

José Carlos Zanelli

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATIVIDADES DE TRABALHO:
ANÁLISE DAS NECESSIDADES IDENTIFICADAS POR
PSICÓLOGOS ORGANIZACIONAIS**

VOLUME I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1992

Z16f
v.1
16216/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

José Carlos Zanelli

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por José Carlos Zanelli e
aprovada pela Comissão Julgadora em

13/3/92

Data: 13-3-92

Assinatura: Imp. Antônio de Lencastre

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATIVIDADES DE TRABALHO:
ANÁLISE DAS NECESSIDADES IDENTIFICADAS POR
PSICÓLOGOS ORGANIZACIONAIS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1992

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração em Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite. ,)946-

COMISSÃO JULGADORA:

Barro Preto
Mader
Y. Lima
Dr. Antônio de L. L.

Aos psicólogos brasileiros que, apesar das dificuldades, continuam construindo a Psicologia nas organizações.

Em um lugar especial:

Karina
e Vania,
minhas filhas;
José Carlos,
meu filho.

Regina Morandi
(in memoriam),
minha avó
- estrelinha,
radiante e terna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite, pela orientação dedicada e pela amizade que, durante os últimos cinco anos, tornaram esta trajetória profícua.

Agradeço aos meus informantes. Sete profissionais que desenvolvem atividades em organizações e contam com sólidas experiências na formação de psicólogos organizacionais. Dispuseram seu tempo, cordialmente, para discutirem a questão que propus. Sem eles este trabalho não teria sido escrito.

Ao Prof. José Baus, pelas prolongadas discussões em torno do tema desta pesquisa, pela revisão do texto e pelo suporte amigo enquanto estive fora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do País.

À Prof. Rosa Maria Geis, pelas dicas quanto ao nosso afastamento das atividades docentes da UFSC e outras burocracias.

À Profa. Dra. Livia M. Simão, pela colaboração na montagem das matrizes de relações e pelas informações concernentes aos relatos verbais.

Ao Prof. Dr. Álvaro P. Duran, ao Prof. Dr. James P. Maher e ao Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna, pelas observações na fase inicial de desenvolvimento do trabalho.

Aos meus colegas do Departamento de Psicologia e do Curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo apoio fundamental ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores, colegas e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, com os quais pude vivenciar uma universidade conduzida com seriedade.

Ao Prof. Dr. Joseph B. Hughey, do Departamento de Psicologia, e ao Prof. Dr. Henry A. Mitchell, vice-chancelor de assuntos internacionais, da Universidade de Missouri-Kansas City - USA, pela cordialidade que revelaram durante toda minha permanência na Instituição.

À CAPES, no período inicial do trabalho, e à Fundação Fulbright, durante a permanência nos USA, pelo suporte financeiro.

À Suely, à Patrícia e ao Paulo pela participação nas longas horas em que foram desenvolvidas a coleta e a sistematização dos dados.

À Sidinez, minha irmã, pelo suporte compartilhado em alguns momentos cruciais da jornada.

À Maria de Fátima, presença fundamental no período de redação final deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal a identificação e análise das necessidades derivadas das atividades de trabalho do psicólogo organizacional brasileiro e suas inter-relações com a formação profissional, além das condições e implicações das referidas necessidades.

A interdependência dos fatores, dentro do enfoque dos sistemas sociais, foi a noção básica utilizada para compreender e sistematizar os conteúdos verbais coligidos através de entrevistas individuais e recorrentes, com sete participantes. O procedimento de coleta e análise dos dados caracterizou-se como qualitativo, enquanto a pesquisa, em sua globalidade, caracterizou-se como exploratória e descritiva.

As necessidades foram apreendidas como discrepâncias entre a situação atual e a situação desejada da formação profissional e das atividades de trabalho do psicólogo organizacional. O problema constituiu a própria discrepância entre as duas situações. Neste modelo, a resolução do problema implica em estabelecer ações em busca de um padrão desejado. A presente pesquisa restringiu-se ao levantamento, à análise das necessidades, condições e implicações, e à elaboração de recomendações prospectivas.

Conforme os valores adotados, as metas da atuação do psicólogo organizacional extrapolam a visão tradicional de ajustamento do indivíduo ao trabalho e busca de eficiência máxima. Prioriza-se o desenvolvimento da pessoa, através de mudanças planejadas e participativas, onde o homem possa adquirir maior controle de seu ambiente. O crescimento individual que se pretende deve conduzir o homem a discernir sua inserção nas relações com o grupo e as relações do grupo com a estrutura organizativa e com a sociedade.

Constatou-se que o psicólogo organizacional brasileiro executa um pequeno número das possibilidades de aplicação que a área dispõe. Além disto, o

psicólogo não está preparado nem mesmo para o pouco que executa. Permanece afastado dos modelos explicativos da realidade das organizações, não possui parâmetros de julgamento do próprio trabalho e mantém-se distante do papel de agente de transformação.

O psicólogo organizacional deve tornar suas contribuições conhecidas da comunidade, visualizar as conexões interdisciplinares de suas atividades e posicionar-se de modo que os profissionais de outras áreas possam compreender sua prática. Deve estar preparado para a discussão do referencial científico-metodológico que sustenta sua prática e os resultados que obtém, mas preparado também para a discussão dos valores que sustentam diferentes direcionamentos do trabalho. É necessário procurar reverter a expectativa generalizada nas organizações e a estereotipia que existe nos cursos em relação ao papel do psicólogo organizacional. Faz-se necessária a criação de grupos de referência para fortalecer a identidade profissional.

A formação não deveria compartimentar ou estigmatizar algumas atividades como menos nobres. A formação é responsável por fornecer um parâmetro para identificação e análise do fenômeno organizacional e que sustente uma apreensão crítica do contexto das organizações. A possibilidade de se ter um profissional que age com autonomia só é viável através de uma aprendizagem preocupada com esse objetivo. Acredita-se que as mudanças curriculares deveriam pautar-se prioritariamente por uma análise minuciosa das atividades correntes e das atividades potenciais do campo profissional. Urge aumentar a oferta de cursos de mestrado e criar cursos de doutorado na área, para que se tenha a possibilidade de um redirecionamento através da qualificação de docentes autenticamente envolvidos com a área e qualificados para o ensino e a condução de pesquisas.

ABSTRACT

This research had as a main objective the identification and analysis of the needs that Brazilian industrial and organizational psychologists confront during their work activities, its interrelationship with the professional training and the conditions and implications of such needs.

The interdependency of factors, focused on the social system model, was used as the basis for the understanding and organization of verbal contents gathered through individual and recurrent interviews with seven participants. The collection and analysis procedure was qualitative whereas the research as a whole was exploratory and descriptive.

The need is seeing as an existing gap between the present situation and the situation considered to be of a desirable standard for professional training and work activities of industrial and organizational psychologists. The problem itself is this gap between both situations. In this model the solution of the problem requires actions in search of a desired standard. This research was restrained to survey the needs, its conditions and implications, and to make prospective recommendations

Industrial and organizational psychologists aims go one step further than only care about the individual's adjustment to work and search for maximum efficiency. His priority is the development of people. The encouragement of people through participatory changes where one can become familiarized and therefore more in control of his environment. The personal growth is aimed at making one aware of his role in a group and the participation of this group within an organization as well as the society.

It is noticeable that of all the possibilities available to him in his area the Brazilian industrial and organizational psychologist only uses a limited amount and that he is not well trained even for this; he is not capable of judging his own work,

he is uninstructed about the reality of explanatory models of the organizations, and he is not aware of his role as a changing agent.

Industrial and organizational psychologists must make his contribution known by the community, to visualize the interdisciplinary connections of his activities, and place himself in a position where professionals from other areas can understand his work. He must also be willing to discuss the scientific methods that sustains his practice and the results he achieves from them, and always be open to discuss the values that sustains different destinations of his work.

It is necessary to revert the general expectations in the organizations and also do away with the stereotyped views existent on training courses relating to industrial and organizational psychologists. A reference group must be created in order to strengthen the professional identity. The training should not discriminate or stigmatise some activities as less important. It should be responsible to give a model to recognize and analyse the organizational phenomenon and maintain critical view of organizational context. The production of self-sufficient professional is only plausible if the preparation is done with this aim.

Curricular changes should be based on a very close analysis of the current activities and the potential activities of this field. The qualification of professional psychologists will be improved if more master courses be available to them and doctorate courses be created in order to achieve higher standards on the training of professionals involved on the teaching and fieldwork in this area.

SUMARIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
1. INTRODUÇÃO	1
O desenvolvimento do sistema formativo	3
O escopo da Psicologia Organizacional	7
A Psicologia Organizacional como área de aplicação no Brasil	14
O contexto e o papel do psicólogo organizacional	20
O predomínio da clínica	25
O conceito de necessidades no trabalho	29
Delimitação e justificativas da pesquisa	32
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
A concepção de sistema aberto	41
A análise contextualista	44
Críticas à teoria de sistemas	47
A profissão como um sistema social	49
A formação como um sistema social	52
A pessoa, a organização e a sociedade	54
Interação verbal e construção de conhecimento	57
Relato verbal e inferência	64
3. MÉTODO	68
Participantes	68
Procedimento	68
Fase I: Coleta e estruturação dos conteúdos verbais	69
Fase II: Sistematização dos dados e estabelecimento das inter-relações	76

4.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS CONTEÚDOS	81
	Conjunto temático 1: Processo de ensino	82
	Conjunto temático 2: Conhecimentos e habilidades	97
	Conjunto temático 3: Método científico	111
	Conjunto temático 4: Abordagens e teorias	119
	Conjunto temático 5: Instrumentos e procedimentos	127
	Conjunto temático 6: Atuação	135
	Conjunto temático 7: Identidade e imagem	151
	Conjunto temático 8: Ambiente das organizações	158
	Conjunto temático 9: A questão da crítica e da competência	169
5.	CONCLUSÕES	185
	Síntese dos conteúdos analisados	185
	Considerações finais e recomendações	192
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1	
Exemplo de uma matriz, conforme foi organizada em seu conjunto, na apresentação ao Participante	72a
Quadro 4.1a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 1 - Processo de Ensino - na dimensão da formação profissional	83
Quadro 4.1a (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 1 - Processo de Ensino - na dimensão da formação profissional	84
Quadro 4.1b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 1 - Processo de Ensino - na dimensão das atividades de trabalho	95
Quadro 4.2a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão da formação profissional	98
Quadro 4.2a (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão da formação profissional	99

Quadro 4.2b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão das atividades de trabalho	106
Quadro 4.2b (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão das atividades de trabalho	107
Quadro 4.3a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 3 - Método Científico - na dimensão da formação profissional	112
Quadro 4.3b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 3 - Método Científico - na dimensão das atividades de trabalho	117
Quadro 4.4a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 4 - Abordagens e Teorias - na dimensão da formação profissional	120
Quadro 4.4b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 4 - Abordagens e Teorias - na dimensão das atividades de trabalho	124
Quadro 4.5a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 5 - Instrumentos e Procedimentos - na dimensão da formação profissional	127

Quadro 4.5b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 5 - Instrumentos e Procedimentos - na dimensão das atividades de trabalho	132
Quadro 4.6a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão da formação profissional	136
Quadro 4.6a (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão da formação profissional	137
Quadro 4.6b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão das atividades de trabalho	145
Quadro 4.6b (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão das atividades de trabalho	146
Quadro 4.7a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 7 - Identidade e imagem - na dimensão da formação profissional	152
Quadro 4.7b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 7 - Identidade e imagem - na dimensão das atividades de trabalho	156

Quadro 4.8a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações - na dimensão da formação profissional	159
Quadro 4.8a (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações - na dimensão da formação profissional	160
Quadro 4.8b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações- na dimensão das atividades de trabalho	165
Quadro 4.8b (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações- na dimensão das atividades de trabalho	166
Quadro 4.9a	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão da formação profissional	170
Quadro 4.9a (continuação)	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão da formação profissional	171
Quadro 4.9b	
Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão das atividades de trabalho	178

Quadro 4.9b (continuação)

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão das atividades de trabalho	179
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1

Representação esquemática do conceito de análise de discrepâncias, apreendido como a defasagem (necessidades identificadas) entre a situação atual e a situação desejada da formação profissional e das atividades de trabalho do psicólogo organizacional brasileiro 31

Figura 3.1

Fase I: Etapas gerais do procedimento de participação recorrente na coleta e estruturação dos conteúdos verbais 70

Figura 3.2

Fase II: Etapas gerais do procedimento de sistematização dos conteúdos verbais em conjuntos temáticos e estabelecimento das inter-relações dos conteúdos 77

ÍNDICE DE ANEXOS

(Volume II)

ANEXO I	220
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante A	221
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante B	224
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante C	233
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante D	239
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante E	243
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante F	248
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante G	258
 ANEXO II	 270
Conjunto temático 1: Processo de ensino	271
Conjunto temático 2: Conhecimentos e habilidades	279
Conjunto temático 3: Método científico	290
Conjunto temático 4: Abordagens e teorias	295
Conjunto temático 5: Instrumentos e procedimentos	301
Conjunto temático 6: Atuação	308
Conjunto temático 7: Identidade e imagem	321
Conjunto temático 8: Ambiente das organizações	325
Conjunto temático 9: A questão da crítica e da competência	333

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A formação e a atuação do psicólogo na realidade brasileira têm sido objeto de estudo de diversos trabalhos nas três últimas décadas. Essas investigações cresceram em quantidade na medida em que um maior número de psicólogos foi colocado no mercado de trabalho, muitas vezes denunciando um desajuste na situação de exercício das atividades profissionais. Quando se verifica o panorama geral desses trabalhos, incluindo as dissertações e teses, percebe-se que a análise das relações entre a formação e a atuação do psicólogo organizacional tem recebido escassa atenção.

Desde que surgiram os primeiros cursos de Psicologia oficialmente regulamentados a partir de 1964, poucas alterações são visíveis no processo formativo. Nas palavras de Bouvier & colaboradores (1988), "até hoje a essência do curso não foi reformulada" (p. 4). Para Weber & Carraher (1982), "existe consenso de que o currículo vigente no Brasil não reflete o estado atual da Psicologia como ciência e como profissão. Constatam-se defasagens patentes entre o que aqui é ensinado e o que é produzido nos grandes centros intelectuais, bem como entre o que o psicólogo aprendeu e os desafios que afronta cotidianamente na sua prática profissional" (p. 5).

A formação profissional e o exercício das atividades de trabalho pelo psicólogo organizacional têm sido restritos, precários e deficientes. Os limites no preparo para a atuação, em muitos cursos de Psicologia, não ultrapassam as linhas demarcadas pela Seleção e Orientação Profissional, o que revela uma obsolescência até no título conservado para a disciplina. Os departamentos que devotam à formação na área um empenho um pouco maior, não conseguem avançar além do fornecimento de algumas técnicas tradicionais, via de regra pela insuficiência no tempo disponível para o conteúdo que se pretende transmitir. A reivindicação por maior carga horária repete-se nas outras áreas. Isto, à primeira vista, permite pensar que o curso carece de maior duração. Contudo, a conclusão pode ser falaciosa se ponderarmos outros aspectos, como a falta de integração das disciplinas. Conteúdos ensinados em disciplinas básicas, por exemplo, raramente são associados aos conceitos ou à prática em organizações.

A manutenção da precariedade do sistema está apoiada em vários fatores. Entre eles está, sem dúvida, a nítida preferência do psicólogo pelas atividades da área clínica, desde o seu início no curso. O tempo total utilizado nos cinco anos de formação é fortemente dirigido para as disciplinas da área clínica. Esta

identificação com o exercício de consultório, influenciada pela pretensa semelhança com as profissões liberais, traz implicações que dificultam a interação profissional em ambientes de trabalho nos quais o parâmetro deve ser o grupo ou a comunidade.

Pesquisa divulgada pelo Conselho Regional de Psicologia - 6ª região (1982), através da análise dos currículos de 12 cursos de Psicologia, revela uma percentagem média da carga horária assim distribuída: disciplinas de formação geral (34,3%), disciplinas de orientação clínica (24,7%), disciplinas de orientação educacional (7,3%), disciplinas de orientação industrial (6,8%), disciplinas básicas humanas, exatas e biológicas (17,0%) e outras (7,1%). Ainda é possível notar que a carga horária voltada para clínica alcança um máximo de 36,6% e um mínimo de 11,0%, enquanto para industrial a carga máxima atinge 13,9% e a mínima chega a 2,5%.

A desatenção acadêmica para a área é também revelada pelo reduzido número de pesquisas que são produzidas em Psicologia Organizacional nas universidades. Após investigar as pesquisas relatadas na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, no período de 1983 e 1984, uma das constatações de Matos (1988) é que "os pesquisadores brasileiros que relatam seus trabalhos na SBPC, não se interessam por Psicologia do Trabalho" (p. 112). Mais adiante, Matos ressalta que é "quase nada" o interesse da pesquisa em Psicologia "por problemas institucionais, organizacionais ou por qualquer coisa que se refira a desempenho de trabalho" (p.119).

A formação do psicólogo para atuar em organizações tem sido sobremaneira relegada. São inúmeras as evidências deste fato. Uma das mais óbvias é a quase ausência de cursos ao nível de pós-graduação, existentes no País, que oferecem oportunidades ao profissional para continuar seus estudos. O *Catálogo de cursos de pós-graduação do Brasil*, publicado pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1989), registra um único curso de Psicologia Aplicada ao Trabalho, ao nível de mestrado e nenhum curso ao nível de doutoramento. Por outro lado, as atividades em empresas, de qualquer modo, revertem nas melhores remunerações da categoria. Bastos (1988) aponta que "nesta área encontramos as melhores remunerações dos serviços" (p.178) e que o salário é o fator de maior peso na escolha desta área como primeiro emprego (p. 184).

A situação conflui no encaminhamento de psicólogos despreparados para o exercício das atividades em organizações. Atividades que são realizadas com pouca satisfação do profissional (Borges-Andrade, 1987, p. 305; Bastos, 1988, p. 190; Borges-Andrade, 1988b, p. 266). Tanto pior para ele, enquanto pessoa, como para a imagem da profissão, dado o impacto e a rápida divulgação que

ocorre no ambiente, como para a sociedade, pela perda de oportunidades de intervenções conscientes do potencial de mudança.

O desenvolvimento do sistema formativo

Pretende-se percorrer rapidamente, em breve histórico, a implantação do que se tem caracterizado como a política educacional brasileira, voltando nossa atenção para o sistema de ensino superior e a instalação dos cursos de Psicologia no Brasil, substrato formal para a legitimação do exercício dos psicólogos em geral e em particular das atividades dos mesmos em organizações. A história da Psicologia no Brasil tem sido resumida em diversos trabalhos, principalmente em dissertações e teses (Gil, 1982; Crochik, 1985; e outros). Uma relação de trabalhos muito mais extensa tem sido a que trata da história da Educação no País. Ressalte-se nesse rol a relevante obra de Freitag (1978).

Freitag (1978, p. 40), dentro de um referencial calcado em Gramsci, postula a inexistência de instituições políticas autônomas durante a fase colonial brasileira e destaca a Igreja como a principal representante da sociedade civil. O modelo agro-exportador não carecia de mão-de-obra qualificada e a educação tinha um papel fundamental para a hegemonia da Igreja Católica. "Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava" (p. 41). A política educacional só deu sinais de passagem para o domínio do Estado quando se estabeleceu a República.

A rápida industrialização que ocorreu em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, a partir do início do século, afetou a economia mundial. A crise cafeeira dos anos 20 prenunciou mudanças estruturais desdobradas com o rompimento da monocultura. O Brasil começou a mostrar diversificação de trabalhos, para atender às novas pressões do mercado. O vínculo entre a escola e a produção demarcou-se definitivamente. A escola vincula-se às exigências de preparar mão-de-obra produtiva e pauta-se muitas vezes pelos ditames do sistema industrial. "No plano social, tenta-se atrelar a escolaridade à ascensão social e no plano econômico, a educação volta-se para a formação de técnicos" (Crochik, 1987, p. 17). Como Freitag (1978, p. 45) interpreta, são as mudanças na infra-estrutura econômica que exigem maior qualificação e diversificação da força de trabalho.

A criação das primeiras universidades brasileiras, na década de 30, coincidiu com a ascensão da burguesia industrial e queda do setor agro-exportador de café, crescimento da classe média e intensificação da imigração estrangeira. A partir deste momento, a classe média passou a pressionar no sentido da ampliação de

novas escolas e do número de vagas no ensino superior. Nos anos 50 o movimento estudantil destacou-se no cenário político nacional e lançou o debate sobre a reforma universitária. No ano de 1961 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com conseqüente descentralização da educação e desencadeamento dos estabelecimentos particulares, caracterizados como empresas de ensino.

O estilo de desenvolvimento adotado pelo governo militar a partir de 1964 privilegiou a participação de grandes unidades produtivas, que ganharam destaque na economia do País. Empresas estrangeiras e também empresas estatais entraram em acelerado crescimento. Demandavam o trabalho de técnicos, com treinamentos específicos. A educação rapidamente demonstrou acompanhar as necessidades que se estabeleciam em base das transformações econômicas. Após 1964, sob forte influência americana (Freitag, 1978, p. 75), foi estabelecido o acordo MEC-USAID, colocando as escolas de ensino superior em nítidos moldes empresariais, ou seja, o ensino tornou-se definitivamente objeto direto de lucro. Isto foi possível porque o Estado garantiu o espaço de implantação, crescimento e hegemonia da iniciativa privada, justificando a estratégia pelo aumento da demanda de acesso ao ensino de terceiro grau.

No final da década de 60 desencadeia-se o surto expansionista das faculdades particulares. Segundo Crochik (1987), "os cursos das áreas de exatas, biológicas e agrárias foram autorizados basicamente, nas universidades oficiais e os cursos das áreas de humanas e de letras em escolas particulares" (p. 19). A relativa facilidade de instalação, possibilidade de funcionamento noturno, a disponibilidade dos recursos humanos e o aumento da procura por vagas, atraíram rapidamente os empresários da educação, muitos deles já estabelecidos no ensino secundário. "Para que o setor privado realmente pudesse expandir-se e explorar a educação como *negócio*, ele se apoderou daqueles cursos que exigiam um mínimo de equipamento, pouca qualificação do professor, mas que tivessem grande procura" (Freitag, 1978, p. 61) (ênfase adicionada na fonte).

A instalação de cursos de Psicologia, como os de Comunicação, de Administração e muitos outros, mostrou-se rentável: sem grandes dispêndios financeiros, estruturaram-se cursos de ampla demanda para aqueles que sonhavam ascender pela via do terceiro grau. O revestimento de respeitabilidade acadêmica foi procurado através da reprodução dos padrões adotados pelas universidades que já mantinham alguma tradição. As faculdades particulares captavam professores entre os alunos recém-graduados nas universidades já firmadas. Com esses novos professores vinham as indicações bibliográficas e os procedimentos adotados no local de origem. Contudo, priorizando o lucro, o

crescente número de vagas e a precariedade de condições oferecidas tornaram essas instituições mais e mais um arremedo do que deveria ser um ensino de qualificação superior. Também as instituições oficiais sofreram progressiva perda de qualidade, provocada principalmente pela calamitosa escassez das verbas destinadas à educação.

Conforme a análise de Duran (1983, p. 10), ao mesmo tempo em que, sob o rótulo de democratização do ensino, expandiram-se as matrículas, não se forneceram condições necessárias para o atendimento do número multiplicado de alunos que acorreram às universidades e aos outros níveis de ensino. A deterioração de todo o sistema e o empobrecimento da qualidade de seus produtos foi inevitável.

Apesar da Psicologia ter passado a fazer parte do ensino superior principalmente após a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Gil, 1982, p. 49), sua regulamentação enquanto curso autônomo coincide com o nascimento do período expansionista. A Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, dispôs sobre a formação em Psicologia e regulamentou a profissão de psicólogo no Brasil. Após o Decreto-Lei nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964, surgiram formalmente reconhecidas as primeiras escolas formadoras de psicólogos no País. Na época, o modelo econômico nacional que se esboçava pretendia ter um caráter desenvolvimentista, enquanto se tentava inculcar na população um clima de euforia e valores patrióticos. No mesmo período, as agências de controle do Estado, através dos mecanismos de repressão, agiam de forma violenta, procurando conter os movimentos que se esboçassem contrários às suas determinações.

A precariedade da formação do psicólogo brasileiro tem sido amplamente denunciada e recrudescer progressivamente, desde a instalação dos primeiros cursos. A insatisfação com a qualidade do preparo em Psicologia é generalizada. Queixa-se da insuficiência dos conhecimentos, da focalização em técnicas ultrapassadas em prejuízo do questionamento da prática e da restrição das alternativas de atuação profissional. "O ensino de Psicologia oferecido no país é bastante fraco, insatisfatório, e além disso, observa-se uma tendência negativa, ou seja, aparentemente, vem piorando ao longo do tempo" (Gomide, 1988, p. 85). As inúmeras tentativas de reformulação curricular, iniciadas nas propostas curriculares da década de 50 e nunca mais cessadas (nem poderiam cessar), mantêm-se fundamentalmente como tentativas: a estrutura essencial não se altera. Tornam clara, também, a complexidade de uma questão que não se esgota apenas na modificação curricular. Inúmeras variáveis contextuais e históricas influenciam a educação como realidade inserida no espaço e no tempo.

Em resumo, alguns fatores são apontados como explicativos do desajuste entre a formação e o exercício das atividades de trabalho. Entre eles, desponta com freqüência a criação desenfreada de cursos de Psicologia durante a década de 70, seguindo as políticas educacionais do governo militar, muitas vezes acarretando a contratação de professores recém-graduados, com conseqüente prejuízo na qualificação dos futuros psicólogos. Informações registradas na pesquisa divulgada pelo Conselho Regional de Psicologia - 6ª região (1982, p. 1) acusam um crescimento de 733 por cento no número de vagas oferecidas pelos cursos de Psicologia no Estado de São Paulo durante o período de 1967 a 1982. O número de cursos autorizados durante esse período passou de 6 a 26, sendo que os três cursos mantidos pelo poder público permaneceram inalterados. Isto é, ocorreu a criação de 20 novos cursos no setor privado no Estado de São Paulo, naquele período.

Narrando a recente história da profissão e dos cursos de Psicologia no Brasil, Pessotti (1988) afirma que "a convivência salutar da Psicologia com as disciplinas da Filosofia ou das Ciências Sociais foi perdida" (p. 30). Aliada à "proliferação excessiva desses cursos em instituições ineptas, cuja criação foi fomentada pela ditadura militar," ocorreu "uma crescente tecnificação do conteúdo curricular" (p. 30).

No que tange ao preparo específico do psicólogo organizacional, a rigor, parece insatisfatório desde os primeiros cursos instalados no País de modo regulamental, como atesta Andrade (1966, p. 103) ao constatar que a ampliação do mercado estava sujeita ao maior conhecimento específico pelos profissionais da área.

A qualificação de profissionais preparados como especialistas em Psicologia Aplicada, no Brasil, começou com a formação de psicotécnicos. Psicotécnico era o nome atribuído ao profissional que aplicava os conhecimentos da Psicologia ao trabalho. Isto ocorreu através de um curso de Psicotécnica, sob a coordenação de Roberto Mange, realizado na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1934 (Bologna, 1980, p.14).

No histórico da área, Gil (1982) ressalta a importância do Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT, em São Paulo, e do Instituto de Seleção e Orientação Profissional, da Fundação Getúlio Vargas - FGV, no Rio de Janeiro.

O Instituto de Organização Racional do Trabalho, entidade particular implantada em 1930, tinha a finalidade de buscar soluções para os problemas empresariais, estudando a organização da prática administrativa e a seleção e o treinamento dos trabalhadores. Teve um papel centralizador no treinamento de

psicotécnicos, em geral profissionais formados em Engenharia que se dedicavam aos problemas do ajustamento humano ao trabalho.

Em 1947 foi fundado o Instituto de Seleção e Orientação Profissional. A preparação de técnicos para o tratamento científico dos problemas administrativos foi estabelecida como uma das suas principais atividades. O professor Emílio Mira y Lopez tornou-se um dos seus mais destacados colaboradores.

A década de 50 marcou efetivamente "o surgimento da Psicologia Industrial ou do Trabalho, por obra de Roberto Mange, E. Mira y Lopez, Betty Katzenstein e Oswaldo de Barros Santos, criadores de diversas instituições e autores de textos importantes, que trabalharam à margem das estruturas universitárias: a USP só veio a ter um curso de Psicologia Industrial, não obrigatório, em 1956" (Pessoti, 1988, p. 27-28). É interessante notar que os primórdios da Psicologia Organizacional no Brasil têm ocorrência acentuadamente externa ao circuito acadêmico. As pressões do desenvolvimento industrial promoveram o incremento da área para consumo próprio. Situação que perdura, sendo particularmente verdadeira, dissociando o trabalho acadêmico do âmbito da aplicação em organizações. Essa dissociação pode ser observada, no lado da empresa, porque consome aquilo que ela própria gera e não divulga e porque prepara endogenamente os seus quadros internos; do lado da universidade, porque são raras as vinculações verdadeiras entre as atividades acadêmicas e as atividades cotidianas das organizações

A inadequação dos cursos de Psicologia aos problemas e necessidades da população que pretendem atender tornaram-se cada vez mais evidentes, "sobretudo no referente a seu relacionamento com o trabalho industrial" (Gil, 1982, p. 57). Muitas atividades que são desenvolvidas por psicólogos nas organizações em outros países, no Brasil não encontram a mesma correspondência. Essas atividades são francamente ocupadas por profissionais formados em cursos paralelos. O papel desempenhado pelos psicólogos organizacionais em nosso meio, como Malvezzi (1979) demonstra, restringe-se à prestação de serviços técnicos e operativos. Os psicólogos permanecem afastados dos modelos explicativos da realidade das organizações, não possuem parâmetros de julgamento do próprio trabalho e mantêm-se distantes do papel de agentes de transformação.

O escopo da Psicologia Organizacional

Convencionou-se estabelecer o período de 1860 a 1912 como a fase pioneira da Psicologia, desenvolvida sobretudo através de Wundt, na Alemanha.

A Psicologia do Trabalho emancipou-se da Psicologia Geral na seqüência de desenvolvimento da ciência psicológica. Esta emancipação é marcada pelo lançamento, na Alemanha, de *Psicologia e eficiência industrial*, seguido de *Fundamentos básicos da Psicotécnica*, em 1913, por Hugo Münsterberg (Gabassi, 1979, p. 16-17). Ainda em 1913, surgiu a primeira versão em inglês de *Psicologia e eficiência industrial*. Münsterberg foi discípulo de Wundt, em Leipzig, e viveu seus últimos 20 anos na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos.

Clark (1990), destacando os principais pioneiros da aplicação psicológica nos Estados Unidos, começa com Frederick W. Taylor - na verdade um engenheiro - que exerceceu larga influência no controle do comportamento do trabalhador e definição do campo da Administração, no final do século passado e início do atual. Introduz Walter Dill Scott como a primeira pessoa que realmente pode ser chamada de psicólogo industrial, tendo aberto o campo e publicado um livro sobre publicidade e propaganda em 1903. A seguir, apresenta Frank Gilbreth, que realizou um clássico estudo de tempo e movimento com pedreiros em 1906. Inclui também Hugo Münsterberg, já referido. Seleciona como líderes da aplicação da Psicologia durante a Primeira Guerra Mundial: Robert S. Yerkes, Walter Van Dyke Bingham, Walter Dill Scott, Arthur S. Otis e Donald G. Paterson. Cita como nomes de destaque do pós-guerra: Morris Viteles, E. K. Strong Jr., J. B. Miner, Bruce Moore, Elton Mayo e Fritz J. Roethlisberger - os dois últimos foram líderes dos difundidos estudos de Hawthorne. Entre o vasto número de psicólogos envolvidos na Segunda Guerra Mundial o autor destaca: Walter Van Dyke Bingham (novamente), Marion Richardson, Dewey Stuit, John Flanagan e Jack Dunlap. A partir de então, uma gama imensa de psicólogos poderia ser referida entre os construtores da Psicologia Organizacional como ciência e aplicação. Grande parte deles ainda permanecem ativos.

Adicione-se a esta seleção, pela influência que teve (ou ainda tem) na formação dos psicólogos brasileiros, o livro de Joseph Tiffin publicado originalmente em 1942, *Psicologia Industrial*. Posteriormente, na edição 1958, Ernest J. McCormick compartilha a autoria na revisão do texto.

Gabassi (1979, p. 18) demarca a influência de autores dos Estados Unidos a partir da década de 30. Uma forte prevalência do pensamento norte-americano estabeleceu-se, desde então, na Psicologia mundial e, em particular, na Psicologia Organizacional. Wolff & colaboradores (1981, p. 13), há uma década atrás, afirmavam que, embora o predomínio americano permanecesse forte, tinha-se a evidência de que em alguns aspectos a área assumia características mais européias. Hoje, sabe-se que países como a Índia e a Austrália também têm revelado a construção de uma Psicologia Organizacional com características

próprias de sua cultura e de seu desenvolvimento.

Analisando o desenvolvimento histórico, observa-se que a definição da área tem passado por diferentes concepções. Durante longo tempo na história da Psicologia Industrial, os psicólogos voltaram-se apenas para o que acontecia dentro da organização. Somente mais recentemente passou-se a prestar atenção nas relações entre o contexto imediato de trabalho, a organização e seu ambiente externo, daí derivando fatores associados ao comportamento das pessoas que trabalham na organização. A Psicologia Organizacional contemporânea enfatiza a interação das características do trabalhador, a natureza do trabalho, a estrutura organizacional e o ambiente externo.

Os livros de Schein (1982), *Psicologia Organizacional*, e de Katz e Kahn (1987), *Psicologia Social das Organizações*, tiveram suas primeiras publicações, respectivamente, em 1965 e 1966. Estes autores, e também Bass (1965), foram pioneiros na divulgação da necessidade de ampliar o contexto de explicação do comportamento individual em organizações. Schein (1982), reconhecendo as organizações como sistemas sociais complexos, postula que "quase todas as questões que se possam levantar com referência aos fatores do comportamento humano individual dentro das organizações têm de ser focalizadas de acordo com a perspectiva do sistema social em sua totalidade" (p. 5-6).

Um texto de revisão de Gardner (1966) constitui um dos primeiros artigos em que se faz uso do rótulo Psicologia Organizacional. No artigo, Gardner refere-se à Psicologia Organizacional como "esta criança faminta procurando admissão na família das Ciências Sociais" (p. 101). Logo após, pergunta: "ela é realmente uma nova criança ou alguém que está tentando atrair atenção para adotar um novo nome?" Acrescenta (p. 102) que a mesma área estava sendo chamada de Sociologia Organizacional. Conclui que, mais que um novo nome, a área estava requerendo um reconhecimento como área multidisciplinar, com um treinamento em Ciências Sociais compatível com esse *status*.

O'Brien (1986) resume uma idéia bastante aceita na atualidade: "Psicologia Organizacional é comumente definida como o estudo científico do comportamento humano em organizações de trabalho" (p. 5). A Psicologia Organizacional é uma área de aplicação dos princípios e métodos psicológicos no contexto do trabalho. Firmou-se através da história da Psicologia e das Ciências Sociais como uma das mais vigorosas transposições dos princípios derivados de pesquisas e de formulações teóricas para a prática. Suas fontes têm sido a Psicologia Geral e, principalmente, a Psicologia Social. Apesar de inúmeros autores reconhecerem a Psicologia Social como uma das principais fontes utilizadas pela Psicologia Organizacional, localizando os aspectos de aplicação nesta última, também é

encontrada uma diferenciação de ambas como setores específicos de intervenções.

Apesar de ser reconhecidamente uma área aplicada, não se pode desprezar as contribuições teóricas que a Psicologia Organizacional tem revelado ao longo do tempo, às vezes propondo formulações que repercutem em todo campo da Psicologia (para citar um exemplo, vejam-se os estudos de liderança). Por este motivo não nos referimos à área qualificando-a apenas como prática ou aplicada. Como dizem Drenth & colaboradores (1984), Psicologia Organizacional "não se refere somente a uma disciplina científica, mas também a uma profissão estabelecida" (p. 5).

Existem várias possibilidades de abordar os problemas que ocorrem no contexto do trabalho. Alguns insistem em demarcar a área do psicólogo, do sociólogo, do antropólogo, do cientista político, do economista, etc. (por exemplo: Kolasa, 1978). Outros chegam mesmo a distinguir uma "Psicologia Social psicológica" de uma "Psicologia Social sociológica" (Weiss, 1984, p. 144). É óbvio que, na prática, esses limites apresentam-se retóricos e uma multiplicidade de fatores inter cruzam-se na produção dos fenômenos organizacionais, em qualquer de seus níveis. O campo dos estudos organizacionais faz parte do domínio de profissionais provenientes de diversas disciplinas científicas, muitas vezes com consideráveis superposições entre si. Felizmente, como conclui Weiss (1984), "bons pesquisadores não se restringem às definições formais de suas áreas" (p. 145).

Se é possível alguma demarcação, as regiões limítrofes da Psicologia Organizacional com outras disciplinas são claramente permeáveis. É comum a ocorrência, em trabalhos da área, de capítulos escritos por não-psicólogos. Isto está associado ao fato da Administração constituir-se em ponto de convergência da contribuição de várias disciplinas científicas. Enquanto alguns afirmam que a Administração é uma ciência e profissão, outros recusam-se a aceitá-la como ciência autônoma, considerando-a aplicação de várias áreas de conhecimento. A Psicologia destaca-se pela contribuição que empresta a vários aspectos da Administração, fato muitas vezes até desconhecido por psicólogos que não atentam para a área e que se surpreendem com o volume de informações fundamentadas na Psicologia aplicadas à Administração, fruto do trabalho de um contingente numeroso de estudiosos durante a história de interação entre os dois campos.

Argyris (1976, p. 180) assevera que um dos mais importantes e difíceis desafios da Psicologia Organizacional é a sua integração conceitual como uma disciplina intelectual sistematicamente unificada. Julga-se que a falta de

integração dos conceitos na Psicologia Organizacional não é maior do que aquela detectada na Psicologia como um todo.

A denominação Psicologia Organizacional e do Trabalho, mais largamente utilizada em alguns países europeus, parece apropriada porque traz a idéia tanto dos fatores contextuais imediatos do trabalho como das características organizacionais que exercem influência sobre o comportamento do trabalhador. A denominação mais corrente nos Estados Unidos tem sido Psicologia Industrial e Organizacional (*I/O Psychology*). Psicologia Industrial, como foi chamada logo após o advento da Psicotécnica, refere-se aos conteúdos mais tradicionais da aplicação. O acréscimo do termo Organizacional pretende ampliar o conceito para o entendimento que se tem atualmente. Além das denominações referidas, pode-se encontrar Psicologia de Pessoal, Psicologia do Trabalho, Psicologia do Trabalhador, Psicologia do Comportamento no Trabalho, Psicologia Aplicada ao Trabalho, Psicologia Aplicada à Administração, Psicologia Aplicada aos Negócios, entre outras. Verifica-se também que muito dos conteúdos alocados sob os títulos de Psicologia Ocupacional, Psicologia Social das Organizações, Comportamento Organizacional, Comportamento Humano em Organizações, Desenvolvimento Organizacional, Teoria das Organizações, Administração de Recursos Humanos ou Sociologia Organizacional sobrepõem-se aos temas comumente tratados pela Psicologia Organizacional.

Se temos que optar por uma denominação resumida, Psicologia Organizacional parece transmitir o escopo da área de estudo e atuação. Como qualquer especialidade da Psicologia, aqui também nos interessa fundamentalmente os comportamentos que distinguem o ser humano como um indivíduo, ou seja, um participante com características singulares entre os membros de sua espécie. Interessam igualmente as possibilidades de previsão e as leis gerais que se possam aplicar ao comportamento, consideradas as condições do ambiente em que se insere. Desde as origens da área, a atenção que se dirige ao trabalhador e ao trabalho não pode ser desvinculada do contexto organizacional. Qualquer tipo de trabalho ocorre ou está associado de algum modo a uma organização ou a várias organizações. A idéia de organização necessariamente inclui pessoas se comportando para atingir seus fins. Esses argumentos parecem justificar a opção por Psicologia Organizacional. Além disso, Psicologia Organizacional talvez seja o nome mais difundido no Brasil para quem quer se referir aos conteúdos da área.

Nesse encadeamento, torna-se pertinente um rápido exame do conceito de organização. Dentre as inúmeras definições encontradas para organização, ressalte-se o caráter complexo de sua natureza, a composição de elementos

diversificados e interdependentes e a multiplicidade de fatores, em vários níveis, que afetam a sua permanência. Notem-se as definições de dois autores consagrados. Para Schein (1982), "uma organização é a coordenação planejada das atividades de uma série de pessoas para a consecução de algum propósito ou objetivo comum, explícito, através da divisão de trabalho e função e através de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade" (p. 12). Na definição de Hall (1934): "uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua em um ambiente e se engaja em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos" (p. 23).

O termo organização, como tem sido amplamente compreendido, representa um sistema social orientado, em essência, para a consecução de objetivos específicos. Termos tais como instituição e estabelecimento, ou empresa e firma, à semelhança da interpretação de Etzioni (1980, p. vii), são denotados como similares. Neste sentido, fábricas, escritórios de serviços, hospitais, escolas, organizações militares, igrejas, clubes de recreação, agências governamentais, sindicatos, associações de bairro, etc., são genericamente denominados organizações.

As diferentes definições compartilham algumas características comuns às organizações; contudo, as organizações podem ser classificadas em diferentes tipos ou formas. É possível encontrar psicólogos organizacionais trabalhando em empresas de produção de bens, em empresas de prestação de serviços, em órgãos governamentais, em instituições escolares, em universidades (magistério e pesquisa), atuando como consultores (prática sem a vinculação empregatícia comum) ou em centros de atendimento psicológico, nos diversos tipos de organização. A natureza dessas instituições pode ser particular, municipal, estadual, federal, fundação ou outra (Sass, 1988, p. 198, 200 e 208).

A prática do psicólogo organizacional pode ser diversificada. Ou seja, é possível desenvolver muitas atividades nas organizações. Muchinsky (1990, p 7-10) divide a área da Psicologia Industrial e Organizacional em seis ramos ou subespecialidades:

- (1) Psicologia de Pessoal: é o ramo mais tradicional da área. O psicólogo concentra-se nos aspectos das diferenças individuais, determinando os requisitos do trabalho, realizando seleção, avaliando o desempenho e treinando o pessoal.
- (2) Comportamento Organizacional: a organização determina e é determinada pelos indivíduos e pelos grupos. O psicólogo neste ramo

estuda a formação e o funcionamento dos grupos, os estilos de liderança, o comprometimento com os objetivos da organização, os padrões de comunicação, entre outros assuntos.

- (3) Ergonomia: também chamado de Psicologia de Engenharia ou Psicologia dos Fatores Humanos. Busca compreender o desempenho humano no trabalho associado às relações estabelecidas pelos sistemas homem-máquina.
- (4) Aconselhamento de Carreira e Vocacional: este ramo preocupa-se com a integração da pessoa e o trabalho, visando à satisfação do trabalhador. O aconselhamento é utilizado para ajudar a pessoa a escolher atividades compatíveis com suas habilidades e interesses.
- (5) Desenvolvimento Organizacional: neste ramo busca-se a eficiência da organização através do diagnóstico de seus problemas e o planejamento de mudanças. Envolve modificações no sistema psicossocial, no sistema técnico e nos procedimentos de trabalho.
- (6) Relações Industriais: diz respeito aos problemas das relações entre empregados e empregadores. O psicólogo deve conhecer a legislação trabalhista, interagir com sindicatos e intermediar as negociações entre os segmentos da força de trabalho.

Howard (1990, p. 18-19), com base em questionário respondido por cerca de dois mil afiliados da Sociedade de Psicologia Industrial e Organizacional da Associação Americana de Psicologia, apresenta um diagrama ramificado de especialidades alocadas em cinco grupos:

- (1) Avaliação individual: seleção de empregados, testagem, análise do trabalho, emprego equitativo, questões legais, desempenho no trabalho, avaliação de desempenho, estatística, métodos de pesquisa, diferenças individuais.
- (2) Treinamento: psicologia de engenharia, psicologia militar, treinamento, avaliação de programa.
- (3) Comportamento organizacional: atitudes, *surveys*, satisfação no trabalho, *turnover*, relações trabalhistas, qualidade de vida no trabalho, planejamento do trabalho, comportamento organizacional, motivação no trabalho, produtividade, sistemas de recompensa.
- (4) Desenvolvimento organizacional: cultura/clima, desenvolvimento organizacional, liderança, administração, tomada de decisão, solução de problemas, processos grupais, relações intergrupais, resolução de conflitos, poder, comunicação.
- (5) Desenvolvimento do empregado: desenvolvimento de carreira,

aconselhamento do empregado, questões de gênero sexual, trabalho e família, estresse, ética.

A apresentação desses ramos ou subespecialidades tem a finalidade de chamar a atenção para a amplitude da área, para posteriormente contrastar-se com a restritividade da atuação do psicólogo na realidade organizacional brasileira. Ainda com esse intuito, pode-se examinar o âmbito temático comumente registrado na produção científica incluída sob a denominação genérica de Psicologia Organizacional e do Trabalho.

A seguir, serão elencados, certamente sob risco de omissão, temas que se têm encontrado na área (Dubrin, 1990; Landy, 1989; Muchinsky, 1990; Saal & Knight, 1988):

- (1) Temas considerados de domínio mais específico da área: métodos de pesquisa em Psicologia Organizacional; análise do trabalho; testes e técnicas de mensuração psicológica no trabalho; recrutamento, seleção e colocação de pessoal; avaliação de desempenho; treinamento e desenvolvimento de pessoal; desenvolvimento organizacional; solução de problemas e tomada de decisões em organizações; motivação no trabalho; atitudes, satisfação, moral e clima no trabalho; formação e funcionamento dos grupos no trabalho; conflitos interpessoais e intergrupais; liderança e influência; saúde mental e bem-estar no trabalho; custos psicológicos e fisiológicos do trabalho; acidentes no trabalho; propaganda e vendas; psicologia do consumidor; sistemas homem-máquina; aconselhamento de carreira e vocacional; comunicação interpessoal nas organizações;
- (2) Temas considerados de domínio mais comum a outras áreas: organizações: estrutura e funcionamento; teoria das organizações; poder; estresse; produtividade; rotatividade e absenteísmo; trabalho e família; grupos minoritários e trabalho; aposentadoria; sistemas de remuneração e benefícios; aconselhamento no trabalho; qualidade de vida no trabalho; planejamento do trabalho; planejamento de carreiras; relações trabalhistas; lazer; políticas públicas.

A Psicologia Organizacional como área de aplicação no Brasil

Já foi destacada a importância do Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT - como órgão formador de psicotécnicos, ainda que não reconhecido formalmente dentro dos cânones da titulação acadêmica, mas muito mais como instituição de suporte técnico às necessidades da industrialização

emergente em São Paulo. Pode-se dizer que o florescimento da aplicação da Psicologia Organizacional no Brasil, na década de 30, esteve em sua maior parte vinculada ao IDORT (Gil, 1982, p. 67). Ressalte-se como trabalho pioneiro, a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Pernambuco, em 1925, no Recife, por Ulisses Pernambuco, um neurologista e psiquiatra, com a produção de numerosas pesquisas aplicadas (Pessoti, 1988, p. 23-24). Naquela época, ainda sob forte influência dos estudos da racionalização do trabalho, de Taylor e Fayol, as atividades exercidas concentravam-se em torno da seleção de pessoal e do crescente avanço das atividades de treinamento. Posteriormente, sob circunstâncias da política imposta pelo Estado Novo, o IDORT foi enfraquecido. A criação do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP, em 1938, do Serviço de Seleção Profissional da Estrada de Ferro Central do Brasil, em 1939, e do Laboratório de Psicotécnica do SENAI, em 1942, deram nova feição às atividades da área. Pouco tempo depois, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional - ISOP, estabelecido em 1947, "tornou-se o mais importante centro de Psicologia aplicada ao trabalho no País" (Gil, 1982, p. 69). Tais eventos tiveram fundamental significado para a profissionalização do psicólogo no Brasil.

Os anos 50 foram marcados por intensa luta dos psicólogos em busca da regulamentação da profissão e do processo formativo. Em um artigo da primeira metade da década de 50, Dória (1953/1954), tratando da formação e regulamentação da profissão, diz que "compete ao psicotécnico a tarefa de orientação e seleção profissional, bem como a direção de serviços que apliquem a psicologia à organização do trabalho" (p. 62). Vale observar a alusão feita às possibilidades de um exercício mais amplo do que apenas a aplicação de testes, em uma época em que as atividades, no Brasil, eram dominadas pela Psicometria.

Quando se regulamentaram a profissão e, posteriormente, o currículo mínimo, na primeira metade da década de 60, a Psicologia Escolar e a Psicologia Organizacional já contavam naquele momento com uma tradição de pelo menos três décadas de aplicação em variadas áreas de trabalho. As atividades da Psicologia Clínica, por sua vez, eram incipientes. Entretanto, esta última expandiu-se rapidamente como área de preferência entre os professores e alunos, na imagem do profissional da Psicologia que se estabeleceu para a população e nos conteúdos de ensino enfatizados dentro dos cursos. As horas de estágio durante a formação, por exemplo, têm sido marcadamente concentradas na área clínica.

Estão colocadas entre as atividades do psicólogo, estabelecidas na Lei 4.119, Art. 13, § 1º: realização de diagnóstico psicológico, orientação e mensuração psicológica para processos de seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento. O que orienta a definição das atividades que o psicólogo pode exercer em organizações, fica claro, é a seleção de pessoal ou o uso de instrumentos psicológicos para avaliar o ajuste do indivíduo ao cargo. Se esta idéia já estava defasada à época da regulamentação, hoje mostra-se em completa obsolescência.

A circunscrição tradicional da área, além de firmar a imagem do profissional restrito ao nível do indivíduo, não comporta a gama de atividades que o psicólogo poderia desenvolver nas organizações. Não se tem a intenção de passar uma idéia da prática rigidamente conformada pela lei. É comum ouvir-se que o que é regulamentado decorre das novas configurações das atividades reais de trabalho. Ou seja, regulamentar significa formalizar o que já vem sendo praticado ou o que tem amplo potencial de ser desenvolvido. Assim, também as alterações no âmbito do exercício não são precedidas por regulamentos. No entanto, é preciso notar, os parâmetros legais da atuação profissional do psicólogo nas organizações transmitem uma idéia bastante acanhada das possibilidades do exercício - reflexo da prática que vem ocorrendo efetivamente.

A restritividade do exercício profissional do psicólogo brasileiro manifesta-se em todas as áreas. O conjunto das atividades desenvolvidas pelos psicólogos, em geral, conforme o levantamento realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (Carvalho, 1988, p. 217), revelou-se quantitativamente reduzido e pouco diversificado. Entre as 47 atividades listadas (p. 218-219), não definidas quanto aos seus conteúdos, 19 delas são atribuídas ao psicólogo organizacional. Assim se distribuem, das mais às menos freqüentes (p. 226): Seleção, Aplicação de Testes, Recrutamento, Acompanhamento de Pessoal, Treinamento, Avaliação de Desempenho, Análise de Função/Ocupação, Planejamento/Execução de Projetos, Desenvolvimento Organizacional, Triagem, Cargo Administrativo, Assessoria, Análise de Cargos/Salários, Aconselhamento Psicológico, Diagnóstico Situacional, Supervisão de Estágios Acadêmicos, Orientação/Treinamento Paraprofissionais, Psicodiagnóstico e Consultoria.

Carvalho (1988) faz uma síntese da descrição da atuação do psicólogo na área, retirada da Classificação Brasileira de Ocupações: "Na área de trabalho, as referências se distribuem em quatro tópicos: além da avaliação, e de orientação/recrutamento/seleção/treinamento (citados em conjunto), surgem as tarefas de avaliação de desempenho e análise ocupacional; marginalmente, são

referidas tarefas de diagnóstico e de adaptação de ferramentas/máquinas" (p. 232-233).

Carvalho (1988, p. 228) deixa claro que a área Organizacional é caracterizada, prioritariamente, por atividades relacionadas ao Recrutamento e Seleção, Acompanhamento de Pessoal, Treinamento e Análise de Função. Sob a nomenclatura de Atividades de Planejamento (uma denominação genérica que pode incluir diversas atividades específicas) e Gerenciamento (que não é, por si mesma, uma atividade psicológica, mas um conjunto de atribuições que definem um cargo ou posto de trabalho) encontra-se um pequeno número de citações identificadas como atividades exercidas pelos psicólogos que atuam nas organizações brasileiras. Em suma, comprova-se o predomínio do exercício de atividades tradicionais, pouca inovação e o distanciamento das posições de liderança ou influência.

Em outros países, ainda na década de 60, o encaminhamento para atividades que extrapolam o âmbito das atividades tradicionais e uma redefinição do modo de encarar o trabalho, justificou a mudança do termo Psicologia Industrial para Psicologia Organizacional. No Brasil, em determinados segmentos, tem-se a impressão de que os padrões adotados permanecem nos moldes da Psicotécnica.

Bastos & Galvão-Martins (1990, p. 14-17), com base em informações fornecidas por profissionais da área e reflexão conjunta dos profissionais, apresentam, em consistência com objetivos previamente definidos, funções e tarefas idealizadas como uma análise ocupacional do psicólogo que atua em organizações. Essa análise fornece, ainda que em caráter provisório, um modelo de referência que permitirá contrapor, em outras etapas da presente investigação, a performance atual e a performance esperada do psicólogo. A seguir, estão transcritas as funções e resumidas, em parênteses, as tarefas:

- (1) "Contribuir para a produção teórica sobre o comportamento humano no contexto organizacional" (o psicólogo concebe ou replica estudos; concebe novas tecnologias ou testa tecnologias estrangeiras; desenvolve pesquisas).
- (2) "Fazer, em equipe multiprofissional, diagnósticos e proposições sobre problemas organizacionais relativos a RH, ao nível sistêmico" (define problemas; elabora proposta de estudo/diagnóstico; equaciona medidas de implantação).
- (3) "Analisar as atividades intrínsecas ao trabalho desenvolvido na organização para subsidiar elaboração de instrumentos necessários à administração de RH e modernização administrativa" (elabora e executa projeto de análise do trabalho).

- (4) "Promover treinamento e desenvolvimento de pessoal" (diagnostica necessidades de treinamento; planeja, aplica e avalia programas de treinamento).
- (5) "Realizar avaliação de desempenho" (elabora projeto; prepara a organização; acompanha a realização; analisa os dados; encaminha resultados).
- (6) "Implementar a política de estágio da organização" (seleciona, encaminha e acompanha estagiários).
- (7) "Supervisionar as atividades do estagiário de Psicologia" (planeja e acompanha as atividades; avalia o desempenho do estagiário de Psicologia).
- (8) "Desenvolver, em equipe multiprofissional, a política de saúde ocupacional da organização" (contribui no diagnóstico, na elaboração de projetos, na implementação e avaliação das ações de saúde).
- (9) "Desenvolver, em equipe multiprofissional, ações de assistência psicossocial que facilitem a integração do trabalhador na organização" (intervém em problemáticas de integração; elabora e implanta programas recreativos, sociais e culturais; viabiliza o acesso do trabalhador e dependentes aos benefícios).
- (10) "Estabelecer, em equipe multiprofissional, relações em órgãos de classe" (analisa pauta de reivindicação; intermedia negociações).
- (11) "Efetuar movimentação interna de pessoal" (analisa motivos e opções de permuta; formaliza a movimentação; acompanha o processo de adaptação).
- (12) "Promover, com pessoal externo, as vagas existentes na organização" (constrói análise profissiográfica; recruta e seleciona pessoal).
- (13) "Implantar e/ou atualizar plano de cargos e salários" (faz análise de cargo e pesquisa salarial; elabora instrumentos de integração do plano de cargos e salários).
- (14) "Coordenar, quando responsável pelo gerenciamento de RH, as ações de documentação e pagamento de pessoal" (supervisiona atividades de registro e cadastro, da folha de pagamento, do recolhimento de encargos sociais e recolhimento diversos).

Quando se comparam a análise ocupacional do psicólogo que atua em organizações, conforme acima apresentada, e as atividades possíveis de serem exercidas, derivadas da temática elaborada com base na literatura nacional e estrangeira, como vista anteriormente, no escopo da Psicologia Organizacional, pode-se concluir que muitos psicólogos brasileiros não têm cogitado a respeito de

várias atividades. Atente-se para o fato de que muito pouco do que a análise ocupacional sugere é realizado, efetivamente, pela maioria dos psicólogos brasileiros. Em síntese, o psicólogo organizacional brasileiro executa um pequeno número das possibilidades de aplicação de que a área dispõe.

O que é pior, o psicólogo não está preparado nem mesmo para o pouco que executa. "O psicólogo não tem clareza da sua profissão, não tem definido um projeto de trabalho, nem uma linha de atuação (...) não sabe oferecer e nem desenvolver projetos de trabalho em instituições e comunidades, atuando basicamente por 'receitas'" (Bouvier & colaboradores, 1988, p. 6). Comentando o *modus operandi* do psicólogo em atividades de seleção de pessoal, Figueiredo (1988) denuncia o uso indiscriminado de testes e conclui: "o resultado é o descrédito, a incompetência, o comprometimento da imagem do profissional e o subemprego" (p. 337).

Da parte das empresas, como não é difícil deduzir, a reação é de suspeita e reservas quanto ao desempenho do psicólogo. Através de nossa experiência anterior, é mesmo possível identificar organizações que não contratam psicólogos, sob alegação de ocorrências prévias desastrosas no contato com esses profissionais.

O reconhecimento e a conquista de espaços no contexto organizacional advêm de uma disputa em que é necessário apresentar resultados visíveis, dada a natureza pragmática de suas atividades, e da habilidade em firmar posições dentro do cenário. "Uma outra dificuldade que normalmente se encontra é da existência de barreiras por parte da organização quanto à atuação do psicólogo. Pela nossa experiência, as barreiras têm origem no seguinte: existem estereótipos que tanto vocês (psicólogos), como os engenheiros, os administradores de empresa, os advogados recebem" (Neri, 1978, p. 120). Dentro de limites relativos, encontram-se estereótipos e dificuldades ligadas ao exercício profissional em qualquer campo de aplicação. Também compete ao profissional encará-las com preparo, maturidade e discernimento das oportunidades de firmar posições.

Existe uma idéia estabelecida ao longo da recente história da Psicologia no Brasil, pelo fato do próprio psicólogo restringir-se à seleção e, em grande parte, não ambicionar outras atividades ou postos de trabalho (o seu treinamento fora da empresa e suas expectativas estão voltadas para a atuação clínica), de que o profissional de Psicologia nas organizações parece apresentar-se como um agente que não pretende ampliar o seu espaço. Conseqüentemente, seu poder é restrito. Isto acaba entrando em choque com supostas características de onipotência ou com tentativas que fogem ao papel restrito.

A leitura de muitos textos produzidos a respeito da formação e do exercício

psicológico nos últimos anos traça um panorama de incertezas e uma auto-crítica severa. A recentidade da regulamentação da Psicologia no Brasil é freqüentemente colocada como possível causa dos males da profissão. Sabe-se que a explicação não pode ser tão simples. A recentidade poderia até ser um fator positivo, no sentido de absorver ampla parcela de profissionais, se os serviços preenchessem uma real demanda da sociedade. Ou melhor, se a sociedade estivesse estruturalmente preparada para fornecer os serviços à grande parcela da população que deles necessita. Ribes (1982) acredita que o surgimento da Psicologia como profissão se deu "antes de sua consolidação como ciência ou engenharia de alguma ciência" (p. 127), no contexto do sistema capitalista, voraz na transformação do trabalho intelectual em mercadoria.

Inúmeros fatores inter cruzam-se para compor este quadro. Não somente o profissional da Psicologia é colocado em desarmonia neste processo - a incompetência do psicólogo compõe uma parcela da orquestração. Atualmente o problema é generalizado, via de regra, entre as profissões de nível superior. Não é apenas uma melhor qualificação técnica que altera favoravelmente este panorama, como uma análise ingênua poderia supor. De qualquer modo, "um selecionador incapaz de selecionar" complica a sua própria situação e a de sua categoria. Com isto não se pretende reduzir o problema ao nível do preparo técnico, posto que as mudanças nas relações entre a formação e o trabalho envolvem diversos níveis em que os fatores de determinação deste estado de coisas se influenciam mutuamente.

O contexto e o papel do psicólogo organizacional

A Psicologia Organizacional tem sido acusada de ajudar a manter o *status quo*. Baritz (1960) manifesta o uso de técnicas oriundas da Psicologia para manipular os trabalhadores na indústria americana. A administração científica, principalmente através de Taylor, difundiu a idéia do homem almejando obter o máximo de dinheiro em troca do mínimo esforço possível. Revista a desatenção de Taylor para o fator humano como elemento de contra-controle, os empresários deram-se conta da importância de investir no controle dos recursos humanos. Os psicólogos surgem neste contexto como o grande aliado do capital, aqueles que se preocupam com a aplicação, sem questionar sua finalidade: os "servos do poder."

A aplicação dos conhecimentos da Psicologia e ciências afins às organizações possui críticos severos, que lhe atribuem uma prática ideologicamente comprometida com a expropriação do trabalhador (Rozzi, 1976;

Figueiredo, 1980; Roux, 1983; Faria, 1985 - entre outros). Em alguns trabalhos fica-se com a impressão de que a Psicologia Organizacional é a grande culpada pelas inequidades existentes no mundo da produção capitalista. É interessante contrapor a este ataque verbal a nítida e fraca influência derivada dos postos ocupados pelos psicólogos nas empresas brasileiras. Não se está negando aqui o potencial controlador disponível na Psicologia, muitas vezes utilizado por profissionais de áreas diversas. O que se pretende é destacar a falta de referência a um contexto integrado. Em algumas denúncias parece que não se considera o vasto contingente profissional que atua diretamente nos órgãos de Recursos Humanos nas empresas, ou a participação indireta de tantos outros nesta construção social.

É verdade que muitos psicólogos têm persistido em uma prática pobre em auto-crítica. Isto ocorre, também é verdade, em qualquer área de aplicação (sem ficar restrito à Psicologia). Contudo, outros psicólogos buscam, sem abdicar espaços, alternativas que tenham conseqüências mais satisfatórias. A Psicologia pode ser empregada na busca emancipatória ou opressora, na empresa ou em qualquer outro lugar. Nossa opção tem sido refletir, agir e refletir.

Existem inúmeras maneiras de encarar as organizações. Morgan (1986) reúne algumas perspectivas derivadas do estudo das organizações. A adoção de qualquer dessas perspectivas é dirigida pela visão de mundo de cada estudioso ou de cada profissional aplicado. As organizações podem ser analisadas, por exemplo, como máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psicológicas, fluxos e transformações, ou instrumentos de dominação. Apresentam-se como realidades multifacetadas, ambíguas e complexas. Representam um desafio para nossa capacidade de pensar criticamente. Não se reconhece outra opção: tem-se que enfrentá-las, na procura de soluções para os prementes problemas que a civilização industrial nos impôs e estar presentes, participantes, na construção de novos rumos.

A Psicologia Organizacional é uma área que se insere no campo relativo ao trabalho e tem estreito vínculo com as atividades administrativas. Na perspectiva adotada, suas metas extrapolam a visão tradicional de ajustamento do indivíduo ao trabalho e busca de eficiência máxima. Trata-se de priorizar o desenvolvimento da pessoa, através de mudanças planejadas e participativas, onde o homem possa adquirir maior controle de seu ambiente. O crescimento individual que se pretende deve conduzi-lo a apreender sua inserção nas relações com o grupo e as relações do grupo com a estrutura organizativa e com a sociedade. A idéia é que toda mudança no homem pode produzir mudanças em seu ambiente, e vice-versa. A intenção é a de preparar o homem para o controle

de suas próprias mudanças e as mudanças do ambiente exterior. Produzir é uma forma de alterar o ambiente. A produtividade, necessária para a sobrevivência da espécie humana, coloca-se intrinsecamente associada à motivação, ao envolvimento e à conscientização do significado do ato de produzir.

Produtividade e desempenho no trabalho são processos fortemente interligados. Fazem parte de uma cadeia complexa que inclui desde fatores individuais de motivação, habilidades e conhecimentos até fatores estruturais ao nível da época e mudança de valores da sociedade.

Face ao vertiginoso crescimento demográfico no mundo atual, o conseqüente aumento na demanda de bens e serviços para a sobrevivência das pessoas e a ameaça de devastação definitiva da natureza, não parece existir alternativa à busca contínua de melhoria dos recursos de produção. O aumento de produtividade deve ser pensado priorizando a melhoria da qualidade de vida de quem produz, de quem consome e preservação máxima do ambiente.

Sass (1988), analisando a Psicologia enquanto ciência e profissão, resume os debates que tratam da natureza ideológica, alienante, elitista, etc., da Psicologia em três tendências: (1) os que postulam a adequação dos conhecimentos gerados pela Psicologia, mas vêem obstáculos institucionais, de caráter político-ideológicos, que inviabilizam "a disponibilidade dessa ciência para promover a emancipação humana"; (2) os que atribuem à Psicologia intrínseca inadequação e distanciamento dos interesses reais da população, colocando a própria Psicologia e seus agentes como essencialmente incapazes de ações transformadoras; e (3) os que encontram os obstáculos "no viés da ação profissional de muitos psicólogos que insistem em trabalhar com os indivíduos isoladamente" (p. 196-197). Considera-se que a conjunção de variados fatores compõem a realidade de penetração da Psicologia. A atribuição das dificuldades à resistência das instituições, por exemplo, comum entre os psicólogos organizacionais, soando como causa única, deve também ser pensada em termos da história recente das atividades desses profissionais em tal ambiente de trabalho, o seu preparo para o desempenho dessas tarefas e a sua competência para gerar oportunidades de inserção, as condições recessivas de oportunidades de trabalho às quais são submetidos os trabalhadores no País, etc., etc. A conjunção dos fatores percorre desde a instância individual, como os valores e a motivação pessoal do psicólogo, a cultura do grupo de profissionais da categoria, a prevalência das condições de formação, até determinações histórico-econômicas que constituem o mercado profissional tal como se apresenta no momento e suas perspectivas de evolução.

Talvez possam identificar-se pelo menos três orientações ético-políticas dos

psicólogos em relação ao trabalho em organizações: (1) aqueles que concordam com a estrutura de dominação interna às organizações e atuam, implícita ou explicitamente, para preservá-la; (2) aqueles que reconhecem as dificuldades do enfrentamento das questões geradas no seio do embate de classes e buscam, *in loco*, modos de emancipação do trabalhador e melhoria da qualidade de vida; e, (3) aqueles que vêem na atuação em empresas um papel de amortecedor de conflitos, em detrimento, inevitável, do trabalhador.

Concorda-se com Duran (1983, p. 13) quando indica, entre os objetivos da formação do psicólogo, "levá-lo a produzir conhecimento e atuar no sentido de reduzir o desequilíbrio nas relações de controle." O psicólogo deve ser capaz de apreender, desenvolver e aplicar os conhecimentos gerados mundialmente pela Psicologia, através de uma análise crítica da pertinência dos conteúdos ao contexto em que atua. É um profissional que lida, nas atividades de trabalho, com assuntos relativos ao ajustamento, à aprendizagem e ao desenvolvimento. A Psicologia quando aplicada às organizações não foge deste escopo.

Pensa-se o psicólogo como um profissional que deve contribuir para uma relação empregado-empregador tão equânime quanto possível. Não se parte da perspectiva ingênua de uma possível anulação de conflitos. Os conflitos, conhece-se sobejamente, são inerentes a esta relação. Nem se imagina que o trabalho do psicólogo deva ser, sem outro caminho, o de agente de domesticação do trabalhador. Ao contrário, o caminho da emancipação pode estar na possibilidade do agir com o trabalhador - atente-se para os recursos que o treinamento, por exemplo, oferece para a ação neste sentido. Depende, em alguma parcela, da capacidade do psicólogo de criar estas alternativas. O pressuposto de relações mais equilibradas ou, talvez uma expressão melhor, de relações mais próximas de equanimidade, implica no desenvolvimento das contrapartes. Este é, obviamente, um modo de encarar e pressupor o assunto.

Neri (1978) sintetiza com clareza o que representa a Psicologia Organizacional para o conjunto dos psicólogos: "uma área de trabalho da qual a maioria tem apenas uma visão parcial e, na maioria das vezes, uma visão negativa" (p. 119). É interessante ressaltar a composição de visão parcial com visão negativa. Isto nos permite adiantar que, não sendo conhecida com um mínimo de profundidade, é muito freqüente ouvirem-se manifestações nitidamente envezadas e preconceituosas sobre a área. A rejeição se dá em nível apriorístico. Ou, então, em ingênuas reduções das possibilidades do exercício psicológico, funcionando o próprio psicólogo como agente de esvaziamento de sua área de trabalho. É o que acontece quando se ouve de estudantes de Psicologia, ou de profissionais, que o psicólogo em empresas só faz seleção. Repare que o próprio

psicólogo aceita e se confina a uma realidade mais restrita que a do mercado real de trabalho. Se ele não luta pela ampliação do mercado (para isto seria necessário, pelo menos, estar informado sobre a ampla gama de atividades possíveis), quem o fará? Não se pretende reduzir a questão ao conhecimento da área. São muitos os fatores, em diferentes dimensões, que formam o mosaico. Tem-se clareza da importância, por exemplo, de encarar o exercício das atividades de trabalho como uma prática social, para que se possa esperar sua ampliação. Em outras palavras, as atividades podem se ampliar na medida em que se encaminham consistentemente para as necessidades da população - colocado como prioritário tanto o desenvolvimento dos dirigentes como dos dirigidos.

Em contrária alternativa à opção de Yamamoto (1987, p. 80), que propõe a negação política da Psicologia, são procuradas as condições que podem indicar a formação de um psicólogo competente. Como toda atividade humana, a prática do psicólogo nas organizações é um compromisso que acaba situado entre o real, o ideal e o factível. Entende-se que o compromisso político, utilizando o significado discutido por Saviani (1991), possibilita uma inserção coerente e a afirmação do papel, enquanto que a competência técnica tem por trás a questão metodológica e científica, que sustenta realizações sólidas. Ambas são indispensáveis para quem atua no contexto das organizações ou em qualquer atividade profissional: "... a competência não é entendida como um momento *prévio* ao engajamento político mas como um momento *no interior do próprio compromisso político* " (Saviani, 1991, p. 55) (ênfases adicionadas na fonte).

Intenciona-se favorecer, através de uma educação comprometida e conseqüente, a consolidação das atividades de trabalho do psicólogo nas organizações. Enquanto não se intervém efetivamente na formação, os psicólogos continuam a ser graduados sob modelos arcaicos e continuam buscando as organizações somente para obterem sobrevivência. As organizações, no Brasil ou qualquer parte do mundo, estão arraigadas à estrutura societal - persistem. Prefere-se um psicólogo que responda à inserção que lhe está reservada, desempenhando as atividades, ao nível técnico, sabendo fazer e, ao nível político-ideológico, alerta quanto à utilização do próprio trabalho e ao inevitável jogo dos vetores que a disputa do poder impõe. Idealiza-se um profissional que atue junto aos recursos humanos, ciente da interdependência sistêmica das partes e níveis da estrutura organizacional e da necessária interação com outros profissionais, que fundamente suas intervenções em critérios

científico-metodológicos consistentes e que questione criticamente a inserção de sua prática e o desempenho da organização no contexto social.

O predomínio do modelo médico

Quando comparada às demais, é evidente o forte peso da carga horária destinada à área clínica no processo de formação. É preciso lembrar também que os conteúdos das disciplinas e o discurso dos professores em sala de aula privilegiam a clínica quase unissonamente. Pode-se falar de uma perspectiva clínica que se estende pela formação e pela atuação. "A Psicologia é desvinculada das demais ciências, o indivíduo é estudado como que pairando acima de seu contexto social" (Carvalho & colaboradores, 1988, p. 60). Sass (1988) descreve a situação como "a conhecida tendência hegemônica da atuação profissional do psicólogo no sentido privatista, clínico e individualizante" (p. 209).

A perspectiva clínica tem sido influenciada pelo modelo médico de explicação dos fenômenos denominados patológicos e está associada a um ideal de exercício das atividades como profissional autônomo. Tem um caráter remediativo ao lidar com os problemas psicológicos, atribuindo ao próprio "portador dos desvios" as dificuldades de integração do indivíduo no convívio social. O modelo médico assenta-se no pressuposto da existência de causas subjacentes e da improdutividade de intervenções diretas sobre as condições ou os comportamentos considerados desviantes. O que se faz necessário, de acordo com o modelo, é tratar o problema "real": as causas básicas ou intrínsecas (Ullmann & Krasner, 1965, p. 3).

Conforme retrata Angelini (1975, p. 44), pode-se concluir que a preferência dos jovens que procuram os cursos de Psicologia no Brasil, desde sua implantação oficial, tem sido quase exclusiva pela clínica. A opção do aluno pelo exercício da clínica psicológica, antes mesmo de seu ingresso na universidade, está nitidamente associada às atividades psicoterápicas, em consultório. O aluno chega ao curso com "uma concepção abstrata de prestígio social, de rentabilidade econômica, de potencial de serviço, de equilíbrio emocional e de fluidez nas relações interpessoais" (Netto, 1988, p. 134). Durante sua permanência no curso, o aluno é reforçado em seu direcionamento prévio. "Quem ingressa no mercado na área clínica, na sua grande maioria, atribui sua escolha à busca de realização pessoal ou à formação que recebeu" (Bastos, 1988, p. 178). Para Borges-Andrade & colaboradores (1983), "a busca de clínicas particulares, apesar de ser raramente bem remunerada, representaria assim uma maneira de obter alguma gratificação, pela expectativa pessoal anteriormente formada e que seria agora atendida" (p.

106).

O predomínio da clínica é evidenciado com clareza em variados aspectos. A ênfase predominante na orientação dos professores, a expectativa dos alunos ao ingressarem no curso e a própria sociedade, nos segmentos informados sobre a participação profissional do psicólogo, rudimentarmente ou não, identificam a prática do psicólogo como clínica. "O papel social esperado do psicólogo, na sociedade brasileira, está quase sempre intimamente ligado à atuação clínica." (Borges-Andrade, 1987, p. 305). O campo das atividades é confundido como uma especialidade da medicina e, muitas vezes, é identificada como uma atividade envolta em algo místico, de difícil penetração. "A Psicologia, conhecida basicamente como Psicologia Clínica, é aproximada da Psiquiatria e de outras categorias sociais como guias espirituais e confidentes" (Carvalho & colaboradores, 1988, p. 51).

A atração dos profissionais pela clínica e a "conveniência" do modelo médico como substrato de sua prática certamente não se desvinculam do tradicional prestígio que a medicina goza na sociedade ocidental.

Deve ficar claro que o modelo médico espalha-se por toda Psicologia e suas áreas de aplicação. Quando os autores, na literatura existente sobre o assunto, referem-se à perspectiva clínica da atuação do psicólogo, denota-se a influência do modelo médico predominante em todo campo. A influência deste modelo relaciona-se com a visão liberal de mundo. Centralizam-se os mecanismos de mudança dentro do indivíduo, desvinculados das condições concretas, complexas e estruturais da sociedade. O liberalismo é a ideologia que sustenta a visão de mundo capitalista (Cunha, 1983).

O interesse pela área clínica revela-se também nítido, como poderíamos seguramente esperar, nas publicações em periódicos de Psicologia, oriundos de instituições não vinculadas ao sistema universitário (Netto, 1988, p. 123). O conhecimento que é divulgado nesta esfera encaixa-se e retroalimenta o ciclo, reforçando interesses já estabelecidos e induzindo as preferências dos futuros iniciantes na profissão.

Repetidas afirmações entre muitos trabalhos publicados, que caracterizam o treinamento acadêmico como francamente voltado para a clínica e centralizando a explicação dos fenômenos psicológicos com predomínio dos fatores individuais internos, relegando inúmeras vezes as instâncias macrossociais, permite atribuir a este viés muitas dificuldades encontradas no exercício em outras áreas, ou na própria área clínica, quando a proposta de atuação foge ao papel tradicional. O forte peso do direcionamento clínico na formação, calcado no modelo médico, produz um profissional que localiza os controles das ações individuais sobretudo

nos próprios indivíduos. Como consequência, reluta em reconhecer os determinantes comportamentais relativos às influências que o ambiente exerce sobre os indivíduos. Desconsiderar fatores sócio-ambientais e evolutivos, além da questão em si de explicar a realidade fundamentado em uma análise unilateral, conduz o psicólogo a dificuldades de ajustamento em contextos de trabalho mais amplos que consultórios.

Regulamentadas quase que à mesma época da instalação do governo militar em 64, as atividades dos psicólogos no Brasil têm sido vistas como "pouco ameaçadoras, já que, privilegiando a esfera íntima e privada, nela ficariam camufladas complexas questões sociais" (Langenbach & Nêgreiros, 1988, p. 86). Os conflitos não são refletidos, via de regra, coletivamente, considerando-se suas determinações sócio-econômicas. Fragmenta-se a biunivocidade do processo, recaindo sobre o próprio indivíduo a origem e causa de seus males. Tal prática apresenta interessante funcionalidade para um sistema autoritário e, somada a outros fatores, explica a expansão dos cursos de Psicologia ao longo do tempo, enquanto outros cursos do âmbito das Ciências Humanas e Sociais sofriam pressões de esvaziamento.

A forte atração da clínica, em que se reduzem as relações a uma díade, conduz a uma visão mistificada das atividades de consultório como a grande possibilidade de emancipação do indivíduo. Esquece-se do papel relevante da participação individual nas ações coletivas para o desenvolvimento da consciência social. Isto sem contar com a postulação de um efeito oposto, no qual a psicoterapia é apontada dentro de uma função adaptadora do indivíduo ao seu contexto, ou mesmo de repressão das tendências transformadoras (efeito ortopédico). Se toda ação psicológica está familiarizada com procedimentos adaptativos ou repressivos, isto certamente não é menos verdadeiro para as atividades da área clínica.

Referindo-se ao fetiche da clínica, Drawin (1988) acusa-a de superpor o empirismo à teoria e acrescenta: "o consultório isola-se da sociedade, a terapia converte-se na reprodução microscópica do individualismo imperante" (p. 247). Um primeiro aspecto que se pode observar, já comentado, refere-se à descontextuação social do indivíduo e a ênfase individualizante. Um segundo aspecto diz respeito à situação de trabalho, que se mostra relativamente inquestionável: o critério de avaliação do desempenho do psicólogo, se existe, confina-se à díade terapeuta-cliente ou a um círculo restrito.

A forma de encarar os obstáculos que o psicólogo e a Psicologia enfrentam também é unidirecional. De um modo conveniente, as dificuldades são sempre atribuídas a fatores externos ao profissional, à categoria ou à ciência psicológica.

A estrutura social estabelecida e as determinações do capital são depositários, generalizadamente, das mazelas da profissão.

Bastos (1988) arrisca resumir os problemas do exercício profissional ao "modelo hegemônico de atuação psicológica, forjado ao longo dos anos, especialmente após a regulamentação da profissão e conseqüente estabelecimento de padrões para a formação dos novos profissionais" (p. 163). Mais adiante esclarece que se trata da "hegemonia da clínica" (p. 164). Ou literalmente: "há de fato um modelo hegemônico de profissional e esse modelo confunde-se com a clínica" (p. 191).

É necessário deixar claro que não se está atacando a psicoterapia enquanto método de investigação ou procedimento técnico, como bem lembra Sass (1988), "prática legítima e importante dos psicólogos" (p. 207). A crítica aponta para a redução de toda atividade da Psicologia aos moldes estabelecidos para análise do indivíduo, em uma prática enviesada que o desvincula das determinações de seu contexto. Também não se pretende generalizar a redução explicativa a toda prática psicoterápica ou clínica.

O psicólogo carrega a perspectiva clínica, no sentido do modelo médico, para se defrontar com os problemas que lhe são apresentados não somente nas empresas, mas também nas escolas e outras instituições. O processo de formação "direcionado basicamente para atuação clínica, não habilita para a atuação em equipe multiprofissional nem para um contexto sistêmico próprio de uma organização" (Galvão, 1987, p. 308).

A manutenção do trabalho em instituições, em especial o trabalho em empresas, muitas vezes se dá com a finalidade de sustentar um treinamento complementar em clínica, com a intenção explícita de torná-la, no futuro, a área de dedicação exclusiva. Ocorre também que ao trabalho em departamentos de Recursos Humanos, muitos psicólogos "acrescentam algumas horas de clínica particular e consideram esta última atuação como sua atividade principal" (D'Amorim, 1988, p. 141).

Ao examinar os locais de trabalho dos psicólogos (Sass, 1988, p. 198, 200 e 208), pode-se afirmar que se tratam de organizações, em sua totalidade, inclusive as clínicas ou consultórios psicológicos. Independentemente das atividades que o psicólogo desenvolve, o seu trabalho é contextualizado por organizações, pequenas, médias ou grandes. Portanto, seja qual for sua área de opção de trabalho na Psicologia, a aprendizagem de assuntos pertinentes à Psicologia Organizacional, como por exemplo a questão do poder nas organizações, permitirá ao psicólogo, no mínimo, uma inserção mais esclarecida a respeito das inter-ocorrências possíveis em seu ambiente imediato de trabalho.

O conceito de necessidades no trabalho

A análise de necessidades constitui o passo inicial que deve ser realizado em qualquer seqüência de operações, em uma perspectiva global de sistemas. É uma etapa primordial para o planejamento e implementação de intervenções. Também no planejamento curricular, de acordo com o modelo de Taba, orientado pelo conhecido trabalho de Tyler, o diagnóstico de necessidades é recomendado como primeiro passo, seguido pela formulação de objetivos, seleção de conteúdos, organização dos conteúdos, seleção das experiências de aprendizagem, organização das experiências de aprendizagem e determinação do que avaliar e das formas e significados da avaliação (Posner, 1988, p. 82).

Na história do ensino da Psicologia em nosso País, reformulações curriculares muitas vezes ficaram restritas à modificação de nomes, ementas e programas ou sequenciação de disciplinas. Tem-se como ponto de partida que qualquer iniciativa desta natureza deve se mover em direção às necessidades dos profissionais no campo de trabalho. Tais necessidades, por sua vez, deverão vincular-se estreitamente às necessidades da população para quem as atividades são dirigidas. O estabelecimento dos objetivos e dos procedimentos e recursos para alcance dos objetivos deverá nortear-se pela análise das necessidades identificadas em relação direta com o exercício profissional e, não se pode esquecer, confrontados com as capacidades, limitações e necessidades dos alunos. Com isto não se quer significar que, ao tentar acudir as carências individuais, automaticamente reformulam-se estruturas sociais iníquas sedimentadas durante séculos.

A perspectiva de educação que se adota visa desenvolver o potencial pleno da pessoa, tornando-a competente para resolver problemas e capaz de ajustar-se a novas situações com autonomia e criatividade. O profissional produzido estará voltado para o desenvolvimento de atividades que beneficiem a sociedade e ampliem as fronteiras do conhecimento. Deverá assumir com competência e compromisso o seu papel nas transformações sociais.

Concorda-se com Pardo (1989) quando diz que "o psicólogo se transforma através da aquisição dos conhecimentos, e transforma os conhecimentos através da sua aplicação e da análise que desenvolve sobre esta aplicação" (p. 22) (grifos adicionados na fonte). Necessidades da formação são definidas como a "correlação entre as necessidades de atuação do aluno no curso e as necessidades de atuação do psicólogo no campo de trabalho" (p. 23).

O profissional que se tem em mente, na presente pesquisa, é aquele que

trabalha em organizações, com base nos conhecimentos que obteve em um curso de Psicologia. Visualiza-se principalmente aquele psicólogo que faz parte do quadro de funcionários de uma determinada empresa. Como tal, está sujeito às pressões cotidianas das rotinas internas de trabalho, aos jogos do poder, aos conflitos e desafios característicos das organizações e dessas atividades. Por organizações entende-se uma gama muito ampla de instituições, que pode variar desde um clube de recreação a uma multinacional de tecnologia avançada.

O conceito de necessidade que se utiliza está relacionado ao uso que se faz quando, por exemplo, levantam-se necessidades de treinamento nas organizações. "Podemos utilizar a avaliação de necessidades como instrumento para discutirmos, com os diferentes segmentos da organização, seus papéis e o que deve ser nela mudado. É também a oportunidade para os referidos segmentos tomarem parte nas decisões ou conhecerem os critérios utilizados, bem como tornarem-se responsáveis pelas ações decorrentes dessas decisões" (Borges-Andrade, 1988a, p. 340).

As possibilidades de utilização do conceito de necessidade foram apontadas por Tyler em 1942, conforme registra a edição brasileira (s/d). Um dos sentidos atribuído ao termo "designa uma falha entre alguma concepção de norma desejável, ou seja, algum padrão de valor filosófico e a condição real (...) é a diferença para menos entre o que é e o que deveria ser" (p. 7).

A idéia de análise de discrepâncias foi empregada por Simon (1960), Kepner & Tregoe (1965), Mager & Piper (1970), entre outros. Está situada no contexto de solução de problemas. Problema é compreendido como um desvio de um padrão esperado ou desejado de desempenho. O analista do problema confronta a performance atual (o que está acontecendo) com o padrão desejado (o que deveria estar acontecendo). O problema constitui a própria discrepância ou defasagem entre as duas situações. A resolução do problema exige a identificação e o exame das condições geradoras da situação atual para posteriores decisões e ações no sentido de eliminar ou reduzir a defasagem. Em outras palavras, neste modelo, a resolução de problemas implica em definir objetivos e promover ações consonantes ao reestabelecimento da situação, em busca de um padrão desejado de desempenho.

A idéia de análise de discrepâncias transposta para o problema das necessidades do psicólogo organizacional brasileiro está representada na Figura 1.1. Esta é a visão do conceito de necessidades utilizada na presente pesquisa. Na representação esquemática, atual refere-se a um período de tempo que compreende os últimos cinco anos, tempo que tem sido dispendido desde o início

da presente investigação e período aproximado em que foram publicadas as principais referências que sustentam este trabalho.

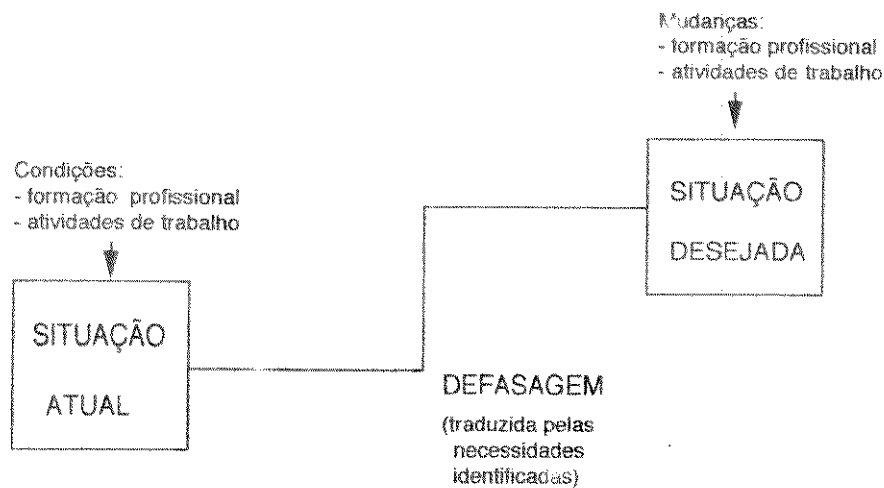


Figura 1.1 Representação esquemática do conceito de análise de discrepâncias, apreendido como a defasagem (necessidades identificadas) entre a situação atual e a situação desejada da formação profissional e das atividades de trabalho do psicólogo organizacional brasileiro

Colocadas de um modo genérico, as necessidades são inerentes à sobrevivência e ao bem-estar do organismo. Tem sido um conceito fundamental nas teorias motivacionais. Admite-se que o sistema individual é estabelecido pelas necessidades idiossincráticas. O comportamento manifesto é resultado do sistema de cada um, em interação com o ambiente (Cohen & colaboradores, 1984, p. 156). A defasagem (*gap*) entre a situação atual e a desejada é percebida pelo psicólogo que atua em organizações, no plano individual, é relatada como uma necessidade (*need*). Trata-se de uma situação que se impõe objetivamente e é assumida no plano subjetivo. O que aqui se opera sob o conceito de defasagem, o indivíduo traduz como necessidades, carências ou termos similares.

Pressupõe-se que a busca de intervenções visando diminuir ou atualizar a defasagem que se apresenta concretamente traz a possibilidade de redução das carências no plano individual. O processo de resolução do problema não representa um mero ajuste às imposições do mercado. A situação desejada resultaria de modificações tanto na formação profissional como nas atividades de

trabalho. Considera-se, contudo, que a formação possui um potencial detonador (Zanelli, 1986, p. 32), e não se pode esperar que as mudanças nas atividades prescritas para o psicólogo advenham paternalmente, mas através do reestabelecimento do modo de pensar o próprio papel e da aquisição de competência.

As possibilidades de redução da defasagem propostas como alternativas de mudança podem revelar, ao longo do tempo ou mesmo em uma etapa imediatamente posterior, a necessidade de renová-las. O que importa é estar atento aos processos (vistos em permanente mudança, sentido inerente à idéia de processo). A realidade tem um contínuo efeito de transformações nos diferentes momentos da evolução interativa dos sistemas. São necessárias constantes reavaliações e intervenções para a condução dos processos dirigidos aos objetivos previamente firmados.

Delimitação e justificativas da pesquisa

Borges-Andrade & colaboradores (1983), em pesquisa realizada com psicólogos do Distrito Federal, utilizando uma escala de suficiência contendo cinco pontos, encontraram 32,4% dos respondentes que "julgaram seu curso como bastante ou totalmente insuficiente" (p. 110). Se a situação permanece e pode ser generalizada para outras regiões do País, como a ausência de intervenções relevantes nos cursos de Psicologia parece permitir que assim se pense, a avaliação de quase um terço dos profissionais quanto a sua formação como bastante ou totalmente insuficiente requer, sem nenhuma dúvida, providências imediatas. Se assim não se proceder, é de se esperar circunstâncias mais e mais deterioradas. A partir da má formação, compromete-se a profissão como um todo. É verdade que existem fatores no âmbito estrutural e institucional que muito dificultam ações localizadas de transformação; contudo, não se deve contentar com as denúncias feitas em tom veemente - com propriedade - mas que se esgotam apenas como denúncias. Não se pretende esconder atrás de explicações que trazem, intencionalmente ou não, posturas desmobilizadoras. Ações coordenadas devem ser dirigidas para provocar mudanças nos vários segmentos. Nosso principal trânsito é o acadêmico. É sobretudo nesta instância que se pretende dirigir ações modificadoras.

Reavaliar e propor transformações, para que se tente um passo além das denúncias, constitui uma responsabilidade ética e política e uma inevitável exposição às críticas, concordâncias e discordâncias. Representa também uma tentativa de prestação de contas à sociedade - sociedade que investe para a

geração de um profissional descontente com o seu próprio papel. Através da reflexão que se abre para o debate da comunidade científica e profissional, tem-se uma via para descobertas que possam representar encaminhamentos coerentes com os propósitos daqueles que se preparam para o exercício e daqueles que exercem a Psicologia nas organizações.

De acordo com o que Bastos (1988, p. 172) analisa, com base nos dados da pesquisa do Conselho Federal de Psicologia, de caráter nacional, confirmam-se resultados de pesquisas mais antigas e regionalizadas. O que nos permite sugerir que o quadro geral da Psicologia é relativamente uniforme no País, sem ter passado por modificações significativas desde a época de sua implementação.

Tem-se a intenção de sistematizar dados que têm sido obtidos ao longo das últimas décadas, fruto dos esforços de inúmeros psicólogos em diversas regiões do País, nos aspectos relativos ao conhecimento disponível na Psicologia e suas áreas afins, à formação e à atuação dos psicólogos organizacionais. É nosso propósito contribuir para o debate da questão da formação do psicólogo que desempenha ou irá desempenhar um papel profissional dentro de uma organização. "Ao lado dos estudos descritivos já realizados, ou ainda por fazer, é possível e útil desenvolver trabalhos de sistematização dos dados obtidos pelos vários estudos já realizados" (Botomé, 1988, p. 286-287).

É preciso criar condições de sistematização a partir dos problemas existentes e do já que se conhece a respeito desses problemas. Como postula Gomide (1988), "enxergar melhor a realidade favorece, sem dúvida alguma, a escolha dos caminhos mais adequados..." (p. 85). Na visão de Duran (1983): "...temos de nos voltar para nossos cursos, analisar cuidadosamente as variáveis envolvidas e experimentar" (p. 13).

O uso do conceito de necessidades foi a via encontrada para chegar à análise do problema da precariedade da formação do psicólogo organizacional e de suas implicações nas atividades de trabalho. Definidas como discrepâncias entre a situação atual e a desejada, buscou-se identificar as atitudes, os conhecimentos e as habilidades que caracterizariam um desempenho competente, ao nível da competência técnica e do compromisso político.

Botomé (1988) sugere que "acompanhar o que acontece com os egressos da universidade e atender às suas necessidades de atualização e aperfeiçoamento pode dar muitas informações úteis sobre as relações entre exercício profissional e formação acadêmica" (p. 287). O trecho sugere um caminho que coincide com o desenvolvimento do presente trabalho: **a identificação de necessidades através da captação de informações fornecidas por egressos da universidade, de modo a investigar as possíveis inter-relações entre a**

formação profissional e as atividades de trabalho, suas condições e implicações.

Os estudos, em grande parte, têm descrito o que tem sido feito ou se faz na formação e na atuação dos psicólogos. Já se obteve uma considerável quantidade de dados e muitas interpretações foram apresentadas. "O que falta de conhecimento e de atuação pode ser a próxima etapa a ser desenvolvida nos estudos a respeito do exercício profissional" (Botomé 1988, p. 286). A análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais pode nos permitir este empreendimento. "As lacunas - de conhecimento, de atuação e de formação - podem apontar horizontes melhores que os que temos hoje disponíveis. É uma exigência, ao mesmo tempo que é uma dificuldade, realizar essa tarefa" (Botomé, 1988, p. 286).

Pode-se dizer, portanto, que o objetivo da presente pesquisa é a **identificação e análise das necessidades derivadas das atividades de trabalho do psicólogo organizacional brasileiro e suas inter-relações com a formação profissional, suas condições e implicações.** Parte-se do pressuposto fundamentado nas pesquisas que vêm sendo realizadas nas últimas décadas, da insatisfação com o estado atual, tanto da formação como das atividades desenvolvidas pelos psicólogos organizacionais. A insatisfação com esse estado de coisas é generalizada entre os psicólogos que se dedicam ao estudo e às atividades organizacionais. Seja qual for o direcionamento ético, político ou técnico que se pretenda imprimir a essas atividades, constata-se uma concordância em torno da insatisfação com a situação presente e da premência de se promoverem modificações.

A estratégia básica da presente análise conduz à exploração e descrição dos conteúdos verbais identificados como necessidades dos psicólogos organizacionais. Os conteúdos verbais, coletados individualmente junto aos participantes, fornecem respostas diretas à questão de pesquisa. Ou seja, os próprios psicólogos organizacionais discorrem diretamente sobre suas necessidades de trabalho. A análise é feita com a finalidade de levantar as características das necessidades identificadas e mapear as inter-relações entre as condições que se apresentam e as implicações associadas às necessidades. A principal função da análise centraliza-se na discussão da textura formada pelos conteúdos que foram vinculados à dimensão da formação profissional e à dimensão das atividades de trabalho e clarificar os fatores envolvidos na discrepância (*gap*), de antemão postulada entre as duas dimensões.

André (1988) reserva "os termos 'qualitativo' e 'quantitativo' para diferenciar técnicas de coleta ou tipos de dados obtidos" (p. 494), complementados pelo tipo

de pesquisa realizada. O procedimento de coleta e análise de dados, portanto, tal como se construiu e pela natureza dos dados obtidos, caracteriza-se como qualitativo; enquanto a pesquisa (ainda conforme André), em sua globalidade, caracteriza-se como exploratória e descritiva.

A estruturação do presente trabalho segue a lógica que os profissionais de treinamento utilizam nas organizações. A tecnologia para resolver os problemas de treinamento é baseada largamente na abordagem de sistemas e percorre três estágios: planejamento, execução e avaliação (Borges-Andrade, 1988a, p. 339-341). A etapa preliminar do planejamento, à qual o presente trabalho está limitado, prevê o levantamento e a análise de necessidades. Trata-se de um passo primordial, dentro da visão sistêmica, para o estabelecimento de qualquer ação posterior. Nesta etapa preliminar identificam-se: (1) os conteúdos a serem ensinados, de modo a atingir ou aproximar-se do padrão de desempenho desejado, (2) a função social das atividades pretendidas e, (3) a inserção dessas atividades no contexto global da atuação. Isto corresponde ao questionamento: (1) do que deve ser treinado, (2) de para quem serve a atuação e, (3) do por que se investe na formação.

A caracterização do que se denomina desempenho competente das atividades de trabalho pode ser obtida através de variadas fontes de dados: "descrição de funções, atribuições e encargos da área de conhecimento; a literatura específica da área de conhecimento em questão; pacientes e clientes atendidos pelo profissional; locais de trabalho do mesmo (desde os mais comuns até aqueles raramente tomados como possíveis alternativas nesse sentido); especialistas na área; instrumentos e equipamentos que o profissional usa; especialistas de outras áreas que interagem com aquele em questão; regras e normas legais relacionadas com o curso ou o profissional em formação; e inúmeros outros" (Nale & Pedrazzani, 1988, p. 1070). Através de situações e problemas típicos do exercício profissional, de atividades potenciais que por alguma razão não são desenvolvidas, dos conceitos e instrumentos comumente utilizados, das expectativas e necessidades daqueles que são envolvidos pela ação profissional, e assim por diante, podem-se deduzir as atitudes, os conhecimentos e as habilidades necessárias no preparo do profissional. Para Galvão (1987): "...a análise ocupacional tem toda possibilidade de fornecer os subsídios necessários à identificação dos objetivos das várias disciplinas de um currículo, bem como conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à atuação profissional" (p. 308).

A análise das atividades, responsabilidades e condições de trabalho do psicólogo organizacional possibilitará refletir sobre as especificações que são

necessárias serem estabelecidas no processo de formação. O profissional que se pretende não é aquele que vai ajustar-se mecanicamente às necessidades do mercado, mas um profissional capaz de reestabelecer as condições que o mercado oferece, utilizando competentemente os espaços que lhe são oferecidos. O trabalho tem a intenção de constatar o que as ofertas de emprego exigem, mas ir além: (1) não se pensa o ajuste profissional-mercado de trabalho mecanicamente, (2) busca-se extrapolar as alternativas tradicionais de intervenção na área e, (3) busca-se educar o psicólogo criticamente.

"Mercado profissional define-se pelas ofertas de emprego existentes ou 'esperáveis.' Campo de atuação profissional é definido pelas possibilidades de atuação profissional, independentemente de 'ofertas de emprego.' O que importa, neste caso, são as possibilidades de atuação (ou, mesmo, as necessidades de atuação) e não apenas os empregos oferecidos" (Botomé, 1988, p. 281). As atividades de trabalho, conforme imaginadas, em concordância com Botomé, estão compreendidas no campo de atuação profissional, "um conjunto de atividades, em realização e potenciais, cujo objetivo é conseguir uma intervenção imediata (ou o mais rápida possível) e abrangente na realidade, de maneira a resolver problemas ou a impedir a ocorrência deles, além de outras possibilidades de atuação" (p. 281). Neste sentido, extrapola as ofertas de emprego do mercado profissional, como se apresenta, historicamente determinado e mantido pelas disposições legais e pela formação, que se efetivava e se efetua nas universidades.

A análise que se empreende está colocada na perspectiva que passa pela dimensão individual (estudante, professores, profissionais), pela dimensão organizacional ou institucional (departamentos de Psicologia, universidades, órgão de Recursos Humanos e contexto organizacional global) e pela dimensão da sociedade como um todo (mercado de trabalho e conjunto das instituições).

O quadro de referência que se utiliza permite visualizar a formação e as atividades de trabalho como dois sistemas, ou subsistemas, interagentes. Sob este prisma, o que os define são as relações que caracterizam os seus modos de operar. São decodificados, na realidade social, no contexto desse processo interativo, onde conjuntos de variáveis atuam em vários níveis, do indivíduo à macro-estrutura.

Face à complexidade que os sistemas sociais apresentam, corre-se o risco, na busca de critérios de análise, de simplificá-los ou permanecer-se em imobilidade. A iniciativa de análise sempre resultará em um produto parcial. O que se pode esperar é, através da compatibilidade entre o quadro de referência e a opção do método, conduzidos de maneira hábil, chegar-se a uma visualização

dos elementos constitutivos dorsais no sistema, ou sistemas, em foco.

Os problemas organizacionais demandam a presença do psicólogo que saiba lançar mão dos conhecimentos acumulados pela Psicologia em um contexto social complexo e interdisciplinar. O presente trabalho tem a finalidade de subsidiar uma revisão coerente com essa imagem de profissional.

Adota-se a perspectiva da própria Psicologia Organizacional para rever, analisar e tentar algumas indicações relativas à formação e atuação dos psicólogos organizacionais. Assim, tendo como um dos pontos de partida o estabelecimento das atividades que são características da área (à semelhança de uma descrição de funções e tarefas) e identificação das atitudes, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho das atividades (à semelhança das especificações pessoais), busca-se estar atentos para que a análise não se realize como um "ajuste mecânico," em que o mercado impõe o que é necessário na formação. Procura-se visualizar as trocas como um processo no contexto das relações de poder.

