVISTO MPEO			ACRESCENTAR MEO
F. Confiabilidade das Fontes de Informação		PREVISTO MPEO			
G. Homogeneidade das Informações		PREVISTO MPEO			
H. Apoio Social	ACRESCENTAR MEO (ausência)				PREVISTO MPEO
I. Grau de Turbulência no Ambiente		PREVISTO MPEO			

10.5 Moderadores relacionados com o modo da mudança

A proposta PB 4 do MPEO, com base no trabalho de HUFF, HUFF e THOMAS (1992), sugeriu que altos níveis de estresse podem levar à ruptura com a estratégia atual, ou seja, uma mudança de segunda ordem ou reorientação.

PB 4. Quando o nível de estresse experimentado pela organização ultrapassa o nível suportável, mudanças descontinuas (mudança de quadro de referência) podem ocorrer para garantir a sua sobrevivência.

Para verificar (1) se houve rompimento com a orientação estratégica atual e (2) qual o modo de mudança utilizado pelas Universidades entrevistadas, o MPEO sugeriu o estudo

do comportamento de três variáveis: extensão da mudança, alteração da liderança e articulação da mudança.

Extensão da mudança:

Das três variáveis citadas, extensão da mudança é a que mais colabora para determinar se houve ruptura da estratégia atual.

Não foi observada nenhuma mudança em Alpha que sinalize uma mudança mais extensa na sua orientação estratégica, o que sugere que Alpha não deve ter ultrapassado o nível de estresse suportável pela organização. Talvez os moderadores (por exemplo, 'excedente organizacional', ilusão de controle) existentes e os esforços de *coping* (por exemplo, política de qualificação do corpo docente, investimento em infra-estrutura, apoio das associações) utilizados estejam sendo efetivos para reduzir o estresse experimentado por Alpha.

Zeta, por outro lado, parece ter realizado uma série de alterações mais profundas na sua orientação estratégica tanto ao se profissionalizar, quanto ao tentar mudar o seu posicionamento estratégico instalando um *campus* menos periférico em relação a cidade de São Paulo, modernizando a identidade visual da instituição e diferenciando-se ao criar formas alternativas de financiamento ao aluno. Zeta, portanto, parece estar indo além do comprimento das exigências de qualidade do governo e está muito próximo de uma reorientação.

Zeta parece ter realizado mudanças mais extensas em relação aos domínios de atividade da organização do que Alpha. No entanto, ninguém pode garantir que Zeta não irá desfazer algumas das alterações implantadas, ou seja, Zeta parece ainda não ter consolidado uma nova orientação estratégica.

Alteração de liderança:

Segundo KOTTER (1995, p.60), "transformações freqüentemente começam, e começam bem, quando uma organização tem um novo chefe que é um bom líder e que enxerga a necessidade de mudança fundamental".

Um novo líder pode contribuir para que a liderança organizacional perceba as limitações e oportunidades existentes no ambiente. TUSHMAN e ROMANELLI (1985) sugerem que as reorientações dependem da participação ativa da liderança executiva da organização porque é a liderança que decide reorientar ou não.

Tanto em Alpha quanto em Zeta houve alterações de liderança, mas foram de naturezas e consequências totalmente diferentes:

Alpha: dois sócios foram substituídos por familiares que, além de dar continuidade às formas de pensar e trabalhar existentes na Universidade, não alteraram a distribuição de poder existente na Mantenedora.

Zeta: profissionalizou a Reitoria da Universidade contratando uma pessoa respeitada na indústria de ensino e com experiência em outras instituições para ocupar o cargo de Reitor. A nova liderança em Zeta introduzirá, possivelmente, novas formas de pensar na instituição que influenciarão os processos de interpretação e de *coping* da Universidade e, em consequência, o nível de estresse acumulado.

O estudo de caso, mesmo contando com as mudanças em Zeta, não permite afirmar que alterações nas lideranças das Universidades influenciaram suas interpretações e decisões de *coping* no período estudado, sugere-se, porém, que essas relações entre alteração de liderança e estresse continuem sendo investigadas.

Articulação e orientação do processo:

A variável articulação do processo de mudança pode ter um papel moderador muito importante entre os esforços de *coping* da organização e os impactos do estresse na organização. Um processo mal conduzido em que falte comunicação pode afetar negativamente o clima organizacional ao diminuir o comprometimento e a confiança dos membros organizacionais nas mudanças, e incentivar que profissionais importantes abandonem a organização. Deve-se também considerar que o conteúdo da informação é provavelmente tão importante quanto a frequência da comunicação. Os membros de uma organização precisam receber informação realista sobre a situação da organização (SCHWEIGER e DENISI, 1991). Por exemplo, não adianta os dirigentes de Alpha reunirem os coordenadores de cursos para acusá-los pelo baixo desempenho no 'provão' e, alguns dias depois, pedirem a eles que expliquem o porquê das notas baixas. Enquanto a acusação pode afastar os coordenadores do curso e da universidade, as justificativas podem aumentar a ilusão de controle dos dirigentes e dos coordenadores sobre a situação e afastá-los da realidade.

Em geral, coordenadores e professores de Alpha tiveram uma participação ativa em relação às mudanças dos projetos pedagógicos e à revitalização da auto-avaliação. No entanto, as mudanças relacionadas com a gestão administrativa estiveram centradas

principalmente na Mantenedora, havendo pouco espaço para a participação dos Colegiados e outros membros da organização nas decisões finais sobre alocação de recursos. Zeta, entretanto, parece mais confiante no papel dos seus Colegiados para determinar novos investimento ou oportunidades.

Outra questão interessante sobre as mudanças, é a cadência (isto é, compasso na distribuição das mudanças no tempo) em que elas aconteceram nos seis anos estudados. Os investimentos, os ajustes na estrutura, as decisões de cunho mais estratégico (por exemplo, profissionalização, financiamento dos alunos, investimento no projeto ISO 9000) estão acontecendo aos poucos, e as decisões mais importantes parecem envolver um planejamento prévio.

Após observar as três variáveis do modo de mudança nas duas Universidades estudadas, conclui-se que é possível que Zeta já tenha rompido com o quadro de referências que possuía em 1996. Entretanto, a impressão do autor desta dissertação é que Zeta ainda está testando, experimentando muitas das decisões estratégicas adotadas. Por exemplo, as bolsas e os fundos de financiamento, que pretendem atrair alunos mais preparados, estão sendo implantadas aos poucos e Zeta só terá acesso ao desempenho dos alunos, beneficiados por essas práticas, no 'provão' daqui pelo menos quatro anos.

Zeta possui hoje um quadro de referência diferente de seis anos atrás, no entanto, é difícil afirmar que (1) Zeta não vai voltar atrás em algumas dessas decisões e se (2) essas mudanças ocorreram porque o nível de estresse acumulado de Zeta ultrapassou o limite suportado pela instituição, como está sugerido na proposição PB 4 do MPEO.

Adicionalmente, como será mostrado no próximo item do capítulo, os impactos disfuncionais sugeridos no MPEO parecem estar mais presentes em Alpha do que em Zeta, o que pode significar que Zeta foi mais eficaz no controle dos níveis de estresse acumulado, e que talvez esse nível nunca tenha ultrapassado o limite suportado pela instituição.

Em síntese, a proposição PB 4 precisa ser mais investigada para que se possa definir as possíveis relações entre ruptura de quadro de referência (ou orientação estratégica) e nível de estresse acumulado.

10.6 Impacto na Organização

Nos itens anteriores deste capítulo, foram analisados os estressores, os processos de interpretação, os processos de *coping* e os moderados sugeridos pelo MPEO. Pretende-se agora analisar a proposição P2 do MPEO:

PB 2. O estresse da organização produz dois tipos de resultante: (a) impactos negativos e positivos na organização e (b) nível de estresse acumulado.

Apesar dos esforços de *coping* realizados pelas universidades nesses últimos seis anos, pode-se constatar que:

1. Certas discrepâncias relacionadas com a qualidade continuam sendo percebidas pelos dirigentes, pelo menos é o que sinaliza os resultados no ENC, as queixas e críticas ao sistema de avaliação, os investimentos planejados na graduação.
2. Algumas mudanças no comportamento e atributos organizacionais, que foram indicados pelo MPEO como impactos do **estresse da organização**, puderam ser observados nas universidades particulares.

Os atributos organizacionais ou impactos do estresse observados durante o **estudo de caso** são enumerados abaixo:

1. Restrição no processamento de informações:

No caso das Universidades, a restrição no processamento de informações ocorre principalmente em função da homogeneidade das informações recebidas. A confiança atribuída às fontes das informações também parece ser importante na decisão de considerar ou não uma informação diferente.

Partindo da sugestão de SHAW e BARRETT-POWER (1997) para operacionalização desse atributo, que pode influenciar a eficácia dos processos de avaliação, apresenta-se a **figura 23** cujo objetivo é verificar sua adequação para estudar o estresse enfrentado pelas universidades particulares da Grande São Paulo:

Figura 23: Operacionalização do atributo restrição no processamento de informações

OPERACIONALIZAÇÃO	OBSERVADO NAS UNIVERSIDADES
Nível de utilização de informação periférica	As universidades estão interessadas em informações periféricas. Entretanto, é difícil avaliar a extensão da influência de alguma dessas informações (por exemplo, questões econômicas) nos processos decisórios. Por outro lado, percebe-se que as universidades estão muito atentas ao que ocorre com os seus pares e com certas informações a respeito do seu próprio desempenho.
Nível de filtragem de informação <ul style="list-style-type: none">o De cima para baixo;o De baixo para cima.	Os consultores entrevistados esclarecem que ainda existe um alto controle de informação por parte dos dirigentes. As universidades não gostam de divulgar seu faturamento, taxa de inadimplência, número de alunos ou professores ao público em geral (essa também foi a impressão do autor desta dissertação durante as entrevistas). Em relação a filtragem de informação de baixo para cima não foi possível avaliá-la neste estudo de caso.
Número de canais de informação utilizados:	As universidades têm acesso a um número razoável de canais de informação. Porém, parece que mais importante do que o número de canais é a homogeneidade das informações recebidas por meio desses canais, e a confiabilidade atribuída a esses canais.
Grau de heterogeneidade / homogeneidade do conteúdo das informações acessadas:	Ao analisar as críticas feitas ao sistema de avaliação por meio dos periódicos das Associações, percebe-se uma semelhança entre o discurso das Associações e dos dirigentes das Universidades, e entre as estratégias escolhidas pelas IES para responder ao estresse relacionado com o sistema de avaliação.

2. Concentração do Controle:

O MPEO sugere que organizações passando por situações de ameaça tendem a aumentar a centralização da autoridade, a formalização de procedimentos e a padronização de atividades.

As informações obtidas por meio do **estudo de caso** parecem ilustrar este atributo organizacional:

Alpha alterou sua estrutura organizacional tornando-a mais centralizadora. Além disso, está investindo na certificação ISO 9000 que claramente procura melhorar a

qualidade dos serviços prestados, porém de uma forma que estimula a formalização de procedimentos e a padronização das atividades. O interesse pelos sistemas integrados de informação e pela revitalização da auto-avaliação também pode ser um sinal de que as universidades querem ampliar o seu controle sobre coordenadores e professores. Outra evidência é que durante uma das visitas à Alpha havia um comunicado interno no quadro de avisos aos funcionários e professores sobre os deveres do professor em relação às normas e procedimentos acadêmicos (por exemplo, controle de presença dos alunos).

A auto-avaliação e o acompanhamento individual do desempenho do aluno podem ser indicadores do comportamento controlador das universidades. Não se pode esquecer, entretanto, que a auto-avaliação é uma forma de melhorar o curso e o serviço prestado ao aluno, e o acompanhamento pode ser uma forma de diferenciação do serviço prestado.

É importante notar que Alpha já possuía uma estrutura centralizadora antes do governo promover o sistema de avaliação, no entanto, mudanças em sua estrutura e nos seus procedimentos organizacionais tornaram-na ainda mais centralizadora nos últimos anos.

Em Zeta também houve um aumento do controle sobre os Coordenadores e Diretores de Centro levando, inclusive, um Coordenador a pedir demissão. Por outro lado, Zeta iniciou, a partir do ano de 2001, o processo de profissionalização da sua Reitoria. O seu novo Reitor, profissional experiente e respeitado no meio acadêmico, está priorizando a revisão do projeto pedagógico da Universidade que servirá de base para o Plano Institucional para os próximos cinco anos. Para este desafio, o Reitor quer contar com o apoio de diretores, coordenadores, professores e alunos.³⁸ Zeta, no entanto, ainda limita o poder da Reitoria, uma vez que mantém o controle financeiro e prioriza os investimentos da Mantenedora.

SHAW e BARRETT-POWER (1997) relacionam concentração do controle com o grau de participação de membros da organização nos processos decisórios e à eficácia do processo de avaliação. Eles também sugerem alguns fatores a serem avaliados para determinar o grau da concentração do controle na organização:

³⁸ A intenção do novo Reitor foi divulgada por meio do Jornal da Universidade que é distribuído à sua comunidade interna.

Figura 24 A: Operacionalização do atributo ‘Concentração do Controle’

OPERACIONALIZAÇÃO	OBSERVADO NAS UNIVERSIDADES
Nível de concentração das decisões em uma proporção pequena de indivíduos importantes da organização.	<u>Alpha</u> : aumento da concentração das decisões na Mantenedora que ampliou os mecanismos de controle e diminuiu o número de Diretorias de Centro.
Nível de formalização do processo decisório.	<u>Alpha</u> : A certificação ISO 9000 implica uma maior formalização dos procedimentos organizacionais.
Extensão em que as decisões são tomadas por áreas centrais da organização	É difícil avaliar esse fator no contexto das Universidades porque parece que as decisões são tomadas principalmente pelas Mantenedoras, mesmo antes de 1996. Entretanto, observa-se que Zeta adotou algumas medidas que reduzem a participação da Mantenedora no dia-a-dia e nas decisões pedagógicas da Universidade (Reitoria profissional e participação dos Conselhos nos processos decisórios).

Considerando que concentração do controle refere-se a um aumento na centralização da autoridade, na formalização de procedimentos e na padronização de atividades, esse atributo organizacional também pode ser avaliado em função da extensão das mudanças na organização em direção a um modelo mais mecânico. Com base no artigo de BARKER e MONE (1998), o MPEO sugeriu uma lista de cinco itens para avaliar a extensão de um mudança para um modelo mais mecânico (ver **figura 8**).

Figura 24 B: Operacionalização do fator extensão da mudança para modelo mecânico

OPERACIONALIZAÇÃO	OBSERVADO NAS UNIVERSIDADES
<ul style="list-style-type: none">○ Processos de decisão estão concentrados nas mãos de uma proporção pequena de membros da organização.○ Frequência de reuniões envolvendo alto escalão.○ Frequência de reuniões envolvendo alto escalão e gerentes de departamentos.○ Uso de regras escritas, procedimentos e políticas formalizadas na organização em geral.○ Uso de regras escritas, procedimentos e políticas formalizadas pela administração de pessoal.	<p>Esse subitem foi comentado figura 21 A.</p> <p>Não foi possível avaliar a frequência das reuniões envolvendo o alto escalão e os Coordenadores e Diretores de Centro.</p> <p>Alpha parece ter aumentado o uso de regras e procedimentos escritos.</p> <p>Alpha divulgou deveres dos professores, e está estudando mudança no Plano de Carreira dos Professores.</p>

3. Conservação de recursos:

Este atributo está relacionado com alterações promovidas pela organização visando à eficiência da organização e a conservação dos recursos existentes. Dois itens parecem indicar que Alpha apresenta esse atributo organizacional: ênfase na contenção de custos e intensificação dos esforços de responsabilização por resultados.

Esses itens são explicados na **figura 25**, que foi elaborada com base em STAW, SANDELANDS e DUTTON (1981):

Figura 25: Operacionalização do fator ‘Conservação de recursos’

OPERACIONALIZAÇÃO	OBSERVADO NAS UNIVERSIDADES
Extensão dos ajustes no orçamento	Não foi possível verificar quão extensas foram as alterações no orçamento visando a contenção de custos e os gastos desnecessários de recursos.
Ênfase na contenção de custos	As Universidades, principalmente Alpha, aumentaram a ênfase dada à contenção de custos.
Intensificação dos esforços de responsabilização por resultados	Evidentemente houve a intensificação dos esforços de responsabilização por resultados. Entretanto, o termo resultado aqui vai além do desempenho financeiro, engloba a qualidade de serviço prestado ao aluno e à comunidade, o desempenho dos cursos nos processos de avaliação, etc. Alpha e Zeta passaram a cobrar dos coordenadores de curso bons resultados nas avaliações.

4. Erros cognitivos:

De acordo com SHAW e BARRETT-POWER (1997), os dirigentes podem incorrer em erros cognitivos durante os processos de avaliação em uma situação de *downsizing*. Este atributo foi por eles definido como a extensão em que tomadores de decisão limitam seu julgamento sobre as causas de uma situação de *downsizing* e, conseqüentemente, são encorajados a responder de forma limitada e estereotipada.

O MPEO propôs que erros cognitivos estão presentes em organizações que enfrentam EO e sugeriu duas formas de operacionalizar erros cognitivos (ver **figura 8**):

- (1) Prevalência de atribuições erradas sobre a natureza da situação.
- (2) Categorização prematura seguida pela percepção seletiva durante o processamento de informações: Avaliada pelo encerramento prematuro da busca de informações, seguida por afirmações seguras sobre a natureza e causas do problema. Essas afirmações são, por sua vez, seguidas por práticas comuns na indústria ou procedimentos padronizados para lidar com a situação.