Em resumo, o que aqui se realiza é a análise da formação e da atuação do psicólogo organizacional através da visão derivada da prática cotidiana de psicólogos organizacionais. A fundamentação teórica está respaldada na própria Psicologia Organizacional e áreas de conhecimento afins. De um modo simples, a profissão do psicólogo organizacional analisada através de seu próprio filtro.

Mello (1975) comentando as deficiências das universidades e os empecilhos envolvidos na formação de profissionais de nível superior, afirma: "um trabalho de reflexão sobre problemas tão sérios só pode oferecer mais indagações do que respostas, propor e diagnosticar dificuldades mais do que resolvê-las" (p. 15). Seria impossível extrair soluções acabadas de um trabalho como o que ora se apresenta. O estudo, obviamente, não pretende ser exaustivo. É possível formar um quadro em que se delineiam as variáveis envolvidas e as lacunas existentes no processo. É possível apontar as linhas para a organização de um programa de trabalho, que não se fará definitivo, mas sujeito a contínuas revisões e correções.

Vivemos mais um momento difícil em nosso País, no ápice de um processo de desenvolvimento histórico que não respeitou a vontade do povo, tanto no passado recente como remoto. Enveredamos pelos caminhos da descrença nos valores éticos e ideológicos, a perda de perspectiva e do significado da vida comum em sociedade. A presente pesquisa, elaborada neste momento de desesperança e dúvida quanto às instituições, tenta rever procedimentos e sugerir saídas, acreditando na capacidade humana de refazer trilhas e construir um futuro com mais dignidade.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Botomé (1988), analisando perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional, comenta: "Uma profissão não existe no vácuo. Qualquer que seja essa profissão, ela é um conjunto de atividades de diferentes pessoas que dependem de ensino que, por sua vez, depende de conhecimentos de boa qualidade e de diferentes tipos e áreas. Dependem, inclusive, de que a própria atividade profissional seja adequada e suficientemente estudada pelos cientistas e pelos que atuam ou vão atuar no campo profissional" (p. 273). Destaca, a seguir, as relações de interdependência entre os fatores que compõem o conjunto "de dados, concepções, conceitos e definições que precisam ser examinados e esclarecidos quando não for necessário, também, construí-los de forma melhor do que aquilo que se encontra disponível" (p. 274). Tem-se especial interesse nas relações de interdependência, pela sua potencialidade de contribuição para configurar um quadro que conduza a respostas à nossa questão de pesquisa.

A ênfase na noção de interdependência dos fatores é central no enfoque de sistemas. Spink (1977) assevera que "o conceito de causalidade múltipla surge de uma perspectiva de sistemas" (p. 88). Nesta perspectiva, o modelo da textura causal sugere uma forma de análise das relações sistêmicas das variáveis que compõe uma determinada realidade. A realidade "pode ser estruturalmente decomposta em partes, mas em termos de seu comportamento, com cada parte ligada a outra, no mínimo, o padrão de influência sempre será complexo" (Spink, 1977, p. 88).

A teoria de sistemas é uma entre oito abordagens da Psicologia Social que são aplicadas ao estudo das organizações, conforme identificadas por Guest (1984, p. 183-199). As demais abordagens incluem o modelo de relações humanas, a teoria de campo, o aconselhamento, a teoria das atitudes, a teoria da aprendizagem social, a teoria das expectativas e a teoria das contingências. Apesar de refletirem quadros distintos e concepções demarcadas a respeito das questões e problemas-chave, os psicólogos tendem a utilizá-las de uma maneira sincrética, fugindo a uma visão estreita, na tentativa de compreender amplamente a complexidade das interações dos fatores organizacionais.

Da Sociologia à Psicologia, muitos teóricos têm utilizado a teoria de sistemas, como a análise da sociedade feita por Parsons (1951), descrita como um sistema social. Na Psicologia, Rice (1969) afirmou: "Um indivíduo pode ser visto como um

sistema aberto. Ele só pode existir através dos processos de troca com o seu ambiente" (p. 574). Katz e Kahn (1978, 1987), na produção de *Psicologia Social das Organizações*, hoje um clássico dessa área, apoiam-se no conceito de sistema aberto como referencial básico. O modelo permite desdobrar a análise além do nível individual e grupal, para incluir as influências advindas de fora do sistema, englobando a estrutura social em suas múltiplas dimensões (Guest, 1984, p. 189).

Nas mãos de Bertalanffy (1977), Buckley (1971), Katz e Kahn (1978, 1987) Schein (1982), e muitos outros, a teoria geral de sistemas foi e continua sendo um poderoso instrumento para a análise e o entendimento do comportamento ao nível micro e macrosocial. Em mãos menos hábeis a abordagem pode representar uma simplificação do estudo do homem, reduzindo-o a um mero "componente de uma máquina gigante chamada sociedade" (Mangham, 1979, p. 4).

Parsons (1977, p. 159-163), teórico entre os mais conhecidos que utilizam a concepção de sistema, destacando a contribuição da teoria da personalidade de Freud, do conceito de conteúdo da cultura de Durkheim e do conceito de ator individual de Weber, apresenta o paradigma da interação social. Personalidades ou os vários níveis da coletividade constituem as unidades de interação às quais denomina "organismos que se comportam." O sistema social é gerado e composto por estas unidades de interação. "Unidades de ação, entretanto, estão sempre envolvidas em sistemas culturais, que expressam, simbolizam, categorizam e controlam as orientações humanas através de sistemas padronizados de significados, consistindo de códigos de significados e combinações específicas de símbolos, em contextos particulares" (p. 163). Acrescenta que a ação pode ser analisada como um processo, focalizando (1) "o que acontece *dentro* da unidade de ação" e (2) "o que acontece *entre* as unidades" (ênfases adicionadas na fonte). Refere-se ao primeiro processo como "decisão" e ao segundo como "comunicação" (p. 173).

Parsons (1977, p.177) ressalva a possibilidade de descrição e análise de um conjunto de fenômenos do mundo observável (sistema empírico) através dos conceitos e proposições integrados logicamente e em referência empírica, elaborados em um sistema teórico. O sistema social, em suas palavras, como um sistema teórico, "é especialmente adaptado para descrever e analisar as interações sociais, consideradas como uma classe de sistemas empíricos" (p. 177-178).

O conceito de sistema social é um instrumental básico do pensamento sistematizado para compreender uma organização ou partes de uma organização. Interessado em relacionar a observação participante a este conceito, Becker

(1970) assegura que o modelo "explica fatos sociais particulares pela referência explícita ao envolvimento dos fatos em uma rede complexa de variáveis interconectadas que o observador constrói como um modelo teórico da organização" (p. 196).

Um sistema pode ser entendido como "uma estratégia conceitual para descrever uma porção da realidade" (Krippendorff, 1980, p. 35). Um sistema compreende, no mínimo: (1) componentes, que se apresentam como variáveis, (2) relações, que se manifestam como forças simultâneas na composição dos estados, em cada momento, e (3) transformações, de acordo com as quais algumas relações implicam em outras relações, no tempo e no espaço.

Os dados que são obtidos no estudo de um sistema permitem extrapolações para estados de coisas ainda desconhecidos. Conhecer a configuração de um sistema em um determinado estado permite visualizar possíveis configurações subsequentes. Permite também fazer inferências relativas à entrada de novos componentes no sistema.

Um dado sistema constitui uma representação elaborada pelo pesquisador. É uma maneira de perceber as inter-relações dos elementos constitutivos de uma parcela da realidade, com o objetivo de poder trabalhar (observar inicialmente, para depois intervir) e falar (descrever) sobre estas inter-relações. Assume-se, conforme indicado por Engelmann (1986), que a etapa descritiva é sempre inferente. Isto significa que "não descreve tudo o que se passou. Descreve apenas o que é inferido" (p. 146). Inclui apenas parte do que se observa: aquilo que se consegue transportar para a linguagem. Em outras palavras, um sistema é uma abstração, construída através das interpretações do pesquisador e transposta concretamente pelo relato, na tentativa de explicar a realidade em foco. Para Lawrence & Lee (1989), "a abordagem de sistemas fornece um bom modelo descritivo" (p. 76).

A abordagem mostra-se consistente com estratégias de pesquisa que buscam compreender o objeto de estudo de forma globalizada, inserido no contexto e produzido historicamente. Engelmann (1988) ressalta a pluralidade teórica dos defensores da abordagem, afirmando que "são multidisciplinares, ou melhor, antidisciplinares." Nesta medida, o que interessa, em primeiro plano, "são as maneiras de olharem os objetos e não as disciplinas em si" (p. 351). Apresenta-se prioritário captar o objeto em foco em tantas facetas quanto possível, para analisar sistematicamente os seus componentes, relações e transformações em níveis de análise que facilitem nossa apreensão da realidade.

A concepção de sistema aberto

Para Bahg (1990, p. 79), embora muitos estejam familiarizadas com uma variedade de teorias de sistemas, não existe uma definição exata para teorias de sistemas. Bertalanffy (1977), que atribui a si mesmo a paternidade da idéia de uma teoria geral de sistemas (p. 27 e p. 62), diz que "é uma ciência geral da 'totalidade,' que até agora era considerada um conceito vago, nebuloso e semimetafísico" (p. 61).

Pode-se dizer, genericamente, que a teoria geral de sistemas fornece uma abordagem integrada para explicar as interações e as interdependências dos componentes, aos quais se atribuem significado e propósito. Diz respeito à análise das relações, interações e transformações dos componentes de um dado sistema.

De um modo simples, um sistema é definido como um complexo de componentes em interação (Bertalanffy, 1977, p. 128). Prende-nos sobremaneira a concepção de Buckley (1971):

"A espécie de sistema que nos interessa pode ser descrita, de modo geral, como um complexo de elementos ou componentes direta ou indiretamente relacionados numa rede causal, de sorte que cada componente se relaciona pelo menos com alguns outros, de modo mais ou menos estável, dentro de determinado período de tempo. Os componentes podem ser relativamente simples e estáveis, ou complexos e mutáveis; podem variar em apenas uma ou duas propriedades ou assumir muitos estados diferentes. As inter-relações entre eles podem ser mútuas ou unidirecionais, lineares ou intermitentes, e variar em grau de eficácia ou prioridade causal. As espécies particulares de inter-relações mais ou menos estáveis de componentes, que se estabelecem em qualquer tempo, constituem a estrutura particular do sistema nesse tempo, atingindo assim uma espécie de 'todo' com algum grau de continuidade e limites. Interessa-nos, outrossim, primordialmente, os sistemas em cujo interior se registra sem cessar algum processo, inclusive um intercâmbio com o meio, através dos limites. Concorda-se geralmente em que, ao lidarmos com o sistema mais aberto, dotado de uma estrutura altamente flexível, a distinção entre os limites e o meio se torna uma questão cada vez mais arbitrária, que depende do propósito do observador" (p. 68-69).

Ainda recorrendo a Bertalanffy (1977), utilizando a idéia dos sistemas vivos como fundamentalmente abertos: "O sistema aberto define-se como um sistema em troca de matéria com seu ambiente, apresentando importação e exportação, construção e demolição dos materiais que o compõem" (p. 193).

O modelo dos sistemas abertos tem se difundido nos estudos das organizações sociais. A dependência dos sistemas vivos em relação ao meio externo, da célula às macro-estruturas sociais em interação, em permanentes trocas de energia, é a característica que conduz à sua concepção como sistemas abertos.

Miller (1978, p. 80) classifica os sistemas vivos em níveis hierárquicos, percorrendo desde a ordem dos sistemas micro ao nível mais elevado dos sistemas macro:

- (1) Célula: nível mais simples dos sistemas vivos, consistindo de átomos e moléculas.
- (2) Órgão: células agregadas, formando um tecido que leva a cabo os processos de um dado subsistema de um organismo.
- (3) Organismo: estrutura multicelular organizada que possui composição única.
- (4) Grupo: conjunto de organismos particulares que, durante um período de tempo, relacionam-se diretamente uns com os outros, processando matéria e informações.
- (5) Organização: sistema configurado por vários níveis, cujos subsistemas podem ser organizações acessórias, grupos e pessoas particulares.
- (6) Sociedade: sistema vivo amplo, com organizações e níveis inclusos de subsistemas vivos e de componentes.
- (7) Sistema supranacional: duas ou mais sociedades, estando os processos de algumas ou de todas sob o controle de um arranjo que é supraordenado por posições mais elevadas.

Katz & Kahn (1987, p. 35-42) descrevem nove características dos sistemas abertos, abaixo sintetizadas:

- (1) Importação de energia: os sistemas abertos importam energia do ambiente externo.
- (2) Transformação: os sistemas abertos transformam a energia disponível.
- (3) *Output* : os sistemas abertos exportam algum produto para o meio-ambiente.
- (4) Sistemas como ciclos de eventos: o padrão de atividades das trocas energéticas tem um caráter cíclico.
- (5) Entropia negativa: os sistemas abertos precisam, para sobreviver, impedir o processo entrópico.
- (6) *Input* de informação, *feedback* negativo e processo de codificação: *inputs* fornecem sinais para a estrutura sobre o ambiente e sobre seu próprio funcionamento em relação ao ambiente. *Feedback* negativo possibilita ao sistema corrigir seus desvios de curso. A seleção de *inputs* feita pelo sistema recebe o nome de codificação.
- (7) Estado firme e homeostase dinâmica: a importação de energia para combater a entropia age para manter alguma constância nas trocas de energia. Em níveis mais complexos o estado firme leva à preservação do caráter do sistema, desembocando no crescimento e expansão.
- (8) Diferenciação: sistemas abertos movem-se na direção da diferenciação e elaboração. É através deste processo que um sistema adquire um

estado firme.

(9) Eqüifinalidade: um sistema pode chegar ao mesmo estado final partindo de diferentes condições iniciais e através de caminhos variados.

Clarke & Crossland (1985) resumem em quatro aspectos algumas das principais propriedades dos sistemas, "que os tornam apropriados para serem estudados como sistemas" (p. 17):

(1) Os sistemas são agregados de partes conectadas conjuntamente de um modo organizado.

(2) O conjunto é identificado por um propósito particular.

(3) As partes são afetadas por estarem no sistema e mudam se forem extraídas do mesmo.

(4) Os sistemas tipicamente fazem algo.

A análise das metas e objetivos revelam os propósitos gerais do sistema e servem de base para o planejamento de atividades e consecução de serviços. A análise das metas e objetivos pode levar à especificação dos tipos de oportunidades e condições a serem providenciadas. Também pode fornecer um critério para tomadas de decisão e prover indicadores dos resultados esperados.

Outro aspecto importante relativo ao trabalho na perspectiva dos sistemas abertos trata da identificação de necessidades e recursos. A coleta, identificação e análise das necessidades e demandas fornece um parâmetro para a seleção apropriada de atividades e o estabelecimento de um programa que leve em conta a interdependência dos fatores internos e externos ao sistema em foco.

A teoria geral de sistemas, pode-se concluir, tem sido largamente utilizada para lidar com situações complexas. Na administração, tornou-se óbvio que análises de relações simples de causa e efeito não atendem às necessidades das organizações, ou atendem inadequadamente, pela multiplicidade de variáveis que se inter cruzam na composição de suas estruturas. Estrutura, neste enfoque, é entendida como o arcabouço que dá sustentação ao sistema como um todo, à semelhança do vigamento de um edifício, mas que é produzida dinamicamente em complexas inter-relações. Kast & Rosenzweig (1980) consideram a estrutura como um "padrão estabelecido para as relações entre os membros ou partes da organização" (p. 190).

Não se compartilha a visão mecanicista e estática dos sistemas sociais, facilmente suscetível da imagem alegórica do edifício. Estrutura e processo são indissociáveis, como expressam Katz & Kahn (1987): "Um sistema social é uma estruturação de eventos ou acontecimentos e não de partes físicas e, por conseguinte, não tem estrutura aparte de seu funcionamento" (p. 47). A estrutura social, qualitativamente diferente da estrutura física, sob a influência dinâmica de

fatores internos e externos, está sujeita a adquirir novas feições no transcurso do tempo. O ajuste aos movimentos e às contradições é contínuo, mesmo que variados aspectos da estrutura persistam enquanto o sistema persiste.

A análise contextualista

Procedimentos de natureza qualitativa, conforme assumidos, pressupõem uma concepção abrangente, tendo como unidade de análise, nas palavras de Payne (1982), "o todo em contexto, conduzindo a uma concentração nas propriedades estruturais-relacionais, globais e contextuais" do objeto de estudo (p. 65). Focaliza-se, portanto, em um trabalho de pesquisa, as múltiplas propriedades de um sistema no contexto.

A propósito da idéia de pesquisa, compartilha-se a definição apresentada por Heron (1981): "Pesquisa é um processo de investigação sistemático (ou nem tanto sistemático) que conduz ao conhecimento expresso em proposições. Na pesquisa em ciências sociais esta investigação envolve um elemento de observação, ou de interação com pessoas, a fim de oferecer evidência empírica para as conclusões da pesquisa" (p. 19).

Os eventos na investigação social, via de regra, são intrinsecamente complexos e apresentam-se compostos por atividades inter-relacionadas em padrões de mudança contínua. Padrões de mudança contínua são centrais nos pressupostos do contextualismo e, como interpretados, identificam-se com o que tem sido chamado de processo dinâmico dos sistemas.

Payne (1982, p. 56) anuncia a qualidade e a textura como as categorias fundamentais do contextualismo. Textura e qualidade são indissociáveis entre si. A qualidade de um dado evento é apreendida como o próprio caráter de globalidade, enquanto a textura representa as partes e as relações das partes do evento e que, em suma, confunde-se com a noção de globalidade.

Veja-se um exemplo, citado por Payne (1982), para ilustrar os conceitos de interdependência, qualidade e textura:

"Focalizando a atividade de tomada de decisão de um grupo de executivos *seniors* como um evento, pode-se dizer que os executivos em si mesmos são os fios (*strands*) do evento. Mas eles estão calcados em um contexto representado por seus departamentos e, em um contexto mais amplo, pelos seus grupos de referência profissional. Estes contextos de fios obviamente trazem algo de suas qualidades para dentro da textura do evento. Portanto, cada um desses fios podem ser reconhecidos como um evento ou uma qualidade que terá sua própria textura e fios, etc. Esta interdependência é tão clara para o contextualista que ele ridiculariza a idéia de analisar coisas restritas a seus elementos, visto que a análise atomizada muito facilmente distorce a qualidade real do evento. É, então, 'pragmático' ou prático limitar a análise ao grau no qual se revela a qualidade da unidade particular que está sendo estudada. Esta demarcação pragmática dos limites do evento é parecida com ter que decidir onde os limites de um sistema se fixam quando se segue um modelo da teoria de sistemas. Em ambos os casos, em um senso absoluto, as decisões são arbitrárias. É perfeitamente legítimo para o contextualista 'intuir' até onde a globalidade se estende" (p. 57-58).

Quando vários elementos possuem propriedades de interdependência, ainda que mínimas, tornam-se componentes de um sistema. Interdependência mútua significa que uma mudança em algum dos componentes causa uma mudança correspondente nos outros elementos.

Uma das características mais salientes da abordagem de sistemas, na perspectiva aqui adotada, diz respeito à visão das relações de causalidade como um processo dinâmico. As causas no desenvolvimento dos sistemas emergem ou são derivadas das interações de diversos fatores ou variáveis no transcurso do tempo. Alterações nos componentes conduzem a mudanças ao nível do sistema que, por sua vez, atribui nova configuração ao nível dos componentes, em um processo continuado de transformações. Portanto, os componentes interagem incessantemente e mudam o estado do sistema.

A concepção de linearidade da seqüência de causas isoláveis determinando eventos mostrou-se insuficiente na ciência moderna (Bertalanffy, 1977, p. 71). Esquemas explicativos que lançam mão de elementos em interação mútua e complexa têm tomado o lugar da antiga maneira de encarar as relações de causalidade. Isto é aplicado especialmente no estudo das organizações sociais.

Diagnósticos apressados e supersimplificados omitem parcelas relevantes da realidade em análise, não apreendem a complexidade da situação e podem conduzir a ações inapropriadas. O estágio atual de determinada situação pode ser provocado por uma rede de fatores superpostos e que se reforçam mutuamente. Um caso algumas vezes citado na literatura concernente ao comportamento organizacional (por exemplo, em Cohen & colaboradores, 1984, p. 18-19) refere-se ao problema que emerge como o fraco desempenho de determinado grupo de trabalho. Um exame acurado pode indicar entre outras possíveis causas: liderança fraca, conhecimentos e treinamento inadequados, mudança na qualidade dos materiais de trabalho, procedimentos impróprios, sobrecarga ou aborrecimento com o trabalho, remuneração que não é percebida como justa, ausência de penalidades para uma performance fraca ou ausência de recompensas por uma performance adequada, e outros fatores, muitas vezes extrapolando o âmbito imediato do desempenho analisado.

A pesquisa de cunho descritivo e que utiliza procedimentos qualitativos é adequada à análise de objetos de estudo de natureza complexa, onde os fatores de determinação se encontram imbricados, como no exemplo do fraco desempenho de um grupo de trabalho. Procedimentos que têm sido chamados qualitativos pretendem muito mais determinar *que coisas existem* do que *o quanto de tais coisas existem* (Walker, 1985, p. 3). Para Marshall & Rossman (1989), o vigor dos procedimentos qualitativos revela-se nas pesquisas exploratórias e

descritivas e que "acentuam a importância do contexto, cenário e quadro de referência dos sujeitos" (p. 46).

Discorrendo sobre a pesquisa descritiva, Drenth (1984, p. 17) elucida que ela não se presta a testar hipóteses ou teorias, mas a esclarecer as "várias facetas ou possíveis determinantes" de um fenômeno específico, de um grupo ou de uma população, em certo tempo e lugar. Parece clara a utilidade deste tipo de pesquisa quando se quer identificar os fatores envolvidos em relações de multideterminação nos sistemas sociais.

Quanto ao processo de amostragem, Stone (1978, p. 81) esclarece que procedimentos qualitativos prestam-se a aceitar amostras do tipo intencional (proposital) e do tipo conveniência. Isto permite, através do estabelecimento de um critério, selecionar os participantes supostos mais adequados para levar a pesquisa a cabo.

Embora a análise social tenha sido tradicionalmente associada ao emprego de técnicas quantitativas para o exame das relações causais, não existem razões epistemológicas, como assevera Wunsch (1988, p. 134), para que assim se mantenham restritas. Wunsch ainda assinala que "a maior contribuição da metodologia qualitativa parece estar no campo da formulação de possíveis explicações hipotéticas, isto é, na construção de uma teoria exploratória" (p. 143). Não é surpreendente o fato da análise qualitativa ser claramente mais interpretativa do que a análise quantitativa e requerer considerável domínio do tema, revelando tonalidades que são próprias do pesquisador que a conduziu. Para Alves (1988) a análise qualitativa requer "um gasto de tempo muito grande e a condição de um trabalho artesanal e criativo (...) 'extraí' do pesquisador sua visão de mundo passada pelo crivo do contato e impregnação pelos dados" (p. 491-492).

Um recurso algumas vezes associado à pesquisa descritiva, que serve para a visualização e análise dos fatores relacionados a um determinado problema e seu contexto, é o mapeamento de fatores. O mapeamento parte da "assunção de que cada um de nós tem nas cabeças um modo de pensar e de se comportar que é relativamente consistente no dia-a-dia" (Margerison, 1982, p. 120). O termo mapeamento cognitivo é frequentemente utilizado quando se tenta configurar inter-relações entre fatores e, "em geral, os indivíduos são inquiridos sobre suas percepções a respeito de relações causais" (Aldag & Stearns, 1988, p. 263). É apresentado, na elaboração dos trabalhos que lançam mão deste recurso, na forma diagramática e sinóptica.

Para Jones (1985, p. 59-60), embora o mapeamento tenha se desenvolvido no contexto da pesquisa-ação e da consultoria, como auxiliar na explicitação de

diretrizes derivadas de opiniões a propósito de um problema particular, é possível utilizá-lo em entrevistas que tenham a intenção de tratar um assunto em profundidade. Diz que o mapeamento cognitivo compreende dois elementos principais: (1) "os conceitos das pessoas, expressos na forma de descrições das entidades, abstratas ou concretas, na situação em que estão sendo consideradas" e (2) "as crenças ou teorias sobre as relações entre elas" (p. 60).

Finalmente, conforme Buckley (1971) esclarece, o moderno enfoque de sistemas espera "ver não só as *causas* que atuam sobre os fenômenos em estudo, as possíveis *consequências* dos fenômenos e as possíveis *interações mútuas* de alguns desses fatores, mas também os *processos totais emergentes* como função de possíveis *realimentações* positivas e/ou negativas, mediadas pelas *decisões seletivas*, ou 'escolhas' dos indivíduos e grupos direta ou indiretamente envolvidos" (p. 122) (ênfases adicionadas na fonte). A presente pesquisa, como se verá, busca clarificar os fatores envolvidos na questão de pesquisa ou fenômeno-tema e as condições e implicações associadas. A apresentação dos conteúdos investigados reúne em um quadro de sinopse o mapeamento dos fatores em inter-relações.

Críticas à teoria de sistemas

A organização, compreendida como um sistema social, supõe que integra um conjunto de componentes que interagem internamente. O sistema organizacional, por sua vez, interage com o ambiente. Na interação, recebe insumos externos - denominados, genericamente, energia - transforma-os e devolve produtos ou serviços ao meio. Inclui parâmetros de operação ou de administração que, em função dos objetivos, regulam o processo de transformação dos insumos em produtos ou serviços. A interação entre a organização e outras organizações é representada esquematicamente pela captação de energia e de informações e a colocação destes insumos transformados no ambiente. Observam-se, portanto, relações de inter-dependência entre as organizações, que captam e fornecem insumos entre si. A sociedade como um todo pode ser visualizada como o sistema maior, enquanto as organizações são seus subsistemas. A qualidade do funcionamento de suas partes implicará na adequação do funcionamento global. Isto não significa que a globalidade é resultante do ajuste mecânico dos subsistemas. Tornou-se lugar comum falar que o todo representa mais que a mera soma das partes.

Este modo de encarar as organizações e a sociedade fundamenta o pensamento de adeptos do chamado funcionalismo sociológico, encontrado em

Selznick, Merton, Parsons e Katz e Kahn (Sander, 1984, p. 22). Tem recebido duras críticas principalmente por suas limitações no que tange a considerar a ação intencional dos participantes da organização, às dificuldades em explicar os fenômenos da mudança social e do conflito organizacional e ao endossamento de uma sociedade caracterizada pelo utilitarismo consumista e materialista, em prejuízo da qualidade de vida humana coletiva.

A noção tradicional de sistema sócio-técnico é um exemplo de como os componentes técnicos e humanos são vistos em associação para atender aos interesses do sistema como um todo. Os recursos são classificados de uma maneira geral, incluindo pessoas e tecnologia, e relacionadas aos *inputs* do sistema organizacional que, em resumo, constitui um processo de transformação para atingir propósitos finais racionalmente estabelecidos. A crítica endereçada a esta visão questiona a racionalidade do sistema e explicita que as suas finalidades atendem aos interesses de uma facção específica dos participantes nas organizações, em qualquer parte do mundo: os dirigentes ou detentores do poder dominante.

A crítica aos fundamentos epistemológicos e ideológicos da teoria de sistemas denuncia sua forte associação com o quadro positivista, tanto na coleta como na análise dos dados, e indica que isto estaria gerando uma tendência a ignorar a ação individual em favor do que aparece, quantitativamente, como o mais freqüente ou o mais típico. Uma implicação deste procedimento seria o enquadramento do indivíduo como mero sujeito passivo das forças sociais externas. Os trabalhos colocados dentro do contexto da análise da ação, habitualmente lançando mão de pesquisas qualitativas e com ênfase descritiva, vêm demonstrando um modo alternativo de uso do modelo de sistemas para a análise de comportamentos complexos - veja-se, como exemplos, Cranach & Harré (1982) e Ginsburg & colaboradores (1985).

A ênfase nas idéias de estabilidade, equilíbrio e integração também é vinculada a um modo conservador de visão do homem, no sentido de que o ser humano internaliza as normas da sociedade e se conforma a elas. Moura (1988), remetendo-se à orientação funcionalista da concepção de sistema aberto, orientação que traz em seu bojo uma aparente impessoalidade no controle individual, conclui:

"A descaracterização do fator humano nas organizações se revela na necessidade de tudo se reduzir a energia. Os insumos humanos, financeiros, materiais, tecnológicos, se nivelam e, como consequência, observa-se a colocação no mesmo plano das necessidades individuais" (p. 328).

Outra limitação da teoria de sistemas refere-se à impossibilidade de apreender a totalidade das variáveis que compõem determinada realidade. A esta crítica pode-se contrapor a idéia da visualização do quadro que, embora parcial,

permite abstrair sua configuração nos aspectos da estrutura principal, se se conta com um levantamento conduzido com rigor e adequação aos objetivos da pesquisa.

Burrell & Morgan (1979) permitem considerar algumas associações da abordagem de sistemas (com o quadro da ação de referência e com o pluralismo, por exemplo) que tentam escapar ao conservadorismo de seu tradicional casamento com a orientação funcionalista. Em verdade, casamento que tem gerado vasta produção científica e prenuncia, no sentido estabelecido em Kuhn (1989), um desgaste do paradigma. Verifiquem-se, como utilização do conceito de sistema de um modo que não se interpreta conservador, os trabalhos dos sociólogos e psicossociólogos franceses - entre eles os nomes de Crozier (1981), Lapassade (1983) e Pagés & colaboradores (1987).

Proposições alternativas na perspectiva de sistemas permitem enfatizar a diversidade entre os interesses individuais, grupais e os objetivos da organização como um todo. Permitem incluir o conflito como elemento inevitável no cotidiano das organizações e não ignorar a questão do poder dos vários grupos dentro da organização; ao invés, autorizam considerar o poder como variável crucial para o entendimento das relações internas e da organização com o ambiente. Na análise de Burrell & Morgan (1979): "A organização é vista como uma pluralidade de poderes imbricados que derivam sua influência de uma pluralidade de fontes" (p. 203).

Defende-se a posição de uma perspectiva crítica do processo nos sistemas sociais, fundamentados em procedimentos e métodos que permitam uma análise dirigida, tanto quanto possível, a atingir uma visão globalizante do sistema e seu contexto. Isto não implica repudiar os procedimentos tradicionais de análise social. Ao contrário, torna-se sumamente importante encontrar esquemas conceituais que permitam a composição dos eventos e situações, tendo em conta a pessoa como ator na construção social e encontrar metodologias complementares para a integração dos aspectos qualitativos e quantitativos da realidade.

A profissão como um sistema social

Wolff (1984) esclarece que "uma profissão pode ser vista como um sistema social com certo número de subsistemas, tais como o treinamento profissional, as associações profissionais, os institutos de prestação de serviços, os institutos de pesquisa, os periódicos da profissão, etc" (p. 57).

O trabalho dos psicólogos é desenvolvido, entre outros locais, em

consultórios, empresas, firmas de consultoria, escolas e universidades. Os problemas enfrentados no trabalho desenvolvido dentro de uma universidade e os problemas do exercício restrito à seleção de pessoal, por exemplo, são distintos. Dada a natureza de suas atividades e diversidade de seus ambientes de trabalho, pode-se falar na existência de subgrupos dentro da profissão. Seus interesses, preocupações e opiniões caracterizam subsistemas próprios de cada um desses agrupamentos.

Se aceita, em princípio, a existência dos segmentos dentro da profissão, pode-se pressupor competitividade e conflitos internos ao sistema. Pode-se também admitir que existem segmentos dominantes e coalisões que acabam impondo um modo de encarar e lidar com os acontecimentos. Por outro lado, agentes externos ao sistema reforçam determinadas práticas: os clientes, as instituições receptoras dos serviços, órgãos do governo, etc. Neste sentido, são encontrados defensores das opiniões da coalisão dominante ocupando postos que detêm poder e capacidade de influenciar extensos segmentos da sociedade como um todo. Ainda de acordo com Wolff (1984), as profissões também constituem um *establishment* : "psicólogos que são convocados para estas posições podem defender e defenderão o ponto de vista da coalisão dominante" (p. 58). As mudanças possíveis no quadro sedimentado em um momento distinto no tempo podem depender muito mais do surgimento de novos segmentos dominantes do que da evolução científica do campo. De um outro ângulo, o poder superpõe-se ou não se dissocia do conhecimento.

No plano individual, as atitudes e crenças dos integrantes de uma profissão estão intimamente ligadas ao surgimento da profissão e ao modo como a comunidade profissional estrutura-se e funciona. Os integrantes passam por um processo de socialização que se inicia através das primeiras aproximações com a área de conhecimento e atuação e se estende por toda a vida profissional, na afiliação e nos contatos com as instituições representativas da profissão. Deste modo, a comunidade profissional torna-se um importante ponto de referência ou, em outras palavras, os integrantes tornam-se afiliados por uma identidade comum. A percepção compartilhada de identidade e valores, o consenso em torno do papel social e a utilização de uma linguagem comum são traços distintivos de cada profissão.

No plano das transações entre o subsistema profissional e a sociedade, Wolff (1984, p. 54-55) descreve o processo de profissionalização em três etapas: a diferenciação, a institucionalização e a legitimação. A diferenciação é gerada pelo aumento na complexidade das organizações, que promove a emergência das profissões. As atividades desempenhadas e o modo de solucionar os problemas

que são apresentados congrega os profissionais em torno de sentimentos de afinidade e conduzem ao que caracteriza a comunidade profissional daquela área. A institucionalização ocorre através do reconhecimento oficial, da formalização do treinamento, do controle do exercício, do estabelecimento de associações profissionais, etc. A legitimação refere-se à conquista do reconhecimento e aceitação por partes da sociedade e pela sociedade como um todo. Diz respeito à obtenção de credibilidade no uso do conhecimento e habilidade na resolução de problemas.

Kast & Rosenzweig (1980, p. 50) apresentam alguns elementos que diferenciam uma profissão:

- (1) As profissões possuem um corpo de conhecimentos à sua disposição. O domínio desses conhecimentos depende de um processo lento de aquisição de habilidades, que envolve tanto experiências intelectuais como práticas.
- (2) Existe uma esfera de competência profissional relacionada ao conhecimento especializado, reconhecido pela clientela, e revestindo o profissional de autoridade.
- (3) O exercício da autoridade profissional é sancionada e aprovada pela sociedade.
- (4) Existe um código de ética que regulamenta as relações dos profissionais com os clientes e com os seus colegas.
- (5) Existe uma cultura profissional que é amparada pelas organizações e gerada nas interações dos papéis sociais.

Nem sempre é fácil definir uma profissão, sendo necessário, muitas vezes, analisar atentamente o contexto de aplicação e as atividades desenvolvidas pelo profissional (Schein, 1972, p. 14). Algumas características que podem distinguir um profissional de um amador são o seu engajamento em atividades da ocupação na maior parte de seu tempo, ter a remuneração dessas atividades como principal fonte de renda, estar motivado com as atividades e comprometido com os valores da categoria, submeter as atividades profissionais a uma auto-avaliação e auto-crítica, dirigir suas intervenções pelos princípios teóricos da área e restringir suas atividades à sua área de aplicação.

Um fator determinante na manutenção de uma profissão, que constitui o ponto de interesse das organizações de trabalho, é a competência técnica. A sobrevivência das organizações sociais na sociedade moderna depende de um alto nível de competência técnica. Isto está vinculado à explosão tecnológica ocorrida no século atual, principalmente após a segunda Guerra Mundial, graças ao incremento da industrialização. O conhecimento, em conseqüência, tem sido

estimulado a se expandir para acompanhar as pressões do desenvolvimento industrial e tecnológico; contudo, esta vertiginosa progressão aumenta a probabilidade de obsolescência do conhecimento em curto período de tempo. Outra conseqüência do aumento no número de especializações é a dificuldade, que se torna cada vez maior, dos profissionais trabalharem juntos, apesar da necessidade de esforços conjugados para a solução de numerosos problemas. A dificuldade repousa na diferenciação dos campos, que acabam gerando atitudes e conceitos que não podem ser partilhados apenas por especialistas de áreas afins.

Se, do lado da sociedade, é necessário considerar uma crescente pressão para novos encaminhamentos no sentido de preparar especialistas para as posições que o avanço tecnológico obriga, do lado daqueles que se preparam para o exercício profissional existe o "sentimento de que as profissões estão perdendo sua conexão com os problemas sociais reais" (Schein, 1972, p. 53). Quanto à preparação profissional, a intenção de formar especialistas autônomos relega o treinamento para trabalhar como membro de uma equipe ou para o trabalho colaborativo no diagnóstico de necessidades e soluções possíveis e na participação com outros profissionais de projetos interdisciplinares.

O sistema de formação profissional, como se pode anteciper, encontra-se na confluência de pressões e interesses diversos, desde as expectativas individuais, dos segmentos de participação e das organizações de trabalho, até as inúmeras instituições de representação corporativista na sociedade.

A formação como um sistema social

A formação, em si mesma, é vista tradicionalmente como um sistema, porque reúne um conjunto de pessoas e componentes em interação, com o propósito de atingir fins previamente estabelecidos. Em conformidade com o modelo clássico dos sistemas, o sistema educacional capta recursos ou insumos, submete esses insumos a um processo de transformação e os coloca, sob a forma de produtos, no ambiente. O suprasistema do sistema educacional - a sociedade como um todo - inclui os seus sistemas econômico, cultural e político. A população estudantil e suas famílias, as instituições comerciais e industriais, as associações religiosas, as organizações comunitárias, os partidos políticos, etc., compõem o ambiente do sistema educacional. O sistema como um todo pode ainda ser visto em suas dimensões local, regional, nacional e internacional.

O enfoque de sistemas é empregado para a análise do sistema educacional, auxilia na descrição de seu funcionamento e orienta o estabelecimento de seus objetivos. Dá suporte efetivo para atividades como o levantamento de

necessidades, o planejamento, a destinação de recursos, a elaboração de orçamentos, etc. Deste modo, através desta concepção de sistemas, a estrutura interna e o funcionamento global do sistema educacional atrelam os objetivos educacionais a parâmetros definidos externamente.

Esta lógica *industrial* do paradigma funcionalista, transposta para a educação, tem recebido severas críticas. Sob a adoção de uma aparente racionalidade, a educação estaria sujeitando suas metas às imposições externas do mercado. Ao fim e ao cabo, atendendo às pressões pragmáticas e utilitaristas da sociedade moderna. Na avaliação de Schwartzman (1981), "as ciências sociais passam a ser percebidas, nesse contexto, como tecnologias de manipulação, treinamento e aperfeiçoamento dos 'recursos humanos,' definidos de acordo com a lógica do sistema" (p. 55).

Toma-se o conceito de sistema formativo de igual maneira a sistema educativo. Fiorini (1981) entende por sistema educativo "o conjunto dos instrumentos que em uma determinada sociedade a classe dirigente utiliza em um certo período histórico para afirmar seus próprios objetivos de produção, seus próprios valores e os conseqüentes modelos de vida" (p. 17). Portanto, a lógica do sistema prioriza fins que, via de regra, coincidem com os interesses da minoria de seus participantes.

Visando explicar o funcionamento interno do sistema, Hoy & Miskel (1982, p. 64) elaboraram, com base no trabalho de Getzels e Guba, um modelo de sistema social que se aplica à organização educacional, incluindo as dimensões individual, grupal e institucional. No modelo, o comportamento organizacional é decorrente de uma seqüência que se inicia com a organização formal do grupo que, associado à estrutura informal, define os critérios normativos. Na dimensão institucional, os elementos correspondem à burocracia, à hierarquia e regulamentação, e às expectativas institucionais; enquanto, na dimensão individual, os elementos têm igual correspondência com o indivíduo, a personalidade e as necessidades individuais. O comportamento organizacional, na visão dos autores, é resultante das inter-relações destes elementos.

Analisando a relação do sistema educacional com o contexto, Fox (1986, p. 121) anuncia a finalidade precípua do preparo profissional: preencher a lacuna entre a educação e a prática. É preciso tomar a idéia com cautela. Não se pode desprezar a inteireza das relações. Se o mercado exerce pressão no sentido de que sejam atendidas as necessidades geradas pelo avanço tecnológico e pelo desenvolvimento da sociedade industrial, os agentes ao nível educacional devem lutar pela inclusão, na lógica do sistema, das necessidades da pessoa em processo de formação e do desenvolvimento de uma ciência voltada

prioritariamente para objetivos de construção do ser humano ou, pelo menos, que resista às forças utilitaristas de transformação. Em suma, a interação do sistema formador e o sistema de aplicação deve se pautar sobretudo por critérios de melhoria da qualidade de vida humana coletiva.

As forças econômicas, políticas e culturais da sociedade como um todo sobre o sistema educacional, sem dúvida, são fortes. Contudo, não anulam a contrapartida das pressões, necessidades e interesses dos grupos internos ao sistema. Os objetivos estabelecidos internamente não devem ser, necessariamente, cooptados. Podem refletir as expectativas dos participantes da comunidade escolar.

Freire (1975) refere-se à escola como uma organização domesticada. Mas também indica caminhos para uma educação e o próprio ato de conhecer como processos de busca e emancipação:

"A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações como o mundo" (p. 77) (ênfase adicionada na fonte).

Acopla-se à idéia de sistema, portanto, a noção de objetivo como o resultado da consciência e intencionalidade do ser humano. As mudanças do sistema são produzidas por movimentos intencionais. Isto se dá através da antecipação das conseqüências ou da ação que se adequa a finalidades.

Encontra-se em Saviani (1973) a definição de sistema, aplicada à educação, como "a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante" (p. 75). Posteriormente, Saviani (1991) nos fornece o conceito de trabalho educativo: "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (p. 21). Como já apontado em trabalho anterior (Zanelli, 1986, p. 32), a educação traduz um potencial para produzir intervenções que conduzam a estágios que podem representar as expectativas e os interesses daqueles que se preparam ou estão atuando na profissão.

A pessoa, a organização e a sociedade

A pessoa chega ao grupo de trabalho com um conjunto de atitudes desenvolvidas durante sua história, na interação com as agências de socialização com as quais teve contato. Os comportamentos que passa a ter dependem das crenças, valores e sentimentos estabelecidos anteriormente e das interações que

irão ocorrer. A aceitação das normas e valores prevalentes no contexto de trabalho e a percepção dos membros, que já integram o ambiente, a respeito do ingressante são cruciais neste processo. Cohen & colaboradores (1984) chamam de sistema pessoal "o conjunto de atitudes que uma pessoa traz para o grupo, o modo da pessoa ver a si própria e de considerar o que é um comportamento apropriado" (p. 70). A consistência do sistema pessoal é sustentada pelo auto-conceito do indivíduo: o modo como a pessoa vê a si própria.

O sistema pessoal e o auto-conceito influenciam as percepções e as expectativas, que resultam em ações. As ações, por sua vez, provocam conseqüências no sentido de confirmar ou não o sistema pessoal e o auto-conceito e no sentido de influenciar a situação. A situação, finalmente, está no contexto das percepções e das expectativas (Cohen & colaboradores, 1984, p. 203). Este esquema geral de abordagens teóricas englobadas pelos chamados *self systems* servirá para analisar a ação dos participantes nas organizações sociais e, é claro, em particular, a ação do psicólogo.

Clarke & Crossland (1985) esclarecem os vínculos entre os conceitos de ação e sistema e dão forte ênfase na urgência de entender estes assuntos "bem e rapidamente," se se quer assumir algum controle sobre os eventos sociais determinantes de nossa história (p. 14). Diferenciam a ação e o comportamento, chamando de ações "as unidades de vida real e categorias de 'coisas que as pessoas fazem': as coisas que poderiam figurar em um diário, uma novela, um obituário ou uma conversa casual sobre os eventos do dia" (p. 15). Reconhecem a importância de identificar movimentos físicos particulares, mas atribuem severas limitações a este procedimento para explicar eventos como a tomada de decisões relativas a fatos como mudar de casa, deixar um emprego, adotar uma criança ou cometer um crime. A ação humana está baseada na habilidade do indivíduo de utilizar regras e planos para avaliar o próprio desempenho. Assim formulam a possibilidade do estudo dos sistemas de ação:

"Nós assumimos que vários empreendimentos humanos - carreiras, relacionamentos, projetos, estratégias, conflitos, e assim por diante - são sistemas abstratos de vários tipos, e que, como outros sistemas, precisam ser entendidos através do mapeamento e inter-relacionamento de todos os componentes e elos que os fazem funcionar. Existem, de fato, muitos caminhos possíveis para tentar produzir este entendimento. Alguns envolvem o uso de matemática ou de idéias filosóficas, outros fazem uso de métodos emprestados do estudo dos padrões da linguagem ou de programas computacionais que podem ser usados como modelos ativos" (Clarke & Crossland, 1985, p. 18)

Brenner & colaboradores (1985, p. 1) asseveram que não existe um modelo que represente todos os modelos da ação humana. A conceitualização mais central, afirmam, é a da ação hierárquica e sequencialmente organizada. Assim completam a afirmação:

"isto significa que qualquer ação precisa ser entendida em termos de (1) seus movimentos componentes e seqüências e os mecanismos através dos quais são integrados e,

(2) dos atos abrangentes que as ações compõem em totalidade. Intimamente relacionada a este tema encontra-se uma ênfase no contexto, incluindo o contexto imediato dos antecedentes sequenciais da ação, o contexto situacional e as bases socioculturais. Os processos de *feedback* e *feedforward* e outras características dos sistemas abertos, também são comuns aos modelos, assim como um explícito intercâmbio entre as categorias cognitivas e comportamentais de atividade. (...) Finalmente, os modelos da ação humana em geral são mais descritivos do que teoricamente causais, tornando-os mais complexos do que elegantemente simples na aparência. Mas a escolha de uma ênfase descritiva foi deliberada, visto que a maioria dos teóricos da ação consideram a adequada descrição da ação humana como sendo um pré-requisito para qualquer teoria causal e como sendo um trajeto muito demorado" (Ginsburg & Cranach, 1985, p. 1).

Retomando o tema das relações entre a pessoa e o grupo, o sistema inclusivo que emerge para um determinado grupo de trabalho é uma combinação dos subsistemas pessoais, os requisitos das atividades desenvolvidas, os fatores de influência externos ao grupo e também os fatores de influência externos à organização. Ao nível da organização, o conceito de subsistema pessoal pode encontrar um paralelo no conceito de cultura organizacional.

O termo cultura organizacional refere-se ao modo de realizar as atividades, ao clima de trabalho, aos conceitos gerais (na maioria das vezes não explicitados) sob os quais os participantes constroem a realidade da organização. Trata-se de uma noção importante quando se analisa a adaptação da pessoa ao seu contexto de trabalho. Em contrapartida, a noção de competência tem destaque quando se analisa a aceitação da pessoa pelo contexto. Cohen & colaboradores (1984) definem competências como "as áreas de conhecimentos e habilidades que aumentam a eficácia do indivíduo em lidar com o mundo" (p. 185). Os autores enfatizam, a seguir, dois aspectos do conceito: (1) competências são aprendidas e requerem investimento de energia pessoal para mantê-las e aprimorá-las e (2) as pessoas nem sempre enxergam suas próprias competências como os outros o fazem. Bandura (1990) lembra que "um julgamento de competência é, por definição, uma construção social" (p. 324). Portanto, vai além da questão semântica: o seu uso traz propósitos de controle social, muitas vezes prejudicando alguns e beneficiando outros. Preparar para o exercício profissional, deduz-se, é muito mais do que gerar competência técnica.

A preparação da pessoa para o exercício de uma profissão leva, via de regra, quando o objetivo se realiza, ao ingresso da pessoa em algum tipo de organização. Tanto a pessoa como a organização, como analisa Schein (1978), "existem dentro de uma estrutura social, uma cultura, um sistema de valores que define as ocupações, um critério para o sucesso e os caminhos traçados para a vida" (p. 2). Schein (p. 3-6) continua assinalando que o desenvolvimento de uma carreira, na terminologia de Recursos Humanos, é contextualizado por um ambiente complexo, que determina, pelo menos parcialmente, o que ocorre na interação entre a pessoa e a organização.

A sociedade influencia as organizações e as pessoas através de suas instituições: a legislação, o sistema educacional, o sistema financeiro, etc. A organização volta-se para as características do mercado de trabalho, as condições econômicas, as políticas de pessoal, as mudanças tecnológicas e suas correspondentes exigências de novas habilidades, e assim por diante. Para a pessoa, o que interessa são as oportunidades de crescimento profissional, as implicações do trabalho na vida familiar, a possibilidade de manutenção de certo padrão ou melhoria da qualidade de vida, etc. A empresa preocupa-se com a produtividade, a criatividade e a eficácia a longo prazo. A pessoa espera obter satisfação no trabalho, segurança, desenvolvimento e integração ótima das atividades profissionais e particulares. Esta interação é dinâmica e reflete as necessidades de ambas as partes. O planejamento de recursos deve levar em conta a multiplicidade e dinamicidade dos fatores envolvidos e buscar construir melhores condições de vida humana coletiva. Trata-se de um processo que, em um sentido abrangente, pode ser estendido para a formação profissional anterior ao ingresso na organização, assim como deve ser observado além do desligamento do profissional da organização.

Interação verbal e construção de conhecimento

Reason & Rowan (1981) postulam que a pesquisa social, no paradigma que defendem, exercita um estreito relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado: "conhecimento substancial de pessoas é gerado primariamente através de encontros recíprocos entre o sujeito e o pesquisador, para os quais pesquisa é uma atividade mútua envolvendo compartilhamento e poder dividido com respeito tanto ao processo como ao produto da pesquisa" (p. 489). Neste intercâmbio, "o mundo" a ser estudado é um produto da linguagem comum e da ação de ambos.

Conforme citação de Parsons (1977, p. 173), já feita no presente capítulo, pesquisador e participante podem ser analisados como unidades de ação, comprometidos em processos de comunicação e de decisão.

A interação recorrente entre o pesquisador e o participante, em torno de um tema específico, tem como uma das resultantes o que Simão (1989) denomina construção de conhecimento: "ao longo do tempo, sob as condições da própria interação, as informações sobre o tema vão se modificando, se transformando, e é a esse *processo* que estou chamando de construção de conhecimento" (p. 1196) (ênfase adicionada na fonte). Pesquisador e participante fornecem conteúdos que

se entrelaçam no processo: "...ao examinarmos interações pesquisador-sujeito, devemos considerar também a organização seqüencial das ações, onde a ação de cada interlocutor determina, pelo menos em parte, a ação subsequente do outro na seqüência interativa" (Simão, 1989, p. 1196). Os dados não podem ser analisados sem considerar este contexto de interação. O conhecimento é produzido como resultado do engajamento entre o pesquisador e o participante.

Esta postura frente ao ato de pesquisar assume a ausência de neutralidade. O conhecimento é gerado em um processo de participação mútua e em um contexto de forças sociais, atitudes e valores. Pressupõe também autonomia e ação auto-estabelecida dentro de um mundo no qual seus participantes são capazes de modificá-lo. A possibilidade de mudança de cada um está relacionada à produção desse *conhecimento ativo*. Conhecimento e ação, portanto, apresentam-se dialeticamente associados.

O conhecimento que se produz deve ser útil aos nossos propósitos de intervenção. O poder que resulta da pesquisa será consequência das estratégias que serão empregadas e do tipo de conhecimento obtido: enganoso ou não (Reason & Rowan, 1981, p. 489-491). A solução de problemas nas organizações sociais está associada ao processo de tomada de decisões; esta é, por sua vez, explicitamente um processo político. A estratégia escolhida na presente pesquisa pretende a construção de conhecimento que permita melhor visualização do problema em foco. Tal visualização pode conduzir a intervenções que, revestidas de força suficiente, podem alterar o estado em que se encontram as necessidades do psicólogo organizacional.

A linguagem é um elemento central e permeia todo o processo que se estabelece na interação entre o pesquisador e o participante, até produzir um tipo de conhecimento que será profícuo ou não, no contexto em que foi construído.

Zito (1984), fundamentado em Saussure, define a linguagem como "um sistema social de sinais psicológicos que indivíduos utilizam quando se empenham na atividade da fala" (p. 46). Mais adiante, passa a perguntar se a linguagem, reconhecido o seu caráter sistêmico, por se tratar de um "conjunto sincrônico de elementos inter-relacionados," não seria também um sistema de ação. Conclui afirmativamente: se um sistema de ação tem na atividade sua função primária, e se é claro que a fala (*parole*) é uma atividade, então "a linguagem é, por conseguinte, um tipo de sistema de ação" (p. 47). Na concepção de Marturano (1988) o comportamento verbal é multidimensional, "integrado a um sistema de comportamento mais amplo e constituindo ele próprio uma cadeia de eventos interdependentes" (p. 518). Zito (1984, p. 50) esclarece, no que concerne ao propósito ou finalidade do sistema, que a intencionalidade de quem faz uso do

sistema - composto de elementos, tomados isoladamente, em aparente irracionalidade - é que fornece o *input* e o organiza em um discurso racional, com significado.

A linguagem constitui-se em meio complexo e que marca singularmente as ações humanas. Permite a vinculação subjetiva do raciocínio ao mundo exterior ao ser.

Estudar a linguagem, na acepção desejada, implica em tentar compreender eventos que são de natureza privada, através do exame exaustivo dos significados. "O significado é algo que se encontra por trás da fala em seu nível semântico. O nível semântico é o mais molar (...) Referir-se ou estar por trás, num nível psicológico, é mencionar algo que acontece dentro do indivíduo" (Engelmann, 1983, p. 1453).

Zammuner (1981, p. 5-6) relata que a produção linguística pode ser analisada, entre outros itens, em termos da informação que expressa, a fim de descobrir os objetivos ou para detectar as crenças e atitudes da pessoa que fala ou escreve. Parte-se do pressuposto de que, na linguagem cotidiana, o discurso tem uma coerência possível de ser compreendida (Potter & Wetherell, 1987, p. 170).

Para Aissen (1979, p. vii), provavelmente todos idiomas possuem mecanismos para expressar causalção, que podem ser utilizados e distinguidos pelos usuários da língua. Assim, "muitos idiomas (talvez todos) têm uma construção que expressa em uma oração o motivo ou a causa para um evento que é descrito em uma outra oração." Isto permite decompor um texto ou transcrição identificando fatores, ou conjuntos de fatores, que podem ser alinhados em seqüências que explicitam eventos antecedentes e conseqüentes.

Visando à obtenção do produto desejado, julga-se que o pesquisador pode construir e reconstruir a situação de entrevista, de modo a facilitar a expressão dos conteúdos de interesse para a pesquisa. Isto demanda o entendimento do processo que se estabelece na interação pesquisador-participante. Isto não acontece no momento em que a interação transcorre, mas depois, quando o pesquisador pode analisar e apreender o processo e as inter-relações dos conteúdos.

Para Copi (1974) a linguagem pode ser "usada para afirmar ou negar proposições, ou para apresentar argumentos (...) para descrever o mundo e raciocinar sobre ele" (p. 48). Outros "usos ou funções básicas da linguagem" incluem, de acordo com o autor, o uso expressivo (expressar emoções, sentimentos ou atitudes) e o uso diretivo (provocar ou impedir uma ação). Como é fácil deduzir, a utilização que se faz da linguagem na maioria das vezes apresenta

funções mistas. Nas sessões de coleta de dados do presente trabalho, através de entrevistas, os participantes percorrem os três usos. Supõe-se acontecer com frequência ao pesquisador, em situações de entrevistas recorrentes, receber informações ou as representações que os participantes elaboram em relação aos fatos ou eventos em foco. Além disto, o pesquisador certamente poderá captar opiniões, valores, sentimentos e emoções dos participantes e receber diretrizes para providenciar mudanças em inferências prévias.

"Para que uma frase formule uma proposição," nos diz Copi (1974), "suas palavras devem possuir um significado literal ou cognitivo, referindo-se a objetos ou acontecimentos e às suas propriedades ou relações" (p. 60). Vincula-se a idéia de significado à intenção que o informante pretende emprestar ao discurso. Mas, afirma Copi, "isso, infelizmente, nem sempre é fácil de determinar" (p. 55). Encontrou-se uma via para enfrentar a dificuldade de se determinar a intenção do discurso através do retorno ao participante, após a análise do conteúdo das falas.

Bori & colaboradores (1978) estabelecem um procedimento para obtenção de informações do participante, através de interações planejadas entre o pesquisador e o participante, norteadas pelo problema de pesquisa. Não se deduz em tal procedimento a intenção explícita de determinar a intenção do discurso. Segundo Simão (1989), "o referido procedimento de coleta de informações envolve a reapresentação sistematizada dos relatos do sujeito de sessão para sessão, de modo que na segunda sessão o sujeito conta, para prosseguir seu relato, com a reapresentação sistematizada do que havia dito na primeira sessão a respeito do tema, na terceira sessão com o que havia dito na segunda e na primeira, e assim por diante" (p. 1197). O retorno, dentro da visão adotada, tem como principal objetivo a checagem das interpretações de falas fornecidas em sessões anteriores e estimular novas verbalizações dos participantes.

Segundo a sugestão de Botomé & Souza (1982), "uma das maneiras pelas quais se pode examinar e organizar a linguagem é fazê-lo do ponto de vista dos referentes (ou dos conteúdos) do que as pessoas dizem (ou escrevem)" (p. 20-21). O discurso pode ser sistematizado de acordo com o que a pessoa fala, com as características da resposta verbal, ou "através das categorias de relações entre as partes do discurso (...) a estrutura, a coerência, o encadeamento, etc." (p. 21). O discurso humano possibilita sistematizá-lo de acordo com o que se quer conhecer ou estudar. A adequação do procedimento para alcançar os objetivos de pesquisa exige reflexão e descoberta dos modos de viabilizar a obtenção do conhecimento pretendido.

Uma das alternativas de análise do discurso consiste na organização e

entendimento das categorias de relações entre as partes do discurso que nos interessa,⁴² de acordo com o encadeamento dos conteúdos. O exame do encadeamento dos conteúdos enquadra-se em uma maneira de organização do discurso humano. O presente trabalho, distinto de várias das pesquisas anteriormente citadas, mantém-se voltado para a análise dos conteúdos não apenas na coleta: faz dos conteúdos os próprios resultados da pesquisa. Assume explicitamente, portanto, uma obtenção simultânea à análise dos conteúdos e considera os conteúdos de interesse como os resultados. Outras alternativas e modos de proceder certamente ocorrerão para diferentes pesquisadores e problemas de pesquisa.

Encadeamento significa, conforme se interpreta, o modo como a pessoa articula os conteúdos (fatores) em relações de mútua e cruzada interdependência, tornando possível, ao final da análise, a identificação de cadeias de eventos em relações consistentes. Na presente pesquisa, como será possível constatar, os encadeamentos facilitaram a obtenção dos conteúdos junto aos participantes, através do recurso da criação das matrizes de relações. Os encadeamentos foram apresentados em quadros, inseridos na descrição dos conteúdos, através do recurso da sinopse e mapeamento.

O estudo dos conteúdos verbais, portanto, permite obter conhecimento das inter-relações entre os eventos, conforme se mostram na realidade, captados pelo filtro perceptual dos informantes. O conhecimento obtido deste modo tem como uma das características distintivas, à semelhança do trabalho de Simão (1982 b), "o fato de se partir da ação cotidiana dos participantes, de suas 'preocupações reais e práticas...'" (p. 34). Ressalve-se que a autora não utiliza o encadeamento de conteúdos verbais.

Neste ponto é oportuno, para auxiliar a compreensão do leitor, fazer uma descrição geral e sucinta do procedimento empregado na presente pesquisa, que será visto em pormenores no Capítulo 3.

O procedimento dividiu-se em duas fases: (1) coleta e estruturação dos conteúdos verbais e (2) sistematização dos conteúdos verbais em conjuntos temáticos e estabelecimento das inter-relações entre os conteúdos. Na primeira fase formulou-se a questão inicial aos participantes e registraram-se as primeiras verbalizações. As verbalizações foram transcritas e procedeu-se à leitura preliminar do material registrado. Em seguida selecionaram-se trechos da fala de cada participante, conforme o interesse pela identificação das necessidades dos psicólogos organizacionais, das condições e das implicações vinculadas a tais necessidades. As verbalizações selecionadas foram alocadas na montagem de matrizes (folhas compostas por seis células) resultantes da intersecção das

condições, eventos e implicações, com as dimensões da formação profissional e das atividades de trabalho. Às verbalizações assim distribuídas nas matrizes, acrescentaram-se unidades de conteúdo, que eram sínteses das verbalizações que se seguiam em cada célula, elaboradas pelo pesquisador. As matrizes de relações foram apresentadas aos participantes nessa configuração preliminar, juntamente com instruções escritas para continuidade do trabalho. Realizaram-se novas gravações, transcrições, seleções de trechos de fala, novas alocações e unidades de conteúdo e acréscimos de mudanças nas matrizes sugeridas pelos participantes. O procedimento repetiu-se até a estruturação final das matrizes de relações, no momento em que se julgavam "esgotadas" as contribuições de cada participante.

Na segunda fase do procedimento o pesquisador procurou sistematizar as informações resumidas nas unidades de conteúdo, para que pudessem ser interpretadas em seu conjunto. Para tanto, as unidades de conteúdo foram segmentadas, conforme as informações e a natureza do segmento relativo às classes (condições, eventos e implicações). Em seguida, foram identificadas palavras-chave nos segmentos. As palavras-chave foram reunidas de acordo com a similaridade entre elas. A codificação numérica das palavras-chave, representando o conjunto e a ordem da palavra no conjunto, permitiram utilizar recursos da computação para o agrupamento das unidades de conteúdo, formando conjuntos em torno de temáticas comuns. A retirada dos conteúdos de interesse em cada conjunto temático conduziu à descrição e à análise das inter-relações, em resposta à questão inicial.

Conforme a definição de Walker (1985), pode-se dizer que o procedimento utiliza entrevistas em profundidade ou intensivas: "uma conversação em que o pesquisador encoraja o informante a relatar, em suas próprias palavras, experiências e atitudes que são relevantes para o problema de pesquisa" (p. 4). Para evitar confusões relativas à utilização de técnicas psicanalíticas, prefere-se caracterizá-las como entrevistas focalizadas (Hedges, 1985, p.71) e recorrentes, no sentido de uma ação que volta a percorrer ou investigar o problema tantas vezes quanto necessário. Note-se que a rerepresentação dos relatos, acrescida das modificações, é caracterizada como rearranjo dos fatores situacionais do contexto interativo.

A utilização do procedimento auxilia fundamentalmente a revelar o foco de atenção dos participantes. Em outras palavras, serve para detectar: (1) os eventos identificados como centrais e (2) os fatores inter-relacionados aos eventos. Permite fazer inferências relativas aos fatores associados como condições ou implicações dos eventos, no contexto das verbalizações - o que

pode ser comprovado nas matrizes de relações, para cada participante da presente pesquisa - e buscar os elementos convergentes para a composição do mapeamento global.

O papel do pesquisador em uma pesquisa, nos moldes aqui descritos, ocupa uma posição de relevo. Constitui-se em uma espécie de observador privilegiado e nos faz lembrar o que Alves (1988) comenta:

"... o observador é sempre um editor: aquele que transforma o comportamento do sujeito em uma linguagem e em um sistema de registro. Para cumprir sua tarefa o pesquisador que trabalha com observação, nesse primeiro momento, tem que definir que tipo de recorte vai fazer no fluxo de comportamento do sujeito, e isto vem determinado pelos objetivos do seu trabalho, o que por sua vez foi condicionado pela abordagem conceitual que adota.

Dir-se-ia que o pesquisador-observador 'recorta' a realidade (o fluxo contínuo de comportamentos dos seus sujeitos) segundo significados e funções que 'vê,' 'percebe' e então 'atribui' às ações. Portanto ele edita a realidade, e ao fazê-lo traz consigo toda a sua bagagem de vivências, conhecimento e pressupostos teóricos, e porque não dizer, até de hipóteses não formalmente explicitadas" (p. 489-490).

Enquanto são encontrados propósitos de "investigar como determinadas classes de variáveis presentes em contextos interativos planejados operam na construção de conhecimento sobre um tema" (Simão, 1989, p. 1197) - um interesse, portanto, na situação interativa que possibilita construção de conhecimento - outros pesquisadores interessam-se pelo procedimento como uma técnica eficiente para gerar condições que facilitem propostas de solução ao problema postulado. Em última instância, para que se alcance visibilidade dos fatores associados ao tema em discussão.

A formulação de um ou mais problemas aos participantes estabelece uma interação que pode ser caracterizada como típica de solução de problemas. A utilização do relato verbal, sistematizado e apresentado aos participantes, fornece indícios para respostas que se encaminhem ao esclarecimento da situação problematizada. No caso do estudo ora apresentado, pressupôs-se que os participantes escolhidos para a pesquisa podiam fornecer informações relativas às necessidades dos psicólogos organizacionais. Partindo do significado atribuído às informações produzidas, foi possível ao pesquisador inferir as inter-relações em torno do fenômeno-tema.

Estabelece-se, portanto, uma interação norteada pela busca de respostas ao problema, em situações que se renovam através das etapas de checagens de inferências anteriores e acréscimo de novas informações. Isto torna a interação um processo dinâmico, onde o significado da comunicação é perseguido, os conteúdos são sistematizados e os fatores associados ao problema vão se configurando progressivamente. No presente trabalho, um problema proposto pelo pesquisador, transformado em um problema também para o participante, sob as condições criadas pelo pesquisador para o registro e sistematização do relato verbal, através das inferências do que constituem os fatores que o participante

elege como relacionados ao evento de interesse, desemboca numa aproximação à solução do problema. O conhecimento é construído através da interação verbal planejada.

Relato verbal e inferência

Emprestando os conceitos de racionalidade substancial e racionalidade funcional de Mannheim, Simão (1989) assim interpreta a utilização do procedimento:

"...durante as entrevistas, pesquisador e sujeito se engajam em uma atividade, interagindo segundo normas e adequando meios e fins de suas ações. Estamos, portanto, no nível da racionalidade funcional, que pressupõe o planejamento da atividade pelo pesquisador. Nesse nível, as ações de ambos se desenvolvem segundo aquele planejamento, na busca de atingir determinado objetivo. Este objetivo, por sua vez, se refere à obtenção de informações do sujeito a respeito de um tema. Nesta medida, o pesquisador busca que o sujeito relate relações que estabeleceu entre fatos de uma dada situação que é tema de pesquisa. Estamos, portanto, no nível da racionalidade substancial" (p. 1197-1198).

A proposta do pesquisador de investigar um determinado problema suscita no participante verbalizações referentes a um processo que é só dele, isto é, sua vivência relativa aos eventos associados ao fenômeno-tema. O que se constitui no relato é o produto de um processo vivenciado pelo participante e sobre o qual o pesquisador faz inferências, na tentativa de descrever e explicar as relações com o fenômeno-tema (Simão, 1989, p. 1198). Engelmann (1989, p. 681) salienta que o que é relatado representa o resultado de um processo, a parte dos conteúdos que o participante tem e que consegue transmitir através da fala. Nesta medida, pelo menos em parte, "os conteúdos dos relatos dos sujeitos são referências que eles fazem a respeito de suas próprias ações ou de ações dos outros" (Simão, 1989, p. 1199). O procedimento facilita aos participantes a abordagem do fenômeno-tema recorrendo às experiências de sua própria história e aos conteúdos relativos ao assunto que apreendeu vicariamente com outras pessoas.

Engelmann (1985) refere-se à hipótese fenomenológica, onde se admite que "as pessoas percebem ou sentem de maneira semelhante ao que eu percebo ou sinto" (p. 3). A interação verbal entre o pesquisador e o participante, ou em qualquer conversação, é sustentada pela pré-admissão desta hipótese. O relato verbal, portanto, exterioriza elementos passíveis da compreensão compartilhada. Partindo deste pressuposto, é possível interligar as falas (os relatos) através de elementos comuns, por exemplo, um conjunto de palavras-chave. Isto não significa, por outro lado, que existe uma correspondência absoluta de interpretação entre a intenção de quem fala (ou escreve) e quem ouve (ou lê). Os participantes de um diálogo interagem em base de seus próprios referenciais - percepções e valores que sedimentaram ao longo das histórias de vida de cada

um.

Explicita-se como a idéia da utilização de palavras-chave permite a sistematização dos conteúdos. No presente estudo a seleção de um elenco de palavras-chave possibilitou interligar os conteúdos, coligidos individualmente e sistematizados através das matrizes de relações e agrupar, desse modo, a globalidade das unidades de conteúdo em conjuntos vinculados por uma temática comum.

Engelmann (1983) menciona que "em Psicologia, chama-se de relato verbal a fala, ou sua transcrição, no nível mais molar. Relato verbal é aquilo que é relatado pelo relato verbal." Acrescenta, a seguir, que "o significado é mais amplo do que o relatado verbal (...) Entretanto, o significado no diálogo é, em primeiro lugar, verbal" (p. 1454). Este é o significado ao qual, habitualmente, os pesquisadores mantêm-se restritos.

Engelmann (1989, p. 682) diz que ao estudar o relato, infere-se o relatado. É o que se dá quando se recordam as falas, inferindo inter-relações entre os eventos - associações supostamente internalizadas nos participantes na sua construção explicativa dos fenômenos relativos à questão de pesquisa ou fenômeno-tema. A Psicologia está preocupada com "os passos necessários na produção e na percepção da fala" (p. 681). Deste modo, a linguagem é enfocada basicamente como um processo, interno ao relator (participante), que é audível ao pesquisador, e assim captado (percebido) na forma do relato.

A transcrição transforma o relato verbal, produto da ação de falar, em linguagem escrita e permite, nesta forma, que sejam feitas operações no relato. Contudo é preciso levar em conta que a transcrição "é um método prático que ignora o que não pode ser escrito" (Engelmann, 1988, p. 353). Novamente recorrendo a Engelmann (1989): "É importante notar que a linguagem escrita transmite as palavras sem os coloridos da vocalização. Portanto, o relato verbal gráfico será mais pobre do que o relato verbal oral na comunicação do relatado" (p. 683).

Observe-se que a transcrição constitui uma versão do relato verbal oral que inclui elementos do universo do transcritor. Dito de outra maneira, seria muito difícil, por exemplo, o transcritor pontuar o que acaba consistindo as frases do texto transcrito do mesmo modo que o relatante o faria, ou melhor, o fez através das pausas no momento da fala.

Ao trabalhar com o relato verbal tentando compreender o processo que o gerou, opera-se ao nível de hipóteses profundas, no sentido que Engelmann (1989, p. 681) lhes atribui: "o que se constrói por trás" dos comportamentos audíveis e visíveis. Esta compreensão é sempre inferencial e capta aspectos do

processo, que o próprio relatante não seria capaz de explicitar em totalidade.

Engelmann (1989) ainda nos diz:

"O estudo dos relatos verbais livres forma o assunto que ficou conhecido como *análise de conteúdo*. Os relatos verbais livres contêm o que o indivíduo é capaz de dizer sobre determinada matéria na sua linguagem própria. O único controle, se existir, é uma pergunta do psicólogo ou de qualquer outro cientista solicitando ao indivíduo para falar ou escrever sobre um tema particular. (...) Relatos verbais livres são, na maioria das vezes, longos" (p. 684) (ênfase adicionada na fonte).

Na literatura tem sido colocado sob o rótulo de análise do discurso uma ampla gama de procedimentos, associados a diferentes áreas de saber (Psicologia, Lingüística, Sociologia, Ciência Política, Educação, etc.). Os dados que se tornam objeto de estudo provêm de instrumentos de coleta como questionários e entrevistas ou constituem-se em registros tais como artigos de jornais ou obras literárias. Os objetivos que dirigem estes trabalhos também são diversos: entender os processos cognitivos, esclarecer a ideologia implícita no discurso, visualizar os fatores vinculados ao evento em foco, etc.

Marturano (1988) diz que "o conteúdo de uma verbalização pode ser 'lido' e classificado a partir de uma grande variedade de referenciais, fornecendo informações diferentes conforme a função ou funções focalizadas" (p. 517). Parece, portanto, que a classificação dos conteúdos, permitida pelas inferências ou pelos referenciais peculiares ao pesquisador, e retorno desses conteúdos para checagem do participante, propicia uma estratégia de controle mútuo entre o pesquisador e o participante no sentido de refinar a comunicação, em busca dos objetivos do presente trabalho - objetivos, acredita-se, compartilhados. Um procedimento pode procurar manter fidelidade aos referenciais do participante, no sentido de que a informação transmitida seja cuidadosamente utilizada, dando-lhe oportunidade de modificar os registros onde e como julgue correto. Isto se realizou no presente trabalho através das matrizes de relações, descrita em pormenores no capítulo que se apresenta a seguir.

As definições de análise de conteúdo estão se modificando na medida em que novos avanços técnicos e utilização de novos instrumentos, com variados objetivos de exploração e tipos de materiais de pesquisa, têm surgido. Enquanto para Berelson (1952) a análise de conteúdo "é uma técnica para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação" (p. 18), para Holsti (1969) "análise de conteúdo é qualquer técnica para fazer inferências, objetiva e sistematicamente, identificando características específicas da mensagem" (p. 25). Avalia-se a análise de conteúdo como uma fase de processamento das informações, pela aplicação objetiva e sistemática de regras de categorização que permitem manipular os dados de modo a serem comparados.

Apesar da radicalização de alguns proponentes da análise de conteúdo,

necessariamente associada à quantificação, outros praticam a análise de conteúdo qualitativa, realizando inferências com base nos aparecimentos (ou não) de características da comunicação. O próprio Berelson (1952) reconhece que "quando uma palavra ou uma frase é tão importante como o restante do conteúdo tomado conjuntamente, a análise quantitativa poderá não se aplicar" (p. 20). Os proponentes de técnicas qualitativas "questionam o pressuposto de que, para propósitos de inferência, a frequência de uma afirmação está necessariamente relacionada com sua importância" (Holsti, 1969, p. 10). No presente caso, calcados na seleção de participantes criteriosamente escolhidos, preferiu-se considerar relevante toda informação pertinente ao fenômeno-tema, independente do número de vezes que apareça nos conjuntos finais das unidades de conteúdo estabelecidos.

Unidades de conteúdo são apreendidas do significado das verbalizações. O entendimento do significado de uma mensagem verbal depende da análise da transcrição que compõe a fala completa do informante em determinada situação. "É freqüente dizer-se que é o conteúdo do discurso o que traduz o significado daquilo que é dito ou escrito por alguém" (Botomé & Souza, 1982, p. 4).

Lidar com os conteúdos transmitidos no processo de linguagem envolve a utilização de nossa capacidade interpretativa. Ao analisar uma palavra ou frase, revela-se muito difícil limitar o que constitui o significado ou a intenção definitiva daquilo que foi expresso. Os valores do pesquisador, sua visão de mundo, acabam embutidos e associam-se às contribuições dos participantes. Hedges (1985), destacando o fato da análise ser muito mais uma matéria de interpretação do que um tópico de descrição, completa: "interpretação existe em dois níveis: deduzindo o que as pessoas *pretenderam transmitir* com suas falas e avaliando as *implicações* do que está dito para o problema em foco" (p. 88) (ênfases adicionadas na fonte).

O processo de interpretação do encadeamento dos conteúdos toma os relatos na forma das transcrições como pontos de partida. O recorte e a composição de matrizes de encadeamento dos conteúdos é realizada através das inferências do pesquisador e checadas pelo participante. A checagem do que é inferido pelo pesquisador, através do próprio agente da verbalização, permite maior segurança quanto à composição dos fatores que o participante pretende associar ao problema. Finalmente, o pressuposto de uma compreensão compartilhada da linguagem conduz à moldagem de mapeamentos que conectam os fatores identificados pelo conjunto dos participantes, através de elementos comuns dos relatos (palavras-chave), para a visualização globalizada do fenômeno em suas inter-relações sistêmicas.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Participantes

Foi pressuposto que as melhores fontes para a identificação das necessidades dos psicólogos que atuam em organizações seriam aquelas familiarizadas tanto com a dimensão da formação profissional como com a dimensão das atividades de trabalho.

No início eram dez participantes; posteriormente sete deles definiram o conjunto efetivo de participantes da pesquisa, devido a dificuldades de contatos para as entrevistas com os três participantes excluídos. Quanto ao local de residência, durante o período de entrevistas, dois dos participantes residiam em São Paulo, dois em Campinas e três em Brasília.

Foram escolhidos com base na história acadêmico-profissional de cada um, buscando-se satisfazer um critério que incluía um julgamento do grau de familiaridade que possuíam em relação ao questionamento central deste trabalho. Atividades desenvolvidas profissionalmente, cursos ministrados, publicações, citações, participações em congressos, etc, constituíram os fatores implícitos no critério. Foram escolhidos, portanto, psicólogos considerados *experts* em relação ao tema, à semelhança, neste particular, do que ocorre com o método Delphi (Cyphert & Gant, 1970, p. 418 e 421; Sackman, 1975, p. 35-44). O método Delphi envolve a repetição interativa de consulta aos participantes, dos quais se espera o melhor julgamento a respeito de quando um evento específico é provável que ocorra. Utiliza-se, em algumas de suas versões, da aplicação de questionários e também de reuniões para debate entre os participantes.

O planejamento de amostras associadas ao tipo de procedimento utilizado é, conforme a opinião de Morton-Williams (1985), usualmente, intencional. "Isto é, ao invés de retirar uma parcela randomicamente sorteada da população a ser estudada, prefere-se selecionar um pequeno número de pessoas com características, comportamentos ou experiências específicas, para facilitar comparações gerais entre certos grupos que o pesquisador julga serem importantes" (p. 27).

Procedimento

Este procedimento foi desenvolvido como uma variação do procedimento

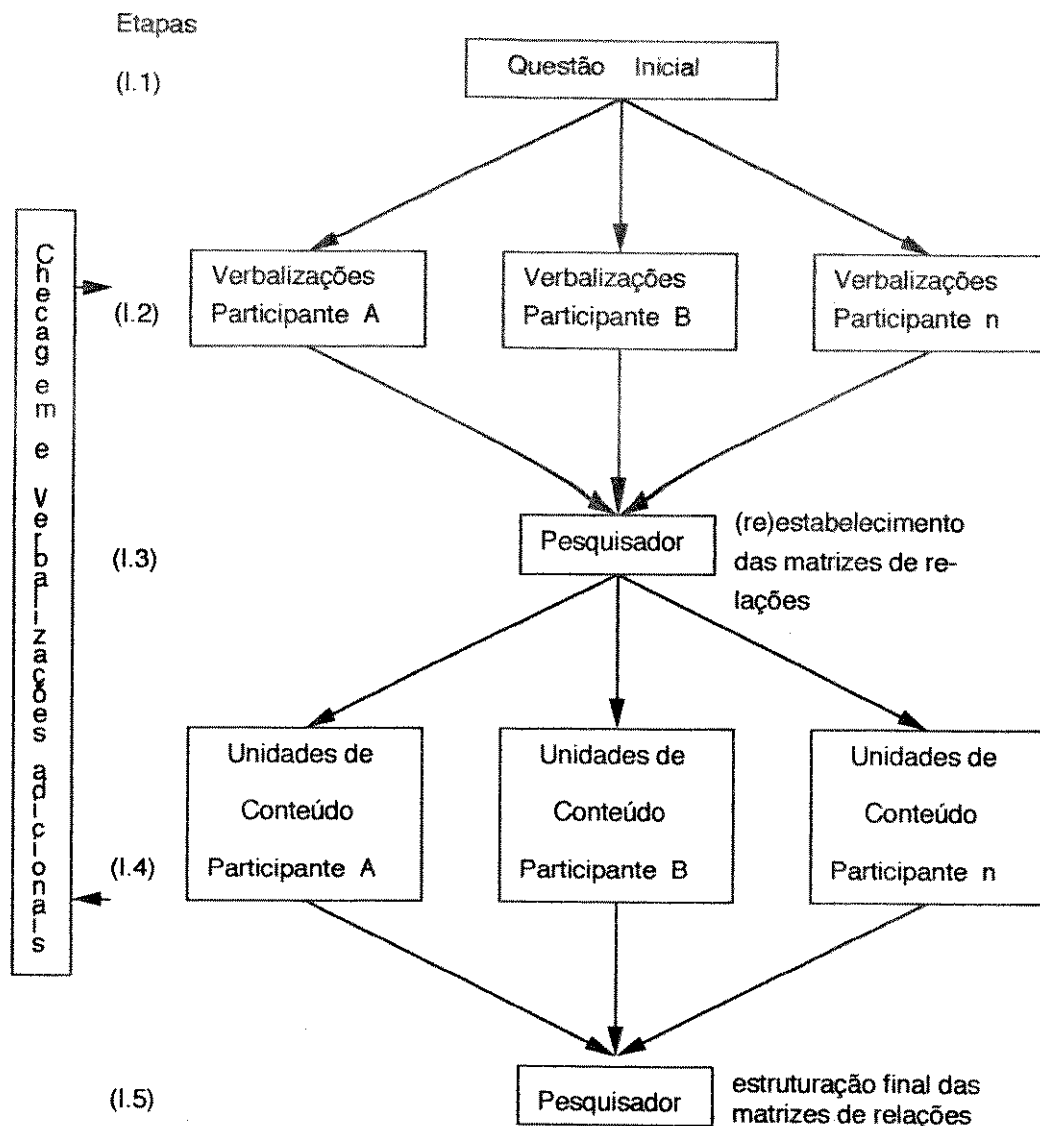
básico utilizado por Bori & colaboradores (1978). Outros trabalhos encontrados na literatura também têm sido realizados como variações daquele procedimento básico (Tunes, 1981; Simão, 1982a e 1982 b; Zanotto, 1985; Andrade, 1986; Goyos, 1986).

As atividades de coleta e análise dos dados foram divididas em duas fases, como podem ser observadas nas Figuras 3.1 (para Fase I) e 3.2 (para Fase II). A Fase I foi denominada procedimento de participação recorrente na coleta e estruturação dos conteúdos verbais. A Fase II foi denominada procedimento de sistematização dos conteúdos verbais em conjuntos temáticos e estabelecimento das inter-relações entre os conteúdos. Consideraram-se a coleta e a análise indissociáveis. Os dois processos estão inter-ligados, na medida em que, como se verá, desde as primeiras etapas do procedimento, o relato verbal foi selecionado e reinterpretado, para a composição das matrizes de relações. É também o motivo que levou à descrição simultânea com a análise dos conteúdos, no Capítulo 4. Assim, a pesquisa não seguiu um padrão que pretendesse iniciar a análise como um estágio separado da coleta de dados, à semelhança do que Burgess (1982) relata, em um trabalho em que "a obtenção dos dados e a análise ocorreram simultaneamente" (p. 235).

Fase I: Coleta e estruturação dos conteúdos verbais

Na fase introdutória de realização da primeira entrevista com cada participante, após explicitarem-se os objetivos da pesquisa, a seqüência de trabalho pretendida e a intenção de que o participante tivesse liberdade para verbalizar e abordar os assuntos que julgasse pertinentes, formulou-se a pergunta inicial aos participantes (Etapa I.1 da Figura 3.1): "Quais são as necessidades possíveis de serem identificadas nos psicólogos organizacionais quando se comparam as inter-relações entre a formação profissional e as atividades de trabalho?" A pergunta foi feita oral e individualmente, de forma padronizada, a todos os participantes. Esclarecimento complementar era feito, na medida em que o participante solicitava, no sentido de que a formação profissional estava sendo considerada, de um lado, como um subsistema e, de outro, as atividades de trabalho. Pressupuseram-se as necessidades como decorrentes de uma lacuna no processo de interação entre os dois subsistemas, conforme a interpretação dada às evidências de pesquisas anteriores. No momento em que o participante julgava-se pronto para iniciar, o gravador era ligado para o registro das verbalizações, conforme instrução prévia. Quando o participante finalizava a resposta, desligava-se o gravador, considerando-se terminada a primeira

entrevista para coleta dos dados.



(Observação: as unidades de conteúdo de cada um dos Participantes não incluíram verbalizações dos demais)

Figura 3.1 Fase I: Etapas gerais do procedimento de participação recorrente na coleta e estruturação dos conteúdos verbais

O participante foi informado, ao final do primeira sessão de entrevista, das atividades que seriam desenvolvidas pelo pesquisador no período de tempo subsequente. As atividades consistiram da transcrição das verbalizações e leitura das mesmas (Etapa 1.2 da Figura 3.1), o que permitiu a elaboração inicial das

matrizes de relações para cada participante (Etapa 1.3 da Figura 3.1). Optou-se por uma transcrição tão fiel quanto possível ao que fora registrado em fitas, procurando-se reproduzir as pausas nas falas através de reticências, as repetições, os cacoetes e outras ocorrências, comuns na linguagem oral.

Com o intuito de facilitar a compreensão do que foi realizado, apresenta-se a seguir parte de uma transcrição, colocados em destaque os trechos que foram retirados para compor as matrizes do Participante B:

"Eu decidi agora relatar a minha vida, a minha trajetória profissional, permeada assim de um momento de revisão. E eu uso isso prá fazer os programas de ensino. Então, eu tenho essas dificuldades marcadas por fases. A primeira delas... o meu curso de Psicologia aqui na (universidade) de (cidade) foi um curso tradicionalmente bom. Mas é **um curso essencialmente voltado prá uma abordagem individual e curativa**. De repente eu comecei a trabalhar na (empresa) e não tinha nenhum desses interesses. **Eles queriam um trabalho social, com uma população adulta - coisa que era novidade prá mim, que o conteúdo de Psicologia era basicamente infantil ou adolescente no máximo**. Então eu tive que trabalhar com pessoas adultas, com necessidades específicas, e numa situação muito mais ampla do que o que a universidade me mostrava... Quer dizer, **uma relação dinâmica de trabalho**. Esse é um primeiro choque. O segundo choque é do vínculo: **o curso de Psicologia me mostrou um psicólogo isolado, sozinho, senhor da situação, onde ele dava as cartas: marcava horário, marcava local, o que ele ia fazer...** Então, ele era o centro da ação. De repente eu me vi no meio de duas mil pessoas, onde eu não detinha poder algum, a não ser algum conhecimento técnico, com vontade de aprender, e tinha que me integrar nos grupos. Então foi aí que eu descobri que tinha um médico, que tinha uma assistente social, que tinha um pedagogo... que sabiam Psicologia em alguns aspectos, que esperavam de mim apenas uma contribuição a mais... mas não que eu fosse o centro da ação. E percebi que eu não tinha toda... **então eu tive que aprender a me integrar com as pessoas**."

Os dois trechos abaixo foram categorizados como condições relativas à formação profissional, compuseram a Matriz (I)BFC e foram representados pela seguinte unidade de conteúdo:

© **Os cursos de Psicologia mantêm uma abordagem centrada no indivíduo e um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto.**

1 - "um curso essencialmente voltado prá uma abordagem individual e curativa"

1 - "o curso de Psicologia me mostrou um psicólogo isolado, sozinho, senhor da situação, onde ele dava as cartas: marcava horário, marcava local, o que ele ia fazer... Então, ele era o centro da ação"

O trecho iniciado pela palavra "eles" e encerrado pela palavra "trabalho", em conjunto com o trecho retirado de outra parte da transcrição total e apresentado abaixo, em letras itálicas, integraram a Matriz (V)BAC, categorizados como condições relativas às atividades de trabalho, com a seguinte unidade de conteúdo:

© **Exigências de trabalho com pessoas provenientes das diversas classes sociais, adultos, numa relação dinâmica e ampla de trabalho.**

1 - "numa empresa você lida com pessoas de toda... todo leque sócio-econômico"

1 - "eles queriam um trabalho social, com uma população adulta - coisa que era novidade para mim, que o conteúdo de Psicologia era basicamente infantil, ou adolescente no máximo. Então eu tive que trabalhar com pessoas adultas, com necessidades específicas, e numa situação muito mais ampla do que o que a universidade me mostrava... Quer dizer, uma relação dinâmica de trabalho"

O trecho iniciado pelas palavras "de repente", encerrado pela palavra "grupos" e complementado por "então eu tive que aprender a me integrar com as

peças", foi associado a outros trechos extraídos de outras partes da transcrição total, como aparecem abaixo, em letras itálicas. Os trechos foram categorizados como eventos relativos à formação profissional, constituíram a Matriz (V)BAE e foram sintetizados na seguinte unidade de conteúdo:

© Necessidade de integrar-se e apreender as mudanças no ambiente organizacional, interno e externo, suas inter-relações e impactos no comportamento.

1 - "de repente eu me vi no meio de duas mil pessoas, onde eu não detinha poder algum, a não ser algum conhecimento técnico, com vontade de aprender, e tinha que me integrar nos grupos (...) então eu tive que aprender a me integrar com as pessoas"

1 - "eu fui aprender lá (na empresa) que você precisa ter condições de dar uma resposta à sociedade pelos seus atos como psicólogo"

1 - "você precisa ler uma notícia e ter uma noção do impacto social, de alterações nas relações de trabalho, enfim, infiltrações de mercado, porque isso provoca interferências no chão de fábrica, a nível de moral, a nível de expectativa, de segurança pessoal, etc"

1 - "outro aprendizado, também na relação do vínculo e na relação do social, foi com as forças presentes no ambiente organizacional. Por exemplo, a preocupação com o sindicato"

As matrizes foram desenvolvidas com a intenção de facilitar visualmente ao participante a percepção dos conteúdos que ele próprio fornecia, na tentativa de responder a questão inicial, conforme interpretados pelo pesquisador. Apresentaram-se como um veículo de interação entre o pesquisador e o participante, permitindo a organização inicial e reformulações posteriores dos possíveis vínculos entre os conteúdos categorizados numa seqüência funcional. Um instrumento, portanto, para a descrição e análise do problema proposto.

As matrizes de relações, como se pode observar no Quadro 3.1, configuravam seis células, resultantes das intersecções de duas dimensões e três classes de respostas. As dimensões abrangeram (1) a formação profissional e (2) as atividades de trabalho. Formação profissional foi entendida como a educação institucionalizada, dada nas escolas, que visa preparar o educando para o exercício de uma profissão, em determinado campo de trabalho. Atividades de trabalho referem-se a um conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades, vinculados entre si, que a organização confere ao ocupante de um posto de trabalho ou unidade da organização.

As classes foram compostas pelos (1) eventos, centralizando a matriz e significando os eventos centrais ou fenômeno-tema, (2) condições e (3) implicações. Foram consideradas como eventos, as verbalizações identificadas como necessidades, faltas ou carências relativas à formação profissional ou às atividades de trabalho. Foram consideradas como condições, as verbalizações identificadas como determinantes das necessidades. Foram consideradas como implicações, as verbalizações identificadas como conseqüências (dos eventos). A alocação das respostas na matriz foi realizada buscando-se detectar a predominância dos conteúdos relativa à formação profissional ou às atividades de trabalho.

MATRIZ (IV) - PARTICIPANTE F

	CONDICÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<p>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>(LIV)EEC</p> <p>• Os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculadas às atividades práticas de treinamento.</p> <p>2 - "geralmente quem dá os cursos de aprendizagem são pessoas que veem de processos básicos... que estão mais preocupadas com aprendizagem em laboratório, etc. Então essas pessoas não tiveram nem... geralmente não tiveram formação aplicada, elas não vão fazer essas ligações (...) Ao lado dessa condição, é... a questão de que essas teorias, elas têm mesmo desvinculação de prática de treinamento, ou até... de prática de ensino, em Educação, etc."</p>	<p>(LIV)EEZ</p> <p>• Os psicólogos não estabelecem vinculações entre as teorias estudadas e a prática em treinamento.</p> <p>1 - "elas não conseguem ligar essa formação que elas tiveram com as atribuições que um técnico tem na área de treinamento. Não há... Há um gap" e a formação que o sujeito teve, no que se refere a Teorias de Aprendizagem e Ensino e a possibilidade de aplicar isso na organização"</p>	<p>(LIV)EEI</p> <p>• Hieniras de suplemeritar informações: cursos de Treinamento, ou de Psicologia Instrucional, ou melhor os cursos de Didática, Metodologia de Ensino, etc.</p> <p>2 - "uma maneira que a universidade resolveria isso seria montando um curso de Treinamento (...) Outra maneira de resolver é você ter um curso chamado Psicologia Instrucional... Teorias de Instrução... porque essas teorias da instrução geralmente fazem vínculo entre as teorias de aprendizagem e a aplicação (...) Há verdade nem precisaria ter um curso específico sobre Treinamento. Se o sujeito tivesse um bom curso de Didática, de Metodologia de Ensino, etc, ficaria muito mais fácil para o profissional fazer a ligação final entre as teorias de aprendizagem e a aplicação"</p> <p>• Em Treinamento, a capacidade para construção de instrumentos depende de uma formação científica consistente.</p> <p>3 - "quando você analisa a questão dos passos que levam à construção do instrumental de treinamento, você vê que sem essa condição antecedente, de formação, nada acontece. Agora, dificilmente uma organização ou um profissional despreparado vão definir isso claramente"</p>	
<p>ATIVIDADES DE TRABALHO</p> <p>(LIV)EAC</p> <p>• Dada a vinculação estreita dos instrumentos ao contexto organizacional, a fundamentação metodológica é indispensável nas atividades de treinamento.</p> <p>3 - "a construção de instrumentos para avaliar necessidade de treinamento, método científico (...) No caso de áreas de treinamento, ele sequer pode copiar os instrumentos, porque os instrumentos de treinamento estão vinculados a contextos de conteúdos e de organizações, que não têm jeito de serem ditados a priori, sem olhar pra esse contexto"</p>	<p>(LIV)EAE</p> <p>• É necessária ao psicólogo a capacidade de construir instrumentos para levantar necessidades, planejar, avaliar os programas de treinamento, e utilizar as subteorias das teorias de aprendizagem.</p> <p>2 - "que ele seja capaz de fazer avaliação de necessidades de treinamento, que seja capaz depois de planejar um treinamento e de executar esse treinamento, e depois avaliar o programa"</p> <p>2 - "ele tem que, de um lado, dominar e questionar todo o teor da aprendizagem, as aplicações de teoria de aprendizagem em ensino (...) ser capaz de construir instrumentos para avaliar a necessidade de treinamento, construir instrumentos para avaliar programas de treinamento, e... ser capaz de analisar esses instrumentos"</p> <p>• A falta de domínio do método científico e de uma teoria impossível e trabalho em treinamento.</p> <p>3 - "o problema aqui é mais sério, quer dizer, feito o lado 'hard' e o lado 'soft'. O pessoal nem domina os instrumentos, nem domina o método, e jamais dominaria qualquer instrumento, porque instrumento nessa área de treinamento depende fundamentalmente do método"</p> <p>4 - "eu diria: e de uma teoria. Tá? Na área de treinamento, você nem entra se não tiver trabalhando com uma teoria (...) Não é só o sujeito conhecer uma teoria, é ter a consciência de que ele tá usando a teoria em cada instante do treinamento"</p>	<p>(LIV)EAI</p> <p>• A utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente; por sua vez, a atuação competente amplia o raio de ação, passando à análise organizacional.</p> <p>2 - "fundamentalmente o sujeito é competente, quer dizer, se o sujeito é capaz de executar treinamento que é... que está por trás disso? Ele é capaz de usar as teorias de aprendizagem adequadamente para ensinar pessoas. Isso é um tipo de coisa. Agora, uma implicação que eu acho que é mais poderosa do que isso (...) treinamento não tá desvinculado de outras atividades de organização (...) você acaba aprendendo outras coisas com eles também. Em um ano ou dois, você tá fazendo análise organizacional, do ponto de vista administrativo, econômico, etc"</p> <p>• O profissional administra o treinamento, sem um domínio científico maior do processo.</p> <p>3 - "o resultado disso é que a maioria das pessoas que trabalham com treinamento, o que elas fazem é administrar o sistema de treinamento, mas elas não mergulham na questão do treinamento. Elas ficam administrando o sistema"</p>	

Quadro 3.1 Exemplo de uma matriz, conforme foi organizada em seu conjunto, na apresentação ao Participante. A notação @ refere-se a unidade de conteúdo. Os números (1,2,3 e 4), à frente das verbalizações, referem-se à ordem da sessão de entrevista em que a verbalização ocorreu.

As células incluíram (1) as unidades de conteúdo, elaboradas como sínteses das verbalizações, e (2) as verbalizações, colocadas entre aspas e precedidas pelo número da sessão de entrevista em que ocorreram. Pretendeu-se, ao se iniciar com aspas e letra minúscula e se encerrar o trecho de fala com aspas e sem ponto final, transmitir a idéia de um recorte feito no contexto da transcrição, onde a verbalização é completa. Buscou-se, na elaboração das unidades de conteúdo, incluir os aspectos dos trechos de fala no sentido de tentar responder a questão inicial.

Assim, os trechos de fala foram retirados e as unidades de conteúdo foram elaboradas (Etapa 1.4 da Figura 3.1) com base na leitura e releitura das transcrições das entrevistas, tendo-se como critério a localização do que era identificado como necessidade do psicólogo organizacional. De igual maneira, buscavam-se as possíveis condições e implicações para as necessidades identificadas.

Após a seleção das verbalizações e elaboração das unidades de conteúdo, os trechos da fala com as respectivas unidades foram reescritos mecanicamente e alocadas na matriz de relações, conforme exemplificado no Quadro 3.1. Desta forma, de acordo com a afinidade dos conteúdos analisados no contexto da transcrição da entrevista, foram construídas várias matrizes para cada participante. Várias destas matrizes, introdutoriamente geradas do exame da resposta à questão inicial na primeira entrevista, possuíam diversas células em branco. Nessa configuração preliminar, as matrizes foram apresentadas ao entrevistado, estabelecendo-se a interação ativa do pesquisador com o participante, através dos dados fornecidos na primeira sessão de entrevista.

Neste momento da investigação, optou-se pela continuidade das entrevistas com sete, entre os dez participantes iniciais, em razão da dificuldade de acesso aos três participantes excluídos. Entenda-se por dificuldade de acesso, as condições desfavoráveis de distância geográfica entre o pesquisador e os participantes.

O retorno ao participante para a segunda sessão de entrevista é indicado na Figura 3.1 através das setas de retomada entre as Etapas 1.4 e 1.2, para checagem e verbalizações adicionais. Este ciclo foi reintroduzido, na segunda entrevista, para todos os participantes, com uma breve explicação das atividades realizadas no decurso de tempo, procurando-se rever a seqüência de trabalho. Foi apresentada ao participante uma folha de instruções, como se segue:

INSTRUÇÕES

O foco de análise deste trabalho consiste em identificar as *necessidades* (eventos) dos **psicólogos organizacionais**, bem como os *determinantes* (condições) e as

conseqüências (implicações), quando se consideram as inter-relações em duas dimensões: a formação profissional (F) e as atividades de trabalho (A).

Nas folhas a seguir você encontrará suas falas anteriores, sistematizadas em três grandes classes:

-eventos (E): verbalizações identificadas como necessidades, faltas ou carências quanto à formação profissional e às atividades de trabalho;

-condições (C): verbalizações identificadas como determinantes das necessidades, relacionadas à formação profissional e às atividades de trabalho;

-implicações (I): verbalizações identificadas como conseqüências (dos eventos), alocadas quanto à predominância relativa à formação profissional ou às atividades de trabalho.

Assim, cada folha está organizada de modo a buscar o estabelecimento das relações entre as classes e as dimensões, agrupadas as verbalizações conforme a similaridade. Reflita sobre as possíveis relações entre todos os segmentos de cada folha, preenchidos ou em branco.

Os números que aparecem à esquerda das verbalizações referem-se à ordem da sessão de entrevista em que foram emitidas.

Após a leitura detalhada do trabalho, passe a *revisar, completar, alterar* ou a *esclarecer dúvidas* em relação ao material apresentado.

Caso você tenha quaisquer dúvidas sobre estas instruções, procure esclarecê-las; se não, passe ao trabalho, por favor.

O gravador será ligado quando você tiver outras informações para acrescentar.

As instruções foram seguidas pelas matrizes de relações na forma preliminar.

A forma preliminar compunha as verbalizações e respectivas unidades de conteúdo, alocadas nas células de acordo com o entendimento que fora possível no exame da transcrição da primeira entrevista, em resposta à questão inicial. Após a leitura, solicitações foram esclarecidas, assegurando-se liberdade para manipulação das matrizes do modo desejado pelo participante.

Via de regra, os participantes pediram, nos períodos iniciais desta e das entrevistas posteriores, tempo para refletir sobre a elaboração apresentada. Em geral utilizavam uma caneta para registrarem resumidamente as observações que julgavam pertinentes nas folhas em que se apresentavam as matrizes. O pesquisador permanecia em silêncio durante este período. No momento conveniente, o participante sinalizava a intenção de continuar com as verbalizações. O gravador era acionado de imediato, conforme previsto nas instruções escritas. Ficava estabelecida a interação entre o participante e suas próprias verbalizações anteriores, sintetizadas e estruturadas pelo pesquisador.

Nessas sessões de entrevista, os participantes verbalizaram preenchendo células em branco, acrescentando conteúdos às verbalizações já estabelecidas, corrigindo unidades de conteúdo que não julgavam fiéis ao que fora dito, deslocando conteúdos de uma célula para outra, modificando a própria fala anterior, sugerindo novas matrizes, etc. À medida em que novas entrevistas foram sendo realizadas, o processo repetiu-se através de novas gravações, transcrições, seleção das verbalizações de interesse, elaboração de novas unidades de conteúdo, reformulação de unidades anteriores ou acréscimo de trechos de fala às unidades já elaboradas, até o encerramento das sessões e conclusão das matrizes.