No **estudo de caso**, observou-se que as Universidades cometem alguns erros cognitivos. Assim, com base em SHAW e BARRETT-POWER (1997), fazem-se as seguintes sugestões para operacionalizar este fator:

Figura 26: Operacionalização do fator 'Erros Cognitivos'

OPERACIONALIZAÇÃO	OBSERVADO NAS UNIVERSIDADES
Prevalência de atribuições erradas sobre a natureza da situação.	<p>As universidades, em geral, atribuem os problemas atuais a uma questão política.</p> <p>Como sugerido pelos Professores Maria Beatriz e Roberto Lobo, soluções políticas e formas antigas de trabalhar não garantem mais a sobrevivência das universidades no cenário atual de competição e controle de qualidade.</p>
Grau em que os problemas da organização são atribuídos a fatores externos.	<p>Tanto Alpha quanto Beta atribuem seus resultados nas avaliações ao sistema de classificação de notas do 'provão', às comissões de especialistas, à falta de comprometimento do aluno e de empenho dos professores.</p> <p>Esse tipo de atribuição pode levar os dirigentes a limitar a busca por soluções por acreditarem que elas se encontram fora do seu controle.</p>
Utilização de práticas bem-sucedidas da organização para resolver o estresse existente.	Como Alpha está aparentemente presa aos mapas mentais do passado, ela parece acreditar que, usando as mesmas práticas que a tornaram bem-sucedida, ela pode sobreviver no cenário atual.
Utilização de práticas bem-sucedidas da indústria para resolver o estresse existente.	As Universidades estão atentas às práticas bem-sucedidas de seus concorrentes, bem como aos projetos-pedagógicos e pesquisas sendo por eles desenvolvidos.
Grau em que a estratégia atual é percebida pelo dirigente como adequada para responder os problemas existentes.	<p>A estratégia de Alpha é de uma universidade que oferece um leque amplo de cursos a uma clientela mais velha, que trabalha e que pretende melhorar o seu salário com o diploma. A sua localização periférica, mas de fácil acesso, atendia uma clientela que mora ou trabalha na periferia da Grande São Paulo, no litoral próximo de São Paulo e no Vale do Paraíba. Esse era o seu grande diferencial até 1995. Atualmente, por mais que a Universidade ofereça cursos de qualidade a um preço justo, isso não a diferencia. E a localização de vantagem passou a ser desvantagem porque existem inúmeras IES atendendo a sua antiga clientela.</p> <p>Um dos principais erros de Alpha é não perceber a inadequação da estratégia atual.</p>

10.7 Nível de estresse acumulado

Como a proposição P2 do MPEO sugere, uma das resultantes do processo de **estresse da organização** é o nível de estresse acumulado da organização.

Nesta dissertação, não foi possível criar um sistema para mensurar o nível de estresse acumulado, no entanto, pode-se confirmar a pertinência da sugestão dada sua existência, e sugerir como os impactos, moderadores e estratégias de *coping* do MPEO o afetam.

Comenta-se a seguir o que foi observado sobre nível de estresse acumulado no **estudo de caso**:

1. O nível de estresse acumulado em uma instituição varia no tempo em função do estresse introduzido na organização no período (S'), eficácia da avaliação (A), eficácia do processo de *coping* (C) e do efeito dos moderadores (M). Conforme proposto na proposição PB 3 do MEO inicial:

$$S_{t+1} = f(S_t, S', A, C, M)$$

Sendo que:

S_{t+1} = nível de estresse no momento $t+1$

S_t = nível de estresse no momento t

S' = estresse introduzido na organização no período

A = eficácia da avaliação

C = eficácia do processo de *coping*

M = efeito dos moderadores

2. De acordo com o que foi comentado anteriormente as instituições enfrentam mais de um estressor simultaneamente. Conseqüentemente, durante o período ($t, t+1$) uma organização pode experimentar estresse provocado por diferentes estressores que juntos colaboram para o nível de estresse acumulado da organização. Todas essas circunstâncias que geram estresse estão refletidas na variável S' .
3. O nível de estresse acumulado pode ser influenciado pela forma como os dirigentes interpretam a situação. O processo de interpretação, por sua vez, segundo o **estudo de**

caso, variou em função (a) das informações selecionadas no ambiente pelos dirigentes, (b) do significado atribuído à situação, (c) da avaliação feita pelo dirigentes comparando a situação ao seus critérios/desejos, (d) da atribuição da importância e seriedade à discrepância percebida e (d) dos moderadores que afetam o processo de interpretação.

A eficácia da avaliação (considerando todo o processo de interpretação) pode afetar o nível de estresse acumulado por uma organização.

4. Restrição do processamento de informações, concentração de controle, e erros cognitivos são impactos do EO que afetam a eficácia da avaliação e, portanto, o nível de estresse acumulado.

A relação entre os outros impactos e o nível de estresse acumulado precisa ser melhor investigado.

5. Pode-se argumentar, usando os conceitos de importância e seriedade do **modelo de percepção de crise** de BILLINGS, MILBURN e SCHALMAN (1980) que:

- a. Quanto maior for a magnitude do impacto da discrepância na organização, segundo julgamento dos dirigentes, maior será o estresse associado à situação e, conseqüentemente, maior o nível de estresse acumulado.
- b. Quanto maior for a probabilidade de ocorrência desse impacto na organização, segundo julgamento dos dirigentes, maior o estresse associado à situação e, conseqüentemente, maior o nível de estresse acumulado.

6. As estratégias de *coping* são esforços realizados por uma organização que pretende reduzir as discrepâncias percebidas por seus dirigentes e garantir a sua sobrevivência. Assim definidas, essas estratégias pretendem reduzir o nível de estresse acumulado pela organização.

A eficácia das estratégias de *coping* pode variar em função do tipo de estratégia de *coping* escolhido. E a escolha de um estratégia deve considerar que:

- a. Mesmo estratégias bem intencionadas podem ter efeitos negativos no nível de estresse acumulado.

- b. Os efeitos benéficos dessas estratégias devem sobrepor qualquer consequência negativa não-intencional das mesmas.
- c. As discrepâncias podem manter uma relação entre si. Ao tentar resolver uma discrepância pode-se afetar, positivamente ou negativamente, uma outra.

É interessante especular que as estratégias escolhidas por Zeta para se diferenciar, garantindo financiamento próprio aos seus alunos e bolsas de estudos aos alunos que se destacam no vestibular, podem estar sendo eficazes para reduzir o nível de estresse da instituição.

7. Argumenta-se que os moderadores do processo de estresse relacionados com o modo de mudança afetam o nível de estresse acumulado:
 - a. Quanto mais extensas forem as mudanças na orientação estratégica da organização, maior deve ser o estresse introduzido na organização no período (S').
 - b. A participação dos membros da organização nos processos de mudança pode reduzir as incertezas existentes e, conseqüentemente, reduzir o nível de estresse acumulado.
 - c. A alteração da liderança pode dar início a uma série de alterações organizacionais que aumentam, inicialmente, o nível de estresse acumulado. Por outro lado, liderança nova pode, ao mudar os mapas cognitivos existentes, enxergar problemas, limitações e soluções ignorados anteriormente e, assim, contribuir positivamente para a eficácia da avaliação (A) e do processo de *coping* (C), e negativamente para o nível de estresse acumulado.

10.8 Síntese da revisão do MPEO à luz do estudo de caso

A **figura 27** ajuda na finalização deste capítulo, cujo objetivo foi rever o MPEO à luz do estudo de caso, e contribui para o delineamento do MEO a ser apresentado no próximo capítulo.

Figura 27: Síntese da aderência do MPEO ao Estudo de Caso

ELEMENTO DO MPEO	EXPECTATIVA DO MPEO	NÍVEL DE ADERÊNCIA CASO	O QUE PRECISA SER REVISTO	O QUE PERMANECE
PROPOSIÇÕES	PB 1 - Organizações experimentam estresse	Alto		Igual.
	PB 2 – Resultantes	Alto		Impactos e nível de estresse acumulado.
	PB 3 – $S_{t+1}=f(S_t, S', A, C, M)$	Alto		Igual, porém é necessário investigar melhor as variáveis S' , A, C, M.
	PB 4 – Relação nível de estresse acumulado e ruptura orientação estratégica	Baixa	Proposição precisa ser revista porque não foi possível relacionar satisfatoriamente ruptura de orientação estratégica ao nível acumulado de estresse.	Existência da relação.
	P 1 – Definição estressores	Alta		Igual.
	P2 – Interpretação estressores	Alto		Igual.
	P3 – Dirigentes e processos de interpretação da organização	Alto		Igual.
	P4 – Processo de Interpretação	Médio	Não foi possível avaliar como os dirigentes compartilham suas percepções.	Permanece igual.
	P5 – Determinação do estresse	Alto		Igual, porém dar atenção à variável seriedade, um dos determinantes de estresse.
	P5.1 – Critérios de avaliação	Alto		Igual.
	P6 – Hierarquia de importância das discrepâncias	Alto		Igual

ELEMENTO DO MPEO	EXPECTATIVA DO MPEO	NÍVEL DE ADERÊNCIA CASO	O QUE PRECISA SER REVISTO	O QUE PERMANECE
	P7 – Definição <i>coping</i>	Alto		Igual.
	P8 – Ciclos múltiplos de <i>feedback</i>	Alto		Igual.
	P9 – Recursos de <i>coping</i>	Alto		Apesar da alta aderência, deve-se considerar esses recursos como moderadores para simplificar o modelo.
	P10 – Tipos de <i>coping</i>	Alto		Igual.
	P11 – Tempo	Médio	Tempo como amortecedor do estresse na organização não foi observado.	Tempo parece ser estressor, afetar a variável seriedade da situação e o processo de <i>coping</i> .
	P12 – Moderadores	Médio	Observou-se que existem variáveis que influenciam o EO. Entretanto, nem todos os papéis previstos para os moderadores foram observados nas Universidades.	Permanece a definição de moderador de EO, porém há necessidade de rever os papéis dos moderadores sugeridos no MPEO.
MODERADORES	Ilusão de controle	Alto		Igual. Influência da variável na escolha de alternativas de <i>coping</i> .
	Propensão ao risco	Alto		Permanece a influência na escolha de alternativas passadas de sucesso, porém deve-se considerar que essa variável pode ser influenciada pela homogeneidade dos dirigentes em relação a 'tempo de serviço'.
	Confiabilidade informação	Alto		Igual, afetando os processos de interpretação.
	Grau de turbulência	Alto		Igual.
	'Excedente Organizacional'	Médio	Não se observou como essa variável pode afetar os processos de interpretação da organização.	Permanece a influência nos processos de <i>coping</i> , principalmente no tipo de estratégia a ser realizada.
	Homogeneidade das informações	Médio	Não se observou como essa variável influencia as escolhas das estratégias de <i>coping</i> .	Permanece seu papel como moderador nos processos interpretativos.

ELEMENTO DO MPEO	EXPECTATIVA DO MPEO	NÍVEL DE ADERÊNCIA CASO	O QUE PRECISA SER REVISTO	O QUE PERMANECE
	Tamanho	Médio	O papel de tamanho foi totalmente revisto no estudo de caso. Inicialmente, julgava-se que afetava busca e pesquisa de informações.	Tamanho influencia o EO, porque afeta a seriedade atribuída a uma situação.
	Apoio Social	Baixo	Essa variável parece ter outros papéis no EO que não o de moderador.	É uma variável importante como estratégia de coping e fonte de estresse (quando não existe).
MODO DE MUDANÇA	Inflência no nível de estresse acumulado	Médio/Baixo	Esse nível de aderência pode ser explicado pelo contexto do estudo de caso, o qual não possibilitou verificar como as variáveis alteração da liderança e articulação da mudança podem influenciar o EO.	Essas variáveis levantam uma série de possíveis relações entre o modo de mudança, nível de estresse acumulado e ruptura de orientação estratégica que merecem permanecer no MEO.
IMPACTOS	Restrição processamento de informações.	Alto		Igual, porém dar maior ênfase à homogeneidade da informação do que ao número de informantes e informações acessadas pelas instituições.
	Concentração de controle	Alto+		Igual.
	Conservação de recursos	Alto		Igual.
	Erros cognitivos	Alto+		Igual, porém dar ênfase ao grau em que a estratégia atual é percebida pelos dirigentes como adequada para responder os problemas existentes.

Parte IV: Discussão do Estudo de Caso

“Porque os altos gerentes são sempre produtos da herança administrativa de sua empresa, eles também se tornam seus prisioneiros.

Diante de um ambiente em mutação e novas realidades competitivas, o viés na experiência dos altos executivos pode limitar a capacidade da organização perceber seus problemas e superar uma inadequação estratégica.”

BARTLETT & GHOSHAL, *Managing Across Borders*, 1989, p.143 (apud O'REILLY, SNYDER & BOOTHE, 1995, p.147)

11. Do MPEO ao MEO

O capítulo anterior foi dedicado a analisar o estresse enfrentado pelas universidades particulares da Grande São Paulo, principalmente de Alpha e Zeta, usando o MPEO.

Analisaram-se as proposições, moderadores, impactos e nível de estresse da organização. Enquanto praticamente todas as proposições do modelo preliminar puderam ser observadas nas universidades, o capítulo anterior, ao revisar moderadores no EO, fez algumas alterações nos papéis dos moderadores inicialmente sugeridos. Adicionalmente, durante o estudo de caso, pode-se levantar novos impactos, moderadores e modos de mudança que precisam ser acrescentados ao MPEO revisto.

Assim, neste capítulo, parte-se da revisão do MPEO para propor um modelo de estresse da organização, ou seja, o MEO.

O MEO é apresentado em partes. Inicia-se com os comentários das proposições a serem consideradas no modelo; depois, compara-se o MPEO e MEO em função dos moderadores e das variáveis do modo de mudança; em seguida, sugerem-se novos impactos e fatores que influenciam as variáveis do nível acumulado do estresse. Por último, fazem-se algumas prescrições para o uso do modelo e apresenta-se as principais proposições do MEO.

11.1 Proposições do MEO

Não se pretende comentar todas as proposições do MEO, porque, ao fazer as revisões das mesmas no capítulo 10, justificaram-se as modificações das proposições do MPEO e as inclusões de novas proposições para estudar EO. Essas modificações e inclusões foram, entretanto, poucas e estão relacionadas nas proposições enumeradas na **figura 28**.

Figura 28: Comparação entre as proposições do MPEO e do MEO

PROPOSIÇÃO	ENUNCIADO DA PROPOSIÇÃO	VARIAÇÃO EM RELAÇÃO AO MPEO
PB 1	As organizações experimentam estresse ao enfrentarem situações ou eventos que introduzem incertezas no ambiente organizacional ou que as pressionem a se engajarem em transformações e adaptações	
PB 2	O estresse organizacional produz dois tipos de resultante: (a) impactos positivos e negativos na organização e (b) nível de estresse acumulado.	
PB 3	As organizações convivem constantemente com o estresse. No entanto, o nível acumulado de estresse em um dado momento da vida organizacional ($t+1$) depende do nível de estresse no período (t), estresse introduzido na organização no período em análise ($t, t+1$), dos processos de interpretação/avaliação das situações pelos dirigentes, dos processos de <i>coping</i> e de moderadores. $S_{t+1}=f(S_t, S', A, C, M)$	
PB 4	Existe uma relação entre o nível de estresse acumulado de uma organização e a ruptura da sua orientação estratégica.	MEO não limita a ruptura da orientação estratégica à ultrapassagem de um limite de estresse suportado pela organização. Deixa, por exemplo, espaço para que alternativas como o controle eficaz do nível de estresse acumulado pela organização possam também gerar uma mudança de orientação estratégica.
PB 4.1	Quando o nível de estresse experimentado pela organização ultrapassa o nível suportável, mudanças descontínuas (mudança de quadro de referência) podem ocorrer para garantir a sua sobrevivência.	Essa subproposição era no MPEO uma proposição. Apesar do MEO achar que a ruptura de orientação não ocorre apenas em função dos altos níveis de estresse, ele continua acreditando que altos níveis de estresse levam a mudanças profundas.
P1	Estressores são situações ou eventos que têm potencial para afetar a organização e o seu ambiente e promover estresse.	
P2	Qualquer estressor, real ou imaginário, pode ser interpretado pelos dirigentes organizacionais como estressante ou não estressante, ou pode ainda ser ignorado.	
P3	Os dirigentes são responsáveis pelos processos de interpretação da organização.	
P4	O processo de interpretação depende de três etapas: (1) selecionar informações; (2) dar significado e compartilhá-lo com outros elementos do alto escalão e (3) avaliar as informações percebidas.	

PROPOSIÇÃO	ENUNCIADO DA PROPOSIÇÃO	VARIAÇÃO EM RELAÇÃO AO MPEO
P5	Estresse da organização é a discrepância entre a percepção de uma situação e os critérios de avaliação dos dirigentes para julgar essa situação, desde que essa discrepância seja por eles considerada importante	
P5.1	Os critérios de avaliação dos dirigentes são baseados em preferências e desejos dos dirigentes organizacionais.	
P5.2	A seriedade de um estressor é avaliada em função da magnitude da perda associada a ele, da probabilidade dessa perda acontecer e da percepção de tempo para resolver a situação	Não fazia parte do MPEO.
P6	As discrepâncias guardam entre si uma hierarquia de importância e podem estar inter-relacionadas.	
P6.1	A hierarquia de importância atribuída às discrepâncias pode mudar em função do tempo.	Não fazia parte do MPEO.
P7	<i>Coping</i> é definido como os esforços/estratégias empregados por uma organização para resolver as discrepâncias percebidas e evitar ou reduzir os impactos negativos do estresse na organização.	
P8	Ciclos múltiplos de <i>feedback</i> permitem a seleção e a implantação de ajustes necessários para a solução das discrepâncias.	
P9	Desconsidera.	Essa exclusão foi feita porque essa proposição acrescenta uma complexidade ao modelo que não se faz necessária neste momento do desenvolvimento do EO. No item 11.2.1, discute-se as razões para essa exclusão. Entretanto, é importante afirmar que no estudo das universidades particulares da Grande São Paulo foi possível encontrar algumas variáveis que se encaixam na definição de recursos de <i>coping</i> e influenciam a escolha do repertório de <i>coping</i> das universidades.
P10	As organizações dispõem de três grupos de estratégias de <i>coping</i> : <i>coping</i> focado no problema, <i>coping</i> focado na emoção e <i>coping</i> focado na avaliação.	
P11	Tempo, além de ser estressor, pode afetar a atribuição de seriedade à situação estressante e os processos de decisão dos dirigentes.	Tempo era considerado um amortecedor do impacto do estresse na organização.
P12	Fatores moderadores são aqueles que podem influenciar etapas ou elementos do MPEO e, em consequência, alterar o nível de estresse da organização.	

Os próximos itens desse capítulo abordam quatro questões importantes: (1) quais os moderadores considerados no MEO e como eles influenciam o processo de EO; (2) quais as variáveis do modo de mudança, que afetam o nível de estresse acumulado, que são consideradas no MEO; (3) quais os impactos do EO de acordo com o MEO e (4) quais as variáveis e fatores que influenciam o nível de estresse acumulado.

11.2 Moderadores no MEO

O MEO deveria incluir mais duas variáveis moderadoras: (1) homogeneidade do grupo de dirigentes e (2) tipo de relação da organização com o ambiente. Durante o estudo de caso, essas duas variáveis pareciam ser importantes para explicar o estresse nas Universidades Alpha e Zeta.