O ciclo foi repetido até o momento em que, participante e pesquisador, em consenso, julgaram oportuno o encerramento, por se verem diminuídas as possibilidades de contribuição a partir daquele ponto.

O pesquisador realizou, então, a estruturação final das matrizes de relações (Etapa I.5 da Figura 3.1).

Em síntese, percorreram-se durante a coleta dos dados, para cada participante, os seguintes passos :

Primeira entrevista:

- (1) Apresentação da questão inicial e registro das verbalizações
- (2) Transcrição manuscrita das fitas de registro das verbalizações
- (3) Leitura preliminar da transcrição
- (4) Seleção das verbalizações de interesse (trechos da fala)
- (5) Estruturação das verbalizações selecionadas de acordo com as dimensões (formação profissional e atividades de trabalho) e as classes de respostas (condições, eventos e implicações)
- (6) Transcrição mecânica das verbalizações selecionadas
- (7) Alocação preliminar das verbalizações selecionadas nas células das matrizes de relações, de acordo com a estruturação do Passo (5) e as afinidades dos conteúdos
- (8) Redação das unidades de conteúdo correspondentes às verbalizações em cada célula
- (9) Composição final das primeiras matrizes

Entrevista(s) subsequente(s):

- (1) Apresentação das instruções por escrito e das matrizes de relações e registro das verbalizações adicionais
- (2) Repetição dos Passos (2) a (7), à semelhança da primeira entrevista
- (3) Introdução das alterações sugeridas pelo participante
- (4) Redação de novas unidades de conteúdo com as respectivas verbalizações adicionadas em cada célula e reformulação de unidades anteriores
- (5) Recomposição das matrizes

As entrevistas foram realizadas em salas de universidades, ou em escritórios nas empresas, ou nas residências dos participantes. A privacidade e a adequação do ambiente foram asseguradas em todas as situações.

Foram utilizados *micro floppydisks* para o arquivo e processamento dos dados das matrizes de relações. O processamento ocorreu em computador *Macintosh*, através do programa *Microsoft Word 4.0*.

A totalidade das unidades de conteúdo e respectivas verbalizações foram

reunidas sucessivamente, desde a primeira unidade do Participante A até a última verbalização selecionada do participante G, conforme apresentadas no Anexo I.

Fase II: Sistematização dos dados e estabelecimento das inter-relações

A segunda fase do procedimento refere-se ao tratamento das unidades de conteúdos, procurando-se tornar as informações sistematizadas e possíveis de serem interpretadas em seu conjunto.

A lógica da seqüência condições-eventos-implicações orientou a busca de resposta à questão inicial proposta aos participantes. A referida seqüência foi reutilizada, na segunda fase do procedimento, em relações mais amplas, conectando as classes e unidades de conteúdo de todos os participantes.

O tipo de sistema de processamento de texto utilizado, com base em Teskey (1982, p. 19), foi o de resposta à questão, o qual ajuda a fornecer informação especializada em um dado campo, a partir de uma questão previamente formulada, através da linguagem natural.

Na Etapa II.1 da Figura 3.2, observou-se inicialmente, como se apresenta na reunião dos conjuntos temáticos 1 a 12, no Anexo II, que muitas unidades de conteúdo eram compostas por mais de uma idéia ou informação e, além disto, muitas vezes essas idéias, em uma mesma unidade, podiam ser enquadradas em mais de uma classe. Decidiu-se, portanto, dividir cada unidade em segmentos. A cada segmento correspondiam determinadas informações. Cada segmento englobou um grupo de palavras às quais se atribuiu uma classificação através das letras *e* (eventos), *c* (condições) ou *i* (implicação). Cada letra foi seguida de um número, para representar a ordem seqüencial de ocorrência dentro da unidade. Assim, dependendo da natureza da informação, uma letra e um número entre parêntesis indicavam, no final de cada segmento, a natureza da informação e a ordem de surgimento da classe dentro da unidade de conteúdo. Os segmentos em perfeita correspondência com a classificação da unidade de conteúdo, conforme se anunciava, foram grifados. Os segmentos que não correspondiam à classificação original da unidade foram colocados em letras itálicas.

Observe-se que cada unidade foi arquivada recebendo uma classificação de acordo com (1) a ordem da matriz, (2) a identificação do participante, (3) a pertinência à formação profissional ou às atividades de trabalho, (4) a pertinência à classe e (5) a ordem em que aparecem dentro da célula. Assim, por exemplo:

(1)AF1b © Uma reformulação de visão da Psicologia Organizacional tornaria a área influente e básica (i1), *dada a relevância da questão do trabalho para a humanidade (c1)*.

¡ reformulação 4.8-visão : 8.1-área influente / básica

ø questão 10.1-trabalho

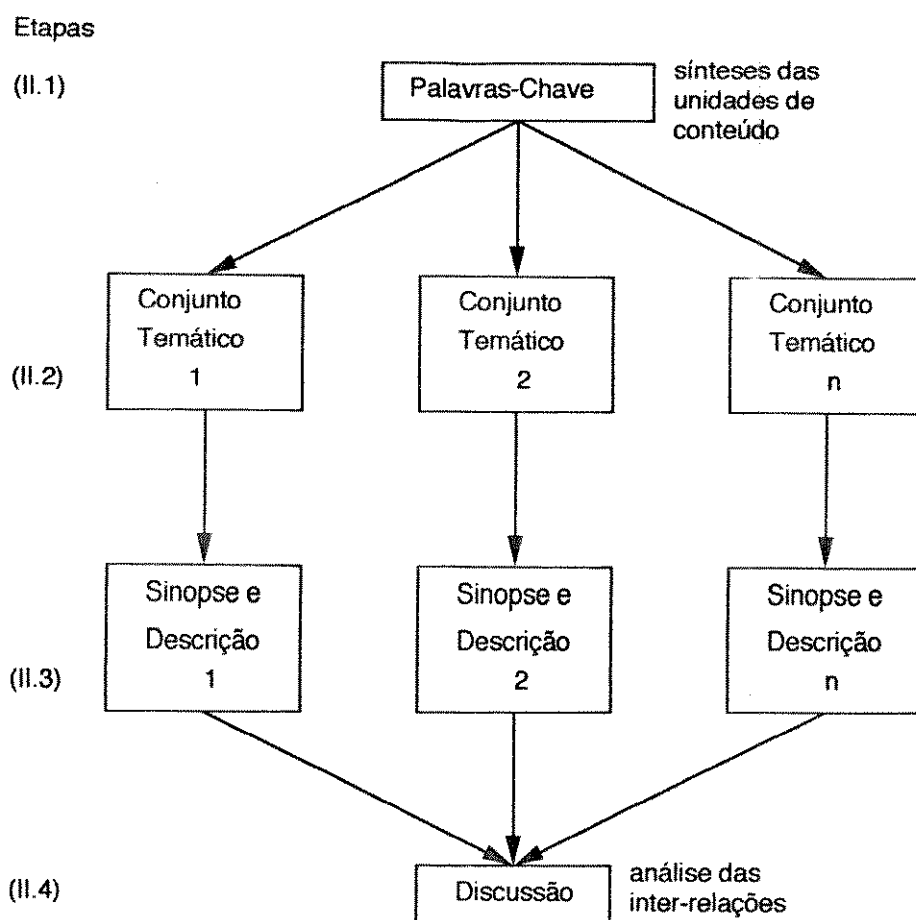


Figura 3.2 Fase II: Etapas gerais do procedimento de sistematização dos conteúdos verbais em conjuntos temáticos e estabelecimento das inter-relações dos conteúdos

(I)AFIb significa que se tratava da unidade de conteúdo da primeira matriz (I), do participante A, referente à formação profissional (F), na classe de implicações (I), na segunda ordem de aparecimento na célula (b). O segmento (i1) tinha completa pertinência à classe de implicações, recebendo o grifo. O segmento (c1), por não corresponder à classe de implicações, foi colocado em letras itálicas. Ocorreram na unidade de conteúdo, portanto, dois segmentos de naturezas distintas (duas classes: *i* e *c*), sem que nenhuma tivesse repetido (ordem 1 para ambas). A síntese foi realizada repetindo-se os conteúdos que receberam maior ênfase. Cada segmento, na síntese, foi precedido pelos sinais *, *c* ou *i*, igualmente correspondentes a *e*, *c* ou *i*. Os números à frente das palavras serão

explicados em uma etapa posterior.

Todas as palavras de todas as sínteses formaram uma longa lista, representando todos os conteúdos analisados como conteúdos que deveriam receber ênfase (Etapa II.1 da Figura 3.2). Essas palavras foram recortadas e reagrupadas em conjuntos, de acordo com a similaridade que tinham entre si. Procedeu-se a uma seleção dessas palavras, tendo-se como critério a afinidade que cada uma possuía em relação a núcleos que compunham uma temática comum. As palavras escolhidas passaram a ser denominadas palavras-chave. As palavras-chave foram utilizadas, conforme sugere Berelson (1952, p. 136), como as menores unidades geralmente empregadas em análise de conteúdo.

Destaque-se que a análise de conteúdo, conforme utilizada no transcorrer da presente pesquisa, inclui dois momentos: (1) a elaboração das unidades de conteúdo (pode-se chamá-la *sintetizadora* ou *fala reconstruída*) e (2) o levantamento através das palavras-chave (pode-se denominá-la *mecânica* ou *computadorizada*).

Com o auxílio do levantamento, começaram a surgir conjuntos claramente estabelecidos pela reunião das palavras-chave em torno de alguns temas (Etapa II.2 da Figura 3.2). Foram estabelecidos, nesta etapa, nove conjuntos temáticos, sempre de acordo com o critério de afinidade entre as palavras-chave e delimitação de temas que pudessem tentativamente responder ao questionamento central da pesquisa. Os conjuntos receberam as seguintes denominações:

- (1) Processo de ensino
- (2) Conhecimentos e habilidades
- (3) Método científico
- (4) Abordagens e teorias
- (5) Instrumentos e procedimentos
- (6) Atuação
- (7) Identidade e imagem
- (8) Ambiente das organizações
- (9) A questão da crítica e da competência

Para a composição dos conjuntos temáticos, procedeu-se a uma revisão de todas as unidades de conteúdo que incluíam cada palavra-chave através do recurso *find* do *Microsoft Word 4.0*. Após a identificação, formaram-se agrupamentos das unidades nas intersecções das classes (eventos, condições e implicações) com as dimensões (formação profissional e atividades de trabalho). Deste modo, unidades que continham uma palavra-chave, por exemplo do Conjunto Temático 1, foram alocadas no Agrupamento E-1, C-1 ou I-1, conforme sua pertinência (vide Anexo II). Quando a palavra-chave estava localizada em um

segmento que não correspondia diretamente à classificação da unidade, foi alocada de acordo com a identificação que recebera, como um segmento misto. No exemplo citado anteriormente, a unidade (I)AFIb foi alocada no Agrupamento I de dois conjuntos temáticos, porque possuía duas palavras-chave no segmento (i1): *visão* e *área*; foi alocada também no Agrupamento C de um conjunto temático, porque possuía uma palavra-chave no segmento misto (c1): *trabalho*. Observe-se que cada segmento continha pelo menos uma palavra chave, em todas unidades.

As palavras-chave receberam um código numérico para que pudessem ser melhor visualizadas e facilitar a elaboração final dos conjuntos temáticos. O primeiro número do código refere-se ao número do conjunto ao qual a palavra pertence; o segundo número refere-se à ordem seqüencial da palavra em relação às demais palavras do conjunto. Assim, novamente através da utilização do recurso *find*, foram localizadas todas as ocorrências de cada palavra-chave, o que permitiu reorganizar as unidades dentro de cada agrupamento.

Ficaram reunidas, portanto, as unidades categorizadas sob a mesma palavra dentro de cada agrupamento. Foram destacados os números e as palavras pertencentes a cada subagrupamento; os números e as outras palavras do mesmo conjunto foram colocados em letras itálicas destacadas, quando ocorriam na mesma unidade. Os números e palavras de outros conjuntos, quando ocorriam, não foram destacados. Criaram-se, deste modo, condições para visualização dos aspectos associados a cada palavra-chave, tantas vezes quantas ocorreram nas unidades de conteúdo.

Pode-se verificar, novamente explorando o exemplo citado, que a unidade (I)AFIb encontra-se no Agrupamento I-4 e, como segmento misto, no Agrupamento C-10 (Anexo II). Isto, é claro, devido ao fato das palavras *visão* e *trabalho* pertencerem, respectivamente, aos conjuntos temáticos 4 e 9.

O passo seguinte (Etapa II.3 da Figura 3.2) constituiu o relato cursivo dos conteúdos associados a cada palavra-chave, encontradas no interior dos agrupamentos, nos conjuntos temáticos. Esse relato é apresentado na forma de descrição e análise dos conteúdos, no Capítulo 4 do presente trabalho, precedido por uma sinopse (Quadro 4.1a ao Quadro 4.12b), onde se tentou compor um mapeamento dos múltiplos aspectos associados às palavras-chave. As sinopses reapresentam as informações associadas às dimensões e às classes, seguindo a mesma lógica da matriz em que os relatos foram coletados e analisados. Ou seja, buscou-se descrever e analisar os conteúdos vinculados à classe das condições, dos eventos e das implicações, tanto na dimensão da formação profissional como na dimensão das atividades de trabalho, de acordo com as unidades de conteúdo associadas às palavras-chave de cada conjunto

temático. As inter-relações foram discutidas (Etapa II.4 da Figura 3.2) buscando-se percorrer os conteúdos relativos à dimensão individual (alunos, professores e profissionais), à dimensão institucional (departamentos de Psicologia, universidades, órgão de Recursos Humanos e contexto organizacional global) e os conteúdos associados à dimensão macro-estrutural (mercado de trabalho e conjunto das instituições).

Em síntese, percorreram-se os seguintes passos durante a sistematização dos dados:

- (1) Segmentação das unidades de conteúdo conforme as informações e a natureza do segmento relativo às classes
- (2) Identificação e reunião das palavras-chave de acordo com a similaridade
- (3) Codificação numérica das palavras-chave, representando o conjunto e a ordem da palavra no conjunto
- (4) Formação dos conjuntos temáticos pela reunião das unidades de conteúdo associados a cada palavra-chave
- (5) Formação dos agrupamentos e subagrupamentos dentro dos conjuntos temáticos, orientados pelo códigos numéricos das palavras
- (6) Sinopse e relato cursivo das associações a cada palavra-chave
- (7) Identificação e análise das inter-relações

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS CONTEÚDOS

Este capítulo constitui-se da descrição, feita com base na leitura e detecção dos conteúdos principais, associados a cada palavra-chave nos subagrupamentos que compõem cada conjunto temático, apresentados no Anexo II, e da análise desses conteúdos. A descrição foi realizada buscando-se os conteúdos vinculados às palavras-chave das unidades de conteúdo, que representaram as necessidades identificadas, em cada conjunto, e os conteúdos associados às mesmas, na classe de condições e na classe de implicações. A busca das inter-relações foi sempre orientada pelas palavras-chave.

A descrição foi destacada, através de palavras impressas em *bold*, na tentativa de tornar a leitura diferenciada para os trechos derivados das unidades de conteúdo, produtos das verbalizações dos participantes. Os comentários foram feitos em seguida aos trechos que relacionam condições a determinadas necessidades e suas possíveis implicações, recortados de acordo com indicadores que as matrizes originais revelaram e, é óbvio, sempre conforme a visão do pesquisador. Em última instância, todos os conteúdos mantêm entre si alguma forma de relação.

A repetição de determinados conteúdos nos vários conjuntos é inerente à própria estratégia aqui adotada. Analisar inter-relações sugere o retorno a alguns fatores que fazem conexões com outros fatores. No Capítulo 1 do presente trabalho, anunciou-se o intuito de visualizar os elementos constitutivos dorsais no sistema, ou sistemas, em foco. Tais fatores são proeminentes na estruturação dos eventos que, como referido no Capítulo 2, compõem o arcabouço, produzido dinamicamente em complexas inter-relações e sujeito aos contínuos movimentos e às contradições impostas pela estrutura.

Os conteúdos relativos às implicações incluem principalmente dados de natureza do tipo "saídas" para a situação descrita, quando, por exemplo, o participante concluiu logicamente, através da seqüência das condições e eventos, ou quando o participante transmitiu uma proposta de encaminhamento para solução de alguma dificuldade apontada (nesse caso foram precedidas, no momento da elaboração das unidades de conteúdo, por palavras tais como *deve-se*). Uma outra alternativa pretendeu revelar a seqüência de acontecimentos da própria história profissional do participante. Em suma, as condições indicam possíveis eventos causais e as implicações representam possibilidades de modificação do quadro ou suas decorrências.

Procurou-se ilustrar a análise dos conteúdos fornecidos pelos participantes com trechos retirados diretamente das transcrições, como uma estratégia importante para mostrar ao leitor o processo de leitura dos conteúdos gerados pelos participantes, feita em base da percepção do pesquisador (Morton-Williams, 1985, p. 41; Hedges, 1985, p. 90).

Os nove conjuntos temáticos, descritos e analisados seqüencialmente, receberam a inserção de quadros de sinopse das inter-relações (Quadro 4.1a a Quadro 4.9b), onde se vê o que se considerou a essência dos conteúdos associados às palavras-chave. Repetiu-se o alinhamento condições-eventos-implicações, nas dimensões da formação profissional e das atividades de trabalho. A leitura das relações entre os conteúdos dispostos nos quadros sinóticos deve ser feita principalmente na seqüência horizontal. Atente-se para o fato de que se optou por essa observação preliminar e não se introduziu, invariavelmente, cada um dos quadros nos textos de cada conjunto temático.

Conjunto temático 1: Processo de Ensino

Na dimensão da formação profissional, os participantes identificaram a necessidade dos conhecimentos transmitidos pelos professores, através de uma perspectiva crítica da aplicação.

O óbvio resultante da postulação da necessidade dos conhecimentos transmitidos pelos professores, evento que centraliza os aspectos da formação no conjunto temático 1, torna-se de imediato justificado pela afirmação da falta de interesse e preparo dos professores e pelo fato de se mostrarem inexperientes, amadores e desvinculados da prática, como se vê a seguir nas condições.

Como conteúdos associados à necessidade descrita acima, nas condições, os participantes disseram que os professores não se apresentam, muitas vezes, com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica e também para a especificidade da disciplina que ensinam. Além disto, os professores mostram-se inexperientes e amadores, não se vinculam às atividades práticas e, de qualquer modo, estabelecem um modelo para o aluno.

Isto, por si só, permite concluir que o ciclo será refeito: os alunos não têm a oportunidade de apreender o que parece ser o mínimo necessário para a atuação posterior na área, defrontam-se com um modelo precário e é este padrão que irão reproduzir, porque a idéia de modelo implica na idéia de reprodução. Observe-se o que diz o Participante C:

"eu acho que em grande parte das faculdades, pelo menos naquelas ao redor aqui de São Paulo, nós temos um corpo docente não preparado (...) gente que não fez um bom curso

de graduação, não está cursando pós-graduação, não estudou mais depois que terminou a graduação e... caiu por acaso prá dar uma disciplina na universidade, e... nem obrigatoriamente tem interesse por aquilo, por aquela disciplina, e... não tem prática nenhuma em atividades ligadas àquilo lá, àquela disciplina, como há vários casos de gente que dá Seleção de Pessoal e nunca fez uma seleção de pessoal na vida"

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - desinteresse e despreparo dos professores - professores inexperientes e amadores - pouca vinculação dos professores com atividades práticas - o professor é modelo para os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade dos conhecimentos transmitidos pelos professores, através de uma perspectiva crítica da aplicação 	<ul style="list-style-type: none"> - tentativa de tomar as próprias experiências como modelo para os alunos - indicação do uso da sala de aula para relato de experiências e orientações - o professor deve entrar em contato direto e promover e recuperar as vivências nas organizações, vincular o método científico e a prática, integrar-se aos departamentos de Administração e buscar uma visão globalizante das atividades - deve-se ter maior consistência no ensino do método científico
<ul style="list-style-type: none"> - ensino generalista - conteúdos programáticos generalistas e desvinculados dos fatos econômicos e do contexto de trabalho 		<ul style="list-style-type: none"> - ênfase no ensino do contexto e vínculo de trabalho, instrumento e objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - espaço restrito à Seleção - programas falhos quanto ao papel - abordagem centrada no indivíduo, viés clínico, conteúdos desatualizados e pouca importância à questão do trabalho 		<ul style="list-style-type: none"> - devem-se apresentar as várias abordagens da Psicologia
<ul style="list-style-type: none"> - não abordam a questão da produção do conhecimento, a realidade de transformação e a exposição das atividades - não capacitam, não difundem pesquisas, não transmitem informações específicas e não integram os conteúdos ao contexto do trabalho 		<ul style="list-style-type: none"> - deve-se preocupar com uma formação integral - deve-se incentivar a produção de conteúdos pertinentes à realidade

Quadro 4.1a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 1 - Processo de Ensino - na dimensão da formação profissional (CONTINUA)

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - formação deficiente, estereotipada e tecnicista - ausência de preparo técnico-instrumental - formação para atender as pressões do mercado - bibliografia insatisfatória 	<p>(IDEM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação de formas de superação de deficiências da graduação - as tentativas de superação acentuam distorções da formação - a especialização nos cursos de Administração de Recursos Humanos acabam descaracterizando a atuação psicológica - não se deve promover a especialização na graduação - sugestão de redução de tempo na graduação
<ul style="list-style-type: none"> - pouco envolvimento e disponibilidade do aluno - utilização dos conhecimentos gerados na universidade e dificuldades para desenvolver sensibilidade política nos alunos 		<ul style="list-style-type: none"> - as atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola - as pressões econômicas enfraquecem as exigências sobre o aluno
<ul style="list-style-type: none"> - pós-graduação restrita à formação acadêmica 		<ul style="list-style-type: none"> - sugestão de criação de cursos de especialização - sugestão de aprimoramento da pós-graduação enquanto agente de profissionalização - melhorar o produto da pós-graduação pode melhorar a graduação

Quadro 4.1a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 1 - Processo de Ensino - na dimensão da formação profissional (CONTINUAÇÃO)

A falta de experiência dos professores da área é confirmada pelo Participante E:

"eu fico com vergonha, por exemplo, de chegar na sala de aula e dizer para os alunos: 'eu nunca fiz uma seleção,' mas queria dizer. Eu fiz seleção... mas foi tão pouquinho"

O crescimento desenfreado na quantidade de cursos de Psicologia, na década de 70, assunto tratado no capítulo introdutório do presente trabalho, vincula-se à notória perda de qualidade, "posto que o número de psicólogos com formação específica e experiência em pesquisa e ensino era insuficiente para atender à demanda de cursos criados em tão curto intervalo. Impunha-se a

improvisação de professores, muitas vezes mal saídos dos bancos escolares" (Rosas & colaboradores, 1988, p. 37).

Diretamente associado a esses conteúdos surgiram, como implicações, a tentativa de tornar as próprias experiências como modelo para os alunos e a utilização da sala de aula como ambiente para o relato de experiências na área e fornecimento de orientações - o que anuncia uma tentativa isolada. Os participantes também indicaram, como alternativa, que o professor deve entrar em contato direto com as organizações e que se deve tanto promover como recuperar a vivência do aluno e do professor nas empresas. Assentaram que os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática, que se deve ser mais consistente no ensino do método científico, que se devem integrar os professores da área de Psicologia Organizacional e os departamentos de Administração e buscar uma visão integrada das atividades na área, como procedimento entre os professores, durante a formação.

Faz parte da expectativa do aluno que o professor lance mão da própria experiência para relatá-la (Departamento de Psicologia - UFSC, 1989, p. 6). O relato de experiências é estratégia primordial para que o aluno possa antecipar ou comparar as atividades práticas que desenvolve. Bem ou mal, os professores cumprem uma função de modelo. Tanto os professores que não são como os que são da área, passam uma idéia estereotipada da atuação em organizações ou apresentam o estudo de modo duplamente empobrecido, no que concerne à teoria vinculada à Psicologia Organizacional e às suas possibilidades práticas. O aluno, enquanto não descubra a área em sua verdadeira extensão, repetirá esses padrões. Neri (1978) desnuda o problema:

"...não conheço todos os professores que dão aula de Psicologia Industrial, mas tenho notado que grande parte deles não tem um aspecto essencial, que é justamente a vivência nesta área. Quer dizer, dar aulas sobre pesquisa ou livros é totalmente diferente do que ter vivenciado, de você ter convivido com operários, funcionários de banco, com funcionários de ferrovia, do metrô, etc" (p. 121).

A área organizacional é a que mantém o maior índice de dedicação exclusiva entre os profissionais da Psicologia (Bastos, 1988, p. 184; Sass, 1988, p. 206). "A atuação na área organizacional não permite, como nas demais, combinação de muitos trabalhos" (Bastos, 1988, p. 184). Este fato dificulta o aproveitamento na docência de professores psicólogos que possam trazer vivências no desenvolvimento de atividades nas organizações para dentro da sala de aula. Como consequência, aumenta a probabilidade de pessoas com pouca (ou nenhuma) prática e interesse pela área encontrarem no ensino de suas disciplinas

oportunidade de se manterem vinculadas à docência.

Quando se parte de professores que contam com uma fraca formação de base, não se revelam interessados, não se aprofundam nos conhecimentos e não exercem ou exerceram atividades na área, como esperar que vinculem as atividades de aplicação com o método científico, que busquem integrar as atividades ou estabelecer relacionamentos de interdisciplinaridade? Duran (1983) nos diz, em uma análise mais inclusiva, que "o repertório docente e/ou o repertório discente se revelam inadequados para o processo que 'deveria' ocorrer" (p. 9). Figueiredo (1983) arremata de modo cabal: "Estou seguro que os professores de Psicologia, mesmo se o desejassem, não teriam sabedoria para dar a ninguém" (p. 13). Examine-se o relato do Participante B:

"respeito e gosto muito dos meus professores, me ensinaram muito, mas eu tive praticamente nenhum modelo de ação, pessoas na área empresarial, que tivessem essa visão, que estivessem ligados ao mundo do trabalho, nos quais eu pudesse me espelhar"

O ensino e os conteúdos programáticos foram caracterizados, nas condições, como generalistas, desvinculados dos fatos econômicos e do contexto de trabalho. Nas implicações, os participantes enfatizaram o ensino do contexto e vínculo de trabalho, do instrumento e dos objetivos.

Para Bouvier & colaboradores (1988), temos "um curso discursivo, informativo e generalista, sendo pouca a prática existente, inadequada" (p. 4). Matos (1988) afirma que "a formação dos alunos de Psicologia é passiva: na graduação, ele escuta o que o professor leu nos livros, e na pós-graduação, lê o que pesquisadores estrangeiros escreveram nas revistas científicas" (p. 102). Os cursos estão muito próximos do modelo de ensino bancário, denunciado por Freire (1975). Paradoxalmente, muitos professores dos cursos difundem a idéia de Freire, como combativos defensores da emancipação. Seriam os fatores macro-estruturais tão fortes a ponto de impedir mudanças que, aparentemente pequenas, no somatório aumentariam a probabilidade de um produto menos distante das expectativas que são expressas por grande parte dos psicólogos? Acredita-se que se associam aos fatores macro-estruturais também a desmotivação e o despreparo para promover alterações de cunho didático-pedagógico.

Quanto mais básico o caráter de determinada disciplina, nos cursos de graduação, mais se observa uma desvinculação com os seus fundamentos metodológicos e as respectivas correspondências com o repertório necessário ao futuro profissional da área. A preocupação centra-se em transmitir informações tendo como referencial uma seqüência de conteúdos tradicionalmente estabelecida e considerada essencial para os conteúdos programáticos que virão

a seguir, muitas vezes sem se verificar a realidade do pressuposto junto aos professores que ministram tais conteúdos.

Conforme descrito pelos participantes nas condições, os cursos estabelecem o espaço e fornecem, no máximo, preparo em Seleção de Pessoal, mantêm uma abordagem centrada no indivíduo (abordagem que atrai a preferência do psicólogo, desde o início), têm um forte viés clínico e conteúdos desatualizados e dão pouca importância à questão do trabalho. Os programas eram e continuam falhos em relação ao papel do psicólogo nas organizações. Sugeriram, nas implicações, que se deveriam apresentar as várias abordagens da Psicologia, a qual não é ciência de uma abordagem só.

Quando se analisa a gama de atividades possíveis de receber a contribuição do psicólogo, torna-se surpreendente pensar que o curso de Psicologia prepara o aluno, e muitas vezes mal, até para a mais tradicional das atividades: a seleção de pessoal. O recrutamento e a seleção de pessoal é etapa preliminar de um processo que se alonga através da introdução do trabalhador nas atividades que irá desenvolver na empresa como um todo, do treinamento e desenvolvimento ao longo da carreira, do aconselhamento, etc., que culmina com a preparação para a aposentadoria. Isto sem considerar as possibilidades de participação do psicólogo nos processos decisórios que envolvem o comportamento dos grupos e a interação da comunidade organizacional como um todo. Restringir as atividades do psicólogo à seleção significa empobrecer o seu papel em demasia. Isto fica claro nos dois depoimentos que se seguem:

"eles (alunos) não são preparados para assumir uma Psicologia Organizacional" (Participante D)

"o psicólogo organizacional não está habilitado, por exemplo, a sentar e pensar a reestruturação de uma planta, com novos processos de produção" (Participante G)

A experiência descrita pelo Participante A é eloqüente:

"de repente a gente percebeu que nós não conhecíamos nada do que era processo de trabalho, para poder ter uma compreensão assim, maior até, do papel que a gente estava, digamos, criando ou desempenhando"

Negar a inserção do psicólogo nas organizações significa agir de modo pueril. E esta negação se dá, efetivamente, pela desatenção que o futuro profissional passa quanto aos conteúdos relativos à área que deveria receber, apesar da regulamentação prever a presença do psicólogo em organizações e do número flagrante de profissionais encontrados atuando na área. A Administração de Recursos Humanos, nos cursos, é vista de longe, muitas vezes de modo negativo, sem a possibilidade de considerar, como bem coloca Bastos (1987), que se trata de uma área que "tem sofrido alterações significativas, fazendo-a superar numa abordagem puramente cartorial e fragmentada e assumir uma preocupação

global com todos os aspectos das relações entre indivíduos e grupos e destes com a organização" (p. 313).

A direção para a qual se volta o processo de formação do psicólogo é claramente a área clínica, como constata o Participante D:

"em termos de prática profissional (no curso) o que acaba pesando mais é a dimensão clínica"

"eu fiz um levantamento outro dia, em diversas livrarias, nas estantes de Psicologia. O que que se encontra? Noventa e nove por cento dos livros são de Psicologia Clínica"

Weber & Carraher (1982) escrevem que "é possível uma seleção de disciplinas em função de uma única área, o que explicaria a ênfase que vem sendo dada à formação de psicólogos clínicos, apontada como uma distorção a corrigir pelos órgãos regulamentadores do Ministério de Educação e Cultura" (p. 6). O fato é atribuído às possibilidades que o currículo mínimo oferece para que assim se distorça a formação. Uma década transcorreu-se e a situação, pelo menos a que se apresenta formalmente, permanece a mesma. Sabe-se que, além dos rótulos das disciplinas que o currículo mínimo estabelece, a seleção de conteúdos e o discurso mantido pelo professor em sala de aula é que realmente delinea o viés clínico da formação.

Sass (1988, p. 194) acentua o viés clínico da formação e da atuação associando ao campo profissional o papel de "confessor moderno." O viés clínico difunde-se na formação, nas atividades profissionais, na imagem estereotipada que a população mantém e, pelo auto-conceito que sustenta, na visão de si que o psicólogo repassa e perpetua.

O caráter fragmentário do conhecimento que é repassado aos alunos nos cursos de Psicologia, pela falta de unidade e entendimento da ciência psicológica em toda sua extensão e, presume-se, pelas divergências teóricas e ideológicas internas aos departamentos, leva Mello (1975) a concluir que as disciplinas "não estão integradas de modo a oferecer ao aluno nem sequer uma longínqua aparência com o conhecimento da 'natureza humana' que veio procurar no curso" (p. 15).

Para os participantes, os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento num contexto aplicado, não oportunizam apresentar a realidade de transformação permanente das organizações e não transmitem o hábito de expor as atividades de trabalho. De um modo geral, os cursos não capacitam, não difundem pesquisas, não transmitem informações específicas da área Organizacional e não integram os conteúdos ao contexto do trabalho. Em contrapartida, nas implicações, os participantes sugeriram que é preciso preocupar-se com uma formação integral e incentivar a produção de conteúdos pertinentes à nossa realidade.

No discurso, são consensuais os posicionamentos contra uma formação fragmentada e a perda da visão do homem como um todo. São constantes as reivindicações por um conhecimento crítico da realidade na qual estamos inseridos. Existe um permanente anseio pela produção de um conhecimento científico do homem e das instituições brasileiras. Formar cidadãos que se identifiquem como agentes de transformação, em busca de uma sociedade mais justa e equânime, tem sido palavra de ordem. De fato, os profissionais que são graduados saem com grandes deficiências de formação e raramente conseguem construir algum conhecimento, repetindo os conteúdos e procedimentos que puderam apreender na universidade.

Refletir sobre o curso de Psicologia requer considerar o contexto da formação do psicólogo e, por sua vez, a formação universitária inserida no contexto global da educação no País.

A universidade, vítima do que Ribeiro (1978) chama modernização reflexa, contraposta ao crescimento autônomo, permanece cada vez mais a reboque, sem alcançar o seu papel de agente de transformação social, seja através de propostas concretas de solução dos problemas da região onde se localiza ou da promoção de um conhecimento além da linha que marca os interesses imediatistas da aplicação para atender às pressões de sobrevivência do recém-formado. A universidade serve, mais e mais, como arena onde se digladiam ajuntamentos corporativistas. Distanciamos-nos da alternativa proposta por Ribeiro, quando vislumbra que a universidade "só poderá representar um papel ativo no esforço de superação do atraso nacional se intencionalizar suas formas de ação" (Ribeiro, 1978, p. 25). No que tange à formação de psicólogos, o produto não poderia ser outro:

"o psicólogo que procura o mundo do trabalho está muito mais preocupado em dominar o fazer, como lidar, como solucionar problemas; mais em utilizar o conhecimento do que propriamente produzir conhecimento" (Participante G)

A produção de conhecimento em Psicologia no Brasil, quando ocorre, está francamente segregada ao âmbito da universidade e aos programas de pós-graduação. A formação do pesquisador, como ainda será analisada no presente trabalho, é desvinculada da formação do profissional voltado para as atividades aplicadas. Acaba configurando-se uma situação em que a produção científica nacional é exígua, divulgada com muitas dificuldades e, pior, desvalorizada pelos próprios psicólogos, que absorvem a produção estrangeira, geralmente pela via dos compêndios, com o inevitável atraso decorrente das traduções. "A grande maioria dos professores ignora o autor nacional e um grande número de pesquisadores desconhece o que é feito, em sua própria área às vezes, no Brasil" (Matos, 1982, p. 40).

A situação de dependência de informações na área da Psicologia Organizacional, ou a quase ausência de produção de conhecimentos com traços genuínos de nossa cultura, demonstra o atraso em que nos encontramos frente ao avanço de conhecimentos e à tecnologia internacional. A pesquisa é "um instrumento que poderia favorecer o processo de produção de conhecimento e desenvolver o espírito científico nos alunos (...) pesquisas que lidem com a própria realidade e com as necessidades da população" (Bouvier & colaboradores, 1988, p. 7). Se se quer adquirir uma tecnologia nacional é fundamental que se procure descobrir os padrões característicos de nossa realidade.

A formação foi caracterizada pelos participantes como deficiente, estereotipada e tecnicista, apesar de ter sido constatada a ausência de preparo técnico-instrumental para a área e de se considerar que a universidade forma o psicólogo para atender as pressões pré-estabelecidas pelo mercado. Como um aspecto associado, julgaram insatisfatória a bibliografia utilizada nas disciplinas de formação. Surgiram, nas implicações, como formas de superação das deficiências: grupos de estudo, cursos de pós-graduação (especialização e mestrado), cursos na empresa e através da própria experiência. Os participantes consideraram que estas formas de superação das deficiências da graduação acentuam distorções da formação. A única opção de especialização está nos cursos de Administração de Recursos Humanos, o que descaracteriza a atuação psicológica. Contudo, não se deve promover a especialização na graduação, apesar das formas de superação das deficiências da graduação, na área, serem precárias. Ainda sugeriram uma redução de tempo na graduação (se tivermos uma pós-graduação especialista e profissionalizante), com uma diminuição na permanência do aluno na graduação.

Pode-se fazer uma síntese das características do psicólogo, derivada dos relatos dos participantes e confirmada por vários estudos que buscam traçar o perfil do profissional da Psicologia no Brasil, da seguinte maneira: é malformado, tem poucas oportunidades de trabalho, ganha mal, investe em sua formação complementar e, curiosamente, está satisfeito.

A busca de formação complementar, embora aplicada muito mais àqueles que se dedicam à clínica, torna a situação, em certa medida, menos pior. Sabe-se que, na maior parte, essa formação visa adquirir técnicas específicas, com a intenção de aplicabilidade imediata. De qualquer modo, no momento, está na

pós-graduação a oportunidade de adquirir treino em pesquisa.

A rigor, a pós-graduação *strictu sensu*, salvo raras exceções, mal prepara para a docência e para a pesquisa, sendo francamente carregada de conteúdos teóricos importados, escassamente vinculada com a nossa realidade e com a pesquisa ou a prática efetiva. O mesmo se repete nos cursos *lato sensu*: um conteúdo teórico relativamente menor, mas desvinculado da prática e ainda mais da pesquisa, apesar do propósito aplicado.

Parte-se da idéia da pesquisa como um elo fundamental na formação. A produção de pesquisa deve se dar em qualquer nível, com ênfase aplicada na especialização, na atualização ou no aperfeiçoamento, e ênfase na docência e pesquisa avançada no mestrado e doutorado, sem ficar restrita ao circuito acadêmico. Concorde-se com o Participante C quando aponta:

"talvez seja estrategicamente mais fácil recuperar os cursos de pós-graduação (...) criar rapidamente uma massa de gente capaz de assumir com uma mentalidade e com aspirações diferentes, mais ricas, os cursos de graduação em Psicologia"

Para Botomé & colaboradores (1986) é preciso "incentivar a criação de cursos em relação a lacunas existentes na pós-graduação em Psicologia no País" (p. 8). Como foi evidenciado no capítulo introdutório do presente trabalho, a pós-graduação em Psicologia Organizacional, ou em sub-áreas relacionadas, é praticamente inexistente no País. O psicólogo interessado na área, em grande parte dirige-se para os cursos de especialização ou para os cursos de mestrado e doutorado no campo mais abrangente da Administração de Recursos Humanos. É clara a opinião dos participantes em relação ao assunto:

"hoje um psicólogo que queira continuar a sua formação (...) faz uma das inúmeras especializações em Administração de Recursos Humanos que tem por aí, mas a formação como psicólogo do trabalho realmente não tem continuidade" (Participante B)

"Recursos Humanos e Psicologia Organizacional são equivalentes a queijo e giz: ambos são brancos (risos). A diferença é imensa. Recursos Humanos é um *pot-pourri* de pedaços popularizados de Psicologia, de Antropologia, de Sociologia, técnicas salariais e tudo mais. Não é o aprofundamento da leitura do fenômeno organizacional" (Participante D)

"você acaba se descaracterizando enquanto psicólogo, mesmo que você não queira (...) Não existe caminho na área organizacional - a pessoa não tem opção. Tem que seguir o caminho dos Recursos Humanos, que a leva a se descaracterizar" (Participante D)

Observa-se, novamente, um impasse. A mudança no estado atual do preparo ao nível da graduação depende da qualificação de professores que possam compor adequadamente os aspectos teóricos e técnico-instrumentais, dentro de uma perspectiva crítica dos conteúdos e suas finalidades, que utilizem uma bibliografia pertinente e atualizada e promovam o desenvolvimento de pesquisas. Entretanto, são poucas as possibilidades de qualificação de um professor nos moldes descritos, dada a quase ausência de programas de pós-graduação, dentro da área, no País.

A alternativa de redução no tempo de graduação fica igualmente comprometida, enquanto se conta com uma oferta incipiente de cursos, mesmo ao

nível de especialização, para complementar o preparo daqueles que se dirigem para as atividades específicas da Psicologia em organizações. Considere-se ainda que, de qualquer maneira, a legislação permite que o psicólogo atue em qualquer campo de atividades, assim que termine a graduação e se registre no Conselho Regional de Psicologia.

Os participantes apontaram que os alunos se envolvem em atividades extra-acadêmicas pouco relacionadas ou, muitas vezes, diferentes das atividades características da Psicologia, que têm pouca disponibilidade para o estudo, que utilizam os conhecimentos gerados pela universidade e que têm dificuldades para desenvolverem sensibilidade política. Concluíram, nas implicações, que a deterioração do ensino é consequência das pressões econômicas, que enfraquecem o padrão de exigências sobre o aluno e que as atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola.

Crochik (1987, p. 22-24) levanta a possibilidade dos psicólogos que trabalham em empresas provirem de famílias menos abastadas, que trabalham na indústria e no comércio e são obrigados a fazer cursos noturnos. As vagas nas universidades públicas, muito já se repetiu, acabam destinando-se aos filhos dos estratos de maiores rendimentos. A vivência de trabalho, anterior e durante o curso de Psicologia, bem como os salários mais elevados dentro das perspectivas do mercado para a categoria, com retorno a curto prazo e certa estabilidade e o menor investimento em formação complementar (quando ocorre), são alguns fatores que podem atrair os recém-formados de menor poder aquisitivo para as atividades da Psicologia Organizacional. Se tais suposições correspondem à realidade, as deficiências do ensino privado, somadas às dificuldades que enfrenta o aluno que estuda e trabalha, estão conduzindo às organizações, no geral, psicólogos comparativamente menos preparados para o exercício da profissão, com ênfase na aplicação técnica e pouco críticos do próprio trabalho.

"O professor universitário recebe alunos que carecem de base, devido aos conhecidos problemas educacionais brasileiros (...) Há toda uma infra-estrutura sócio-econômico-cultural no país, que se reflete na educação em todos os seus níveis, que precisaria ser atendida, a fim de, a longo prazo, se obter a finalidade de uma formação profissional adequada para o psicólogo" (Biaggio, 1978, p. 126). A análise que se conduz centraliza a atenção nos problemas da universidade ou do ensino de terceiro grau. Não se esqueça, contudo, que a qualidade da formação profissional depende intrínseca e interdependentemente de todas as conjunções que caracterizam o precário sistema educacional brasileiro. Alguns depoimentos do Participante C ilustram a questão:

"o pouco que ele (aluno) estuda é para cumprir as exigências que os professores fazem.

Ele acaba não adquirindo gosto pelo estudo da ciência pela qual optou trabalhar profissionalmente"

"para colocar o indivíduo em contato com os problemas, com a realidade, demanda muito mais recursos da parte do indivíduo, do aluno e da parte da própria instituição de ensino"

"tudo isso vai numa espécie de deterioração... quase que eu diria sistemática, uma deterioração constante. Em certo sentido está chegando num ponto que cada dia que a gente perde, agora, na recuperação disso nós vamos gastar dez vezes mais"

Os participantes examinaram a pós-graduação, no Brasil, como restrita à formação acadêmica, deixando de ser uma instituição de base para outras atividades profissionais. Devido à busca de competência nos cursos extra-acadêmicos, desacredita-se a universidade e mantêm-se os profissionais competentes fora da instituição, num círculo vicioso daninho à formação. Nas implicações, a melhoria da imagem da universidade e a reaquisição de crédito foi julgada possível através da criação de cursos de especialização, onde se possa ter receita suficiente para pagar os profissionais competentes. Sugeriram uma pós-graduação especialista e profissionalizante e redução do tempo de permanência do aluno na graduação, para que se possa aprimorar a pós-graduação enquanto agente de profissionalização. Consideraram também, como visto em trecho acima citado, a possibilidade de recuperar os cursos de graduação através da melhoria no produto da pós-graduação.

A distinção entre uma graduação e uma pós-graduação profissionalizante ou preparatória para a docência é perniciosa, apesar de inerente ao sistema formativo brasileiro, que insiste em propor a formação de mestres e doutores para as atividades acadêmicas. A questão está intimamente associada ao ensino de pesquisa e à transmissão de técnicas de consumo imediato no mercado de trabalho. Tanto aqueles que se dirigem para o exercício das atividades profissionais na prática, em consultório ou em instituições que congregam maior número de pessoas, como aqueles que concentram maior número de horas no preparo acadêmico dos futuros psicólogos, devem estar adequadamente treinados em fundamentos metodológicos e de pesquisa. Em consonância, isto não ocorre na graduação pela ausência de ênfase dessa natureza estabelecida ao nível dos valores do corpo docente, da expectativa dos alunos, da influência do mercado de trabalho e da própria estrutura curricular sedimentada.

O próprio sistema que pressupõe uma formação "mais científica" para os que irão desenvolver atividades nas academias, endossa a prática consumista que o mercado impõe, no sentido de obter resultados, não se preocupando com os parâmetros e os interesses de divulgação científicos, mas preocupando-se, paradoxalmente, com a eficácia do desempenho. O que distingue a atuação consolidada por um preparo universitário não é, ou não deveria ser, a tomada de

decisões em base intuitiva ou meramente reprodutora de técnicas *que funcionam ou funcionaram em algum lugar*. Os critérios de referência científico-metodológicos devem estar presentes em qualquer lugar de trabalho ou, dito de outra maneira, não serão mais ou menos necessários dependendo do tipo de atividades desenvolvidas. Sejam quais forem as atividades ou locais, o psicólogo deverá mover-se pelos critérios científicos e preparar, tanto quanto possível, aqueles que o auxiliam ou junto com ele aprendem, a desempenharem nessas bases, tendo sempre o corpo teórico da área como ponto de partida e de retorno. O Participante F ressalta:

"boa parte do trabalho na área organizacional pode ser muito melhor realizada se o sujeito tem uma boa formação metodológica"

Botomé & colaboradores (1986) observam que "fora dos programas de pós-graduação existe pouca oportunidade de fazer e de aprender a fazer pesquisa, como se a formação para fazer pesquisa devesse ocorrer apenas na pós-graduação" (p. 5). Considera-se que a qualificação profissional seria melhorada se a pesquisa passasse efetivamente a ser entendida como elemento indispensável na profissionalização, compreendida de modo a abranger qualquer atividade profissional. Não é surpreendente a descoberta de Borges-Andrade & colaboradores (1983), se se admite que maior qualificação em pesquisa gera um desempenho profissional mais consistente e, em conseqüência, com possibilidades de melhor remuneração: "verifica-se que há uma relação direta entre o aumento do nível da pós-graduação concluída e a média de rendimentos mensais do profissional" (p. 116). Também é possível que o acréscimo de rendimentos tenha uma relação proporcional a critérios burocráticos de melhoria salarial pela simples apresentação do documento que comprova o término de um curso de pós-graduação. O quadro que se tem é delineado pelo Participante D:

"falta no país, sem dúvida, um programa substantivo de mestrado na área"

"aqui pós-graduação é simplesmente uma questão acadêmica"

"nós não temos quantidade de gente e programas suficientes no nível de especialização e mestrado"

"nós não temos uma capacidade de resposta a nível de pós-graduação (...) seja para produzir academicamente, em termos de formar professores, ou seja, o que é mais importante, em termos de formar um psicólogo ativo, alguém equipado para assumir um papel mais amplo sobre a problemática das organizações"

Também a pós-graduação brasileira sofreu um desenvolvimento desenfreado nos anos 70. Em 1965, considerados todos os cursos *stricto sensu* existentes, "encontravam-se em funcionamento no País 26 cursos de mestrado e 10 de doutorado (...) Em 1969 havia 135 cursos de pós-graduação que passaram para 462 em 1972, 764 em 1976, e 974 em 1979 (...) Em 1981 o número de cursos era de 1030, passando nos anos sucessivos respectivamente para 1061 e 1142" (Spagnolo & Günther, 1986, p. 1644-1645). É preciso lembrar a recentidade das universidades brasileiras comparadas às universidades norte-americanas e

mesmo com outras universidades latino-americanas - reflexo da dominação caolha constante na história da Nação. A universidade brasileira nunca desenvolveu e não conta com autêntica tradição cultural-acadêmica. Não consegue desenvolver um conhecimento verdadeiramente original ou vinculado aos problemas da localidade, via de regra, mesmo ao nível da pós-graduação e permanece desacreditada. O reestabelecimento (ou a aquisição?) de reputação pelas universidades é assunto intrincado. Não parece simples como a proposta do Participante F:

"a saída mesmo, nacional, seria que as universidades entrassem no mercado de especialização"

Para Langenbach & Negreiros (1988), os psicólogos, "ao se formarem, inseguros e ansiosos pelo confronto com a dura realidade do mercado existente e por sua percepção da precariedade do preparo recebido, tornam-se crescentemente impelidos a desenvolver algum tipo de formação" (p. 91). Esta formação é oferecida e acreditada extra-muros universitários, para o psicólogo organizacional, pela frequência aos cursos propostos pela empresa ou procurados junto aos profissionais de Recursos Humanos

Na dimensão das atividades de trabalho, os participantes indicaram que o psicólogo na empresa necessita dos conhecimentos gerados na universidade. Associadas à necessidade dos conhecimentos gerados na universidade, assinalaram que existe, na área, maior produção científica dentro das empresas do que nas universidades.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
- a produção científica nas empresas é maior que nas universidades	- o psicólogo na empresa necessita dos conhecimentos gerados na universidade	

Quadro 4.1b Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 1 - Processo de Ensino - na dimensão das atividades de trabalho

Um aspecto fundamental da formação é o desenvolvimento nos alunos da aprendizagem autônoma, ou seja, aprender sem necessariamente depender do vínculo formal a uma instituição ou saber utilizar os recursos disponíveis para incrementar os próprios conhecimentos. Alguns fatores apresentam-se

desfavoráveis a esse desenvolvimento, como a ausência da prática de pesquisa entre os professores e do hábito de leitura entre muitos alunos. Tal hábito é reforçado, durante o curso, pelo pequeno número de textos para serem lidos que diversas disciplinas estabelecem, geralmente orientadas em base de reduzidas apostilas. As aulas devem introduzir o aluno nos conceitos/problemas/técnicas fundamentais da disciplina. A disciplina deve solicitar leituras básicas e abrangentes da área. Deste modo, o conjunto de disciplinas estará preparando para as leituras posteriores, absolutamente necessárias para introduzir o aluno na pesquisa e na prática.

Em contrapartida, o acesso dos interessados na produção científica em Psicologia que ocorre no País é dificultado pela precariedade das nossas bibliotecas e, principalmente, pela irregularidade das publicações e falta de catalogação do material. Todos os fatores de dificuldades desembocam no mesmo ponto: a escassez dos recursos financeiros destinados às bibliotecas, aos órgãos de fomento, às sociedades, enfim, a quaisquer instituições envolvidas com a produção e divulgação de matéria científica (Gomes, 1988, p. 463).

São diversos os fatores que contribuem para a fraca produção científica nacional e dificuldades de acesso ao que é produzido e, na medida em que os alunos não têm modelos de pesquisadores e não são estimulados a pesquisar dentro das universidades, os profissionais, como já foi discutido no presente trabalho, são graduados quase exclusivamente dirigidos para a aplicação imediatista de técnicas, de um modo fragmentado e ritualizado. Para Botomé & colaboradores (1986) o próprio sistema de promoção estabelecido pela universidade provoca um distanciamento entre a carreira acadêmica e a produção científica. "A promoção por concurso, inclusive, é feita de tal forma que se condiciona a produção ao concurso (o trabalho é feito para o concurso) e não o contrário, como seria melhor para o desenvolvimento da Ciência" (p. 7).

Por outro lado, acaba generalizando-se entre as organizações a idéia de que é necessário *formar o profissional naquilo que realmente interessa*, logo após a sua admissão. Na linguagem dos órgãos de treinamento, esta ressocialização, é claro, possui moldes bastante peculiares, situados entre critérios de eficácia utilitaristas e dentro de um rigor próprio do cotidiano empresarial.

A produção de conhecimento que ocorre nas empresas é derivada, sem dúvida, das necessidades de geração de resultados e feita para o consumo interno:

"se você pegar a produção de textos de psicólogos organizacionais no Brasil, você vai ficar surpreso: também é muito pequena. Eles produzem muito, mas internamente" (Participante B)

"está tendo mais produção científica na empresa do que na universidade, na área de Psicologia Industrial (...) Existe uma produção científica, mas não é divulgada. Também é uma produção científica que não acompanha os esquemas e as preocupações da universidade"

Conjunto temático 2: Conhecimentos e Habilidades

Na dimensão da formação profissional, os participantes elencaram os seguintes conhecimentos, como necessários no preparo do psicólogo: Economia (processo de produção e suas relações com os fenômenos comportamentais); princípios de Administração; conhecimentos filosóficos, políticos, econômicos, em consistência com a Psicologia; Psicologia Social e Sociologia Industrial; conhecimento do ambiente das organizações e dos procedimentos e finalidades das intervenções. Levantaram a insuficiência de conhecimentos sobre Treinamento e a necessidade de conhecimentos transmitidos pelos professores. Julgaram a falta de conteúdos na área de Segurança no Trabalho e de História do Sindicalismo, além da necessidade genérica de atualizar os conteúdos na formação e a falta de capacitação para produzir conhecimento no contexto de trabalho simultânea à produção de resultados. Faltam também aos psicólogos subsídios teóricos da própria Psicologia, da Sociologia, da Economia, das teorias de Administração, etc, além da carência de subsídios específicos para atuar em Avaliação de Desempenho e de subsídios metodológicos e de reflexão política relativos ao trabalho em Seleção.

Botomé (1988) diz que "qualquer campo de atuação profissional é sempre multidisciplinar embora possa não ser multiprofissional ou interprofissional" (p. 282). É natural, portanto, que se pressuponha a necessidade de conhecimentos produzidos por diferentes áreas do saber, para a formação do profissional de um determinado campo. No caso da formação em Psicologia Organizacional, as disciplinas científicas que mais rapidamente aparecem vinculadas à área são a Sociologia, a Antropologia, a Economia e, no conjunto formado pelas contribuições destas e de outras disciplinas, a Administração. Na ótica do Participante G:

"Eu identificaria, como uma primeira necessidade, ampliar o contato que ele (psicólogo) tem com teorias na Administração de Pessoal, disciplinas que botassem ele em contato com isso. Disciplinas de Sociologia Organizacional, de Economia e tal, que dessem a ele uma visão do mundo das organizações, para ele não ficar tão em desvantagem com os outros profissionais. Por que eu acredito que ele fica em desvantagem? Porque a Psicologia é um terreno onde todo mundo mete a mão. Outros profissionais, mesmo sem uma formação mais sólida ou sem uma formação sistemática, todo mundo se acha entendido em comportamento humano, em explicar porque uma pessoa se comporta assim. Então, eu acho que o psicólogo entra nessa relação com outros profissionais de uma forma inferiorizada, porque nem um referencial técnico, os termos técnicos, ele domina muito nessa área. Eu acho que eles vão adquirindo depois, com a experiência, com os cursos que a organização oferece e tal (...) isso

contribui para que ele permaneça no mercado, nesta área, com uma participação restrita. Ele vai fazer exatamente aquela atividade técnica para qual tem mais... teve algum treinamento. E qual é? Onde ele teve algum treinamento? Exatamente na seleção, através de testes. A gente está vendo aí que os cursos basicamente gastam grande parcela de seu tempo ensinando as pessoas a aplicar testes. Não é nem ensinando a construir testes, mas é aplicar e... mensurar, dar diagnóstico, etc e tal"

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - precariedade nos conhecimentos e ausência dos conteúdos de Saúde Mental no Trabalho - os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento em um contexto aplicado - é incerta a aceitação, entre os psicólogos nas empresas, das publicações geradas pela universidade - os cursos dão pouca ênfase à questão do trabalho, acentuam os conteúdos clínicos e não colocam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos - conteúdos teóricos dissociados da área, excessivos e desatualizados - a graduação não facilita a generalização dos conteúdos e a formação complementar não possui conteúdos característicos da área - os conteúdos de Análise do Comportamento facilitam a aprendizagem de profissio-grafia - os conteúdos de Psicologia Social não são integrados ao contexto de trabalho - uma formação política poderia lançar mão dos conteúdos de Ciências Sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade dos conhecimentos de Economia, Sociologia, Administração, Ciências Políticas e Psicologia Social; dos conhecimentos do ambiente das organizações, dos procedimentos e finalidades das intervenções, dos conhecimentos transmitidos pelos professores - insuficiência nos conhecimentos sobre Treinamento, Segurança no Trabalho, Avaliação de Desempenho e História do Sindicalismo - falta de capacitação para produzir conhecimentos e resultados simultaneamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo deve dominar o conhecimento técnico-instrumental - devem-se produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade e enfatizar o contexto social e vínculo de trabalho, instrumentos/ dados/ pessoas e objetivos - devem-se incluir conteúdos relativos ao contexto de trabalho, subsídios técnico-instrumentais, da Psicologia Social, Ergonomia, Análise do Comportamento e Avaliação de Desempenho

Quadro 4.2a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão da formação profissional (CONTINUA)

Outros conhecimentos mostram-se necessários, indo desde informações específicas da área, como sobre Avaliação de Desempenho, Segurança no Trabalho, Treinamento, etc., passando pelo conhecimento do ambiente das organizações, procedimentos e finalidades das intervenções, até um embasamento dado pela Filosofia, pelas Ciências Políticas e, também, pela

História do Sindicalismo, para que o profissional tenha flexibilidade de ação frente ao inusitado das situações que se apresentam, como exemplifica o Participante C:

"ontem eu escrevi um projeto, entreguei um projeto para uma empresa, sobre desenvolvimento de qualidade de produção de laboratório de química. É claro que não conhecia nada de laboratório de química. Não tinha a mínima idéia. Então eu tive que estudar um pouquinho... quais as exigências de um laboratório, entender o tipo de trabalho deles, a perspectiva histórica na qual vive, etc. Tudo isso foi possível por causa da minha visão, digamos assim, a respeito do homem contemporâneo, da sociedade contemporânea, da visão crítica que tenho - eu imagino ter - das teorias de Psicologia, e também que a Filosofia me dá"

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - o trabalho humano é pouco enfatizado enquanto conteúdo de aprendizagem - desenvolvimento precário dos requisitos para uma atuação competente e dificuldades de desenvolvimento de sensibilidade política nos alunos - ausência de informações relativas a relações trabalhistas - conteúdos de Análise do Comportamento facilitam a aprendizagem de profissio- grafia 	<ul style="list-style-type: none"> - falta um referencial para apreensão crítica da realidade política e social das organizações e clareza quanto à inserção nas relações de produção; existe carência de aprendizagem das relações de trabalho - necessidade de compreensão dos aspectos econômicos da Geografia e da resposta de produzir - incapacidade de reconhecimento da falta de domínio científico - necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança, competência nas relações de autoridade e percepção do papel 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades na aquisição de um referencial para o ingresso no mercado - devem-se analisar os referenciais sociais, de saúde e de produção - indicou-se a suplementação de informações relativas ao Treinamento ou Psicologia Instrucional e formação metodológica para compensar atividades de avaliação de desempenho - responsabilizou-se a universidade pelo desenvolvimento de uma competência social ampla - requerem-se informações complementares para promoção do auto-desenvolvimento e manutenção de atividades inter-profissionais - devem-se desenvolver a consciência de que se é usuário de ciência e tecnologia - deve-se enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato e entender as multi-determinações dinâmicas em qualquer área de atuação - deve-se compreender o processo de produção como comportamental

Quadro 4.2a

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão da formação profissional (CONTINUAÇÃO)

Nas condições, associadas às necessidades dos conhecimentos e informações, os participantes consideraram a precariedade no

conjunto de conhecimentos voltados para Saúde Mental no Trabalho e ausência desses conteúdos na graduação. Consideraram também que os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento em um contexto aplicado e que os conhecimentos gerados na universidade são úteis não apenas aos alunos, mas é incerta a aceitação desses conhecimentos (publicações) pelos psicólogos nas empresas. Acentuaram que os conteúdos de clínica são predominantes, que os conteúdos nos cursos de Psicologia dão pouca importância ou ênfase à questão do trabalho, que existe uma ausência de conteúdos voltados para a Saúde Mental no Trabalho e que os conteúdos das disciplinas voltadas para Psicologia Organizacional não colocam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos. Afirmaram que os conteúdos teóricos são fracamente associados às atividades características da área, são excessivos e desatualizados, que a formação não facilita a generalização dos conteúdos aprendidos e que os núcleos de formação complementar para o psicólogo organizacional também não têm conteúdos efetivamente característicos da área. Acrescentaram que os conteúdos de Análise do Comportamento durante o curso facilitam a aprendizagem de profissiografia, que os conteúdos de Psicologia Social que são apresentados tratam das relações em pequenos grupos sem integrá-las ao contexto de trabalho e que uma formação política, na universidade, poderia lançar mão dos conteúdos das Ciências Sociais.

Análise-se o depoimento do Participante B:

"eu gosto dessa área de Saúde Mental no Trabalho. Eu nunca tive sequer uma palavra no meu curso de Psicologia"

A ausência dos conteúdos especificamente vinculados a uma formação direcionada para a Psicologia Organizacional, como informações relativas à Saúde Mental no Trabalho, e a falta do estabelecimento de relações, como entre os fatos comportamentais e fatos econômicos, tem sido algumas vezes denunciada. Contudo, a estrutura que persiste prioriza os conteúdos clínicos em prejuízo da discussão de assuntos que abordem, por exemplo, a questão do trabalho ou a organização social como um fenômeno psicológico. Em realidade, como a citação de Botomé (1988) permite discernir, a lacuna formada pela falta daqueles conteúdos compromete o preparo do psicólogo para o exercício de qualquer atividade: "A formação profissional ainda parece ignorar a Ecologia, a Administração, as Ciências Sociais e outras áreas do conhecimento que podem auxiliar o profissional psicólogo a entender e interferir nos processos com que

trabalha ou pode trabalhar" (p. 277).

Mais do que a falta de conteúdos, as informações que são transmitidas não são inter-ligadas às diversas possibilidades de aplicação, sem permitir o uso dos conhecimentos de modo que abarque as atividades da Psicologia como um todo. A ausência de uma abordagem integrada dos conteúdos no curso leva à manifestação do Participante G:

"até na Psicologia Social, só com algum esforço você consegue generalizar... extrair alguma coisa para organizações"

O conhecimento que é gerado nas universidades acaba apresentando-se com, pelo menos, duas características: encontra dificuldades de penetração entre os profissionais que atuam nas organizações e é produzido como um processo isolado do contexto aplicado, como se pudesse apenas ocorrer nos círculos acadêmicos. O quadro que se configura, em sintonia com as restrições que a empresa estabelece, é o de dificuldades para produzir conhecimento e resultados, simultaneamente; faz parte da orquestração da dependência cultural aos detentores da informação ou do *know-how*, mais do que do capital. Em contextos culturais mais desenvolvidos, a pesquisa acadêmica é tanto procurada como interage com a produção feita fora dos limites da universidade. O pesquisador, de dentro ou de fora das universidades, encontra nas bibliotecas a principal fonte de consultas e fundamenta o seu trabalho nos alicerces da pesquisa científica.

Em seqüência, nas implicações, os participantes decidiram que o psicólogo deve dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de Recursos Humanos. Concluíram que, frente às alternativas de formação complementar no Brasil possuem um conteúdo forte de Administração, devem-se produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade, bem como incentivar os alunos a produzi-los, e enfatizar conteúdos ligados ao contexto social do trabalho, à noção de vínculo de trabalho, ao respeito pelo instrumento, pelos dados e pelas pessoas, e ao estabelecimento de objetivos. Apontaram que a formação deve incluir subsídios teóricos e práticos relativos ao contexto de trabalho, subsídios de natureza técnico-instrumental e subsídios da Psicologia Social, Ergonomia e Análise do Comportamento. Acrescentaram, mais especificamente, que a formação deveria incluir conteúdos técnico-instrumentais e da utilização política da avaliação de desempenho

A questão que se coloca para Bouvier & colaboradores (1988) trata de "decidir como deve ser conciliada a teoria e a prática na formação, o grau de importância das disciplinas lecionadas no curso para a formação do profissional e a importância de se discutirem temas com embasamento filosófico, sociológico,

antropológico e econômico, a fim de possibilitar uma postura mais crítica ao profissional" (p. 1). A isto soma-se a importância de encontrar um nível razoável de integração entre as disciplinas e "discutir a validade da divisão de áreas dentro da psicologia" (p. 1). O que nos interessa é a formação de um psicólogo que possa aplicar os conhecimentos da Psicologia e suas vinculações conceituais e práticas em qualquer setor de atividades, sem compartimentá-las ou, muito menos, estigmatizar algumas atividades como pouco nobres. A Psicologia há de abordar o ser humano, visto em sua unidade, na amplitude de suas relações e raio de ação. Os participantes enfatizam a premência de uma abertura no foco de análise:

"retirar um pouco a visão do controle do comportamento imediato através do ambiente imediato, e tentar enxergar isso num ambiente um pouco mais amplo, mais extenso, que abrange as relações econômicas de produção" (Participante A)

"outro aspecto que eu acho bastante falho ainda é a noção de contexto: a visão histórica de processo, de relação de trabalho" (Participante B)

"os psicólogos ainda não despertaram para todas as relações que existem entre as atividades de trabalho e as diferentes atividades da vida humana. Isto é, as relações entre o trabalho, por exemplo, e a sexualidade, o trabalho e a realização pessoal, o trabalho e a família, e assim por diante (Participante C)

"acho que estruturalmente o nosso curso de Psicologia tem que estar trabalhando sempre a idéia de que tem uma série de conhecimentos em Psicologia que se extrapolam para todas as áreas da vida humana" (Participante D)

Para Botomé (1988), "estudos sobre política científica, educação, planejamento, ensino superior, administração, currículo de graduação, ciência, tecnologia e universidade em países de Terceiro Mundo, etc., podem auxiliar a entender alguns aspectos capazes de alterar a formação e o exercício profissional" (p. 278). Explicações do mundo calcadas em um empirismo imediatista e fragmentário podem ser interessantes para a dominação cultural, no sentido que se está considerando, pedra angular da dominação econômica.

Os participantes ainda acusaram, como um segundo conjunto de necessidades na dimensão da formação profissional, a falta de um referencial que permita ao psicólogo uma apreensão crítica da realidade política e social das organizações e clareza no que tange à própria inserção nas relações de produção. Assinalaram a carência de aprendizagem das relações de trabalho numa perspectiva de prevenção. Indicaram a necessidade de compreensão dos aspectos econômicos da Geografia, da capacitação humana na resposta de produzir e de sua utilização como fator gerador de riquezas. De outro lado, explicitaram a incapacidade dos psicólogos de reconhecerem a própria falta de domínio científico, além da necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança e competência nas relações de autoridade e da percepção do próprio papel.

O binômio falta de apreensão crítica da realidade e falta de domínio científico resume a realidade no preparo dos nossos psicólogos. A afirmação é respaldada

pela análise de Patto (1982): "O exame dos currículos dos cursos de Psicologia evidencia a ausência de uma formação filosófica e sociológica, compatível com a aquisição de um instrumental teórico-conceitual, que lhes possibilite agir como verdadeiros cientistas e que os reduz à condição de veículos de um fazer destituído de pensar" (p. 7).

Fica claro que o processo formativo não deve se restringir a alguns conhecimentos e facilitar o domínio de algumas habilidades. Questões como a percepção do próprio papel, a inserção nas relações de produção e do desenvolvimento de habilidades de interação ao nível do poder e da autoridade, são pertinentes e imprescindíveis. Aspectos que alguns podem encarar como periféricos para a atuação em organizações, assumem relevância quando vistos aguçadamente:

"você precisa ler uma notícia e ter uma noção de impacto social, de alterações das relações de trabalho, enfim, infiltrações de mercado, porque isso provoca interferências no chão de fábrica, a nível de moral, a nível de expectativas, de segurança das pessoas, etc"
(Participante B)

Nas condições, vinculadas àquele segundo conjunto de necessidades, indicaram que o trabalho humano, enquanto conteúdo de aprendizagem, é pouco enfatizado nas disciplinas da formação, bem como falaram sobre a precariedade no desenvolvimento, durante a graduação, dos requisitos para uma atuação competente, das dificuldades de se desenvolver sensibilidade política nos alunos e que o curso não transmite informações relativas a relações trabalhistas. Foi acrescentado que conteúdos de Análise do Comportamento, durante o curso, facilitam a aprendizagem de profissiografia.

Considera-se a análise do objeto tradicional de estudo da Psicologia, o comportamento, fundamentalmente orientada pelo social. Uma série de sistemas se apresentam quando se tenta compreender a pessoa, da célula aos sistemas supranacionais formados de sociedades. O psicólogo, e outros profissionais das Ciências Humanas, situam-se na difícil posição de, para entender a pessoa, ter que estudar a incidência de todas as dimensões sobre o seu objeto de estudo. Além das deficiências de repertório dos professores e também dos alunos ao iniciarem o curso, como já foi visto, a inclusão de conhecimentos que tratem de relações trabalhistas, por exemplo, pertinente ao preparo para atividades em organizações, é assunto que foge ao ideal de aprendizagem preestabelecido pelos alunos. Figueiredo (1983, p. 11) retrata "as representações, aspirações e expectativas dos alunos" como algo que se acredita difícil de coadunar com uma formação científica e profissional, tendo como base a definição do objeto de estudo da Psicologia como acima referida.

Se se quer um profissional que tenha uma formação abrangente, que não se limite às linhas arbitrárias de uma área e que se integre politicamente à sociedade, através de seu trabalho, encontra-se nas condições atuais da formação uma conjuntura que demanda modificações nas inúmeras instâncias que se inter cruzam para compor o quadro. As dificuldades do preparo são diversas, desde o nível técnico até à geração de discernimento e compromisso político. "A percepção de estudantes de Psicologia a respeito das situações com as quais o psicólogo pode ou deve atuar revela uma limitada compreensão do que é possível fazer com o domínio do conhecimento em Psicologia" (Botomé, 1988, p. 276)

Por sua vez, nas implicações, os participantes observaram que a precariedade nos subsídios teóricos e práticos dificulta a aquisição de um referencial que qualifique o psicólogo no ingresso no mercado de trabalho. Observaram também que a formação deve analisar os referenciais sociais, de saúde e de produção. Indicaram a busca de informações complementares, a suplementação de informações relativas a cursos de Treinamento ou de Psicologia Instrucional, ou melhoria nos cursos de Didática, Metodologia de Ensino, etc., e, especificamente, que uma formação metodológica consistente pode compensar a precariedade nas informações técnicas de avaliação de desempenho. Assinalaram a responsabilidade da universidade pelo desenvolvimento de uma competência social ampla. Assinalaram também que o auto-desenvolvimento e a manutenção das atividades inter-profissionais requer uma busca de informações complementares e que o psicólogo deve desenvolver a consciência de que é um usuário de ciência e tecnologia. Registraram ainda que, no entendimento do processo comportamental, deve-se passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato e buscar o entendimento das multi-determinações dinâmicas em qualquer área de atuação. Concluíram que se deve compreender o processo de produção como um processo comportamental, sobredeterminado pelas condições presentes na natureza.

Uma tarefa primordial, quando se pensam as possibilidades de inclusões de conteúdos ou mudanças na estrutura curricular existente, refere-se a uma análise minuciosa da atuação profissional. Isto é, quais as atividades desempenhadas pelo psicólogo, em quais contextos de trabalho e quais conhecimentos podem efetivamente gerar competência no exercício daquelas atividades, de modo a serem estabelecidas condições para o desenvolvimento das habilidades

previstas. O aluno deve compreender as conexões que são buscadas entre o conhecimento e a aplicação. Mais do que isto, o processo deve se pautar pela clarificação das raízes epistemológicas que sustentam práticas diferenciadas. "Cabe à epistemologia (teoria do conhecimento), pois, transpor para o seio da ciência a mesma compreensão que se deve ter do mundo. Trata-se da totalidade dialética. Mais do que cada aspecto, vale a interdependência" (Sousa Filho, 1989, p. 882).

Existe ainda uma questão ainda mais fundamental no trabalho de se definir que tipo de profissional pretende-se formar: a dificuldade de consenso em torno do próprio objeto da Psicologia. "Falar sobre a formação do psicólogo, nestes dias atuais e na nossa cultura, é tarefa bastante complexa, uma vez que no Brasil (embora não necessariamente em outros países) não há um consenso quanto à função do psicólogo, nem mesmo do que é a Psicologia, qual o seu objeto, havendo até aqueles que dizem que a Psicologia não tem objeto!" (Biaggio, 1978, p. 125). Para as atividades específicas e características das organizações de trabalho o quadro não se mostra menos confuso:

"qual que é meu objeto de trabalho? para que eu existo lá naquela organização? Eu aprendi que era para fazer seleção de pessoas. Não tem nada a ver... Realmente, é um ritual: um ritual de preservação de cultura, que a área de Recursos Humanos impõe, e que hoje escolhem alguns psicólogos para manter isso, de certa forma" (Participante B)

"falta ser claro sobre o que é que se pretende, o que é que não se pretende quando se forma um psicólogo para atuar em organizações" (Participante D)

Na dimensão de atividades de trabalho, entre as necessidades, os participantes verificaram a falta de conhecimento do processo de trabalho e da inserção do papel do psicólogo no contexto de produção, a necessidade de atualização dos conhecimentos e, em geral, a necessidade dos conhecimentos gerados na universidade. Mais especificamente, determinaram a necessidade de conhecer e utilizar a profissiografia no processo de seleção e que, em Treinamento, é preciso utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem.

Sem dúvida, os periódicos constituem a forma mais eficaz de divulgação e atualização de conhecimentos. Gimenes (1988, p. 459) apresenta uma relação de 22 periódicos de Psicologia publicados no Brasil. O número é, sem dúvida, reduzido. Por outro lado, como afirma Netto (1988), "parece não haver uma tradição na cultura acadêmica e profissional, principalmente profissional brasileira, de se recorrer a revistas para buscar atualização de conhecimentos e proceder à pesquisa bibliográfica" (133).

Gomes (1988) ressalva que "a maioria das nossas revistas especializadas são irregulares, isto é, aparecem com grandes intervalos entre um número e outro, quando não são raridades, isto é, nascem e morrem num só volume e número" (p.

464). É preciso observar também que a produção relativa à Psicologia Organizacional encontra-se muitas vezes nos periódicos de Administração e de outras áreas de conhecimento

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - a empresa não oferece condições para divulgação do conhecimento produzido - ausência de busca de informações de metodologia - início das atividades sem clareza das vinculações e finalidades da atuação - o conteúdo de Seleção é norte-americano, restrito aos testes e desatualizado - a construção de instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico - a organização supõe o conhecimento técnico-instrumental em Avaliação de Desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de conhecimento do processo de trabalho e da inserção do papel do psicólogo - necessidade de atualização dos conhecimentos e necessidade dos conhecimentos gerados na universidade - necessidade de conhecer e utilizar a profissiografia na seleção e dos subsídios das teorias de aprendizagem no treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo acaba ingressando no mercado sem clareza do próprio papel ou iniciativa para as atividades de vinculação - sugeriram informações de natureza política - devem-se criticar os conteúdos existentes na área e aprimorá-los - as empresas acabam suprimindo os conhecimentos que faltam ao psicólogo

Quadro 4.2b Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUA)

Gomes (1988) assim retrata a situação geral das publicações dos periódicos científicos brasileiros de Psicologia, das bibliotecas e das assinaturas pelos profissionais:

"A distribuição de publicações seriadas com textos de Psicologia é sensivelmente prejudicada pela irregularidade das revistas, mudanças constantes nos títulos, ausência de numeração adequada, ausência de ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicações Seriadas) e, principalmente, seu aspecto generalista. Nas bibliotecas as coleções de periódicos estão sempre incompletas. As bibliotecas, por sua vez, respondem que grande parte da culpa está na fragilidade das estruturas administrativas e organização temática das revistas. Por outro lado, profissionais não se sentem encorajados para assinar periódicos que nunca sabem quando chegam e do que vão tratar" (p. 465)

Na percepção dos participantes, se de um lado existe a necessidade de atualização, de outro, repetem-se as dificuldades de contato com uma produção característica de nossa realidade cultural:

"outro aprendizado duro foi o da atualização. Um hábito que eu tive que aprender quando eu percebi que na empresa as coisas acontecem com mais rapidez do que na universidade" (Participante B)

"noventa e nove por cento da produção científica (da área) não acontece em português. O que existe em língua portuguesa é muito pouco" (Participante D)

Ligadas às últimas necessidades descritas, nas condições, os participantes notaram que a empresa não oferece condições para a

divulgação do conhecimento produzido e que existe uma ausência de busca de informações de metodologia. Observaram que o início das atividades na área, no Brasil, ocorreu sem clareza das vinculações e finalidade da atuação. Comentaram também que o conteúdo de Seleção é norte-americano, restrito aos testes e desatualizado, que a construção de instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico e que é clara a expectativa da organização quanto ao conhecimento técnico-instrumental em Avaliação de Desempenho.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - os técnicos em administração desenvolvem mais habilidades em relacionamentos humanos que o psicólogo 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de integrar-se e apreender as mudanças tecnológicas e do ambiente organizacional como um todo - necessidade de compreender a própria ação e inserção na organização, de desenvolver uma mentalidade pluralista de participação no trabalho, consciência política, auto-crítica da atuação e visão preventiva de Saúde no Trabalho - necessidade de saber obter e analisar dados - falta consciência quanto à incompetência no domínio do método científico, que somada à falta de domínio dos instrumentos e de uma teoria, impossibilita o trabalho em Treinamento - necessidade de dominar a análise organizacional e a avaliação de desempenho e necessidade de saber criar e de avaliar o trabalho - faltam também habilidades diagnósticas e de análise em Segurança no Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo acaba apreendendo e reproduzindo acriticamente a tecnologia repassada pelo administrador - deve-se buscar maior compreensão do trabalho humano - a competência é decorrente do domínio técnico-instrumental e do método científico - o psicólogo acaba administrando o treinamento, sem domínio científico - o desinteresse não gera desenvolvimento profissional - a avaliação do trabalho contribui para o auto-desenvolvimento - a precária competência técnica acaba implicando no não desenvolvimento de um modelo de atuação

Quadro 4.2b

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 2 - Conhecimentos e Habilidades - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUAÇÃO)

A produção e divulgação do conhecimento está vinculada às restrições impostas pelos interesses da empresa, à própria história de desenvolvimento da área no Brasil e à carência de embasamento metodológico-científico do psicólogo.

Netto (1988, p. 123) pressupõe que "existe uma parte do conhecimento psicológico que é produzido e divulgado por instituições não vinculadas ao sistema universitário." As empresas fazem parte de tais instituições. Contudo, existe uma cisão entre os dois sistemas:

"existe o mundo nosso, aqui dentro da universidade, onde nós tentamos publicar, etc e tal, e ao mesmo tempo existe aquele mundo lá fora, das empresas" (Participante E)

"e as publicações que nós fazemos, será que preenchem as necessidades deles? Que relações existem entre os trabalhos que a gente publica e as necessidades reais dos psicólogos de uma empresa?" (Participante E)

Na visão de Matos (1988), "se as empresas produzem conhecimento e tecnologia, o fazem para uso interno, divulgado através de relatórios secretos e documentos sigilosos. Em países do terceiro mundo, só a universidade tem condições de desenvolver tecnologias para o bem comum e de manter pesquisas a longo prazo" (p. 103).

Adicionalmente, nas implicações, destacaram que o psicólogo é levado a ingressar no mercado sem clareza do próprio papel ou iniciativa para as atividades de vinculação. Sugeriram que os psicólogos deveriam receber informações de natureza política e científica, que se devem criticar os conteúdos existentes na área e aprimorá-los. Ressalvaram que a empresa supre os conhecimentos que faltam ao psicólogo.

A desvinculação que existe entre o sistema formativo e o sistema das atividades de trabalho é rapidamente percebida e apropriada pelas empresas, quando moldam o psicólogo e outros profissionais recém-graduados dentro dos padrões que interessam à produção.

A composição do currículo e sua concretização deveria ter como objetivo primordial o estabelecimento de conhecimentos, atitudes e habilidades relevantes para o desempenho das atividades de trabalho e que pudessem ser avaliadas como competentes, ao nível técnico e de inserção social. Em outras palavras, fechar os olhos para a realidade das empresas significa abdicar do preparo de profissionais potencialmente capazes de mudanças na direção de valores voltados para uma retribuição mais equânime e em busca de padrões de qualidade de vida mais dignos. Almeja-se preparar efetivos agentes de transformação, orientados pelos valores de uma sociedade democrática.

Os participantes também comentaram, em um segundo bloco dentro dos eventos centrais na dimensão das atividades de trabalho, a necessidade de integrar-se e apreender as mudanças no ambiente

organizacional, interno e externo, suas inter-relações e impactos no comportamento, e a necessidade de saber lidar com as rápidas mudanças tecnológicas e suas implicações no contexto organizacional. Indicaram que o psicólogo precisa compreender abrangentemente a própria ação e identificar a inserção das próprias atividades na organização. Acentuaram a necessidade de desenvolvimento de uma mentalidade pluralista de participação no trabalho, de desenvolvimento de consciência política, a necessidade de desenvolver a auto-crítica da atuação e de desenvolver uma visão preventiva de Saúde no Trabalho. Consideraram que o psicólogo precisa saber obter dados, selecioná-los criticamente, estabelecer relações e decidir, e também precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados e estabelecer suas relações enquanto ciência psicológica. Constataram a falta de consciência, entre os psicólogos, da própria incompetência quanto ao domínio do método científico, que a falta de domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria impossibilita o trabalho em Treinamento, e que o psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho. Indicaram a falta de habilidades diagnósticas e de análise na área de Segurança no Trabalho e a necessidade de adquirir o hábito existente nas organizações de criar e de avaliar o trabalho.

A orientação prodominante na formação do psicólogo e o desinteresse pela área afastam o aluno e o profissional de assuntos relativos às mudanças tecnológicas ou, em sentido mais globalizante, às mudanças no ambiente organizacional. A permanência e o crescimento do profissional no contexto das organizações, requerem um envolvimento com um ambiente que "não lhe é apresentado" durante sua formação:

"para eu me manter nos empregos, para eu crescer nos empregos, eu tive que buscar auto-desenvolvimento, aprender a conviver com as pessoas, aprender a buscar informação... a buscar orientação, onde tivesse" (Participante B)

"o psicólogo que trabalha na área de Recursos Humanos e que é também um bom psicólogo organizacional, uma pessoa comprometida, que não tem muitos grilos de estar lá, trabalhando ali, que quer se aperfeiçoar e tal, o caminho dele é cair para a administração, para aprender aquela tecnologia da administração" (Participante G)

A ação que desenvolve e a auto-crítica da atuação, a inserção das atividades na organização, a idéia de participação em equipes de trabalho, o desenvolvimento de uma visão preventiva, são tópicos que requerem um esforço adicional dos psicólogos que se identificam com o trabalho em organizações, porque, via de regra, não são vistos em seus cursos de origem. Fica obrigado também a descobrir o emprego do método científico em um contexto social, a

associar as teorias com as habilidades de trabalho e estabelecer e sujeitar-se aos critérios de avaliação:

"numa organização você tem toda uma comunidade esperando o seu trabalho, porque ele é divulgado, as metas são conhecidas. Então o seu trabalho é muito checado" (Participante B)

O Participante A relata o que ocorre no ingresso nas empresas e sugere alternativas para a atuação do psicólogo organizacional:

"ele vem munido de uma série de metodologias, métodos... principalmente psicométricas. E a primeira alternativa dele, profissional, é usar isso de alguma forma, vender essa sua competência, dentro do mercado de trabalho. Por outro lado, eu acho que a outra grande linha, direção, é a linha da crítica ou da renovação, ou da transformação. Não apenas da sua própria profissão... Nesse sentido vamos chamar de evolução tecnológica e de novas formas de ver o comportamento humano, mas também de ter um compromisso com a própria condição daqueles que trabalham dentro da sociedade - trabalhador em geral - e das relações de trabalho e de produção que aí estão"

Em complemento, nas condições, registraram apenas que os técnicos de administração desenvolvem no campo, muitas vezes, mais habilidades em relacionamentos humanos do que o próprio psicólogo.

Comparem-se os relatos dos participantes:

"ele (psicólogo) vai guiado, vai de olhos tapados e é guiado de mãos dadas por onde o planejamento dessas pessoas (administradores, economistas) conduzem o seu comportamento" (Participante A)

"o pessoal de administração faz com muito mais competência do que os psicólogos" (Participante F)

"os técnicos de administração, muitas vezes, desenvolvem mais habilidades em relacionamentos humanos do que o psicólogo" (Participante G)

Ponderadas as condições de formação, o envolvimento do psicólogo com as atividades de trabalho em organizações, a indefinição de um objeto de estudo e a qualidade da Psicologia Organizacional no Brasil, a constatação de que os técnicos de administração desenvolvem mais habilidades no campo não surpreende. Como diz Pereira (1983), "o elemento fundamental para a caracterização de uma determinada ciência tem sido o objeto próprio ao qual é aplicado um método específico" (p. 51). Para a maioria dos psicólogos a visão dessa área de atividades é muito estreita:

"Psicologia Organizacional não é somente fazer análise de cargos e seleção em empresas" (Participante D)

Nas implicações, alinhadas às necessidades do segundo bloco, nas atividades de trabalho, os participantes levantaram que o psicólogo apreende e reproduz acriticamente a tecnologia repassada pelo administrador. Ressaltaram que se deve buscar uma maior compreensão da evolução do trabalho humano. Admitiram que o domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação e que o psicólogo acaba administrando o treinamento, sem um domínio científico maior do processo. Postularam que, sem interesse pelas atividades específicas da área, corre-se o risco de não desenvolvimento profissional, que a avaliação do trabalho é

indispensável ao auto-desenvolvimento e que a precária competência técnica do psicólogo implica na falta de desenvolvimento de um modelo de atuação característico e adequado à realidade de trabalho.

Face à falta de modelos característicos dentro de sua área de formação, a consequência inevitável é o empréstimo da tecnologia e dos parâmetros de outras áreas de conhecimento, como da Administração, ainda que fortemente influenciada pela Psicologia em sua estruturação teórica. O Participante C confirma:

"a atividade do psicólogo do trabalho, hoje, está bastante balizada, bastante paramentada, pelas teorias de organização"

Defronta-se, novamente, com a precariedade técnica e de domínio científico, assuntos que serão detalhados em seções posteriores no presente trabalho, associados ao desinteresse pelas atividades específicas da área. O Participante C conclui:

"um bom profissional é um indivíduo que está interessado"

Quando se planeja a capacitação ou treinamento de recursos humanos, como tem sido geralmente aceito pelos profissionais que atuam nas organizações (Peterson & Bownas, 1982, p.49), é necessário um sistema que inclua informações concernentes às atividades de trabalho, às atividades do ambiente ou situação de trabalho e às características humanas requeridas ou desejadas (conhecimentos, habilidades, atitudes, etc). "Conhecimentos referem-se à capacidade da pessoa em reproduzir ou reconhecer fatos específicos ou relações, enquanto habilidades referem-se à capacidade para desempenhar tarefas específicas de uma maneira preestabelecida" (Roe, 1984, p. 119). Conhecimentos e habilidade podem ser adquiridos em um programa de treinamento. A eficácia da aquisição dependerá das condições de aprendizagem estabelecidas. Por outro lado, o interesse pelas atividades desenvolvidas depende das atitudes e valores do grupo e da comunidade como um todo em torno de tais atividades. Retornar-se-á também a este assunto em seções posteriores do presente trabalho.

Conjunto temático 3: Método Científico

Na dimensão da formação profissional, os participantes disseram que faltam subsídios metodológicos relativos ao trabalho de Seleção. Apontaram que os psicólogos não reconhecem a própria falta de domínio científico, enquanto a ausência de uma formação científica consolidada foi generalizada aos profissionais do campo de Recursos Humanos. Assinalaram a necessidade de incrementar a pesquisa na formação e que os psicólogos não realizam pesquisas.

Já se deixou claro que não se dissocia a formação do profissional, que atua fora dos espaços tradicionais de pesquisa, da formação do pesquisador. Pode-se dizer que profissionais dentro da universidade ou instituições de pesquisa dedicam grande parte de seu tempo a tais atividades e são, portanto, denominados pesquisadores. Isto não quer dizer que o psicólogo competente, em qualquer área ou local de atuação, deixe de embasar sua prática em parâmetros científico-metodológicos. Seu exercício deve ser orientado pelo conhecimento existente na área, mas deve também estar alerta para os limites deste conhecimento e para as possibilidades de reformulá-lo. Nas palavras de Todorov (1985): "Se você pensar nos requisitos, nas características da atividade de pesquisador e no campo profissional, você vai encontrar muitos elementos comuns. Ambos vão lidar basicamente com solução de problemas" (p. 26).

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - os cursos não transmitem atitudes científicas - aprendizado de pesquisa precário e equivocado - não se encontram interesses de pesquisa na área e as pesquisas não têm finalidade prática e social - não se difundem pesquisas como as de Ergonomia e de Psicologia Social - os professores não se apresentam com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica 	<ul style="list-style-type: none"> - faltam subsídios metodológicos relativos ao trabalho em Seleção - os psicólogos não reconhecem a própria falta de domínio científico - ausência de uma formação científica consolidada entre os profissionais do campo de Recursos Humanos - necessidade de incrementar a pesquisa na formação e falta de realização de pesquisas 	<ul style="list-style-type: none"> - os cursos devem apresentar as várias abordagens da Psicologia - o psicólogo deve desenvolver a consciência de que é usuário de ciência e tecnologia - a formação deve ser mais consistente no ensino do método científico - os psicólogos acabam rejeitando os parâmetros científicos de trabalho - os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática - uma formação metodológica consistente e adequada pode compensar a precariedade das informações técnicas de avaliação de desempenho, gera capacidade para construção de instrumentos e, no geral, possibilita flexibilidade

Quadro 4.3a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 3 - Método Científico - na dimensão da formação profissional

Machado (1987) compara o desenvolvimento do ensino e da pesquisa: "Embora na maioria das vezes esses dois temas se encontrem entrelaçados, como

se verifica, por exemplo, em universidades americanas e européias, no Brasil as origens das atividades de ensino e de desenvolvimento de ciência tiveram inícios bastante distintos" (p. 1162). O desenvolvimento das duas atividades em relativo paralelismo e o próprio surgimento tardio de nossas universidades são reflexos da dominação científico-cultural em nosso País. O tecnicismo que prevalece na formação de terceiro grau coaduna-se com este quadro. A ênfase em pesquisa é introduzida ao nível de pós-graduação. A capacitação para realizar trabalhos com sustentação e dentro de critérios científicos advém, de fato, após o doutoramento. "A produtividade científica média dos docentes com essa titulação é sem dúvida maior do que as de outras categorias" (Pimentel-Souza, ?, p. 889).

A ausência de um sistema formador de doutores na área tem, entre outras conseqüências, a geração de um insignificante número de pesquisas e publicações relativas à Psicologia Organizacional, atividades francamente aumentadas quando se atinge aquele nível de qualificação. Ao sistema estrutural de formação como um todo soma-se o estigma sobre a área:

"a tendência da Psicologia tem sido de não se dar bem com esta área, ela não consegue lidar muito bem com ela. Em São Paulo, se você juntar todos que têm doutorado neste campo não dá um curso de mestrado. E eu não sei se nós vamos lidar bem, porque ela é uma espécie de filha adotiva, ou bastarda, que ninguém quer" (Participante D)

Outra conseqüência da situação acima referida é o estabelecimento de inúmeras firmas de consultoria ou de materiais e procedimentos de trabalho pertinentes à área utilizando-se de profissionais de áreas próximas ou mesmo distantes da Psicologia, nem sempre revelando, dentro dos critérios dos psicólogos, um nível de rigor desejável.

Nas condições, relacionadas às últimas necessidades descritas, esclareceram que os cursos de Psicologia não transmitem atitudes científicas e que é deficiente este aspecto da formação. Observaram que o aprendizado de pesquisa na formação é precário e equivocado, que não se encontram interesses de pesquisa na área, que algumas pesquisas não têm finalidade prática e social e que, nos cursos, não se difundem pesquisas como as de Ergonomia e de Psicologia Social. Afirmaram que, muitas vezes, os professores não se apresentam com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica.

Matos (1988) considera que o currículo mínimo federal "aloca espaço considerável no curso básico de formação para estágios profissionais" e não prevê espaço destinado à pesquisa (p. 101). Para Weber (1985, p. 11), "constata-se que, de fato, não há no currículo mínimo qualquer preocupação com a inclusão de trabalhos de pesquisa, seja no nível das disciplinas, seja no nível do estágio."

Como esperar o desenvolvimento de atitudes científicas entre os alunos? Em levantamento realizado através de questionários aplicados a alunos, Paulon e

Carlos (1983, p. 23) apresentam uma percentagem significativa (25,9%) de participantes que consideram necessário reduzir o número de créditos em Metodologia Científica em Psicologia. O aluno não vê a pesquisa como algo integrante das suas atividades e também não vê, como já foi discutido no presente trabalho, a ciência psicológica como um processo, uma construção. A pesquisa interessa na medida em que possa fornecer "verdades" que possam ser rapidamente transpostas para a aplicação. A idéia de cisão entre a pesquisa e a aplicação é difundida. Alguns conhecidos autores sustentam posições divergentes:

"Não existe razão a priori para considerar como desunidos ou mesmo antagônicos os aspectos de pesquisa e de aplicação de qualquer ciência e, em particular, da psicologia. Dentro do contexto relativamente tranqüilo e desimpedido da discussão teórica, pode-se até conceber, voltando-se à ideologia favorável à pesquisa, esta como um núcleo criativo, gerador de práticas mais adequadas e poderosas" (Ades, 1978, p. 130)

"... a percepção do profissional em Psicologia no Brasil é totalmente distorcida em direção ao profissional exclusivamente aplicado. Não se considera a pesquisa como uma atividade profissional, e há uma dicotomia indesejável entre a pesquisa e a aplicação quando, a meu ver, a formação profissional do psicólogo deveria levá-lo a uma atividade integrada em que os resultados de qualquer trabalho aplicado são avaliados através de pesquisa" (Biaggio, 1978, p. 127)

Um extenso rol de fatores contribuem para a precariedade da formação científico-metodológica, indo das justificativas ingênuas de opção teórica até convicções, também não menos ingênuas, de um "caráter tecnológico" da atuação do psicólogo. A pesquisa é vista, muitas vezes, como algo abstrato, desvinculada da aplicação. O desenvolvimento de uma atitude científica nos alunos encontra obstáculos diversificados, desde um crescente número de alunos e deterioração dos laboratórios, o despreparo ou a desmotivação do professor pesquisador, até a crescente falta de verbas para pesquisa repassadas pelas agências de fomento.

Pereira (1983) defende que a pesquisa científica foi estatizada em favor dos interesses das relações sociais de produção e troca do Estado capitalista. Assim, é o Estado que determina indiretamente "os temas a serem estudados e dá recursos para tanto ao mesmo tempo que não dá recursos ou dilui aquelas iniciativas que não estão a serviço da lógica capitalista (...) Hoje a Universidade limita-se a reproduzir os padrões do Estado" (p. 65).

Por outro lado, nas implicações, ressaltaram que a Psicologia não é ciência de uma abordagem só, portanto os cursos devem apresentar suas várias abordagens e que o psicólogo deve desenvolver a consciência de que é usuário de ciência e tecnologia. Indicaram que a formação deve ser mais consistente no ensino do método científico, que se deve fornecer uma visão científica e que, pela deficiência desse tipo de formação, rejeitam-se os parâmetros

científicos de trabalho, e que os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática. Assentaram, especificamente, que uma formação metodológica consistente e adequada pode compensar a precariedade das informações técnicas de avaliação de desempenho e, no geral, possibilita flexibilidade para responder às exigências do trabalho nas organizações, e, no que diz respeito ao Treinamento, que a capacidade para construção de instrumentos depende de uma formação científica sólida.

Na análise de Ades (1978): "1) o treino em pesquisa tanto na chamada área básica, como nas diversas direções de aplicação, é necessário para a formação plena e íntegra do psicólogo; 2) é imprescindível incentivar, em nosso meio, a investigação e a comunicação de experiências a respeito da eficiência de diversos programas de treino em pesquisa" (p. 142). Já se discorreu a respeito do primeiro aspecto da análise, que pode levar à formação de psicólogos mais competentes para o exercício nas organizações. O segundo aspecto assume grande importância na medida em que se pode, através de um maior número de pesquisas e da troca de informações, intensificar a geração de um substrato teórico com características da realidade brasileira.

O aluno deveria encontrar, idealmente, oportunidade de escolha para participar em projetos de pesquisa desenvolvidos por professores de seu Departamento. Deveria ter oportunidade de divulgar e discutir o trabalho, passando progressivamente, conforme seus interesses, dos temas básicos para os aplicados. Ter-se-ia não apenas uma formação teórico-metodológica consistente, mas, sobretudo, Departamentos de Psicologia construindo o conhecimento. Seria produzido, no mínimo, como diz Weber (1985): "um consumidor competente do que vem sendo produzido na sua área de atuação profissional" (p. 13). O Participante F complementa:

"acompanhar pesquisa não é simplesmente ser mão de obra barata de pesquisador. O sujeito tem que acompanhar todas as fases do processo de fazer ciência, desde a coleta de dados até a análise, inclusive as idas e voltas que isso tem"

Para Ades (1978) "o treino em pesquisa é, basicamente, um treino em compreensão" (p. 137). Isto faz com que se volte a análise para o contexto das atitudes e expectativas características dos alunos. Embasado em pesquisa desenvolvida junto a estudantes de Psicologia do nordeste brasileiro e nas conclusões de uma pesquisa norte-americana com objetivos similares, Figueiredo (1983) aponta a necessidade de, antes da transmissão de conceitos de metodologia científica, "promover um confronto sistemático com as fantasias individuais e coletivas: antes de passar informações e instalar habilidades, parece

necessário combater os equívocos e as esperanças infundadas" (p. 13). Mais adiante, prossegue: "Os alunos dos cursos de Psicologia além de chegarem recheados de idéias e noções pré-científicas acerca da mente, do comportamento, da personalidade, etc., cuja falsidade precisa ser detectada, trazem também concepções anti-científicas sobre a Psicologia" (p. 14) (grifos adicionados na fonte).

As dificuldades para o estabelecimento de hábitos de pesquisa aparecem em todos os níveis, do individual, entre as atitudes e expectativas dos alunos e o despreparo dos professores para ensinar a pesquisar, ao nível estrutural, pelas precárias condições e pela institucionalização de normas que não realçam a pesquisa nos currículos. Recorrendo novamente a Ades (1978): "pesquisa não se aprende lendo livros sobre Metodologia de Pesquisa, mas sim, fazendo e vivendo, na prática, os problemas metodológicos que se defronta quando se faz uma pesquisa" (Ades, 1978, p. 134). Na realidade, os cursos de Metodologia são essencialmente reflexivos e estão tão afastados da conexão entre a prática e a metodologia científica quanto os cursos voltados para a prática estão afastados dos cursos de Metodologia. A prática deveria começar na pesquisa.

Na dimensão de atividades de trabalho, os participantes indicaram que o psicólogo precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados e estabelecer suas relações enquanto ciência psicológica, e que o psicólogo carece de domínio do método científico em atividades gerais e específicas, como o Treinamento e a Avaliação de Desempenho. Destacaram a necessidade de perceber a atividade de análise profissiográfica como científica, de identificação de variáveis.

A pergunta formulada pelo Participante G é respondida, de certa forma, pelo Participante F:

"como aplicar conhecimentos científicos à realidade específica, e como, a partir dessa realidade, produzir conhecimento?" (Participante G)

"ele (psicólogo) não sabe fazer diagnósticos porque não domina o método científico" (Participante F)

"o sujeito (psicólogo) não aprendeu que primeiro se identificam e se definem variáveis e depois se definem procedimentos prá poder medir aquela variável (...) ele aprendeu que existe um ritual que tem que ser cumprido e aprendeu a fazer a seleção como um ritual, não como uma questão de método" (Participante F)

Encontra-se em Bouvier & colaboradores (1988) uma perspectiva da qualidade de uma pesquisa: "uma pesquisa de boa qualidade é aquela que leva em conta a natureza do problema a ser resolvido para então se escolher uma metodologia apropriada ou é aquela que possibilita uma intervenção transformadora da realidade presente" (p. 7). A precariedade da formação em pesquisa nos cursos dificilmente torna um psicólogo capaz de se defrontar com os

problemas correntes nas organizações, em termos de conseguir estabelecer critérios e instrumentos para configurar um problema, estabelecer um diagnóstico e apresentar propostas de solução. Acaba confinado às atividades estereotipadas da área e repetindo procedimentos, como dizem os participantes, ritualisticamente, com as conseqüências de ser visto como um profissional inepto e perceber-se envolvido em um círculo de insatisfação:

"aquilo que acontece hoje é, digamos, uma caricatura de trabalho (...) onde tudo aquilo que ele (psicólogo) faz, ou está previsto fazer, está previamente definido, como, por exemplo, aplicar PMK" (Participante C)

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - os profissionais que dominam o método científico são valorizados nas organizações - a construção dos instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico - os psicólogos não buscam informações de metodologia - existe maior produção científica dentro das empresas do que nas universidades - as organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental - o bom psicólogo é um cientista aplicado - um projeto de consultoria é uma pesquisa - diversidade de interesses entre os pesquisadores e os profissionais das organizações 	<ul style="list-style-type: none"> - precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados e estabelecer suas relações enquanto ciência psicológica - carência de domínio do método científico - necessidade de perceber a atividade de análise profissiográfica como científica 	<ul style="list-style-type: none"> - o domínio do método científico e o domínio técnico-instrumental fornecem competência - os psicólogos deveriam receber informações de natureza científica nas organizações - o psicólogo acaba administrando o treinamento, sem um domínio maior do processo

Quadro 4.3b Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 3 - Método Científico - na dimensão das atividades de trabalho

Combinadas a estas necessidades, nas condições, evidenciaram que os profissionais que dominam o método científico são valorizados nas organizações, que a construção dos instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico e que os psicólogos não buscam informações de metodologia. Observaram que existe maior produção científica dentro das empresas do que nas

universidades e que as organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental. Observaram que o bom psicólogo é um cientista aplicado. Referiram-se a um projeto de consultoria como uma pesquisa e à diversidade de interesses entre os pesquisadores e os profissionais das organizações no que tange à natureza da pesquisa e do trabalho aplicado.