A. Homogeneidade do grupo de dirigentes:

No item 10.4 desta dissertação foi feita uma suposição de que homogeneidade do grupo dirigente em relação a 'tempo de serviço' pode afetar a propensão ao risco dos dirigentes. Para FINKELSTEIN e HAMBRICK (1990, p. 498) "'tempo de serviço' do alto escalão parece ser um constructo de fundamental e ampla importância para organizações".

A homogeneidade do alto escalão de Alpha, por exemplo, em relação aos processos cognitivos parece estar facilitando, agilizando as decisões de adaptação ao sistema nacional de avaliação, no entanto, está limitando o tipo de informação utilizada pela Universidade e a própria interpretação dada à situação.

Esse moderador deve ser incluído no MEO porque pode contribuir muito para explicar porque os dirigentes tomam determinadas decisões em detrimento a outras. Esse moderador parece influenciar processos de interpretação e de *coping*.

Existem muitos trabalhos que estudam como a diversidade do alto escalão impacta os resultados organizacionais, no entanto, as características usadas para avaliar a diversidade do alto escalão são várias. GLICK, MILLER e HUBER (1995), por exemplo, julgam a diversidade do alto escalão em função das características demográficas, estruturais e cognitivas do grupo. KETS DE VRIES e MILLER (1984), por outro lado, acreditam que um grupo pode ser definido em termos das diferenças de personalidade dos seus membros.

Diversidade demográfica:

HAMBRICK e MASON (1984) fazem parte do grupo de acadêmicos que enfocam as **características demográficas**. Eles analisam várias características demográficas do alto escalão para tentar verificar como elas influenciam os resultados e estratégias organizacionais. As características demográficas por eles analisadas são: idade, orientação funcional (por exemplo, marketing, produção), outras experiências profissionais, educação, origem socioeconômica, situação financeira, heterogeneidade do grupo.

HAMBRICK e MASON (1984) propõem que grupos gerenciais homogêneos tomarão decisões estratégicas mais rapidamente que grupos heterogêneos. Pode-se justificar essa proposição alegando que um grupo homogêneo gera e verifica um número restrito de alternativas. Os autores ainda supõem que em ambientes estáveis, a homogeneidade do grupo estará positivamente associada à rentabilidade, e em ambientes turbulentos essa associação se dará entre grupos heterogêneos e rentabilidade.

Contrapondo-se a HAMBRICK e MASON (1984), O'REILLY, SNYDER e BOOTHE (1995), cuja pesquisa foi realizada em uma indústria que enfrentava um ambiente turbulento (indústria de eletrônicos), sugerem que a homogeneidade do grupo (em relação a 'tempo de serviço') permite coesão e dificulta a dispersão do grupo com desentendimentos e conflitos pelo poder, os quais poderiam desviar a atenção do grupo das decisões importantes para a organização. Os resultados da pesquisa indicam que a homogeneidade favorece o aprendizado, a comunicação e a confiança que são condições importantes para organizações que vivem em ambientes turbulentos.

Diversidade estrutural:

Em GLICK, MILLER e HUBER (1995) a diversidade estrutural é enfocada em relação à diversidade estrutural das unidades dirigidas pelos elementos do alto escalão, sendo que o artigo dá ênfase a departamentalização (uma das formas de diversidade estrutural). Segundo os autores, a diversidade entre unidades é associada à homogeneidade dentro da unidade organizacional, o que facilita a comunicação e a coordenação interna, mas prejudica a coordenação entre unidades, as quais podem ser muito distintas e separadas entre si.

Diversidade cognitiva:

Segundo GLICK, MILLER e HUBER (1995), a diversidade cognitiva engloba os mapas cognitivos dos dirigentes e os seus sistemas de crenças e preferências em relação aos diferentes objetivos da organização. Os autores estão principalmente interessados nos objetivos operacionais compartilhados pelo grupo (por exemplo, maximizar crescimento de vendas).

Estudo de BARR, STIMPERT e HUFF (1992, p.33) sugere que as atitudes e crenças trazidas por novos dirigentes a uma organização influenciam muito mais os processos de decisão estratégica que as suas características demográficas (idade, por exemplo). No entanto, o próprio estudo dos autores leva a acreditar que variáveis demográficas, como orientação funcional e experiência profissional anterior, podem influenciar decisões estratégicas por intermédio dos processos cognitivos. O estudo, por exemplo, menciona um indivíduo que, ao entrar como CEO em uma das empresas ferroviárias analisadas, promoveu mudanças significativas na organização, e que essas mudanças talvez tenham sido possíveis porque sua experiência como advogado corporativo (e sua falta de experiência na indústria ferroviária) levou-o a promover a eficiência e as práticas administrativas comuns em outras organizações.

Diversidade de personalidades:

Com base em KETS DE VRIES e MILLER (1984, p.44), sugere-se que a existência de um alto escalão formado por indivíduos com personalidades e fantasias diferentes pode favorecer um clima de diversidade saudável na organização. No entanto, os executivos tendem a recrutar e promover pessoas que possuem estilos similares aos seus, assim favorecendo a falta de diversidade e o surgimento de patologias organizacionais.

Os dois autores relatam, baseados em suas experiências como consultores, que o estilo pessoal dominante de um dirigente, principalmente em organizações que apresentam baixo desempenho, pode impactar a estratégia, a estrutura, e o próprio ambiente da organização. Assim, qualquer traço neurótico do estilo do dirigente pode refletir na *gestalt* organizacional.

B. Relação da organização com o seu ambiente:

O estudo de caso, por apresentar uma descrição geral da indústria de ensino superior, permitiu verificar que a relação entre a organização e o seu ambiente tem potencial para influenciar a forma como ela reage ao EO.

A relação de influência entre as Universidades e o seu ambiente pode ser explicada da seguinte forma: A indústria de ensino, por ser bastante regulada pelo governo e controlada pela sociedade, permite pouca mobilidade aos dirigentes organizacionais para agir sobre o seu ambiente. Mesmo assim, apesar da pouca mobilidade, os dirigentes das IES podem tomar algumas decisões que afetam o seu ambiente (por exemplo, fazer *lobby* para alterar a legislação).

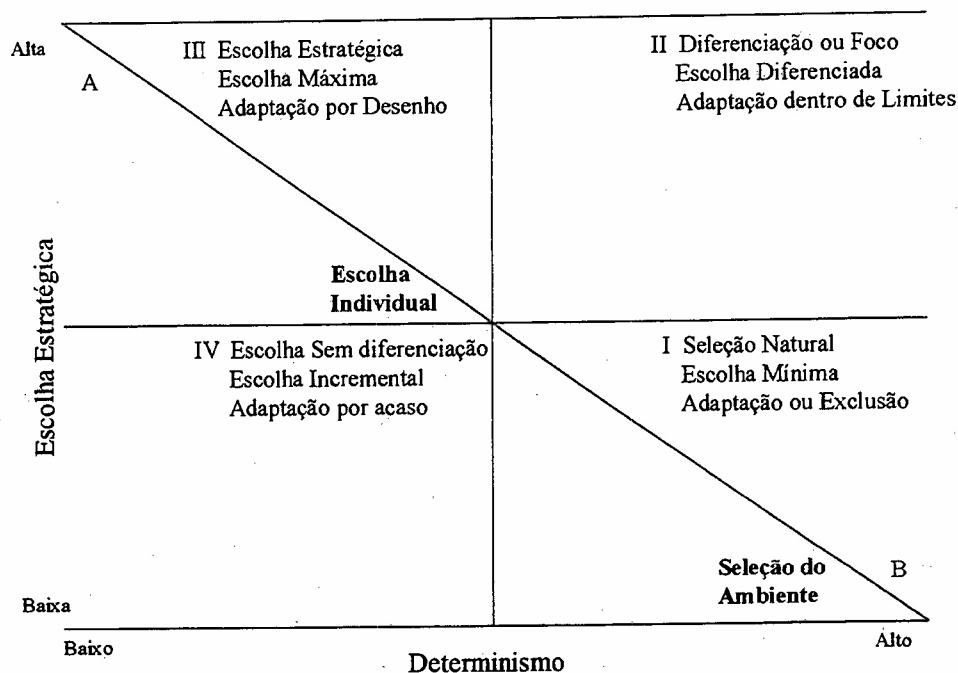
HREBINIAK e JOYCE (1985, p.336) argumentam “que escolha [ou seja, voluntarismo] e determinismo são variáveis independentes que podem ser posicionadas em dois contínuos separados para desenvolver uma tipologia de adaptação organizacional”.

Para eles, voluntarismo e determinismo são variáveis essenciais para descrever o processo de adaptação organizacional.³⁹ A **figura 29** ilustra a inter-relação entre as variáveis escolha e determinismo, as quais são representadas cada uma por um eixo que vai da graduação baixo até alto. Tem-se, então, a formação de quadrantes que representam características específicas da relação entre organização e ambiente.

O MEO sugere, portanto, que essa relação influencia as decisões estratégicas das organizações e, conseqüentemente, a forma como as organizações enfrentam as situações de estresse.

³⁹ O termo **adaptação** é usado para designar comportamentos ativos e reativos da organização em antecipação ou reação a variáveis exógenas. Também indica mudanças resultantes do alinhamento da capacidades organizacionais com contingências ambientais. (HREBINIAK e JOYCE , 1985, p.338).

Figura 29: Relação entre escolha estratégica e determinismo



Fonte: Hrebiniak & Joyce (1985). Organizational Adaptation: Strategic Choice and Environmental Determinism. *Administrative Science Quarterly*, 30, p.339.

11.2.1 Recursos de *coping*

Após a explicação dos dois fatores que devem ser incluídos no MEO como moderadores, no próximo subitem, pretende-se justificar porque o MEO usa o termo moderador ao invés de recursos de *coping* ou 'facilitador' dos processos de interpretação.

No item 10.3 da dissertação, a proposição P9 (definição de recursos de *coping*) do MPEO foi ilustrada com um exemplo do **estudo de caso**. Mencionou-se que o fato de uma universidade particular da Grande São Paulo ter uma clientela adequada influencia a escolha das estratégias de *coping* a serem usadas. Por exemplo, a Universidade São Judas Tadeu, segundo os consultores e outros elementos da indústria de ensino, tem mostrado um bom desempenho nos 'provões' porque seus alunos já ingressam na instituição com um

bom preparo acadêmico. Assim, a Universidade São Judas Tadeu não precisa, provavelmente, realizar uma série de mudanças como Alpha e Zeta.

‘Excedente organizacional’ é um outro fator classificado como moderador que pode se encaixar na definição de recursos de *coping*, no entanto, no MPEO, ele também foi considerado um fator capaz de influenciar os processos de interpretação.

Como ainda não existem evidências sobre o papel dos moderadores no EO e como podem existir moderadores que influenciam o EO em mais de uma maneira, o MEO propõe estudar esses fatores como moderadores sem classificá-los em recursos de *coping* ou ‘facilitadores’ do processo de interpretação.

Assim, todos os fatores que afetam etapas ou elementos do MPEO ou do MEO de forma a poder alterar o nível de estresse acumulado da organização (proposição P16 do MPEO) são mencionados no próximo subitem da dissertação.

11.2.2 Moderadores do MEO

O MEO sugere que os papéis propostos para os moderadores na **figura 22** sejam estudados em maior profundidade, entretanto, não se pode deixar de procurar outros moderadores e de explorar outras relações entre os moderadores citados e o EO.

A **figura 30** compara o MEO (**figura 22**) e o MPEO (**figura 7**) em relação às variáveis moderadores. Durante o estudo de caso, algumas das variáveis moderadoras sugeridas pelo MPEO apresentaram mais de um papel no EO, no entanto, tais papéis que não correspondem ao de moderador estão sendo desconsiderados.

Figura 30: Comparação dos moderadores do MEO e do MPEO

VARIÁVEL	ENUNCIADO	VARIAÇÃO EM RELAÇÃO AO MPEO
Ilusão de controle	Ilusão de controle, uma característica dos dirigentes organizacionais, pode influenciar a escolha de alternativas estratégicas.	
Propensão ao risco	Propensão de risco, uma característica dos dirigentes organizacionais, pode influenciar a escolha de alternativas de <i>coping</i> e, eventualmente, favorecer alternativas passadas de sucesso.	Considera que a variável homogeneidade demográfica dos dirigentes pode afetar essa variável
‘Excedente organizacional’ (<i>Organizational Slack</i>)	A existência de ‘excedente organizacional’ influencia o tipo de estratégias de <i>coping</i> que podem fazer parte do repertório da organização.	Não considera influência da variável na interpretação da situação.
Tamanho	Tamanho da instituição pode afetar a seriedade atribuída à situação potencialmente estressora. Por exemplo, grandes universidades podem julgar que, dado o seu tamanho, o impacto das mudanças será pequeno ou improvável.	A influência da variável era no comportamento de busca e pesquisa da instituição e passou a ser no processo de avaliação.
Confiabilidade nas fontes de informação	Confiabilidade nas fontes de informação influencia os processos de interpretação.	
Homogeneidade das informações	Homogeneidade das informações afeta os processos de interpretação.	Não considera seu papel como moderador de <i>coping</i> .
Apoio social		Excluído do MEO como moderador.
Grau de turbulência do ambiente	O grau de turbulência do ambiente pode levar a organização a ampliar seu comportamento de busca e pesquisa de informação.	
Homogeneidade do grupo de dirigentes em relação ao ‘tempo de serviço’	A homogeneidade do grupo de dirigentes em relação ao ‘tempo de serviço’ pode afetar a propensão ao risco dos dirigentes.	Incluído no MEO.
Homogeneidade cognitiva do grupo de dirigentes	A homogeneidade cognitiva do grupo de dirigentes pode influenciar os tipos de informação pesquisada, a forma como as informações são interpretadas e as escolhas estratégicas de <i>coping</i> .	Incluído no MEO.
Relação entre organização e seu ambiente	A relação da organização com o seu ambiente impõe limites às ações organizacionais.	Incluído no MEO

11.3 Moderadores relacionados com o modo de mudança no MEO

No estudo de caso, não foi possível perceber de maneira satisfatória se altos níveis de estresse acumulado levam à ruptura com a orientação estratégica atual da universidade (proposição PB 4 do MPEO).

Como foi comentado no capítulo anterior, no item 10.5, é impossível predizer se o nível de estresse acumulado por Zeta ultrapassou o limite suportável e, então, estimulou a ruptura com a orientação estratégica de 1996, ou se o nível de estresse acumulado por Zeta parece ser baixo porque a instituição foi eficaz na gestão do estresse.

O MEO precisa continuar a investigar a relação entre ‘ruptura da orientação estratégica’ e o nível de estresse acumulado. Entretanto, talvez seja adequado alterar a proposição PB 4 para que, no MEO, ela fique mais ampla e não limite o estudo dessa relação, e colocar a proposição PB 4 do MPEO como uma subproposição (PB 4.1). Assim, o MEO deve sugerir que:

PB 4. Existe uma relação entre o nível de estresse acumulado de uma organização e a ruptura da sua orientação estratégica.

Outra questão referente ao modo de mudança que o MEO precisa investigar é se a cadência (compasso da distribuição das mudanças no tempo) das ações organizacionais interferem com o nível de estresse acumulado na organização. Alpha e Zeta, por exemplo, apresentam cadências diferentes: Em Alpha, durante os cinco primeiros anos, as mudanças aconteceram aos poucos, entretanto, no último ano, percebe-se uma concentração de decisões importantes. Em Zeta, não se percebe essa concentração de mudanças em um determinado período, mudanças importantes estão distribuídas, aparentemente, de forma harmoniosa ao longo do tempo.

Duas figuras são apresentadas a seguir:

A primeira (**figura 31**) oferece uma descrição resumida dos moderadores referentes ao modo de mudança que fazem parte do MEO, e sugere a operacionalização dos mesmos.

A segunda (**figura 32**) compara os papéis desses moderadores no MPEO e no MEO.

Figura 31: Moderadores relacionados com o modo da mudança

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO	OPERACIONALIZAÇÃO
Extensão da mudança	Abrangência em relação aos domínios de atividades da organização – valores centrais, estratégia, distribuição de poder, estrutura e sistemas de controle.	Adaptar trabalho de Barker e Mone (1998) para elaborar duas tabelas que se encontram no anexo 5 para avaliar a extensão da mudança em IES
Articulação e orientação do processo	Maneira como a liderança articula o processo de mudança: Etapas bem definidas, comunicadas com clareza aos envolvidos.	<ul style="list-style-type: none"> ○ As alterações organizacionais foram realizadas de forma gradual. ○ Nível de informação dos membros da organização sobre as alterações sendo implantadas. ○ Grau de envolvimento de outros membros da organização (que não dirigentes) na implantação das mudanças na organização. Formaram-se, por exemplo, grupos de trabalho. ○ Participação significativa de grupos de trabalho no produto final do projeto/ trabalho. ○ Disposição da organização para ouvir funcionários e comunidade.
Alteração de liderança	Entrada e/ou saída de elementos-chaves na organização.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Durante o período de estudo houve troca de liderança. ○ Novos profissionais foram contratados para ocupar cargos importantes na organização.
Cadência	Compasso da distribuição das mudanças no tempo.	Levantamento das principais mudanças implantadas pela organização no período estudado.

Figura 32: Comparação do MPEO e MEO em relação aos fatores do modo de mudança

Fator	MPEO	MEO
Extensão da mudança	Moderador Estresse	Nível de estresse acumulado
Articulação	Moderador <i>Coping</i>	Nível de estresse acumulado
Alteração de Liderança	Moderador Interpretação Moderador <i>Coping</i>	Moderador Interpretação Moderador <i>Coping</i> Nível de estresse acumulado
Cadência		Nível de estresse acumulado

A explicação de como extensão da mudança, articulação e alteração de liderança podem afetar o nível de estresse acumulado encontra-se no capítulo 10, itens 10.5 e 10.7.

11.4 Impactos do estresse da organização no MEO

Antes de resumir os impactos do estresse propostos pelo MEO, enumera-se outros três fatores que, durante o **estudo de caso**, surgiram como impactos do estresse nas Universidades Particulares da Grande São Paulo. Tais fatores podem ser considerados impactos do estresse na organização, ou indicadores do EO, dependendo do grau em que se apresentam na organização. Esses fatores merecem ser incluídos no MEO, e são apresentados a seguir:

1. Dificuldade de planejar:

CAMERON, WHETTEN e KIM (1987) apontam, como uma das consequências disfuncionais do declínio organizacional, a negligência ao planejamento de longo-prazo.⁴⁰

Essa disfunção também parece estar presente em instituições enfrentando EO.