O domínio dos parâmetros de pesquisa, mesmo que não se tenha clareza de sua importância, constitui parte fundamental (não absoluta, certamente) da afirmação do psicólogo como um profissional nas organizações. Ainda será visto, na análise do ambiente das organizações, que o exercício do poder está fortemente associado à competência técnica, que não fica restrita, é claro, ao domínio de alguns instrumentos:

"você não é cientista na organização por ser cientista. Você é cientista no sentido de ser cientista aplicado" (Participante F)

Espera-se que o psicólogo, além de considerar a inserção de seu trabalho, apresente-se habilitado a comportar-se de maneira que suas atividades possam ser avaliadas e que os resultados decorrentes sejam válidos. Em outras palavras, espera-se do psicólogo a capacidade de pesquisar. Para conduzir um processo de pesquisa ele deve ser capaz de definir com clareza o problema em foco, buscar respostas ao problema formulado e relatar o processo. Cada uma dessas etapas envolve aspectos essenciais como a capacidade de observar seletivamente, supor relações entre eventos, identificar variáveis e suas vinculações com dimensões teóricas escolhidas, o planejamento das condições de coleta de dados, com especificação dos controles a serem utilizados, elaboração de instrumentos e estratégia de análise dos resultados e a transformação de todo o processo de modo a comunicar as condições e conclusões da pesquisa em linguagem adequada ao público receptor.

Na seqüência, nas implicações, os participantes concluíram que o domínio do método científico e o domínio técnico-instrumental fornecem competência à atuação, que os psicólogos deveriam receber informações de natureza científica (as organizações não têm clareza da importância disso) e que, em consequência dessa falta, por exemplo, o psicólogo administra o treinamento, sem um domínio científico maior do processo.

Colocado de uma maneira simples, em qualquer atividade ou área de atuação, o psicólogo deve agir "com cabeça de pesquisador." Não necessariamente para publicar em periódicos científicos, mas pelo menos de modo a tornar o procedimento e os resultados compreensíveis para a comunidade

que é atingida pelo seu serviço. Se não for assim, o que diferenciaria a ação, no caso do psicólogo que atua em organizações, da ação do profissional que conta com experiência cotidiana no campo de Recursos Humanos e que não conta com uma formação científico-acadêmica?

Outro aspecto da formação científico-acadêmica inclui, ou deveria incluir, uma familiaridade do profissional com as instituições que geram conhecimento. Na medida em que se embui do espírito de pesquisador, é na universidade que deveria encontrar fontes e meios de divulgação do trabalho que realiza - ressaltado o desenvolvimento informacional que as empresas adquirem cada vez mais, em todos os aspectos, fornecendo fontes e canais de divulgação. A presença do ex-aluno na universidade permitiria checar e atualizar o processo de formação e saber das necessidades que a atuação está impondo.

Conjunto temático 4: Abordagens e Teorias

Na dimensão da formação profissional, os participantes acusaram a falta de um modelo de ação aplicável ao contexto de trabalho. Identificaram a necessidade de uma revisão geral da formação em Psicologia Organizacional. Assinalaram que faltam subsídios das teorias de Administração e que os psicólogos não estabelecem, especificamente, vinculações entre as teorias estudadas e a prática em Treinamento.

O desenvolvimento de um modelo sem considerar as características do nosso contexto tem sido repetidamente contestado. O produto da importação de explicações a respeito da natureza e causa da satisfação no trabalho, por exemplo, pode tornar-se sensivelmente descontextualizado. Assim, como é sabido, as técnicas de controle da produção no Japão têm ótimos resultados e funcionam bem para aquele contexto cultural e histórico. Transportadas para o Brasil, muitas vezes não alcançam os efeitos esperados ou até mostram-se estranhas à nossa cultura.

Emprestando a indagação de Weber & Carraher (1982): "até que ponto não estaríamos mais uma vez buscando no estrangeiro a análise e as soluções de problemas que têm sua especificidade exatamente no fato de existirem e serem engendrados em um contexto sócio-econômico-cultural determinado?" (p. 10). Deve-se ter, para os problemas administrativos de pessoal característicos de nossa realidade, um substrato teórico que leve em conta os traços distintivos do nosso desenvolvimento histórico-econômico. A ausência deste substrato é óbvia, especialmente no que concerne à Psicologia Organizacional, em que pese o

caráter hegemônico da dominação capitalista e os conceitos das ciências sociais com possibilidades de transposição universal. Nessa área de aplicação, ao longo de toda sua história, o que se encontra é uma abundante reprodução das descobertas e dos instrumentos estrangeiros. Nas palavras do Participante B, talvez com exagero:

"nós ainda precisamos da Psicologia Organizacional brasileira"

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - os cursos não possuem um modelo que considere as inter-relações do contexto e mantêm as preferências por uma abordagem centrada no indivíduo - as disciplinas mantêm uma estratégia que não é transposta para o contexto - transmissão de uma visão estereotipada das atividades em organizações, uma noção de realidade estática e unilateral e ausência de uma postura preventiva - desvinculação dos professores e das teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem em relação às atividades práticas de Treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> - falta um modelo aplicável ao contexto de trabalho - necessidade de uma revisão geral da formação em Psicologia Organizacional - faltam subsídios das teorias de Administração e estabelecimento das vinculações entre as teorias e a prática em Treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> - tentativa de tomar as próprias experiências como modelo - sugestão de busca de um modelo integrador - sugestão de iniciar o estudo pela Geografia e extrapolar o nível individual - deduziu-se que a área pode tornar-se influente e básica - devem-se enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato, buscar uma visão integrada das atividades, fornecer uma visão científica dos processos organizacionais, evadir-se do trabalho apenas ao nível patológico e apresentar as várias abordagens da Psicologia

Quadro 4.4a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 4 - Abordagens e Teorias - na dimensão da formação profissional

Nas condições, arrançadas de acordo com a falta de um modelo de ação, os participantes opinaram que a Psicologia não possui um modelo que permita apresentar a realidade de transformações permanentes das organizações ou que os cursos mantêm um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto. Observaram que o curso de Psicologia mantém e o psicólogo revela, desde sua entrada no curso, acentuadas preferências por uma abordagem centrada no indivíduo e que as disciplinas, nos cursos, mantêm uma estratégia que não é transposta para o contexto do trabalho. Como condições associadas à necessidade de uma revisão

geral da formação em Psicologia Organizacional, os participantes denunciaram a visão estereotipada das atividades em organizações, transmitida na graduação, a ausência de uma postura preventiva e a transmissão de uma noção de realidade estática e unilateral. Os participantes ainda constataram, no que diz respeito à falta de subsídios das teorias de Administração e do estabelecimento de vinculações entre as teorias estudadas e a prática em Treinamento, que os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculados às atividades práticas de Treinamento.

A perspectiva enviesada dos conteúdos das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Psicologia reproduzem a fragmentação dirigida pelo que se tornou comum chamar de psicologização na explicação da realidade humana e social. Observa-se, no máximo, uma idéia de multidisciplinaridade, onde as disciplinas diversas não se inter-relacionam. Novamente, o denominador comum tem sido uma ênfase explicativa calcada no também já bastante conhecido modelo médico, centralizado no indivíduo e em intervenções curativas. Isto dificulta o trabalho dos professores que pretendem um enfoque que se apóie no caráter social do comportamento humano e em uma visão preventiva (Neri, 1978, p. 122). As declarações colocadas abaixo ilustram a situação:

"o curso de Psicologia me mostrou um psicólogo isolado, sozinho, senhor da situação, onde ele dava as cartas" (Participante B)

"tive mais contato com isso já na empresa, quando os médicos do trabalho, por exemplo, esperavam de mim coisas que eu nunca tinha me preparado prá oferecer (...) Não tinha aprendido nada em termos preventivos na relação com o trabalho. Não tinha muita coisa a oferecer na época" (Participante B)

"você tinha que trabalhar e oferecer soluções, prevenir problemas numa macro-visão" (Participante B)

"no fundo, pela nossa especialização profissional, ou só no trabalho, ou só no emocional, ou só na formação, ou só não sei o que... a gente acaba como que meio cego ou caolho prá enxergar todos os aspectos" (Participante C)

"ele (psicólogo) é jogado num contexto de trabalho, no mundo da produção, de organizações, sem ter nenhum referencial. E eu não falo nem em referencial crítico, é conhecimento mesmo, de teorias organizacionais, de administração geral (...) além da formação deficiente geral em Psicologia" (Participante G)

"o psicólogo, em geral, chega a uma organização, uma fábrica, uma coisa assim de grande porte, assim... distante daquele mundo" (Participante G)

Mais do que a falta de referenciais teórico-metodológicos, que ainda será analisada em maiores detalhes no presente trabalho, o clima que é transmitido e "vivenciado" nos cursos de Psicologia produz um confronto entre valores naqueles que se dirigem para as atividades de trabalho nas organizações. Na percepção do Participante G:

"ao longo dos cursos, que são muito soltos, são muito pouco dirigidos, você quase vive aquele clima clínico... tudo é aceitável, tudo é compreensível (...) De repente você é cobrado, cobrado por produtividade (...) Grande parte dos psicólogos que passam por organizacional, que deixam organizacional, acho que entram um pouco em choque com isso"

As questões da transmissão de uma visão estereotipada, da ausência de uma postura preventiva e da noção de realidade estática e unilateral estão interligadas e demandam a adoção de perspectivas de cunho sistêmico, que permitam a análise das inter-relações do contexto. O quadro geral que faz o pano de fundo desta situação está ligado à perda de autonomia que a própria ciência revela no mundo contemporâneo, em que as suas disciplinas apresentam-se progressivamente dissociadas e difíceis de serem arroladas em um projeto de totalidade. Isto requer dos profissionais, e principalmente dos agentes formadores, contínuo exame das vinculações com as suas áreas e busca de integração.

A desvinculação dos conteúdos estudados nas disciplinas e as possibilidades de aplicação vinculadas à área de Psicologia Organizacional ou ao campo de Recursos Humanos não se confinam apenas aos estudos da aprendizagem e sua necessária associação ao Treinamento. Para confirmar o quanto os conteúdos das disciplinas necessitam de redirecionamento, basta verificar, por exemplo, que conteúdos de Psicologia Social, nos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil, estão voltados para as atividades em organizações. Seria natural esperar que se discutissem, pelo menos, questões relativas à formação e interação de grupos no ambiente das organizações de trabalho. Outro exemplo: onde são vistas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento Humano que abordam a importância do trabalho na dinâmica pessoal, ou a relevância da socialização em organizações de trabalho no contexto de vida de qualquer ser humano?

Adicionalmente, nas implicações, os participantes registraram a tentativa de tornar as próprias experiências práticas como modelo para os alunos e a sugestão de se buscar um modelo integrador, que compreenda o ser humano em sua globalidade e dinamicamente. Sugeriram que o psicólogo deveria começar estudando Geografia, numa perspectiva histórica e materialista, e que a perspectiva de diagnóstico da realidade deve extrapolar o nível individual. Deduziram que uma reformulação de visão da Psicologia Organizacional tornaria a área influente e básica e que se devem enfatizar as variáveis que extrapolem o contexto imediato, as relações econômicas de produção, estudadas numa visão crítica; que se deve, também, buscar uma visão integrada das atividades na área, além de fornecer uma visão científica para investigar os processos organizacionais e evadir-se do trabalho apenas ao nível patológico. Indicaram, finalmente, que os cursos deveriam apresentar as várias

abordagens da Psicologia.

Existe, também na Psicologia, uma diversidade de métodos e teorias, estruturando uma multiplicidade de visões e formas de abordar o seu objeto. "Impõe-se, assim, a necessidade de uma reflexão epistemológica que possibilite ao estudante colocar em perspectiva a diversidade de teorias e métodos em função da unidade do próprio objeto da Psicologia. A ausência desta reflexão é que propicia o privilégio de determinadas teorias e métodos, em detrimento de outros..." (Weber & Carraher, 1982, p. 6).

Concorda-se com Ades (1978), que coloca em relevo "a difusão de uma atitude de curiosidade, inquirição e rigor que é típica da pesquisa. Esta atitude, ao invés de ser tida como privativa de uns poucos indivíduos especialmente dotados, deveria (...) ser considerada como um ingrediente importante de qualquer abordagem à realidade, quer teórica, quer aplicada" (p. 131). A aproximação da realidade através dos princípios postulados pela pesquisa científica e a busca de uma visão integrada e abrangente, com certeza tornariam o trabalho do psicólogo em organizações mais coerente e contextualizado.

O trabalho, componente primordial na integração psicológica e social do ser humano, via de regra, é pareado à visão estereotipada que os cursos difundem no que tange à produtividade e suas vinculações, como diz o Participante A:

"a análise do comportamento na universidade, em geral, deveria sistematicamente lembrar-se da contribuição do trabalho, do processo de trabalho, da produção como um componente importante nos desvios de comportamento e nos acertos de comportamento"

Na dimensão das atividades de trabalho, consideraram a necessidade de uma revisão geral da aplicação da Psicologia Organizacional e a necessidade de desenvolver uma visão preventiva de Saúde no Trabalho. Os participantes ainda comentaram a necessidade de utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem e de dominar uma teoria para desenvolver o trabalho em Treinamento.

A utilização da Psicologia pelas organizações brasileiras, pelo fato do parque industrial nacional ter sido construído em sua maior parte por empresas estrangeiras, que trazem soluções prontas para os problemas que requerem a participação do psicólogo, dificulta fortemente a geração de uma tecnologia ou de uma perspectiva nacional nesta área de aplicação. Isto, é claro, somado aos diversos fatores que estão sendo analisados e que contribuem para a restrição do desenvolvimento de uma Psicologia Organizacional voltada para os problemas peculiares ao trabalhador brasileiro.

Em relação à necessidade de uma revisão geral da aplicação da Psicologia Organizacional e do desenvolvimento de uma visão preventiva de Saúde no Trabalho, os participantes, nas condições,

compararam a abordagem do psicólogo no contexto organizacional como menos burocrática (ou menos formal). Registraram que a prática dos psicólogos nas organizações repete os modelos iniciais de atuação, com ênfase em modelos estrangeiros, que não se ajustam plenamente à realidade do País. Os modelos são produzidos em outros contextos culturais e não são renovados. Julgaram que o psicólogo reproduz um modelo repassado pelo administrador, modelo que também está em superação. Evidenciaram que não se considera o trabalho em uma perspectiva de prevenção. Nas condições associadas à necessidade de utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem e de dominar uma teoria para desenvolver o trabalho em Treinamento, os participantes cogitaram que o campo permanece convencional, baseado nas teorias de organização.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - a abordagem do psicólogo é menos burocrática - a prática do psicólogo nas organizações repete os modelos iniciais de atuação - os modelos são produzidos em outros contextos e não são renovados - o psicólogo reproduz um modelo repassado pelo administrador - não se considera o trabalho na perspectiva de prevenção - o campo mantém-se convencional 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de uma revisão geral da aplicação da Psicologia Organizacional e desenvolvimento de uma visão preventiva - necessidade de utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem e de dominar uma teoria para desenvolver o trabalho em Treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> - sugeriu-se a busca de uma visão global de saúde - o psicólogo que é produzido é incompetente para gerar um modelo de atuação próprio e busca realização nos moldes da clínica - devem-se buscar novas abordagens em Psicologia Organizacional e uma perspectiva globalizada - sugeriu-se uma mudança da postura isolacionista do psicólogo na empresa - a utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente

Quadro 4.4b Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 4 - Abordagens e Teorias - na dimensão das atividades de trabalho

Aqueles que se dedicam à Psicologia Organizacional no Brasil sabem que o nível de produção de conhecimentos na área é muito pequeno, quase inexistente. Tem-se mantido, durante a história desta prática, uma clara dependência intelectual dos países desenvolvidos. Esta dependência é acentuada quanto à produção norte-americana, como se pode confirmar através do exame das origens

dos livros relativos à área em que são publicados no País. Domínio, aliás, observado também em relação a muitos outros países. Até onde se sabe, comparativamente em franca minoria, apenas países como a Inglaterra, França, Alemanha ou Japão têm desenvolvido trabalhos com um cunho mais nacionalizado, ainda assim em estreita afinidade teórica destes trabalhos com a produção americana.

Considere-se também, extrapolando os limites da produção acadêmica, que o exercício nas organizações, em sua globalidade, é contextualizado e pré-estabelecido com base nos parâmetros gerados em países estrangeiros. Em outras palavras, a colonização cultural opera em sincronia: na escola, nos meios de comunicação, nas empresas, etc. A alternativa, acredita-se, não é reinventar a roda, mas a utilização crítica dos conhecimentos estrangeiros e, principalmente, estimular a produção com características nacionais próprias.

É necessário acrescentar à idéia de proteção dos valores e geração de uma ciência com características nacionais, a noção de ciência como patrimônio universal. Para Seminário (1980), "a ciência tem um acervo mundial, e querer desprezá-lo é um ato ingênuo e infantil" (p. 566). O desenvolvimento da teoria e da aplicação com características peculiares à nossa cultura depende do aproveitamento, repassado por aguçada crítica através dos debates em simpósios e congressos, da produção científica divulgada em publicações e de outros mecanismos que se prestem a tal objetivo.

Quando se fala em estimular a produção, não se está dirigindo a um agente abstrato ou esperando o "beneplácito" das agências governamentais - sabe-se, deveres nunca realizados. É uma atividade a ser construída pelo professor, ainda que difícil, pelas contingências que a estrutura impõe e pelas próprias limitações do docente. Pesquisar e publicar também se aprende fazendo. Tratam-se de possibilidades em alguma medida factíveis. Acredita-se no potencial de transformação primordial da educação. Nesta intrincada cadeia, iniciativas formadoras de pessoas comprometidas com a emancipação individual e coletiva devem ser concretizadas em algum de seus elos. Enquadra-se, na análise percuciente de Ribeiro (1978), na "política de crescimento autônomo," que requer esforços contrários às forças do sistema estabelecido ao nível da macro-estrutura, reproduzidas ao nível do sub-sistema universitário. A tarefa não é simples. Para Weber & Carraher (1982):

"parece já ter sido largamente demonstrado que a principal responsabilidade pela não-realização do ideal modernizador no Brasil não cabe às instituições universitárias, mas aos próprios contornos dados ao processo de industrialização pelos grupos que conseguiram definir as linhas gerais do modelo de desenvolvimento econômico do país. De fato, nosso parque industrial constituído, na sua maior parte, por um conglomerado de empresas de origem estrangeira que utilizam tecnologias geradas por suas matrizes, torna praticamente desnecessária a produção de conhecimentos que possam gerar tecnologias autóctenes. Além

disso, é patente a perda progressiva da importância da educação no orçamento nacional o que demarcaria, desde já, os limites reais da preocupação com a formação de pessoal qualificado para enfrentar "o processo de mudança acelerada" (p. 2).

Nas implicações, listadas logo a seguir, sugeriram a busca de uma visão global de saúde. Concluíram que existe uma busca, dentro das organizações, de realização dos interesses nos moldes da clínica. Indicaram que se deve buscar novas abordagens em Psicologia Organizacional e manter uma perspectiva de análise globalizada das atividades da área. Sugeriram uma mudança da postura isolacionista do psicólogo na empresa através do rodízio de profissionais. Finalmente, estabeleceram que a utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente.

Quando o psicólogo consegue generalizar ou aprofundar leituras que estabelecem as vinculações do corpo teórico da Psicologia com a prática, como no caso do trabalho em Treinamento, apesar destas relações não serem explícitas na maioria dos cursos, aumenta suas possibilidades de desenvolver atividades consistentes. Retornando à ênfase clínica da formação, encontra-se em Botomé (1988) que "mesmo quando realizam atividades alternativas, os profissionais o fazem com desconforto, insegurança e um alto índice de abandono. Ou, depois de algum tempo de atuação, retornam aos modelos familiares já aprendidos" (p. 277).

Em base de um modelo ultrapassado de Psicologia, como dizem Bouvier & colaboradores (1988), "de 25 anos atrás" (p. 4), e no "azar de adotar o modelo médico, onde o discurso competente é o pior de todos" (Carvalho, 1988, p. 14), o critério de competência profissional é dado pela autoridade do especialista e não pela avaliação de seus pares ou por quem é atingido pelos serviços.

Na atuação, é imprescindível saber transitar do teórico ao prático, conhecer as implicações da ação profissional, no que se refere ao uso das técnicas e dos modelos teóricos, através de uma crítica metodológica que vislumbre o potencial dos procedimentos e de capacidade para geração de novos procedimentos, quando necessários, e da crítica da própria inserção, que avalie as conseqüências políticas do fazer profissional. Na interpretação de Baus (1989):

"Como teoria e prática nem sempre caminham juntas, o aluno não aprende a se defrontar com problemas, a identificá-los e a aplicar os meios para superá-los. Ao contrário, é acostumado a admirar teorias e pensadores (até mesmo a idolatrá-los) sem muitas vezes se aprofundar no contexto epistemológico donde emergem as teorias, sem compreender o significado de termos e conceitos (nível semântico) e suas inter-relações (nível sintático)" (p. 2).

A afirmação complementa-se em Weber & Carraher (1982):

"Um currículo que não reconheça o status da Psicologia como ciência em construção, como aliás, todas as ciências sociais o são, pode conduzir a um ensino predominantemente descritivo e doutrinário, pois os professores e estudantes se reduzem a simples consumidores de um conhecimento pretensamente já elaborado" (p. 8).

Conjunto temático 5: Instrumentos e Procedimentos

Na dimensão da formação profissional, os participantes constataram a falta de preparo técnico-instrumental para o desenvolvimento das atividades do campo de Recursos Humanos, bem como a falta de instrumentos e preparo para diagnóstico da realidade organizacional. Ressaltaram a incapacidade do psicólogo para realizar diagnósticos e a necessidade de realizar diagnósticos participativos. Identificaram a necessidade de aproximação, na formação, das áreas de novas tecnologias e a necessidade de maior conhecimento dos procedimentos de intervenção.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none">- a maioria das universidades não fornece preparo técnico-instrumental; esse tipo de competência não advém da graduação, mas de cursos extra-acadêmicos- recebe-se algum instrumental apenas em Seleção de Pessoal; a entrevista e a observação recebem pouca atenção como procedimentos de coleta	<ul style="list-style-type: none">- falta de preparo técnico-instrumental para o desenvolvimento das atividades e de instrumentos e preparo para diagnóstico da realidade organizacional- incapacidade do psicólogo para realizar diagnósticos e necessidade de realizar diagnósticos participativos- necessidade de aproximação das áreas de novas tecnologias e de maior conhecimento dos procedimentos de intervenção	<ul style="list-style-type: none">- o psicólogo tenta vender a competência técnico-instrumental, tenta dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de RH e a formação deveria incluir subsídios dessa natureza- a formação leva a uma excessiva utilização de instrumentos de lápis e papel, prejudicando outras estratégias de coleta- deve-se respeitar o instrumento utilizado e os dados, que não são empregados com maior segurança e impacto- o ensino consistente do método científico permite a geração de novos instrumentos e compensar a precariedade das informações técnicas- as permanentes transformações que ocorrem na organização podem mudar os instrumentos do psicólogo, que deve desenvolver a consciência de que é usuário de ciência e tecnologia- o psicólogo acaba mantendo-se em atividades técnicas- a análise do fenômeno organizacional e da questão do trabalho constituem alternativas de formação

Quadro 4.5a

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 5 - Instrumentos e Procedimentos - na dimensão da formação profissional

A formação do psicólogo tem sido acusada de conter uma carga teórica excessiva e desarticulada entre si e com a prática, como atesta a declaração:

"eu, como profissional, tive que passar por um período de aprendizagem, para saber como é que eu iria aplicar aquelas regras, aqueles princípios de aprendizagem, numa situação de treinamento" (Participante E)

A formação técnico-instrumental é igualmente desarticulada, descontextualizada e desatualizada. O psicólogo tem dificuldades de transpor o instrumental e os procedimentos para as atividades de trabalho:

"outro ponto que eu precisei me virar bastante para aprender foi a nível de instrumental" (Participante B)

O psicólogo é conhecido pelo uso de certos recursos, como os testes psicológicos em Seleção de Pessoal e os procedimentos tradicionais em Avaliação de Desempenho. Exige-se do psicólogo a aplicação desses instrumentos e procedimentos. Sua oportunidade de firmar as atividades que desenvolve nas organizações passa, quase invariavelmente, por revelar-se competente ao nível técnico-instrumental. Apesar de grande parte dos psicólogos permanecer restrita a esse nível, não se pode negar a necessidade de habilitação quanto aos instrumentos e procedimentos, tanto quanto no que tange ao suporte teórico-metodológico e da reflexão de sua prática.

É difundida a opinião de que é necessário formar psicólogos profissionais e não técnicos, no sentido de que tenham sólida fundamentação teórica e capacidade para aprender, gerar ou modificar técnicas, além do preparo ético-político para questionar a finalidade da aplicação técnica. É preciso estar atento para não esquecer do ensino de técnicas básicas, no curso, para que a situação não se torne polarizada e extrema, produzindo um profissional com capacidade argumentativa mas desprovido do manejo de instrumentais. Ao se fazer referências ao ensino de técnicas, não se quer propor currículos com cinco semestres obrigatórios de testes psicológicos, mas ao ensino, por exemplo, da utilização de computadores em Psicologia.

Nas condições que acompanharam as necessidades referentes à falta de preparo técnico-instrumental e para realizar diagnósticos e intervenções, os participantes observaram que a maioria das universidades não fornece preparo técnico-instrumental ou que esse tipo de competência não advém da graduação, mas de cursos extra-acadêmicos. Encontraram que se recebe algum instrumental apenas em Seleção de Pessoal e, mais especificamente, verificou-se que a entrevista e a observação recebem pouca atenção como procedimentos de coleta.

O produto da formação técnico-instrumental também é insatisfatório, apesar da pertinência dos relatos de que, na maior parte, formamos técnicos:

"a qualidade técnica do trabalho do psicólogo é, no geral, muito deficiente" (Participante

G)

Mesmo em atividades tidas pela comunidade como aquilo que o psicólogo sabe ou está preparado para fazer, o treinamento é inapropriado:

"ele (psicólogo) só sabe aplicar o teste que está aí no mercado. Não tem flexibilidade para construir um teste" (Participante F)

Reflexo do empobrecimento formativo e da pressão pelo uso de instrumentos padronizados, proliferam os cursos extra-acadêmicos para o ensino de testes ou técnicas de aplicação imediata, apreendidas como um conjunto de regras formais que se cumprem, em seqüência invariável, para a solução de um problema. Se a situação que se apresentar trazer mudanças, ainda que ligeiras, no problema ou na possibilidade de emprego de alguma das regras, dificulta-se a atuação do psicólogo. Não se elabora um conceito amplo de atuação, onde os instrumentos e os procedimentos são recursos a serem ajustados dentro de um referencial dirigido para solução de problemas.

As situações nas quais o aluno de graduação aprende a utilizar instrumentos e procedimentos são os chamados trabalhos práticos. Nessas situações as contingências estão de tal modo estabelecidas pelo professor que o problema a ser resolvido está de antemão delimitado e simplificado. Os procedimentos e instrumentos a serem utilizados já estão igualmente definidos e também os resultados são previstos. Ou seja, as situações criadas não deixam margem ao aluno para pensá-las. Podem gerar uma ilusão de confiança e certeza que o torna apreensivo ao primeiro sinal de instabilidade que a situação real de trabalho coloca, ou a maldizer a situação por não se apresentar "de acordo com o seu potencial."

Deve-se ressaltar que muitos cursos de Psicologia, principalmente nas escolas particulares, não dispõem de condições para o desenvolvimento de trabalhos práticos, dado o elevado número de alunos em cada turma, em ambientes físicos restritos e precárias condições de ensino. Muito distantes de aproximar os trabalhos práticos dos moldes da pesquisa, as escolas particulares apresentam, como revela Matos (1988, p. 105-106), um número insignificante de investigações.

É comum colocar-se para os alunos, ao longo dos cursos de Psicologia, que a oportunidade da aprendizagem prática virá nos estágios, ditos profissionalizantes. Nesse ínterim, continuam a se transmitir fragmentos de teoria e técnicas esparsas. Os professores que supervisionam estágios, quase sempre no último ano da graduação, estão acostumados a encontrar alunos que trazem expectativas intensas e que rapidamente revelam sua frustração. Uma carga horária de 500 horas de estágio nas áreas tradicionais (Clínica, Escolar e Organizacional), como dizem Weber & Carraher (1982), "significa que o estagiário

passará em cada um dos seus estágios, tempo suficiente, na melhor das hipóteses, apenas para a sua ambientação" (p. 11). É óbvia a insuficiência e inadequação de um programa como o que está difundido. Não se explicita abertamente, mas sabe-se que o aluno chega ao final do curso sem habilitação verdadeira em nenhuma das áreas; no entanto, legalmente habilitado para o exercício de qualquer atividade da Psicologia. A aprendizagem prática deve começar em fases iniciais, com aumentos progressivos na carga horária e no grau de complexidade, atrelada à teoria e aos critérios científico-metodológicos de aplicação.

A condição terceiro-mundista e de dependência de nossa ciência e tecnologia, segundo Duran (1983), nos "levam, em seus desdobramentos, muito freqüentemente, a consumirmos e a gerarmos, indiscriminadamente, maus produtos. Seriam maus produtos porque não atenderiam aos requisitos mínimos de critérios científicos e/ou porque não atenderiam às reais ou às mais urgentes necessidades do 'mercado' - nosso país" (p. 5).

Complementarmente, nas implicações, os participantes concluíram que o psicólogo tenta vender a competência técnico-instrumental que recebeu, que tenta dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de Recursos Humanos e que a formação deveria incluir subsídios dessa natureza (tendo se solicitados conteúdos para avaliação de desempenho). Julgararam excessiva a utilização de instrumentos de lápis e papel e que se deve respeitar o instrumento utilizado. Opinaram que o ensino consistente do método científico permite a geração de novos instrumentos, observada nas atividades de treinamento e na reprodução apriorística de instrumentos na prática da avaliação de desempenho. Observaram também que as permanentes transformações que ocorrem na organização podem mudar os instrumentos do psicólogo e que o psicólogo deve desenvolver a consciência de que é um usuário de ciência e tecnologia. Ainda foi verificado que uma formação metodológica consistente pode compensar a precariedade das informações técnicas de avaliação de desempenho e que o psicólogo se mantém em atividades técnicas. Julgaram que outras estratégias de coleta de dados ficam prejudicadas pela excessiva utilização de instrumentos de lápis e papel, que se devem respeitar os dados e que não se utilizam os dados disponíveis com maior segurança e impacto. Sugeriram, como alternativas de formação, a análise do fenômeno organizacional e a análise da questão do trabalho.

O conhecimento científico privilegia a técnica. É uma marca do uso do conhecimento em nosso tempo, em que interessa fazer previsões, subordinar o mundo físico e submeter muitos homens ao domínio de alguns. Por trás da questão técnica está a luta pelo poder, o conhecimento interessa apenas como fonte que gera novas técnicas, na disputa pela dominação. O problema não está na geração de técnicas em si mesma, mas no uso que se faz delas. Pensa-se na aplicação, já comentada, voltada para os problemas concretos da comunidade e visando a melhoria da qualidade de vida.

É no contexto das relações de poder - da dominação científico-cultural imposta pelos países do primeiro-mundo ou da desigualdade retributiva entre dirigentes e dirigidos - que se coloca a necessidade de se intencionalizar a ação. "Isto quer dizer selecionar os conhecimentos, instrumentos e técnicas que já temos disponíveis e que são adequados para tais problemas. Quer dizer, mais ainda, produzir tais conhecimentos, instrumentos e técnicas e difundí-los. Quer dizer também, lutar pelas condições para que isso possa ser feito" (Duran, 1983, p. 3-4).

A reprodução de instrumentos e procedimentos sem a necessária reflexão a respeito das finalidades do trabalho ou a abdicação de espaços que serão, de qualquer modo, ocupados e exercidos, não levam a uma situação melhor. A escola tem o dever de revisar e propor novos direcionamentos:

"só se fala em testes, coisas trazidas do exterior. Por que, então, nós não tentamos melhorar isto? E não só na área de Seleção, eu acho que em outras áreas também" (Participante E)

A aprendizagem dos instrumentos e procedimentos não deveria se dar sem que se aprendesse, antes de mais nada, a contextualizar os problemas humanos na organização, a colocar o conhecimento psicológico dentro da interdisciplinaridade dos conhecimentos e da interprofissionalidade para uma prática eficaz em que se tenham os parâmetros científicos como critérios de ação consistente. É neste sentido que o estudo da Psicologia Organizacional deveria privilegiar a análise do fenômeno organizacional e da questão do trabalho, na perspectiva científica e política, inevitavelmente. O participantes exprimem em parte a preocupação:

"como é que você associa, por exemplo, somatização, absenteísmo, alcoolismo, a problemas de clima organizacional? Isso é um trabalho importante do psicólogo" (Participante B)

"ele seleciona para a produção e, nesse sentido, naturalmente coloca uma certa prioridade sobre a produção em relação ao trabalhador" (Participante C)

"não basta ter instrumental, o sujeito tem que ter capacidade de refletir cientificamente o que está fazendo. Quer dizer, não é simplesmente aplicar o instrumento, mas, para que eu vou aplicar esse instrumento? Quais são as variáveis que eu efetivamente quero controlar, que eu preciso medir? Esse tipo de coisa é raramente discutido ou refletido. Quer dizer, em vez do sujeito se perguntar quais são as variáveis e construir o instrumento a partir das variáveis, ele corre para construir o instrumento, ou copiar o instrumento de alguém" (Participante F)

Na dimensão de atividades de trabalho, os participantes atribuíram dificuldade na adequação técnico-instrumental às necessidades de trabalho e suas conseqüências éticas. Asseveraram

que falta competência técnica ao psicólogo, que precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados, estabelecer suas relações e decidir e que necessita desenvolver o registro sistemático dos dados. Assinalaram a falta de domínio dos instrumentos e a necessidade de capacitação para construí-los, em particular, nas atividades de Treinamento. Denunciaram ainda a falta de habilidades de análise na área de Segurança no Trabalho, a necessidade de dominar os procedimentos de análise organizacional e de avaliação de desempenho. Denunciaram, finalmente, que faltam ao psicólogo habilidades diagnósticas na área de Segurança no Trabalho.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo é encontrado em atividades técnicas e o seu papel é restrito a essa dimensão - as organizações não exigem competência científica, exigem competência técnico-instrumental - o psicólogo repete procedimentos para os quais teve algum preparo (procedimentos convencionais, não renovados e produzidos em outros contextos culturais) - a construção de instrumentos de treinamento é indissociável do contexto organizacional e do conhecimento do método científico - a Psicometria é um instrumento que dá suporte às atividades do campo de RH - o espaço em Seleção é reconhecido pela associação aos testes e medidas 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade na adequação técnico-instrumental às necessidades de trabalho e suas conseqüências éticas - falta de competência técnica ao psicólogo, que precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados, estabelecer relações e decidir e desenvolver o registro sistemático dos dados - falta de domínio dos instrumentos e de capacitação para construí-los - falta de habilidades diagnósticas e de análise na área de Segurança e necessidade de dominar os procedimentos de análise organizacional e de avaliação de desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - deve-se buscar a adequação dos instrumentos e reconsiderar a noção que se adquire a respeito das relações de poder e uso de instrumentos (ajuste crítico dos instrumentos) - o domínio técnico-instrumental e do método científico gera competência à atuação - os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho vinculam-se à dimensão política e às variáveis do contexto - o psicólogo transpõe e repassa acriticamente a tecnologia - deve-se manter uma perspectiva de análise globalizada - a atuação competente propicia a ampliação das atividades e passagem para a análise organizacional

Quadro 4.5b

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 5 - Instrumentos e Procedimentos - na dimensão das atividades de trabalho

A formação que tem sido descrita não deixa de colocar o psicólogo em dificuldades de aplicação no âmbito das atividades em organizações. Algumas técnicas esparsas, ensinadas sem considerar o contexto, em uma relação inversa, onde o segmento é priorizado ao contexto, sem a análise cuidadosa das variáveis

às quais se liga, coloca obstáculos, como se pode ver, inclusive nas intervenções que podem ser nomeadas tradicionais, como é o caso das intervenções em Segurança no Trabalho. Na análise do Participante A:

"essa consideração sobre a aquisição de instrumental e sair para o mercado de trabalho, como quem vende um objeto, quase que um material, concreto, leva realmente a considerar a necessidade, hoje, assim, até premente, de repensar e rever inteiramente toda a estrutura da formação do psicólogo voltado para o trabalho"

É interessante constatar como o psicólogo mostra-se alheio a problemas muito próximos que lhe dizem respeito, como é o caso da avaliação dos docentes nas universidades. Dizem-lhe respeito por tratar-se de analisar e avaliar comportamentos. A avaliação de desempenho, como é conhecida nas empresas, tem sido, ao longo do tempo, questão proposta pelos e aos psicólogos. Existe uma gama de instrumentos e procedimentos desenvolvidos, não constituindo novidade os conteúdos de divergência de caráter político, teórico e metodológico que sempre acompanham o assunto. Apesar disso, quando o tema é tratado nos cursos de Psicologia, é colocado à parte, fora do âmbito de participação profissional do psicólogo. Outra vez, o viés formativo e de interesses de aplicação faz com que a categoria restrinja o seu raio de ação, envoltos em uma nuvem de isenção e descomprometimento. O tema se constitui, a nosso ver, excelente oportunidade de trazer para sala de aula um problema atual de nossa realidade e que demanda nossa participação. Poderia tornar-se um exercício acadêmico para melhor preparo dos psicólogos que irão trabalhar em organizações, revelar à comunidade as possibilidades de aplicação da Psicologia e demonstrar a maturidade da categoria em relação aos problemas de interesse coletivo.

Nas condições que foram combinadas com as dificuldades de aplicação técnico-instrumentais, os participantes observaram que o psicólogo é encontrado em atividades técnicas e que o seu papel é restrito a essa dimensão, que as organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental e é clara a expectativa quanto ao conhecimento técnico-instrumental de atividades específicas, como em Avaliação de Desempenho. Afirmaram que o psicólogo repete procedimentos para os quais teve algum preparo, procedimentos que são convencionais, não renovados e produzidos em outros contextos culturais. Constataram que a construção de instrumentos de treinamento é indissociável do contexto organizacional e a sua construção depende do conhecimento do método científico. Apontaram a Psicometria como um instrumental que dá suporte às atividades no campo de Recursos Humanos. Ainda foi colocado que o espaço em Seleção é reconhecido como atividade do psicólogo pela associação aos testes

e medidas, sendo o seu conteúdo desatualizado e restrito a estes instrumentos.

Prevalece a idéia de que a restrição dos psicólogos às atividades técnicas e a expectativa estabelecida pelas organizações em torno dessas atividades têm, entre muitos fatores determinantes, a limitação auto-imposta pelos próprios psicólogos e suas dificuldades em lidar com os problemas organizacionais, pela precariedade do treinamento acadêmico que recebem.

A origem da Psicologia foi marcada pelos estudos psicométricos, desde os estudos pioneiros da experiência imediata desenvolvidos por Wundt. Ganharam aplicabilidade com os testes psicológicos nas primeiras décadas do século, tanto no ambiente escolar como nas organizações de trabalho. Entretanto, na Psicologia Organizacional, a ênfase tem sido colocada progressivamente mais nos fatores contextuais que determinam a ação individual do que nos fatores intrínsecos.

Em outros contextos culturais, no início, as atividades dos psicólogos foram vinculadas e reconhecidas apenas pelo uso de testes padronizados. No Brasil, observadas as seções dos classificados nos jornais, pode-se concluir que a imagem permanece. Neri (1978) é mais otimista:

"Durante muito tempo o psicólogo que trabalha em empresa foi rotulado como o profissional que utiliza testes. Não vou entrar aqui no mérito se é um instrumento adequado ou não... (...) Hoje espera-se deste profissional, que trabalha em organização, que ele tenha necessidade de fazer análise psicológica utilizando de instrumentos, que ele tenha capacidade de pelo menos criar seus próprios instrumentos, adaptados à realidade em que vive" (p. 122)

A mudança neste estado de coisas depende das regras de mercado, onde provocar transformações depende de fatores macro-estruturais, além de alterações setoriais de currículo, dos conteúdos programáticos ou das atitudes e expectativas entre os profissionais da categoria. Em outras palavras, não bastaria uma reformulação interna visando competência técnico-instrumental, atualização e pertinência metodológica e social. Mas tais mudanças também são prioritárias, para quem quer um quadro diferente:

"há então uma grande ansiedade em fazer alguma coisa que o sujeito (psicólogo) não sabe nem como começar. Ele acredita que basta copiar um questionário e sair aplicando" (Participante F)

Nas implicações, os participantes concluíram que se deve buscar a adequação dos instrumentos, que se deve reconsiderar a noção que se adquire a respeito das relações de poder e uso de instrumentos, em um processo de reflexão e ajuste crítico dos instrumentos à realidade. Notaram que o domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação. Deduziram que os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho vinculam-se à dimensão política e às variáveis do contexto. Consideraram também

que o psicólogo transpõe acriticamente técnicas para a organização e reproduz de igual modo a tecnologia repassada pelo administrador. Ressaltaram que se deve manter uma perspectiva de análise globalizada e que uma atuação competente propicia a ampliação das atividades e conseqüente passagem para a análise organizacional.

A expressão do Participante E resume e define a situação:

"eu acho que é a hora, nós, de nossa área, criarmos. Não ficarmos nas coisas trazidas do exterior"

Na realidade, já tarda o momento de produzir instrumentos e procedimentos próprios de nossa realidade. Não obstante os fatores que dificultam atingir este objetivo, estima-se que mudanças ao nível das atitudes entre os professores e alunos em relação à área, através do reconhecimento da importância do fenômeno organizacional e da questão do trabalho no seio dos estudos da Psicologia, da valorização do embasamento metodológico-científico, da reflexão crítica e visão de globalidade, pode-se passar a produzir profissionais com maior competência. O depoimento do Participante C é um exemplo de capacidade de generalização a ser firmada entre os psicólogos:

"não acho importante conhecer especificamente esta técnica ou aquela técnica. Eu acho que tudo isso se aprende. Eu não conheço, particularmente, metade, ou mais da metade, dos instrumentos que os psicólogos usam em São Paulo. No entanto, se eu precisar usar algum, em questão de semanas eu aprendo"

A formação não pode fornecer tudo: conhecimentos, instrumentos, consciência crítica, posicionamentos políticos, etc. Pode propiciar condições, a partir de elementos de base, para que o futuro profissional possa ter alguma autonomia e controle do próprio desenvolvimento posterior.

Conjunto temático 6: Atuação

Na dimensão da formação profissional, os participantes identificaram a necessidade do exercício prático no contexto das organizações, bem como da vinculação dessa prática com as teorias estudadas. Denunciaram a falta de um modelo de ação aplicável ao contexto do trabalho e a necessidade de maior conhecimento dos procedimentos e finalidades das intervenções. Verificaram também que falta capacitação para produzir, simultaneamente, conhecimento e resultados no contexto de trabalho.

Entende-se que o uso do termo prática traz um sentido de investigação ou de intervenção controlada. Aplica-se desde os trabalhos realizados pelo estudante no início do curso, visando verificar a aplicabilidade de elementos teóricos, às atividades profissionais do psicólogo no mercado de trabalho, em uma conotação mais geral. Trata-se das atividades de investigação ou da prática profissional no

ambiente de trabalho, tendo os conteúdos teóricos da Psicologia Organizacional e de áreas de conhecimento paralelas como substrato referencial.

A aplicação da Psicologia em organizações se dá de modo fragmentado:

"a área Organizacional ainda é muito identificada como a área aplicada, puramente aplicada... chegar lá e trabalhar e aplicar..." (Participante G)

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - o modelo de intervenção mantido pelos cursos não considera as inter-relações do contexto - ausência de finalidade prática de algumas pesquisas na área e vinculação da teoria com a prática - conteúdos teóricos fracamente associados às atividades características da área - o psicólogo tem potencial para oferecer mais à sociedade - a formação transmite uma visão estereotipada das atividades em organizações - os alunos se envolvem em atividades extra-acadêmicas pouco relacionadas ou diferentes - a pós-graduação não fornece base para atividades fora do âmbito acadêmico - os professores têm deficiências relativas às experiências na área 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade do exercício prático no contexto das organizações e da vinculação dessa prática com as teorias estudadas - falta de um modelo de ação aplicável ao contexto do trabalho e necessidade de maior conhecimento dos procedimentos e finalidades das intervenções - falta capacitação para produzir, simultaneamente, conhecimento e resultados no contexto de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - indicou-se a importância do estabelecimento do hábito de refletir criticamente justaposto à ação - o psicólogo acaba não encontrando alternativas de intervenção - tentativa de usar a própria prática como modelo para os alunos - a prática acaba prejudicada frente ao excesso de conteúdo teórico, revela-se alienada e não gera competência para atividades específicas - os professores deveriam atualizar-se com a prática e acrescentar subsídios práticos relativos ao contexto de trabalho - deve-se utilizar a sala de aula como ambiente para o relato de experiências, promover e recuperar a vivência do aluno e do professor - o professor deve entrar em contato direto com as organizações - os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método e a prática

Quadro 4.6a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão da formação profissional (CONTINUA)

Botomé (1988, p. 282) distingue área de conhecimento e área de atuação profissional, atribuindo à primeira o objetivo de produzir conhecimento, enquanto a segunda preocupa-se em aplicar o conhecimento através de intervenções. A separação entre objetivos de estudo, de um lado, e interesses em utilizar o

conhecimento, de outro, como se interpreta, conduz a uma cisão que não traz benefícios. Ao contrário, reforça a tendência ao tecnicismo e afasta o aluno do rigor metodológico, como se isto pertencesse apenas à esfera da pesquisa ou, mais genericamente, da produção de conhecimento. Em qualquer área de atividades, o exercício profissional em bases que sustente uma aceitação pela comunidade científica como conhecimento válido seria, sem dúvida, muito oportuno, dada a baixa produtividade científica da Psicologia brasileira, apontada por Matos (1988, p. 102). Isto concerne particularmente, como já se teve oportunidade de analisar no presente trabalho, à Psicologia Organizacional.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - noção das atividades restrita à Seleção e ao Treinamento - as atividades práticas de Treinamento não são vinculadas às teorias de aprendizagem - o preparo para as atividades de Avaliação de Desempenho é precário - a Psicometria dá suporte às atividades de RH - a Segurança no trabalho possui potencial de atividades - os cursos não transmitem o hábito de exposição do trabalho e capacitação para o trabalho em Psicometria - existem acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais restritos - precariedade no desenvolvimento dos requisitos para uma atuação competente - o currículo estabelece o espaço de atuação restrito à Seleção 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de preparo técnico-instrumental para as atividades - necessidade de ter o próprio trabalho avaliado, da perspectiva do trabalho com "pessoas normais" e de subsídios metodológicos e de reflexão política para o trabalho em Seleção 	<ul style="list-style-type: none"> - as atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola - deve-se buscar uma visão integrada das atividades da área - a formação não conduz à competência para ampliar a gama de atividades; deve-se fornecer visão científica - busca de informações complementares para manutenção das atividades inter-profissionais - o psicólogo deve dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades de RH e não se manter restrito a essas atividades - a ausência de competência faz com que o psicólogo atue apenas ao nível dos comportamentos patológicos - uma formação metodológica adequada gera flexibilidade, aceitação dos parâmetros científicos e de reflexão sobre a finalidade do trabalho - a especialização em RH acaba descaracterizando a atuação psicológica - devem-se estudar as multi-determinações dinâmicas da realidade - as mudanças na atuação são dificultadas pela visão estereotipada e pelo predomínio da clínica

Quadro 4.6a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão da formação profissional (CONTINUAÇÃO)

O desenvolvimento da pesquisa-ação é um exemplo de um procedimento

que teve suas origens em trabalhos comunitários, dentro dos parâmetros científico-metodológicos baseados na teoria de campo de forças, elaborada por Kurt Lewin, que tem gerado conhecimento ao longo do tempo, em aplicações profissionais. Pesquisa-ação, para Moscovici (1985), "é, ao mesmo tempo, uma abordagem à solução de problemas (modelo teórico) e um processo de resolução de problemas (conjunto de atividades)" (p. 122). Outras estratégias, como a proposta de Gilbert (1978), mostram-se igualmente promissoras: é possível produzir conhecimento e resultados, ao mesmo tempo, no contexto de trabalho.

Logo a seguir, nas condições, os participantes explicitaram que o modelo de intervenção mantido pelos cursos de Psicologia não considera as inter-relações do contexto. Foram feitas referências à ausência de finalidade prática de algumas pesquisas na área e de vinculação, como exemplo, entre teorias de aprendizagem e a prática do Treinamento. Consideraram os conteúdos teóricos fracamente associados às atividades características da área. Postularam que o psicólogo tem potencial para oferecer mais à sociedade, que a formação transmite uma visão estereotipada das atividades em organizações, que os alunos se envolvem em atividades extra-acadêmicas pouco relacionadas ou diferentes das atividades do campo de estudos e que a pós-graduação não fornece base para atividades fora do âmbito acadêmico. Foram indicadas deficiências dos professores relativas às experiências na área.

A falta da prática concomitante aos conteúdos teóricos que são transmitidos nos cursos revela-se nas manifestações do Participantes E:

"quando fui trabalhar na Empresa X, eu tive que aprender muita coisa. Eu não sabia... eu sabia muita teoria (...) senti que realmente precisava de mais prática"

"o pessoal que trabalha nas empresas sente na carne o problema de não ter a prática e de não ter uma formação profissional adequada"

"a prática é imprescindível"

Para Bouvier & colaboradores (1988) o curso "deveria procurar integrar ensino-pesquisa, tendo professores realmente comprometidos com a qualidade de ensino, e para isso, torna-se fundamental o engajamento dos professores como também dos acadêmicos no processo de produção de conhecimento" (p. 5). A aspiração de uma maior troca entre a Psicologia e outras disciplinas científicas e as necessidades de vinculação da teoria com a prática exigem dos professores um domínio de conhecimentos que vai além dos conteúdos mais restritos à sua área de interesse. Isto não é, a rigor, tarefa fácil; "nem parece ser freqüente como capacitação profissional dos que formam os novos profissionais" (Botomé, 1988, p. 282).

É claro o potencial de atividades que poderiam ser exercidas pelos

psicólogos no âmbito das organizações. O escopo da área, conforme foi esclarecido na introdução do presente estudo, pode-se constatar, possui uma abrangência maior do que os profissionais relatam como atividades desempenhadas e ainda muito maior do que se tem visto nas publicações como pesquisas desenvolvidas por psicólogos brasileiros. É difícil negar a contribuição dos fatores descritos nas condições para configurar o quadro restrito de atividades do profissional nas organizações.

Os participantes indicaram, nas implicações, a importância do estabelecimento do hábito de refletir criticamente justaposto à ação. Consideraram que o psicólogo não consegue encontrar alternativas de intervenção. Foi relatada a tentativa de usar a própria prática como modelo para os alunos. Indicaram o prejuízo da prática frente ao excesso de conteúdo teórico, além de uma prática que se revela alienada, no contexto de uma formação que resulta em não gerar competência para a prática de atividades específicas como a avaliação de desempenho. Sugeriram que os professores deveriam atualizar-se com a prática e acrescentar subsídios práticos relativos ao contexto de trabalho. Falaram na possibilidade de utilização da sala de aula como ambiente para o relato de experiências na área e que se deve tanto promover como recuperar a vivência do aluno e do professor nas empresas. Acentou-se que o professor deve entrar em contato direto com as organizações (também para aproximar-se das áreas de novas tecnologias). Finalmente, reafirmaram que os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática.

Face ao descaso dos cursos para com a área, Neri (1978) não espera muito:

"...eu não pediria a criação de uma matéria específica para a área de industrial, mas sim que os professores das matérias atuais procurassem ampliar um pouco os textos, os problemas apresentados aos alunos" (p. 121-122).

O exercício profissional, por mais óbvio que pareça, é preciso dizer, deve ser o acoplamento da teoria e da prática.

"ele (professor) vai ter que puxar, para o aluno lembrar de todas as teorias de aprendizagem que aprendeu e como é que aquilo se aplica à situação de treinamento" (Participante F)

A parte teórica ensinada nos cursos pode e deve ser paralela à prática. Ribes e colaboradores (1987) propuseram um modelo que integra ensino, pesquisa e extensão. A integração é procurada ao nível longitudinal, de uma fase ou semestre para o outro, e ao nível transversal, entre os módulos do mesmo semestre. A proposta, adaptada à nossa realidade educacional poderia, contando com os dez semestres letivos, incluir um número de horas voltadas para o embasamento teórico-metodológico iguais e repetidas em todos os semestres. Os

avaliado, da perspectiva do trabalho com "pessoas normais" e de subsídios metodológicos e de reflexão política para o trabalho em Seleção.

No entendimento do Participante A, é preciso:

"posicionar o psicólogo dentro da organização ao nível do discurso, de diálogo, mais compatível com a competência e a visão de outros profissionais (...) do processo de trabalho e de produção como um todo. Então ele poderá enxergar variáveis, relações funcionais entre o comportamento e outras condições colocadas dentro das organizações que, sem esse conhecimento, ele dificilmente conseguiria revelar, descobrir (...) para que conseguisse caminhar no que a gente poderia assim chamar de pequenas revoluções atomizadas dentro da organização, que seriam sendas abertas"

O psicólogo é o profissional que deveria não apenas aplicar o conhecimento produzido pela investigação científica da Psicologia, mas gerar conhecimento através de sua prática e manter-se constantemente atento às conseqüências da aplicação. A prática simplesmente como aplicação técnica, destituída de reflexão de cunho teórico-científico e de cunho político, é incapaz de propor alternativas e, pior, é alienante. A avaliação continuada do próprio fazer torna-se auto-educativa e emancipadora. Isto, é claro, não acontece em um passe de mágica. Deve ser instrumento e meta do processo de formação acadêmica.

Nas condições, conectadas ao segundo bloco, assinalaram que a noção das atividades é restrita à Seleção e ao Treinamento, que as atividades práticas de Treinamento não são vinculadas às teorias de aprendizagem, que o preparo para as atividades de Avaliação de Desempenho é precário, que a Psicometria dá suporte às atividades de Recursos Humanos e que a Segurança no Trabalho possui potencial de atividades. Falaram que os cursos não transmitem o hábito de exposição do trabalho e não transmitem capacitação para o trabalho em Psicometria e que existem acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais restritos desde o início da formação. Comentaram a precariedade do desenvolvimento dos requisitos para uma atuação competente e a insuficiência do preparo na graduação. Também se colocou que o currículo estabelece o espaço de atuação restrito à Seleção de Pessoal.

A idéia dos conteúdos necessários para atividades específicas e a noção das atividades restritas dos psicólogos organizacionais não é fato novo para grande parte dos professores dos cursos de Psicologia. Às vezes é motivo de sarcasmo, em um estranho descomprometimento desses professores no que tange a um produto com o qual estão ligados: os psicólogos que pretendem trabalhar em organizações. O aparente descomprometimento estende-se para a categoria - sua categoria - que se envolve com as atividades em organizações e uma legislação que habilita os mesmos professores, sendo psicólogos, a tal exercício.

A situação é, no mínimo, dúbia. Por que se mantém? Existe convivência, pois, de qualquer modo, os psicólogos continuam a exercer as atividades de seleção, treinamento, etc., ao mesmo tempo que existe apreensão quanto ao que é feito, entre aqueles que aparentemente repudiam o exercício de tais atividades. Seria sensato refletir e melhor preparar os alunos que no futuro trabalharão dentro das empresas em nome da Psicologia. Ou, talvez, a percepção das exigências do estabelecimento de um novo padrão de preparo, ampliando em muito o trabalho para além de quatro paredes, como é necessário para sujeitar-se às avaliações de grupos extensos, estaria fazendo com que os professores acomodem-se nos moldes existentes e em conformidade com a expectativa dos alunos?

A observação do Participante C nos fornece um ângulo do problema:

"na medida em que ele (psicólogo) sucumbe e não é crítico das tarefas que lhe dão, permitindo que essas tarefas compliquem, digamos assim, a sua imagem futura, então ele acaba sendo agente de reprodução do *status quo*"

O relato do Participante B demonstra que alternativas de atuação requerem esforços para suprir lacunas básicas da formação:

"hoje estou trabalhando, por exemplo, com prevenção de *stress*, qualidade de vida no trabalho e cultura organizacional, temas que eu nunca ouvi falar no meu curso de Psicologia"

Se não se está atento para uma revisão de conceitos e preconceitos, certamente corre-se o risco de se perseguirem referenciais teóricos e práticos que tornam a nossa tarefa, analisada cuidadosa e criticamente, algo confuso e inoperante.

Nas implicações ligadas ao segundo bloco, os participantes explicaram que as atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola, que se deve buscar uma visão integrada das atividades na área, que a formação não dá competência para ampliar a gama de atividades e, para suprir isso, deveria fornecer uma visão científica. Foi relatada uma busca de informações complementares para manutenção das atividades inter-profissionais. Apontaram também que o psicólogo deve dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de Recursos Humanos, que o profissional se mantém restrito a essas atividades técnicas e, nessa medida, pode acabar descaracterizando a atuação psicológica. Concluíram que a ausência de competência faz com que o psicólogo atue apenas ao nível dos comportamentos patológicos, que a flexibilidade para responder às exigências do trabalho nas organizações depende de uma formação metodológica adequada, formação que também auxiliaria para que não se rejeitassem parâmetros científicos e de reflexão sobre a finalidade do trabalho. Ressaltaram que em qualquer área de atuação deve-se entender as multi-determinações

dinâmicas da realidade e que as mudanças na atuação são dificultadas pela visão estereotipada transmitida na graduação e pelo predomínio da clínica.

As restrições da formação e suas implicações são decorrentes de fatores que poderiam ser classificados a nível dos alunos, dos professores, dos cursos, das escolas, da categoria profissional e, de modo geral, dos fatores macro-estruturais. Desde uma estrutura de conteúdos curriculares que privilegia o estudo dos comportamentos patológicos até a prevalência de segmentos na profissão que valorizam o exercício de determinadas atividades em detrimento de outras, no contexto estereotipado das expectativas de quem absorve os serviços, inseridos em uma conjuntura econômica recessiva que se prolonga no País, uma multiplicidade de fatores interagem dinamicamente na configuração do quadro. Uma profissão é caracterizada por determinantes históricos, legais, institucionais e sociais (Botomé, 1988, p. 280).

Apesar do negligência dos cursos de Psicologia em relação ao preparo para o exercício na área, cerca de um quarto dos que se inserem na vida profissional como psicólogos dirigem-se para o trabalho em organizações. Ainda além, mais de um terço da amostra estudada pelo CFP, nas diversas regiões dos Conselhos de Psicologia, em algum momento da vida profissional já atuou em Organizacional (Bastos, 1988, p.169). O que se mostra um dado alarmante, no mínimo, quanto à imagem que se deriva de uma atuação sem respaldo formativo suficiente e exercida sem motivação. As conseqüências extrapolam-se para a categoria como um todo.

Quanto aos motivos que levam a escolher a área Organizacional, "predominam as condições de trabalho tais como remuneração e mercado" (Carvalho & colaboradores, 1988, p. 51). A opção de exercício que se apresenta ao psicólogo é bastante limitada:

"as atividades de trabalho, condições, as próprias dimensões presentes na formação, acabam empurrando a pessoa para um determinado conjunto de atividades, que são as atividades clássicas do departamento de Recursos Humanos. E não leva a pessoa a perceber outras áreas de atividades: na área pública, na organização e avaliação de programas governamentais, na área de saúde do trabalhador, na área de desenvolvimento comunitário, na área de organizações alternativas, e assim por diante" (Participante D)

Ao lado do fato das oportunidades de atividades restritas oferecidas no mercado de trabalho e da expectativa estereotipada existente nas organizações, o psicólogo não encontra cursos que lhe ofereçam a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos da área, no âmbito da Psicologia, ao nível da pós-graduação, como já foi visto. Não encontra também associações profissionais que congreguem os seus pares ou periódicos específicos da área, no Brasil. As alternativas estão no campo dos Recursos Humanos, benéficas por ampliar os horizontes de conhecimento e trocas interprofissionais, mas sob o risco concreto,

como os participantes denunciaram, de descaracterizar a atuação psicológica. Ocorre uma troca de referenciais, por quase absoluta falta de referencial próprio no âmbito da Psicologia Organizacional.

Na dimensão de atividades de trabalho, os participantes detectaram que o psicólogo necessita manter o interesse pelas atividades específicas da área, assim como identificar a inserção dessas atividades na organização e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação. Precisa refletir sobre a possibilidade e a necessidade de ampliar as atividades e perceber as atividades como científicas. Acentuaram a necessidade de atuação em equipes e do desenvolvimento de auto-crítica da atuação. Interpretou-se como necessária uma revisão geral da aplicação da Psicologia e geração de oportunidades de aplicação.

Para o Participante A:

"o grande esforço do psicólogo do trabalho seria a busca permanente de novas áreas, ou novas formas de aplicação"

É muito comum entre psicólogos organizacionais comentários e esperanças de ampliação das atividades e de participação em equipes interprofissionais de trabalho. Tanto a ampliação das atividades como a participação em equipes requer do psicólogo habilidades para identificar aspectos da realidade que não se restrinjam ao que tradicionalmente se considera o campo de atividades da Psicologia. Em outras palavras, é primordial que o psicólogo estude conceitos e fundamentos das áreas de conhecimento paralelas ao seu campo de atividades. Observam-se também dificuldades do psicólogo na interação com profissionais acostumados a parâmetros de objetividade em suas análises, sendo os profissionais da saúde e os administradores de empresa exemplos típicos desse modo de encarar e conduzir o trabalho.

A abertura de espaços para o psicólogo às vezes soa como uma questão de vontade das agências governamentais ou mesmo dos clientes. O próprio psicólogo não se dá conta da premência, antes de mais nada, de ampliar o conceito de atuação psicológica e participação ativa no conjunto de forças que compõem o jogo social. É evidente a responsabilidade das agências de formação no desenvolvimento de um conceito ampliado. "O que define uma *atuação abrangente* é o quanto essa atuação reflete o potencial de utilidade e de contribuição da profissão à sociedade " (Carvalho, 1988, p. 235) (ênfase adicionada na fonte).

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - a expectativa da organização envolve padrões estereotipados das atividades e o psicólogo mantém-se em atividades técnicas, tradicionais e restritas, sem ampliá-las - início das atividades, no Brasil, sem clareza de suas vinculações, finalidade, globalidade e prevenção - o espaço em Seleção é reconhecido como do psicólogo pela associação aos testes e medidas - os psicólogos não reconhecem o potencial de expansão em atividades como a Segurança no Trabalho, mantêm-se em atividades imediatas e insatisfeitos - existe alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador - a separação acadêmica das áreas de aplicação não é compatível com a realidade - os psicólogos repetem os modelos iniciais e mantêm-se na área tradicional e limitada de atuação 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de manter o interesse pelas atividades específicas da área, identificar a inserção dessas atividades e criticar politicamente as atividades de análise e avaliação - necessidade de refletir sobre a ampliação das atividades e percebê-las como científicas - necessidade da atuação em equipes e do desenvolvimento de auto-crítica da atuação - necessidade de uma revisão geral da aplicação e geração de oportunidades de aplicação 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo ingressa no mercado sem iniciativa para as atividades de vinculação, as contingências acabam inserindo-no em atividades tradicionais e a restrição à dimensão técnica diminui sua potencialidade - sugeriu-se que a atuação competente propicia a ampliação das atividades e que se devem estabelecer as relações entre as atividades e as variáveis do contexto e avaliar os próprios resultados - encontram-se dificuldades em atividades específicas; deve-se manter as atividades como seções integradas - os conflitos são inerentes às atividades em organizações - devem-se buscar novas áreas ou formas de aplicação - os resultados de aplicação técnica na Avaliação de Desempenho vinculam-se à dimensão política e das relações de variáveis - deve-se ter preparo para lidar com a atuação em organizações; o domínio técnico-instrumental e do método gera competência e propicia ampliação das atividades - deve-se desenvolver um modelo de atuação próprio, característico e adequado à realidade

Quadro 4.6b

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUA)

Muitas vezes observa-se que a maior dificuldade encontra-se no comportamento do próprio profissional psicólogo, geradas por questões pessoais, de despreparo ou falta de conhecimento e habilidades para o fazer ao qual se propõe e incapacidade de interação com outros profissionais. Não bastaria ampliar quantitativamente as atividades do psicólogo: é imprescindível estabelecer uma atuação com boa qualidade. É preciso reconhecer coisas elementares como as diferentes formações acadêmicas dos membros de uma equipe, as diferenças de abordagens, metodologias e linguagem. É indispensável discernir os diferentes graus de *status* e poder dentro da equipe.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - o trabalho em organizações é continuamente avaliado e necessariamente exposto e ocorre em uma relação dinâmica e ampla - o psicólogo não considera o trabalho como globalidade e não consegue legitimar suas atividades na empresa - existem divergências de interesses entre pesquisadores e profissionais das organizações - a prática dos psicólogos repete os modelos iniciais de atuação; a área não tem estruturação como prática; constata-se ausência de ampliação em setores nos quais existe potencial 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo necessita de capacidade inovadora para atingir resultados - necessidade de adquirir o hábito de criar e de avaliar o trabalho - dificuldade na adequação técnico-instrumental às necessidades de trabalho e suas conseqüências éticas - necessidade de definição de problemas/objeto/finalidade do trabalho e de desenvolvimento de uma mentalidade pluralista de participação no trabalho - falta de competência para gerar alternativas de intervenção - atividades em Treinamento demandam domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria 	<ul style="list-style-type: none"> - a avaliação é indispensável ao auto-desenvolvimento - a consciência política permite avaliar a utilização do próprio trabalho e a percepção dessa apropriação angustia e afasta o psicólogo das empresas - devem-se avaliar os resultados das próprias atividades - a alteração nas intervenções é decorrente de maior competência na interação com outros profissionais e na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais - a restrição das contribuições vincula-se à atuação limitada, às questões de poder e à esquiva dos postos de liderança - profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo

Quadro 4.6b Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 6 - Atuação - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUAÇÃO)

Nas condições, arranjadas na seqüência, os participantes encontraram que a expectativa da organização envolve padrões estereotipados das atividades dos psicólogos, que o psicólogo se mantém em atividades técnicas, tradicionais e restritas, sem ampliá-las. Assinalaram que as atividades na área tiveram início, no Brasil, sem clareza de suas vinculações, finalidade, globalidade e prevenção. Constataram uma tendência de ampliação, que o espaço em Seleção é reconhecido como do psicólogo pela associação aos testes e medidas e que os psicólogos não reconhecem o potencial de expansão em atividades como a Segurança no Trabalho. Afirmaram que o psicólogo mantém-se em suas atividades imediatas, insatisfeito com as atividades características das organizações. Avaliaram que existe alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador. Denunciaram que a separação acadêmica

das áreas tradicionais da Psicologia não é compatível com a realidade de aplicação. Comentaram que os psicólogos nas organizações repetem os modelos iniciais e que se mantêm no campo tradicional e limitado de atuação.

Já se comentou que a área organizacional atrai o psicólogo pelas oportunidades que o mercado de trabalho oferece e, principalmente, pelas possibilidades financeiramente mais recompensadoras. Borges-Andrade (1987) completa: "o resultado é, em muitos casos, uma latente insatisfação, dos que permanecem na área organizacional, com as características sociais da profissão, ao mesmo tempo em que há uma maior satisfação com as características econômicas da mesma" (p. 305). Para Bastos (1988), existe em Organizacional "uma maior insatisfação com a própria área ou a natureza do seu trabalho" (p. 190). Por trás dessa questão sempre desponta o exercício idealizado no consultório.

Queixas e insatisfações, aliás, são constantes durante o curso de Psicologia, desembocando quase invariavelmente na questão da reforma curricular e na necessidade de rever as áreas e os procedimentos de atuação. O que ocorre em tais momentos é a repetição de pontos de vistas, colocados a qualquer custo, deixando sempre a impressão de que apenas se discutiu e as questões cruciais permanecem. Nas palavras de Figueiredo (1983), a reforma "nunca é justificada pela necessidade de atualizar conteúdos obsoletos ou de redistribuir as cargas horárias em decorrência de transformações substanciais na própria organização do conhecimento psicológico" (p. 1).

Na empresa permanece a expectativa de algumas atividades restritas da parte do profissional que provém dos cursos de Psicologia, reafirmando os modelos das atividades iniciais nas empresas brasileiras: a retrógrada fórmula do "homem certo no lugar certo." A afirmação de Bastos (1988) resume o problema com propriedade: "cresce a insatisfação quanto ao tipo de serviços que prestamos e quanto a quem deles tem se beneficiado; por outro lado, faltam-nos respostas alternativas suficientemente claras e abrangentes; faltam-nos, sobretudo, as necessárias condições de construí-las" (p. 163).

Nas implicações, de outro lado, os participantes explicaram que o psicólogo ingressa no mercado sem iniciativa para as atividades de vinculação, que as contingências acabam inserindo o profissional em atividades tradicionais e que a restrição à dimensão técnica diminui sua potencialidade. Sugeriram que a atuação competente propicia a ampliação das atividades (a ampliação requer competência e senso crítico), que se devem estabelecer as relações entre as atividades e

as variáveis do contexto e avaliar os próprios resultados (sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades). Consideraram que os psicólogos que se encontram na área de Segurança no Trabalho têm dificuldades para o desenvolvimento das atividades, que se devem manter as atividades como seções integradas e que os conflitos são inerentes às atividades em organizações. Estabeleceram que se deve buscar novas áreas ou formas de aplicação e que os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho vinculam-se à dimensão política e das relações de variáveis na organização. Enfatizaram que se deve ter preparo para lidar com os conflitos inerentes à atuação do psicólogo em organizações, que o domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação, o que propicia a ampliação das atividades. Afirmaram que o psicólogo deve desenvolver um modelo de atuação próprio, característico e adequado à sua realidade de trabalho.

São curiosas as conclusões de Borges-Andrade (1988b), baseado nas avaliações do exercício profissional, coletadas na pesquisa do Conselho Federal de Psicologia: "os respondentes parecem acreditar que seu papel junto à comunidade é bem mais importante do que os insumos de que dispõem para nele atuar (...) A melhor disponibilidade de recursos para o exercício da profissão estaria avaliada entre os da área Organizacional" (p. 253). Parece existir um grau de onipotência fantasiosa nestas crenças, quando confrontadas com a descrição que se tem registrada. A debilidade das contribuições dos psicólogos no contexto organizacional é algo que já se tem patenteado (Malvezzi, 1979).

Os fatores que determinam as deficiências dos psicólogos organizacionais são variados. A falta de iniciativa, a restrição à dimensão técnica, a falta de visão política e globalizada, e assim por diante, não corrigidas e associadas a outros fatores, mantêm um desempenho insatisfatório, interpretado como incompetência. Uma forma de buscar solução para o problema é tentar modificar a expectativa de papel por parte de quem recebe os serviços, através de novos padrões de serviços oferecidos, e, principalmente, por parte de quem forma os futuros profissionais.

A observação do Participantes G, transformadas as negações em afirmativas, indicam caminhos de reconhecimento e legitimação das atividades:

"ele (psicólogo) só não faz pesquisa sobre a sua ação, sobre a atuação, nem sobre os problemas organizacionais, como não utiliza, de uma forma sistemática, a sua experiência prática, para refletir sobre os seus instrumentos, os seus métodos de trabalho"

Os participantes observaram, em um segundo bloco de

necessidades na dimensão das atividades de trabalho, que o psicólogo necessita de capacidade inovadora para atingir resultados. Reconheceram a necessidade de adquirir o hábito de criar e de avaliar o trabalho. Apontaram a dificuldade na adequação técnico-instrumental às necessidades de trabalho e suas conseqüências éticas. Indicaram a necessidade de definição de problemas/objeto/finalidade do trabalho e de desenvolvimento de uma mentalidade pluralista de participação no trabalho. Acusaram a falta de competência do psicólogo para gerar alternativas de intervenção. Formularam que o trabalho específico em Treinamento demanda domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria.

Existe uma pressão contínua dentro das organizações pela produtividade. Implicitamente espera-se dos profissionais de nível intermediário a capacidade de contribuir com idéias criativas e úteis. Não é diferente em relação ao psicólogo.

"A pesquisa é aceita, em princípios, como atividade desbravadora e como base para inovações tecnológicas em múltiplas áreas de interesse social" (Ades, 1978, p. 129). Criatividade e inovação dependem de embasamento metodológico, senso crítico e interesse pelo trabalho realizado.

Parte-se da idéia de que é fundamental produzir, dentro das universidades, tanto um conhecimento como um profissional crítico, para que se possa ter criatividade. A investigação sistemática e científica é primordial, apesar de não "haver muito empenho em colocar o espírito de pesquisa como elemento a ser incentivado e inculcido, em cursos universitários como os de Psicologia" (Ades, 1978, p. 129). Sabe-se que a criatividade também está subordinada às leis de mercado. Fala-se de criatividade com o significado de poder gerar algo novo e de valor dentro da cultura em que é produzido. Cultura no caso não se refere apenas à cultura organizacional. Pensa-se na inovação que contribui para colocar a ciência e a tecnologia a serviço da solução dos imensos problemas que nossa sociedade enfrenta.

É no sentido de manter atenção para as conseqüências da inovação que se entende o comentário de Duran (1983) quando diz que "em nossa busca de um caminho novo para o ensino da Psicologia, precisamos tanto olhar criativamente para o futuro como criticamente para o presente" (p. 18).

Nas condições, acompanhando o segundo bloco de necessidades, julgaram que o trabalho em organizações é continuamente avaliado e necessariamente exposto e ocorre em uma relação dinâmica e ampla. Evidenciaram que o psicólogo não

considera o trabalho como globalidade e não consegue legitimar as suas atividades na empresa. Indicaram que existe divergência de interesses entre pesquisadores e profissionais das organizações no que tange à natureza da pesquisa e do trabalho aplicado. Reafirmaram que a prática dos psicólogos nas organizações repete os modelos iniciais de atuação, que a área organizacional não tem estruturação como prática e que se constata ausência de ampliação em setores nos quais existe potencial de contribuição.

As idéias de dinamicidade, amplitude e globalidade das relações internas que ocorrem nas organizações têm vinculação direta com as dificuldades que o psicólogo enfrenta para legitimar o seu trabalho. É inevitável retornar ao preparo teórico-metodológico, precário na formação, e à questão da abordagem, calcada em um modelo que secciona o indivíduo do contexto. Não se pretende reduzir a explicação a esses fatores, mas não se pode negar tais vínculos.

Hoje não se pode negar as multi-determinações do comportamento. Não é possível imaginar o indivíduo em compartimentos ou dar as costas para os fatores sociais de determinação. Isto justifica, no plano teórico, a procura das interfaces com outras disciplinas e, no plano aplicado, a necessidade da atuação em equipes profissionais.

O que é descrito pelo Participante G não deixa de ser, entre outros fatores, conseqüência direta dos interesses dos psicólogos e dos conhecimentos e habilidades que adquirem:

"esta última pesquisa nossa (Conselho Federal de Psicologia, 1988) mostrou bastante isto: o índice de psicólogos organizacionais que entram nessas atividades... que desenvolvem atividades mais nobres, mais significativas e tal, é bem reduzido"

O psicólogo não apenas encontra dificuldades para conviver com o seu objeto de estudo quando o seu trabalho está diretamente inserido nas organizações sociais como, muitas vezes, mantém a atenção voltada para outra área:

"uma pessoa que está trabalhando numa organização simplesmente esperando juntar dinheiro para pagar uma outra formação ou sem saber muito o que poderá fazer naquela organização, não vai ter condições de realmente atuar de uma forma condizente com o que se espera do psicólogo" (Neri, 1978, p. 119)

Nas implicações associadas ao segundo bloco dentro das atividades de trabalho, foram feitas referências à avaliação como indispensável ao auto-desenvolvimento. Analisaram que a consciência política permite avaliar a utilização do próprio trabalho e que a percepção dessa apropriação angustia e afasta o profissional das empresas. Reafirmaram que se deve avaliar os resultados das próprias atividades. Indicaram que a alteração nas intervenções é decorrente de maior competência na interação com outros

profissionais e na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais. Asseguraram que a restrição das contribuições vinculam-se à atuação limitada, às questões de poder e à esquivia dos postos de liderança. Comentaram que profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo.

Avalia-se que o afastamento de grande parte dos psicólogos do ambiente de trabalho das organizações deve-se muito mais ao seu desinteresse e à percepção de sua incompetência para lidar com o fenômeno organizacional e com as questões de poder do que da consciência da apropriação do trabalho. Tal apropriação é inerente ao sistema capitalista, seja qual for o local de trabalho. Não faltam ataques à ação ortopédica das atividades psicológicas na clínica ou de domesticação ou docilização nas escolas. Mais se trata de criar alternativas de emancipação através do exercício crítico das atividades do que criar bodes expiatórios. As organizações de trabalho representam o local onde se dá o embate mais claro entre dominantes e dominados, por essa razão significam um desafio ao qual não se pode reagir como avestruz.

A alternativa está em entender melhor o local de trabalho, a história do desenvolvimento industrial, a trama das relações de poder, os determinantes econômicos e sociais, e assim por diante. Algumas declarações dos participantes completam a idéia:

"o processo de produção é um processo comportamental em que a interação dos homens, das pessoas, entre si e com a natureza, para produzir a sua subsistência, a sua sobrevivência, o desenvolvimento - esse processo comportamental, o seu primeiro condicionamento começa pela natureza. Isto é, ninguém vai conseguir produzir nada que não esteja presente na natureza" (Participante A)

"trabalharia muito mais a leitura do fenômeno organizacional em geral, porque aí você tem como equipar o psicólogo para trabalhar seja na área educacional, seja na área clínica, seja na universidade, seja na militância política, seja o diabo que for. Quer dizer, ele vai entender um pouco mais sobre os mecanismos de agir em relação ao fenômeno organizativo em si" (Participante D)

"no mundo do trabalho as contradições aparecem de uma forma muito mais explícita. Quer dizer, os antagonismos sociais, as coisas aparecem na força bruta. Você tem lá interesses do pessoal da empresa, interesses do trabalhador, e... Enquanto que na clínica é difícil você perceber esse tipo de coisa. Você lida mais com os reflexos disso aí do que com o conflito em si... as tensões das relações de propriedade" (Participante G)

"se ele (psicólogo) não tiver uma visão política mais global, eu acho que não vai entender a natureza dos problemas com os quais ele vai lidar" (Participante G)

Conjunto temático 7: Identidade e Imagem

Na dimensão da formação profissional, os participantes detectaram a necessidade do psicólogo desenvolver a percepção do próprio papel.

Vincula-se a noção de papel ao conceito de identidade; no caso, aquilo que

caracteriza o psicólogo como um profissional dentro de nossa cultura. O tema esteve bastante em voga há alguns anos atrás em publicações, congressos e conversas informais entre os psicólogos brasileiros. Alguns chegavam a comparar o momento com a "crise da adolescência." O momento passou, o que não assegura que se tenham firmado alguns padrões que permitam clareza do nosso papel.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - os programas nos cursos eram e continuam falhos em relação ao papel dos psicólogos nas organizações - desinteresse e despreparo nas disciplinas específicas da área - os alunos percebem o grau de comprometimento do professor com aquilo que ensina e suas conseqüências - desinteresse por pesquisas na área e predomínio de interesses voltados para a clínica - preferência pelo trabalho em grupos sociais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de desenvolver a percepção do próprio papel 	<ul style="list-style-type: none"> - as vivências dos alunos e dos professores em empresas devem ser recuperadas para que se reflita sobre o papel do psicólogo organizacional - o ensino é válido para quem quer "fazer Psicologia" mas não para quem quer "ser psicólogo" - o enfraquecimento do padrão de exigências sobre o aluno repercute na imagem do psicólogo

Quadro 4.7a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 7 - Identidade e Imagem - na dimensão da formação profissional

Quando foram analisados os conhecimentos e habilidades necessários ao psicólogo organizacional, comentaram-se as dificuldades, no Brasil, de estabelecer os objetivos da formação e definir o próprio objeto da Psicologia. A questão do tipo de profissional que se pretende formar tem sido longamente debatida. Alguns tem se assentado em torno de uma formação abrangente, sem delimitar áreas ou linhas teóricas e enfatizando a integração conseqüente do profissional na sociedade, através de um fazer comprometido com as necessidades da população. Outros, destacam a importância do embasamento filosófico, a busca de alternativas de intervenção, a habilitação para utilizar instrumentos e procedimentos, em atividades interprofissionais, fundamentados

teoricamente e no desenvolvimento crítico de pesquisas.

Em outros contextos culturais a imagem do profissional foge às nossas concepções, como relata Corsini (1984): "o psicólogo soviético conserva a imagem do cientista, um acadêmico, não como um praticante que desempenha atividades profissionais como um objeto de negócios" (p.160).

Na realidade brasileira, "a imagem que o próprio psicólogo tem de sua identidade profissional é produto de um processo de formação reconhecidamente distorcido, segmentado e insuficiente" (Galvão, 1987, p. 308). Dentro do panorama da formação, o desenvolvimento do conceito do papel dos psicólogos nas atividades realizadas em organizações é pouco alentador para quem se preocupa em ratificar esse espaço de atuação:

"se na grande maioria (das faculdades) os alunos recebem uma espécie de visão da Psicologia Organizacional como filha bastarda... e uma idéia de que o bom psicólogo ou vira professor - para fazer pesquisa - ou tem uma clínica, tornam-se menos dispostos a quebrar o estereótipo do psicólogo que só sabe cuidar dos testes de Seleção e dar pareceres" (Participante D)

"em síntese, eu acho que a formação exclui muito essa área (Organizacional), em função dos estereótipos" (Participante G)

Nas condições, associadas às necessidades de desenvolvimento da percepção do papel, os participantes apontaram que os programas, nos cursos de Psicologia, eram e continuam falhos em relação ao papel do psicólogo nas organizações. Encontraram-se conteúdos relativos ao desinteresse e despreparo dos professores das disciplinas específicas da área. Isto foi vinculado à declaração de que os alunos percebem o grau de comprometimento do professor com aquilo que ensina e suas conseqüências. Notaram também o desinteresse por pesquisas na área e o predomínio de interesses voltados para a clínica. Acentuaram a preferência pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência.

O que se transmite nos cursos de Psicologia em relação ao papel dos psicólogos nas organizações, pela via da omissão ou da discriminação aberta, não é falho, é auto-depreciador para a categoria como um todo. Já foi explicado: trata-se de um ataque a posições que são mantidas, através do exercício profissional dos psicólogos nas organizações e através da legislação que estabelece a possibilidade desse exercício, sem que se defina claramente pela recusa em assumir as atividades da área ou que se tente melhorar a formação. Não se está referindo às críticas fundamentadas, daqueles que conhecem a área e o grau de alienação ou obsolescência de muitos de seus executantes e que pretendem construí-la. O foco é a manutenção de estereótipos e preconceitos, relativos à área e seus praticantes, dentro dos cursos.

Cabe perguntar, neste ponto, como professores desinteressados e despreparados para ensinar os conteúdos pertinentes à área, que não desenvolvem pesquisas, não contam com experiências e que se voltam para outras áreas de aplicação, poderiam aproximar-se do que é ou pode ser o papel dos psicólogos em organizações?

É interessante observar que, ao longo do tempo, após o término da graduação, a identidade do psicólogo organizacional, muitas vezes, modifica-se; por exemplo, quando passa a se auto-denominar profissional de Recursos Humanos ou, à semelhança do que surge em outras ocasiões, comentadas por Langenbach & Negreiros (1988), quando diz que "não se sente psicólogo" (p. 96).

Às vezes tem-se a impressão que o psicólogo é visto como alguém capaz de usar palavras mágicas que rapidamente transformam pessoas e situações. Com um pouco mais de atenção, pode-se perceber que alguns se sentem ou se identificam como psicólogos por atributos muito limitados. Julgam desempenhar o papel, por exemplo, se estão aplicando testes, ou, muito mais, quando se encontram em uma situação típica de aconselhamento. Situações que fogem ao escopo clássico colocam em dúvida a própria identidade. O que determina o ser profissional parece assumido como a situação imediata e não o referencial que angariou ao longo dos anos de estudo.

De outro lado, nas implicações, sugeriram que as vivências dos alunos e dos professores em empresas devem ser recuperadas para que se reflita sobre o papel do psicólogo organizacional. Criticaram o ensino nos cursos como válido para quem quer "fazer Psicologia" mas não para quem quer "ser psicólogo" e afirmaram que o enfraquecimento do padrão de exigências sobre o aluno repercute na imagem do psicólogo.

Julga-se que o que os participantes pretenderam transmitir com o "ser psicólogo" refere-se à aquisição dos parâmetros que caracterizam a atuação em base dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia, visando ao desenvolvimento e realização das potencialidades do ser humano, independente da área ou local de aplicação. Isto se contrapõe ao que é descrito como a identificação do psicólogo pelo domínio de algumas técnicas.

São inúmeros os fatores, também já comentados, que levam à produção dos que "fazem Psicologia." O enfraquecimento do padrão de exigências sobre o aluno é parte de uma cadeia de inter-relações e que acaba, sem dúvida, em prejuízo do profissional que se prepara. Prejuízo que se reflete na sociedade, que deixa de contar com os serviços no nível de qualidade que poderia ter e também, não se deve esquecer, em prejuízo do próprio aluno ou futuro psicólogo. Atente-

se para o que Caldas (1980) nos diz: "o que se observa é que um currículo de graduação bastante extenso não parece conter certos elementos básicos necessários à formação de uma identidade profissional, levando este mesmo profissional, ao sair da universidade, a uma desorientação que pode prejudicar toda a sua vida" (p. 558).

Tornou-se corriqueiro atribuir à recentidade da profissão no Brasil as dificuldades de uma identidade comum. Entende-se que, como foi esclarecido no início deste trabalho, em certos aspectos a recentidade até justificaria uma maior absorção do profissional. Por outro lado, é inegável a necessidade de maior divulgação das atividades possíveis de serem exercidas pelo psicólogo para o conhecimento da população. Contudo, julga-se que o que mais divulga o trabalho, bem ou mal, é a competência que o profissional apresenta nas oportunidades de trabalho. Neste aspecto, as perspectivas também não são favoráveis:

"ele (psicólogo) não amplia e também não tem segurança de que as coisas que ele faz são importantes ou tenham um impacto positivo na organização" (Participante G)

É um contrasenso atribuir à própria comunidade a responsabilidade por conhecer o papel do psicólogo e suas possíveis contribuições. Mas não é incomum ouvir do psicólogo em organizações que, se mais não fazem, é por que os outros profissionais não sabem de sua "potencialidade."

Na dimensão de atividades de trabalho, os participantes observaram a falta de conhecimento do psicólogo sobre a inserção do seu papel no contexto da produção e a falta de reflexão e auto-crítica sobre o significado do seu papel. Opinaram que faltam ao psicólogo organizacional elementos de identidade profissional e valores compatíveis com o repertório exigido para atuar em organizações. Como última necessidade identificada nesta dimensão, verificaram que o psicólogo precisa manter o interesse pelas atividades específicas da área.

Em algumas situações em que o psicólogo é encontrado nas empresas, não seria exagero afirmar que transparece uma imagem de tensão e sofrimento em sua inserção. Às vezes parece procurar omitir-se tanto quanto possível, para não ser notado ou solicitado em contribuições. Entretanto, se a insegurança do psicólogo organizacional enquanto profissional é grande, ela não é maior do que a instabilidade da categoria como um todo.

Pode-se falar de uma cultura e de valores que se tornaram característicos dos psicólogos e do seu exercício profissional (Carvalho & colaboradores, 1988, p. 49). Existe despreparo para o exercício que forçosamente pressupõe a interação com outros profissionais, quando a perspectiva predominante entre os psicólogos

não ultrapassa uma visão multidisciplinar, contrária à abordagem interdisciplinar da integração dos conhecimentos na relação com o objeto de intervenção, mas também seus interesses e valores não se ajustam ao contexto:

"ele (psicólogo) não tem competência para tornar visível o seu potencial (...) O fato de não ter essa competência, acho que perpetua um pouco esse tipo de estereótipo, de que ele é um profissional limitado para fazer aquele tipo de coisa (seleção de pessoal)" (Participante G)

"a Psicologia recruta para os seus quadros pessoas com um conjunto de valores muito próprios, que se identificam com os valores da clínica, da assistência individual" (Participante G)

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - as empresas estabelecem um cargo técnico ao psicólogo e o papel do psicólogo fica restrito à dimensão técnica - a Psicologia Organizacional não tem organizações de referência no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> - falta conhecimento ao psicólogo sobre a inserção de seu papel no contexto de produção e falta reflexão e auto-crítica sobre o significado de seu papel - faltam elementos de identidade profissional e valores compatíveis com o repertório exigido para atuar em organizações - o psicólogo precisa manter o interesse pelas atividades específicas da área 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo ingressa no mercado sem ter clareza do próprio papel e mantém interesses nos moldes da clínica - a ausência de elementos de identidade dificulta lidar com o estigma sobre a área - existe o risco de perpetuar a imagem do profissional limitado à Seleção - a perda de reconhecimento está ligada à avaliação e legitimação das atividades - a afirmação do psicólogo é dificultada pela sua atuação limitada, pelas questões de poder e esquiva dos postos de liderança; tal afirmação depende de sua inserção na dimensão política das organizações

Quadro 4.7b Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 7 - Identidade e Imagem - na dimensão das atividades de trabalho

Nas condições, vinculadas às necessidades descritas logo acima, observaram que as empresas estabelecem um cargo técnico ao psicólogo e que o papel do psicólogo fica restrito à dimensão técnica. Evidenciaram que a Psicologia Organizacional não tem organizações de referência no Brasil.

Também a questão da ampliação das atividades de trabalho está vinculada à questão da identidade. "Enquanto não conseguirmos pensar coletivamente nas nossas propostas à comunidade, dificilmente vamos ter competência para brigar pela ampliação do mercado. A não ser que se pretenda uma ampliação paternalista, de cima para baixo" (Silva, 1980, p. 571-572).

A falta de organizações de referência para os psicólogos organizacionais, no Brasil, desponta consistentemente com o quadro descrito pelos participantes:

"aqui você tem uma situação terrível para o pessoal. Onde que eles vão concretizar e materializar uma identidade profissional? (Participante D)

"como você sabe que existe enquanto psicólogo organizacional? Você não tem organizações de referência" (Participante D)

"você consegue lidar com o estigma inicial porque você tem um núcleo base" (Participante D)

"minha preocupação é com as pessoas que querem manter esta identidade. Não tem um congresso para elas. Não têm um instituto de pesquisa pelo qual possam dizer: 'Eu sei que eu existo porque ele existe. Eles produzem documentos que eu posso ler...'" (Participante D)

Em decorrência, nas implicações, explicitaram que o psicólogo ingressa no mercado sem ter clareza do próprio papel e deriva os interesses de realização, dentro das organizações, nos moldes da clínica. Concluíram que a ausência de elementos de identidade dificulta lidar com o estigma sobre a área. Encontraram ainda que existe o risco de perpetuar a imagem do profissional limitado à Seleção, que a perda de reconhecimento está ligada à avaliação e legitimação das atividades, que a afirmação do psicólogo é dificultada pela sua atuação limitada, pelas questões de poder e esquiva dos postos de liderança e, finalmente, esta afirmação depende de sua inserção na dimensão política das organizações.

A identidade do psicólogo depende fundamentalmente de sua integração enquanto grupo de profissionais voltados para atividades comuns, do envolvimento com o ambiente de trabalho, da clareza de seus propósitos e da segurança do seu fazer. Isto posto, percebe-se facilmente que se encontram variados obstáculos para consolidar esta identidade. Por enquanto, a situação que se apresenta é ironicamente descrita pelo Participante D:

"normalmente você é o rabo dos congressos de Psicologia (risos), escondido em algum canto"

O fortalecimento da identidade dos psicólogos organizacionais depende da avaliação de seu preparo acadêmico, da sua prática, do contexto social que estabelece a formação e a prática e dos valores relativos às suas atividades. A criação de grupos ou a recuperação de associações profissionais é um passo importante como elemento unificador e de referência. E, talvez o mais importante no empreendimento, desenvolver um trabalho competente e arrojado na penetração em níveis com poder dentro das organizações. Se os profissionais e as condições que se tem não permitem uma reversão imediata da estereotipia existente, é preciso que se criem instituições norteadas por aqueles objetivos, por exemplo, ao nível da pós-graduação.

Na dimensão da formação profissional, os participantes identificaram a necessidade de se estudar o ambiente das organizações. Avaliaram a necessidade de mais prática no contexto das organizações. Julgaram que falta capacitação para produzir conhecimentos e também falta um modelo de ação aplicável ao contexto do trabalho. Detectaram a falta de instrumentos e de preparo para o diagnóstico da realidade organizacional. Não se apreende a realidade política e social das organizações. Comentaram a necessidade de conhecer o processo de produção e suas relações com os fenômenos comportamentais. Indicaram a carência de aprendizagem das relações de trabalho e falta de clareza do psicólogo no que tange à própria inserção nas relações de produção.

Constitui-se um passo preliminar na aproximação do psicólogo às organizações, conforme o entendimento que se tem difundido, a apreensão das características principais do contexto. Isto refere-se a captar elementos da estrutura e do processo organizacional, para depois visualizar as interdependências do comportamento individual e grupal. Contudo, o psicólogo não conta com prática neste ambiente, não dispõe de um modelo de ação, de conhecimentos ou de instrumentos e preparo para o diagnóstico e até mesmo de clareza da sua inserção nessas relações.

Atente-se para algumas afirmações que reforçam as idéias levantadas:

"é quase impossível compreender o comportamento humano numa situação de trabalho sem se conhecer corretamente as condições em que este processo de trabalho está atuando" (Participante A)

"avaliar o contexto ambiental para saber quais são as condições que o empregado tem para trabalhar" (Participante E)

"ele (psicólogo) não encara os processos organizacionais também como algo passível de investigação, de estudos, de suas práticas" (Participante G)

Fique claro que existem modelos de ação, conhecimentos e procedimentos disponíveis na literatura da área - para citar apenas um exemplo, veja-se Harrison (1987). Falta preparo e interesse dos professores para a abordagem da organização em uma perspectiva globalizada e pluridimensional, visando identificar o nível psicológico em sua interdependência com os níveis econômico, político e ideológico, como o fazem Pagès & colaboradores (1987).

Nas condições, combinadas com as necessidades anteriormente descritas, os participantes julgaram que os cursos de Psicologia mantêm um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto, que mantêm disciplinas com uma estratégia que

não é transposta para o contexto do trabalho e, no caso da própria Psicologia Social, seus conteúdos não são integrados ao referido contexto. De um modo geral, os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento em um contexto aplicado. Criticaram a ausência de oportunidades, nos cursos, de apresentar a realidade de transformação permanente das organizações, dinâmica e interdependente.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - os cursos de Psicologia mantêm um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto, mantêm disciplinas com uma estratégia que não é transposta e conteúdos que não se integram ao contexto do trabalho - os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento em um contexto aplicado - existe ausência de oportunidades, nos cursos, para apresentar a realidade de transformações permanente das organizações 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade estudar o ambiente das organizações - necessidade de mais prática no contexto das organizações - falta capacitação para produzir conhecimentos e falta um modelo de ação aplicável - falta de instrumentos e de preparo para o diagnóstico organizacional; não se aprende a realidade política e social das organizações - necessidade de conhecer o processo de produção e suas relações com os fenômenos comportamentais - carência de aprendizagem das relações de trabalho e falta de clareza quanto à própria inserção nas relações de produção 	<ul style="list-style-type: none"> - deve-se passar a enfatizar as variáveis que extrapoliam o contexto imediato de trabalho, a analisar as relações da Psicologia com o contexto de trabalho e a enfatizar o contexto social do trabalho - o psicólogo acaba não se envolvendo e antecipando os movimentos significativos no contexto do trabalho e deveria ter maior envolvimento com propostas para este contexto - a análise do fenômeno organizacional apresenta-se como uma alternativa de formação - deve-se ter presente que as permanentes transformações no interior das empresas podem transformar os instrumentos dos psicólogos - devem-se produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade - o processo de produção deveria ser compreendido como um processo comportamental - a formação deveria fornecer uma visão científica para a investigação dos processos organizacionais

Quadro 4.8a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações - na dimensão da formação profissional (CONTINUA)

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
- as responsabilidades da universidade não incluem formar posições de liderança	- necessidade do desenvolvimento de competência nas relações de autoridade - necessidade de preparação para ocupar posições de gerenciamento e do desenvolvimento de habilidades de liderança	- a esquivas às posições de liderança e suas dificuldades são atribuídas à abordagem centrada no indivíduo, à preferência pelo estudo do indivíduo ou dos grupos, sem interdependência - a formação deveria voltar-se mais e fornecer informações a respeito do contexto das organizações; por exemplo, estudos a respeito do poder

Quadro 4.8a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações - na dimensão da formação profissional (CONTINUAÇÃO)

O modelo de intervenção e a estratégia difundida nos cursos de Psicologia conduz a uma análise do comportamento do indivíduo ou do grupo com características da prática em consultório. Quando transportada para o contexto organizacional, tal prática, à semelhança do que ocorre na situação escolar (Leite & Guirado, 1987, p. 16-17), também mostra-se insatisfatória para atender aos problemas da área. Hoje, por exemplo, ao se analisar a questão do alcoolismo entre trabalhadores, muitos concordam que as resultantes do problema encontram suas raízes em fatores de ordem familiar e do próprio contexto de trabalho. Pode acontecer que na medida em que aumentam as pressões financeiras, os indivíduos tornam-se mais propensos ao consumo de álcool. Isto revela-se no aumento de faltas ao trabalho em períodos imediatamente anteriores aos dias de pagamento ou no aumento no número de acidentes. Em épocas passadas os acidentes de trabalho chegaram a ser analisados como uma propensão individual, deixando uma margem de interpretação, para os psicólogos e não psicólogos, de que se tratava de fatores intrínsecos ao indivíduo.

Condições concretas da realidade e diferenças entre sub-culturas associam-se na composição de determinados efeitos que o indivíduo, muitas vezes, assume como suas próprias deficiências:

"se a gente não analisar o ambiente, não analisar os fatores que levam as pessoas a desempenharem do jeito que estão desempenhando, a gente não pode dizer: 'você, fulano, é responsável pelo que está fazendo'" (Participante E)

Na seqüência, nas implicações, os participantes apontaram que

se deve passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato de trabalho, que se deve analisar as relações da Psicologia com o contexto de trabalho e enfatizar o contexto social do trabalho. Esclareceram que o psicólogo não se envolve nem antecipa os movimentos significativos no contexto do trabalho e que se deveria ter maior envolvimento com propostas para este contexto. A análise do fenômeno organizacional foi apontada como uma alternativa de formação, enquanto pelo menos a Psicologia Social e a Psicologia Organizacional deveriam integrar a Psicologia ao fenômeno organizacional. Indicaram que as permanentes transformações que ocorrem nas empresas podem transformar os próprios instrumentos do psicólogo (o que implica em estudar e ter presente este caráter das organizações). Assinalaram que se deve produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade. Manifestaram que o processo de produção deveria ser compreendido como um processo comportamental, sobredeterminado pelas condições presentes na natureza e que o psicólogo não possui esta compreensão ao ingressar no mercado. A formação deveria fornecer uma visão científica para a investigação dos processos organizacionais.

Não atentar para a complexidade das inter-relações, mais do que metodologicamente falho, compromete ideologicamente o psicólogo com quem contrata os serviços de uma pretensa e ilusória neutralidade científica. Analisar a configuração o mais globalmente possível é um dever metodológico e ético dos psicólogos organizacionais, educacionais, clínicos ou em qualquer atividade desenvolvida. "De um lado existe o trabalho profissional sob controle de um problema real a ser resolvido, com decorrências e benefícios para a qualidade da vida das pessoas. De outro, existiria apenas um 'fazer' ritualístico, como fim em si mesmo, e voltado para interesses de indivíduos ou pequenos grupos - 'donos' das instituições" (Melchiori, 1989, p. 2).