Observou-se neste **estudo de caso** que Alpha reclama da dificuldade de planejar no curto e longo-prazo em razão das alterações constantes na legislação. No entanto, parece que a dificuldade de planejar está também relacionada com o fato da situação de estresse ter deixado a Universidade Alpha desorientada, sem foco, incapaz de visualizar o seu futuro

⁴⁰ Ver também Cameron, Kim e Whetten (1987).

(nem no curto-prazo). Essa circunstância sugere que instituições enfrentando níveis altos de estresse podem ter dificuldade de planejar até no curto-prazo.

Baseando-se em CAMERON, WHETTEN e KIM (1987), o MEO propõe que dificuldade de planejar seja avaliado questionando-se a existência de planejamento de curto-prazo e de longo-prazo.

2. Reação de descontentamento de membros (que não dirigentes) da organização:

Os dois coordenadores sentiram-se pressionados pelos dirigentes da Universidade Alpha, mas por diferentes razões. O Coordenador Alpha 1 sentiu-se cobrado durante todo o processo de montagem e reconhecimento do curso para que tudo fosse perfeito, o que pode explicar sua postura controladora em relação aos professores, alunos, funcionários e empresas prestadoras de serviço. O Coordenador Alpha 2 sentiu-se abandonado; de acordo com ele, professores e alunos reclamam que a escola está privilegiando os cursos novos.

Além disso, o Coordenador Alpha 2 sugeriu que as mudanças estruturais em Alpha provocaram, no seu primeiro ano, uma perda de qualidade devido à falta de unidade entre os coordenadores.

Os fatos acima sugerem que:

- A. Os estressores podem afetar os níveis hierárquicos de forma distinta;
- B. As ações adotadas pelos dirigentes para enfrentar o estresse podem ser, elas próprias, estressores para membros de outros níveis hierárquicos.

Assim, além de considerar esse impacto, o MEO deve investigar como diferentes níveis hierárquicos reagem aos estressores e ao estresse experimentado pela organização.

3. Despertar para a necessidade de mudar: impacto positivo.

Discutiu-se uma série de atributos organizacionais que foram presenciados no estudo de caso e considerados como impactos do estresse na organização. Normalmente esses atributos são considerados consequências disfuncionais, no entanto, podem, dependendo das circunstâncias, resultar em consequências positivas para organização.

A restrição do processamento de informação, por exemplo, pode evitar que a instituição se disperse ao tentar solucionar os seus problemas, restringindo o número de alternativas possíveis, principalmente quando há limitação de tempo para agir. A

concentração do controle e a conservação de recursos também podem ajudar a organização, em um primeiro momento, a melhorar a sua eficiência e encontrar recursos necessários para consertar suas deficiências e inovar.

Existe, entretanto, um impacto claramente positivo do EO: despertar para a necessidade de mudar.

Alpha e Zeta (e as universidades particulares em geral) foram despertadas pelo estresse para a necessidade de mudar, caso não quisessem correr o risco de perder o credenciamento. Pelo que foi discutido até o presente momento nesta dissertação, já foi possível verificar que elas reagiram de forma diferente às pressões externas, porém ambas mudaram. Talvez não tenham mudado o suficiente ou de forma adequada para sobreviver no novo cenário do ensino superior brasileiro, mas estão ambas cientes de que precisam mudar.

Os impactos a serem considerados no MEO estão na **figura 33**. Todos eles possuem uma sugestão de operacionalização baseada ou inspirada em autores já citados nesta dissertação, exceto os fatores reação de descontentamento de membros (que não dirigentes) da organização e despertar para a necessidade de mudar, os quais foram operacionalizados apenas com base no **estudo de caso**.

Figura 33: Impactos do estresse da organização no MEO

IMPACTOS OU ATRIBUTOS ORGANIZACIONAIS	OPERACIONALIZAÇÕES SUGERIDAS	VARIAÇÃO EM RELAÇÃO AO MPEO
Restrição no processamento de informações.	Nível de utilização de informação periférica. Nível da filtragem de informação (quantidade de informação retida pelos dirigentes). Grau de homogeneidade da informação avaliada. Grau de intrusão no ambiente para buscar mais informação.	Ao invés de número de canais de informação usados (MPEO), o modelo sugere avaliar a homogeneidade da informação usada pela instituição. Sugere a inclusão do item grau de intrusão para definir se a organização mudou seu comportamento de pesquisa de informação; se está interessada em obter mais informação.
Concentração de controle	Nível de participação em atividades de tomada de decisão (concentração das decisões em uma proporção pequena dos membros da organização). Nível da formalização do processo decisório. Nível em que os processos decisórios se movem para áreas centrais da organização. Frequência de reuniões envolvendo alto escalão. Frequência de reuniões envolvendo alto escalão e gerentes de departamentos. Uso de regras escritas, procedimentos e políticas formalizadas na organização em geral. Uso de regras escritas, procedimentos e políticas formalizadas pela administração de pessoal.	Integra as sugestões de operacionalização dos autores Barrett-Power (1997); Staw, Sandelands e Dutton (1981) e Barker e Mone (1998).
Conservação de recursos	Extensão dos ajustes nos orçamentos disponíveis. Ênfase na contenção de custos. Intensificação dos esforços de responsabilização por resultados.	

IMPACTOS OU ATRIBUTOS ORGANIZACIONAIS	OPERACIONALIZAÇÕES SUGERIDAS	VARIAÇÃO EM RELAÇÃO AO MPEO
Erros Cognitivos	<p>Prevalência de atribuições erradas sobre a natureza da situação.</p> <p>Grau em que os problemas da organização são atribuídos a fatores externos.</p> <p>Utilização de práticas bem-sucedidas da organização para resolver o estresse existente.</p> <p>Utilização de práticas bem-sucedidas da organização para resolver o estresse existente.</p> <p>Grau em que a estratégia atual é percebida pelo dirigente como adequada para responder os problemas existentes.</p>	<p>Inclusão das sugestões de operacionalização dessa variável.</p> <p>A última variável, grau em que a estratégia atual é percebida como adequada, parece ser muito importante.</p>
Dificuldade de planejar	<p>Existe planejamento de curto-prazo.</p> <p>Existe planejamento de longo-prazo.</p>	Inclusão no modelo.
Reação de descontentamento de membros (que não dirigentes) da organização.	<p>Sente-se pressionado pelos dirigentes da organização.</p> <p>Sente-se ameaçado pelas mudanças sendo realizadas.</p> <p>Sente-se desprestigiado pelos dirigentes da organização.</p> <p>Sente que o seu departamento está sendo desprestigiado.</p> <p>Acredita que as mudanças são necessárias.</p> <p>Sente-se ameaçado pelo estressor 'X' (por exemplo, sistema nacional de avaliação dos cursos de graduação).</p>	Inclusão no modelo.
Despertar para a necessidade de mudar	<p>A situação 'X' ou as situações 'Xs' obrigam que uma série de mudanças sejam realizadas na organização.</p> <p>Grau em que a organização precisa mudar para enfrentar a situação 'X'.</p>	Inclusão no modelo.

11.5 Nível de estresse acumulado e MEO

Um dos elementos mais importante do estudo do EO é o fator nível de estresse acumulado, porque funciona como um termômetro para avaliar o estresse que uma organização experimenta em um período. No **estudo de caso**, usou-se principalmente a proposição PB 3 do MPEO para entender o conceito e a forma como nível de estresse acumulado variou nas Universidades no período estudado. Como foi sugerido no MPEO e continua válido no MEO, em um determinado período, o nível de estresse acumulado varia em função do (1) estresse introduzido na organização no período; (2) eficácia da avaliação; (3) eficácia do processo de *coping*; (4) moderadores.

O item 10.7 da dissertação analisou como tais variáveis influenciam o nível de estresse acumulado. Agora, apresenta-se na **figura 34** um resumo dos fatores/moderadores que afetam essas variáveis:

Figura 34: Moderadores sugeridos no MEO que influenciam as variáveis que afetam nível acumulado de estresse

VARIÁVEIS	FATORES QUE INFLUENCIAM A VARIÁVEL	FATORES QUE INFLUENCIAM OS FATORES	REFERÊNCIAS
S ^o (estresse introduzido no período)	<ul style="list-style-type: none"> • Estressores; • Percepção dos dirigentes; • Critérios/desejos; • Grau de importância e seriedade atribuídos. 	Tempo; <i>coping</i> focado na avaliação, tamanho.	Itens 10.1, 10.2.2, 10.7.
A (eficácia da avaliação)	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração na liderança organizacional; • Tempo; • Tamanho; • Homogeneidade da informação avaliada; • Confiança atribuída às fontes de informação; • Grau de turbulência do ambiente; • Homogeneidade cognitiva do grupo de dirigentes; • Restrição no processamento de informação; • Concentração de controle; • Erros cognitivos 	Homogeneidade da informação pesquisada;	Itens 10.2, 10.4, 10.5, 10.6, 10.7.
C (eficácia de <i>coping</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclos múltiplos de <i>feedback</i>; • Escolha das estratégias; • Alteração na liderança organizacional; • Ilusão de controle; • Propensão ao risco; • 'Excedente organizacional'; • Tempo; • Homogeneidade cognitiva do grupo de dirigentes; • Relação da organização com seu ambiente. • Dificuldade de planejar. • Despertar para a necessidade de mudar. 	História de sucessos no passado. 'Tempo de serviço'.	Itens 10.3, 10.4, 10.5, 10.6, 10.7.

11.6 Prescrições ao estudo de EO e ao uso do MEO

O uso do MEO para estudar uma organização que passa por um período de ameaça ou pressão pode ajudar a entender o comportamento dessa organização e dos seus dirigentes, e o porquê das suas ações e reações diante de certas circunstâncias.

Deve-se, entretanto, ter cuidado para não creditar erroneamente o nível de estresse acumulado a uma única situação, porque a agenda de uma organização é composta por vários projetos e preocupações cuja importância pode mudar mais de uma vez em um espaço de tempo.

Sendo assim, dado que tempo mostra-se um fator importante ao EO e que o nível de estresse acumulado varia no tempo, sugere-se estudar EO acompanhando a sua variação em um determinado período de tempo, como aconteceu no **estudo de caso** desta dissertação.

Outra questão relevante para quem pretende estudar EO é ter acesso aos dirigentes organizacionais, e dedicar parte da pesquisa para conhecê-los melhor: saber o que eles pensam a respeito dos estressores da sua indústria e organização, como tomam as decisões organizacionais, a frequência com a qual se reúnem, etc. É importante ressaltar que o MEO está centrado nos dirigentes e nos seus processos cognitivos para interpretar as situações que têm potencial para impactar a organização.

O pesquisador também deve procurar entender a relação da organização com o seu ambiente, conversar com indivíduos externos à organização que possam dar uma visão mais isenta dessa relação. É importante obter informações que ajudem verificar se a forma como os dirigentes vêem o ambiente organizacional é muito diferente da maneira como os outros o vêem.

Com relação a aplicação das proposições e variáveis de estudo em um contexto real, deve-se iniciar a análise de uma forma estruturada: primeiro, verifica-se os estressores e as situações percebidas como estressantes pela organização; segundo, tenta-se entender como os dirigentes interpretam a situação, os tipos de informações avaliadas, os critérios utilizados para julgar as situações, como avaliam a seriedade de uma situação; terceiro, procura-se levantar as ações organizacionais usadas para enfrentar as situações estressantes e saber como as organizações acompanham a eficácia das suas ações; quarto, avalia-se o grau em que os impactos do estresse sugeridos pelo MEO estão presentes; quinto, percebe-

Tabela 2: Lista de itens para medir mudança de estrutura e sistemas de controle para o estudo de caso das universidades particulares.

Mudanças na estrutura da organização

A. Mudanças na variação vertical

1. Mudança no número de níveis gerenciais na corporação.
2. Mudança na extensão do controle dos coordenadores de curso.

B. Mudanças na variação horizontal

1. Mudança no número de coordenadorias de curso.
2. Mudança no número de departamentos de *staff*.
3. Mudança na influência de *staff* treinado tecnicamente nas decisões gerenciais.

C. Mudanças nos mecanismos de integração

4. Mudança na utilização de grupos ou comitês para resolver problemas.
5. Mudança na quantidade de decisões de grupo no mais alto nível da organização.
6. Mudança na frequência de utilização de tecnologia de computador em processos de decisão.
7. Mudança no número de diferentes aspectos dos negócios da corporação que precisam ser considerados pelos gerentes quando tomando decisões.

Mudanças nos sistemas de controle

D. Mudanças em controles de redução de incerteza

8. Mudança na extensão do uso pela corporação de controles de custo e qualidade.
9. Mudança na extensão do uso pela corporação de instrumentos formais de planejamento e previsão.
10. Mudança na extensão do uso pela corporação de orçamento de capital.
11. Mudança na utilização de *staff* para ficar a par das tendências do mercado ou informação.

E. Mudanças na compensação

12. Mudança na compensação de coordenadores, professores e *staff*. (Plano de carreira)
 13. Mudança na porcentagem da compensação potencial que está amarrada a saúde de longo prazo da corporação.
-

Baseado em: Barker III, Vincent L. & Mone, Mark A. (1998). The Mechanistic Structure Shift and Strategic Reorientation in Declining Firms Attempting Turnarounds. *Human Relations*, 51 (10), 1227-1258.

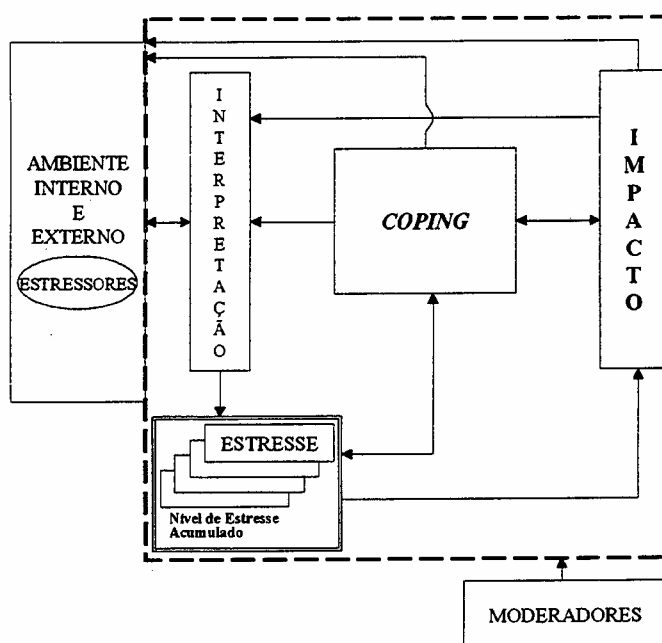
se como os moderadores atuam na organização e se a presença de algum deles contribui positivamente para o nível de estresse acumulado.

O roteiro apresentado acima está resumido, porém, o pesquisador ao seguir as proposições e as variáveis sugeridas pelo modelo acaba investigando todas essas questões e muitas outras. O importante é que ele terá um quadro geral de como e de quão bem a organização está respondendo às pressões externas.

11.7 Representação do modelo

No início do capítulo 6, uma figura na qual estava representado o **modelo preliminar de estresse da organização (MPEO)** foi apresentado. Após o estudo de caso e a revisão do MPEO, chega-se a uma nova representação do EO – **figura 35**.

Figura 35: Modelo de Estresse da Organização



As principais diferenças entre os dois modelos (**figura 5** e **figura 35**) são:

1. Estresse é deslocado para baixo do fluxo central da figura para ganhar destaque. O MEO quer dar ênfase ao nível acumulado de estresse, a existência de uma

hieraquia de importância entre as discrepâncias (estresse) e da possibilidade delas estarem inter-relacionadas.

2. O impacto do estresse na organização pode afetar o ambiente organizacional, o que já estava previsto no MPEO, e o processo de interpretação, que não havia sido previamente considerado. Por exemplo, os erros cognitivos dos dirigentes, a rigidez de respostas da organização podem afetar o processo de interpretação ao alterar o comportamento de pesquisa da organização ou a atribuição de significado dos dirigentes às situações estressantes.
3. O MEO prevê que os processos de *coping* podem afetar diretamente os processos de interpretação. Isso ocorre quando os dirigentes adotam estratégias focadas na avaliação da situação. Por exemplo, no caso das universidades, é possível que os dirigentes tenham alterado seus critérios de avaliação referentes às notas do 'provão' para aceitar conceitos como C.
4. O MEO, diferentemente do MPEO, também aponta que os processos de *coping* podem afetar diretamente o ambiente organizacional.
5. No MPEO, moderadores ficavam soltos na **figura 5** porque se decidiu por não fazer suposições prévias sobre a relação dos mesmos com os demais componentes do EO. O MEO continua conservador em relação ao papel dos moderadores, porque não especifica quais componentes do EO são por eles influenciados. Outrossim, o MEO apenas mostra que, como o estudo de caso ilustrou, os moderadores podem influenciar elementos do EO e, em consequência, afetar os efeitos do estresse na organização.

Parte V: Conclusão

No capítulo anterior, o MEO foi apresentado. Boa parte do MPEO foi mantida, porém o **estudo de caso**, no contexto das universidades particulares da Grande São Paulo, ajudou a propor uma série de relações importantes entre os elementos do modelo, e são essas relações que permitem a estruturação do modelo e do estudo de EO, e a delimitação do fenômeno. Quando a metodologia do **estudo de caso** desta dissertação foi apresentada, no capítulo 8, mencionou-se que esse método de pesquisa é adequado quando não se conhece as ‘fronteiras’ do fenômeno, como ainda é o caso do EO.

O objetivo deste último capítulo é resumir os passos usados para chegar ao MEO, e sugerir como esse modelo pode ser usado por acadêmicos e profissionais, e os caminhos de pesquisas futuras para aproximar o MEO ainda mais das ‘fronteiras’ do fenômeno.

12. Conclusão

Antes de responder algumas perguntas de pesquisa que ficaram em aberto e de apontar sugestões para pesquisas futuras e para o uso do **modelo de estresse da organização** (MEO) na prática organizacional, apresenta-se um resumo breve do que foi tratado nas cinco partes desta dissertação e confirma-se a possibilidade do uso da metáfora do estresse ocupacional para estudar EO.

12.1 Resumo e estrutura da dissertação

Esta dissertação começou apontando a existência de um fenômeno – **estresse da organização** – pouco estudado nos *Estudos Organizacionais*, pelo menos de forma estruturada. A dissertação propôs, para auxiliar o seu estudo, o desenvolvimento de um modelo que ajudasse a compreender como esse fenômeno afeta a organização.

Após realizar levantamento teórico sobre estresse no plano do indivíduo e da organização, a dissertação delineou um **modelo preliminar de estresse da organização** (MPEO) a partir do uso de uma metáfora do estresse ocupacional e do auxílio de trabalhos vinculados à crise, *downsizing*, estratégia etc.

Posteriormente, **estudo de caso**, de caráter qualitativo e exploratório, realizado no contexto das universidades particulares da Grande São Paulo, foi utilizado para verificar como duas Universidades reagiram ao estresse gerado pelo Sistema Nacional de Avaliação, no período de 1996 a 2001. As informações coletadas no estudo permitiram que o MPEO fosse revisado. Por fim, esta dissertação apresentou o MEO que, obviamente, precisa ser melhorado por meio de outros estudos teóricos e empíricos.

12.2 O uso da metáfora do estresse ocupacional

Um dos objetivos desta dissertação, desde o seu início, é:

Entender até que ponto o fenômeno do **estresse da organização** pode ser explicado pela metáfora do estresse ocupacional, ou conceitos como estressores, estresse, avaliação, *coping* podem ser usados para explicar o fenômeno.

Chega-se ao término deste trabalho acreditando que é possível usar a metáfora do estresse ocupacional para analisar o fenômeno **estresse da organização** (EO) e para propor um modelo para estudá-lo. A metáfora deu estrutura e método para que o fenômeno fosse observado e analisado parte por parte.

Assim, devido à metáfora, a dissertação foi levada a fazer um exame detalhado de algumas variáveis e proposições (sugeridas inicialmente nos capítulos 6) que, por analogia ao fenômeno do âmbito individual, pareciam também ser importantes no plano da organização. Obviamente a metáfora não pode ser seguida a risca, isto é, não se pode pegar as definições dos constructos de um nível de análise e transportá-los diretamente para outro nível.

Não obstante serem necessárias algumas adequações, a estrutura básica da metáfora do estresse ocupacional permanece. Os processos de interpretação e de *coping*, por exemplo, fazem parte tanto do estresse individual quanto da organização. Outras características comuns aos dois fenômenos e que viabilizam a metáfora são *feedback*, influência de moderadores, valorização da informação, consideração do trio percepção - critérios de avaliação - importância (determinantes do estresse).

Percebe-se ainda que tanto no plano da organização quanto do indivíduo o estresse pode afetar a 'entidade' analisada. Enquanto estresse ocupacional pode aumentar a tensão experimentada pelo indivíduo, o EO pode aumentar o controle que a organização exerce sobre seus funcionários, processos e resultados.

O modelo apresentado no capítulo 11, entretanto, está ainda longe da complexidade do modelo de estresse ocupacional de EDWARDS (1992).

12.3 As contribuições do estudo de estresse da organização

O estudo de **estresse da organização** e a proposição de um modelo para estudá-lo contribuem tanto para os *Estudos Organizacionais* quanto para a prática gerencial.

Em relação aos *Estudos Organizacionais*, uma das principais contribuições do MEO é sugerir que as situações estressantes possuem uma hierarquia de importância ou seriedade capaz de influenciar a elaboração da agenda dos dirigentes organizacionais e, conseqüentemente, a orientação estratégica da organização.

Pode-se ainda imaginar que, se a percepção dos dirigentes estiver correta, eles serão capazes de atacar os maiores riscos da organização ou alavancar as maiores oportunidades. Agora, se os dirigentes souberem que nem sempre suas percepções estão corretas, porque algumas vezes erros cognitivos são cometidos, os dirigentes prestarão maior atenção às suas agendas para se certificarem que não estão dando prioridade às questões erradas.

Esta dissertação também colabora para o estudo de mudança organizacional porque faz uma série de suposições relacionando **estresse da organização** aos processos de mudança: primeiro, os processos de mudança podem ser fontes de estresse; segundo, para enfrentar as situações de pressão, as organizações muitas vezes precisam realizar mudanças internas e promover outras externas; terceiro, o nível de estresse acumulado da organização pode ser afetado pelo modo como as mudanças ocorrem; e quarto, o nível de estresse acumulado pela organização pode levá-la a romper com a sua atual orientação estratégica. O estudo do EO pode, portanto, colaborar para as teorias de desenvolvimento organizacional ao dar uma explicação diferente aos processos de reorientação (mudança profunda envolvendo estratégia, estrutura e processos da organização).

Em relação às práticas organizacionais, o MEO pode funcionar como um quadro de referência para que dirigentes e executivos possam compreender o que ocorre com as suas instituições quando enfrentam pressões externas ou quando decidem não enfrentá-las.

Esse quadro de referência, o MEO, é uma forma dos dirigentes não apenas poderem fazer um auto-exame de como a organização e eles se comportam diante de situações de ameaça, mas também de entenderem que, por uma série de fatores (por exemplo, fatores como ilusão de controle), podem deixar de perceber ou interpretar adequadamente uma situação como ameaça.

Além disso, mesmo quando a situação de ameaça é corretamente avaliada, o MEO mostra, por um lado, aos dirigentes os tipos de estratégias que empregam para solucionar ou reduzir o nível de estresse da organização e, por outro lado, os diversos tipos de estratégias disponíveis e de alternativas possíveis caso não estejam conseguindo reduzir o estresse.

Embora os impactos do EO e o nível de estresse acumulado sejam constructos que precisam ser refinados por meio de mais pesquisas antes de serem utilizados pelos dirigentes organizacionais, o modelo proposto aponta (1) alguns atributos organizacionais (impactos) que podem ajudar no diagnóstico do EO e (2) sinaliza a inadequação da orientação estratégica atual da organização por meio da comparação do nível de estresse acumulado em um período.

O modelo também alerta os profissionais para alguns outros problemas:

Primeiro, gerenciamento inadequado das informações pesquisadas pela organização. Os dirigentes devem procurar manter contato com fontes diversificadas de informação e evitar a tentação de buscar sempre o mesmo tipo de informação.

Segundo, tendência de usar estratégias passadas de sucesso da organização e dos dirigentes para enfrentar qualquer tipo de situação de ameaça.

O MEO, em síntese, contribui para que os dirigentes organizacionais percebam como se comportam e como as suas organizações se comportam diante de situações que as pressionam a se engajarem em transformações e adaptações. Assim, o modelo pode ajudá-los a identificar os erros que estão sendo cometidos ao enfrentarem essas situações e as oportunidades que estão deixando de aproveitar em função desses erros.

12.4 Sugestões para pesquisas futuras

O estudo do fenômeno EO não deve terminar nesta dissertação.

O estudo de caso foi, como sugerido no capítulo 7, de caráter exploratório para ilustrar e encaminhar a construção do MEO. Portanto, é necessário que pesquisas empíricas continuem sendo realizadas para refinar cada vez mais o MEO e melhor definir as 'fronteiras' do EO.

Sugere-se que pesquisas em outros tipos de indústrias, com características distintas da indústria de ensino superior, sejam realizadas. Indústrias, por exemplo, em que os dirigentes tenham mais opções para exercer escolhas estratégicas e em que o determinismo seja mais baixo. Tais contextos favorecem a ação organizacional sobre o seu ambiente e, segundo HREBINIAK e JOYCE (1985), um comportamento de busca de informação mais relaxado e direcionado para a 'procura de excedente'. Seria, portanto, interessante verificar como essas diferenças no comportamento de busca afetam o MEO e observar, em outras indústrias, se fatores que se mostraram importantes para as universidades particulares também são importantes para outras indústrias.

Não apenas deve-se investigar o EO em diferentes indústrias, mas também se o comportamento das organizações frente a situações avaliadas como oportunidades pelos dirigentes organizacionais corresponde ao previsto pelo MEO. Deve-se lembrar que HUFF, HUFF e THOMAS (1992) sugerem que estressores podem ser ameaças ou oportunidades. É importante comentar que o estudo desta dissertação foi realizado em uma indústria que está enfrentando várias situações de ameaça; a própria implantação do sistema de avaliação representa uma situação de ameaça. Assim, não foi possível observar na pesquisa de campo como as Universidades se comportaram diante de estressores que representam oportunidades, ou como discrepâncias positivas influenciam essas instituições.

Pesquisas futuras também devem investigar as relações entre moderadores e os processos de interpretação e de *coping*, e como moderadores podem afetar o nível de estresse acumulado da organização. Os dirigentes organizacionais podem usar esse tipo de conhecimento para administrar melhor, por exemplo, o repertório de *coping* dessas organizações.

Trabalhos futuros poderiam também verificar se existem elementos no modelo que contribuem mais para o nível de estresse acumulado do que outros, e se existem fatores cuja

influência nos processos de interpretação e de *coping* da organização é mais significativa que a de outros. Por exemplo, o fator tempo ('real' e 'percebido') parece ser muito importante para o MEO, mas muito ainda precisa ser entendido sobre quão ou mais importante são as características dos dirigentes (propensão ao risco, ilusão de controle, homogeneidade demográfica ou cognitiva) ou o 'excedente organizacional'.

Outro elemento importante do MEO que deve receber atenção adicional no futuro é o *feedback*. Durante o **estudo de caso**, notou-se que os dirigentes reagem quase que imediatamente ao *feedback* negativo, mas que essa reação imediata não é necessariamente positiva. Sendo assim, há também necessidade de verificar até que ponto o estresse enfrentado pelos próprios dirigentes afeta o **estresse da organização**.

O **estudo de caso** desta dissertação foi centrado no dirigente e nas suas reações (interpretação e tomadas de decisão), porém deve-se futuramente investigar como outros elementos da organização reagem aos mesmos estressores avaliados pelos dirigentes, como a interpretação deles dos fatos interfere na interpretação dos dirigentes, ou como a interpretação dos dirigentes interfere nos processos cognitivos dos empregados. MCKINLEY e SCHERER (2000), por exemplo, mencionam que situações de reestruturação organizacional acarretam o distanciamento entre as cognições dos dirigentes e as dos seus subordinados.

Também é necessário a realização de trabalhos que ajudem a operacionalizar conceitos de eficácia do processo de interpretação e de *coping*, contribuindo para a própria definição de nível de estresse acumulado e para o gerenciamento do **estresse da organização**.

Sem dúvida existem muitas outras possibilidades de pesquisas a serem realizadas a partir desta dissertação. O importante é que as pesquisas continuem para que se continue a construir uma sólida base de conhecimento sobre o fenômeno do EO – algo que esta dissertação sabe apenas ter iniciado.

12.5 Considerações Finais

O MEO nasceu muito antes da construção teórica desta dissertação; surgiu quando se imaginou que as organizações, da mesma forma que os indivíduos, enfrentam o estresse. No entanto, só ganhou impulso quando se considerou usar a metáfora do estresse

ocupacional como ponto de partida para a criação de um modelo que estudasse esse fenômeno, o qual passou a ser chamado **estresse da organização**.

Essa dissertação foi dedicada a montagem desse modelo, que se espera contribua para os *Estudos Organizacionais* e para a prática administrativa.

Maior satisfação não há do que imaginar que um dirigente possa algum dia utilizar esse modelo ou, ainda, uma versão melhorada deste modelo para enfrentar uma situação de ameaça e, em consequência, ser bem-sucedido. O modelo não pretende ser uma receita milagrosa para curar estresse, pretende ser apenas um instrumento que ajude os dirigentes a pensar, e a posicionar a organização no seu ambiente.

Naturalmente, esta dissertação oferece a esta pesquisadora uma satisfação extra. Permite que se conte um pouco das transformações pelas quais as universidades particulares estão passando. Sem dúvida, o **estudo de caso** é um registro dessa mudança significativa em direção à qualidade do ensino superior brasileiro.

13. Referências bibliográficas

Referências acadêmicas

- Almeida, Cleide R. Silvério (1997). *O Brasão e o Logotipo: Um estudo das Novas Universidades na Cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ashford, Susan J. (1988). Individual Strategies for Coping with Stress During Organizational Transitions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 24 (1), 19-36.
- Ayres, Kátia V., Cavalcanti, Guilherme A. & Brasileiro, M.C. (2001). Estresse Organizacional: O Caso das Empresas de Base Tecnológica Incubadas da Região Nordeste. Anais eletrônicos da ANPAD, Área Administração de Ciência e Tecnologia. Campinas, SP.
- Barker III, Vincent L. & Mone, Mark A. (1998). The Mechanistic Structure Shift and Strategic Reorientation in Declining Firms Attempting Turnarounds. *Human Relations*, 51 (10), 1227-1258.
- Barr, Pamela S. & Huff, Anne S. (1997). Seeing isn't believing: Understanding diversity in the timing of Strategic Response. *Journal of Management Studies*, 34 (3), 337-370.
- Barr, Pamela S., Stimpert, J.L. & Huff, Anne S. (1992). Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal. *Strategic Management Journal*, 13, 15-36.
- Beehr, Terry A. & Newman, John E. (1978). Job Stress, Employee Health, and Organizational Effectiveness: a Facet Analysis, Model, and Literature Review. *Personnel Psychology*, 31, 665-699.
- Billings, Robert S., Milburn, Thomas W. & Schaalman, Mary Lou (1980). A Model of Crises Perception: A Theoretical and Empirical Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 25, 300-316.
- Blau, Peter (1996). Universidades como Organizações. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 12 (2), 151-168.
- Bourgeois III, L.J. (1981). On the Measurement of Organizational Slack. *Academy of Management Review*, 6 (1), 29-39.
- Cameron, Kim S., Kim, Myung U., & Whetten, David A. (1987). Organizational Effects and Decline and Turbulence. *Administrative Science Quarterly*, 32, June, 222-240.
- Cameron, Kim S., Whetten, David A., & Kim, Myung U. (1987). Organizational Dysfunctions of Decline. *Academy of Management Journal*, 30 (1), 126-138.

- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J.R.P., Jr., Van Harrison, R., & Pinneau, S.R. (1975) *Job Demands and Worker Health: Main Effects and Occupational Differences*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office apud Beehr, Terry A. & Newman, John E. (1978). Job Stress, Employee Health, and Organizational Effectiveness: a Facet Analysis, Model, and Literature Review. *Personnel Psychology*, 31, 665-699.
- Cartwright, Sue & Cooper, Cary L. (1993). The Psychological Impact of Merger and Acquisitions on the Individual: A Study of Building Society Managers. *Human Relations*, 46 (3), 327-347.
- Creswell, John W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, Cary L. (1986). Job distress: Recent Research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, 325-331 apud Stora, Jean B. (1993) *Le Stress* (2^e édition corrigée). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Cummings, Thomas G. & Cooper, Cary L. (1979). A Cybernetic Framework for Studying Occupational Stress. *Human Relations*, 32 (5), 395-418.
- Cunha, Rita Campos da e, & Cooper, Cary L. (1998). Privatisation and the human factor. *Journal of Applied Management Studies*, 7 (2), 201-210. Acesso em 9 de novembro de 2000, na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- Daft, Richard L. & Weick, Karl E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9 (2), 284-295.
- Duhaime, Irene M. & Schwenk, Charles R. (1985). Conjectures on Cognitive Simplification in Acquisition and Divestment Decision Making. *Academy of Management Review*, 10 (2), 287-295.
- Edwards, Jeffrey R. (1992). A Cybernetic Theory of Stress, Coping, and Well-Being in Organizations. *Academy of Management Review*, 17 (2), 238-274.
- Edwards, Jeffrey R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39 (2), 292 -nd. Acesso em 8 de janeiro de 2001, na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Erera, Irit Pauline (1992). Social Support Under Conditions of Organizational Ambiguity. *Human Relations*, 45 (3), 247 - nd. Acesso em 4 de junho de 2001, na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Fernandes, Sônia R.P. (1997). *Tecnologia Informática e Saúde Psíquica: Estudo da Associação entre Dimensões Psicossociais do Trabalho e Sintomas Psicológicos em Duas Empresas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia.