O psicólogo que se insere em uma organização deve ser capaz de compreender suas inter-relações sistêmicas, a partir de elementos que capta através da estrutura formal e informal. Deve saber como definir o seu papel naquele contexto específico, propondo intervenções metodologicamente consistentes e ciente de suas finalidades e conseqüências. Ao lidar com a pessoa, elemento nuclear de sua atuação, deve voltar-se continuamente para as vinculações com o grupo que a pessoa integra ou integrará, o contexto organizacional e o contexto societário maior. Deve visualizar as necessárias conexões interdisciplinares e posicionar-se de forma que os demais profissionais

da organização possam entender a sua prática.

Apontou-se, na introdução do presente estudo, a importância atribuída à atuação do psicólogo no campo relativo ao trabalho e a atividades administrativas. Não se imagina a possibilidade de lidar com o comportamento humano sem estarmos presentes no contexto do trabalho, que consome pelo menos um terço das horas de nossas existências. Esclareceu-se, também, uma perspectiva que extrapola a visão tradicional de enquadramento do indivíduo e busca de eficiência máxima, onde a ênfase recai na produtividade e no lucro, relegando o ser humano. Resumiu-se o propósito de desenvolver a pessoa para o controle de suas próprias mudanças e as mudanças do ambiente exterior.

Considera-se o indivíduo em suas interações com o ambiente como a unidade de análise do psicólogo que atua em organizações. Isto significa que o estudante de Psicologia deve ser treinado para compreender e intervir em questões relativas aos efeitos da ação organizacional sobre o indivíduo e do indivíduo sobre a organização. Implica em descrever e explicar os processos individuais e o processo organizacional em termos de uma interação recíproca ou de influência mútua e suas conseqüências, incluindo, é claro, a produtividade. A área envolve as atividades tradicionais como a seleção, o treinamento, os sistemas de recompensa, até o estudo de motivação e participação no trabalho. A qualidade de vida no trabalho tem sido um rótulo amplo que inclui as contribuições do psicólogo e outros profissionais no interior das organizações.

Os participantes acusaram, em um segundo bloco dentro da dimensão da formação profissional, a necessidade do desenvolvimento de competência nas relações de autoridade. Verificaram a necessidade de preparação para ocupar posições de gerenciamento e do desenvolvimento de habilidades de liderança.

Questões controvertidas como a natureza do poder e da autoridade são essenciais para entender o caráter hierárquico e coercitivo das organizações de trabalho e o comportamento dos trabalhadores. Os limites entre a autoridade, de caráter legítimo, desde que aceita pelos subordinados, e o autoritarismo, que evidencia o abuso ou o excesso, têm sido com freqüência confundidos conceitualmente, dando margem a uma justaposição e a tomar autoridade por violência. O psicólogo precisa ter maior clareza a respeito de tais assuntos e suas implicações no exercício do controle social.

O estudo da liderança e influência são temas dos mais comuns entre os textos da literatura relacionada à Psicologia Organizacional, nem sempre dentro dos interesses de muitos psicólogos:

"eu acho que ele (psicólogo) sempre percebe esse jogo, essa competição, essas questões de poder, de disputa e tal, como um coisa negativa, ruim... não sei, e com a qual ele

não sabe lidar" (Participante G)

Foi suposto, nas condições, como um aspecto associado às necessidades relativas à liderança, que as responsabilidades da universidade não incluem formar posições de liderança.

A formação de hierarquias nas sociedades humanas tem como decorrência a socialização de pessoas que não conseguem imaginar outro tipo de organização. Os postos de comando estão presentes em qualquer organização social. O preparo de profissionais nas universidades, pelo menos naquelas especialidades em que é alta a probabilidade da ocupação futura de posições de liderança, deveria incluir a contribuição que a ciência pode dar neste sentido, não apenas ao nível teórico, mas também ao nível da formação de atitudes.

A proximidade da mistificação existente em muitos compartimentos da Psicologia, pela facilidade que algumas teorias propiciam ao esotérico (Drawin, 1988, p. 239), colocam o profissional de Psicologia, que se interessa pelas organizações, em um certo desconforto. A natureza pragmática das atividades organizacionais - como o são os assuntos vinculados à liderança - não se ajusta às linguagens que não possam ser traduzidas em operações objetivas. Tanto pior quando o psicólogo sai da universidade e aceita, na organização, um contrato onipotente e acaba sob a suspeita de "alguém que não se sabe para que veio, como e que coisas faz." Uma situação que, se não se explicita, apenas mantém o psicólogo envolto numa nuvem de mistério, enquanto não se firma o descrédito.

Nas implicações, complementarmente, asseveraram que se deve informar mais a respeito de liderança, que o psicólogo esquiva-se dessas posições e que as dificuldades atribuídas a este fato localizam-se na abordagem centrada no indivíduo, à abordagem e à preferência pelo estudo do indivíduo ou dos grupos, sem interdependência. A formação deveria voltar-se mais e fornecer informações a respeito do contexto das organizações; por exemplo, informar mais a respeito do poder nas organizações.

Estima-se que o psicólogo organizacional, dependendo da competência que adquira para tanto e de sua opção ideológica, pode promover mudanças em seus procedimentos visando deslocar uma margem de poder, ainda que pequena, aos níveis inferiores da hierarquia organizacional - fato importante como oportunidade de aprendizagem democrática, em um País como o nosso, onde a concentração de renda e poder é desmedidamente polarizada. Assim ocorre, por exemplo, quando se criam condições para o grupo de pares de alguma maneira decidir na seleção de um novo companheiro de trabalho. O exemplo parece de pequena monta, quando comparado a outros fatores da estrutura de poder na organização. Contudo, foi postulado que o somatório de pequenas transformações resultará em

algo melhor do que a inércia, ou o que o "acompanhar do fluxo" produz. Advoga-se o exercício do psicólogo no sentido de democratizar as relações internas na organização, de modo a conduzir cada participante da comunidade a apreender sua inserção nas relações com o grupo e as relações do grupo com a estrutura organizativa e com a sociedade.

O trecho do participante B indica que a ocupação de posições que implicam em maior poder facilita atingir as mudanças almejadas:

"aí o psicólogo e o gerente se misturam, porque o gerente, para atingir resultados, ele tem que criar, ele tem que adaptar coisas, tem que inovar, tem que... Infelizmente, nas atividades como psicólogo, a tendência é um trabalho mais tradicional. Então, o fato de ter sido gerente foi um empurrão muito grande"

Na dimensão das atividades de trabalho, os participantes detectaram a necessidade de integração e apreensão das mudanças no ambiente organizacional, em seus vários níveis, suas inter-relações e impactos no comportamento. Reconheceram a necessidade de saber lidar com as rápidas mudanças tecnológicas e suas implicações no contexto organizacional. Comentaram que o psicólogo insere-se sem conhecimento do seu papel no contexto de produção e sem conhecimento do processo de trabalho.

Ao mesmo tempo em que é visto, de um lado, "como imbuído integralmente de uma missão tecnológica," como denuncia Ades (1978, p. 129), o psicólogo brasileiro encontra dificuldades para lidar com as mudanças tecnológicas que ocorrem rapidamente no âmbito das organizações e que têm impacto inevitável no sistema humano - impacto comprovado pelo modelo sócio-técnico de Tavistock (Trist & colaboradores, 1963). As dificuldades se estendem no que se refere também a acompanhar as mudanças sociais do processo de trabalho e as mudanças mais amplas na sociedade. Uma possível explicação é indicada pelo Participante G:

"você não tem oportunidade de dar disciplinas para mostrar isso que é a realidade das grandes indústrias"

O psicólogo pode aceitar pedidos de realizações quase impossíveis da organização e propor mudanças em curtos períodos. Pode querer ditar regras, impor perspectivas e a sua linguagem. Quando se tem este perfil messiânico de profissional, os resultados são catastróficos. O contexto de mudanças exige sensibilidade para conhecer as pessoas envolvidas, as regras informais de interação, as rotinas do trabalho, as características dos sistemas que influenciam a organização, etc. Ainda mais, o psicólogo precisa sintonizar-se com o tipo de organização com o qual trabalha. Organizações comerciais, industriais, bancárias, etc., implicam em processos diferenciados. A variação de tipo acarreta diferentes características de valores, cultura, procedimentos e de objetivos organizacionais:

"o que se estuda em Psicologia Organizacional não são organizações empresariais apenas, se estudam organizações, e essas vão desde o botequim na esquina, movimentos sindicais, grupos informais na sociedade, administração pública, hospitais, escolas, etc, etc, e também - porque não? - organizações empresariais. Organizações empresariais são uma entre *n* categorias de organizações que o psicólogo organizacional estuda" (Participante D)

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - existe uma expectativa prevencionista no ambiente organizacional - a abordagem do psicólogo no contexto organizacional é menos formal e também não participa, não acompanha ou atenta para as mudanças - a separação acadêmica das áreas tradicionais da Psicologia não é compatível com a realidade de aplicação - a empresa possui atividades dinâmicas, não permite a crítica, evidencia os antagonismos da relação capital- trabalho e possui maior produção científica, sem divulgação - o psicólogo submete-se às imposições da empresa, em cargos técnicos e atividades estereotipadas - as exigências da empresa são contextualizadas por uma relação dinâmica e ampla de trabalho - a busca de produtividade e o funcionamento das organizações são aspectos um tanto avessos ao psicólogos 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de integração e apreensão das mudanças no ambiente organizacional, suas inter-relações e impactos no comportamento - necessidade de saber lidar com as rápidas mudanças tecnológicas e suas implicações - o psicólogo acaba se inserindo sem conhecimento de seu papel e sem conhecimento do processo de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - deve-se buscar a adequação entre instrumentos e realidade - as empresas acabam suprindo os conhecimentos que faltam ao psicólogo - existe um confronto entre a noção sobre a utilização de instrumentos da Psicologia e o contexto do trabalho - deve-se tornar o psicólogo mais competente na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais

Quadro 4.8b

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUA)

Alinhadas às necessidades, nas condições, os participantes consideraram que existe uma expectativa prevencionista no ambiente organizacional. Acrescentaram que a abordagem do psicólogo neste contexto é menos burocrática (ou menos formal). Acusaram a não participação, acompanhamento e desatenção do psicólogo às mudanças organizacionais. Asseveraram que a separação acadêmica

das áreas tradicionais da Psicologia não é compatível com a realidade da aplicação. Foi atribuído à empresa: possuir atividades dinâmicas, estabelecer condições que não permitem a crítica, evidenciar diretamente os antagonismos da relação capital-trabalho e possuir maior produção científica na área do que as universidades, mas sem oferecer condições para a divulgação do conhecimento produzido. Analisaram que o psicólogo submete-se às imposições da empresa, que lhe estabelece um cargo técnico, atividades estereotipadas e tem uma forte expectativa de que realize atividades tradicionais da área. Encontraram que as exigências na empresa são contextualizadas por uma relação dinâmica e ampla de trabalho. Evidenciaram que a busca de produtividade e o funcionamento das organizações são aspectos um tanto avessos para os psicólogos.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
- os psicólogos se esquivam e é raro encontrá-los em postos de liderança; posições que fornecem ao psicólogo oportunidades de definição das mudanças, facilita a inovação e o atingimento de resultados - as questões de poder foram identificadas como alguns dos fatores que dificultam a afirmação do psicólogo	- o psicólogo carece de competência nas relações de chefia	- os psicólogos acabam confrontando a noção adquirida a respeito das relações de poder e a realidade das relações

Quadro 4.8b

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 8 - Ambiente das Organizações - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUAÇÃO)

Os valores entre aqueles que se preparam para o exercício da Psicologia, já discutidos em seção precedente do presente trabalho, não parecem se coadunar com os rituais das organizações de produção. O nível de exigências que as atividades de trabalho impõem é retratado por Neri (1978):

"...ir um dia no trabalho noturno, ir à fundição, ir ao setor de montagem, ir ao setor de datilografia, de arquivo, sem isto você dificilmente vai conseguir visualizar ou entrevistar este pessoal. Sem conviver, almoçar junto, partilhar problemas, dificilmente você vai ter uma idéia exata do que você poderá fazer, no que você poderá ajudá-los" (p. 122).

As organizações de produção ou de prestação de serviços exigem igualmente que se entendam o seu funcionamento, os pontos de conflitos e as

suas rotinas. Às vezes atingem proporções maiores do que muitas cidades. Os problemas que trazem são potencializados e cobram uma participação interprofissional. Como Neri (1978, p. 123) acrescenta, a repercussão de um trabalho calcado em uma abordagem unicamente individual e curativa torna-se muito pequena.

Nas implicações, os participantes assinalaram que se deve buscar a adequação entre instrumento e realidade. Verificaram que as empresas suprem os conhecimentos que faltam ao psicólogo e que existe um confronto entre a noção que o psicólogo tem a respeito da utilização de instrumentos da Psicologia e o contexto de trabalho. Ainda se registrou que se deve tornar o psicólogo mais competente na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais.

Outra vez retorna-se à visão segmentada do psicólogo em relação ao seu objeto de trabalho e à noção dos instrumentos da Psicologia que se devem aplicar ao nível individual, sem derivar conclusões para o contexto mais amplo e atentar para as implicações que voltam para o nível individual.

O fazer ritualístico do psicólogo no interior das organizações e o desinteresse pelas atividades e pelo contexto onde trabalha, acabam tornando-o atrelado aos instrumentos e à visão que recebeu no curso, sem perceber as possibilidades ou a premência de analisar as relações crítica e globalmente:

"tudo isso sob a pressão de cumprir as etapas da empresa, os prazos, os preenchimentos de vaga" (Participante A)

"ele tem muito mais serviço do que tempo e, ele atropelado, estrangulado por esse acúmulo de tarefas, não tem tempo de legitimar o próprio trabalho" (Participante C)

Os participantes admitiram, como última necessidade identificada dentro da dimensão das atividades de trabalho, que o psicólogo carece de competência nas relações de chefia.

O despreparo para as atividades administrativas é claramente anunciado pelo Participante E, enquanto o Participante B menciona lacunas da formação:

"eu não tinha preparo para administrar, eu senti isso" (Participante E)

"depois eu assumi posições de chefia, como supervisão e gerência, onde eu pude ter um espaço maior (...) O que é ser um gerente com doze pessoas sob sua orientação, um orçamento, contas a prestar, objetivos a atingir... Um curso de Psicologia não prepara ninguém para assumir uma responsabilidade dessas" (Participante B)

Neri (1978), ao se referir ao registro como psicólogo na empresa, declara: "esse título que eu carregava na carteira profissional estava já marcado com um limite de atuação" (p. 120). O estigma da área prolonga-se no campo das atividades, com conotações diferentes daquelas impressas nos cursos de Psicologia, mas mantendo um círculo de atividades pré-determinadas. Não é surpreendente, portanto, a declaração do Participante G:

"é raro você encontrar uma área de RH coordenada por psicólogo. Via de regra, o psicólogo está subordinado a um administrador. E fica mais com o trabalho técnico, o que, de alguma forma, é coerente com a formação tecnicista, de domínio técnico, de algumas técnicas

para aplicar"

Os participantes assinalaram, nas condições associadas à necessidade de competência nas relações de chefia, que os psicólogos se esquivam e que é raro encontrá-los em postos de liderança, mas que a ocupação dessas posições fornece ao psicólogo oportunidades de definição das mudanças e que a ocupação de postos gerenciais facilita a inovação e o atingimento de resultados. As questões de poder foram identificadas como um dos fatores que dificultam a afirmação do psicólogo.

O psicólogo que ingressa nas empresas deve estar consciente da possibilidade, que às vezes se transforma em pressão, de transitar de um nível técnico, em postos subordinados, para níveis administrativos, em postos de liderança.

A trajetória da carreira do psicólogo, porquanto persista na empresa e legitime suas atividades, ao longo do tempo, passa da concentração em atividades técnicas para um aumento de atividades administrativas (Carvalho, 1988, p. 229). O Participante B deixa claro o acréscimo nas possibilidades de ação que decorre da ocupação de postos de liderança:

"em dez anos de contrato, de carteira profissional assinada, eu tive seis meses registrado como psicólogo. Foram os piores seis meses de minha vida profissional, porque enquanto eu tinha o título de gerente eu definia noventa por cento do modo de operar o programa; mas enquanto eu fui registrado como psicólogo, eu tinha que operar segundo os preconceitos e os estereótipos relacionados ao psicólogo. Foi na empresa X, onde eu podia fazer qualquer coisa desde que fosse aplicar e avaliar testes. Até mesmo o contato com fábrica era visto como inadequado para um psicólogo"

Finalmente, nas implicações, os participantes concluíram que existe um confronto entre a noção adquirida a respeito das relações de poder e a realidade das relações.

Os cursos de Psicologia muitas vezes transmitem a idéia do sistema adaptativo ou de cooptação nos treinamentos de chefia e liderança nas organizações. A nosso ver, a crítica ao fato das organizações tornarem as pessoas dóceis na medida em que são revestidas de algum poder e de aguçar o controle obtuso, que bloqueia o envolvimento autêntico e a criatividade no trabalho, provoca sentimentos conflituosos quando, sem perceber alternativas para lidar com a questão, o psicólogo mergulha nas relações de poder e autoridade.

Outro aspecto da temática encontra-se nas afirmações de que um psicólogo, ao assumir postos de liderança, acaba deixando de ser psicólogo. É tão despropositado questionar se um psicólogo gerente de Recursos Humanos continua sendo psicólogo quanto questionar se um médico continua sendo médico ao assumir a direção de um serviço de saúde, ou se um professor continua

sendo professor ao assumir a direção de uma escola. O que caracteriza o fazer psicológico é o respaldo teórico que o profissional consolida em sua formação e, posteriormente, quer queira ou não, molda os seus procedimentos de trabalho e a leitura que faz da realidade. O profissional que se coloca em dúvida pode estar avançando, por iniciativas auto-didatas ou pelas vias formais, em outra área de conhecimento ou, talvez, não tenha consolidado adequadamente uma sedimentação teórica em área alguma de conhecimento.

Conjunto temático 9: A Questão da Crítica e da Competência

Na dimensão da formação profissional, os participantes reconheceram a necessidade de ampliar o conceito de trabalho e suas relações com o comportamento humano de maneira mais globalizante. Revelaram também a necessidade de que os alunos compreendam a utilização do ato de produzir como um fator gerador de riquezas. Identificaram que falta ao psicólogo apreensão da realidade social das organizações. Apresentaram a necessidade do futuro psicólogo apreender a aplicação numa perspectiva crítica, que deveria ser incrementada durante o curso, chegando mesmo a ser caracterizada com um referencial em falta. Indicaram a necessidade de conhecimentos políticos e da reflexão política relativa a atividades específicas, como a Seleção de Pessoal, agregada à apreensão da realidade política das organizações. Foi também identificada a necessidade de compreender as relações da realidade econômica com os fenômenos comportamentais, bem como dos aspectos econômicos da Geografia na geração de riquezas.

A palavra trabalho, em um sentido geral, significa dispender esforços para a consecução de uma tarefa, tendo em vista determinados propósitos ou objetivos. Daí, alguns derivam que qualquer intervenção humana em seu ambiente pode ser chamada de trabalho, inclusive atividades realizadas a título de lazer. Contudo, no uso cotidiano, o termo trabalho é associado ao emprego ou às atividades desenvolvidas sob remuneração. "O trabalho é a maneira de ganhar dinheiro para satisfazer as necessidades básicas. É também uma maneira de obter status, de impor-se aos demais, de sobressair-se, de solucionar necessidades psicológicas como a de ser aceito, querido e apreciado" (Ardila, 1972, p. 11).

O trabalho é um fator fundamental para diferenciar o homem dos outros animais. "Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o

processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)" (Saviani, 1991, p.19). É através do trabalho que se processa a hominização.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - os cursos estão desatualizados quanto à questão do trabalho, dão pouca ênfase ou relevância ao trabalho humano e não contam com conteúdos sobre relações trabalhistas - existem dificuldades de desenvolvimento de sensibilidade política nos alunos - os conteúdos voltados para a Psicologia Organizacional não explicitam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de ampliar o conceito de trabalho e suas relações com o comportamento humano de maneira globalizada - necessidade de que os alunos compreendam a utilização do ato de produzir como um fator gerador de riquezas - falta ao psicólogo apreensão da realidade social das organizações - necessidade do futuro psicólogo apreender a aplicação numa perspectiva crítica - necessidade de conhecimentos políticos, de reflexão política relativa a atividades específicas e de apreensão da realidade política das organizações - necessidade de compreender as relações da realidade econômica com os fenômenos comportamentais e dos aspectos econômicos da Geografia na geração de riquezas 	<ul style="list-style-type: none"> - devem-se enfatizar, nas atividades de ensino, conteúdos relativos ao contexto social e de vínculo de trabalho e analisar o trabalho enquanto fenômeno social - os psicólogos acabam circunscrevendo o comportamento do trabalhador ao seu ambiente imediato de trabalho, sem compreender o comportamento em suas inter-relações com os processos de produção e com o contexto global de vida do trabalhador - deve-se incluir na formação conteúdos referentes à utilização política de atividades específicas nas organizações - a universidade deveria preocupar-se em formar o cidadão, no sentido de conscientizá-lo das questões políticas - o enfraquecimento no padrão de exigências sobre o aluno é consequência das pressões econômicas sobre o comportamento dos professores - o estabelecimento de uma visão crítica levaria a um melhor entendimento do processo comportamental, vinculando-se reflexão e ação

Quadro 4.9a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão da formação profissional (CONTI-NUA)

As atividades de trabalho envolvem exigências sociais traduzidas em regras e expectativas de determinados comportamentos, enquanto limites menos explícitos bloqueiam a ascensão de indivíduos provenientes de certos estratos

sociais ou mesmo dificultam a obtenção de trabalho, como a discriminação racial e sexual. Os fatores econômicos afetam diretamente as atividades produtivas e, por conseqüência, a vida dos trabalhadores. Medidas governamentais que pretendem reduzir a inflação e provocam o desemprego de grandes contingentes constituem um exemplo claro de como fatores socio-econômicos afetam o comportamento individual.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento dos requisitos para uma atuação competente, de modo geral, incluindo a competência técnico-instrumental, é precário - os cursos não transmitem capacitação para o trabalho em Psicometria 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade do desenvolvimento de competência nas relações de autoridade - falta capacitação para produzir conhecimento no contexto de trabalho simultâneo à produção de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo ingressa no mercado, tentando vender uma competência técnico-instrumental - a formação não gera competência nem para atividades específicas, nem para a ampliação e revisão da prática - a universidade deve se responsabilizar por desenvolver uma competência social mais ampla e deve ter receita suficiente para pagar profissionais competentes, para reestabelecer sua credibilidade e melhoria da formação - o psicólogo torna-se incompetente para compreender os processos de produção e suas conseqüências no comportamento do trabalhador - a capacidade para construir instrumentos depende de uma formação científica consistente

Quadro 4.9a Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão da formação profissional (CONTINUAÇÃO)

O estudo do trabalho enquanto fenômeno psicológico, social e econômico é necessário, para que não se forme nos alunos uma visão segmentada do comportamento determinado pelas contingências imediatas, apesar do tema não se incluir nos interesses da maioria dos estudantes de Psicologia.

O conhecimento e a crítica dos processos de trabalho e de produção são primordiais para que se possam analisar as contribuições da Psicologia, que não são poucas, na elaboração das teorias de administração. A primazia da produção

sobre outros valores é assunto que concerne ao psicólogo, na medida em que dispõe de elementos que lhe permitem compreender a modelagem de tais valores.

É fato incontestável que a ciência, via de regra, está a serviço dos que detêm o poder e o capital. Não se aceita, porém, a redução absoluta a esta condição. Já foi firmado, na introdução do presente estudo, um modo de ver a questão: o psicólogo, como profissional, deve contribuir para a busca de uma relação empregado-empregador tão equânime quanto possível. Lidar com essa relação, inevitavelmente conflituosa, não implica tornar-se um agente de domesticação. Pressupõe-se a busca de relações mais equilibradas e caminhos de emancipação do trabalhador. Colocar as atividades da Psicologia nas organizações inevitavelmente associadas à exploração do trabalhador, submissa ao poder, incapaz de auto-crítica e de buscar caminhos emancipatórios, certamente, firma um risco, no dizer de Codo (1984), de "jogar a criança fora com a água do banho" (p. 197). Dois trechos do Participante A colocam duas possibilidades de atuação para o psicólogo:

"ele (psicólogo) é um mero agente reproduzidor, às vezes de situações de trabalho bastante produtoras de infelicidade, de insatisfações, de pobreza, às vezes até de miséria"

"na medida em que o trabalhador se capacita, ele fica mais lúcido, ele enxerga melhor as coisas (...) Através do treinamento podemos formar uma consciência bastante, digamos, válida... competente, a respeito das suas condições, etc"

Nas condições, listadas após as necessidades acima descritas, os participantes disseram que os cursos estão desatualizados quanto à questão do trabalho e dão pouca ênfase ou relevância ao trabalho humano. Constataram a ausência de conteúdos sobre relações trabalhistas nos cursos. Assinalaram que existem dificuldades de desenvolver sensibilidade política nos alunos. Acrescentaram que os conteúdos voltados para a Psicologia Organizacional não explicitam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos, dissociando a Psicologia dos fatores mais amplos da dinâmica social em que se insere.

A desatualização das disciplinas diretamente vinculadas à Psicologia Organizacional é denunciada pelo Participante B:

"eu conheço muitos professores que ainda dão aulas em cima de um livro chamado Psicologia Industrial, do Tiffin e McCormick, que foi escrito em 1958, nos Estados Unidos, e traduzido aqui em 68 ou 69, alguma coisa assim"

O livro referido pelo Participante B, hoje um clássico da área, conta nos Estados Unidos com edições revistas e atualizadas.

Os conhecimentos que são continuamente produzidos na Psicologia Organizacional e áreas paralelas fazem com que novos temas sejam acrescentados e os conteúdos antigos sejam revisados ou mesmo postos à parte.

Questões relativas à organização como um sistema de poder, por exemplo, têm desenvolvimentos recentes e vinculam-se a assuntos que deveriam estar entre os interesses dos psicólogos, como os conflitos intergrupais.

No Brasil muitos temas associados a atividades que necessitam receber maior atenção, dada a sua importância, encontram-se muito pouco desenvolvidos, como é o caso da Saúde Mental no Trabalho Industrial, uma área interdisciplinar de estudos, que é praticamente desconhecida para a grande maioria dos psicólogos.

Complementarmente, nas implicações, pela importância descoberta no tema, os participantes passaram a enfatizar, nas atividades de ensino, conteúdos relativos ao contexto social e de vínculo de trabalho. A análise do trabalho enquanto fenômeno social também se colocou como uma alternativa de formação. Sem estas informações, os psicólogos começam a atuar na empresa circunscrevendo o comportamento do trabalhador ao seu ambiente imediato de trabalho, sem compreender o comportamento em suas inter-relações com os processos de produção e com o contexto global de vida do trabalhador. Os participantes recomendaram incluir na formação conteúdos referentes à utilização política, a exemplo da utilização das atividades de avaliação de desempenho, nas organizações. Além disto, a universidade deveria preocupar-se em formar o cidadão, no sentido de conscientizá-lo das questões políticas. O enfraquecimento no padrão de exigências sobre o aluno, no ensino atual, é exemplo do efeito das pressões econômicas sobre o comportamento dos professores. Advogaram ainda que o estabelecimento de uma visão crítica levaria a um melhor entendimento do processo comportamental, vinculando-se a reflexão com a ação.

A análise compartimentada do desempenho do trabalhador também tem conseqüências no sentido de considerar apenas a parcela de comportamentos da pessoa que interessa à produção. Faz pleno sentido dentro da lógica capitalista.

No âmbito do trabalho organizacional encontram-se múltiplos aspectos sociais, psicológicos e biológicos. A interação dinâmica desses fatores repercute sobre o comportamento do trabalhador. Repercutem em suas condições globais de vida. O estudo desses fatores, tem sido reconhecido amplamente, deve ter perspectivas de multicausalidade. Schein (1982) enfatiza que "*as organizações são sistemas sociais complexos* e (...) quase todas as questões que se possam levantar com referência aos fatores do comportamento

humano individual dentro das organizações têm de ser focalizadas de acordo com a perspectiva do sistema social em sua totalidade" (p. 5-6) (ênfase adicionada na fonte).

Schein (1982, p. 6) acrescenta que a execução isolada de atividades tradicionais como a análise de tarefas, o recrutamento, a seleção, etc., faz parte da história do desenvolvimento da área, no início do século. Hoje as preocupações dos psicólogos ampliaram-se e necessariamente consideram as características sistêmicas da organização e dos comportamentos de cada um de seus participantes. Ressalve-se que o autor descreve a realidade norte-americana de trabalho.

O Participante D coloca o exercício em atividades tradicionais de um modo extremado:

"treinamento, seleção, avaliação, etc., não são atividades privativas do psicólogo. São da área de Recursos Humanos. Qualquer idiota sabe fazer isso"

Pressume-se que o psicólogo continuará a executar tais atividades, sendo que, no Brasil, é o que se oferece no mercado de trabalho. O que importa agora é considerá-las numa perspectiva crítica e integrada de análise, aprofundar o entendimento de suas inter-relações e estender a abrangência. Um fazer dentro de novos padrões depende do preparo para compreensão metodológica e da percepção política, que permitam refletir não apenas sobre os meios, mas, principalmente, sobre os fins. Para tanto urge que se reformulem aspectos essenciais da formação:

"temos que contar com um corpo docente capaz de transmitir não só conhecimentos de Psicologia, coisa que os livros podem trazer, mas, muito mais do que isso, levar ao aluno a sua própria reflexão crítica sobre a Psicologia" (Participante C)

Na dimensão da formação profissional, formando um segundo bloco, os participantes identificaram a necessidade do desenvolvimento de competência nas relações de autoridade. Outra necessidade identificada referiu-se à falta de capacitação, do psicólogo, para produzir conhecimento no contexto de trabalho ao mesmo tempo em que se produz resultados para a organização.

A competência técnica está associada à consistência científico-metodológica e o compromisso político à crítica, à análise das finalidades da atuação. A idéia continua sendo que um conhecimento adequado conduz a uma performance satisfatória. A composição de conhecimentos e habilidades eficazmente desenvolvidos deve implicar em competência profissional. A competência profissional é resultante do desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades exigidos para o desempenho satisfatório das atividades de trabalho. O trabalho desenvolvido nessas bases pode levar a uma maior confiança e autonomia por parte do executante. Conhecimentos estão sendo compreendidos em sentido

amplo, incluindo conhecimentos críticos do contexto imediato e mediato e habilidades de análise das finalidades do trabalho em um sistema de poder:

"ele (psicólogo) não pode sair simplesmente usando técnicas para avaliar desempenho aqui e ali, dentro da organização. Quer dizer, precisa constantemente estar se perguntando que uso está sendo feito disso" (Participante F)

Os nossos cursos de Psicologia acabam gerando um tipo de competência diverso do que é exigido para solução dos problemas apresentados pela comunidade. O que parece ser a tônica dessa formação é o desenvolvimento do repertório verbal, individualista e competitivo, na defesa dos próprios pontos de vista (Botomé, 1981, p. 523). Isto dificulta o exercício integrado de atividades para a busca de soluções cooperativas e norteadas, em princípio, pelo incremento da participação coletiva nas relações de controle. Partindo desse pressuposto, deve-se encontrar critérios para mudança de competência, "um aumento na capacidade de que se acredita o aluno dotado, no fim do curso, para abordar e resolver uma categoria específica de problemas" (Ades, 1978, p. 140).

Se universidade não tem responsabilidade por tudo que forma um profissional e cidadão, tem pelo menos a responsabilidade por fornecer um parâmetro que sustente uma posterior apreensão crítica no contexto organizacional. Um parâmetro calcado no crivo metodológico, na perspectivação política da realidade e abertura para ponderar opiniões, imprescindível no trabalho interprofissional.

Nas condições apresentadas pelos participantes, não se encontraram referências ao desenvolvimento de competência nas relações de autoridade na graduação, mas apontaram a precariedade no desenvolvimento dos requisitos para uma atuação competente, de modo geral, incluindo a competência técnico-instrumental. Fizeram-se referências aos cursos não transmitirem capacitação para o trabalho em Psicometria.

Saviani (1991) nos diz que "se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é, pois, o saber-fazer" (p. 43). A capacitação técnica é a mais elementar e é básica, de certo modo, para que se atinjam os objetivos da atuação. O que se quer dizer com isso é que se o psicólogo não se firma no plano da competência técnico-instrumental, dificilmente permanecerá na organização em base do respeito da comunidade pelas atividades que desenvolve. É o passo preliminar, ou simultâneo, para futuras consolidações na direção do horizonte visualizado no compromisso político. Dois trechos de Saviani (1991) ajudam a esclarecer as relações entre a competência técnica e o compromisso político:

"A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática

o compromisso político assumido teoricamente" (p. 42).

"Vê-se, pois, que a competência não é entendida como um momento *prévio* ao engajamento político mas como um momento *no interior do próprio compromisso político*" (p. 55) (ênfases adicionadas na fonte).

Os participantes constataram, nas implicações, que o psicólogo tenta vender uma competência técnico-instrumental, ao ingressar no mercado. Repetiram que a formação não gera competência, nem para atividades específicas, como a avaliação de desempenho, nem para a ampliação e revisão da prática. Julgaram a universidade responsável por gerar condições para o desenvolvimento de uma competência social mais ampla. Sugeriram que a universidade deve ter receita suficiente para pagar profissionais competentes, para reestabelecer sua credibilidade e melhoria da formação. Afirmaram que o psicólogo torna-se incompetente para compreender os processos de produção e suas conseqüências no comportamento do trabalhador. Acrescentaram que a capacidade para construir instrumentos depende de uma formação científica consistente.

Existe uma convicção generalizada entre os psicólogos de que outros profissionais desconhecem o que a Psicologia pode oferecer. Isto é apontado como "principal impedimento à sua atuação," conforme relata D'Amorim (1988, p. 143). Confronte-se este dado com a alarmante insuficiência, relativa à Psicologia Organizacional, entre os conteúdos que são oferecidos no processo de preparo do psicólogo. Cabe suspeitar se o psicólogo brasileiro sabe o que a literatura de Psicologia Organizacional tem para oferecer e as conseqüentes atividades potenciais que poderiam desenvolver em nossa realidade. Pode-se, assim, chegar à incômoda conclusão de que o psicólogo espera dos outros profissionais algo que ele próprio desconhece, ou, talvez explicando melhor, que toda comunidade organizacional "deite-se em seu divã." Supondo que os outros profissionais da organização soubessem e solicitassem determinadas atividades, além do escopo das tradicionais atividades de seleção e treinamento, o psicólogo estaria apto a atendê-los? Supondo, ainda, que estivesse apto, poderia integrar seu conhecimento a um contexto interprofissional? Estaria qualificado para compreender a linguagem do ambiente do trabalho e comunicar suas possíveis contribuições? Silva (1980) faz indagações semelhantes: "O que acontece quando o psicólogo chega na empresa? Chega e reclama: só se propõe ao psicólogo seleção e treinamento; mas quantos profissionais psicólogos têm competência, têm formação para chegar e propor uma coisa diferente disso?" (p. 571).

Como se pode esperar uma atuação crítica por parte do psicólogo se nem ao nível técnico ele tem condições de ser preparado para as atividades

organizacionais? O quadro se agrava quando se pensa que "a profissão de psicólogo exige mais do que o domínio de informações da área de conhecimento da Psicologia e de técnicas derivadas do conhecimento dessa área" (Botomé, 1988, p. 282). O Participante D mostra-se desalentado:

"normalmente eu sou uma pessoa otimista, e me encontro, olhando este quadro aqui, numa posição extremamente pessimista. Não sei qual é a saída. Dá a impressão de ter perdido o barco em algum momento do passado. Ou seja, um momento onde poderia ter-se estabelecido esta base necessária no nível de pós-graduação"

No panorama geral da profissão, pode-se suspeitar do senso de incompetência como uma das causas da evasão dos psicólogos recém-graduados, que nem mesmo se registram nos Conselhos de Psicologia. Gomide (1988) assevera que "apenas metade dos formados em Psicologia requereram suas inscrições nos Conselhos Regionais" (p. 71). Com isto não se pretende afastar os determinantes sócio-econômicos, que operam impondo restrições a muitas áreas de atividades que poderiam contribuir para a solução de problemas evidentes da população.

Na dimensão das atividades de trabalho, os participantes observaram que o psicólogo precisa criticar politicamente as atividades de análise e avaliação e, em um sentido mais amplo, exercer uma auto-crítica de sua atuação e do significado de seu papel. Mais especificamente, ele necessita selecionar os dados que obtém de um modo crítico. Identificaram, no geral, a necessidade de desenvolvimento de consciência política nas atividades de trabalho.

A crítica à prática do psicólogo nas organizações pode ser feita no sentido ideológico de sua inserção como profissional dentro da estrutura societária, ao nível do significado da prática na construção maior, e também no sentido político de sua inserção no contexto organizacional, quando determinadas atividades podem servir para o predomínio dos valores de determinados segmentos sociais, na composição do jogo de forças características de qualquer empresa. É essa última acepção que parece contida nas observações do Participante F:

"tem muita gente chegando à conclusão hoje, na área de Avaliação de Desempenho, que o problema de avaliação de desempenho não é técnico, é político"

"dominar o lado político da coisa, ter o mínimo de habilidade política para refletir sobre o que acontece na organização e... tirar implicações políticas disso"

O desempenho competente, conforme se esboça, depende da capacidade individual, da iniciativa, da criatividade e do desejo do psicólogo de transformar o ambiente através do seu trabalho. Nas atividades mais simples e corriqueiras é possível embutir sementes de mudança, principalmente quando se está ciente das condições que podem ser contrárias às transformações. Outra vez, não se está negando os fatores estruturais que dificultam as mudanças, mas não se pode desprezar os fatores ao nível individual e institucional.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - o trabalhador é encarado apenas como um recurso de produção - existe uma tendência, no campo dos profissionais de RH, de maior participação nos conflitos trabalhistas - a empresa se apropria e pouco divulga a produção científica que ocorre em seu interior - existe alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador - as contingências da empresa não permitem a explicitação de posições críticas e o psicólogo reproduz, via de regra, condições insatisfatórias de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo precisa criticar politicamente as atividades de análise e avaliação e exercer uma auto-crítica de sua atuação e do significado de seu papel - necessidade de seleccionar de um modo crítico os dados que se obtém - necessidade de desenvolvimento de consciência política nas atividades de trabalho, de modo geral 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo acaba revelando insegurança face a relação capital-trabalho - deve-se buscar um maior entendimento da evolução do trabalho humano - o risco de apropriação das atividades conduz a um sentimento de angústia e pode gerar o afastamento do psicólogo da empresa ou a sua permanência alienada - a conscientização do psicólogo sobre a utilização de seu trabalho foi associada ao desenvolvimento de consciência política - a ampliação das atividades está sujeita ao estabelecimento de senso crítico - o psicólogo torna-se um reproduzidor acrítico, que transpõe e repassa técnicas acriticamente - recomendou-se sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades - deve-se rever criticamente o que se faz na área, na busca de legitimação e reconhecimento - as empresas deveriam repassar informações de natureza política - a afirmação do psicólogo depende de quanto o profissional se insere na dimensão política - o psicólogo é dirigido por profissionais que compreendem melhor os fenômenos econômicos

Quadro 4.9b

Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUA)

A escola, como uma das principais instituições no processo educativo, pode promover um modelo que busca identificar e resolver problemas, sob o critério de prioridade dos interesses da maioria. Pode-se também esperar que os alunos aprenderão a arriscar, na procura de novos conhecimentos, a interagir com outras

peessoas, respeitando as diferentes posturas, e desenvolverão a capacidade de enfrentar conflitos, para deles extrair o que for possível e o que for melhor, rumo aos horizontes que estabeleceram para sua atuação.

CONDIÇÕES	EVENTOS	IMPLICAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - as organizações não exigem claramente competência científica, mas exigem competência técnico-instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - o psicólogo carece de competência técnica - o psicólogo precisa de competência para gerar alternativas de intervenção, não é competente nas relações de chefia e no domínio do método científico - necessidade de capacidade inovadora e de construção de instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> - não é apenas o domínio técnico-instrumental e do método científico que dá competência à atuação - se os psicólogos tivessem competência ocupariam a área de Segurança no Trabalho - o psicólogo deve se tornar mais competente ao nível da interação com outros profissionais - a ampliação das atividades depende da atuação competente - os psicólogos acabam em desânimo com a profissão, principalmente quando não conseguem inovar

Quadro 4.9b Sinopse das inter-relações entre os conteúdos identificados no conjunto temático 9 - A Questão da Crítica e da Competência - na dimensão das atividades de trabalho (CONTINUAÇÃO)

Deve-se analisar, porém, a situação das universidades existentes hoje no País. O enfraquecimento da reflexão crítica a níveis deploráveis foi a principal estratégia do governo militar para neutralizar a universidade brasileira. As conseqüências hoje são evidentes: uma produção científica minguada, alheamento aos problemas da comunidade e geração de profissionais distantes dos ideais de mudança.

Nas condições, os participantes observaram que o trabalhador é encarado apenas como um recurso de produção, em detrimento, na relação capital-trabalho, do trabalhador. Opinaram que existe uma tendência, no campo dos profissionais de Recursos Humanos, de maior participação nos conflitos trabalhistas. Acrescentaram que a empresa se apropria e pouco divulga a produção científica que ocorre em seu interior. Julgaram também que existe alto risco de

apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador. Consideraram que as contingências da empresa não permitem a explicitação de posições críticas e denunciaram que o psicólogo reproduz condições insatisfatórias de vida.

Acredita-se que durante muito tempo prevaleceu a idéia de uma indecifrável barreira que continha a ação dos psicólogos e que, se implodida, nos tornaria definitivamente agentes de mudança. Essa percepção, para além dos fatores objetivos que reprimiam sobretudo a atuação dos profissionais do campo das ciências sociais, serviu como escudo em muitos momentos para que não se revelassem deficiências ao nível interno das instituições formadoras e órgãos da profissão. O trabalho, ao invés de força criadora e transformadora, representava a própria impotência que se estabelecia.

No campo da aplicação da Psicologia ainda existem noções difundidas de uma impossibilidade de exercício comprometido com valores diversos aos da devastação e da dominação selvagem no ambiente organizacional, geralmente assentadas em explicações estreitas. Observe-se alguns depoimentos dos participantes que redimensionam a questão:

"eu aceito uma vida em conflito na empresa. O que eu não engulo é a inocência, entre aspas: a quantidade de pessoas que estão lá sem saber o por que" (Participante B)

"o lugar para nós é conflitante, mas eu não conheço um outro. Se existir alguma outra área de trabalho em Psicologia que não traga conflitos, eu desconfio de alguma coisa" (Participante B)

"em qualquer lugar que você for trabalhar, você vai trabalhar com contradições, e, aliás, de certa forma é mais fácil trabalhar as contradições que são mais evidentes (...) - exige uma maturidade política maior" (Participante D)

A industrialização tem transformado profundamente as condições de vida em nosso meio: os processos produtivos geram problemas de saúde nos trabalhadores, transformam as estruturas rurais em economias dependentes, provocam a migração do homem do campo para as cidades, concentram a propriedade, acirram as desigualdades, etc. Trabalhar no âmbito das organizações industriais encontra um paralelo no que Bastos (1988) comenta, referindo-se à Psicologia Comunitária, área de atuação mais recente, em que as atividades desenvolvidas "podem expressar um compromisso de transformação das condições de vida como também uma intenção de amortecer os conflitos sociais" (166).

Na seqüência, nas implicações, constataram que o profissional acaba revelando insegurança face a relação capital-trabalho e relataram a busca de um maior entendimento da evolução do trabalho humano. O risco de apropriação das atividades conduz a um sentimento de angústia e pode gerar o afastamento do psicólogo da empresa, ou a sua permanência alienada. A conscientização do

psicólogo sobre a utilização de seu trabalho foi associada ao desenvolvimento de consciência política. Admitiram que a ampliação das atividades está sujeita ao estabelecimento de senso crítico. O psicólogo torna-se um reproduzidor acrítico, que transpõe e repassa técnicas acríticamente. Deve-se rever criticamente o que se faz na área, na busca de legitimação e reconhecimento. Falaram que as empresas deveriam repassar informações de natureza política, pela influência que a dimensão política tem sobre os resultados da aplicação; por exemplo, nas atividades de avaliação de desempenho. Recomendaram sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades, como formas de não permanecer um reproduzidor acrítico do *status quo*. A afirmação do psicólogo, concluíram, depende de quanto o profissional insere-se na dimensão política. Finalmente, afirmaram que o psicólogo é dirigido por profissionais que compreendem melhor os fenômenos econômicos.

A referência às necessidades de aquisição de habilidades diagnósticas, pretende ressaltar a importância da atividade como recurso de apreensão da realidade multifacetada, onde inúmeras variáveis inter cruzam-se, mas pretende também colocá-la como recurso de análise da cultura organizacional. Apreender a realidade de uma organização é fundamental para decidir colocar ou não os conhecimentos e as habilidades a serviço daquele agrupamento. É uma condição de sintonia com os valores e propósitos de uma determinada comunidade. É condição de não alienação, no sentido de contextualizar e antever as finalidades de seu próprio trabalho.

Os profissionais psicólogos constituem um subsistema, assim como os professores universitários constituem outro, com pontos de intersecção. São os valores de cada grupo que determinam a relevância das atividades que empreendem, dirigidas para certos objetivos. Também aqui, não se pergunta àqueles que são atingidos pelos critérios que definem os objetivos da atuação dos psicólogos organizacionais, no nosso caso os trabalhadores, o quanto concordam ou discordam com as atividades e os objetivos nos quais são envolvidos. E muitos psicólogos arvoram o direito, certamente advindo da competência técnica ou intelectual, de assim proceder. As tendências dentro de um *continuum* polarizado pelo autoritarismo e pela condução participativa têm raízes na socialização político-ideológica de cada profissional, com a inegável contribuição das vivências escolares.

Estratégias participativas têm sido colocadas como um modo eficaz de vincular o trabalhador aos resultados de seu trabalho, aproximá-lo dos núcleos de

decisão e fazê-lo exercer sua parcela de direitos na determinação do próprio destino. Para Mendonça (1987), as técnicas de participação derivadas da Psicologia Organizacional, "também classificadas como formas de humanização do trabalho, podem evidentemente criar (...) condições operacionais de desalienação do processo de trabalho, ao nível da oficina propriamente dita e no dia-a-dia. (...) Conforme os neomarxistas americanos preconizam, a adoção da participação como ferramenta de aperfeiçoamento organizacional oferece condições para que a assunção do controle pela empresa seja buscada como meta e, além do mais, a prática da participação também mostre o caminho a seguir" (p. 63).

Na dimensão de atividades de trabalho, em um segundo bloco de necessidades, os participantes detectaram que o psicólogo carece de competência técnica. Constataram também que o psicólogo precisa de competência para gerar alternativas de intervenção, e que não é competente nas relações de chefia e no domínio do método científico. Identificaram a necessidade de capacidade inovadora, para atingir resultados, e capacidade de construir instrumentos (em Treinamento).

A competência possível ao psicólogo organizacional, como vista, é dada pela via da clarificação de seu papel como um agente de mudanças dentro das organizações, em atividades interprofissionais, através dos recursos de análise globalizada e intervenções interdependentes e participativas. O exercício da profissão, como ação transformadora, não pode prescindir da reflexão crítica, quer teórico-metodológica, quer ético-política. Por um lado, a prática destituída de fundamentação metodológica e teórica reduz-se ao tecnicismo; de outro, um fazer destituído de reflexão crítica é alienado. Verifique-se as transcrições das falas do Participante G, elucidativas do assunto:

"o que ele (psicólogo) tem de formação na área clínica ajuda muito pouco a atuar como agente de uma saúde organizacional"

"acho que é importante você, mesmo sem ter um controle sobre a situação, ter consciência dele"

"sempre acontece assim: o psicólogo entra na área de RH, normalmente em recrutamento, seleção, etc, e faz aquele trabalho rotineiro, burocrático... Acho que choca muito com os valores pessoais, com o ideal de atuação que ele tem (...). Isso cria um descompasso muito grande entre o que o psicólogo gostaria de fazer e o que a situação de trabalho oferece para ele. E aí diz que não tem apoio, não tem suporte e... também não sabe propor, nem descobrir ou criar saídas"

Como condições associadas às últimas necessidades descritas, fizeram referência ao fato das organizações não exigirem claramente competência científica, mas exigirem competência técnico-instrumental.

Não se trata de se restringir ao que a empresa impõe ou espera. Já se discutiu a necessidade de desenvolver a competência técnica, diga-se, por razões

teórico-didáticas. Para a empresa, a competência técnica é condição elementar da permanência do psicólogo dentro de seus quadros. Como educadores, interessa-nos formar um profissional como um bem público e social. Nesta medida, o nível da competência científica e do compromisso político completam o profissional potencialmente capaz de se tornar um agente de transformações.

A situação descrita pelo Participante F não favorece muito o atingimento daqueles níveis de competência, enquanto o Participante D sugere uma alternativa:

"o sujeito, se consegue sair, ser competente nisso aí (saber obter e lidar com informações), ele ganha mais, e, por razões de mercado, ele não vai para universidade, porque elas pagam pior. Tem exceções. Tem as pessoas que vão mesmo assim para as universidades por razão de ideal. Quer dizer, elas têm o ideal de repassar o conhecimento, esse tipo de coisa" (Participante F)

"a única saída que temos é começar a convencer as pessoas de que o fenômeno organizacional é um fenômeno muito mais amplo e muito mais nobre do que as pessoas imaginam" (Participante D)

A seguir, nas implicações vinculadas, indicaram que não é apenas o domínio técnico-instrumental e do método científico que dá competência à atuação. Anunciaram que os psicólogos, se tivessem competência, ocupariam a área de Segurança no Trabalho. Admitiram que o psicólogo deve se tornar mais competente ao nível da interação com outros profissionais. A atuação competente propiciaria a ampliação das atividades (ou a ampliação das atividades requer competência). Finalmente, falaram que os psicólogos acabam em desânimo com a profissão, principalmente quando não conseguem inovar.

Já foi comentado também que o profissional, enquanto pessoa que sofre a ação de um conjunto de fatores, de um lado forçando seu ingresso, de outro mal preparando e predispondo negativamente para o exercício nas organizações, acaba como um dos grandes prejudicados nesta cadeia. Não se consegue imaginar como, dentro do perfil de psicólogo organizacional, que tem sido descrito até aqui, poderá ocupar áreas de atividades, interagir competidamente com outros profissionais ou ser inovador.

Agir criativamente, no nosso caso, depende de atingir certa maturidade intelectual para analisar os fenômenos sob múltiplas óticas e de modo crítico. Depende de confrontar constantemente as teorias e a realidade de aplicação, do domínio de procedimentos e métodos para abordar essa realidade e de desenvolver novas formas de investigação. É preciso estar atualizado com um fluxo dinâmico de idéias que coloca em rápida obsolescência informações anteriores. Pensar inovadora e criativamente não depende apenas de querer fazê-lo. E se isto não é possível, o profissional acomoda-se e passa a sofrer as

conseqüências do "ofício de um mal fazer": o processo de formação dos psicólogos organizacionais no Brasil.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES

Procurou-se resumir neste capítulo os principais comentários elaborados no capítulo precedente, tecer recomendações e considerações finais, tendo em vista os resultados de outros trabalhos e pressupostos assentados na introdução e na fundamentação teórica do presente estudo.

O preparo de um psicólogo crítico e comprometido com o desenvolvimento do ser humano, que contribua para gerar condições em que as pessoas em seu âmbito de atividades possam chegar a uma apreensão de suas relações com o grupo de trabalho, da estrutura organizativa e societária, que priorize valores democráticos de participação social e reconheça a importância do conjunto de fatores interativos na determinação da bem-estar individual, depende de uma formação em bases renovadas. Um redirecionamento da formação, como se interpreta, é essencial para alterar a atuação. Isto não quer dizer que não se considerem as pressões por parte dos segmentos aos quais interessa a manutenção da estrutura social do modo como se encontra. Qualquer proposta de mudança deve considerar, como um caminho de vias múltiplas, investimentos ao nível das agências governamentais e do controle social (Ministério do Trabalho, Ministério da Educação, etc.), ao nível institucional (nos cursos, departamentos, órgãos da categoria, etc.) e ao nível individual (professores, alunos, psicólogos nas organizações, etc.).

O crescente número de psicólogos profissionais que se colocam no mercado de trabalho, as dificuldades de absorção nas atividades preferenciais da categoria e as oportunidades que se configuram no mercado, têm levado os psicólogos a repensarem o seu papel. Não se observam, todavia, preocupações explícitas em relação à parcela de atividades em organizações, para as quais, de qualquer forma, o psicólogo sai das universidades legalmente habilitado ao exercício.

Defende-se a participação do psicólogo para alcançar produtividade e eficiência dos serviços na comunidade em que atua. Contudo, uma produtividade e uma eficiência não aviltante e alienadora. Vislumbram-se caminhos nessa direção através de estratégias de emancipação.

Síntese dos conteúdos analisados

Reafirmaram-se dados de pesquisa anterior (Malvezzi, 1979) quanto ao caráter operacional ou técnico da atuação do psicólogo nas organizações. Disto

decorre um fraco poder ao exercício da função.

Existem barreiras nas organizações que dificultam extrapolar as atividades técnicas; entretanto, os psicólogos estão mal preparados até para as mais tradicionais atividades e não assumem ou têm preparo para ampliar tais atividades. De qualquer modo, não se trata de uma simples questão de querer ampliar o número das atividades desenvolvidas: a ampliação das atividades requer uma atuação competente. A atuação competente é o melhor meio de divulgação do trabalho. O alargamento das atividades depende de uma ação integrada, como profissionais de uma categoria com propósitos definidos. Implica exercer atividades administrativas e alterar seus procedimentos em direção das mudanças pretendidas. A ampliação requer um conhecimento maior do local de trabalho, da trama das relações de poder, dos determinantes econômicos e sociais, etc.; requer o estudo dos conceitos e fundamentos das áreas de conhecimento paralelas e de sua integração; requer preparo para lidar com as mudanças tecnológicas e sociais do processo de trabalho e com as mudanças mais amplas na sociedade; requer a ampliação do conceito de atuação psicológica e participação ativa no conjunto de forças que compõem o jogo social; requer preparo para compreensão metodológica, percepção política e conhecimento das atividades potenciais em seu campo de trabalho. A legitimação das atividades vincula-se à idéia de dinamicidade, amplitude e globalidade das relações internas que ocorrem nas organizações.

Enfatiza-se, no rol que compõe as características do papel profissional do psicólogo nas organizações, a visão sistêmica de interdisciplinaridade, que ainda será discutida no presente capítulo.

Se, de um lado, sabe-se que predomina entre muitos dirigentes brasileiros uma visão míope no que concerne aos recursos humanos na empresa, de outro lado, a literatura relativa à Psicologia Organizacional indica um campo potencial de atividades muito maior do que o psicólogo brasileiro exerce. Acredita-se que cabe ao psicólogo desenvolver seu trabalho rumo a uma visão moderna do gerenciamento de pessoas na organização, firmar espaço como agente de mudanças e promover melhores condições de vida no contexto de trabalho. Cabe-lhe também, enquanto parte de um segmento profissional, lutar pela criação de órgãos que permitam firmar sua identidade. Existem variados obstáculos que dificultam a consolidação da identidade do psicólogo organizacional; um dos maiores é a falta de grupos de referência. A inexistência desses grupos para o psicólogo organizacional é produzida pela falta de integração do segmento e reforça, ao mesmo tempo, uma identidade precária.

Não se trata apenas de buscar a ampliação do espaço existente. A

ampliação só se justifica quando combinada ao questionamento do nosso fazer. A resistência do psicólogo, apontada pelos participantes, em sujeitar seu critério de competência à avaliação dos seus pares ou de quem é atingido pelos serviços, situa-se frontalmente contrária a uma visão de atividades interdependentes.

As condições do mercado de trabalho forçam o ingresso do psicólogo nas organizações, oferecendo oportunidades de uma remuneração que lhe permite sobrevivência, enquanto no curso ele é mal preparado e predisposto negativamente para as atividades da área, o que o leva a uma posição conflitiva na qual não é incomum vê-lo em constantes omissões. Ocorre também que profissionais de áreas paralelas desempenham tarefas que seriam pertinentes ao exercício do psicólogo, o qual demonstra, com frequência, estranheza quando informado da possibilidade de exercê-las (por exemplo, a possibilidade de executar as tarefas relativas ao sistema de compensação ou administração de salários e benefícios). Já foi dito, na situação concreta de trabalho "faz quem sabe fazer," ou quem articula e defende, pelas vias do poder, sua permanência nos postos de realização das tarefas.

O processo de formação reitera conteúdos da área clínica e envieza ou distorce a formação calcado em um modelo médico de intervenção. Na maioria dos cursos de Psicologia, a análise do comportamento do indivíduo ou do grupo conserva, em qualquer área de atividades, características da prática em consultório e mostra-se insatisfatória para as demais áreas de atuação.

Existe um confronto entre os valores repassados nos cursos de Psicologia e os valores prevalentes nas organizações produtivas: os interesses e valores dos psicólogos não se ajustam àquele contexto. Os interesses voltam-se para a prática característica dos consultórios e os valores são avessos aos assuntos relativos à produtividade ou à prestação dos serviços nas organizações. O psicólogo é reconhecido na empresa como o profissional que utiliza testes psicológicos e emprega, em síntese, modelos que não se diferenciam das atividades iniciais da área no Brasil. Ou seja, reproduz o antigo modelo da Psicotécnica. Enquanto permanecem na empresa, muitos psicólogos mantêm a atenção voltada para outra área. É necessário, pois, reverter a expectativa generalizada nas organizações e a estereotipia que existe nos cursos em relação ao papel do psicólogo organizacional.

As práticas ritualizadas comuns às organizações e ao exercício tradicional dos psicólogos, somadas às deficiências e estereótipos da formação, estreitam a atuação do psicólogo organizacional. O que interessa às organizações inclui critérios de eficácia utilitaristas e um rigor peculiar ao cotidiano empresarial. As atividades organizacionais exigem linguagens que possam ser traduzidas em

operações objetivas. Exigem também o exercício efetivo em posições de liderança. É necessário discernir estratégias de inserção e emprego dos conhecimentos acumulados pela Psicologia de modo a tornar o exercício do psicólogo nas organizações compatível com valores renovados. Não se propõe uma moldagem mecânica aos valores impostos pela organização, mas uma inserção que permita ao psicólogo legitimar suas atividades em base de um fazer que priorize a promoção humana.

As distorções da formação, além dificultar o estudo de estratégias aplicáveis ao contexto da produção e serviços, têm implicações negativas na imagem que o psicólogo elabora no que tange às suas atividades organizacionais; em extensão, a imagem é auto-depreciadora para aqueles que acabam trabalhando em organizações e também para a categoria como um todo. Auto-depreciadora porque aqueles que acabam ingressando nas organizações levam a imagem, difundida nos cursos, da prática de um exercício "menos nobre" e mantêm uma prática que é pouco valorizada no contexto em que trabalha. De modo geral, observa-se que a identidade do psicólogo é derivada de atributos limitados e imediatos da sua prática e, muitas vezes, ele não discrimina as origens das próprias deficiências.

Nos aspectos teóricos, o conhecimento que é repassado aos alunos é fragmentário, em parte pela falta de unidade e entendimento da ciência psicológica em toda sua extensão. Nos aspectos da aplicação, o estudante de Psicologia praticamente desconhece o "mundo das organizações." Ensinam-se técnicas esparsas, sem considerar o contexto e priorizam-se ângulos segmentários da realidade. Mais do que a falta de conteúdos, as informações que são transmitidas não são inter-ligadas às diversas possibilidades de aplicação e não permitem o uso dos conhecimentos de modo que incorporem as atividades da Psicologia como um todo. A carga teórica é desarticulada entre si e com a prática. A formação que ocorre é essencialmente técnica, descontextualizada e desatualizada.

O exercício criativo com base no desenvolvimento de pesquisas pode gerar conhecimento reconhecido como válido pela comunidade científica. Contudo, a produção de conhecimento nas empresas volta-se para a produtividade e para os lucros. As empresas impõem a produtividade continuamente. Espera-se dos profissionais idéias criativas e úteis *para consumo interno*. Criatividade e inovação, principalmente sob tais restrições, dependem de embasamento metodológico, senso crítico e interesse pelo trabalho - três aspectos, como analisados, de desenvolvimento precário entre os psicólogos que se dirigem para o trabalho em organizações. A ação criativa depende de maturidade intelectual,

de saber confrontar a realidade e as teorias, de saber pesquisar, etc.

A produção e divulgação do conhecimento ficam assim vinculadas às restrições impostas pelos interesses da empresa, à própria história de desenvolvimento da área no Brasil e à carência de embasamento metodológico-científico do psicólogo. Como consequência, a Psicologia Organizacional tem exígua produção de conhecimento no Brasil e coloca-se francamente dependente da produção estrangeira. É clara a dependência intelectual, na área, aos países desenvolvidos, especialmente aos Estados Unidos. Além disso, o conhecimento que é gerado nas universidades brasileiras encontra dificuldades de penetração entre os profissionais que atuam nas organizações e é produzido como um processo isolado do contexto aplicado.

Às atividades preferenciais ou idealizadas pelos professores e estudantes somam-se outras dificuldades para definir o que é necessário durante a formação do psicólogo. Acredita-se que as mudanças curriculares deveriam pautar-se, a princípio, por uma análise minuciosa da atuação profissional: informações concernentes às atividades de trabalho, às atividades do ambiente ou situação de trabalho e às características humanas requeridas ou desejadas (conhecimentos, habilidades, atitudes, etc).

Os professores do curso ironizam o papel e a restrição das atividades da área e não contribuem para alterar o quadro. Julga-se que abdicar do espaço de atuação do psicólogo organizacional não é a melhor solução. A escola tem o dever de propor um redirecionamento. Entretanto, o repertório dos professores não permite um redimensionamento das atividades e do papel do psicólogo nas organizações. Os professores mostram-se alheios aos problemas pertinentes à Psicologia Organizacional. Apresentam-se despreparados e desmotivados e passam uma idéia estereotipada das atividades da Psicologia nas organizações. Professores com pouca prática e interesse encontram oportunidade de permanência no ensino de terceiro grau por ministrar as disciplinas da área e não são capazes de promover alterações de cunho didático-pedagógico. Os alunos acabam repetindo os padrões que aprenderam através dos modelos que os professores oferecem.

Assim, os alunos não têm a oportunidade de apreender o que parece ser o mínimo necessário para a atuação posterior em organizações. Prestabelecem ideais de aprendizagem que excluem certas temáticas de conhecimento e aprendizagens fundamentais, como a pesquisa. A noção de trabalho que é transmitida vincula-se a uma noção estereotipada de produtividade e à retribuição injusta pelas atividades laborais. A mudança no quadro implicaria em se contar com professores voltados autenticamente para a área Organizacional e não

restritos aos conteúdos de sua área de interesse. Professores que se constituíssem em modelos de pesquisadores e que estimulassem a pesquisa dentro das universidades. A possibilidade de um redirecionamento da formação depende da qualificação de docentes para a área. Face ao quadro dominante no País e à deterioração progressiva das universidades e do ensino em geral, a possibilidade se mostra de remoto alcance, no momento, se não se investir persistentemente na mudança das agências institucionais controladoras do sistema educacional.

Ainda no que concerne à formação, julga-se que a produção de pesquisas deveria se dar em qualquer nível. Verifica-se uma perniciosa distinção entre uma graduação profissionalizante e uma pós-graduação preparatória para a docência. No momento, a pós-graduação *strictu sensu* é quase o único nível que possibilita algum treino em pesquisa. A qualificação profissional seria melhorada se a pesquisa passasse efetivamente a ser entendida como elemento indispensável na profissionalização. Têm-se indícios de que o desempenho com sustentação e, de fato, dentro de critérios científicos ocorre após o doutoramento, para ampla parcela dos profissionais psicólogos. A este fato contrapõe-se a constatação da existência de apenas um curso de mestrado e a inexistência de programas de doutoramento em Psicologia Organizacional no País. Proliferam os cursos extra-acadêmicos para o ensino de testes ou técnicas de aplicação imediata, o que certamente reforça o tecnicismo da formação. Os psicólogos organizacionais completam sua formação através dos cursos oferecidos pela empresa ou junto aos profissionais de Recursos Humanos, o que leva alguns a deduzirem uma descaracterização do psicólogo. Urge aumentar a oferta de cursos de mestrado e criar cursos de doutorado na área.

A desatenção ao preparo para as atividades do psicólogo em organizações é uma forma de negação da área. A desatenção não é verificada apenas quanto aos programas de pós-graduação. As disciplinas, nos cursos de Psicologia, não vinculam os aspectos metodológicos e de repertório necessários ao futuro profissional. Desvincula-se o preparo do pesquisador do preparo do profissional para atividades aplicadas, especialmente em organizações. A pesquisa é vista como algo abstrato, desvinculada da aplicação. O estudante não vê a pesquisa como algo integrante das suas atividades e também não vê a ciência psicológica como um processo. Isto se revela coerente com a estrutura curricular e a regulamentação dos cursos de Psicologia, os quais não realçam a pesquisa, as vinculações e a necessária integração da teoria com a aplicação - um reflexo do estabelecimento formal da profissão em um momento histórico em que interessava a formação de técnicos, em prejuízo da reflexão sobre as finalidades de sua

prática e da construção da ciência psicológica. A consequência direta para a área é a formação de um profissional que não tem clareza sobre o que a Psicologia Organizacional tem para oferecer e é incapaz de autonomia em seu fazer. A possibilidade de se ter um profissional que age autonomamente só é viável através de uma aprendizagem preocupada com esse objetivo. O psicólogo é, pode-se dizer, o elemento primário na cadeia que sofre os prejuízos dessa formação precária.

A formação precária também é fruto de uma cadeia de inter-relações: condições econômicas de desgaste dos professores, condições insuficientes para o ensino nas escolas, perda de qualidade no repertório dos alunos e professores, etc., etc. A qualidade da formação profissional reflete intrínseca e interdependentemente todas as conjunções que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

É necessário rever os conceitos tradicionais para que nossa tarefa não se torne confusa e inoperante. A formação não deveria compartimentar ou estigmatizar algumas atividades como menos nobres. A formação é responsável, no que concerne ao preparo do psicólogo organizacional, por fornecer um parâmetro para identificação e análise de problemas e que sustente uma apreensão crítica do contexto organizacional.

O binômio falta de apreensão crítica da realidade e falta de domínio científico resume a realidade no preparo dos nossos psicólogos. O elenco, a seguir, representa os principais tópicos extraídos da discussão relativa a uma formação e atuação competente:

(1) o trabalho competente não se restringe à parcela de comportamentos da pessoa que interessam à produção;

(2) é preciso estar preparado para as atividades administrativas e conhecer os processos de trabalho;

(3) é necessário desenvolver a percepção do papel, da inserção nas relações de produção e das habilidades de interação ao nível do poder e da autoridade;

(4) a geração de competência não depende apenas de reformulações internas ao ensino e à prática, mas também das expectativas das organizações e das regras do mercado;

(5) a geração de competência depende do reconhecimento da importância do fenômeno organizacional e da questão do trabalho, da valorização do embasamento metodológico-científico e visão de globalidade;

(6) requer conhecimentos críticos do contexto imediato e mediato e habilidades de análise das finalidades do trabalho em um sistema de poder;

(7) requer capacitação técnica, compreendida como mediação do compromisso político;

(8) depende da capacidade individual, da criatividade e do desejo de promover mudanças no ambiente;

(9) depende da clarificação do papel do psicólogo como um agente de mudanças, em atividades interprofissionais, através dos recursos de análise globalizada e intervenções interdependentes e participativas;

(10) depende da reflexão crítica, quer teórico-metodológica, quer ético-política;

(11) requer o emprego dos modelos de ação, conhecimentos e procedimentos disponíveis na área;

(12) requer atualização de conhecimentos e habilidades;

(13) requer o desenvolvimento de uma visão preventiva, emprego do método científico em um contexto social, associação das teorias com a prática e aceitação de critérios externos de avaliação;

(14) requer enfrentamento dos problemas correntes nas organizações, através do arranjo de critérios e instrumentos para configurar um problema, um diagnóstico e propostas de solução, com resultados válidos e inteligíveis para a comunidade: o domínio de parâmetros de pesquisa;

(15) requer capacidade de avaliação do potencial dos instrumentos e procedimentos e de gerar novas alternativas de coleta e análise de dados;

(16) requer suporte teórico-metodológico e reflexão sobre a prática;

(17) requer contextualizar os problemas humanos na organização;

(18) requer avaliação continuada do próprio fazer, uma rotina que, para o profissional, torna-se auto-educativa e emancipadora;

(19) requer iniciativa, romper a restrição ao nível técnico e aprofundar a visão política e globalizada;

(20) requer capacidade para lidar com o fenômeno organizacional e com as questões de poder;

(21) requer discernimento e compromisso político, através de uma formação abrangente, que não se limite às linhas arbitrárias de uma área de atuação e da integração política na sociedade, através do trabalho.

Considerações finais e recomendações

Falar em visão sistêmica de interdisciplinaridade soa como redundância, dados os pressupostos fundamentais de interdependência da abordagem. A noção de interdependência aplicada às organizações leva a considerá-las como

um conjunto de partes, ou subsistemas, interagentes. O sistema sócio-psicológico formado pela organização e que interessa diretamente aos profissionais que lidam com os recursos humanos, inclui, adaptando a concepção de Pagès & colaboradores (1987, p. 15), os níveis econômico, político, ideológico e psicológico. Uma vez que esses níveis operam em um processo integrado para determinar o fenômeno comportamental nas organizações, a análise e qualquer tentativa de intervenção não deve se dar isolando-os. Outra forma de dividir a organização em níveis, amplamente aceita por autores da Psicologia Organizacional, define os níveis individual, grupal e organizacional. "No entanto, tem ocorrido uma tendência desses três níveis de análise se tornarem associados a diferentes disciplinas" (Gowler & Legge, 1982, p. 72).

Na perspectiva adotada, sobre a qual discorreu-se na fundamentação teórica do presente estudo, a unidade de análise é o todo em contexto; o que leva a focalizar as propriedades relacionais, estruturais e processuais. A atuação é, portanto, necessariamente interprofissional. A apreensão da realidade organizacional é operada em conjunto. As atividades dos profissionais são vistas como contribuições. O caráter de interprofissionalidade, à semelhança do que ocorre na definição de interdisciplinaridade (Japiassu, 1976, p. 74), é tanto maior quanto maiores as trocas e o grau de integração e cooperação entre os profissionais, em torno de um projeto específico de trabalho. A transdisciplinaridade é um estágio superior de interação descrito por Japiassu, fundamentado em Piaget: "estamos ainda muito longe de chegar a um sistema total, de níveis e objetivos múltiplos, coordenando todas as disciplinas e interdisciplinas, tomando por base uma axiomática geral (objetivos de sistemas globais) capaz de instaurar uma coordenação a ser feita tendo em vista uma finalidade comum dos sistemas" (p.76).

Os pressupostos em perspectiva, observe-se, estabelecem que os seres humanos planejam e administram as próprias ações a fim de atingir seus objetivos. Se a estrutura e a expectativa da empresa impõem barreiras que dificultam uma ação transformadora, os psicólogos também não assumem ou têm preparo para exercer tal ação dentro de um novo padrão onde, por exemplo, é preciso discernir diferenças de abordagens entre os profissionais. Uma ação transformadora requer perspectivas de multicausalidade e o desenvolvimento de habilidades diagnósticas para a apreensão das principais variáveis em inter-relações e da noção da cultura organizacional. Deve tornar suas contribuições conhecidas da comunidade e visualizar as conexões interdisciplinares de suas atividades. Deve estar preparado para discutir o referencial científico-metodológico que sustenta sua prática e os resultados que obtém, mas preparado

também para discutir os valores que sustentam diferentes direcionamentos do trabalho.

Nesta perspectiva, existe a necessidade de uma avaliação pormenorizada do que é realizado na formação do psicólogo nas universidades brasileiras em termos dos conteúdos, estratégias, objetivos e resultados. Quando se observam as possibilidades de emprego do psicólogo não é difícil concluir que se deve prestar mais atenção na aplicabilidade do que é ensinado nos cursos de Psicologia.

A produção de um profissional crítico pretendida pela formação, bem informado teoricamente, metodologicamente consistente, dominando as técnicas, etc., etc., sugere tarefas em demasia. O despreparo e desinteresse de muitos professores, o repertório que o aluno possui ao iniciar o curso, a insuficiência de recursos de nossas universidades e um conjunto de fatores estruturais operam restringindo a consecução de metas daquela natureza.

A formação, considerando-se também o campo potencial de trabalho, poderia contar com maior flexibilidade do currículo e no número de disciplinas optativas disponíveis para os estudantes. Poderia prever a interdisciplinaridade, uma maior integração das ciências comportamentais e sociais e encaminhar o aluno, apoiado no acoplamento da teoria e da prática, ao aprendizado das mudanças planejadas, do diagnóstico e da intervenção em sistemas complexos. Poderia estimular o auto-desenvolvimento, a responsabilidade social, a aprendizagem de como conduzir e de como trabalhar com equipes profissionais.

Acredita-se firmemente que existe lugar para o desenvolvimento crítico das atividades possíveis ao psicólogo organizacional, em base dos conhecimentos da Psicologia e outras áreas de conhecimento paralelas, aplicadas ao contexto do trabalho. Redirecionamentos na atuação dependem fundamentalmente do preparo para o desempenho competente das atividades. A aversão existente relativa à área pode ser alterada através da mudança nas atitudes, no discurso e nas estratégias adotadas pelos professores do curso, pela atualização do quadro de análise, que pode dar amplo suporte para abordagem das questões práticas e de um posicionamento ético-ideológico compatível com um exercício comprometido com a formação de um agente de mudanças. A atualização e as mudanças, conforme já foi sugerido, encontrariam uma alternativa, se implementadas, através do aprimoramento ao nível da pós-graduação.

Decide-se fazer mudanças quando as coisas não caminham do modo como são esperadas. O estado atual da formação e da atuação do psicólogo organizacional não é desejado pelos profissionais que verdadeiramente identificam-se com a área. Mas é preciso refletir sobre os interesses reais dos

segmentos profissionais da Psicologia, e de outras profissões ou segmentos, em promover as mudanças sugeridas. Deve-se considerar que o poder do psicólogo organizacional é restrito, dada a configuração que foi descrita na dimensão da formação e na dimensão das atividades de trabalho. Isto se atribui, em grande parte, à hegemonia do segmento clínico entre os profissionais da Psicologia e à ausência de grupos representativos, de deliberação e suporte de decisões entre os psicólogos organizacionais.

Parte-se da idéia, conforme estabelecida no capítulo referente à fundamentação teórica, de que a formação e a atuação do psicólogo organizacional são sistemas interdependentes. Pressupõe-se, igualmente, que os sistemas sociais são multidimensionais. Se se pretendem mudanças, é preciso pensar em intervenções tanto ao nível da estrutura como dos processos, tanto na formação como na atuação do psicólogo organizacional. Intervenções planejadas ao nível da estrutura e dos processos seriam uma forma, consistente com o referencial, de atingir alterações das atitudes e comportamentos relacionados à formação e à atuação (Beer, 1980). Isto significa, por exemplo, que mudanças curriculares devem ser acompanhadas da busca de melhoria na qualificação dos atuais e futuros docentes.

Evidenciou-se repetidas vezes que as instituições de preparo para o exercício da Psicologia não têm assumido a responsabilidade pelo efetivo e sistemático fornecimento de experiências preparatórias para o exercício em organizações. Atribui-se ao currículo, quase sempre, o ônus pela má-formação e ficam isentados, de certa forma, os demais elementos de responsabilidade, do nível individual à macro-estrutura. Não se tem clareza, no Brasil, a respeito de questões relativas aos objetivos e aos conteúdos dos programas de preparo, ao papel e à profissionalização do psicólogo organizacional. A graduação parece constituir-se em um período de hibernação. Quando acaba, lança-se o ex-aluno, recém-formado, para uma realidade assustadora.

Obviamente o curso de graduação não tem a incumbência de formar psicólogos "completos," assim como não se formam engenheiros, médicos, advogados, etc., "completos" (nem seria possível, entre muitos fatores, dado o caráter dinâmico das ciências). O psicólogo precisa encontrar maneiras de administrar a própria obsolescência. Goldstein & Gilliam (1990, p. 139) afirmam que metade do conteúdo que um engenheiro aprendeu encontra-se tecnicamente obsoleto cinco anos após o término da graduação. Não sabemos qual é o período de obsolescência para o psicólogo organizacional. Dada a precariedade da formação do psicólogo organizacional, talvez nem possamos raciocinar nesses termos. Tal quadro implica na necessidade de continuar estudos logo após a

formação básica em Psicologia. Participação em simpósios e congressos e a leitura individual, é claro, são outras saídas ao problema, desde que o profissional tenha adquirido autonomia para buscar conhecimento posterior ao término do curso.

O avanço tecnológico coloca-nos rapidamente em face do futuro. Só podemos esperar um futuro em que o psicólogo contribua para a melhoria da qualidade de vida nas organizações se promovermos sensatas intervenções na formação e na atuação hoje, no sentido de fornecer um embasamento teórico-metodológico e prover experiências práticas básicas para o auto-desenvolvimento posterior. Não se atribui à formação universitária a responsabilidade absoluta pelo que se tem como produto; em contrapartida, não é possível isentá-la da responsabilidade. É necessário não se afastar do que compete à universidade sob os pretextos facilmente disponíveis em torno da precariedade das condições em que está inserida. O pressuposto é da potencialização máxima dos recursos com os quais se pode contar, ainda que parcos, em ação concomitante às lutas e reivindicações na instância política. "Trata-se de planejar e executar a educação universitária a partir da universidade que temos e voltada para alterá-la" (Duran, 1983, p. 11).

A Psicologia Organizacional, na busca de sua inclusão como disciplina científica e como área de exercício profissional, deve firmar-se não somente através das teorias adotadas pelos profissionais, mas também na provisão ativa de serviços considerados legítimos e necessários. Nesse último aspecto, a Psicologia Organizacional não tem suficiente maturidade dentro da realidade brasileira.

Uma profissão é reconhecida quando seus objetivos são definidos, possui estratégias educacionalmente comunicáveis para consecução dos objetivos, emprega técnicas envolvendo operações intelectuais, seus praticantes fazem uso responsável de suas técnicas e, sobretudo, exerce uma ação com efeitos socialmente relevantes. Os membros organizam-se em associações, com regras definidas para afiliação e exclusão baseada na competência profissional, nos objetivos e nos padrões éticos da profissão. Em contraste, pode-se lembrar Bastos (1988): "cresce a insatisfação quanto ao tipo de serviços que prestamos e quanto a quem deles tem se beneficiado; por outro lado, faltam-nos respostas alternativas suficientemente claras e abrangentes; faltam-nos, sobretudo, as necessárias condições de construí-las" (p. 163). Ou Rodrigues & Russo (1983): "um curso de Psicologia corre o risco de se fechar em seu próprio círculo: formar pessoas que só são capazes de lidar com pessoas extremamente semelhantes a elas mesmas, embora acreditem estar lidando com fenômenos e comportamentos

absolutamente universais" (p. 110-111).

Sob o pretexto de não se formar um profissional que alimente a engrenagem da produção em nossa sociedade, forma-se um profissional despreparado e que, de qualquer modo, encaminha-se para as organizações, porque melhor pagam ou porque é necessário sobreviver. E, dessa maneira, piora-se, em um ciclo retroalimentado, a imagem do psicólogo, que não tem competência técnica e não tem discernimento para questionar e refletir sobre o próprio fazer, tanto nas atividades imediatas, como na sua inserção política, ao nível da própria organização ou da macro-estrutura. Os cursos de Psicologia, por sua vez, não encaram as implicações desta postura camaleonesca: nem alteram suas finalidades - continuam a "formar psicólogos para organizações," apesar das restrições ideológicas, quase nunca francamente explicitadas, nem alteram o processo de formação - os conteúdos e direcionamentos para a área são, via de regra, insuficientes para se afirmar que a formação está sendo efetivamente realizada.

Não se trata aqui de localizar "culpados" pela situação atual. Como já se apontou diversas vezes no presente trabalho, o processo é integrado e retroalimentado: se os cursos são precários, porque os recursos são insuficientes, geram profissionais mal preparados, que por sua vez tornam-se os modelos dos futuros alunos, formados em base de um currículo inadequado, e assim por diante.

O sistema de ensino-aprendizagem deve ser eficaz em promover a sistemática aquisição de habilidades, conceitos, referenciais e atitudes que resultem em desempenho satisfatório. Acrescente-se, satisfatório tanto para o agente do desempenho como para o meio que o recebe, além de socialmente relevante. Espera-se que, através dos sistema educacional formal, o indivíduo torne-se capacitado a ler, escrever e fazer as operações aritméticas básicas e, na etapa superior, se ele dirigir-se para um curso de odontologia, por exemplo, que seja capaz, pelo menos, de reparar cáries. Se o sistema não atinge suas proposições básicas, como a qualificação para as atividades técnicas da área, torna-se indispensável sua revisão. É sensato supor que se devam mudar os objetivos do sistema ou corrigir seu processo, para obtenção do produto presumido. A opção proposta neste trabalho, considerando-se o objetivo de preparar psicólogos para as atividades em organizações, é a de adequar o processo de formação para produzir profissionais competentes.

O conceito de processo tem sido de interesse dos psicólogos organizacionais. Processo é visto como algo contínuo, relacional e mutante - um fluxo padronizado de eventos. Vê-se a organização como uma entidade que

compreende padrões de relacionamentos entre eventos, em troca contínua através do tempo. Intervenções na organização não se limitam à aplicação de técnicas pré-estabelecidas e impostas aos envolvidos, mas um processo de ajuda que requer nosso engajamento e a participação da comunidade. Treinar psicólogos para atuar em organizações não significa simplesmente transferir habilidades variadas do professor para o aluno, mas prepará-los para compreender o processo organizacional e as possibilidades de mudanças dinâmicas.

Com base em um modelo orientado para o processo, que tenta desenvolver as habilidades profissionais necessárias em uma dinâmica de intervenção (Stenmark, 1977) e conduzir o aluno a um aprofundamento na dinâmica (Kelly, 1970), deduz-se que os estudantes de Psicologia Organizacional precisam ser preparados para processos de intervenção, mais do que para o uso de técnicas ou procedimentos estáticos.

Uma possibilidade derivada do modelo acima consiste na aproximação do aluno ao objeto de estudo da Psicologia Organizacional em uma seqüência. O estudo de teorias e descobertas de pesquisas relativas à aquisição de conhecimentos para o exercício de uma atividade particular será seguido da observação de modelos de ação que incluem a atividade. Em seguida, passará por experiências diretas em um processo que englobe o emprego das habilidades relativas à execução das tarefas observadas e estudadas anteriormente, para resolver um problema real. Assim, o aluno avançará do início ao final do curso, começando com uma carga teórica maior e terminando com um aumento progressivo no número de atividades práticas. Ressalve-se que o aluno deve ser colocado em contato com a aplicação tão cedo quanto possível.

A realidade abordada envolverá etapas que se iniciam pela descrição (ou diagnóstico), seguida do planejamento, intervenção e avaliação do programa utilizado. Considera-se também que programas de trabalho em organizações nunca se repetem da mesma forma; isto é, cada situação contém características peculiares. O professor ou supervisor do trabalho não ensina, no sentido de transferir regras ou receituários; o professor deveria acompanhar o desenvolvimento das atividades como uma pessoa que acumulou experiências similares em situações anteriores de sua vida. Talvez a idéia que melhor exprima o processo de supervisão seja a de prestar assistência em um trabalho que é compartilhado. Supõe-se que o estudante, à medida em que passa por um maior número de experiências diretas de trabalho, requererá cada vez menos assistência.

O professor, conforme se apreende, é um elemento nuclear das

transformações pretendidas na mudança da formação do psicólogo. Daí a atenção dirigida ao professor nestas especulações, apesar dos fatores restritivos que levam professores despreparados, desinteressados, em péssimas condições de remuneração e, como ocorre com freqüência nas escolas particulares, com ínfima disponibilidade de tempo para o seu próprio desenvolvimento intelectual.

Os professores são responsáveis por ajudar os alunos na identificação de suas habilidades e interesses e orientá-los quanto às áreas de trabalho em suas reais dimensões. Perante as condições atuais insuficientes para uma formação pelo menos razoável do estudante de Psicologia que deseja dirigir-se às organizações, o mínimo que deve ser feito é a enfática recomendação de que participe dos cursos, congressos e convívio com alunos e professores dos departamentos de algum modo vinculados ao "mundo do trabalho e dos negócios." Quanto ao interesse do aluno pela área, atente-se para o fato de que muitos psicólogos no início da vida profissional, ou mesmo posteriormente, são pressionados a trabalhar na área, pelas oportunidades que se apresentam ou por fatores de ordem financeira. O aluno deve participar, quando o sistema de créditos da universidade permite, de disciplinas optativas nos cursos de Administração, Economia e outros. É importante recomendar que procure também, tão breve quanto possível, desenvolver atividades relativas à área, na qualidade de auxiliar ou estagiário em empresas.

Devem-se abrir espaços para o envolvimento do aluno no pensar sobre o fazer do psicólogo organizacional, como forma de participação daquele que recebe a influência direta das decisões que poderão ser tomadas no processo formativo e desenvolver responsabilidade em relação ao seu próprio futuro. Deve-se também discutir o fazer no processo de ensino-aprendizagem, desde as relações que se estabelecem em sala de aula, os conteúdos e formas de apresentação, até o contexto mais global da educação como um sistema que sofre influências de múltiplos segmentos da sociedade.

As atividades do psicólogo nas organizações enquadram-se em classes amplas, no envolvimento com as questões de produtividade ou desempenho no trabalho, de atitudes e satisfação dos empregados em relação aos múltiplos aspectos do trabalho e do desenvolvimento e realização do ser humano. Em linhas gerais, estabelece, implementa e avalia programas relativos aos recursos humanos. Para tanto, sua formação deve ser ampla quanto às teorias psicológicas e quanto aos conhecimentos básicos da Psicologia, como a motivação, aprendizagem, percepção, etc. Deve necessariamente incluir áreas de conhecimento relacionadas aos negócios e à indústria, como a Administração, a Economia, a Sociologia e até mesmo aspectos das Engenharias. Seu

desempenho profissional será fortalecido pela familiarização com a mais ampla variedade de instrumentos, métodos e procedimentos de pesquisa. A prática associada aos estudos da graduação deve fornecer um indispensável papel para colocá-lo em contato com a realidade das organizações. A reflexão gerada pelo confronto das atitudes que permeiam o ambiente da formação e o clima das organizações certamente é fator importante para a posterior permanência na área. Finalmente, o preparo do psicólogo deve incluir a discussão dos problemas comuns ao cotidiano organizacional, no que tange ao cunho ético-ideológico do nosso exercício.

A performance criativa nas organizações envolve o domínio de habilidades e inclui o entendimento dos fatos e métodos necessários para resolver questões relativas à área. Mas não basta o domínio das habilidades relevantes: é preciso competência para lidar com entidades complexas, estruturas difusas e ver os problemas em múltiplos ângulos, abandonar padrões obsoletos e resistir a pressões variadas. Ainda mais importante, o envolvimento e a motivação quanto às tarefas são essenciais para o desempenho criativo. Os estágios profissionalizantes constituem oportunidade decisiva para o estabelecimento de novos padrões.

A qualidade da supervisão de estágio também é, sobretudo, uma responsabilidade do professor. A primeira coisa que um professor precisa saber é quão bem seu esquema de orientação está funcionando. Parece claro que os estudantes esperam programas de estágio bem estruturados, em locais de estágio bem organizados, através de supervisões claras e realizadas regularmente. O ganho em experiência é maior quando as instituições que oferecem os estágios têm uma estrutura suficientemente flexível para permitir que o estagiário tenha liberdade para explorar o ambiente, conforme seus interesses.

Um contrato formal estabelecido entre o estudante, a instituição que fornece o estágio e o curso de Psicologia, através do supervisor, clarifica as responsabilidades de cada parte e serve para prevenir conflitos, como uma sobrecarga de tarefas pouco vinculadas aos objetivos de estágio. Aspectos simples como a adequação do desenvolvimento das atividades e o calendário escolar devem ser equacionados. O abandono das atividades tão logo se aproximem as férias escolares tem contribuído para prejudicar a imagem do estagiário.

Um objetivo geral e primário da supervisão deve ser o de conduzir o futuro psicólogo a um crescimento profissional e pessoal. A revisão na literatura de tópicos relacionados ao estágio e de artigos publicados facilita a discussão dos conteúdos tratados semanalmente. A divulgação das experiências dos

estagiários, através de encontros regularmente programados, em que se possam relatar as ocorrências de cada um, pode gerar discussões sobre itens teóricos relativos às atividades e opções de trabalho.

Os estagiários devem ser estimulados a discutir suas práticas com os alunos de fases ou semestres iniciais do curso (também como oportunidade de desenvolver a comunicação oral do futuro psicólogo). Pode-se ter, inclusive, uma participação direta daqueles alunos no trabalho do estagiário. O estágio, desenvolvido dentro de parâmetros controlados, poderá gerar artigos de divulgação científica.

Neste sentido, utilizando os recursos de que dispõem (considerando-se pessimisticamente as possibilidades de melhoria imediata desses recursos) os professores deveriam canalizar os estágios e outras atividades dos alunos durante o curso para a produção de pesquisas. Isto poderia ser caracterizado como um esforço no sentido de treinar os futuros profissionais através de pesquisas que se realizariam no âmbito das organizações. Como resultado, pode-se antever pelo menos duas implicações desta orientação que seriam altamente salutares: (1) a produção de profissionais com melhor embasamento nos procedimentos de pesquisa e, portanto, a probabilidade de se passar a ter um maior número de profissionais atuando dentro de critérios científicos (supõe-se, em conseqüência, uma elevação do nível de competência); (2) atividades de estágios e outras atividades formatadas em moldes de pesquisa podem levar a um forte incremento no número de publicações na área. Considerando-se que tais pesquisas estarão se desenvolvendo no contexto real das organizações, talvez possa-se esperar, ao longo do tempo, a soma de elementos para o início de uma Psicologia Organizacional com características mais próximas de nossa realidade.

A participação dos alunos em pesquisa tem sido relevante em contextos culturais avançados (Starke, 1985, p. 158). Tem sido expressiva para o significado do ensino de metodologia de pesquisa nos currículos de formação de psicólogos. Educadores da Psicologia têm enfatizado a importância de ensinar metodologia, planejamento de pesquisa e estatística nos currículos de formação. Supõe-se que o treinamento em pesquisa ou o desenvolvimento de habilidades de pesquisa traz uma melhoria de competência e um aumento de competitividade no mercado de trabalho. Observe-se que o estudante deverá situar a pesquisa, desenvolvida no campo das organizações, como um processo dentro de uma realidade sócio-política. O que implica em saber colocar-se dentro de um contexto de relações de poder.

Outros aspectos precisam ser ressaltados no processo de formação. As novas tecnologias do ambiente de trabalho representam um desafio para o

psicólogo organizacional. Ele deverá envolver-se cada vez mais em análises do trabalho para prever as habilidades necessárias em função das novas atividades de trabalho. Os psicólogos também estarão envolvidos com o desenvolvimento de programas de treinamento internos para as necessidades de trabalho geradas pelas novas tecnologias. Isto envolverá a instrução por computadores, vídeos interativos, processamento da fala, etc. Políticas de pessoal tais como a classificação do trabalho, pagamentos, desenvolvimento de carreira, segurança e turnos no trabalho serão adotadas. No nível organizacional, o psicólogo será chamado para ajudar no planejamento eficiente do clima, cultura, liderança, tomada de decisões e processos de comunicação. Ocorrerão acentuadas mudanças no ambiente de trabalho e o psicólogo, sem dúvida, deverá estar preparado para acompanhá-las.

Schein (1990), abordando o conceito de cultura, que reputa em crescente importância para a Psicologia Organizacional, vê "um grande potencial para o psicólogo que trabalha como um membro de equipe" (p. 118). O conhecimento das organizações e de como trabalhar com elas, será uma particular habilidade necessária ao psicólogo, especialmente nas relações de consultoria. O conceito de cultura tornar-se-á crescentemente importante para a Psicologia Organizacional. Sem ele, acrescenta, não se pode realmente entender a mudança ou a resistência à mudança.

Psicólogos precisam estudar as mudanças, identificar os elos entre e dentro dos ambientes de trabalho, propor alterações da estrutura organizacional para acompanhar as mudanças e estudar seus impactos sobre os empregados e a organização como um todo. Avanços tecnológicos, variações na qualidade da força de trabalho e nos valores e objetivos requererão cada vez maior atenção, pela crescente rapidez com que são anunciados.

Nossas dificuldades acentuam-se quando confrontadas as deficiências e o atraso de nossa formação com os desafios que o futuro trará. Como colocar o psicólogo organizacional gerado por nossas universidades face às novas exigências da tecnologia? Como sugerir sua participação em questões complexas como a construção de programas de reciclagem para novas tecnologias informacionais, se ele nem ao menos passa pela manipulação elementar de um computador?

As dificuldades terão que ser encaradas, como foi antecipado no capítulo introdutório do presente trabalho, pela identificação do trabalho do psicólogo nas organizações com as atividades de um cientista aplicado, ao mesmo tempo, desenvolvendo pesquisas e atividades concernentes à organização que o emprega, na busca de informações relevantes para a compreensão dos

comportamentos individuais, interpessoais, intergrupais e das relações que se estabelecem com a organização. Dentro de suas atividades, pode ser solicitado a contribuir para a tomada de decisões administrativas e, na medida em que se firma no quadro, passar para funções gerenciais. Entretanto, como qualquer profissional, seu desenvolvimento depende de um aprofundamento continuado na área de conhecimento que escolheu, através do contato com a literatura científica, participação em congressos e associações da categoria, bem como através das vias formais de educação pós-graduada.

Em relação ao conhecimento em Psicologia Organizacional, existem muito poucas generalizações e teorias que podem ser confiantemente aplicadas pelos profissionais. A natureza do conhecimento disponível não justifica a aplicação de teorias e técnicas como se elas estivessem bem providas e solidamente fundamentadas na evidência. Face à recentidade das teorias e conhecimentos da Psicologia Organizacional a aplicação requer conhecimento de pesquisa e não distingüe marcadamente, nesse aspecto, a tarefa do psicólogo organizacional e do psicólogo pesquisador. O psicólogo organizacional deve ser um cientista aplicado.

Rodgers (1986, p. 147-154) identifica três modelos convencionais de ligação entre o campo científico e a aplicação profissional. O primeiro é chamado cientista aplicado: difere pouco do cientista acadêmico e tem na figura do químico dentro da indústria um exemplo típico. Para o autor, "muito do trabalho dos psicólogos industriais e organizacionais (I/O) e dos psicólogos de fatores humanos é deste tipo" (147-148). O segundo é o cientista/prático ou tecnólogo: neste caso é o profissional que usa um corpo de conhecimento que já foi previamente elucidado através da investigação e que não vai além dos "procedimentos estabelecidos ou um conhecimento de base" (p. 148). O terceiro é o prático profissional: neste caso, o exemplo típico é o médico. Existe por causa de uma necessidade pública claramente definida, apesar do conhecimento de base que usa não poder ser classificado como totalmente consubstanciado. Isto reforça nosso posicionamento favorável à atuação dentro das organizações do profissional psicólogo no modelo do cientista aplicado.

Arnold & colaboradores (1987, p. 470-472) descrevem algumas habilidades e modos de desenvolvê-las em estudantes de cursos de Psicologia. Os autores sugerem o desenvolvimento das habilidades de leitura e audição atenta, de escrita, de apresentação oral, de uso de computadores, habilidades numéricas, habilidades sociais e interpessoais, de pesquisa, experiências de trabalho, de integração no currículo, de desenvolvimento pessoal, de identificação e apresentação das habilidades adquiridas no curso e conscientização do que o

mercado de trabalho exige. Do ponto de vista aqui adotado, a colocação do psicólogo organizacional no mercado de trabalho deve ser precedida pelo exame sério: (1) de uma capacidade mínima para o exercício das atividades profissionais, (2) do conhecimento de suas responsabilidades como cientista aplicado e, (3) da familiaridade com as pressões culturais e sociais que moldarão sua prática.

É preciso considerar que o período que o aluno passa durante a formação constitui os primeiros cinco anos de convivência com a Psicologia. Isto é o início de uma carreira. Uma carreira é construída ao longo da vida. O mundo do trabalho oferece perspectivas que o recém-graduado pode estranhar, mas à medida em que o tempo passa, adquire novos valores e aprende a lidar com questões que, no passado, o colocavam pouco à vontade. O ambiente da universidade constitui um mundo protegido para o aluno, onde decisões são tomadas com auxílio de professores e discussão com colegas, muitas vezes em situações simuladas. É preciso alertar o estudante, tanto quanto possível, sobre o impacto e as novas atitudes que o mundo do trabalho impõe. Super & Miner (1987, p. 83) falam que essa passagem resulta freqüentemente em um choque cultural, quando o indivíduo é obrigado a utilizar e desenvolver habilidades específicas, conforme os objetivos estabelecidos pela organização. A performance bem sucedida de um psicólogo organizacional depende de seu envolvimento amadurecido com as questões do mundo do trabalho, os jogos do poder e as regras do capital.

O psicólogo organizacional está inserido na imensa multidão de trabalhadores que se submete a um trabalho fragmentado, sem visão do seu produto final. Neste sentido, pode-se fazer um parêntesis para constatar que sua formação atual também é o resultado de um processo de alienação. Os professores dos cursos de Psicologia, ou quaisquer outros, trabalham com uma parcela de cada aluno, aquela que é responsável pela nota que ele obtém. Terminado o semestre, a pessoa (aluno) dilui-se em algo que vai adiante, como um produto em linha de montagem. A comunicação entre os docentes dos cursos, visando cuidar do desenvolvimento peculiar de cada aluno, se não é inexistente está muito próxima deste estado. No entanto, são esses mesmos professores que, em grande parte, sem analisar em profundidade o seu próprio contexto de trabalho, não hesitam em localizar no psicólogo organizacional o bode expiatório dos males da industrialização e do capitalismo.

A abertura de espaços para a atuação psicológica, tão reclamada pelos estudantes, recém-graduados e profissionais com maior tempo de exercício, requer uma mudança que não se deve esperar provenha, dadiosamente, de um

ato formal de algum ponto da estrutura. Ou os psicólogos "se refazem para se fazerem necessários," utilizando as palavras de Sass (1988, p. 209), ou os espaços serão progressivamente reduzidos. Entende-se este "refazer-se" não apenas no plano técnico, mas em sentido largo, incluindo a pressão política efetiva da categoria na conquista de oportunidades. No mundo do trabalho, infelizmente ou não, faz quem tem competência (mesmo que seja estratégia de ocupação) e não pelas prerrogativas de quem tem diploma e acredita que a área é sua, porque está escrito nos manuais. Isto se aplica plenamente às atividades relativas aos recursos humanos nas empresas, onde os limites legais de privacidade de intervenção são fluídos, e onde se encontra ampla gama de profissionais: psicólogos, administradores, pedagogos, assistentes sociais, sociólogos, economistas, advogados, médicos, engenheiros, filósofos, professores, etc. Após tantos estudos e reflexões sobre si próprio, o psicólogo deve ter elementos suficientes para saber em que deve mudar. Tanto identificamos e amaldiçoamos os obstáculos que talvez tenhamos adquirido o hábito de apenas maldizer. Urge fazer o que nos compete e é possível, apesar das limitações estruturais. Compartilha-se a idéia de que o campo e a necessidade de aplicação da Psicologia são inegáveis. Também é inegável a existência de um corpo teórico que permite sustentação à prática. Resta fazer e mudar.

A ampliação do raio de ação profissional depende de propostas e intervenções competentes, em que pese o que se deve atribuir à responsabilidade de saber fazer, nem por isso ignorando fatores mais amplos que circunscrevem o fazer. O desenvolvimento progresso e o futuro de uma profissão dependem das condições histórico-estruturais da sociedade em que ocorre, mas também dependem da ação de seus integrantes, em um caminho de mão dupla. Condições restritivas aliadas à inércia, ou mesmo rechaço, de seus profissionais, acabam, sem dúvida, por torná-la raquitizada.

O profissional da Psicologia deve não apenas saber o que tem para oferecer, saber fazê-lo, como também tornar claro para os demais profissionais o que pode oferecer. Isto se inicia no oferecimento das disciplinas dos departamentos de Psicologia a outros cursos das universidades.

A satisfação e o envolvimento do psicólogo ou de qualquer trabalhador com a organização dependem de seu desejo em permanecer como um participante, da crença e aceitação dos valores e objetivos da organização e de uma disposição em dispender esforços a favor da comunidade organizacional. E isto pode não ser necessariamente ruim.

O trabalho do psicólogo organizacional origina-se e contribui para os

objetivos organizacionais. Portanto, quando ingressa, ou antes de ingressar, o psicólogo deve certificar-se dos objetivos da organização e refletir sobre o grau de aceitação que tem quanto aos mesmos. Após ingressar, deve investir participação máxima no sentido de construir os objetivos. A atuação do psicólogo não se dá no "vácuo," ou seja, para atingir resultados é necessária a participação e envolvimento da comunidade. Os administradores não percebem as possíveis habilidades dos psicólogos organizacionais em atividades menos tradicionais da atuação. Se até agora não o fizeram, doravante os próprios psicólogos devem buscar ativamente a participação naquelas atividades, sob risco de serem definitivamente excluídos do cenário.