- Finkelstein, Sydney & Hambrick, Donald C. (1990). Top-management-team tenure and organizational outcomes: The moderating role of managerial discretion. *Administrative Science Quarterly*, 35, Sept., 484-503.
- Fontana, Andrea & Frey, James H. (1994). Interviewing: The art of Science. In Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna ed., *Handbook of Qualitative Research* (cap.22, p.361-376). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Glick, William H., Miller, C. Chet, & Huber, George P. (1995). The impact of Upper-Echelon Diversity on Organizational Performance. In Huber, George P. & Glick, William H. *Organizational Change and Redesign* (cap.6, p.176 - 214). New York, NY: Oxford University Press.
- Green, Stephen G. & Welsh, M. Ann (1988). Cybernetics and Dependence: Reframing the Control Concept. *Academy of Management Review*, 13 (2), 287-301.
- Gould, S.J. & Eldredge, N. (1977). Punctuated equilibria: the tempo and mode of evolution reconsidered. *Paleobiology*, 3, 1515-151 apud Meyer, Alan D; Goes, James B., & Brooks, Geoffrey (1995). Organizations Reacting to Hiperturbulence. In Huber, George P. & Glick, William H. *Organizational Change and Redesign* (cap.3, p.66 - 111). New York, NY: Oxford University Press.
- Hambrick, Donald C. (1987). The top management team: key to strategic success. *California Mngement Review*, 30, 1-20 apud O'Reilly III, Charles A., Snyder, Richard C., & Boothe, Joan N. (1995). Effects of Executive Demography on Organizational Change. In Huber, George P. & Glick, William H. *Organizational Change e Redesign* (cap. 5, p.147-175). New York, NY: Oxford University Press.
- Hambrick, Donald C. & Mason, Phyllis (1984). Upper Echelons: The Organization as a Reflecion of Its Top Managers. *Academy of Management Review*, 9 (2), 193-206.
- Hall, Douglas T. & Mansfield, Roger (1971). Organizational and Individual Response to External Stress. *Administrative Science Quarterly*, 16, 533-547.
- Härtl, Gregory, (1996, december). Tackling sources of Stress in High-risk Groups. *World of Work* (18). Acesso em 5 de dezembro de 2000, na WWW: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/inf/magazine/18/stress.htm>
- Hrebiniak, Lawrence G. & Joyce, William F. (1985). Organizational adaptation: Strategic choice e environmental determinism. *Administrative Science Quarterly*, 30, Sept., 336-349.
- Huber, George P. & Glick, William H. (1995). Sources and Forms of Organizational Change. In Huber, George P. & Glick, William H. *Organizational Change e Redesign* (cap. 1, p.3-15). New York, NY: Oxford University Press.
- Huff, James O. & Huff, Anne S. (1995). Stress, Inertia, opportunity and competitive position: A SIOP model of strategic change in the pharmaceuticals industry. *Academy of Management Journal*, Best Papers Proceedings 1995. Acesso em 15 de agosto de 2001, na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

- Huff, James O., Huff, Anne S. & Thomas, Howard (1992). Strategic renewal and the interaction of cumulative stress and inertia. *Strategic Management Journal*, 13, 55-75.
- Kahn, R.L., Wolfe, D. M., Quinn, R.P., Snoeck, J.D., & Rosenthal, R. A. (1964) *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley apud Edwards, Jeffrey R. (1992). A Cybernetic Theory of Stress, Coping, and Well-Being in Organizations. *Academy of Management Review*, 17 (2), 238-274.
- Karasek, R.A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24 (2), 285.
- Kets de Vries, M.F.R. & Balazs, Katharina (1997). The downside of downsizing. *Human Relations*, 50 (1), 11-50.
- Kets de Vries, M.F.R. & Miller, Danny (1984). *The Neurotic Organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kotter, John P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, March-April, 59-67.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill apud Staw, Barry M., Sandelands, Lance E., & Dutton, Jane E. (1981). Threat-Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 26, Dec., 501-524.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer apud Shaw, James B. & Barrett-Power, Elaine (1997). A conceptual framework for assessing organization, work group, and individual effectiveness during and after downsizing. *Human Relations*, 50 (2), 109-127. Acesso em 26 de março de 2001 na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- Letiche, Hugo (1998). Answers to a Discussion Note: On the 'Metaphor of the Metaphor' (Critical Essay). *Organizational Studies*, Mid-Winter. Acesso em 3 de abril de 2001, na WWW: http://www.findarticles.com/cf_0/m4339/6_19/65379665/print.jhtml.
- Machado-da-Silva, Clovis L., Fonseca, Valéria S. & Fernandes, Bruno H.R. (1998). Mudança e Estratégia nas Organizações: Perspectivas Cognitiva e Institucional. Anais eletrônicos da ANPAD, Área Organizações/Estratégia. Foz do Iguaçu, PR.
- McGrath, J. E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (1351-1395). Chicago: Rand McNally apud Beehr, Terry A. & Newman, John E. (1978). Job Stress, Employee Health, and Organizational Effectiveness: a Facet Analysis, Model, and Literature Review. *Personnel Psychology*, 31, 665-699.
- Mckinley, William & Scherer, Andreas Georg (2000). Some unanticipated consequences of organizational restructuring. *Academy of Management Review*, 25 (4), 735-752. Acesso em 19 de março de 2001, na WWW: http://www.findarticles.com/cf_0/m4025/4_25/66967276/print.jhtml

- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass apud Creswell, John W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyer, Alan D; Goes, James B., & Brooks, Geoffrey (1995). Organizations Reacting to Hiperturbulence. In Huber, George P. & Glick, William H. *Organizational Change and Redesign* (cap.3, p.66 - 111). New York, NY: Oxford University Press.
- Miller, D. & Friesen, P.H. (1980). Momentum and Revolution in Organizational Adaptation. *Academy of Management Journal*, 23 (4), 591-614.
- Milliken, Frances F. (1987). Three Types of Perceived Uncertainty About the Environment: State, Effect, and Response Uncertainty. *Academy of Management Review*, 12 (1), 133-143.
- Mintzberg, Henry, Ahlstrand, Bruce, & Lampel, Joseph (2000). *Safári de estratégia: Um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman.
- Mishra, A.K. & Spreitzer, G.M. (1998) Explaining how survivors respond to downsizing: The roles of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of Management Review*, 23 (3), 567-588.
- Morgan, Gareth (1996) *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas S/A.
- Nascimento, Maurício R. & Bulgacov, Sergio (1999). Mudança Organizacional e Estresse Ocupacional. Anais eletrônicos da ANPAD, Área Organizações. Foz do Iguaçu, PR.
- Newman, John E. & Beehr, Terry A. (1979). Personal and Organizational Strategies for Handling Job Stress: A Review of Research and Opinion. *Personnel Psychology*, 32, 1- 43.
- Nohria, Nitin & Gulati , Ranjay (1996). Is slack good or bad for innovation? *Academy of Management Journal*, 39 (5), 1245-1264. Acesso em 19 de novembro de 2001 na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- O'Reilly III, Charles A., Snyder, Richard C., & Boothe, Joan N. (1995). Effects of Executive Demography on Organizational Change. In Huber, George P. & Glick, William H. *Organizational Change e Redesign* (cap. 5, p.147-175). New York, NY: Oxford University Press.
- Pauwels, Pieter & Matthyssens, Paul (1999). A strategy process perspective on export withdrawal. *Journal of International Marketing*, 7 (3), p.10-37. Acesso em 15 de agosto de 2001, na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- Ramos, Alberto Guerreiro (1983). A teoria administrativa e a utilização inadequada de conceitos. *Revista de Administração Pública*, 17 (1), 66-76.
- Ricouer, Paul (1978). The philosophy of Paul Ricouer. An anthology of his work, edited by C Reagan and D Staewart. Boston: Beacon Press. apud Letiche, Hugo (1998). Answers to a Discussion Note: On the 'Metaphor of the Metaphor' (Critical Essay).

Organizational Studies, Mid-Winter. Acesso em 3 de abril de 2001, na WWW: http://www.findarticles.com/cf_0/m4339/6_19/65379665/print.jhtml

- Salinas, Adriana Vieira (1999). *Crise! A Comunicação Externa Organizacional em Tempos de Crises por Acidente Maior – o Vôo 402, A TAM e a Imprensa – Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo.
- Schwartzman, Jacques (1999). Questões de Financiamento nas Universidades Brasileiras. *Estudos e Debates*, 20, março, p. 111-.
- Schweiger, David M. & DeNisi, Angelo S. (1991). Communication with employees following a merger: A longitudinal field experiment. *Academy of Management Journal*, 34 (1), 110-135.
- Schweiger, D.M. & Ivancevich, J.M. (1985). Human Resources: The forgotten factor in mergers and acquisitions. In Peterson, T. *Human Resource Management: Readings and Cases* (1990, 561-572). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Schwenk, Charles R. (1988). The Cognitive perspective on Strategic Decision Making. *Journal of Management Studies*, 25 (1), 41-55.
- Scott, W.R. (1981) *Organization: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- _____. (1998) *Organization: Rational, Natural and Open Systems* (fourth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Selye, Hans (1978) *The Stress of Life* (revised edition). United States: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Shaw, James B. & Barrett-Power, Elain (1997). A conceptual framework for assessing organization, work group, and individual effectiveness during and after downsizing. *Human Relations*, 50 (2), 109-127. Acesso em 26 de março de 2001 na WWW: <http://proquest.umi.com.pqdweb>.
- Silva Junior, João dos Reis & Sguissardi, Valdemar (2001). *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança da produção* (2ª edição revisada). São Paulo: Cortez Editora.; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN.
- Staw, Barry M., Sandelands, Lance E., & Dutton, Jane E. (1981). Threat-Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 26, Dec., 501-524.
- Stora, Jean B. (1993) *Le Stress* (2^e édition corrigée). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Thoits, P.A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 23, 145-159. apud Erera, Irit Pauline (1992). Social Support Under Conditions of

Organizational Ambiguity. *Human Relations*, 45 (3), 247 – nd. Acesso em 4 de junho de 2001, na WWW: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

- Turner, Barry A. (1976). The organizational and interorganizational development of disasters. *Administrative Science Quarterly*, 21, 378-397 apud Billings, Robert S., Milburn, Thomas W. & Schaalman, Mary Lou (1980). A Model of Crises Perception: A Theoretical and Empirical Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 25, 300-316.
- Tushman, M.L. e Romanelli, E. (1985). Organizational Evolution: A Metamorphosis Model of Convergence e Reorientation. In L.L. Cummings and B.M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, 7, 171-222.
- Van de Ven, A.H. & Poole, M.S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20 (3), 510-540.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton apud Van de Ven, A.H. & Poole, M.S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20 (3), 510-540.
- Wood Junior, Thomaz (1998). *Organizações Cinematográficas*. Tese de Doutorado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo.

Referências gerais (não acadêmicas)

- ABMES discute conteúdo polêmico do decreto no. 3.860/01 (2001, julho/agosto). *ABMES Notícias*, 71, p.3. Acesso em 1 de outubro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.br>.
- ABMES Notícias* (2000, janeiro/fevereiro), 62. Acesso em 01 de outubro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.br>.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1997). Portaria No. 637, de 13 de maio. Diário Oficial, 15 de maio.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1997). Portaria No. 877, de 30 de julho. Diário Oficial, 31 de julho.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1997). Portaria No. 936, de 15 de agosto. Diário Oficial, 19 de agosto.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1997). Portaria No. 971, de 22 de agosto. Diário Oficial, 26 de agosto.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1997). Portaria No. 972, de 22 de agosto. Diário Oficial, 26 de agosto.

- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1997). Portaria No. 2.175, de 27 de novembro. Diário Oficial, 28 de novembro.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1998). Portaria No. 302, de 7 de abril. Diário Oficial, 9 de abril.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (1999). Portaria No. 755, de 11 de maio. Diário Oficial, 12 de maio.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (2001). Portaria No. 1.945, de 29 de agosto. Diário Oficial, 31 de agosto.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (2001). Portaria No. 1.465, de 12 de julho. *Estudos No. 29*. Revista da ABMES, Brasília, Ano 19, julho de 2001, p. 119-120.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (2001). Portaria No. 1.985, de 10 de setembro. Acesso em 25 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.br>.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (2001). Portaria No. 2.026, de 12 de setembro. Acesso em 25 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.br>.
- Brasil, Presidência da República (1996). Decreto No. 2.026, de 10 de outubro. Diário Oficial, 11 de outubro.
- Brasil, Presidência da República (1997). Decreto No. 2.207, de 15 de abril. Diário Oficial, 16 de abril.
- Brasil, Presidência da República (1997). Decreto No. 2.306, de 19 de agosto. Diário Oficial, 20 de agosto.
- Brasil, Presidência da República (2001). Decreto No. 3.860, de 9 de julho. Diário Oficial 10 de julho.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (2001). Portaria No. 1.985, de 10 de setembro. Acesso em 25 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.br>.
- Brasil, Gabinete do Ministro da Educação (2001). Portaria No. 2.026, de 12 de setembro. Acesso em 25 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.br>.
- Brasil, Presidência da República (1996). Decreto No. 2.026, de 10 de outubro. Diário Oficial, 11 de outubro.
- Brasil, Presidência da República (1997). Decreto No. 2.207, de 15 de abril. Diário Oficial, 16 de abril.
- Brasil, Presidência da República (1997). Decreto No. 2.306, de 19 de agosto. Diário Oficial, 20 de agosto.
- Brasil, Presidência da República (2001). Decreto No. 3.860, de 9 de julho. Diário Oficial 10 de julho.

Camarotti, Gerson (1996, novembro 6). Vestibular para sair da faculdade. *Veja*, edição 1496, p. 120-122.

Castro, Maria Helena Guimarães de (2001, outubro 25). Educação Superior Brasileira: diagnóstico e tendências, metas do PNE para a Educação Superior, papel do setor privado [brochura distribuída]. III Fórum Nacional de Ensino Particular Brasileiro, 25 a 27 de outubro de 2001.

Como tirar nota A: Instituições promovem mudanças para melhorar desempenho (nd). Acesso em 15 de novembro de 2001, na WWW <http://www.semesp.org.br>.

Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer No. 1.070, 23 de novembro. Acesso n.d., na WWW <http://www.mec.gov.br>.

Educação no Brasil: 1995 – 2001. Acesso em 9 de outubro de 2001, na WWW: <http://www.mec.gov.br/>.

Faculdades oferecem financiamento além do Fies (2000, setembro 9). *Folha on line*, educação on line. Acesso 4 de novembro de 2001, na WWW: <http://www.uol.com.br/folha/educacao/ult305u194.shtml>.

Féres, Maria José Vieira (1997, fevereiro). A LDB e a Responsabilidade Social das Instituições Universitárias: Pontos para discussão. *Estudos No. 18*, Revista da ABMES, Brasília. Acesso em 17 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.com>.

Finkenzeller, Karin (2000, março 29). Bem-vindos ao A: Várias faculdades que tiraram E ou D em Provões anteriores chegam à nota máxima. *Veja*, edição 1642, Educação. Acesso em 24 de setembro de 2001, na WWW: http://www2.uol.com.br/veja/290300/p_164.html.

Franco, Édson (2000). O Processo de Avaliação dos Cursos de Administração: Análise crítica. *Estudos No. 28*, Revista da ABMES, Brasília. Acesso em 17 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.com>.

Franco, Édson (2001). Excelência ou Alta Qualificação para o ensino. *Estudos No. 29*, Revista da ABMES, Brasília, Ano 19, julho, p.79-91.

Frauches, Celso da Costa (org.) (2000). *LDB Anotada e Legislação Complementar: Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Marília: CM Consultoria de Administração.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1996). **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 1996**. Acesso em 12 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.inep.gov.br>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999). **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 1999**. Acesso em 12 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.inep.gov.br>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2000). **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 2000**. Acesso em 22 de novembro de 2001, na WWW: <http://www.inep.gov.br>.

Ministro aprova parceria de universidades (1997, junho 23). *Folha de São Paulo*, edição nacional. Caderno Cotidiano. Acesso em 21 de setembro de 2001, na WWW: <http://fws.uol.com.br>

Mota, Paulo (1997, março 14). Provão não vai punir escolas, diz ministro. *Folha de São Paulo*, São Paulo. Caderno Cotidiano. Acesso em 21 de setembro de 2001, na WWW: <http://fws.uol.com.br>

Notícias: Informativo mensal da ANUP, (2000, outubro). Ano 1, No. 01.

Notícias: Informativo mensal da ANUP, (2001, janeiro). Ano 2, No. 01.

Notícias: Informativo mensal da ANUP, (2001, fevereiro /março). Ano 2, No. 02.

Notícias: Informativo mensal da ANUP (2001, julho). Ano 2, No. 06.

Revist@.Com. (2001, abril 1 a 30). Ano 2, No. 2.

Rodrigues, Mario Gabriel (2001, janeiro). O que Aprendi Hoje. *Ensino Superior*, Ano 3, No. 29.

Silva, Sônia Cristina; Sato, Sandra & Guimarães, Teresa (1996, novembro 9). Faltou debate sobre o provão, admite ministro. *O Estado de São Paulo*. Acesso em 18 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.estado.estadao.com.br/jornal/96/11/09/PROVV09.HTM>

Souza, Paulo Renato (1998, novembro 23). A agenda positiva do ensino superior. *O Estado de São Paulo*. Acesso em 20 de setembro de 2001, na WWW: <http://www.estado.estadao.com.br/jornal/98/11/23/news131.html>.

____ (1999, maio 23). Avaliação e qualidade dos cursos superiores. *Folha de São Paulo*. Acesso em 20 de setembro de 2001, na WWW: http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/1999/m9903.shtm

____ (2000, fevereiro 20). Ensino superior cresce com supervisão e controle. *O Estado de São Paulo*. Acesso em 20 de setembro de 2001, na WWW: http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/m008.shtm

____ (2001, julho 28). O governo está fazendo boas reformas em sua política de ensino superior? *Folha de São Paulo*. Acesso em 20 de setembro de 2001, na WWW: http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/2001/m013.shtm

Tosta, Wilson (1997, junho 20). Provão avalia experiência de professores. *Folha de São Paulo*, São Paulo. Caderno Cotidiano. Acesso em 21 de setembro de 2001, na WWW: <http://fws.uol.com.br>.

Tramontin, Raulino (1999, agosto). As comissões de especialistas frente à realidade das IES: perspectivas, limites e possibilidades. *Estudos no. 25*, Revista da ABMES, Brasília, Ano 17. Acesso em 01 outubro de 2001, na WWW: <http://www.abmes.org.com>

UNIG não podera realizar vestibular (2001, outubro 8). Acesso em 10 de outubro de 2001, na WWW: [http:// www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/](http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/).

Vergara, Rodrigo (1997, agosto 31). Anhembí aposta em inovação. *Folha de São Paulo*. Cotidiano.

Ximenes, Daniel de Aquino (1999). Avaliação das Condições de Oferta: Análise da avaliação de desempenho de cursos de graduação. *Educação brasileira*, Brasília, vol.21, n.43, jul./dez., 228-229.

Weinberg, Monica (2000, dezembro 20). Recorde Histórico: Proliferam as novas faculdades e o número de universitários nunca foi tão grande. *Veja on-line*, edição 1680. Geral Educação. Acesso em 24 de setembro de 2001, na WWW: http://www2.uol.com.br/veja/idade/educacao/201200/p_098.html.

WWW: <http://www.crub.org.br>

WWW: <http://www.inep.org.br>

WWW: <http://www.semesp.org.br>

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro geral das entrevistas

Dirigentes das Universidades

- A. Principais mudanças na organização no período.
- B. Opinião sobre o Sistema Nacional de Avaliação.
 - Exame Nacional de Cursos.
 - Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos.
 - Concorda com os resultados das avaliações.
- C. Como o Sistema Nacional de Avaliação afetou a Universidade.
 - Alterou infra-estrutura, qualificação corpo docente, diretrizes curriculares.
 - Alterou relação da Mantenedora com Colegiados, Coordenadores, professores.
 - Alterou estrutura da organização.
- D. O que a Universidade tem feito, nos últimos anos, para atender aos critérios de qualidade do Sistema de Avaliação.
- E. Principais preocupações da Universidade no período.
- F. Mudou a frequência de reuniões ou participações em eventos patrocinados pelas Associações.

Coordenadores

- A. Principais mudanças no período.
- B. Opinião sobre o Sistema Nacional de Avaliação.
 - Exame Nacional de Cursos.
 - Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos.
 - Concorda com os resultados obtidos pelo seu curso nas avaliações.
 - Reação dos dirigentes ao desempenho dos cursos no 'provão'.
- C. Como o Sistema Nacional de Avaliação afetou o seu Curso.
 - Alterou infra-estrutura, qualificação corpo docente, diretrizes curriculares.
 - Alterou relação dos Coordenadores com a Mantenedora, Diretor de Centro, professores.
- D. Mudanças na Universidade e no seu curso no período.
- E. Aumentou a frequência de reuniões no período.

Professor de Alpha

- A. Como o Sistema Nacional de Avaliação afetou Alpha e outras instituições onde presta consultorias ou leciona.
- B. Mudou relacionamento com Coordenadores.
- C. Há mudança no comportamento das instituições após a divulgação das notas do 'provão' ou do reconhecimento de curso.

Anexo 2 - Quadros relacionados com o Sistema Nacional de Educação Superior

Quadro 1: IES classificadas por Unidade da Federação e categoria administrativa

Unidade Federação/ Categoria Administrativa	Total Geral de IES <u>1999</u>	Total Universidades <u>1999</u>	Total Geral de IES <u>2000</u>	Total Universidades <u>2000</u>
Brasil	1.097	155	1.180	156
Pública	192	72	176	71
Privada	905	83	1.004	85
Particular	526	26	698	27
Região Sudeste	634	70	667	71
Pública	76	21	72	21
Privada	558	49	595	50
Particular	290	12	396	16
Estado de São Paulo	356	36	373	36
Pública	38	6	39	6
Privada	318	30	334	30
Particular	190	10	244	13

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação de 1999 e de 2000.

Quadro 2: Número de matrículas das IES por Unidade da Federação

Unidade Federação	2000*		1996		Variação	
	Total Geral	Universidades	Total Geral	Universidades	% TG	% U
Brasil	2.694.245	1.806.989	1.868.529	1.209.400	44	49,4
Região Sudeste	1.398.039	834.393	1.028.431	587.496	35,9	42
Estado de São Paulo	818.304	487.438	608.085	355.966	34,57	36,9

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação de 1996 e de 2000.

* Os dados de 2000 cobrem apenas cursos presenciais.

Quadro 3: Número de matrículas na graduação por categoria administrativa em 1991, 1994, 1999, 2000.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320 (61,30%)
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584 (58,43%)
1999	2.369.945	442.562	302.380	87.080	1.537.923 (65%)
2000	2.694.245	482.750 (17,9%)	332.104 (12,32%)	72.172 (2,67%)	1.807.219 (67%)
Taxa de Crescimento (%)					
1991/94	6,1	13,6	14,6	14,0	1,2
1994/99	42,7	21,8	30,4	-8,3	58,5

Fonte: Material distribuído no III Fórum de Ensino Superior (25 a 27 de outubro de 2001) de autoria da Professora Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente do INEP e Secretária da SESu/MEC) e Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 2000.

Quadro 4: Taxa de crescimento do número de cursos de graduação de 1990 a 2000.

Região	1990		2000		Tx. Crescimento %
	Total	%	Total	%	90/00
BRASIL	4.712	100	10.585	100	124,6
Norte	175	3,7	708	6,7	304,5
Nordeste	750	16	1.662	15,7	121
Sudeste	2.432	51,6	4.844	45,76	99,17
Sul	977	20,7	2.382	22,5	143,8
Centro-Oeste	378	8	989	9,34	161,6

Fonte: Material distribuído no III Fórum de Ensino Superior (25 a 27 de outubro de 2001) de autoria da Professora Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente do INEP e Secretária da SESu/MEC) e Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 2000.

Quadro 5: Número de concluintes do ensino médio por vaga do ensino superior em 1990 e 1999.

Ano	Concluintes Ensino Médio	Vagas Ensino Superior	Concluintes/Vaga
1990	658 mil	560 mil	1,2
1999	1,7 milhão	900 mil	1,9

Fonte: Material distribuído no III Fórum de Ensino Superior (25 a 27 de outubro de 2001) de autoria da Professora Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente do INEP e Secretária da SESu/MEC).

Quadro 6: Qualificação do corpo docente entre 1996 e 2000.

Unidade Federação	2000			1996		
	Total Geral	Mestres	Doutores	Total Geral	Mestres	Doutores
Brasil	197.712	62.123	40.707	148.320	36.954	24.006
Universidades	139.531	44.590	35.422	102.685	28.914	14.236
Região Sudeste	102.646	31.221	25.908	78.752	18.996	16.311
Universidades	65.844	19.879	21.949	47.948	13.142	14.310
Estado de São Paulo	55.069	15.687	15.767	43.956	9.647	10.649
Universidades	34.462	9.262	13.179	27.069	6.265	9.335
Privada	22.120	7.447	4.145	15.743	3.858	1.809
		(33,66%)	(18,7%)		(24,5%)	(11,49%)
Particular	10.853	3.612	1.641			
		(33,28%)	(15,12%)			

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação de 1996 e de 2000.

Quadro 7: Relação concluintes por ingressos (5 anos).

Graduação	1994	1996	1999
Ingressantes	463 mil	514 mil	750 mil
Concluintes no ano anterior	240 mil	254 mil	300 mil
Ingressantes por concluinte	1,9	2,0	2,5
			300 mil (1999)÷463 mil (1994) = 64,8%

Fontes: Material distribuído no III Fórum de Ensino Superior (25 a 27 de outubro de 2001) de autoria da Professora Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente do INEP e Secretária da SESu/MEC) e Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação 1996.

Anexo 3 - Resumo dos dispositivos legais regulando a área de ensino superior

1988, Constituição da República:

Art. 209

O ensino é livre à iniciativa privada, atendida as seguintes condições:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional,
- II – autorização e avaliação da qualidade pelo poder público.

24 de novembro de 1995, Lei 9.131 (altera Lei de Diretrizes e Bases de 1961):

A promulgação dessa lei é de importância ímpar para esta dissertação, pois esclarece os primeiros passos para o Plano Nacional de Educação do governo Fernando Henrique Cardoso.

Em um primeiro momento, esmiuça atribuições do Ministério da Educação com destaque para a prerrogativa de formular e avaliar a política nacional de educação, principalmente quanto a sua qualidade.

Essa lei ainda altera o sistema de Câmaras do Conselho Nacional de Educação, ao invés das três Câmaras (ensino primário, médio e superior) criam-se apenas duas Câmaras cujas atribuições também são determinadas pela lei.

De fato, ao Conselho Nacional de Educação são conferidas atribuições ligadas à elaboração de um plano de educação e ao aperfeiçoamento da educação nacional por meio da participação social.

No entanto, a maior e mais importante modificação desse dispositivo legal é a concretização do plano nacional. É introduzido no Brasil o 'provão', avaliações periódicas dos alunos e dos cursos superiores.

10 de outubro de 1996, Decreto No. 2.026: (revogado pelo decreto No.3.860)

Esse decreto estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Art. 60. Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de ofertas pelas instituições de ensino superior, referida no inciso III do art. 1º, considerará:

- I. a organização didático-pedagógica;
- III. a adequação das instalações físicas em geral;
- III. a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- IV. a qualificação do corpo docente;
- V. as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livro e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

20 de dezembro de 1996, Lei 9.394 (Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

De especial interesse para esta dissertação é o Capítulo IV, o qual dispõe sobre a educação superior. Vale a pena mencionar os seguintes artigos:

Art. 46 A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o

caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento.

Art. 52 As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;*
- II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;*
- III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.*

Art. 88, § 2º, O prazo para que as Universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

15 de abril de 1997, Decreto No. 2.207: (revogado pelo decreto No. 2.306)

Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, disposições contidas em certos artigos da Lei 9.394 e dá outras providências. Abrange, por exemplo, questões relativas à natureza jurídica das IES, à organização acadêmica, ao credenciamento das instituições.

Dois artigos merecem destaque:

Art. 8º. O credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, organizadas sob qualquer das formas previstas no art. 4º. deste decreto, será concedido por tempo limitado, e renovado periodicamente após processo regular de avaliação. (grifo do autor)

Art. 13. Nos termos do § 2º. do art.88 da Lei no. 9.394, de 1996, as instituições atualmente credenciadas como Universidades terão o prazo de oito anos para cumprir integralmente as condições estabelecidas no art. 52 da mesma Lei (...). (grifo do autor)

Esse decreto também prevê que as instituições de ensino superior tornem públicas, quando do anúncio dos critérios de seleção de alunos, as seguintes informações: qualificação do seu corpo docente; descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos; cursos reconhecidos e em processo de reconhecimento; avaliação dos cursos; e valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos (art. 12, § 1º).

13 de maio de 1997, Portaria No. 637:

Dispõe sobre os critérios e procedimentos de credenciamento de Universidades, e fixa o prazo de cinco anos para o recredenciamento.

30 de julho de 1997, Portaria No. 877:

Define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível superior e sua renovação. Estabelece que a avaliação das condições de funcionamento de um curso será realizada por equipe de especialistas indicada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), a qual levará em consideração os seguintes itens:

- I. conceitos obtidos nas avaliações realizadas pelo MEC, quando houver;*
- II. currículo pleno adotado, com ementário das disciplinas e indicação da bibliografia básica;*
- III. currículo do coordenador;*
- IV. corpo docente (número, qualificação, experiência profissional docente e não docente);*
- V. regime de trabalho, plano de carreira e plano de remuneração do corpo docente;*

- VI. *regime escolar adotado, número de vagas anuais do curso, turnos de funcionamento e dimensão das turmas;*
- VII. *descrição da biblioteca quanto à sua organização, acervo de livros, periódicos especializados, assinaturas correntes, recursos e meios informatizados, área física ocupada e formas de utilização;*
- VIII. *descrição das edificações, instalações e equipamentos utilizados pelo curso, tais como salas e laboratórios, serventias, número de computadores, formas de acesso às redes de informação;*
- IX. *descrição dos critérios de qualidade estabelecidos para o curso pelas comissões especialistas de ensino da SESu/MEC;*
- X. *descrição das diretrizes curriculares estabelecidas para o curso;*
- XI. *relatórios anteriores de reconhecimento ou sua renovação, quando for o caso.*

30 de julho de 1997, Portaria No.879: (revogada)

Essa portaria define como as comissões de especialistas de ensino superior são formadas, e quais são as suas funções.

15 de agosto de 1997, Portaria No. 963:

Define o período de maio a junho para a realização do Exame Nacional de Cursos, estabelece que uma comissão de curso (composta por até sete membros) definirá a abrangência e os objetivos específicos das provas a serem aplicadas para cada curso. Essa comissão será de livre escolha do Ministro da Educação, o qual consultará o Conselho de Reitores das Universidades, conselhos federais e associações nacionais de ensino das áreas de cada curso e as comissões de especialistas da SESu para a indicação de até cinco nomes cada um.

É importante ainda mencionar o art. 6º, o qual aborda as responsabilidades das IES em relação ao ENC:

Art. 6º. *Compete às instituições de ensino superior que oferecem os cursos a serem avaliados:*

- I. *Contribuir com sugestões de conteúdos curriculares, perfil profissiográfico, habilidades básicas, concepção de projeto pedagógico e outros elementos que considerem importantes, para subsidiar os trabalhos das Comissões de Curso.*
- II. *Providenciar e encaminhar ao INEP, anualmente, até 70 (setenta) dias antes da realização do ENC, observado o disposto nesta Portaria e demais instruções emitidas pelo INEP, o cadastro de seus graduandos ou graduados que irão participar do mesmo, sendo vedada a inscrição de alunos que não estejam em fase de conclusão do curso de graduação naquele ano;*
- III. *Divulgar amplamente junto aos seus alunos todas as informações pertinentes ao ENC;*
- IV. *Providenciar o registro de presença ao ENC no histórico escolar de cada aluno.*

19 de agosto de 1997, Decreto No. 2.306: (revogado pelo Decreto No. 3.860)

Esse decreto revogou o decreto No. 2.207. Da mesma forma que o seu antecessor, esse decreto dispõe sobre assuntos relevantes às IES. A seguir, apresentam-se apenas alguns dos artigos:

Art. 13. *No prazo de um ano, contando da publicação da Lei no. 9.394, de 1996, as Universidades apresentarão à secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto plano de cumprimento das disposições constantes do art. 52 da mencionada Lei, com vistas ao disposto no § 2º. do art.88.*

Parágrafo único: *Para fins de credenciamento, o Conselho Nacional de Educação fixará as normas de transição, até o oitavo ano.*

Art. 14. *A autorização e o reconhecimento de cursos e respectivas habilitações e o credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, serão concedidos por tempo limitado, e renovados periodicamente após processo regular de avaliação.* (grifo do autor)

§ 2º. *Os procedimentos e as condições para a avaliação e reavaliação, para o credenciamento, descredenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Atendidas as disposições do Decreto No. 2.206, de 10 de outubro de 1996.*

22 de agosto de 1997, Portaria No.971:

Define o conteúdo das informações constantes do catálogo sobre as condições de oferta dos cursos, e das informações a serem enviadas ao INEP referentes ao corpo docente, à instituição e o corpo discente.

22 de agosto de 1997, Portaria No.972:

Segundo esta portaria, as comissões de especialistas assessorariam a SESu nas seguintes ações (art. 1º):

- I. *Analisar e verificar in loco o mérito das propostas de autorização e credenciamento (...);*
- II. *Atualizar, periodicamente os critérios de qualidade e indicadores de oferta e demanda para os cursos da área de atuação;*
- III. *Propor diretrizes e organização curriculares das respectivas áreas;*
- IV. *Verificar in loco as condições de funcionamento das instituições e dos cursos de nível superior, inclusive para fins de seu reconhecimento, sempre que solicitado pela Secretaria de Educação Superior do MEC;*
- V. *Opinar, mediante solicitação da Secretaria de Educação Superior, em assuntos de sua especialidade.*

Em relação a escolha dos membros da comissão de especialista de uma determinada área, a portaria prevê a indicação de membros pelas “coordenações dos cursos de graduação reconhecidos das instituições que também ofereçam programas de pós-graduação stricto sensu (...)” (art. 4º), no entanto, essas indicações farão parte de uma lista a ser apresentada para apreciação do Secretário de Educação Superior (§ 4º).

27 de novembro de 1997, Portaria No.2.175:

Atribuição da competência da criação de cursos fora da sede às IES que tenham obtido conceito A ou B na maioria dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação.

7 de abril de 1998, Portaria No.302:

Normatiza os procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. Essa portaria resolve que a avaliação de desempenho individual das IES será realizada pela SESu, no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras –PAIUB. Para realizar tal avaliação, a SESu constituirá um Comitê Assessor do Programa composto por especialistas.

O processo de avaliação compreende processo de auto-avaliação, avaliação externa e apreciação dos relatórios de avaliação pelo Comitê Assessor do PAIUB.

Vale a pena mencionar que, conforme o Art. 6º, *os resultados da avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior serão incorporados aos relatórios da SESu para fins de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamento de*

instituições e utilizados na orientação de outras políticas do Ministério da Educação e do Desporto de qualificação do ensino superior.

11 de maio de 1999, Portaria No. 755:

Dispõe sobre a renovação do reconhecimento de cursos superiores do sistema federal de ensino.

De acordo com o Art 1º, o Ministério da Educação, através da SESu, procederá a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação que tenham obtido conceitos D ou E em três avaliações consecutivas do ENC, como também daqueles que tenham obtido CI (Conceito Insuficiente) em dois aspectos ou mais da Avaliação das Condições de Oferta.

Essa avaliação será realizada *in loco* por uma comissão de especialistas indicada pela SESu, a qual elaborará um relatório a ser encaminhado à Câmara de Educação Superior do CNE. Caberá a Câmara emitir um parecer favorável ou desfavorável à renovação do reconhecimento do curso. Poderá ainda a Câmara, conforme art.6º, em parecer prévio à deliberação sobre a renovação de reconhecimento, solicitar à instituição de ensino que no prazo de seis meses resolva as deficiências previamente identificadas.

Essa portaria ainda lista as instituições de ensino que terão os cursos de graduação em administração, direito e/ou engenharia civil avaliados no exercício de 1999.

9 de julho de 2001, Decreto No. 3.860:

Esse decreto dispõe sobre a organização do ensino superior, e a avaliação de cursos e instituições.

Os assuntos de maior interesse para esta dissertação tratados pelo decreto são:

- As Universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (Art. 8º)
- *Entende-se por regime de trabalho docente em tempo integral aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.* (Art. 9º)
- As Universidades, mediante prévia autorização do Poder Executivo, poderão criar cursos superiores em municípios diversos da sua sede, mas na mesma unidade da federação. (Art. 10)
- As IES devem tornar públicas, quando do anúncio dos critérios de seleção de alunos, as seguintes informações: qualificação do seu corpo docente; descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos; cursos reconhecidos e em processo de reconhecimento; avaliação dos cursos; valor dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos; e os resultados do Provão e da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos Superiores. (Art. 15, § 1º)
- A avaliação de cursos e IES será organizada e executada pelo INEP. Essa avaliação compreenderá as seguintes ações: (1) Avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior; (2) Avaliação institucional do desempenho individual das IES; (3) avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos (Provão) e das Condições de Oferta de Cursos Superiores.
- As avaliações do INEP serão subsídios para os processos de credenciamento das instituições, e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.
- A autorização e o reconhecimento de cursos, e o credenciamento e credenciamento de IES terão prazos limitados, sendo renovados em processo regular de avaliação.
- A identificação de deficiências ou irregularidade durante processos de supervisão ou avaliação de cursos ou instituições pode acarretar em suspensão do reconhecimento,

desativação do curso, suspensão temporária, intervenção na instituição ou descredenciamento.

- As IES que obtiverem, reiteradamente desempenho insuficiente no Provão e demais avaliações realizadas pelo INEP terão seu reconhecimento suspenso. (Art. 36)
- O decreto também retira das entidades mantenedoras a exigência de gastos de 60% da receita das mensalidades escolares com pessoal.

12 de julho de 2001, Portaria No. 1.465:

Essa portaria estabelece prazos, critérios e procedimentos para o processo de credenciamento das IES.

Estabelece o prazo de 180 dias, antes do vencimento do prazo fixado no credenciamento, para as Universidades e centros universitários apresentarem seus pedidos de credenciamento. No entanto, as instituições com prazo de credenciamento já decorrido terão que protocolar seu pedido em até 90 dias.

29 de agosto de 2001, Portaria No. 1.945: (revogado pela portaria No.2.026.)

Essa portaria estabelece o prazo para a solicitação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

O prazo é de 30 dias (a contar da publicação da Portaria) para solicitar a abertura do processo de renovação de reconhecimento, exceto para os cursos reconhecidos por prazo determinado, os quais terão que obedecer o prazo definido em sua portaria de reconhecimento.

10 de setembro de 2001, Portaria No. 1.985:

Estabelece critérios e procedimentos para a suspensão do reconhecimento e a desativação de cursos de graduação, e dispõe sobre a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de Universidades.