A escolha tem que ser feita: ou se move a Psicologia mais vigorosamente para o âmbito da aplicação organizacional ou se deixam as organizações para outros campos da aplicação científica.

A interação complexa dos fatores analisados colocam limitações óbvias às tentativas de mudança. Algumas ações, contudo, parecem possíveis de imediato. Por exemplo: se os conteúdos e o discurso do professor em sala de aula nas diversas disciplinas do curso voltarem-se para as possibilidades de vinculações ou paralelos também com a Psicologia Organizacional, teremos uma sensível mudança durante a formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADES, César. Treino de pesquisa, treino em compreensão. *Anais da VIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1978.
- AISSSEN, Judith. *The syntax of causative constructions*. New York: Garland, 1979.
- ALDAG, Ramon J. & STEARNS, Timothy M. Issues in research methodology. *Journal of management*, 14 (2): 253-276, 1988.
- ALVES, Zélia Maria M. B. Intersecções das análises quantitativas e qualitativas. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988.
- ANDRADE, Maria M. Mercado de trabalho para psicólogos. *Jornal Brasileiro de Psicologia*, 8 (1): 85-103, 1966.
- ANDRÉ, Marli E. A. O qualitativo e o quantitativo: oposição ou convergência? *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988.
- ANGELINI, Arrigo L. Aspectos atuais na profissão de psicólogo no Brasil. *Cadernos de Psicologia Aplicada*, 3 (1): 35-62, 1975.
- ARDILA, Ruben. *Psicologia del trabajo*. Santiago: Editorial Universitaria, 1973.
- ARNOLD, John & colaboradores. Skills development in undergraduate psychology courses. *Bulletin of the British Psychological Society*, 40: 469-472, 1987.
- BANDURA, Albert. Conclusion: reflections on nonability determinants of competence. In: STERNBERG, Robert J. & KOLLIGIAN, Jr., John (Eds.). *Competence considered*. New Haven: Yale University, 1990.
- BARITZ, Loren. *The servants of power*. New York: John Wiley & Sons, 1960.
- BASS, B. M. *Organizational psychology*. Boston: Allyn & Bacon, 1965.
- BASTOS, Antonio V. B. O psicólogo organizacional: características do seu exercício profissional. *Anais da XVII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1987.
- BASTOS, Antonio V. B. Areas de atuação - em questão o nosso modelo de profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- BASTOS, Antonio V. B. & GALVÃO-MARTINS, Ana H. C. O que pode fazer o psicólogo organizacional. *Psicologia: ciência e profissão*, 1: 10-18, 1990.

- BAUS, José. *Ante-projeto de diretrizes e objetivos gerais do curso de Psicologia da UFSC*. Texto de circulação interna. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- BECKER, Howard S. Problems of inference and proof in participant observation. In: FILSTEAD, William J. *Qualitative methodology: firsthand involvement with the social world*. Chicago: Markham, 1970.
- BEER, M. *Organization change and development: a system view*. Glencove: Goodyear/Scott Foresman, 1980.
- BERELSON, Bernard. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press, 1952.
- BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria geral dos sistemas* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1977.
- BIAGGIO, Angela. Formação profissional do psicólogo: o ponto de vista do docente. *Anais da VIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1978.
- BOLOGNA, I. *Roberto Mange e sua obra*. São Paulo: UNIGRAF, 1980.
- BORGES-ANDRADE, Jairo E.; CUNHA, Maria Helena B. & COSTA, Maria Tereza P. Descrição do psicólogo do Distrito Federal: perfil social e econômico e formação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 35 (4): 85-117, 1983.
- BORGES-ANDRADE, Jairo E. A avaliação da profissão, segundo os psicólogos da área organizacional. *Anais da XVII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1987.
- BORGES-ANDRADE, Jairo E. Psicologia instrucional e treinamento. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988a.
- BORGES-ANDRADE, Jairo E. A avaliação do exercício profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988b.
- BORI, Carolina M. & colaboradores. *Desempenho de professores universitários no levantamento e caracterização de problemas de ensino: descrição de um procedimento*. Trabalho apresentado na VIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1978.
- BOTOMÉ, Silvio P. O exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Ciência e Cultura*, 33 (4): 517-524, 1981.
- BOTOMÉ, Silvio P. & SOUZA, Deisy G. de. *Linguagem: uma classe de comportamentos com múltiplas funções*. Texto de circulação interna. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1982.

- BOTOMÉ, Silvio P.; MATOS, Maria A. & COLETA, José A. Contribuições para a definição de uma política científica nacional em Psicologia. *Psicologia*, 12 (2): 55-65, 1986.
- BOTOMÉ, Sílvio P. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- BOUVIER, Sandra A.; SCHEIBE, Simone & MEDEIROS, José G. *Psicologia: conhecimento e profissão: o ponto de vista dos profissionais*. Texto de circulação interna. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- BRENNER, M.; GINSBURG, G. P. & CRANACH, M. von. Introduction In: GINSBURG, G. P.; BRENNER, M. & CRANACH, M. von (Eds.) *Discovery strategies in the psychology of action*. London: Academic Press, 1985.
- BUCKLEY, Walter. *A Sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1971.
- BURGESS, Robert G. Styles of data analysis: approaches and implications. In: BURGESS, Robert G. (Ed.) *Field research: a sourcebook and field manual*. London: George Allen & Unwin, 1982.
- BURRELL, Gibson & MORGAN, Gareth. *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann, 1979.
- CALDAS, Yone. Formação de psicólogos no Brasil - IV. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32 (1): 556-559, 1980.
- CARVALHO, Anamélia A.; ULIAN, Ana L. A. de Oliveira; BASTOS, Antonio V. B.; SODRÉ, Liana G. P. & CAVALCANTE, Maria L. P. A escolha da profissão: alguns valores implícitos nos motivos apontados pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- CARVALHO, Ana Maria A. Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- CLARK, Kenneth E. *When does a consulting psychologist earn his/her fee?* Trabalho apresentado no Encontro de Psicologia da Associação Americana de Psicologia (APA) em Boston, 1990.
- CLARKE, David D. & CROSSLAND, Jill. *Action systems: an introduction to the analysis of complex behaviour*. New York: Methuen, 1985.

- CODO, Wanderley. O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o "lobo mau" em Psicologia). In: LANE, Silvia T M. & CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COHEN, Allan R.; GADON, Herman; FINK, Stephen; JOSEFOWITZ, Natasha; FINK, Stephen L. & WILLITS, Robin D. *Effective behavior in organizations: learning from the interplay of cases, concepts, and student experiences* (3th. ed.). Homewood: Richard D. Irwin, 1984.
- Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- CORSINI, Raymond J. (Ed.). *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3). New York: John Wiley & Sons, 1984.
- CRANACH, Mario von & HARRÉ, Rom (Eds.). *The analysis of action: recent theoretical and empirical advances*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- CROCHIK, José Leon. *Uma proposta de análise da formação do psicólogo em nossa realidade*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.
- CROCHIK, José Leon. A Educação, a Psicologia e o processo de industrialização no Brasil. *Psicologia*, 13 (1): 11-25, 1987.
- CROZIER, Michel. *O fenômeno burocrático: ensaio sobre as tendências burocráticas dos sistemas de organização modernos e suas relações, na França, com o sistema social e cultural*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- CUNHA, Luiz A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CYPHERT, F. R. & GANT, W. L. The Delphi technique: a toll for collecting opinions in teacher education. *The Journal of Teacher Education*, 11 (3), 417-425, 1970.
- D'AMORIM, Maria A. Emprego e desemprego. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- Departamento de Psicologia - UFSC. *Expectativas quanto à mudança curricular: relatório síntese das discussões por fase*. Texto de circulação interna. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- DORIA, Célia. Profissão do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, V e VI (18,19,20): 60-63, 1953/1954.

- DRAWIN, Carlos R. Psicologia: dialética da fragmentação. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- DRENTH, Pieter J. D. Research in work- and organizational psychology: principles and methods. In: DRENTH, P. J. D.; THIERRY, H.; WILLEMS, P. J. & WOLFF, C. J. de. *Handbook of work and organizational psychology* (Vol. 1). Chichester: John Wiley & Sons, 1984.
- DUBRIN, Andrew J. *Effective business psychology* (3th ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1990.
- DURAN, Alvaro P. *Algumas questões básicas sobre a formação em Psicologia*. Texto de circulação interna. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1983.
- ENGELMANN, Arno. O significado como parte do diálogo. *Ciência e Cultura*, 35 (10): 1452-1455, 1983.
- ENGELMANN, Arno. O grande pseudoproblema da Psicologia. *Ciência e Filosofia*, 3 : 141-153, 1986.
- ENGELMANN, Arno. Duas estruturas de consciência: Teoria Probabilística e Teoria Geral de Sistemas. *Ciência e Cultura*, 40 (4): 347-354, 1988.
- ENGELMANN, Arno. Relato verbal, principal representante da consciência-2 humana. *Ciência e Cultura*, 41 (7): 680-685, 1989.
- ETZIONI, Amitai. Preface to the first edition. In: ETZIONI, Amitai & LEHMAN, Edward W. *A sociological reader on complex organizations* (3th ed.). New York: Holt, Rinehart & Smith, 1980.
- FARIA, José Henrique de. *O autoritarismo nas organizações*. Curitiba: Criar, 1985.
- FIGUEIREDO, Luís Claudio M. Notas impopulares sobre a formação do psicólogo. *Cadernos de análise do comportamento*, 4: 1-18, 1983.
- FIGUEIREDO, Marco Antonio de C. *Psicologia e trabalho: um ensaio sobre a prática do psicólogo no controle político da produção capitalista*. Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1980.
- FIGUEIREDO, Marco Antonio de C. Psicometria e seleção de pessoal. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988.
- FIORINI, Fausto. *I sistemi educativi: problemi e metodi di analisi*. Torino: Loescher, 1981.
- FOX, Ronald E. Professional preparation: closing the gap between education and practice. In: DÖRKEN, Herbert (Ed.). *Professional psychology in transition*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: EDART, 1978.
- GABASSI, Pier G. *Psicologia del lavoro: concetti e problemi*. Milano: Cluet, 1979.
- GALVÃO, Ana Helena C. Um espaço a ser conquistado pelo psicólogo organizacional. *Anais da XVII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1987.
- GARDNER, G. Organisational psychology. *Occupational Psychology*, 40 : 101-106, 1966.
- GIL, Antonio C.. *O psicólogo e sua ideologia*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.
- GILBERT, Thomas F. *Human competence: engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill, 1978.
- GIMENES, Lincoln da S. Situação atual das publicações em Psicologia no Brasil. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988.
- GINSBURG, G. P.; BRENNER, M. & VON CRANACH, M. (Eds.) *Discovery strategies in the psychology of action*. London: Academic Press, 1985.
- GOLDSTEIN, Irwin L. & GILLIAM, Patrice. Training system issues in the year 2000. *American Psychologist*, 45 (2): 143-143, 1990.
- GOMES, William B. Proposta para a sistematização e divulgação da pesquisa e prática psicológica em revistas especializadas no Brasil. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988.
- GOMIDE, Paula Inez C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- GOWLER, Dan & LEGGE, Karen. The integration of disciplinary perspectives and levels of analysis in problem-oriented organizational research. In: NICHOLSON, Nigel & WALL, Toby D. (Eds.). *The theory and practice of organizational psychology: a collection of original essays*. Orlando, Academic Press, 1982.
- GOYOS, A. C. N. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986.
- GRUNEBERG, Michael & WALL, Toby (Eds.). *Social psychology and organizational behaviour*. Chichester: John Wiley & Sons, 1984.

- GUEST, D. E. Social psychology and organizational change. In: GRUNEBERG, Michael & WALL, Toby (Eds.). *Social psychology and organizational behaviour*. Chichester: John Wiley & Sons, 1984.
- HALL, Richard H. *Organizações: estrutura e processos* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.
- HARRISON, Michael I. *Diagnosing organizations: methods, models, and processes*. Newbury Park: Sage, 1987.
- HEDGES, Alan. Group interviewing. In: WALKER, Robert (Ed.). *Applied qualitative research*. Aldershot: Gower, 1985.
- HERON, John. Philosophical basis for a new paradigm. In: REASON, Peter & ROWAN, John (Eds.). *Human inquiry: a sourcebook of new paradigm research*. Chichester: John Wiley & Sons, 1981.
- HOLSTI, Ole R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley, 1969.
- HOWARD, Ann. *The multiple facets of industrial-organizational psychology*. Arlington Heights: Society for Industrial and Organizational Psychology, 1990.
- HOY, Wayne K. & MISKEL, Cecil G. *Educational administration: theory, research and practice*. Nova York: Random House, 1982.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- JONES, Sue. The analysis of depth interviews. In: WALKER, Robert (Ed.). *Applied qualitative research*. Aldershot: Gower, 1985.
- KAST, Fremont E. & ROSENZWEIG, James E. *Organização e administração: um enfoque sistêmico* (Vol. 1) (2ª ed.). São Paulo: Pioneira, 1980.
- KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. *The social psychology of organizations* (2nd ed.). London: Wiley, 1978.
- KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. *Psicologia social das organizações* (3ª ed.). São Paulo, Atlas, 1987.
- KELLY, J. G. Antidotes for arrogance: training for community psychologists. *American Psychologist*, 25 : 524-531, 1970.
- KEPNER, Charles H. & TREGOE, Benjamin B. *The rational manager*. New York: McGraw-Hill, 1965.
- KOLASA, Blair J. *Ciência do comportamento na Administração*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- KRIPPENDORFF, Klaus. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage, 1980.

- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas* (3ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 1989.
- LANDY, Frank J. *Psychology of work behavior* (4th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole, 1989.
- LANGENBACH, Miriam & NEGREIROS, Teresa C. de Goes M. A formação complementar: um labirinto profissional. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- LAWRENCE, P. A. & LEE, R. A. *Insight into management* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 1989.
- LEITE, Sérgio Antonio da S. & GUIRADO, Marlene. Pós-graduação: um caso para pensar... *Psicologia: ciência e profissão*, 7 (1): 14-18, 1987.
- MACHADO, João C. Ciência e docência. *Ciência e Cultura*, 39 (12): 1161-1163, 1987.
- MAGER, Robert F. & PIPE, Peter. *Analyzing performance problems or "you really oughta wanna."* Belmont: Fearon, 1970.
- MALVEZZI, SIGMAR. *O papel dos psicólogos profissionais de recursos humanos: um estudo na Grande São Paulo*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de de São Paulo, 1979.
- MANGHAM, Iain. *Interactions and interventions in organizations*. Chichester: John Wiley & Sons, 1978.
- MARGERISON, Charles. Mapping career transitions: who we are and where we should be. In: KAKABADSE, Andrew (Ed.). *People and organisations: the practitioner's view*. Aldershot: Gower, 1982.
- MARSHALL, Catherine & ROSSMAN, Gretchen B. *Designing qualitative research*. Newbury Park: Sage, 1989.
- MARTURANO, Edna M. A lógica do sistema de categorias e a análise do comportamento verbal. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988.
- MATOS, Maria A. Ensino e pesquisa em Psicologia no Brasil: o caso da pós-graduação. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1982.
- MATOS, Maria A. Produção e formação científica em Psicologia. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.

- MELLO, Sylvia Leser de. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. *Psicologia*, 1 : 15-20, 1975.
- MENDONÇA, Luis Carvalheira de. *Participação na organização: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas*. São Paulo: Atlas, 1987.
- MILLER, J. *Living systems*. New York: McGraw-Hill, 1978.
- MORGAN, Gareth. *Images of organization*. Newbury Park: Sage, 1986.
- MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.
- MORTON-WILLIAMS, Jean. Making qualitative research work: aspects of administration. In: WALKER, Robert (Ed.). *Applied qualitative research*. Aldershot, Gower, 1985.
- MOURA, Wilson. Problemas epistemológicos em Psicologia Organizacional. *Anais da XVIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1988.
- MUCHINSKY, Paul M. *Psychology applied to work: an introduction to Industrial and Organizational Psychology* (3th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole, 1990.
- NALE, Nivaldo & PEDRAZZANI, João Carlos. Descrição e análise de uma sistemática para elaboração de propostas curriculares a partir de um estudo sobre ensino de anatomia. *Ciência e Cultura*, 40 (11): 1063-1073, 1988.
- NERI, Agnaldo. Formação em Psicologia do Trabalho. *Anais da VIII Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, 1978.
- NETTO, Moysés C. de Aguiar. A produção do conhecimento psicológico fora do espaço acadêmico. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- O'BRIEN, Gordon E. *Psychology of work and unemployment*. Chichester: John Wiley & Sons, 1986.
- PAGES, Max & colaboradores. *O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos*. São Paulo: Atlas, 1987.
- PARDO, Maria Benedita L. *Um estudo de condições significativas para a formação do psicólogo*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.
- PARSONS, T. *The social system*. New York: Free Press, 1951.
- PARSONS, Talcott. *Social systems and the evolution of action theory*. New York: The Free Press, 1977.

- PATTO, Maria Helena S. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. *Boletim de Psicologia*, 34 (82/83): 7-16, 1982.
- PAULON, Selmira M. & CARLOS, Sérgio A. Projeto melhoria de formação do psicólogo - respostas ao questionário nº 1 - população alvo: alunos. *Psico*, 6 (2): 17-26, 1983.
- PAYNE, Roy L. The nature of knowledge and Organizational Psychology. In: NICHOLSON, Nigel & WALL, Toby D. (Eds.). *The theory and practice of organizational psychology: a collection of original essays*. Orlando: Academic Press, 1982.
- PEREIRA, Luiz Antonio G. Interdisciplinaridade: uma questão para a ciência, uma questão para a sociedade capitalista. *Espaço*, 6 : 45-73, 1983.
- PESSOTI, Isaias. Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- PIMENTEL-SOUZA, Fernando. Dois decênios na meta modernizante de um instituto básico numa universidade federal brasileira, com ênfase em recursos humanos e produtividade científica. *Ciência e Cultura*, 41 (9): 888-896, 1989.
- POSNER, George J. Models of curriculum planning. In: BEYER, Landon E. & APPLE, Michael W. (Eds.). *The curriculum: problems, politics, and possibilities*. Albany, State University of New York Press, 1988.
- POTTER, Jonathan & WETHERELL, Margaret. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage, 1987.
- REASON, Peter & ROWAN, John. Afterword. In: REASON, Peter & ROWAN, John (Eds.). *Human inquiry: a sourcebook of new paradigm research*. Chichester: John Wiley & Sons, 1981
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- RIBES, Emilio. *El conductismo: reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella, 1982.
- RIBES, E.; FERNÁNDEZ-GAOS, C.; LÓPEZ, F.; RUEDA, M. & TALENTO, M. (2ª ed.). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: un modelo integral*. México: Trillas, 1987.
- RICE, A. K. Individual, group and intergroup processes. *Human Relations*, 22 (6): 565-584, 1969.
- RODGERS, David A. Psychologists as practitioners, not technicians. In: DÖRKEN, Herbert (Ed.). *Professional psychology in transition*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- RODRIGUES, Heliana de Barros C. & RUSSO, Jane A. O psicólogo e sua formação. *Espaço*, 6 : 107-114, 1983.

- ROE, Robert A. Individual characteristics. In: DRENTH, P. J. D.; THIERRY, H.; WILLEMS, P. J. & WOLFF, C. J. de. *Handbook of work and organizational psychology* (Vol. 1). Chichester: John Wiley & Sons, 1984.
- ROSAS, Paulo; ROSAS, Argentina & XAVIER, Ivonete B. Quantos e quem somos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- ROUX, Jorge. *Recursos humanos e treinamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ROZZI, R. A. *Psicologi e operai: soggetività e lavoro nell'industria italiana*. Milano: Feltrinelli, 1976.
- SAAL, Frank E. & KNIGHT, Patrick A. *Industrial/Organizational Psychology: science and practice*. Pacific Grove: Brooks/Cole, 1988.
- SACKMAN, H. *Delphi critique: expert opinion, forecasting, and group process*. Lexington: Lexington Books, 1975.
- SANDER, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*. São Paulo: Pioneira/UFF, 1984.
- SASS, Odair. O campo profissional do psicólogo, esse confessor moderno. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDICON/EDUC/Scientia et Labor, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2ª ed.). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SCHEIN, Edgar H. *Professional education: some new directions*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- SCHEIN, Edgar H. *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Reading: Addison-Wesley, 1978.
- SCHEIN, Edgar H. *Psicologia organizacional* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.
- SCHEIN, Edgar H. Organizational culture. *American Psychologist*, 45 (2): 109-119, 1990.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SEMINÉRIO, Franco Lo Presti. Formação de psicólogos no Brasil - V. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32 (1): 560-567, 1980.
- SILVA, Mara R. Chuairi da. Problemas gerais do exercício profissional - I. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32 (1): 560-567, 1980.

- SIMÃO, Livia M. Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados. *Psicologia*, 8 (2): 19-38, 1982a.
- SIMÃO, Livia M. Estudo descritivo de relações professor-aluno II: alguns resultados. *Psicologia*, 8 (3): 37-59, 1982b.
- SIMÃO, Livia M. Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. *Ciência e Cultura*, 41 (12): 1195-1202, 1989.
- SIMON, Herbert A. *The new science of management decision*. New York: Harper & Row, 1960.
- SOUSA FILHO, Severino Gomes de. Apostando na filosofia. *Ciência e Cultura*, 41 (9): 878-883, 1989.
- SPAGNOLO, Fernando & GÜNTHER, Hartmut. 20 anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? Uma visão geral. *Ciência e Cultura*, 38 (10): 1643-1662, 1986.
- SPINK, Peter. Administração, conflitos e comportamentos. *IDORT*, 539/542 : 85-90, 1977.
- STARKE, Mary C. A research practicum: undergraduates as assistants in psychological research. *Teaching of Psychology*, 12 (3): 158-160, 1985.
- STENMARK, D. E. Field training in community psychology. In: ISCOE, I., BLOOM, B. L. & SPIELBERGER, C. D. (Eds.). *Community psychology in transition: proceedings of the national conference on training in community psychology*. Washington: Hemisphere, 1977.
- STONE, Eugene F. *Research methods in organizational behavior*. Santa Monica: Goodyear, 1978.
- SUPER, Donald & MINER, Frank J. Career development and planning in organizations. In: BASS, Bernard M. & DRENTH, Pieter J. D. (Eds.). *Advances in organizational psychology: an international review*. Newbury Park: Sage, 1987.
- TESKEY, F. N. *Principles of text processing*. Chinchester, Ellis Horwood, 1982.
- TODOROV, João C. Pesquisa profissional e ação política. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 5 (2): 19-20, 1985.
- TUNES, Elizabeth. *Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa, através de seus relatos verbais*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Globo, s/d.
- ULLMANN, L. P. & KRASNER, L. (Eds.). *Case studies in behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Einston, 1965.

Universidade Estadual Paulista - UNESP - Grupo de Informações Documentárias.
Catálogo de cursos de pós-graduação do Brasil. São Paulo: UNESP, 1989.

WALKER, Robert. An introduction to applied qualitative research. In: WALKER, Robert (Ed.). *Applied qualitative research*. Aldershot, Gower, 1985.

WEBER, Silke & CARRAHER, Terezinha Nunes. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. *Psicologia*, 8 (1): 1-13, 1982.

WEBER, Silke. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 5 (2): 11-16, 1985.

WEISS, Howard M. Contributions of Social Psychology to productivity. In: BRIEF, Arthur P. (Ed.). *Productivity research in the behavioral and social sciences*. New York: Praeger, 1984.

WOLFF, Charles J. de; SHIMMIN, Sylvia & MONTMOLLIN, Maurice de (Eds.). *Conflicts and contradictions: work psychologists in Europe*. London: Academic Press, 1981.

WOLFF, Charles J. de. The role of the work- and organizational psychologist. In: DRENTH, P. J. D.; THIERRY, H.; WILLEMS, P. J. & WOLFF, C. J. de. *Handbook of work and organizational psychology*. (Vol. 1). Chichester: John Wiley & Sons, 1984.

WUNSCH, Guillaume. *Causal theory and causal modeling*. Leuven: Leuven University Press, 1988.

YAMAMOTO, Oswaldo H. *A crise e as alternativas da Psicologia*. São Paulo: EDICON, 1987.

ZAMMUNER, Vanda L. *Speech production: strategies in discourse planning: a theoretical and empirical enquiry*. Hamburg: Buske, 1981.

ZANATTO, M. L. B. *Ações e representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.

ZANELLI, José C. Formação e atuação em Psicologia Organizacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6 (1): 31-32, 1986.

ZITO, George V. *Systems of discourse: structures and semiotics in the social sciences*. London: Greenwood Press, 1984.

José Carlos Zanelli

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATIVIDADES DE TRABALHO:
ANÁLISE DAS NECESSIDADES IDENTIFICADAS POR
PSICÓLOGOS ORGANIZACIONAIS**

**VOLUME II
(ANEXOS)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CÂMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1992**

José Carlos Zanelli

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATIVIDADES DE TRABALHO:
ANÁLISE DAS NECESSIDADES IDENTIFICADAS POR
PSICÓLOGOS ORGANIZACIONAIS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1992**

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I	220
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante A	221
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante B	224
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante C	233
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante D	239
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante E	243
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante F	248
Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante G	258
ANEXO II	270
Conjunto temático 1: Processo de ensino	271
Conjunto temático 2: Conhecimentos e habilidades	279
Conjunto temático 3: Método científico	290
Conjunto temático 4: Abordagens e teorias	295
Conjunto temático 5: Instrumentos e procedimentos	301
Conjunto temático 6: Atuação	308
Conjunto temático 7: Identidade e imagem	321
Conjunto temático 8: Ambiente das organizações	325
Conjunto temático 9: A questão da crítica e da competência	333

A N E X O I

Unidades de conteúdo e verbalizações dos Participantes A, B, C, D,
E, F e G

1.1 Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante A

Matriz (I)AFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante A, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© A universidade forma o psicólogo para atender as pressões pré-estabelecidas pelo mercado.

1 - "aprender o que se chamaria de necessidade pré-estabelecida de mercado... que, nesse sentido o desejo dele seria ir munido de instrumental, de métodos, de ferramentas de trabalho, pra então atender a essa necessidade, certo? Geralmente Dê nesse sentido que a universidade forma o psicólogo"

xxxxx

Matriz (I)AFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I) do Participante A, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Necessidade de uma revisão geral da formação em Psicologia Organizacional.

2 - "necessidade, hoje assim, até premente, né?, de repensar e rever inteiramente toda a estrutura da formação do psicólogo voltado para o trabalho"

xxxxx

Matriz (I)AFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante A, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© O psicólogo, ao ingressar no mercado, tenta vender a competência técnico-instrumental que recebeu.

1 - "então ele vem munido de metodologias, métodos... principalmente psicométricas. E é a primeira tentativa dele... profissional, é usar isso de alguma forma... né?, vender essa sua competência dentro do mercado de trabalho"

© Uma reformulação de visão da Psicologia Organizacional tornaria a área influente e básica, dada a relevância da questão do trabalho para a humanidade.

2 - "a Psicologia do Trabalho numa reformulação de visão, numa reformulação do curso de Psicologia eia poderia vir a ser até uma... uma área influente... uma área de base dentro da estrutura toda, já que eia inclui o comportamento humano no campo de atuação social que é o trabalho... extremamente relevante e de alcance histórico na humanidade"

xxxxx

Matriz (I)AAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante A, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© A prática dos psicólogos nas organizações repete os modelos iniciais de atuação.

1 - "a prática dos psicólogos dentro das organizações ainda continua reproduzindo os modelos iniciais... né?, de quando isso chegou ao Brasil, por volta da década de 40 () aquele estilo de psicotécnico... né?, se reproduzindo até hoje, praticamente"

xxxxx

Matriz (I)AAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I) do participante A, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos

© Necessidade de uma revisão geral da aplicação da Psicologia Organizacional.

1 - "eu acho que essa área de aplicação da Psicologia, quer dizer, o psicólogo como profissional dentro de organizações de trabalho, ela requer hoje realmente quase que uma revisão geral"

.....

Matriz (I)AAI referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do participante A, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© Deve-se buscar novas áreas ou formas de aplicação, como exemplos: atuando em sindicatos, pesquisando salário indireto e benefícios, e procurando alternativas em áreas tradicionais como Prevenção de Acidentes e Treinamento e Desenvolvimento.

2 - "como uma implicação decorrente, eu vejo que o grande esforço do psicólogo do trabalho seria a... busca permanente de novas áreas, ou novas formas de aplicação. Uma delas, que ainda está pouco desenvolvida a meu ver, é o setor do sindicato de trabalhadores (...) Existe realmente uma certa dificuldade pra entrar no sindicato, pro psicólogo entrar, com esse instrumental tradicional, reprodutor aí de condições, dentro das categorias assalariadas"

2 - "uma outra questão que também considero importante é a pesquisa sobre salário indireto e benefícios, e... e uma análise dessas coisas que já estão presentes no nosso meio mas muito vistas assim numa visão essencialmente econômica, financeira"

2 - "a área de Prevenção de Acidentes do Trabalho é uma área que parece ser prioritária hoje (...) aí tem todo campo aberto pro psicólogo trabalhar porque a prevenção de acidentes, ela não se define apenas no eixo da tecnologia, mas também no eixo do comportamento, no eixo de análise do comportamento"

2 - "e o campo do desenvolvimento, realmente, da capacitação, do treinamento dos empregados, dos trabalhadores, que eu acredito ainda é, embora até o mais tradicional no campo da Psicologia do Trabalho, mas ainda é, a meu ver, um campo aberto pra desenvolver... Na medida em que o trabalhador se capacita, ele fica mais lúcido, ele enxerga melhor as coisas, né? Ele pode até, através do treinamento, formar uma consciência bastante, digamos, válida, né?, e... competente a respeito das suas condições de trabalho, de como ele vai reivindicar condições, etc"

© Deve-se buscar novas abordagens em Psicologia Organizacional, através da análise materialista, histórica e dialética, procurando tornar o psicólogo mais competente ao nível da interação com outros profissionais, na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais e, em decorrência, alterando suas intervenções.

2 - "uma outra questão aí, digamos assim, mais ao nível de dentro das organizações, a meu ver é essa reformulação, uma nova maneira de enxergar a Psicologia do Trabalho a partir da análise materialista, histórica e dialética disso, né?, é... a decorrência de posicionar o psicólogo dentro da organização ao nível de discurso, de diálogo, mais compatível com a competência e a visão de outros profissionais, né?, e mesmo assim, do processo de trabalho e de produção como um todo. Então ele poderá enxergar variáveis, relações funcionais entre comportamento e outras condições colocadas dentro da organização que, sem esse conhecimento, ele dificilmente conseguiria revelar... descobrir. Isso logicamente vai influir tremendamente nos tipos de aconselhamento que ele fornecerá, na assessoria que ele vai fornecer"

.....

Matriz (II)AFC referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante A, na conjunção de Formação Profissional e Condições

© Os conteúdos das disciplinas voltadas para Psicologia Organizacional não colocam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos.

1 - "mesmo nas universidades não há nenhuma preocupação, particularmente, nas cadeiras que estudam Psicologia do Trabalho, em colocar alguma relação entre a análise do comportamento e os fatos econômicos que se passam na sociedade, de que forma eles podem interferir na condição de comportamento, nas condições de existência material das pessoas"

.....

Matriz (II) AFE, referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II) do Participante A, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Necessidade do conhecimento de Economia, do processo de produção e de suas relações (realidade econômica) com os fenômenos comportamentais.

1 - "eu apontaria como uma necessidade quase que primeira, né?, na formação do psicólogo e na sua... no desenvolvimento mesmo depois da formação, durante o seu período já profissional, ele ter um preparo sobre Economia, sobre como se dá a produção numa sociedade, o que é isso que fenômeno é esse"

1 - "eu colocaria que isso (estudar Economia) hoje representa uma necessidade assim, prioritária sob o risco inclusive de colocar a Psicologia, assim, permanentemente subordinada aos interesses e a vontade de grupos, às vezes até profissionais também, mas que atende melhor a esse tipo de análise do que o psicólogo"

1 - "lógico que ele não vai se transformar num economista, mas eu creio que ele deve ter, no mínimo, uma competência mínima pra poder relacionar os fatos assim, comportamentais, dentro das organizações, com o conjunto dos fatos econômicos que determinam aquela indústria, aquele processo de produção, a sua inserção no mercado, etc, como um processo gerador de comportamentos"

© Necessidade de compreensão dos aspectos econômicos da Geografia, da capacitação humana na resposta de produzir e de sua utilização como fator gerador de riquezas (apropriação).

1 - "a Geografia, particularmente no seu aspecto econômico, o conhecimento disso é um dado, me parece, importante, né?, pra se ter uma visão clara do que é produção, do seu processo (...) Um psicólogo que se volta para o trabalho nas organizações tem que ter uma análise clara desses aspectos. E por outro lado conhecer, né?, realmente quais são as determinações do comportamento de produzir, da resposta trabalhar. Tanto do ponto de vista tecnológico, né?, de acumulação de riquezas, de distribuição dessas riquezas, de acesso a isso, que é, digamos assim, a grande contingência determinadora de todo o resto"

ooooo

Matriz (II) AFI, referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante A, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© No entendimento do processo comportamental, é preciso passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato, as relações econômicas de produção, estudadas numa visão crítica, em busca de melhores condições de vida.

1 - "retirar um pouco a visão do controle do comportamento imediato através do ambiente imediato, né?, e tentar enxergar isso num ambiente um pouco mais amplo, mais extenso, que abrange as relações econômicas de produção (...) um modelo ingênuo, né?, de que você reforça comportamento com elogio ou reforça comportamento com telefone, com secretária, coisa do tipo, de talvez, se extrapolar esse controle pra outras variáveis que à distância estão determinando tudo isso"

1 - "outra grande linha, direção, é a linha da crítica, ou da renovação, ou da transformação. Não apenas da sua própria profissão... Nesse sentido vamos chamar de evolução tecnológica e de novas formas de ver o comportamento humano, mas também de ter um compromisso com a própria condição daqueles que trabalham dentro da sociedade - trabalhadores em geral - e das relações de trabalho, de produção, que aí estão"

© O psicólogo deveria começar estudando Geografia, numa perspectiva histórica e materialista, para compreender o processo de produção como um processo comportamental, sobredeterminado pelas condições presentes na natureza.

1 - "todo psicólogo deveria começar estudando Geografia (...) porque eu acho que a análise histórica, materialista da produção é um processo comportamental em que a interação dos homens, né?, das pessoas, entre si e com a natureza, para produzir a sua subsistência, a sua sobrevivência, a sua... o desenvolvimento, esse processo comportamental... O seu primeiro condicionamento começa pela natureza. Isto é, ninguém vai conseguir produzir nada que não esteja presente na natureza"

2 - "o ambiente físico, a geografia da situação em que o organismo se encontra é básica, pelo menos como início de análise. Isso vale tanto para o organismo numa situação experimental, de laboratório, em que o comportamento dele só pode ser entendido na medida em que a gente conheça as

funções instrumentais em que esse organismo é colocado né? os operandos com que ele se defronta, etc. Da mesma forma é perfeitamente... ou não só perfeitamente mas até quase impossível compreender o comportamento humano numa situação de trabalho sem se conhecer concretamente as condições geográficas em que este processo de trabalho está atuando"

.....

Matriz (II) AAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante A, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições

© O psicólogo reproduz condições insatisfatórias de qualidade de vida.
1 - "ele é um mero agente reprodutor, às vezes de situações de trabalho bastante produtoras de infelicidade, de insatisfações, de pobreza, às vezes até de miséria"

.....

Matriz (II) AAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante A, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Falta conhecimento do processo de trabalho e da inserção do papel do psicólogo no contexto de produção.

1 - "de repente a gente percebeu que nós não conhecíamos nada do que era processo de trabalho, pra poder ter uma compreensão assim maior até do papel que a gente tava, digamos, criando ou desempenhando dentro do trabalho com esse método"

.....

Matriz (II) AAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante A, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações

© Profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo, pela falta de clareza que o psicólogo tem no que tange à própria inserção nas relações de produção.

1 - "o administrador de empresas ou o economista tem uma visão disso (Economia) muito mais aprofundada do que o psicólogo propriamente dito. Então ele vai guiado, ele vai de olhos tapados e é guiado de mãos dadas por onde os planejamentos dessas pessoas conduzem o seu comportamento. Muitas vezes ele age e atua assim de forma retrógrada, chamaria assim, na medida em que ele não enxerga o horizonte dessas relações de produção e não sabe colocar a Psicologia aí dentro"

© Busca de maior compreensão da evolução do trabalho humano através da perspectiva materialista-histórica.

1 - "aí a gente começou a se interessar por estudos, sei lá, por bibliografia disponível na área de produção, de Economia... Como é que se dá toda essa antropologia dentro do sistema de trabalho... Então nós fomos buscar assim uma análise da história do trabalho, quer dizer, o que é trabalho, como é que ele começou na humanidade, o que que é isso e tal... e daí a gente engrenou por uma análise de descobrir assim, materialismo histórico, quer dizer, descobrimos assim uma forma de enxergar o mundo através da história da produção"

.....

1.2 Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante B

Matriz (I) BFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do participante B, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Os cursos de Psicologia mantêm uma abordagem centrada no indivíduo e um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto.

1 - "um curso essencialmente voltado pra uma abordagem individual e curativa"

1 - "o curso de Psicologia me mostrou um psicólogo isolado, sozinho, senhor da situação onde ele dava as cartas: marcava horário, marcava local, o que ele ia fazer... Então, ele era o centro da ação"

© No curso não se transmite o hábito de expor o trabalho e isto também se repete em algumas áreas da Psicologia.

2 - "exposições de trabalhos, cobranças, relatórios, checagens... discussão de casos com pessoal de empresas, engenheiros, diretores, são situações, né?, que na universidade você não vive isso, e em algumas áreas também você não vive isso"

XXXXX

Matriz (I)BFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do participante B, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Necessidade de conhecimentos dos princípios de Administração e hábito de ter o próprio trabalho avaliado.

1 - "você precisa conhecer princípios de administração, você precisa ter noção de objetivos pessoais, clareza de estratégias pra conseguir isso, e você precisa também de uma atitude que é pouco desenvolvida nos cursos de Psicologia: você vai ser avaliado constantemente"

XXXXX

Matriz (I)BFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do participante B, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© Busca de informações complementares, para o auto-desenvolvimento e manutenção das atividades inter-profissionais.

2 - "pra eu me manter nos empregos, pra eu crescer nos empregos, eu tive que buscar auto-desenvolvimento, aprender a conviver com as pessoas, aprender a buscar informação... a buscar orientação, onde tivesse"

XXXXX

Matriz (I)BAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições

© Nas organizações o trabalho do psicólogo é continuamente avaliado e necessariamente exposto.

1 - "eu não sei se o psicólogo no consultório está tão exposto a avaliações como um gerente de treinamento, como uma pessoa que está numa organização"

2 - "você tem que expor as suas idéias, suas posições, suas propostas, pra pessoas até, às vezes, de outras culturas"

XXXXX

Matriz (I)BAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Necessidade de adquirir o hábito, existente nas organizações, de criar e de avaliar o trabalho.

1 - "numa organização você tem toda uma comunidade esperando o seu trabalho, porque ele é divulgado, as metas são conhecidas, então o seu trabalho é muito checado... E eu precisei aprender muito isso"

3 - "era assim, por ser gerente, por ter avaliação de resultados, não adiantava falar 'não tem tecnologia pra isso'. Tinha que gerar, Tinha que criar"

XXXXX

Matriz (I)BAI referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I) do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações

© A avaliação do trabalho é indispensável ao auto-desenvolvimento.
2 - "não tem auto-desenvolvimento sem avaliação"

.....

Matriz (II)BFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II) do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Desatualização dos conteúdos ensinados nos cursos.

1 - "era gostoso conversar com um gerente da (empresa) que tinha acabado de vir de uma reunião nos Estados Unidos e me trazia problemas sindicais, preocupações com saúde, perspectiva a nível de valores e resultados. Isso tudo. Isso eu não encontrei na universidade, por dificuldades próprias da universidade"

1 - "eu conheço muitos professores que ainda dão aulas em cima de um livro chamado Psicologia Industrial, de Tiffin e McCormik, que foi escrito em 1958, nos Estados Unidos, e traduzido pra cá em 68 ou 69, alguma coisa assim"

2 - "muita coisa do que eu falei aqui até aumentaria"

© Os núcleos de formação complementar para o psicólogo organizacional não têm conteúdos efetivamente característicos da área.

2 - "hoje nós temos um nicho pequeno, que vai da formação, da especialização em administração, a uma formação muito básica de recursos humanos. Normalmente é uma visão geral. Pra quem já tem alguma experiência é uma repetição muito grande"

3 - "o psicólogo hoje tem dificuldades de conseguir um processo continuado de formação. Hoje um psicólogo que queira continuar a sua formação, ou ele vai pra uma escola de Administração - GV, por exemplo - ou ele faz uma das inúmeras especializações em Administração de Recursos Humanos que tem por aí, mas a formação como psicólogo do trabalho realmente não tem continuidade"

3 - "a idéia é sempre recuperar o pessoal que fez clínica e então vai se adaptar, mas pra aquele que quer a continuidade mesmo na área, já optou, já trabalha, tem dificuldades"

3 - "ele precisa continuar a se desenvolver como psicólogo. Ele tem uma boa possibilidade de se formar como gerente, mas a continuação de estudos técnicas científicas de Psicologia, isso é limitado"

.....

Matriz (II)BFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II) do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Falta um modelo de ação aplicável ao contexto do trabalho.

1 - "eu senti muito a falta de modelos no meu curso de Psicologia. Era um curso... Respeito e gosto muito dos meus professores, me ensinaram muito, mas eu tive praticamente nenhum modelo de ação, pessoas na área empresarial, que tivessem essa visão, que pudessem estar ligadas ao mundo do trabalho, que eu pudesse me espelhar"

.....

Matriz (II)BFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II) do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© Tentativa de tornar as próprias experiências práticas como modelo para os alunos.

1 - "eu tive professores que se esforçaram e que foram sinceros, mas hoje eu sinto até mesmo uma diferença na minha própria experiência como professor. Eu chego lá: 'eu vivi isso, eu fiz isso, eu errei aqui, eu sei o que é isso.' Sinto que os alunos se sentem mais seguros com isso"

© As alternativas de formação complementar no Brasil possuem um conteúdo forte de Administração e os recursos estrangeiros não atendem ao desenvolvimento de uma Psicologia Organizacional brasileira, ainda não desenvolvida.

2 - ou você cai pra Administração, você faz uma especialização em Administração de Recursos Humanos ou mesmo mestrado em Recursos Humanos, ou você não tem tanto uma... uma especialização, uma continuidade realmente de formação e ligação com a universidade. Há perspectiva do exterior apenas, mas eu ainda acho que... de tudo que eu li de textos estrangeiros, me leva a acreditar que nós ainda precisamos da Psicologia Organizacional brasileira"

xxxxxx

Matriz (II)BAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições

© A expectativa da organização envolve padrões estereotipados das atividades dos psicólogos, que só encontram oportunidades de definição das mudanças quando ocupam posições de liderança.

1 - "enquanto eu tinha o título de gerente eu definia noventa por cento do modo de operar o programa, mas enquanto eu fui registrado como psicólogo tinha que operar segundo os preconceitos e os estereótipos relacionados ao psicólogo (...) Eu podia fazer qualquer coisa desde que fosse aplicar e avaliar testes. Até mesmo o contato com a fábrica era visto como inadequado para um psicólogo"

© A ênfase no direito de fazer seleção prejudicou o desenvolvimento da área, enquanto a ênfase em modelos estrangeiros não se ajustava plenamente à realidade do país.

2 - "nós ficamos brigando uma década aí pelo direito inalienável de fazer seleção e nós estagnamos em outras áreas"

2 - "o que eu fazia era assimilar modelos americanos basicamente, transmitidos pela bibliografia que eu lia pelas pessoas com as quais eu conversava, e, na realidade, eram modelos deturpados, de certa forma, pela prática, pela realidade"

xxxxxx

Matriz (II)BAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Para atingir resultados é necessária a capacidade inovadora, que é facilitada pela ocupação de postos gerenciais.

3 - "o gerente, pra atingir resultados, ele tem que criar, ele tem que adaptar coisas, ele tem que inovar, tem que... infelizmente o... no trabalho como psicólogo a tendência é um trabalho mais tradicional! Então, o fato de ter sido gerente foi um empurrão muito grande"

xxxxxx

Matriz (II)BAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© Ingresso no mercado sem clareza do próprio papel ou iniciativa para as atividades de vinculação.

1 - "eu não sabia se eu estava ligado à produção, à manutenção de saúde ou ao desenvolvimento das pessoas"

.....

Matriz (III)BFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Pouca atenção à entrevista e à observação como procedimentos de coleta, assim como conteúdos teóricos fracamente associados às atividades características da área.

- 1 - "os dois maiores instrumentos que um psicólogo pode ter à mão quase não são desenvolvidos num curso de Psicologia (entrevista e observação)"
- 2 - "até hoje se você pegar o currículo de qualquer curso aí, são áreas estanques, né? Não só a entrevista e a observação, como eu falei, mas, você veja, a aprendizagem, a maioria é vista em Psicologia Escolar, e você tem muito disso em Treinamento, em Desenvolvimento, né?"

xxxxx

Matriz (III)BFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Faltam instrumentos e preparo para diagnóstico de uma realidade em que a perspectiva de análise deve extrapolar o nível individual.

- 3 - "decorrência dessa falta de instrumentação seria o problema do diagnóstico. O curso de Psicologia tá todo voltado para diagnósticos individuais. A maioria dos estágios inclusive"

xxxxx

Matriz (III)BFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© Excessiva utilização de instrumentos de lápis e papel, em prejuízo de outras estratégias de coleta de dados.

- 2 - "uma das implicações desse... dessa limitação de parte dos procedimentos de coleta de dados é a utilização excessiva de instrumentos de lápis e papel (...) outras estratégias não são muito desenvolvidas"

xxxxx

Matriz (III)BAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições

© A separação acadêmica das áreas tradicionais da Psicologia não é compatível com a realidade da aplicação.

- 2 - "hoje trabalha-se muito com 'self management', que é tirado muito das estratégias clínicas. O aconselhamento de carreira hoje, certo?, é preparação para aposentadoria, velhice"
- 2 - "hoje, em termos de atividades em empresa, quebraria completamente aquela separação acadêmica, a não ser no tipo de vínculo que se estabelece no trabalho"

xxxxx

Matriz (III)BAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos

© Dificuldade na adequação técnico-instrumental às necessidades de trabalho e suas consequências éticas.

- 1 - "outro ponto que eu precisei me virar bastante para aprender foi a nível de instrumental (...) Eu senti uma dificuldade a nível instrumental, eu tive que refazer... eu tive que aprender a ter uma postura ética no dia-a-dia, quando eu tinha que tomar decisões sobre vidas de pessoas, por exemplo (...) em cima de instrumentos mal adaptados"

xxxxx

Matriz (III)BAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do

© **Construção de instrumentos, com priorização da entrevista e da observação e busca de adequação do instrumento à realidade.**

1 - "eu construí vários, pelo menos uma meia dúzia de instrumentos de coleta de dados"

1 - "desenvolvi um instrumento que é muito pouco valorizado na faculdade, chama-se observação. São duas coisas que eu desenvolvi: entrevista e observação"

1 - "eu aprendi realmente a olhar para um instrumento e respeitá-lo, a ponto de não usá-lo em determinadas situações"

.....

Matriz (IV)BFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Aprendizado de pesquisa na formação precário e equivocado.**

1 - "eu aprendi muito pouco pesquisa na universidade. Na verdade eu aprendi que pesquisa só pode ser feita em laboratório, em grandes universidades. o que é uma grande mentira"

© **Noção das atividades restrita a Seleção e Treinamento, transmitida na graduação.**

1 - "eu aprendi que era pra fazer seleção de pessoas. Não tem nada a ver (...) é um ritual, um ritual de preservação de cultura, né?. que a área de recursos humanos impõe e que hoje eles escolhem alguns psicólogos pra manter isso, de certa forma. Mas tem um monte de pesquisas comprovando a inequidade, pelo menos, desses procedimentos. E no meu curso de Psicologia todo dizia que um psicólogo faz Seleção e Treinamento"

ooooo

Matriz (IV)BFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de realizar diagnósticos participativos, numa realidade dinâmica e interdependente, contrário à noção de realidade estática e unilateral transmitida na graduação.**

3 - "eu não estava preparado para diagnosticar algo dinâmico. A noção de diagnóstico que eu aprendi era muito estática. Uma relação de poder bem clara, em que a pessoa depende de você ... E eu tive que aprender a fazer diagnóstico participativo, onde ali eu era mais um, a minha percepção era mais uma"

ooooo

Matriz (IV)BFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **A formação deve analisar os referenciais sociais, de saúde, de produção, e as relações da Psicologia com o contexto de trabalho.**

3 - "essa relação que nós temos com a organização precisa ser melhor analisada na formação (...) Você tem que aprender referenciais sociais, referenciais de saúde, referenciais de produção"

3 - "a relação da Psicologia Social com o dia-a-dia empresarial, com a instrumentação, com a postura, precisa ser mais desenvolvida"

ooooo

Matriz (IV)BAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **Um projeto de consultoria é uma pesquisa dentro das atividades dinâmicas da**

empresa.

2 - "a empresa não tem tempo pra ritualizar. Nós temos as coisas rápidas, andando, correndo e... Hoje, na realidade, cada projeto de consultoria é uma pesquisa"

xxxxx

Matriz (IV)BAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **Necessidades desenvolvidas pelas exigências do trabalho: atualização de conhecimentos, registro sistemático dos dados e definição de problemas/objeto/finalidade do trabalho.**

1 - "aprendizado duro foi o da atualização. Um hábito que eu tive que aprender quando percebi que na empresa as coisas acontecem com mais rapidez que na universidade"

1 - "outra coisa que eu aprendi, tardiamente inclusive, foi a consciência de que nós precisamos registrar o pouco que fazemos"

1 - "outra aprendizagem séria que eu tive, né?, eu tive que ler muito, foi uma aprendizagem devagar... a noção de problemas. Qual que é meu objeto realmente de trabalho? Pra que que eu existo lá naquela organização?"

xxxxx

Matriz (IV)BAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **Confronto entre a noção, adquirida na formação, a respeito das relações de poder e utilização de instrumentos da Psicologia e a realidade do contexto de trabalho.**

3 - "foi um choque muito grande, tanto essa relação de poder em que era um diagnóstico participativo, dinâmico, né?, quanto a ausência de instrumentos. De repente eu ficava atônito, trabalhando numa empresa de sete mil funcionários e eu não tinha noção dos pontos vitais, dos pontos críticos. Eu tive que aprender isso no dia-a-dia, convivendo na empresa e aprendendo a localizar os pontos nevrálgicos"

.....

Matriz (V)BFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Os conteúdos nos cursos de Psicologia dão pouca importância à questão do trabalho, são ultrapassados e a produção de textos relativos ao assunto, no Brasil, é pequena e quase sempre enfoca problemas externos à área.**

1 - "quem analisa o conteúdo de Psicologia das disciplinas - de Desenvolvimento, de Personalidade, de Social, etc - parece que o mundo inteiro se resume a clínicas, e escolas no máximo. Quer dizer, são poucos textos, exercícios, que apresentam o trabalho"

3 - "hoje você encontra coisas interessantes na área de revisão das relações de trabalho - associadas à produtividade, à qualidade - que colocam muitos conceitos nossos, de Psicologia Industrial, no bolso. Fazem com que muitos desses conceitos sejam assim... supérfluos ou ultrapassados. Têm algumas propostas que colocam as teorias motivacionais, por exemplo, no lixo. E eu tenho visto que nós estamos afastados dessas inovações (...) Você vê um Peter Drucker, por exemplo, é um dos grandes teóricos, fala mais de Psicologia do que muitos psicólogos que têm por aí, né?"

3 - "se você pegar a produção de textos de psicólogos organizacionais no Brasil, você vai ficar surpreso, também é muito pequena. Eles produzem muito, mas internamente (...) Poucos psicólogos escrevem. A maior parte dos textos está relacionada com problemas... de outras áreas, que não Psicologia"

xxxxx

Matriz (V)BFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de conteúdos de História do Sindicalismo.**

1 - "não sei quantos cursos de Psicologia introduzem História do Sindicalismo, por exemplo, um tema necessário e essencial pra quem for pisar num chão de fábrica"

© **Necessidade de preparação para ocupar posições de gerenciamento.**

1 - "o que é ser um gerente com doze pessoas sob sua orientação, num orçamento, contas a prestar, objetivos a atingir... Um curso de Psicologia não prepara ninguém pra assumir uma responsabilidade dessas"

Matriz (V)BFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho; noção de vínculo de trabalho; respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas; estabelecimento de objetivos.**

1 - "ressalto alguns aspectos que eu tento trabalhar com o meu pessoal: essa percepção do contexto social onde o trabalho se insere, a noção de vínculo de trabalho que é pouco trabalhada, os hábitos de respeito ao próprio instrumento, de respeito aos dados, às pessoas com quem você interage, e, o quarto, que são os objetivos, quer dizer, o que você está fazendo naquele lugar"

© **O não envolvimento e antecipação dos movimentos significativos no contexto do trabalho é decorrência da falta de postura preventiva na formação.**

3 - "essa falta de postura preventiva que a formação do psicólogo traz não tem ajudado que ele se envolva nos grandes movimentos e até, se possível, que os antecipe. Não é verdade?"

© **O psicólogo deve ter maior envolvimento com propostas para o contexto do trabalho.**

3 - "o psicólogo deveria, na minha maneira de ver, estar mais envolvido com propostas, propostas grandes, com relações, com... Hoje, se você prestar atenção, a maioria das grandes propostas são de teóricos não psicólogos, ligados à empresa"

Matriz (V)BAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz(V), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **Exigências de trabalho com pessoas provenientes das diversas unidades de conteúdo sociais, adultos, numa relação dinâmica e ampla de trabalho.**

1 - "numa empresa você lidá com pessoas de toda... todo leque sócio-econômico"

1 - "eles queriam um trabalho social, com uma população adulta - coisa que era novidade para mim, que o conteúdo de Psicologia era basicamente infantil, ou adolescente no máximo. Então eu tive que trabalhar com pessoas adultas, com necessidades específicas, e numa situação muito mais ampla do que o que a universidade me mostrava... Quer dizer, uma relação dinâmica de trabalho"

© **Existe, na área, maior produção científica dentro das empresas do que nas universidades, com a apropriação da empresa e pouca divulgação, e sem acompanhar as exigências acadêmicas.**

3 - "a criação intelectual é propriedade da empresa. Então a gente não pode, sei lá... Isso faz com que muita coisa muito boa que exista dentro das empresas não sejam divulgadas (...) a geração de conhecimentos, inclusive, é bastante... normal na área de Psicologia, só que não se tem a preocupação de divulgar. Hoje nós estamos começando a ter alguns eventos grandes (...) Eu acho que nós estamos numa situação bem interessante. Está tendo mais produção científica na empresa do que na universidade na área de Psicologia Industrial"

3 - "é uma produção científica que também não acompanha os esquemas e as preocupações da universidade (...) Ela é voltada pra resultados mais restritos, mais imediatos"

xxxxxx

Matriz (V)BAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **Necessidade de integrar-se e apreender as mudanças no ambiente organizacional, interno e externo, suas inter-relações e impactos no comportamento.**

1 - "de repente eu me vi no meio de duas mil pessoas, onde eu não detinha poder algum, a não ser algum conhecimento técnico, com vontade de aprender, e tinha que me integrar nos grupos (...) então eu tive que aprender a me integrar com as pessoas"

1 - "eu fui aprender lá (na empresa) que você precisa ter condições de dar uma resposta à sociedade pelos seus atos como psicólogo"

1 - "você precisa ler uma notícia e ter uma noção do impacto social, de alterações nas relações de trabalho, enfim, infiltrações de mercado, porque isso provoca interferências no chão de fábrica, a nível de moral, a nível de expectativa, de segurança pessoal, etc"

1 - "outro aprendizado, também na relação do vínculo e na relação do social, foi com as forças presentes no ambiente organizacional. Por exemplo, a preocupação com o sindicato"

xxxxxx

Matriz (V)BAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **O psicólogo deve ter preparo para lidar com os conflitos, que são inerentes à atuação em organizações, assim como nas demais atividades dos psicólogos.**

1 - "eu aceito uma vida em conflito na empresa (...) agora o que é difícil engolir é a inocência ou a falta de percepção, isso realmente é complicado. O lugar para nós é conflitante, mas eu não conheço um outro. Se existir alguma outra área de trabalho em Psicologia que não traga conflitos, eu desconfio de alguma coisa"

.....

Matriz (VI)BFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Precariedade no conjunto de conhecimentos voltados para saúde mental no trabalho e ausência desses conteúdos na graduação.**

1 - "o trabalho do jeito que tá é lesivo à saúde mental. Uma série de condições podem ser revistas. Não adianta nem a gente criticar os empresários. Nós próprios ainda não temos um conjunto, assim, sustentável, de conhecimentos nessa área. Então, é preciso que isso seja urgentemente desenvolvido"

1 - "eu gosto dessa área de Saúde Mental no Trabalho. Eu nunca tive sequer uma palavra no meu curso de Psicologia. Eu estou falando do meu curso, depois... não sei se mudou muito, inclusive"

xxxxxx

Matriz (VI)BFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Carência de aprendizagem das relações de trabalho numa perspectiva de prevenção.**

2 - "não tinha aprendido nada em termos preventivos na relação com o trabalho"

xxxxxx

Matriz (VI)BFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante B, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© O psicólogo deve desenvolver a consciência de que é um usuário de ciência e tecnologia.

3 - "o psicólogo na empresa é um grande usuário de ciência e tecnologia. Quando ele propõe uma atividade, avalia, quando... ele tá usando de ciência e tecnologia, só que não tem consciência disso. Isso tá muito relacionado, na minha maneira de ver, a essa carência de informação preventiva, ampla, pra que ele se envolva com a empresa"

xxxxx

Matriz (VI)BAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© Início das atividades na área, no Brasil, sem clareza das vinculações e finalidade da atuação, sem considerar o trabalho como globalidade e numa perspectiva de prevenção.

2 - "nós começamos numa opção por recursos humanos, né?, e não definimos se estávamos ligados à produtividade, à saúde, ao desenvolvimento, ao relacionamento, é... ou desenvolvimento pra que?, crescimento pra que?"

2 - "na área de Saúde Mental, Saúde no Trabalho, por exemplo, recentemente que as nossas entidades se engajaram no trabalho mais... mais amplo. Mas... estávamos muito afastados disso. Isso era tratado sempre em clínica, não dentro de uma abordagem preventiva"

xxxxx

Matriz (VI)BAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Necessidade de desenvolver uma visão preventiva de Saúde no Trabalho para atender a expectativa de prevenção no ambiente organizacional.

2 - "tive mais contato com isso já na empresa, quando os médicos do Trabalho, por exemplo, esperavam de mim coisas que eu nunca tinha me preparado pra oferecer"

2 - "eu não tinha uma visão preventiva de Saúde no Trabalho, certo?; do ponto de vista de... de saúde mental, que era o que eles esperavam"

xxxxx

Matriz (VI)BAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante B, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© Busca de uma visão global de saúde.

2 - "hoje a gente pensa numa saúde global"

.....

1.3 Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante C

Matriz (I)CFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© O trabalho humano, enquanto conteúdo de aprendizagem, é pouco enfatizado nas disciplinas da formação, além da utilização de uma bibliografia insatisfatória.

2 - "em Psicologia da Personalidade, em Psicologia do Desenvolvimento, em Psicopatologia, em

Psicologia Social, enfim... se discute muito pouco o trabalho, e, por outro lado, quando se estuda trabalho, por causa de uma bibliografia muito pobre que nós temos na área de Recursos Humanos, muito clássica, eu diria mais do que pobre, é... o indivíduo então fica preso àqueles problemas que essa literatura traz"

xxxxx

Matriz (I)CFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de ampliar o conceito de trabalho e suas relações no conjunto das atividades de cada ser humano.**

2 - "outro fato importante é que os psicólogos ainda não despertaram para todas as relações é... que existem entre as atividades de trabalho e as diferentes atividades da vida humana, isto é, as relações entre o trabalho, por exemplo, e a sexualidade, o trabalho e a realização pessoal, o trabalho e a família, e assim por diante"

xxxxx

Matriz (I)CFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **Os psicólogos lidam com o trabalhador restrito ao seu papel na empresa.**

2 - "a perspectiva que se tem não é a da realização do indivíduo fora do trabalho, mas do indivíduo dentro do papel que lhe é atribuído pela empresa. Isso é uma consequência, é óbvio, da formação que recebemos"

xxxxx

Matriz (I)CAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **Baseado nas teorias de organização, o campo mantém-se convencional, vendo o trabalhador apenas como um recurso de produção.**

2 - "a atividade do psicólogo do trabalho, hoje, está bastante balizada, bastante paramentada pelas teorias de organização, não é? Os problemas que os psicólogos identificam como parte do seu campo de trabalho são aqueles ainda convencionais, trazidos de uma forma de articulação, das necessidades de produção (...) Essa abordagem coloca para o próprio psicólogo, o trabalhador com o qual ele interage e lida, naturalmente como um objeto, como um recurso de produção"

xxxxx

Matriz (I)CAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **Necessidade de manter o interesse pelas atividades específicas da área, sob risco do não desenvolvimento profissional.**

1 - "se você não estiver interessado naquele objeto de trabalho especificamente, eu acho difícil você se desenvolver. Então, o interesse é outro requisito"

xxxxx

Matriz (I)CAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **Os psicólogos organizacionais acabam em desânimo com a profissão, principalmente quando não conseguem inovar (capacitação).**

3 - "acontece muito, muito mesmo com os psicólogos do trabalho, principalmente aqueles que trabalham em empresas muito burocratizadas: eles acabam assim num desalento, acabam desanimados com a sua profissão, não vendo um jeito de ser criativos. Então eles ficam procurando uma outra alternativa de vida"

3 - "ele foi, digamos assim, uma verdadeira Amélia, né?. É... psicólogo de verdade, como Amélia é mulher de verdade. Quer dizer, fazia aquilo que a empresa queria, totalmente passivo, e de repente viu dez anos, talvez os dez anos melhores da vida profissional, totalmente perdidos"

.....

Matriz (II)CFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Precariedade no desenvolvimento, durante a formação, dos requisitos para uma atuação competente.**

1 - "do ponto de vista do que vem acontecendo nas faculdades de Psicologia, todos os requisitos que eu propus são fracos, digamos assim, não são desenvolvidos"

ooooo

Matriz (II)CFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de conhecimentos filosóficos, políticos, econômicos, em consistência com a Psicologia, além do exercício prático.**

1 - "para um indivíduo ser bom psicólogo, bom profissional no campo da Psicologia, ele tem que ter um conhecimento bastante razoável de Filosofia (...) uma perspectiva filosófica do mundo"

1 - "sensibilidade para os problemas sociais, políticos, econômicos da sociedade contemporânea"

1 - "ele tem que ter uma compreensão consistente da ciência psicológica"

2 - "acrescentaria um contato sistemático com a realidade (...) porque permite ao indivíduo validar, digamos assim, autenticar aquilo que ele estuda, aquilo que ele reflete, aquilo que ele vê"

ooooo

Matriz (II)CFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **A formação não dá competência ao profissional.**

1 - "é isso que eu tenho observado nos meus ex-alunos, eles saem da escola desesperados e conscientes da dificuldade que eles têm"

© **Formas de superação das deficiências da graduação: grupos de estudo, cursos de pós-graduação.**

1 - "então eles vão buscar esse conhecimento através de pequenos grupos de estudo, cursos de pós-graduação..."

© **O psicólogo tem uma visão limitada sobre o ser humano, como decorrência da falta de conhecimentos filosóficos.**

2 - "as coisas estão totalmente relacionadas. É natural que um indivíduo que não tenha uma base filosófica se contente com aqueles parâmetros limitados sobre o ser humano que dão a ele, não é?, que essa literatura dá, que a tradição de Psicologia do Trabalho dá pra ele (...) então ele não consegue sair de lá"

© **Os cursos deveriam apresentar as várias abordagens da Psicologia, que não é ciência de uma abordagem só, além de se buscar um modelo integrador, que compreenda o ser humano global e dinamicamente.**

2 - "já que nenhuma das abordagens em si mesma consegue resolver todos os problemas da Psicologia - algumas resolvem mais do que outras - eu acho que é muito importante ele ter na sua

formação este confronto de abordagens, tá?, e isto nem sempre acontece de fato nas faculdades"

3 - "é esse tipo de modelo que nós precisamos encontrar na Psicologia. Quer dizer, tentar entender o ser humano como algo integral e completo, que está num contínuo processo de adaptação ao seu ambiente, e que essa adaptação tem implicações na sua formação, tem implicações no seu emocional, no seu trabalho, coisa que todo mundo sabe, mas que no fundo, pela nossa especialização profissional, ou só no trabalho, ou só no emocional, ou só na formação ou só não sei o que... a gente acaba como que meio cego ou caolho pra enxergar todos os aspectos"

© **Importância de estabelecer o hábito de refletir criticamente, sem que se perca a vinculação com o agir.**

2 - "a solução, pra mim, é... não só do problema do psicólogo, mas da grande maioria dos problemas que existem, está no desenvolvimento da reflexão crítica. Eu hoje sou uma pessoa muito menos preocupado com o conteúdo, aquilo que o indivíduo reflete, é... mas muito mais preocupado com o, digamos assim, o hábito de refletir, o gosto pela reflexão"

2 - "talvez algumas pessoas que refletem muito sejam pessoas um pouco de mente estreita, porque estariam elas longe da ação, não é?, e... e vice-versa, quer dizer, há outras pessoas que só sabem agir, que caem no ativismo e não são capazes de criticar o ativismo"

xxxxx

Matriz (II)CAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **O psicólogo submete-se às imposições da empresa, busca produzir e não consegue legitimar o seu trabalho.**

3 - "ele tem que acabar cumprindo uma meta de produção, digamos assim, tal como outros trabalhadores na mesma empresa, e nesse sentido aquilo que os outros legitimam ou não legitimam, ele vai passando por cima, ignorando isso, porque ele tem que suprir respostas aos novos problemas que são colocados pra ele"

xxxxx

Matriz (II)CAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **Necessidade de identificar a inserção das próprias atividades na organização e auto-criticar o significado do seu papel.**

3 - "outra necessidade que eu vejo é dele, de alguma maneira estar... pesquisando constantemente aquilo que os outros pensam, ou legitimam, do próprio trabalho que ele desenvolve"

3 - "ser auto-crítico do relacionamento que ele tem em relação à própria empresa. Isto é, ele entender o significado do seu papel. Aquilo que ele tá fazendo significa o que?"

xxxxx

Matriz (II)CAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **O profissional deve sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades, nos vários níveis da organização, para evitar o próprio desgaste e perda de reconhecimento, além de ser auto-crítico, para não se tornar apenas um agente de reprodução do "status quo."**

3 - "ele deve sistematizar... sistematizar esse processo de legitimação, colocando sempre em confronto, em cheque, aquilo que ele faz com os níveis inferiores a ele, com os níveis superiores e os de igual nível dele"

3 - "eu acho que isso tem uma tremenda implicação que é um desgaste dele é... dele enquanto profissional, por parte da empresa que depois de algum tempo, em certo sentido não propicia, não faz um reconhecimento da dedicação dele, mas vai olhar que ele criou muito pouco, de tudo aquilo que ele fez, e não olha que ele fez aquilo, criando muito pouco, isto é, desenvolvendo tarefas rotineiras e frequentemente de qualidade menos boa, ou ruim, porque ele estava acumulado de serviço, mas vê

uma incapacidade nele"

3 - "na medida em que ele sucumbe e não é crítico das tarefas que lhe dão, permitindo que essas tarefas compliquem, digamos assim, a sua imagem futura, então ele acaba sendo agente de reprodução do 'status quo'"

.....

Matriz (III)CFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Pouca disponibilidade dos alunos para o estudo, além do envolvimento em atividades extra-acadêmicas pouco relacionadas ou, muitas vezes, diferentes das atividades características da Psicologia.**

2 - "o aluno de um lado, não tem tido tempo para se dedicar àquilo que estuda, porque ele trabalha durante dois períodos estuda no terceiro, vai à aula. Então... e nem sempre o trabalho que ele desenvolve é relacionado com a atividade do psicólogo, e ele não pode parar de trabalhar"

3 - "o pouco que ele estuda é para cumprir as exigências que os professores fazem. Ele acaba não adquirindo gosto, né?, pelo estudo da ciência que ele optou"

3 - "ele como que esquizofreniza a sua vida, né?, fazendo dela uma ruptura, com duas atividades diferentes. Há muitos casos, eu conheço, de psicólogos que trabalham em banco e que... fazem serviços de digitação, pequenos serviços de contabilidade, de contas a pagar e computação, pra poder se sustentar, e aquilo que eles fazem no serviço não tem absolutamente nada a ver com aquilo que eles estudam"

© **Os professores não se apresentam, muitas vezes, com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica e também para a especificidade da disciplina que ensinam.**

2 - "se o professor tem uma mentalidade estreita e não enxerga sua própria ciência com o devido grau de profundidade, ele não é capaz de transmitir ao aluno um bom padrão de conhecimentos, porque ele em si mesmo consiste num padrão de excelência"

3 - "ele (o professor) não é capaz de transcender ao seu próprio padrão de conhecimentos da Psicologia, que é pobre. Ninguém dá o que não tem"

2 - grande parte das faculdades, pelo menos aquelas ao redor aqui de São Paulo, nós temos um corpo docente não preparado, né? (...) desde gente que não estudou mais depois que terminou a graduação e... caiu por acaso pra dar uma disciplina na universidade, e... nem obrigatoriamente tem interesse por aquilo, por aquela disciplina, e não tem prática nenhuma em atividades ligadas àquilo, àquela disciplina"

2 - "há vários casos de... de profissionais que ensinam Seleção de Pessoal e nunca tiveram oportunidade de realizar uma única seleção de pessoal em sua vida, como profissionais"

© **Os alunos captam o que o professor fala e o que faz: comprometimento com o que ensina e suas conseqüências.**

3 - "tal como a criança que capta dos pais não só aquilo que os pais falam, mas muito mais do que isso, captam a congruência entre a fala dos pais e a postura deles, o comportamento deles, o aluno também capta do professor, digamos assim, a autenticidade dele. Isto é, o quanto ele é mercenário ou o quanto ele está comprometido com aquilo que ele ensina e as conseqüências disso pra sociedade"

ooooo

Matriz (III)CFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de conhecimentos transmitidos pelos professores através de uma perspectiva crítica da aplicação.**

3 - "uma das contingências mais importantes na formação do psicólogo, na formação do profissional que trabalha com comportamento humano, é ter um corpo docente capaz de lhe transmitir não só conhecimentos de Psicologia, coisa que os livros podem trazer, mas, muito mais do que isso, levar ao aluno a sua própria reflexão crítica (...) quer dizer, como é que a Psicologia está sendo aplicada?, como é que os conhecimentos de Psicologia estão sendo aplicados na área de Recursos Humanos?"

Matriz (III)CFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante C, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **As atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola.**

2 - "para colocar o indivíduo em contato com os problemas, com a realidade, demanda muito mais recursos, da parte do indivíduo, do aluno, e da parte da própria instituição de ensino"

© **As pressões econômicas e sociais enfraquecem o padrão de exigências sobre o aluno, com conseqüente deterioração do ensino e da própria imagem do psicólogo, que tem potencial (atividades) para oferecer mais à sociedade.**

2 - "a cada ano que passa, quer dizer, a gente diminui o padrão de exigência em relação aos alunos, não é? Então, a gente exige menos deles... isso por causa da consideração aos problemas que eles têm de natureza econômica, de natureza familiar, social, etc. Então tudo isso vai numa espécie de deterioração é... quase que eu diria sistemática, uma deterioração constante"

2 - "do ponto de vista de implicação, uma deterioração da própria imagem do psicólogo... na sociedade, quer dizer, ele é visto como um indivíduo muito mais pobre de recursos do que ele tem potencialidade para apresentar"

© **Possibilidade de recuperar os cursos de graduação através da melhoria no produto da pós-graduação.**

2 - "talvez seja estrategicamente mais fácil recuperar os cursos de pós-graduação, ampliar um pouquinho e recuperá-la, porque eles também estão em deterioração, não é?, e... de tal maneira a se criar rapidamente uma massa de gente capaz de assumir é... com uma mentalidade e com aspirações diferentes, mais ricas, os cursos de graduação em Psicologia"

xxxxxx

Matriz (III)CAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **As empresas estabelecem um cargo técnico ao psicólogo.**

2 - "as próprias empresas colocam os psicólogos como técnicos simplesmente, como pessoas que estão à disposição... deles, para encontrar soluções técnicas, pra problemas que eles criam"

xxxxxx

Matriz (III)CAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

v

© **Necessidade de oportunidades de aplicação da Psicologia que extrapolem as atividades estereotipadas estabelecidas pela empresa.**

3 - "eu acho que os psicólogos, eles precisam estar é... eles precisam ter oportunidade de trabalho. Muito frequentemente aquilo que acontece hoje é um, digamos assim, é uma caricatura de trabalho... pode acontecer... ele é colocado para realizar atividades mecânicas, não é?, onde tudo aquilo que ele faz, ou está previsto fazer, por exemplo, aplicar PMK, que é muito comum em psicólogo de Seleção (...) não tem chance de fazer outro tipo de coisa"

© **Necessidade de atuação em equipes e de desenvolvimento de uma mentalidade pluralista de participação no trabalho.**

3 - "uma clara necessidade para os psicólogos do trabalho é a convivência com os colegas, a convivência com outros profissionais, não só da Psicologia mas profissionais de outras áreas diretamente relacionadas à dele (...) Acho isso importante porque ajuda o psicólogo a ter uma mentalidade, a manter uma mentalidade mais pluralista, a se conceber como membro de uma equipe onde existem várias especialidades, vários tipos de contribuição, e não só a dele"

xxxxxx

Matriz (III)CAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante C, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© A restrição do papel do psicólogo à dimensão técnica diminui sua potencialidade.

2 - "os psicólogos limitados, digamos, a esta dimensão técnica, ficam realmente empobrecidos na sua potencialidade"

© Também na empresa os psicólogos mantêm-se isolados em suas atividades imediatas; podendo o rodízio de profissionais se constituir em alternativa de mudança desta postura.

2 - "por algum motivo que eu não sei explicar, nós psicólogos ainda somos muito individualistas (...) Não só na área de clínica, onde cada um tem seu consultório e o que acontece em uma sala, da outra sala não sabe, mas mesmo dentro da empresa, onde o pessoal de Seleção não sabe o que o de Treinamento faz, e o Treinamento não sabe o que a Seleção faz"

3 - "nós poderíamos começar a trabalhar dentro da configuração da própria profissão aquilo que hoje a empresa faz muito bem, que o é rodízio de profissionais. Então, coloca um profissional trabalhando um ano dentro de uma área, um ano depois em outra, e às vezes em áreas totalmente díspares"

.....

1.4 Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante D

Matriz (I)DFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante D, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Consolidação precária de disciplinas como a Psicologia Social e a Psicologia Organizacional, que deveriam integrar a Psicologia ao fenômeno organizacional.**

1 - "ausência de uma Psicologia Social forte e de uma Psicologia Organizacional que é capaz de se integrar com a Psicologia, para começar - não a partir de Seleção, etc - mas a partir do fenômeno organizacional em si"

© **Predomínio dos conteúdos de clínica na formação.**

1 - "o curso é tendenciosamente orientado no sentido da prática na área clínica"

2 - "acho que aqui, em termos de prática profissional, o que acaba pesando mais é a dimensão clínica"

2 - "as pessoas vão aprender sobre análise institucional aonde? Provavelmente no curso de clínica"

© **As formas de superação das deficiências da graduação, na área, são precárias, sem que se deva promover a especialização na graduação.**

1 - "nós não temos quantidade de gente (professores) suficiente e programas suficientes no nível de especialização e mestrado"

2 - "nós não temos quantidade de gente suficiente, programas no nível de especialização e mestrado na área organizacional"

2 - "se a pessoa quer aprofundar mais profissionalmente, onde ela vai? Faz um curso de especialização em clínica, uma técnica ou outra, ou faz um curso de mestrado... Ou seja, você tem a parafernália, a estrutura montada, né? O que não tem na área organizacional é essa parafernália. Para por aí. Então é este o ponto. Ahn... eu acho que seria errado dizer que você tem que especializá-lo mais no curso de graduação. É reconhecer que tem um buraco. Um imenso buraco"

© **No Brasil a pós-graduação se restringe à formação acadêmica, deixando de ser uma instituição de base profissional para outras atividades.**

2 - "(na Inglaterra) a pós-graduação é a formação profissional. Aqui pós-graduação é simplesmente uma questão acadêmica"

3 - "dá a sensação de ter perdido o barco em algum momento do passado. Ou seja, um momento onde poderia ter-se estabelecido esta base necessária no nível de pós-graduação, ter feito..."

.....

Matriz (I) DFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante D, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de conhecimentos de Psicologia Social, Sociologia Industrial, etc, na perspectiva do trabalho com "pessoas normais".**

1 - não está acontecendo matéria nenhuma, de uma forma consolidada, em termos de Psicologia Social, Sociologia Industrial, tudo o que precisaria para produzir um balanço em volta do psicólogo como a pessoa que trabalha com pessoas normais"

xxxxxx

Matriz (I)DFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante D, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **A formação não dá competência profissional para ampliar a gama de atividades e evadir-se da visão do trabalho apenas ao nível patológico.**

1 - "os psicólogos que saem da faculdade após os cinco anos estão pessimamente preparados para entrar no mercado de trabalho"

1 - "eu até tenho a impressão que no Brasil os psicólogos não acham que tem trabalho com pessoas normais"

2 - "quando digo pessimamente preparados, quero dizer, para assumir possível trajetória um pouco mais ampla do que a trajetória restrita que está presente"

2 - "pela parte profissional ser mais orientada... para área clínica, e a área clínica ser a mais forte, é que você cria às vezes a situação com esse tipo de impressão... de que o psicólogo não trabalha com pessoas normais. Ele sempre trabalha com as características de personalidade, dimensões clínicas, etc"

© **Formas de superação das deficiências da graduação: especialização, mestrado, grupos de estudo.**

1 - "se ele não fizer curso de especialização, mestrado, grupos de estudo, ele não vai para lugar absolutamente nenhum"

© **A única opção de especialização está nos cursos de Administração de Recursos Humanos, descaracterizando a atuação psicológica.**

2 - "ele se debanda pra área de Recursos Humanos, onde você encontra cursos...de especialização em Recursos Humanos... Tudo bem, porém Recursos Humanos e Psicologia Organizacional são equivalentes a queijo e giz: ambos são brancos, só"

2 - "para as pessoas, o chato é não ter opção. Certo? A única opção de formação profissional é se debandar pros cursos de Recursos Humanos. Você acaba se descaracterizando enquanto psicólogo... mesmo que você não queira (...) As pessoas que querem, tudo bem; as pessoas que não querem..."

3 - "pessoas estão cada vez mais vindo para escolas de Administração, etc, para tentar aprofundar, mas não tem esse aprofundamento"

xxxxxx

Matriz (I)DAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante D, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **A área organizacional não tem estruturação como prática.**

2 - "em contraste com as outras duas grandes áreas da prática psicológica - a área educacional e a área clínica - a área organizacional é... não se estruturou"

xxxxxx

Matriz (I)DAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante D, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

Matriz (I)DAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante D, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **Busca, nas organizações, de realização dos interesses nos moldes da clínica.**

1 - "ele quer lidar com aquelas áreas do trabalho que têm alguma semelhança com a área clínica (...) ele vive sonhando com o momento em que poderá ter um consultório próprio"

© **As contingências acabam inserindo o psicólogo nas atividades tradicionais, em departamentos de Recursos Humanos que estão grandes e tendem a ser reduzidos, com conseqüente dificuldade futura de ingresso no campo, se não se pensar atividades alternativas.**

2 - "o que eles acabam assumindo são lugares clássicos dos psicólogos dentro das organizações: aplicar testes, fazer entrevistas..."

2 - "as atividades de trabalho, condições, as próprias dimensões presentes na formação, acabam - aquilo que a gente tinha discutido - acabam empurrando a pessoa para um determinado conjunto de atividades só, que são as atividades clássicas do departamento de Recursos Humanos em organizações. Ahn... e não leva a pessoa a perceber outras áreas de atividades"

2 - "nós estamos numa espécie de lua-de-mel dos departamentos de Recursos Humanos grandes. Isso vai acabar logo. Vão ser enxugados. Ao serem enxugados, o psicólogo vai sair como um pedaço de sabão... porque... ele vai saber fazer Seleção e Treinamento, e Avaliação de Cargos, e essas vão ser áreas que vão sumir"

2 - "se você não abre outras opções de pensar psicologicamente sobre a organização, pessoas não buscam outras atividades de trabalho, e as atividades existentes vão sendo... vão diminuir"

.....

Matriz (II)DFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante D, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **O ensino na formação é generalista, válido para quem quer "fazer Psicologia" mas não para quem quer "ser psicólogo."**

2 - "na medida em que se tenta adicionar a formação profissional, enquanto quinto ano, à formação em Psicologia - formação do psicólogo e formação em Psicologia - você acaba dando uma formação profissional... generalizada, em todas as áreas"

3 - "fazer Psicologia pra fazer muita coisa, inclusive agir na área de Recursos Humanos, ótimo. Agora, eu acho que há diferença entre fazer Psicologia e ser psicólogo"

© **Preparo na graduação insuficiente para a atuação.**

2 - "se você quer dizer que a formação no nível de graduação deveria equipar o psicólogo para ser mais atuante... então diríamos que ela é insuficiente. Não consegue fazer isso, mas eu não sei se é pra fazer isso"

© **Dificuldades de inclusão da área organizacional no campo geral da Psicologia.**

2 - "a tendência da Psicologia tem sido de não se dar bem com esta área. Ela não consegue lidar muito bem com ela... E isso é mostrado, se você pega em São Paulo o número de pessoas que tem doutorado neste campo, mesmo se juntar todo mundo não dá um curso de mestrado (...) E eu não sei se nós vamos lidar bem, porque ela é uma filha adotiva que ninguém realmente quer"

oxxxx

Matriz (III)DFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante D, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Falta ao psicólogo preparo para uma atuação específica.**

1 - "após cinco anos de graduação a pessoa é psicólogo e espera praticar como psicólogo, e este psicólogo tem que ser polivalente"

2 - "ele tem aquilo que ele recebeu na graduação... precisando funcionar tanto para uma profissionalização geral quanto específica, e obviamente não consegue dar conta do recado"

ooooo

Matriz (II)DFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante D, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© Sendo o ensino na graduação generalista, deve-se ter uma pós-graduação especialista e profissionalizante, com aprofundamento em uma área de atuação.

2 - "é necessário ser claro se é isso que se quer ou não, porque se você quer só dar uma formação geral - todas as áreas - aí é necessário pensar seriamente na pós-graduação como sendo uma área de formação profissional específica"

3 - "escuto alunos exigindo mais do quinto ano, que pra mim não é a solução. Talvez a única saída venha... quando os conselhos de Psicologia, junto aos outros conselhos profissionais, comecem a discutir a entrada para a profissão, que pode abrir o espaço para um curso de especialização"

3 - "eu tenho mais preocupação com aquelas pessoas que querem aprofundar o papel especificamente do psicólogo. É isso que se vê nos outros países; o reconhecimento do agir enquanto psicólogo exige aprofundamento numa área específica, normalmente no nível de pós-graduação. E nossa pós é acadêmica"

© Deve-se reduzir o tempo de permanência do aluno na graduação para que se possa aprimorar a pós-graduação enquanto agente de profissionalização.

3 - "é possível você diminuir o curso. Acho que não tem nenhuma razão pro curso de Psicologia não ser de quatro anos. Seria muito melhor quatro anos... E aí, para as pessoas que queiram ser psicólogos no sentido profissional da palavra, irem pros cantos de clínica, educacional, organizacional, e receberem uma formação profissional específica mais alargada do que acontece no momento"

3 - "cada vez mais eu tô preocupado com esse imenso buraco, de nós não termos uma capacidade de resposta a nível de pós-graduação, seja isso *latu senso* ou *strictu senso*... para produzir seja academicamente em termos de professor, ou seja... e o que é mais importante, profissionalmente, em termos de psicólogo ativo, alguém equipado para assumir um papel mais amplo sobre a problemática das organizações"

© Alternativa de formação na ênfase no conceito mais amplo de organização e análise do fenômeno organizacional, para o entendimento das multi-determinações dinâmicas em qualquer área de atuação.

2 - "a solução, me parece, é ampliar muito o conceito de organização. Tô convicto agora que é a única saída. Temos que começar a convencer as pessoas de que o fenômeno organizacional é um fenômeno muito amplo e muito mais nobre do que as pessoas imaginam. O que se estuda em Psicologia Organizacional não são organizações empresariais - se estudam organizações - e essas vão desde o botiquim da esquina, movimentos sociais, movimentos sindicais, grupos informais na sociedade, administração pública, hospitais, escolas, etc. etc. e também, porque não?, organizações empresariais"

2 - "trabalharia muito mais a leitura do fenômeno organizacional em geral, porque aí você tem como equipar o psicólogo, saindo com a leitura do mundo, e quando ele vai trabalhar, seja na área educacional, seja na área clínica, seja na universidade, seja na militância política, seja o diabo que for... Quer dizer, ele vai entender um pouco mais sobre o... os mecanismos de agir. Ele terá tido contato com o fenômeno organizativo em si"

© Alternativa de formação na análise da questão do trabalho enquanto fenômeno social e na busca dos recursos da Psicossociologia.

2 - "pode ser que... recuperar a Psicologia em volta da questão da ocupação, etc. é uma outra possibilidade e caminho"

2 - "ao invés de dar Seleção, Análise de Cargos, etc. etc. você daria organizações enquanto fenômenos sociais. Você puxaria a Psicossociologia inteira pra ela. Aí, deixando... E, por que ignorando Treinamento, Recrutamento e Seleção, Avaliação de Desempenho, e tais? Porque estas pertencem à área de Recursos Humanos, não pertencem à área de Psicologia"

© A visão estereotipada das atividades em organizações, transmitida na graduação e

relacionada ao predomínio de interesses pela clínica, dificulta promover mudanças na atuação.

2 - "se na grande maioria a pessoa recebe uma espécie de visão de filho bastardo (da Psicologia Organizacional) e uma idéia de que o bom psicólogo ou vira professor - fazer pesquisa - ou tem uma clínica... querer ter contato com o mundo clínico permanece. São menos dispostas a quebrar o esteriótipo do psicólogo que vai cuidar dos testes de seleção e dar pareceres"

xxxxxx

Matriz (II)DAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante D, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© A área de Psicologia Organizacional não tem organizações de referência no Brasil, para promoção de identidade profissional.

2 - "acho que falta, em termos de atividades, organizações de referência para a Psicologia Organizacional (...) Como você sabe que você existe enquanto psicólogo organizacional? Você não tem organização de referência. Normalmente você é o rabo do congresso de Psicologia (risos), escondido em algum canto"

xxxxxx

Matriz (II)DAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante D, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© O psicólogo organizacional encontra dificuldades de identificação profissional.

2 - "aqui você tem uma situação terrível pro pessoal. Onde que eles vão? Onde que eles vão concretizar e materializar uma identidade profissional?"

xxxxxx

Matriz (II)DAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante D, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© A falta de elementos de identidade dificulta lidar com o estigma sobre a área e promove a migração dos psicólogos para o campo de Recursos Humanos.

2 - "você consegue lidar com o estigma inicial porque você tem um núcleo base"

2 - "o pessoal migra para os congressos de Recursos Humanos"

.....

1.5 Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante E

Matriz (I)EFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Conteúdo teórico excessivo e desatualizado, em prejuízo da prática-vivência em organizações.

1 - "os alunos estão acostumados a aprender muita teoria (...) eles têm essa dificuldade de aceitar que o professor dê a prática"

1 - "damos muito conteúdo para os alunos; na nossa área o conteúdo é meio ultrapassado"

© Algumas pesquisas na área não têm finalidade prática e valor social.

2 - "as pesquisas que a gente faz na área de organizacional... eu acho que a gente teria que fazer uma análise dessas pesquisas (...) Tive contato com algumas que são assim muito fora da realidade de trabalho (...) Tem certas pesquisas que não tem um valor prático, quer dizer, pra depois fazer alguma coisa com ela"

3 - "as pesquisas que a gente faz não deveriam ser, apenas, levantamentos de dados, apenas... eu vou verificar o que que está acontecendo, mas o valor social no sentido de praticidade, de utilidade (...) Eu não quis dizer só valor prático no sentido de... mas também que as pessoas fossem se desenvolver mais depois (...) é quanto ao objetivo das pesquisas"

oxxxxo

Matriz (I)EFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Falta prática na formação .**

1 - "esse é um ponto crítico, que nós não aprendemos nas universidades (...) na profissão de psicólogo organizacional a prática é muito importante"

© **Insuficiência nos conhecimentos sobre Treinamento transmitidos durante a graduação.**

3 - "eu não tinha aprendido nada, absolutamente nada sobre Treinamento, e quando eu cheguei lá... Eu não digo que não tinha aprendido nada, eu tinha aprendido o básico"

oxxxxo

Matriz (I)EFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **A formação não dá competência ao profissional.**

1 - "o pessoal que trabalha nessas empresas sente na carne o problema de não ter a prática e de não ter uma formação profissional adequada"

© **Deve-se produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade, bem como incentivar os alunos a produzi-los.**

2 - "acho que a gente precisa melhorar, não só no sentido de dar conteúdo um pouquinho melhor, como também fazer os alunos criarem algum conteúdo..."

3 - "eu acho que é a hora de nossa área criar. Não ficar nas coisas trazidas do exterior, entende? (...) É preferível criar coisas que não sejam validadas do que utilizar coisas que foram validadas em outro país, que não tem nada a ver com nossa realidade. Eu acho que a gente deve incentivar o aluno a criar"

© **O professor deve entrar em contato direto com as organizações, atualizar-se com a prática.**

2 - "estou certa que o professor... que ele tenha um tempo disponível para entrar em contato com as empresas, verificar o que está acontecendo, tentar se atualizar (...) Nós não podemos ficar só na sala de aula"

2 - "a prática que nós temos é tão pequena em relação ao que nós temos que ensinar (...) é uma defasagem muito grande. Penso que nós temos que ensinar o que nós já fizemos"

© **Utilização da sala de aula como ambiente para o relato de experiências na área e fornecimento de orientações.**

3 - "na minha disciplina (pós-graduação) metade do tempo é aula teórica, expositiva; metade do tempo é interação. Interação professor-aluno que traz as dificuldades do aluno que enfrentou na empresa - pequena, grande, não importa - mas trouxe aqui... E o professor, então, sabe?, faz aquela de... consultor, sei lá"

oxxxxo

Matriz (I)EAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **O conteúdo de Seleção é norte-americano, restrito aos testes e desatualizado.**

2 - "o conteúdo que você acha de Seleção é super ultrapassado, só se fala em teste. Não existe uma tentativa de melhorar esse conteúdo"

2 - " não temos nada de coisa nossa em Seleção. Nós só temos aquelas coisas que os americanos fazem... Por que nós não pensamos fazer uma coisa aqui, nossa? Por que pegar testes dos americanos?"

xxxxxx

Matriz (I)EAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

(SEM REGISTROS)

xxxxxx

Matriz (I)EAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações"

© **Deve-se criticar os conteúdos existentes na área e aprimorá-los.**

3 - "por que, então, nós não tentamos melhorar isto? E não só na área de Seleção, eu acho que em outras áreas também. Eu acho que a gente deve criticar o que existe"

© **A empresa supre conhecimentos que faltam ao psicólogo.**

3 - "eu, como profissional, tive que passar por um período de aprendizagem, pra saber como é que eu iria aplicar aquelas regras, aqueles princípios de aprendizagem numa situação de Treinamento"

xxxxxx

Matriz (II)EFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Os programas eram e continuam falhos em relação ao papel do psicólogo nas organizações.**

1 - "nós não ensinamos os alunos, quer dizer, nós não aprendemos e também não ensinamos qual é o papel do psicólogo diante de uma greve, por exemplo"

© **Deficiências dos professores: falta de experiência e amadorismo.**

2 - "a universidade é uma empresa que pretende formar profissionais através de amadores. Eu concordo com isso plenamente. Eu acho que nós da nossa área... nós somos amadores"

2 - "é difícil para o professor ensinar o que pode ser o papel do psicólogo dentro de uma greve... Não ensinamos e nós também às vezes não vivemos... Fica difícil para o professor ensinar..."

xxxxxx

Matriz (III)EFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de desenvolver a percepção do próprio papel.**

1 - "qual é o papel do psicólogo na organização, qual é a atitude que ele deve tomar com relação aos problemas de uma empresa, com relação aos funcionários?"

© **Necessidade de maior conhecimento do ambiente das organizações e dos procedimentos e finalidades das intervenções.**

1 - "conhecimento maior das empresas (...) ter contato com empresas, saber o que acontece, por exemplo, com a Seleção (...) o que deve ser feito, como e por quê - principalmente o por quê - para haver mudanças"

xxxxxx

Matriz (III)EFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do

participante E, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© Deve-se tanto promover como recuperar a vivência do aluno e do professor nas empresas, para que se reflita sobre o papel do psicólogo organizacional.

3 - "aí eu me pergunto se não era a hora da gente, quando tem um aluno aqui, fazer com que ele vá lá na empresa, veja o que tá acontecendo e traga; e a gente discuta na sala de aula pra tentar achar uma solução"

3 - "ele (professor) tem que ir pra empresa, tem que conhecer o que acontece na empresa e... tentar compreender a situação, o papel do psicólogo na empresa, pra poder depois transmitir (...) Além de trabalhar como docente, ele tem que ter esse contato com a empresa"

xxxxxx

Matriz (II)EAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© Na empresa, as circunstâncias não permitem a crítica.

3 - "eu fui convidada para participar de uma seleção de pessoal. É uma situação... um processo corriqueiro nas empresas... selecionar e tal. Bom, o que acontece? Eu vou... estou participando sem poder criticar, por causa das circunstâncias: os candidatos, aquela coisa toda"

xxxxxx

Matriz (II)EAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Necessidade de desenvolver a auto-crítica da atuação.

3 - "eu não sei até que ponto que os profissionais tem consciência... conseguem fazer essas críticas lá, quando eles estão lá, né?"

xxxxxx

Matriz (II)EAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© Insegurança do psicólogo face a relação capital-trabalho.

1 - "fica pendendo entre a organização, as necessidades da organização, e as necessidades do empregado de uma maneira geral (...) O psicólogo não sabe se equilibrar entre essas duas forças"

.....

Matriz (III)EFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Os conhecimentos gerados na universidade são necessários não apenas aos alunos, mas é incerta a aceitação dessas publicações (conhecimentos) pelos psicólogos nas empresas.

3 - "um psicólogo organizacional que trabalha na... dentro de uma universidade e que tenta publicar e tal, e que não sabe nem se está sendo aceito na empresa, pra quem que ele tá publicando? Ele tá publicando pros alunos dele ou ele está publicando pros psicólogos que estão lá nas organizações e estão precisando daquilo"

xxxxxx

Matriz (III)EFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de atualizar os conteúdos e mudar procedimentos na formação: 0**
Incrementar a crítica, a pesquisa e as leituras.

1 - "atualizar mais os conteúdos dos nossos currículos e fazer com que os alunos critiquem os atuais conteúdos"

1 - "acho que a gente precisa mudar um pouco essa parte do currículo" (Avaliação de Desempenho)

1 - "ensinar mais a pesquisar..."

1 - "ler muito, principalmente para essa área"

xxxxxx

Matriz (III)EFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante E, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **Deve-se promover a integração entre os professores da área de Psicologia Organizacional e os departamentos de Administração.**

1 - "se integrar mais com o pessoal da Administração(...) mais integração entre a área de Administração e a área de Psicologia Organizacional"

© **Deve-se buscar uma visão integrada das atividades na área, como procedimento entre os professores, durante a formação.**

3 - "é um tanto difícil acontecer isso, mas eu acho que a gente deveria tentar: o professor que dá Treinamento, o professor que dá Avaliação de Desempenho, o professor que dá Seleção, Análise Organizacional, que tem... que tivesse uma interação pra utilizar... talvez os mesmos instrumentos. Quer dizer, diminuiria tempo, a gente ganharia tempo, né?, tentando facilitar para o próprio aluno, uma visão sistêmica..."

3 - "professores dando disciplinas diferentes mas que se completem e ao mesmo tempo... Não sei, pode ser que seja uma coisa fora do real, mas é uma sugestão que eu daria"

xxxxxx

Matriz (III)EAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **A empresa não oferece condições para a divulgação do conhecimento produzido.**

3 - "ele (psicólogo) não tem condições e nem contingências pra publicar trabalhos. E eles fazem trabalhos incríveis. Não de pesquisa, como nós poderíamos pensar que fosse, no sentido tradicional, mas pelo menos naquele esforço de melhorar essa área de Recursos Humanos"

xxxxxx

Matriz (III)EAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **O psicólogo na empresa necessita dos conhecimentos gerados na universidade.**

3 - "e as necessidades reais dos psicólogos de uma empresa? Porque eles têm essa dificuldade, uma vez que eles não fazem mestrado nem doutorado, porque a empresa não... não dá contingências pra eles fazerem, a não ser uma ou outra"

3 - "o psicólogo, eu acredito, se sente assim, um peixinho fora d'água. Ele se sente assim, perdido, porque ele não tem literatura, ele não tem como melhorar a situação dele"

xxxxxx

Matriz (III)EAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© Deve-se manter as atividades da área como seções integradas na organização, para economia de esforços, numa perspectiva de análise globalizada.

1 - "para não se perder tempo, para se aproveitar os trabalhos que são feitos de uma área para outra."

1 - "não simplesmente avaliar desempenho, ou pessoas isoladas, mas a unidade como um todo - análise organizacional"

3 - "se na empresa existe isolamento de processos, cria problemas (...) Todas as seções, todas as áreas, todas as partes, sei lá, de Recursos Humanos, precisam fazer, por exemplo, análise de tarefas, todo mundo começa com análise de tarefas; então, por que não tentar uniformizar?"

.....

1.6 Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante F

Matriz (I)FFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© A maioria das universidades não fornece preparo técnico-instrumental.

1 - "o máximo que se vê é a formação em Seleção"

1 - "a UnB é uma exceção hoje em termos de currículo. Não dá pra você dizer que esta é a regra. Desconheço outra universidade aqui no Brasil que tem investido tanto em disciplinas de formação instrumental nas diferentes funções de Recursos Humanos"

© A competência técnico-instrumental não advem da graduação, mas de cursos extra-acadêmicos, desacreditando a universidade e mantendo os profissionais competentes fora da instituição, num círculo vicioso daninho à formação.

3 - "na verdade os profissionais mais competentes no sentido técnico-instrumental, eles não se encontram nas universidades, tá?, com exceções (...) então você cria um círculo, quer dizer, elas não preparam, aí o cara não sai preparado, o cara se vira e consegue a preparação aí fora; ele foi socializado para desconsiderar as universidades. Como ele foi socializado para desconsiderar, porque ele não conseguiu essa competência técnico-instrumental dentro da universidade, ele repete o modelo de novo, ele... reproduz o modelo, né? Quer dizer, ele também não volta pra universidade pra dar aula"

3 - "sendo competente ele ganha mais, ganhando mais ele não vai para a universidade, porque eles pagam menos (...) A única exceção fica pra aqueles que ainda vão pras universidades por razões ou ideológicas, ou de ideal ou de vocação para o ensino, porque o resto não vai"

3 - "o que sobra pras universidades, com poucas exceções, é quem é menos competente, sendo menos competente vai formar mal o pessoal; formando mal, o pessoal vai buscar fora; buscando fora eles desacreditam as universidades... e as universidades saem fora do circuito deles (...) Eles tiveram que aprender onde? Nesses cursinhos de especialização que têm por aí - que cobram os tubos, né? - mas que estão fora do sistema educacional"

.....

Matriz (I)FFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Os psicólogos reconhecem a própria falta de preparo técnico-instrumental para o desenvolvimento das atividades do campo de Recursos Humanos.

1 - "reconhecer que não têm informação em Avaliação de Desempenho, instrumental de Treinamento... isso eles reconhecem facilmente, porque é uma coisa direta"

1 - "o sujeito não sai do curso efetivamente capaz de desenvolver um projeto, numa função de recursos humanos".

.....

Matriz (I)FFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© A formação deve dar subsídios para o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de Recursos Humanos.

1 - "melhorar a formação técnica mesmo, nas funções de recursos humanos"

1 - "o caminho é esse, sabe?, dar uma melhor formação é... instrumental"

2 - "uma condição importante pra que ele domine essas funções é que ele tenha tido uma quantidade razoável de informação sobre métodos de seleção, sobre técnicas de profissiografia, sobre... maneiras de executar treinamento, metodologias de avaliar treinamento, sobre instrumentos de avaliação de desempenho; quer dizer, são essas coisas todas, essas condições todas que vão levar o sujeito a ter um bom desempenho"

© A possibilidade de alterar o círculo vicioso de má formação está na criação de cursos de especialização, onde se possa ter receita suficiente para pagar os profissionais competentes, melhorar a imagem da universidade e readquirir credibilidade.

3 - "a saída mesmo, nacional, seria que... as universidades entrassem no mercado de especialização, tá?, ressocializar a próxima geração. E elas ganhando o respeito, talvez a coisa se modifique e passem a ter profissionais mais competentes"

3 - "a única maneira que eu vejo de fazer as universidades romperem com isso, hoje, é elas conseguirem montar bons cursos de especialização fora do sistema de graduação e de pós-graduação, que consigam com esses cursos atrair profissionais e formar a próxima geração. Quer dizer, elas vão ter que montar esses cursos cobrando caro. Elas não vão poder cobrar barato porque para montar esses cursos elas vão ter que usar profissionais do mercado, que não vão cobrar pouco (...) e tem outro lado também: se elas não cobrarem, os profissionais (clientes potenciais) entraram num sistema tal que eles não respeitam o que não é caro"

3 - "então as universidades nesse caso, elas vão ter que cobrar, elas... não só por isso, pela questão de vender uma certa imagem, né?, imagem mais profissional, e de estar entrando no mercado profissional, mas pra poder também conseguir os profissionais pra darem esse curso de especialização"

XXXXXX

Matriz (I)FAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© Existe uma forte expectativa da empresa de que o psicólogo organizacional realize seleção, avaliação de desempenho, treinamento, atividades de segurança e análise profissiográfica.

2 - "fundamentalmente, no trabalho do psicólogo organizacional, nas funções de Recursos Humanos, espera-se que diferentes psicólogos tenham diferentes tipos de atividades, nas diferentes funções de Recursos Humanos (...) Seleção, Avaliação de Desempenho, Treinamento e Segurança. Mas você vai encontrar também psicólogos em Cargos e Salários como psicólogo é... na parte de análise de tarefas, profissiografia, etc (...) Acho que com isto eu resumi todas as atividades que eu chamaria de instrumentais"

4 - "eu tô tentando dizer que existe uma expectativa psicossocial que acaba fazendo com que o sujeito caia mesmo nisso aí (...) ele passa a fazer atividades técnico-instrumentais mesmo, porque a expectativa é muito forte, né?, ela molda o comportamento do sujeito. É nesse sentido"

XXXXXX

Matriz (I)FAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante E, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© O psicólogo precisa saber obter dados, selecioná-los criticamente, estabelecer relações e decidir.

2 - "de um lado, ele ter boas informações, de outro lado a velha questão do método científico; quer dizer, dominar, criticamente, essas informações (...)

Sendo bombardeado por informações sobre procedimentos, instrumentos, técnicas, etc, ser capaz de filtrar isso aí, entender o que é que se relaciona com o que e a partir daí encontrar áreas em que ele precisa de mais informações; isto é, ser crítico com relação a isto"

xxxxxx

Matriz (I)FAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **O domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação.**

2 - "a implicação fundamental que eu diria é essa: o sujeito é competente"

3 - "não é só o domínio técnico-instrumental que dá competência à atuação; pra ser coerente com a questão do discurso do método científico que tá no evento, eu diria que o domínio do método científico dá competência"

.....

Matriz (II)FFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Os cursos fornecem, no máximo, preparo em Seleção de Pessoal, sendo que as disciplinas que existem na área têm caráter generalista.**

1 - "considerando a formação você não tem quase nada. Com algumas exceções de currículos que já foram mexidos, a maioria dessa população que sai fez algum curso sobre Seleção e tem idéias de fazer seleção em organizações, e... fez algum curso sobre Psicologia da Indústria, Psicologia Organizacional, mas geralmente são cursos muito amplos, que dão uma visão geral"

1 - "o máximo que se vê é a formação em Seleção"

© **Em geral, os cursos não transmitem capacitação para o trabalho em Psicometria.**

1 - "estas habilidades psicométricas, são raríssimas as universidades que também dão formação pra... pra ele nesse nível, no caso de Seleção"

xxxxxx

Matriz (II)FFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Os psicólogos são incapazes de reconhecer a própria falta de domínio científico: não realizam pesquisa, não fazem diagnóstico, não se livram dos instrumentais prontos.**

1 - "se o sujeito não tem habilidade pra fazer pesquisa ele fica meio... numa situação que ele sabe que às vezes a encomenda não é apropriada, mas não adianta (...) porque ele não vai saber fazer, porque ele não domina o método científico"

1 - "você percebe que por detrás disso tem uma grande incompetência na área científica (...) se tivesse essa competência elas teriam mais flexibilidade pra fazer diagnósticos, de se livrar dos instrumentais prontos"

1 - "por detrás disso está um enorme 'gap' de formação na área científica. Elas (as pessoas) não são capazes de reconhecer isso"

1 - "é preciso melhor formação em método científico, tá? E isso não é um problema só do psicólogo organizacional - é de toda a Psicologia, de toda a formação em Psicologia"

xxxxxx

Matriz (II)FFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **Uma formação metodológica adequada deve possibilitar flexibilidade para responder às exigências do trabalho nas organizações.**

1 - "boa parte do trabalho na área organizacional pode ser muito mais bem realizada se o sujeito tem uma boa formação metodológica. Se realmente domina, se tem uma atitude científica no trabalho, se

ele domina técnicas de pesquisa: construção de instrumentos... as questões que eu dizia: aplicação do instrumento, amostragens, coleta de dados e análise de dados... E ser capaz de escrever um relatório que faça sentido, tá? É esse conjunto de habilidades que diria que são habilidades mais científicas. Isso dá uma grande flexibilidade de trabalho nas organizações"

© **A formação deve dar melhor preparo na utilização da Psicometria e construção de Instrumentos.**

1 - "ter melhor formação no que se refere à parte psicométrica, de como construir novos instrumentos que sejam mais ajustados à realidade de cada organização"

© **Os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática.**

1 - "tentar não repassar só instrumental, mas tentar mostrar que aquele instrumental tá ligado à identificação de variáveis, à definição de variáveis, etc (...) requer que o professor de método reflita sobre as influências do método (...) e quem está trabalhando com as áreas de aplicação, já nos cursos lá do final, voltar ao método."

xxxxxx

Matriz (II)FAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **O bom psicólogo na organização é um cientista aplicado.**

2 - "ele também teria de gerar instrumental. Gerar instrumental, é... analisar dados, repensar procedimentos, nas diferentes funções de RH, quer dizer, isso aí eu te diria que é uma atividade de trabalho de ser cientista na organização. Ser crítico e gerar conhecimento, gerar procedimentos, avaliar usando... analisar dados... o que foi feito"

2 - "você não é cientista na organização por ser cientista. Você é cientista no sentido de ser cientista aplicado, de usar essa ciência pra poder melhorar os instrumentos e as técnicas das funções de Recursos Humanos"

© **A Psicometria é um instrumental que dá suporte às atividades no campo de Recursos Humanos.**

2 - "a Psicometria é um instrumental da ciência (...) ela pode ajudar na seleção, ela pode ajudar o sujeito a construir um instrumento adequado de avaliação de necessidades e treinamento, ela pode ajudar o sujeito a construir um instrumento adequado de avaliação de desempenho (...) faz parte desse instrumental que a ciência dá, que eu diria que é 'hard'"

© **As organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental; contudo, os profissionais que dominam o método científico são valorizados.**

3 - "esperar que as organizações digam pra eles o que eles precisam, elas não vão dizer isso. Elas vão cobrar realmente é... necessidades técnico-instrumentais, mas não necessidades de método, tá?, porque as organizações também não estão preparadas"

3 - "na verdade a organização, diretamente, ela não exige isso, quer dizer, a coisa não é colocada claramente pro profissional (...) não há uma definição clara do papel esperado do ponto de vista do sujeito dominar o método científico. Isso não é definido claramente, certo? Agora, você percebe que quem consegue fazer isso é valorizado nas organizações (...) Isso muda fundamentalmente as relações dele com a organização - muda positivamente"

xxxxxx

Matriz (II)FAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **O psicólogo precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados e estabelecer suas relações enquanto ciência psicológica.**

2 - "ele tem que ter aprendido a parte dura do método científico, que é o que eu chamo de 'hard', dura, que seria ser capaz de analisar dados, ser capaz de construir instrumentos e... e a parte que eu diria 'soft', que é ser capaz de relacionar isso tudo com a própria epistemologia do... não é relacionar com a epistemologia, é dominar do ponto de vista epistemológico, a Psicologia"

© **Falta consciência, entre os psicólogos, da própria incompetência quanto ao domínio do método científico, evidenciada pela ausência de busca de informações de metodologia.**

3 - "uma evidência clara de que os profissionais não têm consciência disso, dessa incompetência é que você não vê serem oferecidos por aí, e eu recebo dezenas de 'folders', todo mês, de divulgação de cursos caros, que o pessoal cobra, você não vê serem oferecidos cursos sobre método científico. Se você não vê oferecerem cursos nessa área é porque realmente não tem demanda"

Matriz (II)FAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **O psicólogo torna-se um reproduzidor, acrítico, sem gerar conhecimento.**

2 - "se o sujeito não tem, então, essas duas condições, isto é, não tem o instrumental da ciência e não tem esse lado 'soft', que é adquirido na prática da ciência, do fazer científico, não vai ser crítico e não vai ser capaz de gerar conhecimento"

2 - "ele é capaz só de reproduzir os instrumentos, os procedimentos já utilizados no passado, essas são as implicações de não ser crítico, de não gerar conhecimento"

© **Os psicólogos deveriam receber informações de natureza política e científica, mas as organizações também não têm clareza da importância dessas informações.**

3 - "implicações disso, quer dizer, eu te diria que é dar uma formação melhor pra essas pessoas, né?, política e... científica. É a única coisa que eu vejo que seria solução pra isso, que romperia com esse círculo, né? Agora, não é fácil, porque as pessoas precisam dessa formação, mas a própria organização não tem consciência de que elas precisam"

Matriz (III)FFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **O currículo dos cursos estabelece o espaço de atuação em Seleção de Pessoal e fornece algum instrumental.**

3 - "o próprio currículo, ele define um espaço de formação em Seleção. Tá lá no currículo mínimo, tá na grande maioria dos currículos das escolas... o espaço, com o curso de Seleção (...) Ele aprende o mínimo de instrumental"

© **Conteúdos de Análise do Comportamento durante o curso facilitam a aprendizagem de profissiografia.**

3 - "os cursos que têm mais influência da Análise do Comportamento, eles tendem a preparar melhor o psicólogo pra parte de profissiografia (...) na medida que o sujeito aprende a definir operacionalmente as coisas"

Matriz (III)FFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Faltam ao psicólogo subsídios metodológicos e de reflexão política relativos ao trabalho em Seleção.**

3 - "existe, evidentemente, uma melhor formação técnico-instrumental na área de Seleção... mas essa formação, ela carece de uma melhor formação em método e... de reflexão"

3 - "se o sujeito não tem informação nessas áreas, o resultado é que ele faz um trabalho que é, às vezes, correto, mas sem reflexão política, sem... domínio do método, sem o sujeito conseguir ligar essas coisas todas"

Matriz (III)FFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **A formação deve ser mais consistente no ensino do método científico, para permitir a geração de novos instrumentos, e permitir a reflexão sobre a finalidade do trabalho, através de estudos de casos de seleção.**

3 - "o psicólogo precisaria aprender a se soltar mais dos instrumentos prontos, tá? Agora, pra isso, ele precisaria de melhor formação em método, senão ele vai continuar usando instrumentos que estão prontos por aí. Tem a questão política (...) é preciso refletir, quer dizer, quando eu tô selecionando essas pessoas, tô selecionando pra quê?"

3 - "a reflexão política, eu acho que ela deve, como a questão da ética. ela tem que entrar, ela tem que permear as coisas todas... Você não pode resolver a questão montando um curso de Política, assim como você não resolve montando um curso de Ética (...) A única maneira de adquirir esse repertório seria o sujeito, ao dar os cursos de Seleção, levar estudos de caso e aí montar a reflexão política, em cima dos estudos de caso"

XXXXX

Matriz (III)FAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **Encontram-se muitos psicólogos trabalhando em Seleção, com o espaço reconhecido como de atividade do psicólogo pela associação aos testes e medidas.**

3 - "tem muito psicólogo que tá trabalhando com seleção, seja bem ou mal, mas tem muito psicólogo trabalhando com seleção"

3 - "a ocupação do espaço na área de Seleção foi mais fácil porque o psicólogo desde o início foi identificado como um profissional de Seleção, tá? Profissional que mexe com testes, medidas, etc. Então a sociedade de certa maneira reservou pro psicólogo esse espaço"

XXXXX

Matriz (III)FAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **O psicólogo percebe a necessidade de conhecer e utilizar a profissiografia no processo de seleção, mas raramente escolhe os preditores em função da análise profissiográfica.**

3 - "ela (profissiografia) é na verdade um pré-requisito pra uma boa seleção. É uma área que você nota que as pessoas, o profissional, tem uma certa consciência que tem que dominar isso"

3 - "o pessoal que trabalha com seleção, fundamentalmente em cima de testes, muito raramente você vê gente preocupada em escolher ou desenvolver testes que meçam as atividades que estão detrás do que foi feito na análise de profissiografia"

XXXXX

Matriz (III)FAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **O psicólogo realiza a análise profissiográfica como um ritual, mas deveria perceber esta atividade de análise como científica, de identificação de variáveis.**

3 - "o sujeito faz a profissiografia. Entende que isso é um ritual importante pra seleção, né?, mas depois ele escolhe instrumentos prontos. Ele não... ele não desenvolve instrumentos pra atender aquela descrição. Quer dizer, ele faz a profissiografia porque ele aprendeu que é um ritual"

3 - "faz a profissiografia, mas ele nunca pensou que, quando faz a profissiografia, na verdade, do ponto de vista científico, ele está fazendo definição de variáveis"

.....

Matriz (IV)FFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculados às atividades práticas de Treinamento.

2 - "geralmente quem dá os cursos de aprendizagem são pessoas que veem de processos básicos... que estão mais preocupados com aprendizagem em laboratório, etc. Então essas pessoas não tiveram nem... geralmente não tiveram formação aplicada, elas não vão fazer essas ligações (...) Ao lado dessa condição, é... a questão de que essas teorias, elas tão mesmo desvinculadas da prática de Treinamento, ou até... da prática de ensino, em Educação, tá?"

xxxxx

Matriz (IV)FFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Os psicólogos não estabelecem vinculações entre as teorias estudadas e a prática em Treinamento.

1 - "eles não conseguem ligar essa formação que eles tiveram com as atribuições que um técnico tem na área de Treinamento. Não há... Há um 'gap' aí entre a formação que o sujeito teve, no que se refere a Teorias de Aprendizagem e Ensino e a possibilidade de aplicar isso na organização"

xxxxx

Matriz (IV)FFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© Maneiras de suplementar informações durante a formação: cursos de Treinamento, ou de Psicologia Instrucional, ou melhorar os cursos de Didática, Metodologia de Ensino, etc.

2 - "uma maneira que a universidade resolveria isso seria montando um curso de Treinamento (...) Outra maneira de resolver é você ter um curso chamado Psicologia Instrucional... Teorias da Instrução... porque essas teorias da instrução geralmente fazem vínculo entre as teorias da aprendizagem e a aplicação (...) Na verdade nem precisaria ter um curso específico sobre Treinamento. Se o sujeito tivesse um bom curso de Didática, de Metodologia de Ensino, etc, ficaria muito mais fácil para o profissional fazer a ligação final entre as teorias de aprendizagem e a aplicação"

© Em Treinamento, a capacidade para construção de instrumentos depende de uma formação científica consistente.

3 - "quando você analisa a questão dos passos que levam à construção do instrumental de treinamento, você vê que sem essa condição antecedente, de formação (científica), nada acontece. Agora, dificilmente uma organização ou um profissional despreparado vão definir isso claramente"

xxxxx

Matriz (IV)FAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© A construção dos instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico, porque é estreita a vinculação dos instrumentos ao contexto organizacional, inviabilizando cópias apriorísticas.

3 - "a construção de instrumentos pra avaliar necessidade de treinamento, pra avaliar programas de treinamento, não é uma construção que independa do método científico (...) No caso da área de Treinamento, ele sequer pode copiar os instrumentos, porque os instrumentos de treinamento estão

vinculados a contextos de conteúdos e de organizações, que não têm jeito de serem definidos a priori, sem olhar pra esse contexto"

xxxxx

Matriz (IV)FAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **É necessária ao psicólogo a capacidade de construir instrumentos para levantar necessidades, planejar, avaliar os programas de treinamento, e utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem.**

2 - "que ele seja capaz de fazer avaliação de necessidades de treinamento, que seja capaz depois de planejar um treinamento e de executar esse treinamento, e depois avaliar o programa"

2 - "ele tem que, de um lado, dominar a questão toda da teoria da aprendizagem, as aplicações da teoria da aprendizagem em ensino (...) ser capaz de construir instrumentos para avaliar a necessidade de treinamento, construir instrumentos para avaliar programas de treinamento, e... ser capaz de analisar esses instrumentos"

© **A falta de domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria impossibilita o trabalho em Treinamento.**

3 - "o problema aqui é mais sério, quer dizer, falta o lado 'hard' e o lado 'soft'. O pessoal nem domina os instrumentos, nem domina o método, e jamais dominaria qualquer instrumento, porque instrumento nessa área de Treinamento depende fundamentalmente de método"

4 - "eu diria: e de uma teoria. Tá? Na área de Treinamento, você nem entra se não tiver trabalhando com uma teoria (...) Não é só o sujeito conhecer uma teoria, é ter a consciência de que ele tá usando a teoria em cada instante do treinamento"

xxxxx

Matriz (IV)FAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **A utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente; por sua vez, a atuação competente propicia a ampliação das atividades, passando à análise organizacional.**

2 - "fundamentalmente o sujeito é competente, quer dizer, se o sujeito é capaz de executar treinamento. Que é... que está por trás disso? Ele é capaz de usar as teorias de aprendizagem adequadamente para ensinar pessoas. Isso é um tipo de coisa. Agora, uma implicação que eu acho que é mais poderosa do que isso (...) treinamento não tá desvinculado de outras atividades da organização (...) você acaba aprendendo outras coisas com eles também. Em um ano ou dois, você tá fazendo análise organizacional, do ponto de vista administrativo, econômico, etc"

© **O psicólogo administra o treinamento, sem um domínio científico maior do processo.**

3 - "o resultado disso é que a maioria das pessoas que trabalham com treinamento, o que elas fazem é administrar o sistema de treinamento, mas elas não mergulham na questão do treinamento. Elas ficam administrando o sistema"

xxxxx

Matriz (V)FFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **O preparo para as atividades de Avaliação de Desempenho é precário.**

1 - "a Avaliação de Desempenho é zerada praticamente. Com poucas e raríssimas exceções de algumas universidades que dão formação nessa área, o sujeito não tem formação técnica e instrumental para trabalhar com avaliação de desempenho"

2 - "não existe curso, geralmente, nas universidades, que enfatize especificamente a questão da

avaliação de desempenho, seja a avaliação de desempenho do ponto de vista instrumental, que é riquíssimo - você tem uma quantidade enorme de instrumentos hoje - seja a questão da avaliação de desempenho do ponto de vista político"

xxxxx

Matriz (V)FFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Carência de subsídios específicos para atuar em Avaliação de Desempenho.**

2 - "você não tem, então, é... cursos na área de Avaliação de Desempenho. Quase não tem. Quando tem são misturados com outras coisas. Qual a consequência disto? Quer dizer, o sujeito não tem... formação específica pra isso"

xxxxx

Matriz (V)FFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **A formação não dá competência para a prática da avaliação de desempenho, conduzindo à reprodução apriorística de instrumentos.**

2 - "se ele não tem espaço pra... de formação científica, nem o espaço de formação técnica, em avaliação de desempenho, o resultado é que ele não vai ser capaz de fazer nada com competência, vai ficar copiando os instrumentozinhos dos outros"

© **A formação deveria incluir conteúdos técnico-instrumentais e da utilização política da avaliação de desempenho.**

2 - "as universidades precisariam de abrir um espaço pra formação profissional na área de Avaliação de Desempenho, mas um espaço que ao mesmo tempo bombardeasse os alunos com... é... técnicas, procedimentos, e... estudos de casos a respeito de avaliação de desempenho, mas que também discutisse um pouco o lado político da avaliação de desempenho nas organizações, tá?"

© **Formação metodológica consistente pode compensar a falta de informações técnicas de avaliação de desempenho.**

2 - "se ele teve o lado 'soft' do método científico, e se ele tem um mínimo de... habilidade política, ele pode ser competente na área de Avaliação de Desempenho, sem ter sido exposto ao instrumental na área de Avaliação de Desempenho"

xxxxx

Matriz (V)FAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **É clara a expectativa da organização quanto ao conhecimento técnico-instrumental em Avaliação de Desempenho.**

3 - "a organização quando coloca o sujeito numa situação de trabalhar numa seção ou numa divisão de Avaliação de Desempenho, ela espera, ela tem uma expectativa de que esse profissional domine uma série de recursos instrumentais (...) quer dizer, ela espera que o sujeito saiba fazer milhões de tipos de questionários, conhecer todas as técnicas, etc. Isso é uma demanda muito clara"

xxxxx

Matriz (V)FAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho, além de dominar o método científico e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação.**

1 - "o sujeito precisa ser capaz de desenvolver instrumental, ter habilidade na área de análise organizacional, avaliar desempenho -montar instrumental e implantar sistemas de avaliação de desempenho"

3 - "capacidade de ser crítico com relação a essas técnicas. Ser crítico, tanto do ponto de vista do método científico, quanto ser crítico do ponto de vista político - expectativas encobertas, não explicitadas"

xxxxx

Matriz (V)FAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© Os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho estão vinculados à dimensão política da organização e ao estabelecimento das relações entre as atividades e as variáveis do contexto.

3 - "o resultado disso, quando você analisa, lê artigos contando história de insucesso na área de Avaliação de Desempenho, a maioria das vezes, as pessoas quando fazem auto-avaliação de insucesso, elas geralmente atribuem a... os insucessos, não ao instrumental - que os instrumentais são bons - mas a problemas políticos que aconteceram na organização (...) Outra coisa que também é uma expectativa encoberta, é uma outra questão de método científico: quer dizer, não basta ter instrumental, o sujeito tem que ter capacidade de refletir cientificamente o que tá fazendo"

3 - "uma consequência disso, que é muito desagradável, é a sensação de que o profissional é incompetente até técnico-instrumentalmente falando; sendo que a incompetência não tá aí, a incompetência é de natureza política e científica e não técnica"

.....

Matriz (VI)FFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© As pesquisas em Ergonomia e Psicologia Social do Trabalho não são difundidas nos cursos de Psicologia.

1 - "já tem gente no Brasil fazendo pesquisas sobre Ergonomia... Já tem gente no Brasil mexendo com Psicologia Social e aplicações na área do Trabalho. O que falta é isso ser disseminado pelos cursos"

xxxxx

Matriz (VI)FFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Faltam ao psicólogo conteúdos de formação na área de Segurança no Trabalho, área que possui um amplo potencial de atividades.

1 - "na área de Segurança no Trabalho (...) se tivessem psicólogos com mais formação principalmente em Ergonomia e aplicações da Psicologia Social ao Trabalho e... a questão da segurança e da saúde do trabalhador, se tivesse mais formação nessa área... É um campo enorme de trabalho"

xxxxx

Matriz (VI)FFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante F, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© Deve-se dar subsídios a formação através da Psicologia Social, Ergonomia e Análise do Comportamento.

2 - "é preciso que ele seja bombardeado com informações sobre segurança no trabalho no Brasil, hoje (...) vinculação entre a Ergonomia e a Psicologia Social e essas atividades na área de Segurança (...) e também o vínculo da Análise do Comportamento com isso"

.....

Matriz (VI)FAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© Os psicólogos não atentam para o potencial de expansão das atividades de Segurança no Trabalho.

1 - "na área de Segurança no Trabalho a situação é pior... Quer dizer, é uma área que tem um grande potencial de expansão. Está sendo... os psicólogos estão vendo muito pouco isso..."

2 - "é uma área com tremenda capacidade de expansão, mas que hoje é ocupada fundamentalmente por engenheiro, médico e enfermeiro do trabalho"

.....

Matriz (VI)FAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Faltam ao psicólogo habilidades diagnósticas e de análise na área de Segurança no Trabalho.

2 - "capaz de fazer diagnóstico de condições de trabalho, analisar situações de segurança, analisar acidentes, do ponto de vista psicológico, seja usando um instrumental da Ergonomia, ou seja usando um instrumental da Psicologia Social, ou da Análise do Comportamento"

.....

Matriz (VI)FAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da sexta matriz (VI), do Participante F, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© Os poucos psicólogos que se encontram na área de Segurança no Trabalho têm dificuldades para o desenvolvimento das atividades, sendo que se tivessem competência, poderiam ocupar a área.

2 - "a implicação mais clara é que o sujeito não... ele não sabe nem propor pra organização o que fazer na área de Segurança do Trabalho (...) Não dá nem pra avaliar mais do isso, porque você não encontra muita gente trabalhando com isto"

2 - "na medida em que o sujeito fosse capaz de dominar esse instrumental de Ergonomia e da Psicologia Social, e da Análise do Comportamento, eu acho que ele poderia perfeitamente ocupar esse espaço e... disputar o espaço"

3 - "na medida em que faltam profissionais habilitados, você pode dizer que ela vai ser mais e mais ocupada por outro tipo de profissional, que são os engenheiros, os médicos e os enfermeiros do trabalho, tá? Não que eles estejam mais habilitados, mas eles pertencem a profissões mais reconhecidas socialmente, hoje"

.....

1.7 Unidades de conteúdo e verbalizações do Participante G

Matriz (I)GFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© A formação é deficiente, estereotipada e tecnicista, além de não facilitar a generalização dos conteúdos aprendidos.

1 - "a formação que o psicólogo organizacional recebe, além da deficiência geral, ela traz uma série de deficiências específicas"

1 - "a formação exclui muito essa área, em função dos estereótipos..."

1 - "a formação dele é uma formação tecnicista, de domínio técnico, de algumas técnicas para aplicar"

1 - "a gente não tem um conhecimento, durante a graduação, facilmente generalizável pra realidade organizacional"

© Os cursos de graduação têm um forte viés clínico e as disciplinas mantêm uma estratégia que não é transposta para o contexto do trabalho.

1 - "o nosso curso de graduação tem um viés tão forte pra clínica, e acho que isso é geral. Mesmo com essa formação, o psicólogo não descobriu, acho, ainda em quantidade significativa, caminhos de ajustar esse conhecimento clínico, psicológico, mais à realidade do trabalho"

1 - "ao longo dos cursos - que são muito soltos, são muito pouco dirigidos, né? - você quase que vive naquele clima clínico de que... tudo é aceitável, tudo é compreensível, é... deve ser compreendido, tem as suas razões, tem seus determinantes... né?"

© Os conteúdos de Psicologia Social, enquanto disciplina nos cursos de Psicologia, tratam das relações em pequenos grupos sem integrá-las ao contexto do trabalho.

1 - "Psicologia Social te conduz muito mais pra você pensar relações de pequenos grupos, não sei o que lá, fora do ambiente de trabalho (...) É raro o curso de Psicologia Social que se volte especificamente pra analisar estes mesmos fenômenos no contexto do trabalho (...) Só com algum esforço você consegue generalizar, extrair e tal"

xxxxxx

Matriz (I)GFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Faltam aos psicólogos subsídios teóricos da própria Psicologia, da Sociologia, da Economia, das teorias de Administração, etc, bem como mais prática no contexto das organizações, para que tenha um referencial que o qualifique no ingresso no mercado de trabalho.

1 - "ele não tem nem esses fundamentos psicológicos antigos aqui... quer dizer, iniciais, nem obtem nenhuma reflexão mais geral sobre teoria organizacional, organização, tal..."

1 - "é um problema básico de não ter contato na graduação, nem com o mundo do trabalho, nem com essas teorias e essas ciências e tal, que poderiam dar um suporte pra ele entrar com maior igualdade aí pra lutar, pra disputar..."

1 - "necessidade de ampliar o contato com teorias da Administração de Pessoal, disciplinas que botassem ele em contato com isso: de Sociologia Organizacional, de Economia e tal, que dessem a ele uma visão do mundo das organizações, para ele não ficar tão em desvantagem com os outros profissionais"

1 - "de alguma forma, eu acho que o psicólogo entra nessa relação com outros profissionais... inferiorizado, porque eu acho que nem um referencial técnico, em termos técnicos, ele domina muito nessa área"

1 - "ele é jogado num contexto de trabalho, no mundo da produção, de organizações, sem ter nenhum referencial. E eu não falo nem em referencial crítico - é conhecimento mesmo, de teorias organizacionais, de Administração"

1 - "ele não é colocado em contato, ou ele não tem nenhuma familiaridade com as outras ciências, as outras profissões (...) Muito pouca coisa de Sociologia, Economia..."

2 - "essa vivência do contexto organizacional, acho que é uma necessidade um pouco diferente, né?, que é conhecer o dia-a-dia da organização, vivenciar o que é uma organização, as disputas de grupo, sei lá. Um conhecimento mais... eu acho que é mais prático"

xxxxxx

Matriz (I)GFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© A formação deve ser mais completa, acrescentar subsídios teóricos e práticos relativos ao contexto de trabalho.

1 - "ele tem que ter uma formação mais abrangente do que é trabalhar com recursos humanos"

1 - "durante a graduação o psicólogo tem que ter pelo menos algumas alternativas de contato com estas outras áreas de conhecimento, práticas profissionais, para ele até conhecer mais esse mundo no qual ele vai atuar"

2 - "o curso pode ser ótimo em termos de dar subsídios sociológicos, filosóficos, políticos, né?, e não permitir ao indivíduo a vivência dentro da organização, pra saber como essas coisas lá... interação... ou vice-versa"

© **Superação das deficiências da graduação através de cursos na empresa e da própria experiência, acentuando distorções da formação pela falta de um referencial que permita uma apreensão crítica.**

1 - "eles vão adquirindo depois com a experiência, com os cursos que a organização oferece e tal"

3 - "embora esse processo seja inevitável, quer dizer, a organização complementar a formação segundo as suas necessidades e até desejável, porque eu acho que a universidade não tem o papel de formar o profissional pronto pra uma empresa (...) como ele vai pra lá com deficiências, esse processo de complementar a formação que seria saudável, necessário, acentua distorções da formação dele. Toma-se o máximo aprender as técnicas de intervenção desenvolvidas pela administração. Então o psicólogo é treinado a aprender essas coisas que ele não sabe, mas sem essa visão crítica, sem esse referencial que a universidade deveria ter dado a ele"

xxxxxx

Matriz (I)GAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **Os procedimentos e modelos são produzidos em outros contextos culturais e não são renovados, além da manutenção das atividades tradicionais, restritas e discriminadas quanto ao grau de importância, sem a ampliação das atividades para setores nos quais existe potencial de contribuição.**

1 - "você vai absorvendo esse negócio, lidando com isso, e repetindo aqui esses tipos de modelos, instrumentos, muitas vezes até defasados, né?, sem... sem ajustá-los, e sem desenvolver modelos próximos"

1 - "grande parte desses modelos, dessas práticas de Administração de Pessoal, Administração de Recursos Humanos e tal, elas são importadas, são coisas geradas em empresas multinacionais, noutros países"

1 - "ele (psicólogo) se concentra nas áreas de Seleção, aplicação de testes, às vezes nem abrange todo processo seletivo, se limita a fazer diagnóstico e tal, e a área de Treinamento que absorve uma parcela ponderável de psicólogos. Mas todas as outras áreas que se convencionou chamar de Administração de Recursos Humanos, que em tese o psicólogo poderia colaborar ou participar, realmente a gente vê o psicólogo ainda afastado numa proporção muito significativa"

1 - "o grosso dos psicólogos organizacionais estão fazendo isso: aplicar testes, recrutamento e seleção"

1 - "há um estereótipo muito negativo em relação à área, ou pelo menos não há uma segurança de que é uma coisa prioritária ou importante"

© **A abordagem do psicólogo no contexto organizacional é menos burocrática.**

2 - "o psicólogo tem, em tese, uma forma de lidar com os problemas, de buscar solução para os problemas... menos burocrática (...) isso pode imprimir um novo clima no trabalho"

xxxxxx

Matriz (I)GAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **Falta competência técnica ao psicólogo para desenvolver um modelo de atuação característico e adequado à sua realidade de trabalho.**

1 - "a qualidade técnica do trabalho do psicólogo é no geral muito deficiente"

2 - "eu fiquei com vontade de circunscrever mais essa falta de competência pra não ficar parecendo assim que ele não sabe fazer nada. Quer dizer, essa competência seria exatamente uma competência de construir um modelo de atuação próprio"

xxxxxx

Matriz (I)GAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da primeira matriz (I), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© O profissional deve refletir e ajustar seus métodos e instrumentos, e não apenas repetir procedimentos para os quais teve algum preparo, e avaliar os resultados do próprio trabalho.

1 - "ele não utiliza, eu acho que de uma forma sistemática... a sua experiência prática para refletir sobre os seus instrumentos, os seus métodos de trabalho"

1 - "o psicólogo chega no contexto organizacional e basicamente repete práticas, modelos... e o que já está ali, mais ou menos estabelecido (...) sem atinar na necessidade de ajustar seus instrumentos... enfim, rever criticamente seus instrumentos"

1 - "ele vai fazer exatamente aquela atividade técnica para qual ele tem mais... teve algum treinamento: na Seleção, através de testes (...) e na área de Treinamento..."

1 - "você normalmente é presa muito fácil de... de ficar repetindo coisas, de modismos"

1 - "a gente nunca tem dados de que aquela seleção conduziu realmente a melhores resultados (...) aqueles treinamentos produziram melhor, melhoraram a produtividade"

1 - "na área de Recursos Humanos não se avalia muito... rigorosamente qual é o produto, qual é... o que é que sai, então a gente... acho que termina se acomodando com isso"

.....

Matriz (II)GFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz, do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Os cursos têm deficiências gerais e específicas, não transmitem atitudes científicas e pouco se encontram interesses de pesquisa na área.

1 - "a formação que o psicólogo organizacional recebe, além da deficiência geral, ela traz uma série de deficiências específicas"

2 - "as oportunidades de aprendizado de pesquisa são muito restritas (...) Os cursos são muito mais de transmissão, de atualização de conhecimento do que de formação de uma postura... de investigação"

2 - "é uma área tradicionalmente pouco identificada como passível de investigação (...) Quando você encontra aluno interessado em fazer pesquisa com um problema relacionado ao mundo do trabalho, é a coisa mais rara. Quer dizer, isso também reflete os interesses, que estão muito mais pra clínica, pra desenvolvimento e tal"

© Os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento num contexto aplicado.

3 - "além da formação científica deficiente, há um problema próprio dessa formação científica que não é abordado - específico dessa formação científica - que é a integração entre ciência e tecnologia, né? Eu botei assim: como aplicar conhecimentos científicos à realidade específica e como a partir dessa realidade produzir conhecimento? Seria o problema da ciência aplicada"

3 - "quando se dá ciência, se dá de forma mais teórica, mais básica - a produção de conhecimento; mas não se entra no que é produzir conhecimento num contexto aplicado, que variáveis intervêm"

.....

Matriz (II)GFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Ausência de uma formação científica consolidada entre os profissionais do campo de Recursos Humanos.

1 - "falta ao psicólogo, como eu acho que falta aos outros profissionais que atuam na área de Recursos Humanos (...) entre os administradores eu sinto isso com uma força muito maior... quer dizer, a formação científica desse pessoal é muito pobre, né?"

1 - "a nossa formação científica no geral, assim, de postura, de dedicação, de atitude, eu acho que deixa tanto... deixa muito a desejar"

© Falta capacitação para produzir conhecimento no contexto de trabalho ao mesmo tempo em que se produz resultados para a organização.

3 - "a gente não sabe como lidar com isso: com a aplicação da ciência e com trazer do ambiente de trabalho a realidade para o estudo científico"

3 - "faltam instrumentos... capacitação para compreensão científica do mundo do trabalho, as teorias"

existentes são pouco úteis e não se tem preparo para se produzir conhecimento necessário"
3 - "essa preocupação com resultados, você tem que ter... né? Não é a mesma da ciência básica. Então, eu acho que essa problemática é mais esquecida ainda, e é essencial pra quem vai trabalhar no contexto do trabalho"

xxxxx

Matriz (II)GFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **A formação deve fornecer uma visão científica que permita investigar os processos organizacionais e capacite para ampliação das atividades.**

1 - "ele tem que ter uma formação científica geral, sólida... e especialmente ele tem que ter uma visão, eu vou chamar de científica, mas eu sei que isso não é tão... não é muito próprio dos processos organizacionais (...) os processos organizacionais também como algo passível de investigação, de estudos, de suas práticas, etc e tal"

1 - "a formação deveria ser, de alguma forma é, responsável por essa, essa discrepância: o fato dele não ocupar este espaço todo"

© **A deficiência na formação científica faz com que não se utilizem os dados disponíveis com maior segurança e impacto, rejeitando-se os parâmetros científicos de trabalho.**

2 - "esse clima geral de não avaliar o impacto, também é produto desta falta de visão científica (...) Ele usa muito pouco até os dados que ele dispõe por contingências naturais da organização (...) não tem segurança de que as coisas que ele faz são importantes ou tenham um impacto positivo na organização"

3 - "muitas vezes abandona-se a preocupação científica - como teórica, inútil - e cai-se... reforça-se o pragmatismo"

xxxxx

Matriz (II)GAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **São restritas as atividades do psicólogo no campo de Recursos Humanos: mantem-se no campo tradicional de atuação e utiliza procedimentos também convencionais, sem refletir sobre o seu papel e a possibilidade de ampliar as atividades, e sem compreender abrangentemente a própria ação.**

1 - "ele se dedica a um leque muito estreito e limitado do rol de atividades que ele poderia desempenhar na organização"

2 - "o psicólogo é visto como uma pessoa que aplica testes. Essa é a imagem dele; ele tá restrito lá... e pouco, eu acho, que ele faz pra se mostrar capaz de contribuir em outras áreas".

3 - "ele vai lá, aplica testes, faz avaliação de desempenho, sem ter um entendimento mais abrangente da sua ação dentro da organização"

© **Tendência de ampliação das atividades do psicólogo nas organizações.**

1 - "hoje começa um movimento assim de... essa ampliação desse leque do psicólogo ir mais pra benefícios, pra assistência psicossocial, pra condições de trabalho, saúde ocupacional e..."

© **Interesses diversos entre pesquisadores e profissionais das organizações no que tange à natureza da pesquisa e do trabalho aplicado.**

2 - "eu acho que existe uma cultura de quem se dirige para trabalhar na organização que diversa da cultura de quem se dirige pra pesquisa (...) Não sei qual é a raiz disso, mas eu sinto assim, quem tem tendência a... ao mundo da pesquisa, ao mundo da investigação, são pessoas pouco afeitas a esse mundo do trabalho"

xxxxx

Matriz (II)GAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Necessidade de ampliação das atividades, tendo como contrapartida ingenuidade e incompetência para gerar alternativas de intervenção, através de um modelo de atuação próprio.

1 - "necessidade do profissional ampliar o seu raio de ação dentro da organização"

1 - "não tem apoio, não tem suporte e... também não sabe propor, nem descobrir ou criar saídas dentro da organização, do fazer, que trabalhos poderiam ser feitos"

1 - "tá bem solto no que é aquela realidade, nas coisas que estão ocorrendo ali por trás. Ingênuo, né? É isso, eu diria. Como quebrar essa ingenuidade?"

2 - "ele tá ali e diz assim: 'não agüento mais fazer seleção... não agüento mais fazer seleção.' Mas ele não tem a competência de construir um modelo de atuação próprio (...) Agora, o que a gente observa é que o psicólogo é incompetente para gerar essas alternativas"

2 - "necessidade dele se familiarizar, de conhecer possibilidades de atuação... é... outras na área de Recursos Humanos que não as que ele tradicionalmente faz"

.....

Matriz (II)GAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da segunda matriz (II), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© A ampliação das atividades requer competência e senso crítico, sob risco de perpetuar a imagem do profissional limitado à Seleção.

2 - "por ele não ter essa competência de tomar visível a sua... o seu potencial, eu acho que isto mantém, novamente é um fator que mantém o psicólogo em estritas áreas"

2 - "não é só ampliar a sua atuação. É, também, ter um senso crítico das suas... dos seus instrumentos, dos resultados"

2 - "o psicólogo já é percebido como um profissional que atua ali, em Seleção. Então isso já é uma coisa mais ou menos tranquila, pacífica. E o fato dele não ter essa competência, acho que perpetua um pouco esse tipo de estereótipo, de que ele é um profissional limitado para fazer aquele tipo de coisa"

.....

Matriz (III)GFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© Os cursos não oportunizam apresentar a realidade de transformação permanente das organizações, possivelmente por falta de suporte (modelo) nas informações da própria Psicologia, entre outros fatores; transformações que podem, por sua vez, mudar os próprios instrumentos do psicólogo.

2 - "você não tem oportunidade de dar disciplinas pra mostrar isso que é a realidade das grandes indústrias, das que absorvem maior número de psicólogos, né?, que trabalham em processos contínuos, que exigem trabalhador de turno, e que isso tem implicações sobre saúde, sobre, sei lá, uma série de coisas, e que ele não tá nem atento pra isso"

2 - "talvez a Psicologia ainda não tenha informações suficientes, né?, pra... trazer isso de uma forma mais sistemática, né? Em que é que essa nova realidade de trabalho vai implicar? Por exemplo, em mudanças dos instrumentos do psicólogo"

.....

Matriz (III)GFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© Necessidade de aproximação, na formação, das áreas de novas tecnologias, principalmente através do contato direto com organizações.

1 - "esse déficit de formação afasta o psicólogo de áreas que hoje são muito... importantes (...) Eu tô pensando agora no impacto de novas tecnologias: informática, micro-eletrônica, não sei o que lá..."

2 - "esse processo aqui - impacto de novas tecnologias, essas mudanças nas organizações - micro-eletrônica, os processos de trabalho automatizados e... Quer dizer, é uma vivência dentro das

organizações que o psicólogo conhece pouco, acho... muito por não ir lá. não ter possibilidade de conhecer"

.....

Matriz (III)GFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **O psicólogo é incompetente, ao ingressar no mercado, para compreender os processos de produção e suas conseqüências no comportamento do trabalhador.**
1 - "o psicólogo vai assim completamente despreparado, né?, para entender os processos de produção, cada vez mais é... automatizados, informatizados, e que implicações isso tem sobre o comportamento do indivíduo, e que exigências se coloca para o trabalhador"

.....

Matriz (III)GAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **O psicólogo não está atento, não participa, e também não acompanha prontamente as mudanças organizacionais.**
2 - "existe o setor de ponta na organização, o setor que está pensando essas mudanças organizacionais, da empresa e do trabalho... e o psicólogo não tá junto com eles (...) como se psicólogo fosse um profissional atrasado, não é?; atrasado, não tá atento pra isso e não, não tem contribuído pra essas coisas, no geral, pelo que eu conheço"

.....

Matriz (III)GAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **Necessidade de saber lidar com as rápidas mudanças tecnológicas e suas implicações no contexto organizacional.**
2 - "o mundo do trabalho está se transformando muito rapidamente com a introdução dessas tecnologias... e isso é uma coisa que o psicólogo tem que saber como lidar"
2 - "o psicólogo organizacional não tá habilitado, por exemplo, a sentar e pensar a reestruturação de uma planta, né?, com novos processos de produção e não sei o que lá mais e... sentar e discutir as implicações disso para o trabalhador, ou que tipo de trabalhador vai ser necessário, como ele vai colocar isso, que treinamento"

.....

Matriz (III)GAI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da terceira matriz (III), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **O psicólogo apreende e reproduz acriticamente a tecnologia repassada pelo administrador, através de um modelo que também está em superação.**
3 - "ai eu acho que traz como implicação isso: que o máximo é dominar a tecnologia já disponível. Eu sinto assim, o pessoal, o psicólogo que trabalha na área de Recursos Humanos e que é também um bom psicólogo organizacional (...) o caminho dele é cair pra Administração, pra apreender aquela tecnologia da Administração, né? Então ele... o ideal pra ele é apreender essa tecnologia. Então acho que isso o prende a um modelo, acriticamente, e também em fase de superação (...) Quando ele chega à Administração, ele chega com um ideal e não consegue pegar esse instrumental e analisar criticamente ou analisar produzindo em cima desse material"
3 - "quer dizer, ele não acompanha as mudanças, então ele absorve do administrador uma tecnologia, acriticamente, e que pode estar defasada e sem a preocupação de... de criticar, né?"

.....

Matriz (IV)GFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **A universidade não tem, possivelmente, a responsabilidade em extensão até por formar posições de liderança, devendo propiciar condições genéricas para o desenvolvimento de uma competência social mais ampla.**

2 - "não sei como você pode capacitar pessoas para ocupar posições ou deixar de ter... Acho que isso aí tem que ser mesmo experiência de trabalho, né? Não sei como é que ... Não vejo aí a escola entrando como a responsável direta por mudar essa condição"

3 - "eu fico com medo, assim, da gente ampliar muito a responsabilidade da universidade. Quer dizer, de alguma forma mitificar o poder que a universidade tem de formar um super-profissional, né? Embora ninguém discuta isso, que a universidade teria que formar um profissional integralmente, em todas as dimensões, não só técnica, mas também política, social, de cidadão, etc e tal"

3 - "uma coisa dessas, como preparar lideranças, em tese eu acho que a universidade teria esse papel, né? Quer dizer, em tese (...) Agora, eu acho que o currículo, assim, restrito, da... o currículo num conceito mais técnico mesmo, não sei se ele estaria habilitado, se o currículo seria o ambiente propício pra desenvolver esse tipo de habilidade, ou se isso não seria uma coisa mais global da universidade"

© **O psicólogo revela, desde sua entrada no curso de Psicologia, acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência; característica que dificulta assumir posições de liderança na empresa.**

3 - "talvez isso se relacione também com o fato daquilo que nos achamos do candidato à Psicologia, né?, do estudante de Psicologia, do futuro psicólogo. Acho que é muito arraigada essa idéia de ter o seu trabalho sozinho, de lidar com o indivíduo, ajudar pessoas individualmente, né?, de você querer ficar no seu canto, né?, trabalhando sem interferências, etc e tal. Então eu acho que esse sentido aqui de pessoas que disputem posições de poder dentro das organizações, que com isso imprimam um novo ritmo de trabalho, uma nova modalidade de trabalho, acho que fica comprometido também em função dessa cultura. Eu chamaria isso de repertório básico do psicólogo"

XXXXX

Matriz (IV)GFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança e competência nas relações de autoridade.**

3 - "acho que noventa por cento tem um repertório assim, de um trabalho fora desse contexto de controle, de trabalho em equipes, de grupos, de... né?, de hierarquia. Não sei. Dificuldade de relacionar com autoridade, de exercer a autoridade, sei lá (...) Quer dizer, eu acho que essa seria uma necessidade: você ter pessoas, psicólogos, que saíssem com mais habilidade pra lidar com essas coisas, a batalhar, a conquistar espaço na... dentro da organização"

XXXXX

Matriz (IV)GFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© **Deve-se informar mais a respeito do contexto das organizações (liderança/poder).**

3 - "é preciso, pelo menos a nível de formação, compreender melhor esses problemas, essa realidade na organização" (liderança/poder)

© **O psicólogo esquiva-se de posições de liderança, não encontra alternativas de intervenção, mantém-se em atividades técnicas e permanece instável.**

3 - "sendo mais uma necessidade, eu acho que a implicação disso não ser atendido é alguma coisa que já tá apontado ali. Acho que volta pra cá, né?, que é o problema dele se esquivar, ele fazer o

trabalho técnico, né? Estar insatisfeito em fazer um trabalho técnico mas também não buscar alternativas"

xxxxxx

Matriz (IV)GAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© **A busca de produtividade e o funcionamento das organizações são aspectos um tanto avessos para os psicólogos, sendo raro encontrá-los em postos de liderança, mas em atividades técnicas e subordinados a profissionais com formação de menor ênfase no comportamento humano.**

1 - "acho que isso é um cheque para quem entra em organizacional... De repente você é cobrado, é cobrado, cobrado por produtividade, né? (...) Grande parte dos psicólogos que passam por organizacional, acho que entram um pouco em choque com isso... sua maneira de ser e algumas normas e regras de funcionamento do mundo organizacional!"

1 - "é raro você encontrar uma área de Recursos Humanos coordenada por psicólogo. No geral, via de regra, o psicólogo está subordinado a um administrador. E fica mais com o trabalho técnico, etc e tal (...) mesmo assim sem uma formação mais sólida ou sem uma formação mais sistemática, todo mundo se acha entendido em comportamento humano"

© **Os técnicos de administração desenvolvem no campo, às vezes, mais habilidades em relacionamentos humanos do que o próprio psicólogo, sob o risco do uso acrítico de técnicas transpostas também acriticamente pelo psicólogo.**

2 - "eu acho que você encontra administradores que são excelentes... que tem habilidades muito mais desenvolvidas do que o psicólogo, ligado em atividades de lidar, equacionar problemas"

3 - "os profissionais... da própria administração, né?, também embarcam no uso acrítico de tecnologias psicológicas, técnicas psicológicas da moda (...) essa coisa de dinâmica de grupo e tal, o administrador também domina isso com uma... até às vezes mais do que o próprio psicólogo, né?, mas essa tecnologia mais clínica, de análise de personalidade, não sei o que lá, eu sinto assim um certo crescimento"

3 - "outra coisa é a exportação acrítica, né?, porque você tem psicólogos, eu acho, que tem encontrado um certo espaço na organização, que é esse de levar essas técnicas meio clínicas e... para o contexto organizacional, como se fosse fazer psicoterapia ou trabalhos de grupo e coisas assim (...) Então eu não sei como fazer essa... essa ponte aí, né?, de exportação de técnicas, que eu acho que também carecem de... de análise mais crítica, de... validação"

xxxxxx

Matriz (IV)GAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© **O psicólogo carece de competência nas relações de chefia, mantém-se em tarefas rotineiras, insatisfeito com as atividades características das organizações.**

1 - "ele sabe lidar pouco com chefias, com coordenações e tal (...) Acho que ele é pouco afeito a esse mundo, né? (...) pode estar nessa raiz da insatisfação com o mundo do trabalho e tal, com maior controle do seu trabalho e tal, maior controle da produtividade, com algum grau de avaliação da sua eficácia"

1 - "entra normalmente nessa áreas de Recrutamento, Seleção, Treinamento... mas... faz aquele trabalho rotineiro, burocrático, né? Eu acho que se choca muito com... ele não tem a mesma cultura do administrador (...) um descompasso muito grande entre o que o psicólogo gostaria de fazer e o que a situação de trabalho oferece pra ele"

© **Incompatibilidade entre os valores característicos dos psicólogos e o repertório exigido para atuar em organizações.**

3 - "eu atribuo um pouco essa dificuldade na análise organizacional a isso, ao fato de, mesmo aqueles que vão pro ambiente de trabalho e que vão muito mais pressionados por questões de mercado, por necessidade de trabalhar, etc e tal, eles se sentem é... desconfortáveis com o repertório de valores, de habilidades, que seria exigido de um profissional pra atuar no ambiente organizacional"

xxxxxx

Matriz (IV)GAI referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quarta matriz (IV), do Participante G, na conjunção de Atividades e Trabalho e Implicações.

© **A atuação limitada, as questões de poder, a esquivas aos postos de liderança, dificultam a afirmação do psicólogo, restringem suas contribuições e não permitem o ingresso de maior número de profissionais no campo.**

2 - "ele se vê impedido de ter essa atuação mais ampla, né? (...) Quer dizer, se você não tá preparado pra isso (...) vem nova restrição, porque você não sabe lidar, você não se sente em condições de lidar com aquela... categoria de problemas que normalmente um chefe, um coordenador, um diretor tem que lidar"

2 - "ele sempre percebe esse jogo, essa competição... essas questões de poder, de disputa e tal como uma coisa... negativa, ruim... não sei, e com a qual ele não sabe lidar muito. Então acho que ele fica mais restrito, se esquia de enfrentar estas questões; se isola, então, no seu trabalho menor"

2 - "o fato dele se esquivar de ocupar chefias ou ter dificuldades, ou não se mostrar competente para ocupar chefias, isso, em grande parte, fica reservado ao administrador e ele se sente numa posição de subalterno. Acho que isso dificulta o processo de afirmação do potencial de contribuição do psicólogo"

2 - "a gente percebe que quando o psicólogo ocupa um cargo de chefia na área de Recursos Humanos é... ele tem poder de ampliar o leque de atuação dos profissionais de Psicologia (...) não sei se por uma questão aí de... viés, mesmo, da profissão, né?, até você chama pra trabalhar com você pessoas que você conhece. Não sei se seria um processo saudável, mas é o mesmo que todo mundo usa"

.....

Matriz (V)GFC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Condições.

© **Na graduação se tem dificuldades de desenvolver sensibilidade política nos alunos.**

2 - "a coisa fica mais complicada porque... eu acho que essa formação, essa sensibilidade (política), eu tenho dúvidas se a universidade tem condições de desenvolver isso num curso de graduação"

© **O curso não transmite informações relativas a relações trabalhistas.**

2 - "as nossas universidades não incorporaram ainda, esse é um processo muito recente (...) Quem se dedica a isso, a essa área de relações trabalhistas e tal, aprende lá, na marra, né? Nós não temos o profissional já preparado pra esse tipo de coisa"

.....

Matriz (V)GFE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Eventos.

© **Falta ao psicólogo apreensão da realidade política e social das organizações, que se revela em sua prática alienada.**

1 - "despreparado para compreender a realidade organizacional: as questões do poder, de relações interpessoais (...) Se depara com isso sem nenhum conhecimento, sem nenhuma formação"

1 - "o que acontece em grande parte é que ele não tem essa consciência, ele não tem uma formação política mais sólida. Aí ele não tem nenhuma visão dos conflitos sociais - uma visão mais social, sociológica... Então, eu acho que isso conduz a uma prática alienada"

.....

Matriz (V)GFI: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante G, na conjunção de Formação Profissional e Implicações.

© É preciso assegurar uma formação política.

1 - "o psicólogo tem que ter uma formação política muito... muito segura"

© A universidade poderia se preocupar com uma formação integral, política, sem ser doutrinária, através de conteúdos das ciências sociais, para auxiliar na conscientização de questões políticas e formação do cidadão.

2 - "talvez o caminho fosse esse, né?, da universidade se preocupar sistematicamente com a formação mais integral dos seus profissionais... Agora, uma outra preocupação também é que essa formação política... ela não pode, eu acho, ser percebida como... eu não queria deixar transparecer assim como doutrinação"

2 - "essa abertura pra Antropologia, Economia, Política, a própria Administração, né?, talvez sinalizasse para o psicólogo essas questões políticas dentro da organização. Agora, eu acho que, além disso, é... isso envolve um nível mais pessoal mesmo, né?, de formação do psicólogo enquanto cidadão, indivíduo que tem que estar atento para esse tipo de coisa"

XXXXX

Matriz (V)GAC: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Condições.

© A empresa evidencia diretamente os antagonismos da relação capital-trabalho, com alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador (colocado o próprio psicólogo como trabalhador).

1 - "no contexto do trabalho, no mundo do trabalho, as contradições aparecem de uma forma muito mais explícita; quer dizer, os antagonismos sociais, as coisas aparecem na força bruta, né? Você tem lá interesses do pessoal da empresa, interesses do trabalhador, e... enquanto que na clínica é difícil você perceber esse tipo de coisa. Você lida mais com os reflexos disso aí do que com o conflito em si"

1 - "é muito grande o risco do psicólogo ser usado com seu instrumental, com as suas técnicas, relações interpessoais... de grupo... e outras que não imagino quais seriam, mas acho que aumenta muito a possibilidade dele realmente ser usado sem ter consciência disso, né?, a serviço de interesses organizacionais, da organização, em detrimento do trabalhador"

1 - "ele ali também tá como trabalhador, na medida... né?, depende do trabalho também. Então essas coisas assim... de repente a gente exige dele ser um super-homem"

2 - "a nova realidade do mundo do trabalho passa a ser uma realidade de conflito assumido. Antes os conflitos eram mascarados por uma legislação que impedia a organização"

2 - "clarear o papel que o psicólogo pode ter nesse lugar aí, né? Eu acho que aí fica bem nítida a sua utilização como amortecedor dos conflitos"

© Tendência de aumento de participação do profissional de Recursos Humanos nos conflitos trabalhistas.

1 - "o profissional de Recursos Humanos vai lidar cada vez mais com relações de trabalho (...) Acho que cresce a possibilidade dele ser chamado para intervir em situações de conflito, em termos, né?, de disputa, de reivindicações, de greve, etc e tal"

2 - "pelo que eu conheço assim... as organizações querem ter logo um psicólogo na sua equipe de relações de trabalho, etc e tal, porque é uma pessoa que em tese teria habilidade para discutir, liderar... negociar"

XXXXX

Matriz (V)GAE: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Eventos.

© Necessidade do desenvolvimento de consciência política para que o psicólogo possa avaliar a utilização do próprio trabalho (apropriação).

1 - "tem que ter uma sensibilidade... como é que eu definiria isso?... pra essas questões políticas dentro da organização... sensibilidade política"

1 - se ele não tiver uma visão política mais global eu acho que ele não vai entender a natureza dos problemas com os quais ele vai lidar, né?, como também pra poder ter parâmetros pra se situar. Saber até que ponto ele é instrumento ou não"

1 - "precisa ter consciência de em que medida ele está sendo utilizado ou não e em que medida ele se sente confortável com isso ou não"

2 - "todas as ações de Recursos Humanos sempre passam pelo crivo dessas reivindicações (.) eu sinto que o psicólogo não tem isso, no geral, muito claro (.) ele não tá muito atento, ou talvez não esteja preparado pra lidar com esse tipo de coisa"

.....

Matriz (V)GA1: referente às unidades de conteúdo e verbalizações da quinta matriz (V), do Participante G, na conjunção de Atividades de Trabalho e Implicações.

© **A percepção da apropriação do trabalho do psicólogo angustia e afasta o profissional das empresas, ou o psicólogo permanece sem a consciência da apropriação.**

2 - "eu acho que o psicólogo tem, talvez, o faro de que na organização, nas empresas, o seu trabalho é utilizado, né? Então ele se afasta. Acho que esse aí é, inclusive, um dos motivos de afastamento, ele se sentir um pouco utilizado e tal... esse tipo de coisa. Mas quem tá lá, eu acho que não tem muita consciência disso, do seu papel!"

3 - "ou se tem (consciência), apenas se angustia, né?, com essa situação, e não encontra alternativas de equacionar o problema"

© **A afirmação do psicólogo depende de sua inserção na dimensão política dentro das organizações.**

2 - "ele tem que enfrentar essas questões mais políticas, dentro da organização. Ele tem que entrar um pouco no jogo da organização e... sei lá, lutar lá dentro para conquistar espaços e não se acomodar com esse limite que é conferido a ele dentro das organizações"

.....

A N E X O I I

Conjuntos temáticos 1 a 12

Conjunto temático 1:

Processo de Ensino

Palavras-chave: 1.1-ensino; 1.2-professor(es); 1.3-aluno(s); 1.4-curriculo; 1.5-disciplina(s); 1.6-programa(s); 1.7-bibliografia; 1.8-sala de aula; 1.9-curso(s); 1.10-escola; 1.11-universidade(s); 1.12-especialização; 1.13-pós-graduação; 1.14-deficiência(s)

AGRUPAMENTO E-1

Formação profissional

1.2-professor(es)

(III)CFEa © Necessidade de conhecimentos transmitidos pelos professores através de uma perspectiva crítica da aplicação (e1).

* 2.1-conhecimentos : transmitidos 1.2-professores / 4.5-perspectiva 9.5-crítica : 6.14-aplicação

Atividades de trabalho

1.11-universidade(s)

(III)EAEa © O psicólogo na empresa necessita dos conhecimentos gerados na universidade (e1)

* psicólogo : 2.1-conhecimentos : 1.11-universidade

AGRUPAMENTO C-1

Formação profissional

1.1-ensino

(II)DFCa © O ensino na formação é generalista (c1), válido para quem quer "fazer Psicologia" mas não para quem quer "ser psicólogo" (i1).

☉ 1.1-ensino : formação generalista

¡ "fazer Psicologia" : "ser psicólogo" (7.1-papel)

(II)DFIa © Sendo o ensino na graduação generalista (c1), deve-se ter uma pós-graduação especialista e profissionalizante (i1), com possível redução de tempo na graduação (i2).

☉ 1.1-ensino : graduação generalista

¡ 1.13-pós-graduação

¡ tempo graduação (1.1-ensino)

1.2-professor(es)

(III)CFCb © Os professores não se apresentam, muitas vezes, com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica e também para a especificidade da disciplina que ensinam (c1).

☉ 1.2-professores : 7.6-interesse / preparo: 3.4-ciência : 1.5-disciplina

(III)CFCc © Os alunos captam o que o professor fala e o que faz: comprometimento com o que ensina e suas conseqüências (c1).

c 1.3-alunos : 1.2-professor : 7.8-comprometimento

(IV)FFCa © Os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculados às atividades práticas de Treinamento (c1).

c 1.2-professores : 4.9-teorias : 1.5-disciplinas : formação : 6.5-atividades 6.1-práticas : Treinamento

1.3-aluno(s)

(III)CFCc © Os alunos captam o que o professor fala e o que faz: comprometimento com o que ensina e suas conseqüências (c1)

c 1.3-alunos : 1.2-professor : 7.8-comprometimento

(III)CFCa © Pouca disponibilidade dos alunos para o estudo (c1), além do envolvimento em atividades extra-acadêmicas pouco relacionadas ou, muitas vezes, diferentes das atividades características da Psicologia (c2).

c 1.3-alunos : estudo

c atividades extra-acadêmicas : 6.5-atividades Psicologia

(III)EFCa © Os conhecimentos gerados na universidade são necessários não apenas aos alunos(c1), mas é incerta a aceitação dessas publicações (conhecimentos) pelos psicólogos nas empresas (c2).

c 2.1-conhecimentos : 1.11-universidade : 1.3-alunos

c publicações (2.1-conhecimentos) : psicólogos

(V)GFCa © Na graduação se tem dificuldades de desenvolver sensibilidade política nos alunos (c1).

c graduação : 2.22-desenvolver sensibilidade 9.11-política : 1.3-alunos

1.4-curriculo

(III)FFCa © O currículo dos cursos estabelece o espaço de atuação em Seleção de Pessoal e fornece algum instrumental (c1).

c 1.4-curriculo : 1.9-cursos : espaço 6.9-atuação : Seleção/ 5.5-instrumental

1.5-disciplina(s)

(III)CFCb © Os professores não se apresentam, muitas vezes, com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica e também para a especificidade da disciplina que ensinam (c1).

c 1.2-professores : 7.6-interesse / preparo: 3.4-ciência : 1.5-disciplina

(II)AFCa © Os conteúdos das disciplinas voltadas para Psicologia Organizacional não colocam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos (c1).

c 2.3-conteúdos : Psicologia Organizacional : 1.5-disciplinas : fatos comportamentais / fatos 9.12-econômicos

(I)CFCa © O trabalho humano, enquanto conteúdo de aprendizagem, é pouco enfatizado nas disciplinas da formação (c1), além da utilização de uma bibliografia insatisfatória (c2).

c 9.1-trabalho : 2.3-conteúdo 2.8-aprendizagem : 1.5-disciplinas

c 1.7-bibliografia

(I)DFCa © Consolidação precária de disciplinas como a Psicologia Social e a Psicologia Organizacional (c1), que deveriam integrar a Psicologia ao fenômeno organizacional (f1).

c 1.5-disciplinas

i 8.6-fenômeno organizacional

(II)FFCa © Os cursos fornecem, no máximo, preparo em Seleção de Pessoal (c1), sendo que as disciplinas que existem na área têm caráter generalista (c2).

c 1.9-cursos : preparo : Seleção de Pessoal

c 1.5-disciplinas : área

(IV)FFCa © Os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculados às atividades práticas de Treinamento (c1).

c 1.2-professores : 4.9-teorias : 1.5-disciplinas : formação : 6.5-atividades 6.1-práticas : Treinamento

(I)GFCb © Os cursos de graduação têm um forte viés clínico (c1) e as disciplinas mantêm uma estratégia que não é transposta para o contexto do trabalho (c2).

c 1.9-cursos graduação : viés clínico

c 1.5-disciplinas : 4.2-estratégia : 8.2-contexto trabalho

(I)GFCc © Os conteúdos de Psicologia Social, enquanto disciplina nos cursos de Psicologia, tratam das relações em pequenos grupos sem integrá-las ao contexto do trabalho (c1).

c 2.3-conteúdos : 1.5-disciplina : 1.9-cursos : Psicologia Social : 8.2-contexto

trabalho

1.6-programa(s)

(II)EFCa © Os programas eram e continuam falhos em relação ao papel do psicólogo nas organizações (c1).

c 1.6-programas : 7.1-papel

1.7-bibliografia

(I)CFCa © O trabalho humano, enquanto conteúdo de aprendizagem, é pouco enfatizado nas disciplinas da formação (c1), além da utilização de uma bibliografia insatisfatória (c2).

c 9.1-trabalho : 2.3-conteúdo 2.8-aprendizagem : **1.5-disciplinas**

c 1.7-bibliografia

1.9-curso(s)

(I)BFCa © Os cursos de Psicologia mantêm uma abordagem centrada no indivíduo (c1) e um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto (c2).

c 1.9-cursos : 4.1-abordagem : centrada indivíduo

c 4.3-modelo 6.12-intervenção : inter-relações 8.2-contexto

(I)BFCb © No curso não se transmite o hábito de expor o trabalho e isto também se repete em algumas áreas da Psicologia (c1).

c 1.9-curso : expor 6.8-trabalho

(II)BFCa © Desatualização dos conteúdos ensinados nos cursos (c1).

c 2.3-conteúdos : **1.9-cursos**

(V)BFCa © Os conteúdos nos cursos de Psicologia dão pouca importância à questão do trabalho, são ultrapassados (c1) e a produção de textos relativos ao assunto, no Brasil, é pequena e quase sempre enfoca problemas externos à área (c2).

c 2.3-conteúdos : **1.9-cursos** : questão 9.1-trabalho

c produção textos : área

(II)FFCa © Os cursos fornecem, no máximo, preparo em Seleção de Pessoal (c1), sendo que as disciplinas que existem na área têm caráter generalista (c2).

c 1.9-cursos : preparo : Seleção de Pessoal

c **1.5-disciplinas** : área

(II)FFCb © Em geral, os cursos não transmitem capacitação para o trabalho em Psicometria (c1).

c 1.9-cursos : 9.21-capacitação : 6.8-trabalho Psicometria

(III)FFCa © O currículo dos cursos estabelece o espaço de atuação em Seleção de Pessoal e fornece algum instrumental (c1).

c **1.4-curriculo** : **1.9-cursos** : espaço 6.9-atuação : Seleção/ 5.5-instrumental

(III)FFCb © Conteúdos de Análise do Comportamento durante o curso facilitam a aprendizagem de profissiografia (c1).

c 2.3-conteúdos : **1.9-curso** : 2.8-aprendizagem : profissiografia

(VI)FFCa © As pesquisas em Ergonomia e Psicologia Social do Trabalho não são difundidas nos cursos de Psicologia (c1).

c 3.7-pesquisas : **1.9-cursos**

(I)GFCb © Os cursos de graduação têm um forte viés clínico (c1) e as disciplinas mantêm uma estratégia que não é transposta para o contexto do trabalho (c2).

c 1.9-cursos graduação : viés clínico

c **1.5-disciplinas** : 4.2-estratégia : 8.2-contexto trabalho

(I)GFCc © Os conteúdos de Psicologia Social, enquanto disciplina nos cursos de Psicologia, tratam das relações em pequenos grupos sem integrá-las ao contexto do trabalho (c1).

c 2.3-conteúdos : **1.5-disciplina** : **1.9-cursos** : Psicologia Social : 8.2-contexto trabalho

(II)GFCa © Os cursos têm deficiências gerais e específicas (c1), não transmitem atitudes científicas(c2) e pouco se encontram interesses de pesquisa na área (c3).

c 1.9-cursos : **1.14-deficiências**

c atitudes 3.5-científicas

c 7.6-interesses : 3.7-pesquisa : área

(II)GFCb © Os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento num contexto aplicado (c1).

c 1.9-cursos : produção 2.1-conhecimento : 8.2-contexto aplicado

(III)GFCa © Os cursos não oportunizam apresentar a realidade de transformação permanente das organizações (c1), possivelmente por falta de suporte (modelo) na própria Psicologia, entre outros fatores (c2); transformações que podem, por sua vez, mudar os próprios instrumentos do psicólogo (I1).

c 1.9-cursos : 8.3-realidade organizações

c suporte : Psicologia (4.3-modelo)

j 8.9-transformações : 5.4-instrumentos

(IV)GFCb © O psicólogo revela, desde sua entrada no curso de Psicologia, acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência (c1), característica que dificulta assumir posições de liderança na empresa (I1).

c 1.9-curso : 7.7-preferências 6.8-trabalho : grupos restritos / 4.1-abordagem : indivíduo

j posições 8.16-liderança : 8.8-empresa

(V)GFCb © O curso não transmite informações relativas a relações trabalhistas (c1).

c 1.9-curso : 2.6-informações : relações 9.3-trabalhistas

1.11-universidade(s)

(I)AFCa © A universidade forma o psicólogo para atender as pressões pré-estabelecidas pelo mercado (c1).

c 1.11-universidade : pressões pré-estabelecidas : mercado

(III)EFCa © Os conhecimentos gerados na universidade são necessários não apenas aos alunos(c1), mas é incerta a aceitação dessas publicações (conhecimentos) pelos psicólogos nas empresas (c2).

c 2.1-conhecimentos : **1.11-universidade** : **1.3-alunos**

c publicações (2.1-conhecimentos) : psicólogos

(I)FFCa © A maioria das universidades não fornece preparo técnico-instrumental (c1).

c 1.11-universidades : preparo 5.1-técnico-instrumental

1.13-pós-graduação

(I)DFCd © No Brasil a pós-graduação se restringe à formação acadêmica (c1), deixando de ser uma instituição de base profissional para outras atividades (c2).

c 1.13-pós-graduação : formação acadêmica

c base profissional : 6.5-atividades

1.14-deficiência(s)

(II)EFCb © Deficiências dos professores: falta de experiência e amadorismo (c1).

c 1.14-deficiências 1.2-professores : 6.2-experiência

(I)GFCa © A formação é deficiente, estereotipada e tecnicista (c1), além de não facilitar a generalização dos conteúdos aprendidos (c2).

c formação (1.14-deficiência)

c 2.3-conteúdos

(II)GFCa © Os cursos têm deficiências gerais e específicas (c1), não transmitem atitudes científicas(c2) e pouco se encontram interesses de pesquisa na área (c3).

c 1.9-cursos : **1.14-deficiências**

c atitudes 3.5-científicas

c 7.6-interesses : 3.7-pesquisa : área

Atividades de trabalho

1.11-universidade(s)

(V)BACb © Existe, na área, maior produção científica dentro das empresas do que nas universidades (c1), com a apropriação da empresa e pouca divulgação (c2), e sem acompanhar as exigências acadêmicas (c3).

c área : produção 3.5-científica : 8.8-empresas : **1.11-universidades**

c 9.4-apropriação 8.8-empresa / divulgação (produção 3.5-científica)

AGRUPAMENTO I-1

Formação profissional

1.1-ensino

(V)BF1a © Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho (i1); noção de vínculo de trabalho (i2); respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas (i3); estabelecimento de objetivos (i4).

¡ 2.3-conteúdos : **1.1-ensino** : 8.2-contexto 9.13-social trabalho

¡ 2.3-conteúdos : noção vínculo 9.1-trabalho

¡ 2.3-conteúdos : respeito 5.4-instrumento / 5.7-dados / pessoas

¡ 2.3-conteúdos : estabelecimento objetivos

(II)CF1b © As pressões econômicas e sociais enfraquecem o padrão de exigências sobre o aluno (i1), com conseqüente deterioração do ensino e da própria imagem do psicólogo (i2), que tem potencial (atividades) para oferecer mais à sociedade (c1).

¡ pressões 9.12-econômicas / sociais : padrão exigências : **1.3-aluno**

¡ **1.1-ensino** / 7.9-imagem psicólogo

© potencial (6.5-atividades)

(II)DF1b © Sendo o ensino na graduação generalista (c1), deve-se ter uma pós-graduação especialista e profissionalizante (i1), com possível redução de tempo na graduação (i2).

© **1.1-ensino** : graduação generalista

¡ **1.13-pós-graduação**

¡ tempo graduação (**1.1-ensino**)

(II)DF1b © Deve-se reduzir o tempo de permanência do aluno na graduação (i1) para que se possa aprimorar a pós-graduação enquanto agente de profissionalização (i2).

¡ tempo graduação (**1.1-ensino**)

¡ **1.13-pós-graduação** : profissionalização

(III)FF1a © A formação deve ser mais consistente no ensino do método científico (i1), para permitir a geração de novos instrumentos (i2), e permitir a reflexão sobre a finalidade do trabalho, através de estudos de casos de seleção (i3).

¡ formação : **1.1-ensino** : 3.1-método científico

¡ novos 5.4-instrumentos

¡ finalidade 6.8-trabalho : seleção

(I)GF1b © Superação das deficiências da graduação através de cursos na empresa e da própria experiência (i1), acentuando distorções da formação (i2) pela falta de um referencial que permita uma apreensão crítica (e1).

¡ superação **1.14-deficiências**

¡ distorções formação (**1.1-ensino**)

* 2.7-referencial : 2.10-apreensão 9.5-crítica

1.2-professor(es)

(I)EF1c © O professor deve entrar em contato direto com as organizações (i1), atualizar-se com a prática (i2).

¡ **1.2-professor** : 6.4-contato direto

¡ 6.1-prática

(II)EF1a © Deve-se tanto promover como recuperar a vivência do aluno e do professor nas empresas (i1), para que se reflita sobre o papel do psicólogo organizacional (i2).

¡ 6.3-vivência : **1.3-aluno** : **1.2-professor**

¡ 7.1-papel

(III)EF1a © Deve-se promover integração entre os professores da área de Psicologia Organizacional e os departamentos de Administração (i1).

; **integração : 1.2-professores : área : Administração**

(III)EF1b © Deve-se buscar uma visão integrada das atividades na área, como procedimento entre os professores, durante a formação (i1).

; **4.8-visão integrada : 6.5-atividades : área : 1.2-professores : formação**

(II)FF1c © Os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática (i1).

; **1.2-professores 3.2-metodologia / 1.5-disciplinas 6.14-aplicação : 3.1-método científico : 6.1-prática**

1.3-aluno(s)

(II)BF1a © Tentativa de tomar as próprias experiências práticas como modelo para os alunos

; **6.2-experiências 6.1-práticas : 4.3-modelo : 1.3-alunos**

(III)CF1a © As atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola (i1).

; **6.5-atividades 6.1-práticas : 1.3-aluno / 1.10-escola**

(III)CF1b © As pressões econômicas e sociais enfraquecem o padrão de exigências sobre o aluno (i1), com conseqüente deterioração do ensino e da própria imagem do psicólogo (i2), que tem potencial (atividades) para oferecer mais à sociedade (c1).

; **pressões 9.12-econômicas / sociais : padrão exigências : 1.3-aluno**

; **1.1-ensino / 7.9-imagem psicólogo**

c potencial (6.5-atividades)

(I)EF1b © Deve-se produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade, bem como incentivar os alunos a produzi-los (i1).

; **2.3-conteúdos : 8.3-realidade : 1.3-alunos**

(II)EF1a © Deve-se tanto promover como recuperar a vivência do aluno e do professor nas empresas (i1), para que se reflita sobre o papel do psicólogo organizacional (i2).

; **6.3-vivência : 1.3-aluno : 1.2-professor**

; **7.1-papel**

1.5-disciplina(s)

(II)FF1c © Os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática (i1).

; **1.2-professores 3.2-metodologia / 1.5-disciplinas 6.14-aplicação : 3.1-método científico : 6.1-prática**

1.8-sala de aula

(I)EF1d © Utilização da sala de aula como ambiente para o relato de experiências na área e fornecimento de orientações (i1).

; **1.8-sala de aula : relato 6.2-experiências : área**

1.9-curso(s)

(II)CF1d © Os cursos deveriam apresentar as várias abordagens da Psicologia, que não é ciência de uma abordagem só (i1), além de se buscar um modelo integrador, que compreenda o ser humano global e dinamicamente (i2).

; **1.9-cursos : 4.1-abordagens : 3.4-ciência**

; **4.3-modelo integrador**

(III)CF1c © Possibilidade de recuperar os cursos de graduação através da melhoria no produto da pós-graduação (i1).

; **1.9-cursos graduação : produto 1.13-pós-graduação**

1.10-escola

(III)CF1a © As atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola (i1).

; **6.5-atividades 6.1-práticas : 1.3-aluno / 1.10-escola**

1.11-universidade(s)

(I)FF1c © A possibilidade de alterar o círculo vicioso de má formação está na criação de cursos de especialização (i1), onde se possa ter receita suficiente para pagar os profissionais competentes (i2), melhorar a imagem da universidade e readquirir credibilidade (i3).

; **formação : 1.12-especialização**

; profissionais 9.18-competentes

; imagem **1.11-universidade**

(V)GF1b © A universidade poderia se preocupar com uma formação integral, política, sem ser doutrinária (i1), através de conteúdos das Ciências Sociais (c1), para auxiliar na conscientização de questões políticas e formação do cidadão (i2).

; **1.11-universidade : formação integral / 9.11-política**

¢ **2.3-conteúdos : ciências sociais**

; questões 9.11-políticas

(I)FFCb © A competência técnico-instrumental não advem da graduação, mas de cursos extra-acadêmicos (c1), desacreditando a universidade e mantendo os profissionais competentes fora da instituição, num círculo vicioso daninho à formação (i1).

¢ **9.17-competência 5.1-técnico-instrumental : graduação**

; **1.11-universidade : profissionais 9.18-competentes : formação**

1.12-especialização

(I)DF1c © A única opção de especialização está nos cursos de Administração de Recursos Humanos (i1), descaracterizando a atuação psicológica (i2).

; **1.12-especialização**

; **6.9-atuação psicológica**

(I)FF1c © A possibilidade de alterar o círculo vicioso de má formação está na criação de cursos de especialização (i1), onde se possa ter receita suficiente para pagar os profissionais competentes (i2), melhorar a imagem da universidade e readquirir credibilidade (i3).

; **formação : 1.12-especialização**

; profissionais 9.18-competentes

; imagem **1.11-universidade**

(I)DFCc © As formas de superação das deficiências da graduação, na área, são precárias (c1), sem que se deva promover a especialização na graduação (i1).

¢ **superação 1.14-deficiências : graduação : área**

; **1.12-especialização : graduação**

1.13-pós-graduação

(III)CF1c © Possibilidade de recuperar os cursos de graduação através da melhoria no produto da pós-graduação (i1).

; **1.9-cursos graduação : produto 1.13-pós-graduação**

(II)DF1a © Sendo o ensino na graduação generalista (c1), deve-se ter uma pós-graduação especialista e profissionalizante (i1), com possível redução de tempo na graduação (i2).

¢ **1.1-ensino : graduação generalista**

; **1.13-pós-graduação**

; **tempo graduação (1.1-ensino)**

(II)DF1b © Deve-se reduzir o tempo de permanência do aluno na graduação (i1) para que se possa aprimorar a pós-graduação enquanto agente de profissionalização (i2).

; **tempo graduação (1.1-ensino)**

; **1.13-pós-graduação : profissionalização**

1.14-deficiência(s)

(II)CF1b © Formas de superação das deficiências da graduação: grupos de estudo, cursos de pós-graduação (i1).

; **superação 1.14-deficiências**

(I)DF1b © Formas de superação das deficiências da graduação: especialização, mestrado, grupos de estudo (i1).

; **superação 1.14-deficiências : graduação**

(I)GF1b © *Superação das deficiências da graduação através de cursos na empresa e da própria experiência (i1), acentuando distorções da formação (i2) pela falta de um referencial que permita uma apreensão crítica (e1).*

; **superação 1.14-deficiências**

; **distorções formação (1.1-ensino)**

* **2.7-referencial : 2.10-apreensão 9.5-crítica**

Atividades de trabalho

(SEM REGISTROS)

Conjunto temático 2:

Conhecimentos e Habilidades

Palavras-chave: 2.1-conhecimento(s), 2.2-conhecer; 2.3-conteúdo(s); 2.4-subsídios; 2.5-requisitos; 2.6-informações; 2.7-referencial(is); 2.8-aprendizagem; 2.9-entendimento; 2.10-apreensão, 2.11-apreender; 2.12-compreensão, 2.13-compreender; 2.14-saber; 2.15-ser capaz; 2.16-identificar; 2.17-adquirir; 2.18-domínio, 2.19-dominar; 2.20-desenvolvimento, 2.21-auto-desenvolvimento, 2.22-desenvolver; 2.23-clareza; 2.24-habilidades

AGRUPAMENTO E-2

Formação profissional

2.1-conhecimento(s)

(I)AFEa © Necessidade do conhecimento de Economia, do processo de produção e de suas relações (realidade econômica) com os fenômenos comportamentais (e1).

* **2.1-conhecimento** : 8.4-processo produção / realidade 9.12-econômica : fenômenos comportamentais

(I)BFEa © Necessidade de conhecimentos dos princípios de Administração (e1) e hábito de ter o próprio trabalho avaliado (e2).

* **2.1-conhecimentos** : princípios Administração

* **hábito** : 6.8-trabalho avaliado

(II)CFEa © Necessidade de conhecimentos filosóficos, políticos, econômicos, em consistência com a Psicologia (e1), além do exercício prático (e2).

* **2.1-conhecimentos** : filosóficos / 9.11-políticos / 9.12-econômicos

* **exercício** 6.1-prático

(III)CFEa © Necessidade de conhecimentos transmitidos pelos professores através de uma perspectiva crítica da aplicação (e1).

* **2.1-conhecimentos** : transmitidos 1.2-professores / 4.5-perspectiva 9.5-crítica : 6.14-aplicação

(I)DFEa © Necessidade de conhecimentos de Psicologia Social, Sociologia Industrial, etc, na perspectiva do trabalho com "pessoas normais"(e1).

* **2.1-conhecimentos** : Psicologia Social / Sociologia Industrial : 4.5-perspectiva 6.8-trabalho "pessoas normais"

(I)EFEb © Insuficiência nos conhecimentos sobre Treinamento transmitidos durante a graduação (e1).

* **2.1-conhecimentos** : Treinamento : graduação

(II)EFEb © Necessidade de maior conhecimento do ambiente das organizações (e1) e dos procedimentos e finalidades das intervenções (e2).

* **2.1-conhecimento** : 8.1-ambiente organizações

* **(2.1-conhecimento)** : 5.6-procedimentos / finalidades 6.12-intervenções

(II)GFEB © Falta capacitação para produzir conhecimento no contexto de trabalho ao mesmo tempo em que se produz resultados para a organização (e1).

* 9.21-capacitação : produzir **2.1-conhecimento** : 8.2-contexto trabalho / 6.7-resultados

(II)CFIc © O psicólogo tem uma visão limitada sobre o ser humano (f1), como decorrência da falta de conhecimentos filosóficos (e1).

; 4.8-visão limitada

* **2.1-conhecimentos** filosóficos

2.12-compreensão

(II)AFEB © Necessidade de compreensão dos aspectos econômicos da Geografia (e1), da capacitação humana na resposta de produzir e de sua utilização como fator gerador de riquezas (apropriação)(e2).

* **2.12-compreensão** : aspectos 9.12-econômicos Geografia

* **(2.12-compreensão)** : capacitação humana : 9.4-apropriação

2.3-conteúdo(s)

(V)BFEa © Necessidade de conteúdos de História do Sindicalismo (e1).

* **2.3-conteúdos** : História Sindicalismo

(III)EFEa © Necessidade de atualizar os conteúdos (e1) e mudar procedimentos na formação: incrementar a crítica, a pesquisa e as leituras (e2).

* **atualizar** : **2.3-conteúdos**

* **mudar** : procedimentos : formação : 9.5-crítica / 3.7-pesquisa / leituras

(VI)FFEa © Faltam ao psicólogo conteúdos de formação na área de Segurança no Trabalho (e1), área que possui um amplo potencial de atividades (c1).

* **2.3-conteúdos** formação : Segurança no Trabalho

c área : potencial 6.5-atividades

2.4-subsídios

(III)FFEa © Faltam ao psicólogo subsídios metodológicos e de reflexão política relativos ao trabalho em Seleção (e1).

* **2.4-subsídios** : 3.3-metodológicos / reflexão 9.11-política : 6.8-trabalho Seleção

(V)FFEa © Carência de subsídios específicos para atuar em Avaliação de Desempenho (e1).

* **2.4-subsídios** específicos : Avaliação de Desempenho

(I)GFEa © Faltam aos psicólogos subsídios teóricos da própria Psicologia, da Sociologia, da Economia, das teorias de Administração, etc (e1), bem como mais prática no contexto das organizações (e2), para que tenha um referencial que o qualifique no ingresso no mercado de trabalho (f1).

* **2.4-subsídios** teóricos : Psicologia / Sociologia / Economia / 4.9-teorias Administração

* 6.1-prática : 8.2-contexto organizações

j 2.7-referencial : ingresso : mercado trabalho

2.7-referencial(is)

(I)GFIB © Superação das deficiências da graduação através de cursos na empresa e da própria experiência (i1), acentuando distorções da formação (i2) pela falta de um referencial que permita uma apreensão crítica (e1).

j **superação** 1.14-deficiências

j **distorções** formação (1.1-ensino)

* **2.7-referencial** : **2.10-apreensão** 9.5-crítica

2.8-aprendizagem

(V)BFEa © Carência de aprendizagem das relações de trabalho numa perspectiva de prevenção (e1).

* **2.8-aprendizagem** : 8.5-relações trabalho : 4.5-perspectiva prevenção

2.10-apreensão

(V)GFEa © Falta ao psicólogo apreensão da realidade política e social das organizações(e1), que se revela em sua prática alienada (f1).

* **2.10-apreensão** : 8.3-realidade 9.11-política / 9.13-social : organizações

j 6.1-prática alienada

(I)GFIB © Superação das deficiências da graduação através de cursos na empresa e da própria experiência (i1), acentuando distorções da formação (i2) pela falta de um referencial que permita uma apreensão crítica (e1).

j **superação** 1.14-deficiências

j **distorções** formação (1.1-ensino)

* **2.7-referencial** : 2.10-apreensão 9.5-crítica

2.18-domínio

(II)FFEa © Os psicólogos são incapazes de reconhecer a própria falta de domínio científico: não realizam pesquisa, não fazem diagnóstico, não se livram dos instrumentais prontos (e1).

* **2.18-domínio** 3.5-científico : 3.7-pesquisa / 5.9-diagnóstico / 5.5-instrumentais

2.20-desenvolvimento

(IV)GFEa © Necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança e competência nas relações de autoridade (e1).

* **2.20-desenvolvimento** : 2.24-habilidades 8.16-liderança / 9.17-competência : relações 8.12-autoridade

2.22-desenvolver

(II)EFEa © Necessidade de desenvolver a percepção do próprio papel (e1).

* **2.22-desenvolver** : percepção 7.1-papel

2.23-clareza

(II)AAIa © Profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo (f1), pela falta de clareza que o psicólogo tem no que tange à própria inserção nas relações de produção (e1).

∫ 2.12-compreensão : fenômenos 9.12-econômicos : 6.10-ação psicólogo

* **2.23-clareza** : própria inserção : 8.5-relações produção

Atividades de trabalho

2.1-conhecimento(s)

(II)AAEa © Falta conhecimento do processo de trabalho (e1) e da inserção do papel do psicólogo no contexto de produção (e2).

* **2.1-conhecimento** : 8.4-processo trabalho

* **(2.1-conhecimento)** : 7.1-papel psicólogo : 8.2-contexto produção

(IV)BAEa © Necessidades desenvolvidas pelas exigências do trabalho: atualização de conhecimentos (e1), registro sistemático dos dados (e2) e definição de problemas/objeto/finalidade do trabalho (e3).

* exigências 6.8-trabalho : atualização 2.1-conhecimentos

* registro sistemático 5.7-dados

* definição problemas / objeto / finalidade 6.8-trabalho

(III)EAEa © O psicólogo na empresa necessita dos conhecimentos gerados na universidade (e1)

* psicólogo : 2.1-conhecimentos : 1.11-universidade

2.2-conhecer

(III)FAEa © O psicólogo percebe a necessidade de conhecer e utilizar a profissiografia no processo de seleção (e1), mas raramente escolhe os preditores em função da análise profissiográfica (c1).

* **2.2-conhecer** - utilizar : profissiografia : processo seleção

∩ preditores : análise profissiográfica

2.4-subsídios

(IV)FAEa © É necessária ao psicólogo a capacidade de construir instrumentos para levantar necessidades, planejar, avaliar os programas de treinamento (e1), e utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem (e2).

* 9.22-capacidade : construir 5.4-instrumentos : levantar necessidades / planejar / avaliar : programas treinamento

* utilizar 2.4-subsídios : 4.9-teorias aprendizagem

2.11-apreender

(V)BAEa © Necessidade de integrar-se e apreender as mudanças no ambiente organizacional.

interno e externo, suas inter-relações e impactos no comportamento (e1).

* **integrar / 2.11-apreender** : 8.10-mudanças : 8.1-ambiente organizacional

2.13-compreender

(II)GACa © São restritas as atividades do psicólogo no campo de Recursos Humanos (c1), mantem-se no campo tradicional de atuação e utiliza procedimentos também convencionais (c2), sem refletir sobre o seu papel e a possibilidade de ampliar as atividades (e1), e sem compreender abrangentemente a própria ação (e2).

c 6.5-atividades : campo

c campo tradicional 6.9-atuação/ 5.6-procedimentos convencionais

* refletir : 7.1-papel / ampliar 6.5-atividades

* **2.13-compreender** : ação

2.14-saber

(I)FAEa © O psicólogo precisa saber obter dados, selecioná-los criticamente, estabelecer relações e decidir (e1).

* **2.14-saber** : obter 5.7-dados / selecionar 9.10-criticamente / estabelecer relações / decidir

2.19-dominar

(V)FAEa © O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação (e3).

* **2.19-dominar** : 5.6-procedimentos : 5.10-análise organizacional / avaliação de desempenho

* **2.19-dominar** : 3.1-método científico

* **2.14-saber** 9.7-criticar politicamente : 6.5-atividades : 5.10-análise (organizacional) / avaliação (de desempenho)

(III)GAEa © Necessidade de saber lidar com as rápidas mudanças tecnológicas e suas implicações no contexto organizacional (e1).

* **2.14-saber lidar** : 8.10-mudanças tecnológicas / implicações : 8.2-contexto organizacional

2.15-ser capaz

(II)FAEa © O psicólogo precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados e estabelecer suas relações enquanto ciência psicológica (e1).

* **2.15-ser capaz** : planejar / coletar / analisar 5.7-dados / estabelecer relações : 3.4-ciência

2.16-identificar

(II)CAEa © Necessidade de identificar a inserção das próprias atividades na organização (e1) e auto-criticar o significado do seu papel (e2).

* **2.16-identificar inserção** : 6.5-atividades

* **9.9-auto-criticar** : significado 7.1-papel

2.17-adquirir

(I)BAEa © Necessidade de adquirir o hábito existente nas organizações de criar e de avaliar o trabalho (e1).

* **2.17-adquirir hábito** : criar / avaliar 6.8-trabalho

2.18-domínio

(II)FAEb © Falta consciência, entre os psicólogos, da própria incompetência quanto ao domínio do método científico (e1), evidenciada pela ausência de busca de informações de metodologia (c1).

* **9.19-incompetência** : **2.18-domínio** : 3.1-método científico

c 2.6-informações : 3.2-metodologia

(IV)FAEb © A falta de domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria impossibilita o trabalho em Treinamento (e1).

* **2.18-domínio** : 5.4-instrumentos / 3.1-método científico / 4.9-teoria : 6.8-trabalho

Treinamento

2.14-saber

(V)FAEa © O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação (e3).

* **2.19-dominar** : 5.6-procedimentos : 5.10-análise organizacional / avaliação de desempenho

* **2.19-dominar** : 3.1-método científico

* **2.14-saber** 9.7-criticar politicamente : 6.5-atividades : 5.10-análise (organizacional) / avaliação (de desempenho)

2.19-dominar

(V)FAEa © O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação (e3).

* **2.19-dominar** : 5.6-procedimentos : 5.10-análise organizacional / avaliação de desempenho

* **2.19-dominar** : 3.1-método científico

* **2.14-saber** 9.7-criticar politicamente : 6.5-atividades : 5.10-análise (organizacional) / avaliação (de desempenho)

2.20-desenvolvimento

(III)CAEb © Necessidade de atuação em equipes (e1) e de desenvolvimento de uma mentalidade pluralista de participação no trabalho (e2).

* **6.9-atuação equipes**

* **2.20-desenvolvimento** : mentalidade pluralista : participação 6.8-trabalho

(V)GAEa © Necessidade do desenvolvimento de consciência política (e1) para que o psicólogo possa avaliar a utilização do próprio trabalho (apropriação)(i1).

* **2.20-desenvolvimento** : consciência 9.11-política ; 6.8-trabalho : 9.4-apropriação

2.22-desenvolver

(VI)BAEa © Necessidade de desenvolver uma visão preventiva de Saúde no Trabalho (e1) para atender a expectativa de prevenção no ambiente organizacional (c1).

* **2.22-desenvolver** : 4.8-visão preventiva : Saúde Trabalho

© expectativa prevenção : 8.1-ambiente organizacional

(II)EAEa © Necessidade de desenvolver a auto-crítica da atuação (e1).

* **2.22-desenvolver** : 9.8-auto-crítica : 6.9-atuação

2.24-habilidades

(VI)FAEa © Faltam ao psicólogo habilidades diagnósticas e de análise na área de Segurança no Trabalho (e1).

* **2.24-habilidades** : 5.9-diagnósticas / 5.10-análise : Segurança no Trabalho

AGRUPAMENTO C-2

Formação profissional

2.1-conhecimento(s)

(VI)BFCA © Precariedade no conjunto de conhecimentos voltados para saúde mental no trabalho e ausência desses conteúdos na graduação (c1).

☞ **2.1-conhecimentos** : saúde mental trabalho : **2.3-conteúdos** : graduação
(III)EFCa ☞ Os conhecimentos gerados na universidade são necessários não apenas aos alunos(c1), mas é incerta a aceitação dessas publicações (conhecimentos) pelos psicólogos nas empresas (c2)
☞ **2.1-conhecimentos** : 1.11-universidade : 1.3-alunos
☞ publicações (**2.1-conhecimentos**) : psicólogos
(II)GFCb ☞ Os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento num contexto aplicado (c1).
☞ 1.9-cursos : produção **2.1-conhecimento** : 8.2-contexto aplicado

2.3-conteúdo(s)

(II)AFCa ☞ Os conteúdos das disciplinas voltadas para Psicologia Organizacional não colocam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos (c1).

☞ **2.3-conteúdos** : Psicologia Organizacional : 1.5-disciplinas : fatos comportamentais / fatos 9.12-econômicos

(II)BFCa ☞ *Desatualização dos conteúdos ensinados nos cursos* (c1).

☞ **2.3-conteúdos** : 1.9-cursos

(II)BFCb ☞ Os núcleos de formação complementar para o psicólogo organizacional não têm conteúdos efetivamente característicos da área (c1).

☞ formação complementar : **2.3-conteúdos** : área

(III)BFCa ☞ Pouca atenção à entrevista e à observação como procedimentos de coleta (c1), assim como conteúdos teóricos fracamente associados às atividades características da área (c2).

☞ 5.6-procedimentos coleta

☞ **2.3-conteúdos** teóricos : 6.5-atividades : área

(V)BFCa ☞ Os conteúdos nos cursos de Psicologia dão pouca importância à questão do trabalho, são ultrapassados (c1) e a produção de textos relativos ao assunto, no Brasil, é pequena e quase sempre enfoca problemas externos à área (c2).

☞ **2.3-conteúdos** : 1.9-cursos : questão 9.1-trabalho

☞ produção textos : área

(VI)BFCa ☞ Precariedade no conjunto de conhecimentos voltados para saúde mental no trabalho e ausência desses conteúdos na graduação (c1).

☞ **2.1-conhecimentos** : saúde mental trabalho : **2.3-conteúdos** : graduação

(I)CFCa ☞ O trabalho humano, enquanto conteúdo de aprendizagem, é pouco enfatizado nas disciplinas da formação (c1), além da utilização de uma bibliografia insatisfatória (c2).

☞ 9.1-trabalho : **2.3-conteúdo** **2.8-aprendizagem** : 1.5-disciplinas

☞ 1.7-bibliografia

(I)DFCb ☞ Predomínio dos conteúdos de clínica na formação (c1).

☞ **2.3-conteúdos** : clínica

(I)EFCa ☞ Conteúdo teórico excessivo e desatualizado (c1), em prejuízo da prática-vivência em organizações (i1).

☞ **2.3-conteúdo** teórico

☞ 6.1-prática-6.3-vivência

(III)FFCb ☞ Conteúdos de Análise do Comportamento durante o curso facilitam a aprendizagem de profissiografia (c1).

☞ **2.3-conteúdos** : 1.9-curso : **2.8-aprendizagem** : profissiografia

(I)GFCa ☞ A formação é deficiente, estereotipada e tecnicista (c1), além de não facilitar a generalização dos conteúdos aprendidos (c2).

☞ formação (1.14-deficiência)

☞ **2.3-conteúdos**

(I)GFCc ☞ Os conteúdos de Psicologia Social, enquanto disciplina nos cursos de Psicologia, tratam das relações em pequenos grupos sem integrá-las ao contexto do trabalho (c1).

☞ **2.3-conteúdos** : 1.5-disciplina : 1.9-cursos : **Psicologia Social** : 8.2-contexto trabalho

(V)GFib ☞ A universidade poderia se preocupar com uma formação integral, política, sem ser doutrinária (i1), através de conteúdos das Ciências Sociais (c1), para auxiliar na conscientização de questões políticas e formação do cidadão (i2).

☞ 1.11-universidade : formação integral / 9.11-política

☞ **2.3-conteúdos** : ciências sociais

☞ questões 9.11-políticas

2.5-requisitos

(II)CFCa © Precariedade no desenvolvimento, durante a formação, dos requisitos para uma atuação competente (c1).

© **2.20-desenvolvimento** formação : **2.5-requisitos** : 6.9-atuação 9.18-competente

2.6-informações

(V)GFCb © O curso não transmite informações relativas a relações trabalhistas (c1).

© **1.9-curso** : **2.6-informações** : relações 9.3-trabalhistas

2.8-aprendizagem

(I)CFCa © O trabalho humano, enquanto conteúdo de aprendizagem, é pouco enfatizado nas disciplinas da formação (c1), além da utilização de uma bibliografia insatisfatória (c2).

© **9.1-trabalho** : **2.3-conteúdo** **2.8-aprendizagem** : 1.5-disciplinas

© **1.7-bibliografia**

(III)FFCb © Conteúdos de Análise do Comportamento durante o curso facilitam a aprendizagem de profissiografia (c1).

© **2.3-conteúdos** : 1.9-curso : **2.8-aprendizagem** : profissiografia

2.20-desenvolvimento

(II)CFCa © Precariedade no desenvolvimento, durante a formação, dos requisitos para uma atuação competente (c1).

© **2.20-desenvolvimento** formação : **2.5-requisitos** : 6.9-atuação 9.18-competente

2.22-desenvolver

(V)GFCa © Na graduação se tem dificuldade de desenvolver sensibilidade política nos alunos (c1).

© **graduação** : **2.22-desenvolver** sensibilidade 9.11-política : 1.3-alunos

Atividades de trabalho

2.1-conhecimento(s)

(III)EACa © A empresa não oferece condições para a divulgação do conhecimento produzido (c1).

© **8.8-empresa** : **divulgação** **2.1-conhecimento**

(IV)FACa © A construção dos instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico (c1), porque é estreita a vinculação dos instrumentos ao contexto organizacional, inviabilizando cópias apriorísticas (c2).

© **construção** 5.4-instrumentos (treinamento) : **2.1-conhecimento** 3.1-método científico

© **5.4-instrumentos** : 8.2-contexto organizacional

(V)FACa © É clara a expectativa da organização quanto ao conhecimento técnico-instrumental em Avaliação de Desempenho (c1).

© **expectativa** organização: **2.1-conhecimento** 5.1-técnico-instrumental : Avaliação de Desempenho

2.3-conteúdo(s)

(I)EACa © O conteúdo de Seleção é norte-americano, restrito aos testes e desatualizado (c1).

© **2.3-conteúdo** : Seleção : 5.8-testes

2.6-informações

(II)FAIb © Os psicólogos deveriam receber informações de natureza política e científica (I1), mas as organizações também não têm clareza da importância dessas informações (c1).