Esta portaria é importante porque:

- Estabelece que os cursos de graduação que obtiveram conceitos D ou E nas três últimas avaliações do ENC e conceito CI (condição insuficiente) no item corpo docente das Condições de Oferta de Cursos de graduação divulgada, terão o seu reconhecimento suspenso. (Art.1º)
- A avaliação das condições de oferta de cursos terá validade pelo período de dois anos, após o qual nova avaliação será realizada. No entanto, os cursos autorizados a partir da portaria no. 877 terão o prazo estabelecido no ato legal de reconhecimento respeitado:
- Os cursos suspensos terão um prazo de um ano para sanar suas deficiências, ao final do qual terão de solicitar ao INEP realização de nova avaliação das condições de oferta. Os cursos que forem reavaliados e apresentarem conceito CI em pelo menos uma das dimensões analisadas serão desativados. Os cursos que forem renovados terão definidos o período de validade da renovação.
- Conforme o Art.7º, *As Universidades (...) que tenham obtido conceitos D ou E em três avaliações no Exame Nacional de Cursos e um conceito CI na dimensão corpo docente das condições de oferta em, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de seus cursos de graduação, terão (...) suspensas temporariamente suas prerrogativas para abertura de novos cursos superiores e ampliação de vagas nos cursos existente.*

12 de setembro de 2001, Portaria No. 2.026:

Revoga a Portaria nº 1.945, de 29 de agosto de 2001.

Anexo 4 - Variáveis e indicadores das dimensões de análise da Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos

Qualificação do Corpo Docente	Organização Didático-Pedagógica	Instalações
<ul style="list-style-type: none"> • Titulação acadêmica • Regime de trabalho • Número recente de publicações científicas • Experiência de magistério superior • Experiência profissional não acadêmica • Qualificação e regime de trabalho do coordenador ou diretor de curso • Relação professor / aluno • Plano de cargos e salários 	<ul style="list-style-type: none"> • Missão da instituição • Objetivos do curso • Perfil profissional pretendido pelo curso • Distribuição da carga horária segundo o currículo • Habilitações • Práticas pedagógicas inovadoras • Procedimentos formais de avaliação • Estágio supervisionado • Ementários bibliografia 	<p><i>Instalações gerais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço físico disponível adequado às atividades acadêmicas • Instalações complementares (auditórios, salas de vídeo, ...) • Condições de manutenção e expansão • Planos de expansão <p><i>Instalações especiais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipamentos de informática, acesso às redes de informação. • Equipamentos, instrumentos e insumos de laboratórios adequados à prática de ensino e pesquisa • Plano de modernização de laboratórios e informatização <p><i>Biblioteca:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de títulos e exemplares de livros e periódicos • Espaço físico para leitura • Formas de catalogação do acervo • Acesso às redes de informação • Qualificação técnica dos servidores • Plano de atualização do acervo.

Fonte: Ximenes, Daniel de Aquino (1999). Avaliação das Condições de Oferta: Análise da avaliação de desempenho de cursos de graduação. *Educação brasileira*, Brasília, 21, n.43, jul./dez., 228-229.

Anexo 5 - Opinião do Ministro da Educação sobre ensino superior, em ordem cronológica

Ano	Assunto	Pontos abordados	Referência
1996	Primeiro 'provão': 9 de novembro de 1996	<ul style="list-style-type: none"> O 'provão' promoverá uma reflexão sobre a qualidade do ensino superior, mas seus efeitos só serão sentidos no médio prazo. Seus resultados serão usados para a elaboração de recomendações de melhorias às instituições e como base de fiscalização. As universidades poderão perder o <i>status</i> de Universidade e ser descredenciadas em função da avaliação. <u>As universidades terão um prazo de quatro a cinco anos para melhorar.</u> O resultado do 'provão' não será punição individual. 	Faltou debate sobre o 'provão', admite ministro (1996, novembro 9). Entrevista dada pelo ministro Paulo Renato Souza às repórteres Sônia Cristina Silva, Sandra Sato e Teresa Guimarães do <i>Estado</i> .
1997*	"Provão"	"O objetivo maior da divulgação será mobilizar a comunidade interna das Universidades para melhorar a qualidade do ensino. Estamos querendo ajudar quem quiser melhorar."	Mota (1997, março 14).
	Qualidade docentes	Preocupação com a qualificação dos docentes, não apenas em relação à qualificação acadêmica (percentagem de mestres e doutores) e à carga horária dos professores, mas também em relação à experiência do docente no mercado de trabalho.	Próximo exame avaliará experiência de professor (1997, abril 26). <i>O Estado de São Paulo</i> ; Tosta, Wilson (1997).
	Universidades	<ul style="list-style-type: none"> Desaprovou as universidades que criaram cursinhos para o 'provão'. Aprovou o comportamento de algumas universidades como a Universidade São Marcos e UNICSUL que procuraram parceria com instituições que obtiveram conceito A para reformular os seus currículos. Nas palavras do ministro, "As que não saíram tão bem procuram a colaboração das melhores. É um excelente caminho para a melhoria geral da qualidade de ensino." 	Ministro aprova parceria de Universidades (1997, junho 23). <i>Folha de São Paulo</i> , edição nacional. Caderno Cotidiano.
1998	LDB/1996	A LDB "prevê a definição das diretrizes gerais dos currículos de graduação" e seus "objetivos são a melhoria na oferta de cursos, a ampliação e a integração de áreas do conhecimento, a flexibilização curricular e a participação dos setores que integram a formação dos alunos, o combate à evasão escolar e a ampliação do espaço de decisão do aluno na definição de seu currículo acadêmico."	Souza (1998, novembro 23).
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Até 1994, a graduação carecia de um sistema objetivo e abrangente que proporcionasse (1) critérios a serem usados em processos de credenciamento e (2) informação transparente à sociedade. O sistema de avaliação da graduação compreende o Exame Nacional de Cursos, mas um complexo sistema de indicadores relativos à qualificação do corpo docente, bibliotecas e laboratórios está em construção. "A auto-avaliação passou a integrar efetivamente o sistema nacional de avaliação (...), [e] o MEC vem promovendo avaliação <i>in loco</i> das condições de oferta dos cursos de graduação, por comitês de especialistas." 	Idem
	Universidades	"As Universidades constituem uma parte do sistema, mas, por sua própria natureza, não pode e não deve responder a todas as demandas da sociedade em matéria de ensino pós-secundário."	Idem

Ano	Assunto	Pontos abordados	Referência
	Agenda para o futuro	Expandir a matrícula no ensino superior público e privado, diversificar a oferta e as oportunidades de acesso ao ensino, reorganizar os currículos, ampliar o sistema de financiamento ao aluno e buscar a inserção de elementos de segmentos mais carentes da sociedade no ensino superior. Tal agenda depende da “manutenção do atual sistema de avaliação e o aprimoramento constante da supervisão como forma de garantir o compromisso de qualidade de serviços prestados das instituições.”	Idem
1999	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a polêmica causada pela decisão do ministério de abrir processo de renovação do reconhecimento de 101 cursos de graduação de Administração, Direito e Engenharia Civil. • Os alunos “ganham, se confirmarmos a boa qualidade dos cursos e, se for o caso, com a transferência para instituições mais bem preparadas.” 	Souza (1999, maio 23).
	Recredenciamento	<ul style="list-style-type: none"> • Vários dispositivos legais apontam a prerrogativa do MEC, através do Conselho Nacional de Educação, de deliberar periodicamente sobre a autorização e reconhecimento de cursos, e o credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino. Assim, o processo de <u>renovação do reconhecimento dos 101 cursos não deveria ser uma surpresa</u>, mesmo porque ainda havia a transparência dada pela publicação dos resultados do ‘provão’ desde 1996, e pelo relatório das Avaliações de Condições de Oferta dos Cursos do ano anterior. • Os critérios usados para selecionar os cursos que passariam pelo processo de renovação de reconhecimento: (1) Receber conceitos D ou E em três avaliações consecutivas do ‘provão’; (2) Receber conceitos CI (condições insuficientes) em dois dos três itens das Condições de Oferta (qualificação dos docentes, projetos pedagógicos e instalações físicas). • Universidades que apresentassem deficiências teriam um <u>prazo de até seis meses para que providências fossem tomadas</u>, antes de um parecer definitivo. • “Não há dúvidas porém quem não se mexer para melhorar qualidade vai fechar.” 	Idem
	Universidades	<ul style="list-style-type: none"> • A alegação das Universidades de não terem recursos para promover melhorias é “inaceitável, pois espera-se das instituições um gerenciamento capaz de equacionar entraves.” • A alegação de que a falta de uma “cultura de especializações” na área de direito era responsável pela apresentação da baixa titulação dos profissionais era impertinente. O ministro lembrou que a titulação era um dos indicadores na qualificação docente. 	Idem
	Alunos	Não há necessidade de temer prejuízos com a desativação de cursos.	Idem
2000	Expansão	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda crescente pela educação superior que requer expansão do ensino. • Crescimento criterioso: Das 5.972 solicitações de autorização de curso de graduação, só foram aprovadas 1.014 (18%). Em 1999, o ensino superior brasileiro contava com 1.024 instituições de ensino superior e 8.000 cursos de graduação. 	Souza (2000, fevereiro 20).
	IES	“Quem não melhorar fecha e os alunos serão transferidos para cursos preparados.”	Idem

Ano	Assunto	Pontos abordados	Referência
2001	Autorização e reconhecimento	Processos transparentes garantidos: (1) pelos decretos e portarias que tornam públicos todos os procedimentos para autorização e reconhecimento de cursos, e credenciamento e credenciamento de instituições; e (2) pelo "acesso completo das instituições aos relatórios das comissões de especialistas que as visitam e prazos para recursos e contestações."	Idem
	Avaliação das Condições de Oferta	Avaliação passaria a ser realizada por docentes e pesquisadores, indicados pelo próprio meio acadêmico. Esse grupo também já era responsável pela definição dos padrões de qualidade a serem seguidos pelos cursos e instituições.	Idem
	Credenciamento	Em 1995, o sistema de credenciamento de instituições e de autorização de cursos era burocratizado, e "havia levado à formação de cartéis, com reservas territoriais de mercado e constituição de cartórios com poder de emitir diplomas de ensino superior, por prazo ilimitado e sem avaliação de qualidade."	Souza (2001, julho 28)
	ENC ou 'provão'	Após seis anos, o 'provão' se tornou instrumento fundamental de aferição de qualidade de ensino.	Idem
	Reconhecimento de curso	Dispondo de uma massa crítica de informações sobre as avaliações, já era possível a suspensão automática do reconhecimento de cursos, caso as deficiências detectadas não fossem resolvidas. "Incorporação do sistema de avaliação, segundo critérios automáticos, [...] nos processos de credenciamento, credenciamento, credenciamento de instituições, fechamento, reconhecimento e suspensão do reconhecimento de cursos."	Idem
	Mudanças estruturais no MEC	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de responsabilidade mais clara entre o ministério e o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual passaria a ser responsável "pela fixação de normas gerais para credenciamento de instituições e autorização de reconhecimento de cursos." • Divisão de responsabilidade mais clara dentro do ministério entre a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). <ul style="list-style-type: none"> ○ O INEP concentraria as tarefas de informação e avaliação. ○ A SESu concentraria as "tarefas de supervisão do sistema: análise dos casos individuais e preparação de subsídios para as deliberações individuais do CNE." 	Idem
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos pertencentes a cursos suspensos ou fechados teriam legalmente o direito de reconhecimento dos seus créditos e de transferência para outra instituição. 	Idem

* No ano de 1997, como não foi encontrado artigo de autoria do Ministro ou publicação de entrevistas nos jornais *Estadão* e *Folha*, utilizou-se o subterfúgio de buscar em artigos de jornalistas pronunciamentos do ministro.

Anexo 6 - Principais críticas dos reitores e associações

Objeto da Crítica	Críticas	Referência
ENC	Embora muitos alunos ingressem nas universidades com um conhecimento sofrível, durante o curso pode ser e é melhorado. Assim, o ENC não avalia o progresso do aluno ou quanto conhecimento foi agregado; avalia apenas os resultados alcançados no final do curso.	Franco (2000). <i>Estudos</i> No.28. Féres (1997).
ENC	Não existe transparência dos resultados do exame, porque as instituições não recebem os questionários que os alunos devem entregar na ocasião do exame, e nem são informados das notas individuais dos seus alunos.	Franco (2000). <i>Estudos</i> No.28.
ENC	Curva forçada: Sempre haverá cursos com conceitos A e sempre haverá cursos com conceito E. O sistema de conceito nem sempre traduz os esforços realizados pelas instituições para melhorar um curso. As notas tiradas pelos cursos deveriam ser analisadas em conjunto com outras informações, por exemplo, número de alunos que participaram do 'provão': Será que um curso que obteve conceito B mas que apenas 4 alunos prestaram o 'provão' pode ser comparado a um curso que também obteve conceito B mas que 30 alunos participaram do 'provão'? 'Rankingcracia': ranquiamento das IES.	www.simesp.org.br Franco (2000). <i>Estudos</i> No.28.
ENC	O resultado do 'provão' de cada aluno deveria ser incluído no seu histórico escolar. Argumenta-se que pode haver falta de empenho do aluno no 'provão' e a consequência dessa ausência de empenho pode levar ao fechamento de um curso.	<i>Notícias: Informativo mensal da ANUP</i> , (2001, janeiro). Rodrigues (2001, janeiro).
Comissões de Especialistas	Nem sempre usam critérios transparentes de avaliação que consideram as diferenças existentes entre as tipologias das IES (universidades, centro universitários, faculdades isoladas etc) e as disparidades regionais do Brasil.	Franco (2000). <i>Estudos</i> No.28. <i>Notícias: Informativo mensal da ANUP</i> , (2001, fevereiro /março). Parecer nº 1.070 do CNE, de 23 de novembro de 1999.
Comissões de Especialistas	As exigências das comissões de especialistas "inviabilizam a identidade do projeto pedagógico de cada curso", porque incentivam a homogeneização de projetos entre as instituições de ensino ao visarem o atendimento aos critérios para autorização e reconhecimento do curso. Talvez o comportamento das comissões promova à contratação de auxílio extra-instituição, ao invés de incentivar a participação dos professores na elaboração dos projetos de cursos.	Franco (2000). <i>Estudos</i> No.28. Tramontin (1999). <i>Estudos</i> No.25.
Comissões de Especialistas	A composição das comissões de especialistas encarregadas pelo MEC de avaliar os cursos privilegia professores de instituições públicas de ensino e o academicismo.	Franco (2000). <i>Estudos</i> No.28.
Avaliações	As instituições de ensino público recebem tratamento diferenciado. Enquanto para as instituições de ensino particular está prevista a	Franco (2000). <i>Estudos</i>

Objeto da Crítica	Críticas	Referência
	punição (fechamento de cursos e descredenciamento), para as instituições públicas estão previstos mais recursos para recuperação.	No.28.

Anexo 7 – Tabelas para verificar alterações na estratégia, estrutura e sistemas de controle das universidades particulares

Tabela 1: Lista das ações organizacionais identificadas como mudanças em estratégias para o estudo de caso das universidades particulares.

-
- A. Aquisição de outras organizações ou unidades de negócio *fora* da linha histórica de negócios em educação.
 - B. Aquisição de outras instituições relacionadas com educação.
 - C. Desinvestimento em cursos.
 - D. Eliminação de cursos.
 - E. Criação de novos cursos.
 - F. Aquisição ou construção de novos prédios
 - G. Investimento na ampliação das instalações existentes – melhoria ou ampliação dos laboratórios.
 - H. Investimento para melhoria e ampliação de bibliotecas.
 - I. Investimento no desenvolvimeto do corpo docente.
 - J. Venda de ativos.
 - K. Participação em projetos/trabalhos em conjunto com a comunidade ou outras organizações.
 - L. Desenvolvimento de acordos e convênios com outras instituições (inclusive internacionais).
 - M. Mudança de prioridades dada aos cursos oferecidos pelas instituições. (Por exemplo, uma organização que dada ênfase à área de humanas passa a dar atenção à área de saúde.)
 - N. Expansão dos esforços de marketing para conquistar novos segmentos de estudantes (por exemplo, estudantes de outros estados).
 - O. Alteração das diretrizes curriculares dos cursos existentes:
 - . em relação ao perfil do profissional.
 - . em relação às competências e habilidades previstas para os cursos.
 - . em relação à estruturação do curso (inclusive currículo do curso).
-

Baseado em: Barker III, Vincent L. & Mone, Mark A. (1998). The Mechanistic Structure Shift and Strategic Reorientation in Declining Firms Attempting Turnarounds. *Human Relations*, 51 (10), 1227-1258.

Tabela 2: Lista de itens para medir mudança de estrutura e sistemas de controle para o estudo de caso das universidades particulares.

Mudanças na estrutura da organização

A. Mudanças na variação vertical

1. Mudança no número de níveis gerenciais na corporação.
2. Mudança na extensão do controle dos coordenadores de curso.

B. Mudanças na variação horizontal

1. Mudança no número de coordenadorias de curso.
2. Mudança no número de departamentos de *staff*.
3. Mudança na influência de *staff* treinado tecnicamente nas decisões gerenciais.

C. Mudanças nos mecanismos de integração

4. Mudança na utilização de grupos ou comitês para resolver problemas.
5. Mudança na quantidade de decisões de grupo no mais alto nível da organização.
6. Mudança na frequência de utilização de tecnologia de computador em processos de decisão.
7. Mudança no número de diferentes aspectos dos negócios da corporação que precisam ser considerados pelos gerentes quando tomando decisões.

Mudanças nos sistemas de controle

D. Mudanças em controles de redução de incerteza

8. Mudança na extensão do uso pela corporação de controles de custo e qualidade.
9. Mudança na extensão do uso pela corporação de instrumentos formais de planejamento e previsão.
10. Mudança na extensão do uso pela corporação de orçamento de capital.
11. Mudança na utilização de *staff* para ficar a par das tendências do mercado ou informação.

E. Mudanças na compensação

12. Mudança na compensação de coordenadores, professores e *staff*. (Plano de carreira)
 13. Mudança na porcentagem da compensação potencial que está amarrada a saúde de longo prazo da corporação.
-

Baseado em: Barker III, Vincent L. & Mone, Mark A. (1998). The Mechanistic Structure Shift and Strategic Reorientation in Declining Firms Attempting Turnarounds. *Human Relations*, 51 (10), 1227-1258.