¡ **2.6-informações** : 9.11-política / 3.5-científica

© **2.6-informações**

(II)FAEb © Falta consciência, entre os psicólogos, da própria incompetência quanto ao domínio do

método científico (e1), evidenciada pela ausência de busca de informações de metodologia (c1)

* 9.19-incompetência : 2.18-domínio : 3.1-método científico

ç 2.6-informações : 3.2-metodologia

2.23-clareza

(VI)BACa © Início das atividades na área, no Brasil, sem clareza das vinculações e finalidade da atuação (c1), sem considerar o trabalho como globalidade (c2) e numa perspectiva de prevenção (c3).

ç 6.5-atividades área : 2.23-clareza : vinculações / finalidade 6.9-atuação

ç 6.8-trabalho : globalidade

ç 4.5-perspectiva prevenção

2.24-habilidades

(IV)GACb © Os técnicos de administração desenvolvem no campo, às vezes, mais habilidades em relacionamentos humanos do que o próprio psicólogo (c1), sob o risco do uso acrítico de técnicas transpostas também acriticamente pelo psicólogo (i1).

ç técnicos administração : campo : 2.24-habilidades : relacionamentos humanos

ç uso 9.6-acrítico : 5.2-técnicas

AGRUPAMENTO I-2

Formação profissional

2.1-conhecimento(s)

(I)FFIb © O psicólogo deve dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de Recursos Humanos (i1).

ç 2.1-conhecimento 5.1-técnico-instrumental : 6.5-atividades : campo

2.3-conteúdo(s)

(II)BFIb © As alternativas de formação complementar no Brasil possuem um conteúdo forte de Administração (i1) e os recursos estrangeiros não atendem ao desenvolvimento de uma Psicologia Organizacional brasileira (i2), ainda não desenvolvida (c1).

ç formação complementar : 2.3-conteúdo : Administração

ç recursos estrangeiros : Psicologia Organizacional brasileira

(V)BFIa © Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho (i1); noção de vínculo de trabalho (i2); respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas (i3); estabelecimento de objetivos (i4).

ç 2.3-conteúdos : 1.1-ensino : 8.2-contexto 9.13-social trabalho

ç 2.3-conteúdos : noção vínculo 9.1-trabalho

ç 2.3-conteúdos : respeito 5.4-instrumento / 5.7-dados / pessoas

ç 2.3-conteúdos : estabelecimento objetivos

(I)EFIb © Deve-se produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade, bem como incentivar os alunos a produzi-los (i1).

ç 2.3-conteúdos : 8.3-realidade : 1.3-alunos

(V)FFIb © A formação deveria incluir conteúdos técnico-instrumentais e da utilização política da avaliação de desempenho (i1).

ç formação : 2.3-conteúdos 5.1-técnico-instrumentais / utilização 9.11-política : avaliação de desempenho

2.4-subsídios

(I)FFIa © A formação deve dar subsídios de natureza técnico-instrumental (i1).

ç 2.4-subsídios : 5.1-técnico-instrumental

(VI)FFIa © Deve-se dar subsídios à formação através da Psicologia Social, Ergonomia e Análise do

Comportamento (i1)

¡ **2.4-subsídios** : formação

(I)GF1a © A formação deve ser mais completa, acrescentar subsídios teóricos e práticos relativos ao contexto de trabalho (i1).

¡ formação : **2.4-subsídios** teóricos / 6.1-práticos : 8.2-contexto trabalho

2.6-Informações

(I)BF1a © Busca de informações complementares (i1), para o auto-desenvolvimento e manutenção das atividades inter-profissionais (i2).

¡ **2.6-informações** complementares

¡ **2.21-auto-desenvolvimento** / 6.5-atividades inter-profissionais

(IV)FF1a © Maneiras de suplementar informações durante a graduação: cursos de Treinamento ou de Psicologia Instrucional, ou melhorar os cursos de Didática, Metodologia de Ensino, etc (i1).

¡ **2.6-informações** (Treinamento) : graduação

(V)FF1c © Formação metodológica consistente pode compensar a falta de informações técnicas de avaliação de desempenho (i1).

¡ formação 3.3-metodológica : **2.6-informações** 5.2-técnicas : avaliação de desempenho

2.7-referencial(is)

(IV)BF1a © A formação deve analisar os referenciais sociais, de saúde, de produção (i1), e as relações da Psicologia com o contexto de trabalho (i2).

¡ formação : **2.7-referenciais** sociais / saúde / produção

¡ Psicologia : 8.2-contexto de trabalho

(I)GFEa © Faltam aos psicólogos subsídios teóricos da própria Psicologia, da Sociologia, da Economia, das teorias de Administração, etc (e1), bem como mais prática no contexto das organizações (e2), para que tenha um referencial que o qualifique no ingresso no mercado de trabalho (i1).

* **2.4-subsídios** teóricos : Psicologia / Sociologia / Economia / 4.9-teorias Administração

* **6.1-prática** : 8.2-contexto organizações

¡ **2.7-referencial** : ingresso : mercado trabalho

2.9-entendimento

(II)AF1a © No entendimento do processo comportamental, deve-se passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato, as relações econômicas de produção, estudadas numa visão crítica (i1), em busca de melhores condições de vida (i2).

¡ **2.9-entendimento** : 8.2-contexto imediato : relações 9.12-econômicas : 4.8-visão 9.5-crítica

¡ condições 9.12-econômicas vida

(II)DF1c © Alternativa de formação na ênfase no conceito mais amplo de organização e análise do fenômeno organizacional (i1), para o entendimento das multi-determinações dinâmicas em qualquer área de atuação (i2).

¡ alternativa formação : organização / 5.10-análise 8.6-fenômeno organizacional

¡ **2.9-entendimento** : multi-determinações dinâmicas : 6.9-atuação

2.13-compreender

(II)AF1b © O psicólogo deveria começar estudando Geografia, numa perspectiva histórica e materialista (i1), para compreender o processo de produção como um processo comportamental, sobredeterminado pelas condições presentes na natureza (i2).

¡ Geografia : 4.5-perspectiva histórica / materialista

¡ **2.13-compreender** : 8.4-processo produção : processo comportamental

(II)GF1a © O psicólogo é incompetente, ao ingressar no mercado, para compreender os processos de produção e suas conseqüências no comportamento do trabalhador (i1).

¡ 9.20-incompetente : mercado: **2.13-compreender** : 8.4-processos produção / conseqüências : 9.2-trabalhador

/2.20-desenvolvimento

(IV)GFCa © A universidade não tem, possivelmente, a responsabilidade em extensão até por formar posições de liderança (c1), devendo propiciar condições genéricas para o desenvolvimento de uma competência social mais ampla (i1).

© **universidade : posições 8.16-liderança**

¡ **2.20-desenvolvimento : 9.17-competência 9.13-social**

2.21-auto-desenvolvimento

(I)BF1a © Busca de informações complementares (i1), para o auto-desenvolvimento e manutenção das atividades inter-profissionais (i2).

¡ **2.6-informações complementares**

¡ **2.21-auto-desenvolvimento / 6.5-atividades inter-profissionais**

2.22-desenvolver

(VI)BF1a © O psicólogo deve desenvolver a consciência de que é um usuário de ciência e tecnologia (i1).

¡ **2.22-desenvolver consciência : 3.4-ciência / 5.3-tecnologia**

Atividades de trabalho

2.1-conhecimento(s)

(I)EA1b © A empresa supre os conhecimentos que faltam ao psicólogo (i1).

¡ **8.8-empresa : 2.1-conhecimentos**

(II)FA1a © O psicólogo toma-se um reproduzidor, acrítico, sem gerar conhecimento (i1).

¡ **9.15-reprodutor / 9.6-acrítico : 2.1-conhecimento**

2.3-conteúdo(s)

(I)EA1a © Deve-se criticar os conteúdos existentes na área e aprimorá-los (i1).

¡ **9.7-criticar : 2.3-conteúdos : área**

2.6-informações

(II)FA1b © Os psicólogos deveriam receber informações de natureza política e científica (i1), mas as organizações também não têm clareza da importância dessas informações (c1).

¡ **2.6-informações : 9.11-política / 3.5-científica**

© 2.6-informações

2.11-apreender

(III)GA1a © O psicólogo apreende e reproduz acriticamente a tecnologia repassada pelo administrador (i1), através de um modelo que também está em superação (c1).

¡ **2.11-apreende / 9.16-reproduz acriticamente : 5.3-tecnologia administrador**

© 4.3-modelo

2.12-compreensão

(II)AA1a © Profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo (i1), pela falta de clareza que o psicólogo tem no que tange à própria inserção nas relações de produção (e1).

¡ **2.12-compreensão : fenômenos 9.12-econômicos : 6.10-ação psicólogo**

* **2.23-clareza : própria inserção : 8.5-relações produção**

(II)AA1b © Busca de maior compreensão da evolução do trabalho humano através da perspectiva materialista-histórica (i1).

¡ **2.12-compreensão : 9.1-trabalho humano : 4.5-perspectiva histórica / materialista**

2.18-domínio

(I)FA1a © O domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação (i1).

¡ **2.18-domínio 5.1-técnico-instrumental : 3.1-método científico : 9.17-competência : 6.9-atuação**

(IV)FAlb © O psicólogo administra o treinamento sem um domínio científico maior do processo (i1).
j treinamento : **2.18-dominio 3.5-científico**

2.20-desenvolvimento

(I)CAEa © Necessidade de manter o interesse pelas atividades específicas da área (e1), sob risco do não desenvolvimento profissional (i1).

* manter 7.6-interesse : 6.5-atividades específicas : área
j **2.20-desenvolvimento profissional**

2.21-auto-desenvolvimento

(I)BAIa © A avaliação do trabalho é indispensável ao auto-desenvolvimento (i1).

j avaliação 6.8-trabalho : **2.21-auto-desenvolvimento**

2.22-desenvolver

(I)GAEEa © Falta competência técnica ao psicólogo (e1) para desenvolver um modelo de atuação característico e adequado à sua realidade de trabalho (i1).

* 9.17-competência 5.2-técnica

j **2.22-desenvolver** : 4.3-modelo 6.9-atuação : 8.3-realidade trabalho

2.23-clareza

(II)BAIa © Ingresso no mercado sem clareza do próprio papel ou iniciativa para as atividades de vinculação (i1).

j mercado : **2.23-clareza** : 7.1-papel /iniciativa : 6.5-atividades

Conjunto temático 3:

Método Científico

Palavras-chave: 3.1-método científico; 3.2-metodologia; 3.3-metodológico(a)(s); 3.4-ciência; 3.5-científico(a)(s); 3.6-cientista; 3.7-pesquisa(s)

AGRUPAMENTO E-3

Formação profissional

3.3-metodológico(a)(s)

(II)FFEa © Faltam ao psicólogo subsídios metodológicos e de reflexão política relativos ao trabalho em Seleção (e1).

* 2.4-subsídios : 3.3-metodológicos / reflexão 9.11-política : 6.8-trabalho Seleção

3.5-científico(a)(s)

(II)FFEa © Os psicólogos são incapazes de reconhecer a própria falta de domínio científico: não realizam pesquisa, não fazem diagnóstico, não se livram dos instrumentais prontos (e1).

* 2.18-domínio 3.5-científico : 3.7-pesquisa / 5.9-diagnóstico / 5.5-instrumentais

(II)GFEa © Ausência de uma formação científica consolidada entre os profissionais do campo de Recursos Humanos (e1).

* formação 3.5-científica : profissionais campo

3.7-pesquisa(s)

(III)EFEa © Necessidade de atualizar os conteúdos (e1) e mudar procedimentos na formação: incrementar a crítica, a pesquisa e as leituras (e2).

* atualizar : 2.3-conteúdos

* mudar : procedimentos : formação : 9.5-crítica / 3.7-pesquisa / leituras

(II)FFEa © Os psicólogos são incapazes de reconhecer a própria falta de domínio científico: não realizam pesquisa, não fazem diagnóstico, não se livram dos instrumentais prontos (e1).

* 2.18-domínio 3.5-científico : 3.7-pesquisa / 5.9-diagnóstico / 5.5-instrumentais

Atividades de trabalho

3.1-método científico

(II)FAEb © Falta consciência, entre os psicólogos, da própria incompetência quanto ao domínio do método científico (e1), evidenciada pela ausência de busca de informações de metodologia (c1).

* 9.19-incompetência : 2.18-domínio : 3.1-método científico

c 2.6-informações : 3.2-metodologia

(IV)FAEb © A falta de domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria impossibilita o trabalho em Treinamento (e1).

* 2.18-domínio : 5.4-instrumentos / 3.1-método científico / 4.9-teoria : 6.8-trabalho Treinamento

(V)FAEa © O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as

atividades de análise e avaliação (e3):

* 2.19-dominar : 5.6-procedimentos : 5.10-análise organizacional / avaliação de desempenho

* 2.19-dominar : **3.1-método científico**

* 2.14-saber 9.7-criticar politicamente : 6.5-atividades : 5.10-análise (organizacional) / avaliação (de desempenho)

3.4-ciência

(II)FAEa © O psicólogo precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados e estabelecer suas relações enquanto ciência psicológica (e1)

* 2.15-ser capaz : planejar / coletar / analisar 5.7-dados / estabelecer relações :

3.4-ciência

3.5-científico(a)(s)

(III)FAA © O psicólogo realiza a análise profissiográfica como um ritual (i1), mas é necessário perceber a atividade de análise como científica, de identificação de variáveis (e1).

! análise profissiográfica

* perceber : 6.5-atividade análise (profissiográfica) : **3.5-científica** : identificação variáveis

AGRUPAMENTO C-3

Formação profissional

3.4-ciência

(III)CFCb © Os professores não se apresentam, muitas vezes, com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica e também para a especificidade da disciplina que ensinam (c1).

© 1.2-professores : 7.6-interesse / preparo: **3.4-ciência** : 1.5-disciplina

3.5-científico(a)(s)

(II)GFCa © Os cursos têm deficiências gerais e específicas (c1), não transmitem atitudes científicas(c2) e pouco se encontram interesses de pesquisa na área (c3).

© 1.9-cursos : 1.14-deficiências

© atitudes **3.5-científicas**

© 7.6-interesses : **3.7-pesquisa** : área

(II)GFib © A deficiência na formação científica (c1) faz com que não se utilizem os dados disponíveis com maior segurança e impacto (i1), rejeitando-se os parâmetros científicos de trabalho (i2).

© formação **3.5-científica**

! 5.7-dados disponíveis

! parâmetros 3.5-científicos : 6.8-trabalho

3.7-pesquisa(s)

(IV)BFCA © Aprendizado de pesquisa na formação precário e equivocado (c1).

© aprendizado **3.7-pesquisa** : formação

(I)EFCb © Algumas pesquisas na área não têm finalidade prática e valor social (c1).

© **3.7-pesquisas** área : finalidade 6.1-prática / 9.13-social

(VI)FFCa © As pesquisas em Ergonomia e Psicologia Social do Trabalho não são difundidas nos cursos de Psicologia (c1).

© **3.7-pesquisas** : 1.9-cursos

(II)GFCa © Os cursos têm deficiências gerais e específicas (c1), não transmitem atitudes científicas(c2) e pouco se encontram interesses de pesquisa na área (c3).

© 1.9-cursos : 1.14-deficiências

c atitudes **3.5-científicas**
c 7.6-interesses : **3.7-pesquisa** : área

Atividades de trabalho

3.1-método científico

(II)FACc © As organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental (c1), contudo, os profissionais que dominam o método científico são valorizados (c2).

c 9.17-competência **3.5-científica** : 9.17-competência 5.1-técnico-instrumental
c **3.1-método científico**

(IV)FACa © A construção dos instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico (c1), porque é estreita a vinculação dos instrumentos ao contexto organizacional, inviabilizando cópias apriorísticas (c2).

c construção 5.4-instrumentos (treinamento) : 2.1-conhecimento **3.1-método científico**

c 5.4-instrumentos : 8.2-contexto organizacional

3.2-metodologia

(II)FAEb © Falta consciência, entre os psicólogos, da própria incompetência quanto ao domínio do método científico (e1), evidenciada pela ausência de busca de informações de metodologia (c1).

* 9.19-incompetência : 2.18-domínio : **3.1-método científico**

c 2.6-informações : **3.2-metodologia**

3.5-científico(a)(s)

(V)BACb © Existe, na área, maior produção científica dentro das empresas do que nas universidades (c1), com a apropriação da empresa e pouca divulgação (c2), e sem acompanhar as exigências acadêmicas (c3).

c área : produção **3.5-científica** : 8.8-empresas : 1.11-universidades

c 9.4-apropriação 8.8-empresa / divulgação (produção **3.5-científica**)

c exigências **3.5-científicas acadêmicas**

(II)FACc © As organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental (c1), contudo, os profissionais que dominam o método científico são valorizados (c2).

c 9.17-competência **3.5-científica** : 9.17-competência 5.1-técnico-instrumental

c **3.1-método científico**

3.6-cientista

(II)FACa © O bom psicólogo na organização é um cientista aplicado (c1).

c **3.6-cientista** aplicado

3.7-pesquisa(s)

(IV)BACa © Um projeto de consultoria é uma pesquisa (c1) dentro das atividades dinâmicas da empresa (c2).

c consultoria : **3.7-pesquisa**

c atividades dinâmicas : 8.8-empresa

(I)GACc © Interesses diversos entre pesquisadores e profissionais das organizações no que tange à natureza da pesquisa e do trabalho aplicado (c1).

c 7.6-interesses : **3.7-pesquisa** / 6.8-trabalho aplicado

AGRUPAMENTO I-3

3.1-método científico

(III)FFIa © A formação deve ser mais consistente no ensino do método científico (i1), para permitir a geração de novos instrumentos (i2), e permitir a reflexão sobre a finalidade do trabalho, através de estudos de casos de seleção (i3).

¡ formação : 1.1-ensino : **3.1-método científico**

¡ novos 5.4-instrumentos

¡ finalidade 6.8-trabalho : **seleção**

(II)FFIc © Os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática (i1).

¡ 1.2-professores **3.2-metodologia** / 1.5-disciplinas 6.14-aplicação : **3.1-método científico** : 6.1-prática

3.2-metodologia

(II)FFIc © Os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática (i1).

¡ 1.2-professores **3.2-metodologia** / 1.5-disciplinas 6.14-aplicação : **3.1-método científico** : 6.1-prática

3.3-metodológico(a)(s)

(II)FFIa © Uma formação metodológica adequada deve possibilitar flexibilidade para responder às exigências do trabalho nas organizações (i1).

¡ formação **3.3-metodológica** : exigências 6.8-trabalho

(V)FFIc © Formação metodológica consistente pode compensar a falta de informações técnicas de avaliação de desempenho (i1).

¡ formação **3.3-metodológica** : 2.6-informações 5.2-técnicas : **avaliação de desempenho**

3.4-ciência

(VI)BFIa © O psicólogo deve desenvolver a consciência de que é um usuário de ciência e tecnologia (i1).

¡ 2.22-desenvolver consciência : **3.4-ciência** / 5.3-tecnologia

(II)CFId © Os cursos deveriam apresentar as várias abordagens da Psicologia, que não é ciência de uma abordagem só (i1), além de se buscar um modelo integrador, que compreenda o ser humano global e dinamicamente (i2).

¡ 1.9-cursos : 4.1-abordagens : **3.4-ciência**

¡ 4.3-modelo integrador

3.5-científico(a)(s)

(IV)FFIb © Em Treinamento, a capacidade para construção de instrumentos depende de uma formação científica consistente (i1).

¡ Treinamento : 9.22-capacidade : construção 5.4-instrumentos : formação **3.5-científica**

(II)GFIa © A formação deve fornecer uma visão científica (i1) que permita investigar os processos organizacionais (i2) e capacite para ampliação das atividades (i3).

¡ 4.8-visão **3.5-científica**

¡ 8.4-processos organizacionais

¡ ampliação 6.5-atividades

(II)GFIb © A deficiência na formação científica (c1) faz com que não se utilizem os dados disponíveis com maior segurança e impacto (i1), rejeitando-se os parâmetros científicos de trabalho (i2).

© formação **3.5-científica**

¡ 5.7-dados disponíveis

¡ parâmetros **3.5-científicos** : 6.8-trabalho

Atividades de trabalho

3.1-método científico

(I)FAIa © O domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação (i1)

; 2.18-domínio 5.1-técnico-instrumental : 3.1-método científico : 9.17-competência : 6.9-atuação

3.5-científico(a)(s)

(II)FAIb © Os psicólogos deveriam receber informações de natureza política e científica (i1), mas as organizações também não têm clareza da importância dessas informações (c1)

; 2.6-informações : 9.11-política / 3.5-científica

c 2.6-informações

(IV)FAIb © O psicólogo administra o treinamento, sem um domínio científico maior do processo (i1)

; treinamento : 2.18-domínio 3.5-científico

Conjunto temático 4:

Abordagens e Teorias

Palavras-chave: 4.1-abordagem(ens); 4.2-estratégia; 4.3-modelo(s), 4.4-moldes; 4.5-perspectiva; 4.6-postura; 4.7-noção de realidade; 4.8-(re)visão; 4.9-teoria(s)

AGRUPAMENTO E-4

Formação profissional

4.3-modelo(s)

(II)BFEa © Falta um modelo de ação aplicável ao contexto do trabalho (e1).

* **4.3-modelo** 6.10-ação : 8.2-contexto trabalho

4.8-(re)visão

(I)AFEa © Necessidade de uma revisão geral da formação em Psicologia Organizacional (e1).

* **4.8-revisão geral** : formação : Psicologia Organizacional

4.9-teoria(s)

(IV)FFEa © Os psicólogos não estabelecem vinculações entre as teorias estudadas e a prática em Treinamento (e1).

* **estabelecer vinculações** : **4.9-teorias** : 6.1-prática : Treinamento

(I)GFEa © Faltam aos psicólogos subsídios teóricos da própria Psicologia, da Sociologia, da Economia, das teorias de Administração, etc (e1), bem como mais prática no contexto das organizações (e2), para que tenha um referencial que o qualifique no ingresso no mercado de trabalho (f1).

* **2.4-subsídios teóricos** : Psicologia / Sociologia / Economia / **4.9-teorias**
Administração

* **6.1-prática** : 8.2-contexto organizações

¡ **2.7-referencial** : ingresso : mercado trabalho

Atividades de trabalho

4.8-(re)visão

(I)AAEa © Necessidade de uma revisão geral da aplicação da Psicologia Organizacional (e1).

* **4.8-revisão geral** : 6.14-aplicação : Psicologia Organizacional

(VI)BAEa © Necessidade de desenvolver uma visão preventiva de Saúde no Trabalho (e1) para atender a expectativa de prevenção no ambiente organizacional (c1).

* **2.22-desenvolver** : **4.8-visão preventiva** : Saúde Trabalho

c expectativa prevenção : 8.1-ambiente organizacional

4.9-teoria(s)

(IV)FAEa © É necessária ao psicólogo a capacidade de construir instrumentos para levantar necessidades, planejar, avaliar os programas de treinamento (e1), e utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem (e2).

* **9.22-capacidade** : construir 5.4-instrumentos : levantar necessidades / planejar / avaliar : programas treinamento

* utilizar 2.4-subsídios : **4.9-teorias** aprendizagem

(IV)FAEb © A falta de domínio dos instrumentos do método científico e de uma teoria impossibilita o trabalho em Treinamento (e1).

* 2.18-domínio : 5.4-instrumentos / 3.1-método científico / 4.9-teoria : 6.8-trabalho Treinamento

AGRUPAMENTO C-4

Formação profissional

4.1-abordagem(ens)

(I)BFCa © Os cursos de Psicologia mantêm uma abordagem centrada no indivíduo (c1) e um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto (c2).

© 1.9-cursos : 4.1-abordagem : centrada indivíduo

© 4.3-modelo 6.12-intervenção : inter-relações 8.2-contexto

(IV)GFcb © O psicólogo revela, desde sua entrada no curso de Psicologia, acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência (c1), característica que dificulta assumir posições de liderança na empresa (i1).

© 1.9-curso : 7.7-preferências 6.8-trabalho : grupos restritos / 4.1-abordagem : indivíduo

¡ posições 8.16-liderança : 8.8-empresa

4.2-estratégia

(I)GFcb © Os cursos de graduação têm um forte viés clínico (c1) e as disciplinas mantêm uma estratégia que não é transposta para o contexto do trabalho (c2).

© 1.9-cursos graduação : viés clínico

© 1.5-disciplinas : 4.2-estratégia : 8.2-contexto trabalho

4.3-modelo(s)

(III)GFca © Os cursos não oportunizam apresentar a realidade de transformação permanente das organizações (c1), possivelmente por falta de suporte (modelo) na própria Psicologia, entre outros fatores (c2); transformações que podem, por sua vez, mudar os próprios instrumentos do psicólogo (i1).

© 1.9-cursos : 8.3-realidade organizações

© suporte : Psicologia (4.3-modelo)

¡ 8.9-transformações : 5.4-instrumentos

(I)BFCa © Os cursos de Psicologia mantêm uma abordagem centrada no indivíduo (c1) e um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto (c2).

© 1.9-cursos : 4.1-abordagem : centrada indivíduo

© 4.3-modelo 6.12-intervenção : inter-relações 8.2-contexto

4.6-postura

(V)BFib © O não envolvimento e antecipação dos movimentos significativos no contexto do trabalho (i1) é decorrência da ausência de postura preventiva na formação (c1).

¡ 8.2-contexto trabalho

© 4.6-postura preventiva : formação

4.7-noção de realidade

(IV)BFEa © Necessidade de realizar diagnósticos participativos (e1), numa realidade dinâmica e interdependente (c1), contrário à noção de realidade estática e unilateral transmitida na graduação (c2).

* realizar : 5.9-diagnósticos participativos

© 8.3-realidade dinâmica / interdependente

© 4.7-noção de realidade : graduação

4.8-(re)visão

(II)DFIe © A visão estereotipada das atividades em organizações, transmitida na graduação e relacionada ao predomínio de interesses pela clínica (c1), dificulta promover mudanças na atuação (1).

© 4.8-visão estereotipada : 6.5-atividades : graduação : 7.6-interesses ; mudanças 6.9-atuação

4.9-teoria(s)

(IV)FFCa © Os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculados às atividades práticas de Treinamento (c1).

© 1.2-professores : 4.9-teorias : 1.5-disciplinas : formação : 6.5-atividades 6.1-práticas : Treinamento

Atividades de trabalho

4.1-abordagem(ens)

(I)GACb © A abordagem do psicólogo no contexto organizacional é menos burocrática (c1).

© 4.1-abordagem : 8.2-contexto organizacional

4.3-modelo(s)

(I)AACa © A prática dos psicólogos nas organizações repete os modelos iniciais de atuação (c1).

© 6.1-prática : 4.3-modelos iniciais : 6.9-atuação

(II)BACb © A ênfase no direito de fazer seleção prejudicou o desenvolvimento da área (c1), enquanto a ênfase em modelos estrangeiros não se ajustava plenamente à realidade do país (c2).

© seleção : desenvolvimento área

© 4.3-modelos estrangeiros : realidade país

(I)GACa © Os procedimentos e modelos são produzidos em outros contextos culturais e não são renovados (c1), além da manutenção das atividades tradicionais, restritas e discriminadas quanto ao grau de importância (c2), sem a ampliação das atividades para setores nos quais existe potencial de contribuição (c3).

© 5.6-procedimentos / 4.3-modelos

© 6.5-atividades tradicionais

© ampliação 6.5-atividades : potencial 6.13-contribuição

(III)GAla © O psicólogo apreende e reproduz acriticamente a tecnologia repassada pelo administrador (1), através de um modelo que também está em superação (c1).

¡ 2.11-apreende / 9.16-reproduz acriticamente : 5.3-tecnologia administrador

© 4.3-modelo

4.5-perspectiva

(VI)BACa © Início das atividades na área, no Brasil, sem clareza das vinculações e finalidade da atuação (c1), sem considerar o trabalho como globalidade (c2) e numa perspectiva de prevenção (c3).

© 6.5-atividades área : 2.23-clareza : vinculações / finalidade 6.9-atuação

© 6.8-trabalho : globalidade

© 4.5-perspectiva prevenção

4.9-teoria(s)

(I)CACa © Baseado nas teorias de organização, o campo mantém-se convencional (c1), vendo o trabalhador apenas como um recurso de produção (c2).

© 4.9-teorias organização : campo convencional

© 9.2-trabalhador : recurso produção

Formação profissional

4.1-abordagem(ens)

(II)CFId © Os cursos deveriam apresentar as várias abordagens da Psicologia, que não é ciência de uma abordagem só (i1), além de se buscar um modelo integrador, que compreenda o ser humano global e dinamicamente (i2).

- ¡ 1.9-cursos : **4.1-abordagens** : 3.4-ciência
- ¡ **4.3-modelo** integrador

4.3-modelo(s)

(II)BFIA © Tentativa de tomar as próprias experiências práticas como modelo para os alunos

- ¡ 6.2-experiências 6.1-práticas : **4.3-modelo** : 1.3-alunos

(II)CFId © Os cursos deveriam apresentar as várias abordagens da Psicologia, que não é ciência de uma abordagem só (i1), além de se buscar um modelo integrador, que compreenda o ser humano global e dinamicamente (i2).

- ¡ 1.9-cursos : **4.1-abordagens** : 3.4-ciência
- ¡ **4.3-modelo** integrador

4.5-perspectiva

(II)AFIb © O psicólogo deveria começar estudando Geografia, numa perspectiva histórica e materialista (i1), para compreender o processo de produção como um processo comportamental sobredeterminado pelas condições presentes na natureza (i2).

- ¡ Geografia : **4.5-perspectiva** histórica / materialista
- ¡ 2.13-compreender : 8.4-processo produção : processo comportamental

(III)BFEa © Faltam instrumentos e preparo para diagnóstico de uma realidade (e1) em que a perspectiva de análise deve extrapolar o nível individual (i1).

- * 5.4-instrumentos / preparo 5.9-diagnóstico : 8.3-realidade
- ¡ **4.5-perspectiva** 5.10-análise : nível individual

4.8-(re)visão

(I)AFIb © Uma reformulação de visão da Psicologia Organizacional tornaria a área influente e básica (i1), dada a relevância da questão do trabalho para a humanidade (c1).

- ¡ reformulação **4.8-visão** : área influente / básica

questão 9.1-trabalho

(II) : FIA © No entendimento do processo comportamental, deve-se passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato, as relações econômicas de produção estudadas numa visão crítica (i1), em busca de melhores condições de vida (i2).

- ¡ 2.9-entendimento : 8.2-contexto imediato : relações 9.12-econômicas : **4.8-visão**

9.5-crítica

- ¡ condições 9.12-econômicas vida

(II)CFIc © O psicólogo tem uma visão limitada sobre o ser humano (i1), como decorrência da falta de conhecimentos filosóficos (e1).

- ¡ **4.8-visão** limitada
- * 2.1-conhecimentos filosóficos

(I)DFIA © A formação não dá competência profissional (i1) para ampliar a gama de atividades e evadir-se da visão do trabalho apenas ao nível patológico (i2).

- ¡ formação : 9.17-competência profissional
- ¡ ampliar 6.5-atividades : **4.8-visão** 6.8-trabalho : nível patológico

(III)EFIb © Deve-se buscar uma visão integrada das atividades na área, como procedimento entre os professores, durante a formação (i1)

- ¡ **4.8-visão** integrada : 6.5-atividades : área : 1.2-professores : formação

(II)GFIA © A formação deve fornecer uma visão científica (i1) que permita investigar os processos organizacionais (i2) e capacite para ampliação das atividades (i3)

- ¡ **4.8-visão** 3.5-científica

- ; 8.4-processos organizacionais
- ; ampliação 6.5-atividades

Atividades de trabalho

4.1-abordagem(ens)

(I)AAIb © Deve-se buscar novas abordagens em Psicologia Organizacional, através da análise materialista, histórica e dialética (i1), procurando tornar o psicólogo mais competente ao nível de interação com outros profissionais, na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais (i2) e, em decorrência, alterando suas intervenções (i3).

- ; novas **4.1-abordagens** : Psicologia Organizacional
- ; psicólogo 9.18-competente : interação / 8.6-fenômenos organizacionais
- ; 6.12-intervenções

4.3-modelo(s)

(I)GAEa © Falta competência técnica ao psicólogo (e1) para desenvolver um modelo de atuação característico e adequado à sua realidade de trabalho (i1).

* 9.17-competência 5.2-técnica

- ; 2.22-desenvolver : **4.3-modelo** 6.9-atuação : 8.3-realidade trabalho

(II)GAEa © Necessidade de ampliação das atividades (e1), tendo como contrapartida ingenuidade e incompetência para gerar alternativas de intervenção (e2), através de um modelo de atuação próprio (i1).

* ampliação 6.5-atividades

* (perspicácia) /9.17-competência : alternativas 6.12-intervenção

- ; **4.3-modelo** 6.9-atuação

4.4-moldes

(I)DAIa © Busca, dentro das organizações, de realização dos interesses nos moldes da clínica (i1).

- ; 7.6-interesses : **4.4-moldes** clínica

4.5-perspectiva

(II)AAIb © Busca de maior compreensão da evolução do trabalho humano através da perspectiva materialista-histórica (i1).

- ; 2.12-compreensão : 9.1-trabalho humano : **4.5-perspectiva** histórica / materialista

(III)EAIa © Deve-se manter as atividades da área como seções integradas na organização, para economia de esforços, numa perspectiva de análise globalizada (i1).

- ; 6.5-atividades : área : **4.5-perspectiva** 5.10-análise globalizada

4.6-postura

(III)CAIb © Também na empresa os psicólogos mantêm-se isolados em suas atividades imediatas (c1); podendo o rodízio de profissionais se constituir em alternativa de mudança desta postura (i1).

© psicólogos : 6.5-atividades imediatas

- ; alternativa mudança : **4.6-postura**

4.8-(re)visão

(VI)BAIa © Busca de uma visão global de saúde (i1).

- ; **4.8-visão** global : saúde

4.9-teoria(s)

(IV)FAIa © A utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente (i1); por sua vez, a atuação competente propicia a ampliação das atividades, passando à análise organizacional (i2).

- ; **4.9-teorias** aprendizagem : profissional 9.18-competente

j 6.9-atuação 9.18-competente : ampliação 6.5-atividades / 5.10-análise organizacional

Conjunto temático 5:

Instrumentos e Procedimentos

Palavras-chave: 5.1-técnico-instrumental(is); 5.2-técnica(s), 5.3-tecnologia(s); 5.4-instrumento(s), 5.5-instrumental(is); 5.6-procedimentos; 5.7-dados; 5.8-testes; 5.9-diagnóstico(a)(s); 5.10-análise

AGRUPAMENTO E-5

Formação profissional

5.1-técnico-instrumental(is)

(I)FFEa © Os psicólogos reconhecem a própria falta de preparo técnico-instrumental para o desenvolvimento das atividades do campo de Recursos Humanos (e1).

* **preparo 5.1-técnico-instrumental** : 6.5-atividades : campo

5.3-tecnologia(s)

(II)GFEa © Necessidade de aproximação, na formação, das áreas de novas tecnologias (e1), principalmente através do contato direto com organizações (f1).

* **aproximação : formação : áreas novas 5.3-tecnologias**
; 6.4-contato direto

5.4-instrumento(s)

(III)BFEa © Faltam instrumentos e preparo para diagnóstico de uma realidade (e1) em que a perspectiva de análise deve extrapolar o nível individual (f1).

* **5.4-instrumentos / preparo 5.9-diagnóstico** : 8.3-realidade
; 4.5-perspectiva 5.10-análise : nível individual

5.6-procedimentos

(II)EFEb © Necessidade de maior conhecimento do ambiente das organizações (e1) e dos procedimentos e finalidades das intervenções (e2).

* **2.1-conhecimento** : 8.1-ambiente organizações

* **(2.1-conhecimento) : 5.6-procedimentos / finalidades 6.12-intervenções**

5.9-diagnóstico(a)(s)

(III)BFEa © Faltam instrumentos e preparo para diagnóstico de uma realidade (e1) em que a perspectiva de análise deve extrapolar o nível individual (f1).

* **5.4-instrumentos / preparo 5.9-diagnóstico** : 8.3-realidade
; 4.5-perspectiva 5.10-análise : nível individual

(IV)BFEa © Necessidade de realizar diagnósticos participativos (e1), numa realidade dinâmica e interdependente (c1), contrário à noção de realidade estática e unilateral transmitida na graduação (c2).

* **realizar : 5.9-diagnósticos participativos**

© 8.3-realidade dinâmica / interdependente

© 4.7-noção realidade : graduação

(II)FFEa © Os psicólogos são incapazes de reconhecer a própria falta de domínio científico: não realizam pesquisa, não fazem diagnóstico, não se livram dos instrumentais prontos (e1).

* **2.18-domínio 3.5-científico : 3.7-pesquisa / 5.9-diagnóstico / 5.5-instrumentais**

5.1-técnico-instrumental(is)

(II)BAEa © Dificuldade na adequação técnico-instrumental às necessidades de trabalho e suas consequências éticas (e1).

* adequação **5.1-técnico-instrumental** : 6.8-trabalho

5.2-técnica(s)

(I)GAEa © Falta competência técnica ao psicólogo (e1) para desenvolver um modelo de atuação característico e adequado à sua realidade de trabalho (I1).

* **9.17-competência 5.2-técnica**

¡ 2.22-desenvolver : 4.3-modelo 6.9-atuação : 8.3-realidade trabalho

5.4-instrumento(s)

(IV)FAEa © É necessária ao psicólogo a capacidade de construir instrumentos para levantar necessidades, planejar, avaliar os programas de treinamento (e1), e utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem (e2).

* **9.22-capacidade : construir 5.4-instrumentos** : levantar necessidades / planejar / avaliar : programas treinamento

* utilizar 2.4-subsídios : 4.9-teorias aprendizagem

(IV)FAEb © A falta de domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria impossibilita o trabalho em Treinamento (e1).

* **2.18-domínio : 5.4-instrumentos / 3.1-método científico / 4.9-teoria** : 6.8-trabalho Treinamento

5.6-procedimentos

(V)FAEa © O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação (e3).

* **2.19-dominar : 5.6-procedimentos : 5.10-análise** organizacional / avaliação de desempenho

* 2.19-dominar : 3.1-método científico

* **2.14-saber 9.7-criticar politicamente** : 6.5-atividades : **5.10-análise** (organizacional) / avaliação (de desempenho)

5.7-dados

(IV)BAEa © Necessidades desenvolvidas pelas exigências do trabalho: atualização de conhecimentos (e1), registro sistemático dos dados (e2) e definição de problemas/objeto/finalidade do trabalho (e3).

* exigências 6.8-trabalho : atualização 2.1-conhecimentos

* registro sistemático **5.7-dados**

* definição problemas / objeto / finalidade 6.8-trabalho

(I)FAEa © O psicólogo precisa saber obter dados, selecioná-los criticamente, estabelecer relações e decidir (e1).

* **2.14-saber : obter 5.7-dados / selecionar 9.10-criticamente / estabelecer relações / decidir**

(II)FAEa © O psicólogo precisa ser capaz de planejar, coletar, analisar dados e estabelecer suas relações enquanto ciência psicológica (e1).

* **2.15-ser capaz : planejar / coletar / analisar 5.7-dados / estabelecer relações** : 3.4-ciência

5.9-diagnóstico(a)(s)

(VI)FAEa © Faltam ao psicólogo habilidades diagnósticas e de análise na área de Segurança no Trabalho (e1).

* **2.24-habilidades : 5.9-diagnósticas / 5.10-análise** : Segurança no Trabalho

5.10-análise

(V)FAEa ©: O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação (e3).

* 2.19-dominar : **5.6-procedimentos** : **5.10-análise** organizacional / avaliação de desempenho

* 2.19-dominar : 3.1-método científico

* 2.14-saber 9.7-criticar politicamente : 6.5-atividades : **5.10-análise** (organizacional) / avaliação (de desempenho)

(VI)FAEa ©: Faltam ao psicólogo habilidades diagnósticas e de análise na área de Segurança no Trabalho (e1).

* 2.24-habilidades : **5.9-diagnósticas** / **5.10-análise** : Segurança no Trabalho

AGRUPAMENTO C-5

Formação profissional

5.1-técnico-instrumental(is)

(I)FFCa ©: A maioria das universidades não fornece preparo técnico-instrumental (c1).

c 1.11-universidades : preparo **5.1-técnico-instrumental**

(I)FFCb ©: A competência técnico-instrumental não advém da graduação, mas de cursos extra-acadêmicos (c1), desacreditando a universidade e mantendo os profissionais competentes fora da instituição, num círculo vicioso daninho à formação (i1).

c 9.17-competência **5.1-técnico-instrumental** : graduação

; 1.11-universidade : profissionais 9.18-competentes : formação

5.5-instrumental(is)

(II)FFCa ©: O currículo dos cursos estabelece o espaço de atuação em Seleção de Pessoal e fornece algum instrumental (c1).

c 1.4-currículo : 1.9-cursos : espaço 6.9-atuação : Seleção/ **5.5-instrumental**

5.6-procedimentos

(III)BFCa ©: Pouca atenção à entrevista e à observação como procedimentos de coleta (c1), assim como conteúdos teóricos fracamente associados às atividades características da área (c2).

c **5.6-procedimentos** coleta

c 2.3-conteúdos teóricos : 6.5-atividades : área

Atividades de trabalho

5.1-técnico-instrumental(is)

(II)FACc ©: As organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental (c1); contudo, os profissionais que dominam o método científico são valorizados (c2).

c 9.17-competência 3.5-científica : 9.17-competência **5.1-técnico-instrumental**

c 3.1-método científico

(V)FACa ©: É clara a expectativa da organização quanto ao conhecimento técnico-instrumental em Avaliação de Desempenho (c1).

c expectativa organização: 2.1-conhecimento **5.1-técnico-instrumental** : Avaliação de Desempenho

5.2-técnica(s)

(IV)GACa © A busca de produtividade e o funcionamento das organizações são aspectos um tanto avessos para os psicólogos (c1), sendo raro encontrá-los em postos de liderança (c2) mas em atividades técnicas (c3) e subordinados a profissionais com formação de menor ênfase no comportamento humano(c4).

c produtividade / 8.7-funcionamento organizações

c postos de 8.16-liderança

c 6.5-atividades 5.2-técnicas

c subordinados : comportamento humano

(III)CAIa © A restrição do papel do psicólogo à dimensão técnica (c1) diminui sua potencialidade (I1).

c 7.1-papel : dimensão 5.2-técnica

j potencialidade (6.5-atividades)

5.4-instrumento(s)

(IV)FACa © A construção dos instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico (c1), porque é estreita a vinculação dos instrumentos ao contexto organizacional, inviabilizando cópias apriorísticas (c2).

c construção 5.4-instrumentos (treinamento) : 2.1-conhecimento 3.1-método científico

c 5.4-instrumentos : 8.2-contexto organizacional

5.5-instrumental(is)

(II)FACb © A Psicometria é um instrumental que dá suporte às atividades no campo de Recursos Humanos (c1).

c Psicometria : 5.5-instrumental : 6.5-atividades : campo Recursos Humanos

5.6-procedimentos

(I)GACa © Os procedimentos e modelos são produzidos em outros contextos culturais e não são renovados (c1), além da manutenção das atividades tradicionais, restritas e discriminadas quanto ao grau de importância (c2), sem a ampliação das atividades para setores nos quais existe potencial de contribuição (c3).

c 5.6-procedimentos / 4.3-modelos

c 6.5-atividades tradicionais

c ampliação 6.5-atividades : potencial 6.13-contribuição

(II)GACa © São restritas as atividades do psicólogo no campo de Recursos Humanos (c1), mantem-se no campo tradicional de atuação e utiliza procedimentos também convencionais (c2), sem refletir sobre o seu papel e a possibilidade de ampliar as atividades (e1), e sem compreender abrangentemente a própria ação (e2).

c 6.5-atividades : campo

c campo tradicional 6.9-atuação/ 5.6-procedimentos convencionais

* refletir : 7.1-papel / ampliar 6.5-atividades

* 2.13-compreender : ação

(I)GAIa © O psicólogo deve refletir e ajustar seus métodos e instrumentos (I1), e não apenas repetir procedimentos para os quais teve algum preparo (c1), e avaliar os resultados das próprias atividades (I2).

j métodos / 5.4-instrumentos

c 5.6-procedimentos : preparo

j avaliar 6.7-resultados : 6.5-atividades

5.8-testes

(I)EACa © O conteúdo de Seleção é norte-americano, restrito aos testes e desatualizado (c1).

c 2.3-conteúdo : Seleção : 5.8-testes

(III)FACa © Encontram-se muitos psicólogos trabalhando em Seleção (c1), com o espaço reconhecido como de atividade do psicólogo pela associação aos testes e medidas (c2).

c psicólogos : Seleção

c 6.5-atividade psicólogo : 5.8-testes / medidas

Formação profissional

5.1-técnico-instrumental(is)

(I)AFIa © O psicólogo, ao ingressar no mercado, tenta vender a competência técnico-instrumental que recebeu (i1).

; mercado : 9.17-competência : **5.1-técnico-instrumental**

(I)FFIa © A formação deve dar subsídios de natureza técnico-instrumental (i1).

; 2.4-subsídios : **5.1-técnico-instrumental**

(I)FFIb © O psicólogo deve dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de Recursos Humanos (i1).

; 2.1-conhecimento **5.1-técnico-instrumental** : 6.5-atividades : campo

(V)FFIb © A formação deveria incluir conteúdos técnico-instrumentais e da utilização política da avaliação de desempenho (i1).

; formação : 2.3-conteúdos **5.1-técnico-instrumentais** / utilização 9.11-política : avaliação de desempenho

5.2-técnica(s)

(V)FFIc © Formação metodológica consistente pode compensar a falta de informações técnicas de avaliação de desempenho (i1).

; formação 3.3-metodológica : 2.6-informações **5.2-técnicas** : avaliação de desempenho

(IV)GFIb © O psicólogo esquiva-se de posições de liderança (i1), não encontra alternativas de intervenção (i2), mantém-se em atividades técnicas (i3) e permanece insatisfeito (i4).

; posições 8.16-liderança

; alternativas 6.12-intervenção

; 6.5-atividades **5.2-técnicas**

; insatisfeito (6.5-atividades)

5.3-tecnologia(s)

(VI)BFIa © O psicólogo deve desenvolver a consciência de que é um usuário de ciência e tecnologia (i1).

; 2.22-desenvolver consciência : 3.4-ciência / **5.3-tecnologia**

5.4-instrumento(s)

(III)BFIa © Excessiva utilização de instrumentos de lápis e papel (i1), em prejuízo de outras estratégias de coleta de dados (i2).

; **5.4-instrumentos** : lápis e papel

; estratégias : coleta **5.7-dados**

(V)BFIa © Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho (i1); noção de vínculo de trabalho (i2); respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas (i3); estabelecimento de objetivos (i4).

; 2.3-conteúdos : 1.1-ensino : 8.2-contexto 9.13-social trabalho

; 2.3-conteúdos : noção vínculo 9.1-trabalho

; 2.3-conteúdos : respeito **5.4-instrumento** / **5.7-dados** / pessoas

; 2.3-conteúdos : estabelecimento objetivos

(II)FFI

; formação : Psicometria / construção **5.4-instrumentos**

(III)FFIa © A formação deve ser mais consistente no ensino do método científico (i1), para permitir a geração de novos instrumentos (i2), e permitir a reflexão sobre a finalidade do trabalho, através de estudos de casos de seleção (i3).

; formação : 1.1-ensino : 3.1-método científico

; novos **5.4-instrumentos**

; finalidade 6.8-trabalho : seleção

(IV)FFIb © Em Treinamento, a capacidade para construção de instrumentos depende de uma formação científica consistente (i1).

; Treinamento : 9.22-capacidade : construção **5.4-instrumentos** : formação 3.5-científica

(V)FFIa © A formação não dá competência para a prática da avaliação de desempenho (i1), conduzindo à reprodução apriorística de instrumentos (i2).

; formação : 9.17-competência 6.1-prática : avaliação de desempenho

; 9.14-reprodução : **5.4-instrumentos**

(III)GFCa © Os cursos não oportunizam apresentar a realidade de transformação permanente das organizações (c1), possivelmente por falta de suporte (modelo) na própria Psicologia, entre outros fatores (c2); transformações que podem, por sua vez, mudar os próprios instrumentos do psicólogo (i1).

© 1.9-cursos : 8.3-realidade organizações

© suporte : Psicologia (4.3-modelo)

; 8.9-transformações : **5.4-instrumentos**

5.7-dados

(III)BFIa © Excessiva utilização de instrumentos de lápis e papel (i1), em prejuízo de outras estratégias de coleta de dados (i2).

; **5.4-instrumentos** : lápis e papel

; estratégias : coleta **5.7-dados**

(V)BFIa © Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho (i1); noção de vínculo de trabalho (i2); respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas (i3); estabelecimento de objetivos (i4).

; 2.3-conteúdos : 1.1-ensino : 8.2-contexto 9.13-social trabalho

; 2.3-conteúdos : noção vínculo 9.1-trabalho

; 2.3-conteúdos : respeito **5.4-instrumento** / **5.7-dados** / pessoas

; 2.3-conteúdos : estabelecimento objetivos

(II)GFib © A deficiência na formação científica (c1) faz com que não se utilizem os dados disponíveis com maior segurança e impacto (i1), rejeitando-se os parâmetros científicos de trabalho (i2).

© formação 3.5-científica

; **5.7-dados** disponíveis

; parâmetros 3.5-científicos : 6.8-trabalho

5.10-análise

(II)DFic © Alternativa de formação na ênfase no conceito mais amplo de organização e análise do fenômeno organizacional (i1), para o entendimento das multi-determinações dinâmicas em qualquer área de atuação (i2).

; alternativa formação : organização / **5.10-análise** 8.6-fenômeno organizacional

; 2.9-entendimento : multi-determinações dinâmicas : 6.9-atuação

(II)DFid © Alternativa de formação na análise da questão do trabalho enquanto fenômeno social e na busca dos recursos da Psicossociologia (i1).

; alternativa formação : **5.10-análise** questão 9.1-trabalho : fenômeno 9.13-social / Psicossociologia

Atividades de trabalho

5.1-técnico-instrumental(is)

(I)FAIa © O domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação (i1).

; 2.18-domínio **5.1-técnico-instrumental** : 3.1-método científico : 9.17-competência : 6.9-atuação

5.2-técnica(s)

(V)FAIa © Os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho estão vinculados à dimensão política da organização e ao estabelecimento das relações entre as atividades e as variáveis do contexto (i1).

¡ 6.14-aplicação 5.2-técnica : Avaliação de Desempenho : dimensão 9.11-política : 6.5-atividades / variáveis 8.2-contexto

(IV)GACb © Os técnicos de administração desenvolvem no campo, às vezes, mais habilidades em relacionamentos humanos do que o próprio psicólogo (c1), sob o risco do uso acrítico de técnicas transpostas também acriticamente pelo psicólogo (i1).

c técnicos administração : campo : 2.24-habilidades : relacionamentos humanos
¡ uso 9.6-acrítico : 5.2-técnicas

5.3-tecnologia(s)

(III)GAIa © O psicólogo apreende e reproduz acriticamente a tecnologia repassada pelo administrador (i1), através de um modelo que também está em superação (c1).

¡ 2.11-apreende / 9.16-reproduz acriticamente : 5.3-tecnologia administrador
c 4.3-modelo

5.4-Instrumento(s)

(III)BAIa © Construção de instrumentos, com priorização da entrevista e da observação (i1) e busca de adequação do instrumento à realidade (i2).

¡ construção 5.4-instrumentos

¡ adequação 5.4-instrumento : 8.3-realidade

(IV)BAIa © Confronto entre a noção adquirida a respeito das relações de poder e utilização de instrumentos da Psicologia e a realidade do contexto de trabalho (i1).

¡ relações 8.11-poder / 5.4-instrumentos / 8.2-contexto trabalho

(I)GAIa © O psicólogo deve refletir e ajustar seus métodos e instrumentos (i1), e não apenas repetir procedimentos para os quais teve algum preparo (c1), e avaliar os resultados das próprias atividades (i2).

¡ métodos / 5.4-instrumentos

c 5.6-procedimentos : preparo

¡ avaliar 6.7-resultados : 6.5-atividades

5.10-análise

(III)EAIa © Deve-se manter as atividades da área como seções integradas na organização, para economia de esforços, numa perspectiva de análise globalizada (i1).

¡ 6.5-atividades : área : 4.5-perspectiva 5.10-análise globalizada

(IV)FAIa © A utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente (i1); por sua vez a atuação competente propicia a ampliação das atividades, passando à análise organizacional (i2).

¡ 4.9-teorias aprendizagem : profissional 9.18-competente

¡ 6.9-atuação 9.18-competente : ampliação 6.5-atividades / 5.10-análise organizacional

Conjunto temático 6:

Atuação

Palavras-chave: 6.1-prática(o)(s); 6.2-experiência; 6.3-vivência; 6.4-contato direto; 6.5-atividade(s); 6.6-tarefas; 6.7-resultados; 6.8-trabalho (do psicólogo); 6.9-atuação; 6.10-ação, 6.11-agir; 6.12-intervenção(ões); 6.13-contribuição(ões); 6.14-aplicação

AGRUPAMENTO E-6

Formação profissional

6.1-prática(o)(s)

(II)CFEa © Necessidade de conhecimentos filosóficos, políticos, econômicos, em consistência com a Psicologia (e1), além do exercício prático (e2).

* 2.1-conhecimentos : filosóficos / 9.11-políticos / 9.12-econômicos

* **exercício 6.1-prático**

(I)EFEa © Falta prática na formação (e1).

* **6.1-prática : formação**

(IV)FFEa © Os psicólogos não estabelecem vinculações entre as teorias estudadas e a prática em Treinamento (e1).

* **estabelecer vinculações : 4.9-teorias : 6.1-prática : Treinamento**

(I)GFEa © Faltam aos psicólogos subsídios teóricos da própria Psicologia, da Sociologia, da Economia, das teorias de Administração, etc (e1), bem como mais prática no contexto das organizações (e2), para que tenha um referencial que o qualifique no ingresso no mercado de trabalho (f1).

* 2.4-subsídios teóricos : Psicologia / Sociologia / Economia / 4.9-teorias
Administração

* **6.1-prática : 8.2-contexto organizações**

; 2.7-referencial : ingresso : mercado trabalho

6.5-atividade(s)

(I)FFEa © Os psicólogos reconhecem a própria falta de preparo técnico-instrumental para o desenvolvimento das atividades do campo de Recursos Humanos (e1).

* **preparo 5.1-técnico-instrumental : 6.5-atividades : campo**

6.7-resultados

(II)GFEB © Falta capacitação para produzir conhecimento no contexto de trabalho ao mesmo tempo em que se produz resultados para a organização (e1).

* 9.21-capacitação : produzir 2.1-conhecimento : 8.2-contexto trabalho / 6.7-
resultados

6.8-trabalho

(I)BFEa © Necessidade de conhecimentos dos princípios de Administração (e1) e hábito de ter o próprio trabalho avaliado (e2).

* 2.1-conhecimentos : princípios Administração

* **hábito : 6.8-trabalho avaliado**

(I)DFEa © Necessidade de conhecimentos de Psicologia Social, Sociologia Industrial, etc, na perspectiva do trabalho com "pessoas normais"(e1).

* 2.1-conhecimentos : Psicologia Social / Sociologia Industrial : 4.5-perspectiva
6.8-trabalho "pessoas normais"

(III)FFEa © Faltam ao psicólogo subsídios metodológicos e de reflexão política relativos ao trabalho em Seleção (e1)

* 2.4-subsídios : 3.3-metodológicos / reflexão 9.11-política : 6.8-trabalho Seleção

6.9-atuação

(II)DFEa © Falta ao psicólogo preparo para uma atuação específica (e1).

* preparo : 6.9-atuação específica

6.10-ação

(II)BFEa © Falta um modelo de ação aplicável ao contexto do trabalho (e1)

* 4.3-modelo 6.10-ação : 8.2-contexto trabalho

6.12-Intervenção(ões)

(II)EFEb © Necessidade de maior conhecimento do ambiente das organizações (e1) e dos procedimentos e finalidades das intervenções (e2).

* 2.1-conhecimento : 8.1-ambiente organizações

* (2.1-conhecimento) : 5.6-procedimentos / finalidades 6.12-intervenções

6.14-aplicação

(III)CFEa © Necessidade de conhecimentos transmitidos pelos professores através de uma perspectiva crítica da aplicação (e1).

* 2.1-conhecimentos : transmitidos 1.2-professores / 4.5-perspectiva 9.5-crítica :

6.14-aplicação

Atividades de trabalho

6.5-atividade(s)

(I)CAEa © Necessidade de manter o interesse pelas atividades específicas da área (e1), sob risco do não desenvolvimento profissional (i1).

* manter 7.6-interesse : 6.5-atividades específicas : área

¡ 2.20-desenvolvimento profissional

(II)CAEa © Necessidade de identificar a inserção das próprias atividades na organização (e1) e auto-criticar o significado do seu papel (e2).

* 2.16-identificar inserção : 6.5-atividades

* 9.9-auto-criticar : significado 7.1-papel

(V)FAEa © O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação (e3).

* 2.19-dominar : 5.6-procedimentos : 5.10-análise organizacional / avaliação de desempenho

* 2.19-dominar : 3.1-método científico

* 2.14-saber 9.7-criticar politicamente : 6.5-atividades : 5.10-análise (organizacional) / avaliação (de desempenho)

(II)GAEa © Necessidade de ampliação das atividades (e1), tendo como contrapartida ingenuidade e incompetência para gerar alternativas de intervenção (e2), através de um modelo de atuação próprio (i1).

* ampliação 6.5-atividades

* (perspicácia) /9.17-competência : alternativas 6.12-intervenção

¡ 4.3-modelo 6.9-atuação

(III)FAIa © O psicólogo realiza a análise profissiográfica como um ritual (i1), mas é necessário perceber a atividade de análise como científica, de identificação de variáveis (e1).

¡ análise profissiográfica

* perceber : 6.5-atividade análise (profissiográfica) : 3.5-científica : identificação variáveis

(II)GACa © São restritas as atividades do psicólogo no campo de Recursos Humanos (c1), mantem-se

no campo tradicional de atuação e utiliza procedimentos também convencionais (c2), sem refletir sobre o seu papel e a possibilidade de ampliar as atividades (e1), e sem compreender abrangentemente a própria ação (e2)

c 6.5-atividades : campo

c campo tradicional 6.9-atuação/ 5.6-procedimentos convencionais

* refletir : 7.1-papel / ampliar 6.5-atividades

* 2.13-compreender : ação

6.7-resultados

(II)BAEa © Para atingir resultados é necessária a capacidade inovadora (e1), que é facilitada pela ocupação de postos gerenciais (c1).

* **6.7-resultados** : 9.22-capacidade inovadora

c postos 8.14-gerenciais

6.8-trabalho

(I)BAEa © Necessidade de adquirir o hábito existente nas organizações de criar e de avaliar o trabalho (e1).

* **2.17-adquirir hábito** : criar / avaliar **6.8-trabalho**

(III)BAEa © Dificuldade na adequação técnico-instrumental às necessidades de trabalho e suas consequências éticas (e1).

* **adequação 5.1-técnico-instrumental** : **6.8-trabalho**

(IV)BAEa © Necessidades desenvolvidas pelas exigências do trabalho: atualização de conhecimentos (e1), registro sistemático dos dados (e2) e definição de problemas/objeto/finalidade do trabalho (e3).

* **exigências 6.8-trabalho** : atualização 2.1-conhecimentos

* **registro sistemático 5.7-dados**

* **definição problemas / objeto / finalidade 6.8-trabalho**

(III)CAEb © Necessidade de atuação em equipes (e1) e de desenvolvimento de uma mentalidade pluralista de participação no trabalho (e2).

* **6.9-atuação equipes**

* **2.20-desenvolvimento** : mentalidade pluralista : participação **6.8-trabalho**

(IV)FAEb © A falta de domínio dos instrumentos, do método científico e de uma teoria impossibilita o trabalho em Treinamento (e1).

* **2.18-domínio** : 5.4-instrumentos / 3.1-método científico / 4.9-teoria : **6.8-trabalho Treinamento**

6.9-atuação

(III)CAEb © Necessidade de atuação em equipes (e1) e de desenvolvimento de uma mentalidade pluralista de participação no trabalho (e2).

* **6.9-atuação equipes**

* **2.20-desenvolvimento** : mentalidade pluralista : participação **6.8-trabalho**

(II)EAEa © Necessidade de desenvolver a auto-crítica da atuação (e1).

* **2.22-desenvolver** : 9.8-auto-crítica : **6.9-atuação**

6.12-intervenção(ões)

(II)GAEEa © Necessidade de ampliação das atividades (e1), tendo como contrapartida ingenuidade e incompetência para gerar alternativas de intervenção (e2), através de um modelo de atuação próprio (f1).

* **ampliação 6.5-atividades**

* (perspicácia) /9.17-competência : alternativas **6.12-intervenção**

¡ 4.3-modelo **6.9-atuação**

6.14-aplicação

(I)AAEa © Necessidade de uma revisão geral da aplicação da Psicologia Organizacional (e1).

* **4.8-revisão geral** : **6.14-aplicação** : Psicologia Organizacional

(III)CAEEa © Necessidade de oportunidades de aplicação da Psicologia (e1) que extrapolem as atividades estereotipadas estabelecidas pela empresa (c1).

* **oportunidades 6.14-aplicação**

c 6.5-atividades estereotipadas : 8.8-empresa

AGRUPAMENTO C-6

Formação profissional

6.1-prática(o)(s)

(I)EFCb © Algumas pesquisas na área não têm finalidade prática e valor social (c1).

c 3.7-pesquisas área : finalidade 6.1-prática / 9.13-social

(IV)FFCa © Os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculados às atividades práticas de Treinamento (c1).

c 1.2-professores : 4.9-teorias : 1.5-disciplinas : formação : 6.5-atividades 6.1-práticas : Treinamento

6.2-experiência

(II)EFCb © Deficiências dos professores: falta de experiência e amadorismo (c1).

c 1.14-deficiências 1.2-professores : 6.2-experiência

6.5-atividade(s)

(III)BFCa © Pouca atenção à entrevista e à observação como procedimentos de coleta (c1), assim como conteúdos teóricos fracamente associados às atividades características da área (c2).

c 5.6-procedimentos coleta

c 2.3-conteúdos teóricos : 6.5-atividades : área

(IV)BFCb © Noção das atividades restrita a Seleção e Treinamento, transmitida na graduação (c1).

c 6.5-atividades : Seleção / Treinamento : graduação

(III)CFCa © Pouca disponibilidade dos alunos para o estudo (c1), além do envolvimento em atividades extra-acadêmicas pouco relacionadas ou, muitas vezes, diferentes das atividades características da Psicologia (c2).

c 1.3-alunos : estudo

c atividades extra-acadêmicas : 6.5-atividades Psicologia

(I)DFCd © No Brasil a pós-graduação se restringe à formação acadêmica (c1), deixando de ser uma instituição de base profissional para outras atividades (c2).

c 1.13-pós-graduação : formação acadêmica

c base profissional : 6.5-atividades

(II)FACb © A Psicometria é um instrumental que dá suporte às atividades no campo de Recursos Humanos (c1).

c Psicometria : 5.5-instrumental : 6.5-atividades : campo Recursos Humanos

(IV)FFCa © Os professores e as teorias ensinadas nas disciplinas de formação em aprendizagem geralmente não estão vinculados às atividades práticas de Treinamento (c1).

c 1.2-professores : 4.9-teorias : 1.5-disciplinas : formação : 6.5-atividades 6.1-práticas : Treinamento

(V)FFCa © O preparo para as atividades de Avaliação de Desempenho é precário (c1).

c preparo : 6.5-atividades : Avaliação de Desempenho

(III)CFIb © As pressões econômicas e sociais enfraquecem o padrão de exigências sobre o aluno (i1), com conseqüente deterioração do ensino e da própria imagem do psicólogo (i2), que tem potencial (atividades) para oferecer mais à sociedade (c1).

j pressões 9.12-econômicas / sociais : padrão exigências : 1.3-aluno

j 1.1-ensino / 7.9-imagem psicólogo

c potencial (6.5-atividades)

(II)DFIe © A visão estereotipada das atividades em organizações, transmitida na graduação e relacionada ao predomínio de interesses pela clínica (c1), dificulta promover mudanças na atuação (i1).

c 4.8-visão estereotipada : 6.5-atividades : graduação : 7.6-interesses

6.9-atuação

(VI)FFEEa © Faltam ao psicólogo conteúdos de formação na área de Segurança no Trabalho (e1), área que possui um amplo potencial de atividades (c1)

* 2.3-conteúdos formação : **Segurança no Trabalho**

c área : **potencial 6.5-atividades**

6.8-trabalho

(I)BFCb © No curso não se transmite o hábito de expor o trabalho e isto também se repete em algumas áreas da Psicologia (c1).

c 1.9-curso : **expor 6.8-trabalho**

(II)FFCb © Em geral, os cursos não transmitem capacitação para o trabalho em Psicometria (c1).

c 1.9-cursos : **9.21-capacitação : 6.8-trabalho Psicometria**

(IV)GFCb © O psicólogo revela, desde sua entrada no curso de Psicologia, acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência (c1), característica que dificulta assumir posições de liderança na empresa (i1).

c 1.9-curso : **7.7-preferências 6.8-trabalho : grupos restritos / 4.1-abordagem : indivíduo**

i posições **8.16-liderança : 8.8-empresa**

6.9-atuação

(II)CFCa © Precariedade no desenvolvimento, durante a formação, dos requisitos para uma atuação competente (c1).

c 2.20-desenvolvimento formação : **2.5-requisitos : 6.9-atuação 9.18-competente**

(II)DFCb © Preparo na graduação insuficiente para a atuação (c1).

c preparo : **6.9-atuação**

(III)FFCa © O currículo dos cursos estabelece o espaço de atuação em Seleção de Pessoal e fornece algum instrumental (c1).

c 1.4-curriculo : 1.9-cursos : **espaço 6.9-atuação : Seleção/ 5.5-instrumental**

6.12-intervenção(ões)

(I)BFCa © Os cursos de Psicologia mantêm uma abordagem centrada no indivíduo (c1) e um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto (c2).

c 1.9-cursos : **4.1-abordagem : centrada indivíduo**

c 4.3-modelo **6.12-intervenção : inter-relações 8.2-contexto**

Atividades de trabalho

6.1-prática(o)(s)

(I)AACa © A prática dos psicólogos nas organizações repete os modelos iniciais de atuação (c1).

c 6.1-prática : **4.3-modelos iniciais : 6.9-atuação**

(I)DACa © A área organizacional não tem estruturação como prática (c1).

c área : **estruturação : 6.1-prática**

6.5-atividade(s)

(II)BACa © A expectativa da organização envolve padrões estereotipados das atividades dos psicólogos (c1), que só encontram oportunidades de definição das mudanças quando ocupam posições de liderança (c2).

c expectativa organização : **6.5-atividades psicólogos**

c 8.10-mudanças : **posições 8.16-liderança**

(VI)BACa © Início das atividades na área, no Brasil, sem clareza das vinculações e finalidade da atuação (c1), sem considerar o trabalho como globalidade (c2) e numa perspectiva de prevenção (c3).

c 6.5-atividades área : **2.23-clareza : vinculações / finalidade 6.9-atuação**

c 6.8-trabalho : **globalidade**

c 4.5-perspectiva **prevenção**

(III)FACa © Encontram-se muitos psicólogos trabalhando em Seleção (c1) com o espaço reconhecido como de atividade do psicólogo pela associação aos testes e medidas (c2).

c psicólogos : Seleção

c **6.5-atividade psicólogo** : 5.8-testes / medidas

(VI)FACa © Os psicólogos não atentam para o potencial de expansão das atividades de Segurança no Trabalho (c1).

c **potencial expansão** : **6.5-atividades** : **Segurança no Trabalho**

(I)GACa © Os procedimentos e modelos são produzidos em outros contextos culturais e não são renovados (c1), além da manutenção das atividades tradicionais, restritas e discriminadas quanto ao grau de importância (c2), sem a ampliação das atividades para setores nos quais existe potencial de contribuição (c3).

c 5.6-procedimentos / 4.3-modelos

c **6.5-atividades tradicionais**

c **ampliação 6.5-atividades** : potencial **6.13-contribuição**

(II)GACa © São restritas as atividades do psicólogo no campo de Recursos Humanos (c1), mantem-se no campo tradicional de atuação e utiliza procedimentos também convencionais (c2), sem refletir sobre o seu papel e a possibilidade de ampliar as atividades (e1), e sem compreender abrangentemente a própria ação (e2).

c **6.5-atividades** : campo

c **campo tradicional 6.9-atuação/ 5.6-procedimentos convencionais**

* refletir : 7.1-papel / ampliar 6.5-atividades

* 2.13-compreender : ação

(II)GACb © Tendência de ampliação das atividades do psicólogo nas organizações (c1).

c **ampliação 6.5-atividades**

(IV)GACa © A busca de produtividade e o funcionamento das organizações são aspectos um tanto avessos para os psicólogos (c1), sendo raro encontrá-los em postos de liderança (c2), mas em atividades técnicas (c3) e subordinados a profissionais com formação de menor ênfase no comportamento humano (c4).

c **produtividade / 8.7-funcionamento organizações**

c **postos de 8.16-liderança**

c **6.5-atividades 5.2-técnicas**

c **subordinados** : comportamento humano

(V)GACa © A empresa evidencia diretamente os antagonismos da relação capital-trabalho (c1), com alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador (colocado o próprio psicólogo como trabalhador) (c2).

c **8.8-empresa** : **8.5-relação capital-trabalho**

c **9.4-apropriação** : **6.5-atividades psicólogo** : **8.2-trabalhador**

(III)CAEa © Necessidade de oportunidades de aplicação da Psicologia (e1) que extrapolem as atividades estereotipadas estabelecidas pela empresa (c1)

* **oportunidades 6.14-aplicação**

c **6.5-atividades estereotipadas** : **8.8-empresa**

(III)CAIb © Também na empresa os psicólogos mantêm-se isolados em suas atividades imediatas (c1), podendo o rodízio de profissionais se constituir em alternativa de mudança desta postura (i1)

c **psicólogos** : **6.5-atividades imediatas**

i **alternativa mudança** : **4.6-postura**

(IV)GAEa © O psicólogo carece de competência nas relações de chefia (e1), mantem-se em tarefas rotineiras (c1), insatisfeito com as atividades características das organizações (c2).

* **9.17-competência** : **relações 8.15-chefia**

c **6.6-tarefas rotineiras**

c **insatisfeito** : **organizações** : **6.5-atividades**

6.6-tarefas

(IV)GAEa © O psicólogo carece de competência nas relações de chefia (e1), mantem-se em tarefas rotineiras (c1), insatisfeito com as atividades características das organizações (c2).

* **9.17-competência** : **relações 8.15-chefia**

c **6.6-tarefas rotineiras**

c **insatisfeito** : **organizações** : **6.5-atividades**

6.8-trabalho

(I)BACa © Nas organizações o trabalho do psicólogo é continuamente avaliado e necessariamente

exposto (c1).

c **6.8-trabalho** avaliado / exposto

(V)BACa © Exigências de trabalho com pessoas provenientes das diversas classes sociais, adultos (c1), numa relação dinâmica e ampla de trabalho (c2).

c exigências **6.8-trabalho**

c **8.5-relação** trabalho

(II)CACa © O psicólogo submete-se às imposições da empresa, busca produzir e não consegue legitimar o seu trabalho (c1).

c imposições **8.8-empresa** : legitimar **6.8-trabalho**

(VI)BACa © Início das atividades na área, no Brasil, sem clareza das vinculações e finalidade da atuação (c1), sem considerar o trabalho como globalidade (c2) e numa perspectiva de prevenção (c3).

c **6.5-atividades** área : 2.23-clareza : vinculações / finalidade **6.9-atuação**

c **6.8-trabalho** : globalidade

c 4.5-perspectiva prevenção

(II)GACc © Interesses diversos entre pesquisadores e profissionais das organizações no que tange à natureza da pesquisa e do trabalho aplicado (c1).

c 7.6-interesses : 3.7-pesquisa / **6.8-trabalho** aplicado

6.9-atuação

(I)AACa © A prática dos psicólogos nas organizações repete os modelos iniciais de atuação (c1).

c **6.1-prática** : 4.3-modelos iniciais : **6.9-atuação**

(VI)BACa © Início das atividades na área, no Brasil, sem clareza das vinculações e finalidade da atuação (c1), sem considerar o trabalho como globalidade (c2) e numa perspectiva de prevenção (c3).

c **6.5-atividades** área : 2.23-clareza : vinculações / finalidade **6.9-atuação**

c **6.8-trabalho** : globalidade

c 4.5-perspectiva prevenção

(I)GACa © Os procedimentos e modelos são produzidos em outros contextos culturais e não são renovados (c1), além da manutenção das atividades tradicionais, restritas e discriminadas quanto ao grau de importância (c2), sem a ampliação das atividades para setores nos quais existe potencial de contribuição (c3).

c 5.6-procedimentos / 4.3-modelos

c **6.5-atividades** tradicionais

c ampliação **6.5-atividades** : potencial **6.13-contribuição**

(II)GACa © São restritas as atividades do psicólogo no campo de Recursos Humanos (c1), mantem-se no campo tradicional de atuação e utiliza procedimentos também convencionais (c2), sem refletir sobre o seu papel e a possibilidade de ampliar as atividades (e1), e sem compreender abrangentemente a própria ação (e2).

c **6.5-atividades** : campo

c campo tradicional **6.9-atuação** / 5.6-procedimentos convencionais

* refletir : 7.1-papel / ampliar 6.5-atividades

* 2.13-compreender : ação

(IV)GAla © A atuação limitada, as questões de poder, a esquivas aos postos de liderança (c1), dificultam a afirmação do psicólogo (i1), restringem suas contribuições (i2) e não permitem o ingresso de maior número de profissionais no campo (i3).

c **6.9-atuação** / 8.11-poder / postos 8.16-liderança

i 7.11-afirmação psicólogo

i 6.13-contribuições

i campo

6.13-contribuição(ões)

(I)GACa © Os procedimentos e modelos são produzidos em outros contextos culturais e não são renovados (c1), além da manutenção das atividades tradicionais, restritas e discriminadas quanto ao grau de importância (c2), sem a ampliação das atividades para setores nos quais existe potencial de contribuição (c3).

c 5.6-procedimentos / 4.3-modelos

c **6.5-atividades** tradicionais

c ampliação **6.5-atividades** : potencial **6.13-contribuição**

6.14-aplicação

(III)BACa ⊗ A separação acadêmica das áreas tradicionais da Psicologia não é compatível com a realidade da aplicação (c1).

c **áreas tradicionais** : 8.3-realidade **6.14-aplicação**

AGRUPAMENTO I-6

Formação profissional

6.1-prática(o)(s)

(II)BF1a ⊗ Tentativa de tomar as próprias experiências práticas como modelo para os alunos

j **6.2-experiências 6.1-práticas** : 4.3-modelo : 1.3-alunos

(III)CF1a ⊗ As atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola (i1).

j **6.5-atividades 6.1-práticas** : 1.3-aluno / 1 10-escola

(I)EF1c ⊗ O professor deve entrar em contato direto com as organizações (i1), atualizar-se com a prática (i2).

j 1.2-professor : **6.4-contato direto**

j **6.1-prática**

(II)FF1c ⊗ Os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática (i1).

j 1.2-professores 3.2-metodologia / 1.5-disciplinas **6.14-aplicação** : 3.1-método científico : **6.1-prática**

(V)FF1a ⊗ A formação não dá competência para a prática da avaliação de desempenho (i1), conduzindo à reprodução apriorística de instrumentos (i2).

j formação : 9.17-competência **6.1-prática** : avaliação de desempenho

j 9.14-reprodução : 5.4-instrumentos

(I)GF1a ⊗ A formação deve ser mais completa, acrescentar subsídios teóricos e práticos relativos ao contexto de trabalho (i1).

j formação : 2.4-subsídios teóricos / **6.1-práticos** : 8.2-contexto trabalho

(I)EFCa ⊗ Conteúdo teórico excessivo e desatualizado (c1), em prejuízo da prática-vivência em organizações (i1).

c 2.3-conteúdo teórico

j **6.1-prática-6.3-vivência**

(V)GFEa ⊗ Falta ao psicólogo apreensão da realidade política e social das organizações(e1), que se revela em sua prática alienada (i1).

* 2.10-apreensão : 8.3-realidade 9.11-política / 9.13-social : organizações

j **6.1-prática alienada**

6.2-experiência

(II)BF1a ⊗ Tentativa de tomar as próprias experiências práticas como modelo para os alunos

j **6.2-experiências 6.1-práticas** : 4.3-modelo : 1.3-alunos

(I)EF1d ⊗ Utilização da sala de aula como ambiente para o relato de experiências na área e fornecimento de orientações (i1).

j 1.8-sala de aula : relato **6.2-experiências** : área

6.3-vivência

(II)EF1a ⊗ Deve-se tanto promover como recuperar a vivência do aluno e do professor nas empresas (i1), para que se reflita sobre o papel do psicólogo organizacional (i2).

j **6.3-vivência** : 1.3-aluno : 1.2-professor

j 7.1-papel

(I)EFCa ⊗ Conteúdo teórico excessivo e desatualizado (c1), em prejuízo da prática-vivência em organizações (i1).

c 2.3-conteúdo teórico

¶ 6.1-prática-6.3-vivência

6.4-contato direto

(I)BF1a ⊕ O professor deve entrar em contato direto com as organizações (i1), atualizar-se com a prática (i2)

¶ 1.2-professor : 6.4-contato direto

¶ 6.1-prática

(III)GF1a ⊕ Necessidade de aproximação, na formação, das áreas de novas tecnologias (e1), principalmente através do contato direto com organizações (i1).

* aproximação : formação : áreas novas 5.3-tecnologias

¶ 6.4-contato direto

6.5-atividade(s)

(I)BF1a ⊕ Busca de informações complementares (i1), para o auto-desenvolvimento e manutenção das atividades inter-profissionais (i2).

¶ 2.6-informações complementares

¶ 2.21-auto-desenvolvimento / 6.5-atividades inter-profissionais

(III)CF1a ⊕ As atividades práticas exigem recursos do aluno e da escola (i1).

¶ 6.5-atividade* 6.1-práticas : 1.3-aluno / 1.10-escola

(I)DF1a ⊕ A formação não dá competência profissional (i1) para ampliar a gama de atividades e evadir-se da visão do trabalho apenas ao nível patológico (i2).

¶ formação : 9.17-competência profissional

¶ ampliar 6.5-atividades : 4.8-visão 6.8-trabalho : nível patológico

(III)EF1b ⊕ Deve-se buscar uma visão integrada das atividades na área, como procedimento entre os professores, durante a formação (i1).

¶ 4.8-visão integrada : 6.5-atividades : área : 1.2-professores : formação

(I)FF1b ⊕ O psicólogo deve dominar o conhecimento técnico-instrumental das atividades do campo de Recursos Humanos (i1).

¶ 2.1-conhecimento 5.1-técnico-instrumental : 6.5-atividades : campo

(II)GF1a ⊕ A formação deve fornecer uma visão científica (i1) que permita investigar os processos organizacionais (i2) e capacite para ampliação das atividades (i3).

¶ 4.8-visão 3.5-científica

¶ 8.4-processos organizacionais

¶ ampliação 6.5-atividades

(IV)GF1b ⊕ O psicólogo esquiva-se de posições de liderança (i1), não encontra alternativas de intervenção (i2), mantém-se em atividades técnicas (i3) e permanece insatisfeito (i4).

¶ posições 8.16-liderança

¶ alternativas 6.12-intervenção

¶ 6.5-atividades 5.2-técnicas

¶ insatisfeito (6.5-atividades)

6.8-trabalho

(I)DF1a ⊕ A formação não dá competência profissional (i1) para ampliar a gama de atividades e evadir-se da visão do trabalho apenas ao nível patológico (i2).

¶ formação : 9.17-competência profissional

¶ ampliar 6.5-atividades : 4.8-visão 6.8-trabalho : nível patológico

(II)FF1a ⊕ Uma formação metodológica adequada deve possibilitar flexibilidade para responder às exigências do trabalho nas organizações (i1).

¶ formação 3.3-metodológica : exigências 6.8-trabalho

(III)FF1a ⊕ A formação deve ser mais consistente no ensino do método científico (i1), para permitir a geração de novos instrumentos (i2), e permitir a reflexão sobre a finalidade do trabalho, através de estudos de casos de seleção (i3).

¶ formação : 1.1-ensino : 3.1-método científico

¶ novos 5.4-instrumentos

¶ finalidade 6.8-trabalho : seleção

(II)GF1b ⊕ A deficiência na formação científica (c1) faz com que não se utilizem os dados disponíveis com maior segurança e impacto (i1), rejeitando-se os parâmetros científicos de trabalho (i2).

c formação 3.5-científica

- ; 5.7-dados disponíveis
- ; parâmetros 3.5-científicos : 6.8-trabalho

6.9-atuação

(I)DFic © A única opção de especialização está nos cursos de Administração de Recursos Humanos (i1), descaracterizando a atuação psicológica (i2).

- ; 1.12-especialização

; 6.9-atuação psicológica

(II)DFic © Alternativa de formação na ênfase no conceito mais amplo de organização e análise do fenômeno organizacional (i1), para o entendimento das multi-determinações dinâmicas em qualquer área de atuação (i2).

- ; alternativa formação : organização / 5.10-análise 8.6-fenômeno organizacional
- ; 2.9-entendimento : multi-determinações dinâmicas : 6.9-atuação

(II)DFic © A visão estereotipada das atividades em organizações, transmitida na graduação e relacionada ao predomínio de interesses pela clínica (c1), dificulta promover mudanças na atuação (i1).

- c 4.8-visão estereotipada : 6.5-atividades : graduação : 7.6-interesses
- ; mudanças 6.9-atuação

6.11-agir

(II)DFic © Importância de estabelecer o hábito de refletir criticamente, sem que se perca a vinculação com o agir (i1).

- ; refletir 9.10-criticamente : 6.11-agir

6.12-intervenção(ões)

(IV)GFib © O psicólogo esquiva-se de posições de liderança (i1), não encontra alternativas de intervenção (i2), mantém-se em atividades técnicas (i3) e permanece insatisfeito (i4).

- ; posições 8.16-liderança
- ; alternativas 6.12-intervenção
- ; 6.5-atividades 5.2-técnicas
- ; insatisfeito (6.5-atividades)

6.14-aplicação

(II)FFic © Os professores de metodologia e de disciplinas de aplicação deveriam estabelecer a reciprocidade entre o método científico e a prática (i1).

- ; 1.2-professores 3.2-metodologia / 1.5-disciplinas 6.14-aplicação : 3.1-método científico : 6.1-prática

Atividades de trabalho

6.5-atividade(s)

(II)BA1a © Ingresso no mercado sem clareza do próprio papel ou iniciativa para as atividades de vinculação (i1).

- ; mercado : 2.23-clareza : 7.1-papel /iniciativa : 6.5-atividades

(V)BA1a © O psicólogo deve ter preparo para lidar com os conflitos, que são inerentes à atuação em organizações, assim como nas demais atividades dos psicólogos (i1).

- ; preparo : conflitos : 6.9-atuação : 6.5-atividades psicólogos

(II)CA1a © O profissional deve sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades, nos vários níveis da organização (i1), para evitar o próprio desgaste e perda de reconhecimento (i2), além de ser auto-crítico (i3), para não se tornar apenas um agente de reprodução do "status quo" (i4).

- ; processo avaliação (6.5-atividades)

- ; legitimar 6.5-atividades

- ; 7.10-reconhecimento

- ; 9.8-auto-crítico

- ; agente 9.14-reprodução

(III)CAIa © A restrição do papel do psicólogo à dimensão técnica (c1) diminui sua potencialidade (i1)
c 7.1-papel : dimensão 5.2-técnica

i potencialidade (6.5-atividades)

(I)DAIb © As contingências acabam inserindo o psicólogo nas atividades tradicionais (i1), em departamentos de Recursos Humanos que estão grandes e tendem a ser reduzidos (c1), com conseqüente dificuldade futura de ingresso no mercado, se não se pensar atividades alternativas (i2).

i 6.5-atividades tradicionais

c Recursos Humanos

i ingresso campo : 6.5-atividades alternativas

(III)EAIa © Deve-se manter as atividades da área como seções integradas na organização, para economia de esforços, numa perspectiva de análise globalizada (i1).

i 6.5-atividades : área : 4.5-perspectiva 5.10-análise globalizada

(IV)FAIa © A utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente (i1); por sua vez, a atuação competente propicia a ampliação das atividades, passando à análise organizacional (i2).

i 4.9-teorias aprendizagem : profissional 9.18-competente

i 6.9-atuação 9.18-competente : ampliação 6.5-atividades / 5.10-análise organizacional

(V)FAIa © Os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho estão vinculados à dimensão política da organização e ao estabelecimento das relações entre as atividades e as variáveis do contexto (i1).

i 6.14-aplicação 5.2-técnica : Avaliação de Desempenho : dimensão 9.11-política : 6.5-atividades / variáveis 8.2-contexto

(VI)FAIa © Os poucos psicólogos que se encontram na área de Segurança no Trabalho têm dificuldades para o desenvolvimento das atividades (i1), sendo que se tivessem competência, poderiam ocupar a área (i2).

i Segurança no Trabalho : desenvolvimento 6.5-atividades

i 9.17-competência : área

(I)GAIa © O psicólogo deve refletir e ajustar seus métodos e instrumentos (i1), e não apenas repetir procedimentos para os quais teve algum preparo (c1), e avaliar os resultados das próprias atividades (i2).

i métodos / 5.4-instrumentos

c 5.6-procedimentos : preparo

i avaliar 6.7-resultados : 6.5-atividades

(II)GAIa © A ampliação das atividades requer competência e senso crítico (i1), sob risco de perpetuar a imagem do profissional limitado à Seleção (i2).

i ampliação 6.5-atividades : 9.17-competência / senso 9.5-crítico

i 7.9-imagem profissional : Seleção

6.7-resultados

(I)GAIa © O psicólogo deve refletir e ajustar seus métodos e instrumentos (i1), e não apenas repetir procedimentos para os quais teve algum preparo (c1), e avaliar os resultados das próprias atividades (i2).

i métodos / 5.4-instrumentos

c 5.6-procedimentos : preparo

i avaliar 6.7-resultados : 6.5-atividades

6.8-trabalho

(I)BAIa © A avaliação do trabalho é indispensável ao auto-desenvolvimento (i1).

i avaliação 6.8-trabalho : 2.21-auto-desenvolvimento

(V)GAIa © A percepção da apropriação do trabalho do psicólogo angustia e afasta o profissional das empresas(i1), ou o psicólogo permanece sem a consciência da apropriação(i2).

i 9.4-apropriação 6.8-trabalho (psicólogo)

i 9.4-apropriação (6.8-trabalho psicólogo)

(V)GAEa © Necessidade do desenvolvimento de consciência política (e1) para que o psicólogo possa avaliar a utilização do próprio trabalho (apropriação)(i1).

* 2.20-desenvolvimento : consciência 9.11-política

i 6.8-trabalho : 9.4-apropriação

6.9-atuação

(V)BAIa © O psicólogo deve ter preparo para lidar com os conflitos, que são inerentes à atuação em organizações, assim como nas demais atividades dos psicólogos (i1).

‡ **preparo : conflitos : 6.9-atuação : 6.5-atividades psicólogos**

(I)FAIa © O domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação (i1).

‡ **2.18-domínio 5.1-técnico-instrumental : 3.1-método científico : 9.17-competência :**

6.9-atuação

(IV)FAIa © A utilização das teorias de aprendizagem toma o profissional competente (i1); por sua vez, a atuação competente propicia a ampliação das atividades, passando à análise organizacional (i2).

‡ **4.9-teorias aprendizagem : profissional 9.18-competente :**

‡ **6.9-atuação 9.18-competente : ampliação 6.5-atividades / 5.10-análise organizacional**

(I)GAEa © Falta competência técnica ao psicólogo (e1) para desenvolver um modelo de atuação característico e adequado à sua realidade de trabalho (i1).

* **9.17-competência 5.2-técnica**

‡ **2.22-desenvolver : 4.3-modelo 6.9-atuação : 8.3-realidade trabalho**

(II)GAEa © Necessidade de ampliação das atividades (e1), tendo como contrapartida ingenuidade e incompetência para gerar alternativas de intervenção (e2), através de um modelo de atuação próprio (i1).

* **ampliação 6.5-atividades**

* **(perspicácia) / 9.17-competência : alternativas 6.12-intervenção**

‡ **4.3-modelo 6.9-atuação**

6.10-ação

(II)AAIa © Profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo (i1), pela falta de clareza que o psicólogo tem no que tange à própria inserção nas relações de produção (e1).

‡ **2.12-compreensão : fenômenos 9.12-econômicos : 6.10-ação psicólogo**

* **2.23-clareza : própria inserção : 8.5-relações produção**

6.12-intervenção(ões)

(I)AAIb © Deve-se buscar novas abordagens em Psicologia Organizacional, através da análise materialista, histórica e dialética (i1), procurando tornar o psicólogo mais competente ao nível da interação com outros profissionais, na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais (i2) e, em decorrência, alterando suas intervenções (i3).

‡ **novas 4.1-abordagens : Psicologia Organizacional**

‡ **psicólogo 9.18-competente : interação / 8.6-fenômenos organizacionais**

‡ **6.12-intervenções**

6.13-contribuições

(IV)GAIa © A atuação limitada, as questões de poder, a esquiva aos postos de liderança (c1), dificultam a afirmação do psicólogo (i1), restringem suas contribuições (i2) e não permitem o ingresso de maior número de profissionais no campo (i3).

‡ **6.9-atuação / 8.11-poder / postos 8.16-liderança**

‡ **7.11-afirmação psicólogo**

‡ **6.13-contribuições**

‡ **campo**

6.14-aplicação

(I)AAIa © Deve-se buscar novas áreas ou formas de aplicação, como exemplos: atuando em sindicatos, pesquisando salário indireto e benefícios (i1), e procurando alternativas em áreas tradicionais como Prevenção de Acidentes e Treinamento e Desenvolvimento (i2).

‡ **novas áreas / formas 6.14-aplicação**

‡ **alternativas : áreas tradicionais**

(V)FAIa © Os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho estão vinculados à dimensão política da organização e ao estabelecimento das relações entre as atividades e as variáveis do contexto (i1).

‡ **6.14-aplicação 5.2-técnica : Avaliação de Desempenho : dimensão 9.11-**

Conjunto temático 7:

Identidade e Imagem

Palavras-chave: 7.1-papel; 7.2-cargo; 7.3-identificação, 7.4-identidade; 7.5-valores; 7.6-interesse(s); 7.7-preferências; 7.8-comprometimento; 7.9-imagem; 7.10-reconhecimento; 7.11-afirmação

AGRUPAMENTO E-7

Formação profissional

7.1-papel

(II)EFEa © Necessidade de desenvolver a percepção do próprio papel (e1).

* **2.22-desenvolver** : percepção **7.1-papel**

Atividades de trabalho

7.1-papel

(II)AAEa © Falta conhecimento do processo de trabalho (e1) e da inserção do papel do psicólogo no contexto de produção (e2).

* **2.1-conhecimento** : **8.4-processo trabalho**

* **(2.1-conhecimento)** : **7.1-papel psicólogo** : **8.2-contexto produção**

(II)CAEa © Necessidade de identificar a inserção das próprias atividades na organização (e1) e auto-criticar o significado do seu papel (e2).

* **2.16-identificar inserção** : **6.5-atividades**

* **9.9-auto-criticar** : significado **7.1-papel**

(II)GACa © São restritas as atividades do psicólogo no campo de Recursos Humanos (c1), mantem-se no campo tradicional de atuação e utiliza procedimentos também convencionais (c2), sem refletir sobre o seu papel e a possibilidade de ampliar as atividades (e1), e sem compreender abrangentemente a própria ação (e2).

© **6.5-atividades** : campo

© campo tradicional **6.9-atuação/ 5.6-procedimentos convencionais**

* **refletir** : **7.1-papel** / **ampliar 6.5-atividades**

* **2.13-compreender** : ação

7.3-identificação

(II)DAEa © O psicólogo organizacional encontra dificuldades de identificação profissional (e1).

* **7.3-identificação** profissional

7.5-valores

(IV)GAEb © Incompatibilidade entre os valores característicos dos psicólogos e o repertório exigido para atuar em organizações (e1).

* **7.5-valores** característicos psicólogos : repertório exigido organizações

7.6-interesse(s)

(I)CAEa © Necessidade de manter o interesse pelas atividades específicas da área (e1), sob risco do não desenvolvimento profissional (f1).

* **manter 7.6-interesse** : **6.5-atividades específicas** : área

AGRUPAMENTO C-7

Formação profissional

7.1-papel

(II)EFCa © Os programas eram e continuam falhos em relação ao papel do psicólogo nas organizações (c1).

© 1.6-programas : 7.1-papel

7.6-interesse(s)

(III)CFCb © Os professores não se apresentam, muitas vezes, com interesse e preparo em profundidade na ciência psicológica e também para a especificidade da disciplina que ensinam (c1).

© 1.2-professores : 7.6-interesse / preparo: 3.4-ciência : 1.5-disciplina

(II)GFCa © Os cursos têm deficiências gerais e específicas (c1), não transmitem atitudes científicas(c2) e pouco se encontram interesses de pesquisa na área (c3).

© 1.9-cursos : 1.14-deficiências

© atitudes 3.5-científicas

© 7.6-interesses : 3.7-pesquisa : área

(II)DFIe © A visão estereotipada das atividades em organizações, transmitida na graduação e relacionada ao predomínio de interesses pela clínica (c1), dificulta promover mudanças na atuação (f1).

© 4.8-visão estereotipada : 6.5-atividades : graduação : 7.6-interesses

; mudanças 6.9-atuação

7.7-preferências

(IV)GFCb © O psicólogo revela, desde sua entrada no curso de Psicologia, acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência (c1); característica que dificulta assumir posições de liderança na empresa (f1).

© 1.9-curso : 7.7-preferências 6.8-trabalho : grupos restritos / 4.1-abordagem : indivíduo

; posições 8.16-liderança : 8.8-empresa

7.8-comprometimento

(III)CFCc © Os alunos captam o que o professor fala e o que faz: comprometimento com o que ensina e suas conseqüências (c1).

© 1.3-alunos : 1.2-professor : 7.8-comprometimento

Atividades de trabalho

7.2-cargo

(III)CACa © As empresas estabelecem um cargo técnico ao psicólogo (c1).

© 8.8-empresas : 7.2-cargo técnico

7.4-identidade

(II)DACa © A área de Psicologia Organizacional não tem organizações de referência no Brasil, para promoção de identidade profissional (c1).

© área : organizações referência : 7.4-identidade

7.6-Interes e(s)

(II)GACc © Interesses diversos entre pesquisadores e profissionais das organizações no que tange à natureza da pesquisa e do trabalho aplicado (c1).

c 7.6-interesses : 3.7-pesquisa / 6.8-trabalho aplicado

7.1-papel

(III)CAIa © A restrição do papel do psicólogo à dimensão técnica (c1) diminui sua potencialidade (i1).

c 7.1-papel : dimensão 5.2-técnica

i potencialidade (6.5-atividades)

AGRUPAMENTO I-7

Formação profissional

7.1-papel

(II)EFla © Deve-se tanto promover como recuperar a vivência do aluno e do professor nas empresas (i1), para que se reflita sobre o papel do psicólogo organizacional (i2).

i 6.3-vivência : 1.3-aluno : 1.2-professor

7.1-papel

(II)DFCa © O ensino na formação é generalista (c1), válido para quem quer "fazer Psicologia" mas não para quem quer "ser psicólogo" (i1).

c 1.1-ensino : formação generalista

i "fazer Psicologia" : "ser psicólogo" (7.1-papel)

7.9-imagem

(III)CFIb © As pressões econômicas e sociais entraquecem o padrão de exigências sobre o aluno (i1), com conseqüente deterioração do ensino e da própria imagem do psicólogo (i2), que tem potencial (atividades) para oferecer mais à sociedade (c1).

i pressões 9.12-econômicas / sociais : padrão exigências : 1.3-aluno

i 1.1-ensino / 7.9-imagem psicólogo

c potencial (6.5-atividades)

Atividades de trabalho

7.1-papel

(II)BAIa © Ingresso no mercado sem clareza do próprio papel ou iniciativa para as atividades de vinculação (i1).

i mercado : 2.23-clareza : 7.1-papel /iniciativa : 6.5-atividades

7.4-identidade

(II)DAIa © A falta de elementos de identidade dificulta lidar com o estigma sobre a área (i1) e promove a migração dos psicólogos para o campo de Recursos Humanos (i2).

i 7.4-identidade : estigma área

i migração : campo Recursos Humanos

7.6-interesse(s)

(I)DAIa © Busca, dentro das organizações, de realização dos interesses nos moldes da clínica (i1).

i 7.6-interesses : 4.4-moldes clínica

7.9-imagem

(II)GAIa © A ampliação das atividades requer competência e senso crítico (i1), sob risco de perpetuar a

imagem do profissional limitado à Seleção (i2)

¡ ampliação 6.5-atividades : 9.17-competência / senso 9.5-crítico

¡ 7.9-imagem profissional : Seleção

7.10-reconhecimento

(II)CA1a © O profissional deve sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades, nos vários níveis da organização (i1), para evitar o próprio desgaste e perda de reconhecimento (i2), além de ser auto-crítico (i3), para não se tornar apenas um agente de reprodução do "status quo" (i4).

¡ processo avaliação (6.5-atividades)

¡ legitimar 6.5-atividades

¡ 7.10-reconhecimento

¡ 9.8-auto-crítico

¡ agente 9.14-reprodução

7.11-afirmação

(IV)GA1a © A atuação limitada, as questões de poder, a esquiva aos postos de liderança (c1), dificultam a afirmação do psicólogo (i1), restringem suas contribuições (i2) e não permitem o ingresso de maior número de profissionais no campo (i3).

© 6.9-atuação / 8.1¹-poder / postos 8.16-liderança

¡ 7.11-afirmação psicólogo

¡ 6.13-contribuições

¡ campo

(V)GA1b © A afirmação do psicólogo depende de sua inserção na dimensão política dentro das organizações (i1).

¡ 7.11-afirmação psicólogo : dimensão 9.11-política

Conjunto temático 8:

Ambiente das Organizações

Palavras-chave: 8.1-ambiente; 8.2-contexto; 8.3-realidade; 8.4-processo(s); 8.5-relação(ões); 8.6-fenômeno(s); 8.7-funcionamento; 8.8-empresa(s); 8.9-transformação(ões); 8.10-mudança(s); 8.11-poder; 8.12-autoridade; 8.13-gerenciamento, 8.14-gerenciais; 8.15-chefia; 8.16-liderança

AGRUPAMENTO E-8

Formação profissional

8.1-ambiente

(II)EFEB © Necessidade de maior conhecimento do ambiente das organizações (e1) e dos procedimentos e finalidades das intervenções (e2).

* 2.1-conhecimento : **8.1-ambiente** organizações

* (2.1-conhecimento) : 5.6-procedimentos / finalidades 6.12-intervenções

8.2-contexto

(I)GFEB © Faltam aos psicólogos subsídios teóricos da própria Psicologia, da Sociologia, da Economia, das teorias de Administração, etc (e1), bem como mais prática no contexto das organizações (e2), para que tenha um referencial que o qualifique no ingresso no mercado de trabalho (i1).

* 2.4-subsídios teóricos : Psicologia / Sociologia / Economia / 4.9-teorias Administração

* 6.1-prática : **8.2-contexto** organizações

; 2.7-referencial : ingresso : mercado trabalho

(II)BFEB © Falta um modelo de ação aplicável ao contexto do trabalho (e1).

* 4.3-modelo 6.10-ação : **8.2-contexto** trabalho

(II)GFEB © Falta capacitação para produzir conhecimento no contexto de trabalho ao mesmo tempo em que se produz resultados para a organização (e1).

* 9.21-capacitação : produzir 2.1-conhecimento : **8.2-contexto** trabalho / 6.7-resultados

8.3-realidade

(III)BFEB © Faltam instrumentos e preparo para diagnóstico de uma realidade (e1) em que a perspectiva de análise deve extrapolar o nível individual (i1).

* 5.4-instrumentos / preparo 5.9-diagnóstico : **8.3-realidade**

; 4.5-perspectiva 5.10-análise : nível individual

(V)GFEB © Falta ao psicólogo apreensão da realidade política e social das organizações(e1), que se revela em sua prática alienada (i1).

* 2.10-apreensão : **8.3-realidade** 9.11-política / 9.13-social : organizações

; 6.1-prática alienada

8.4-processo(s)

(II)AFEB © Necessidade do conhecimento de Economia, do processo de produção e de suas relações (realidade econômica) com os fenômenos comportamentais (e1).

* 2.1-conhecimento : **8.4-processo** produção / realidade 9.12-econômica : fenômenos comportamentais

8.5-relação(ões)

(VI)BFEB © Carência de aprendizagem das relações de trabalho numa perspectiva de prevenção (e1).

* 2.8-aprendizagem : 8.5-relações trabalho : 4.5-perspectiva prevenção

(II)AAIa © Profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo (f1), pela falta de clareza que o psicólogo tem no que tange à própria inserção nas relações de produção (e1).

; 2.12-compreensão : fenômenos 9.12-econômicos : 6.10-ação psicólogo

* 2.23-clareza : própria inserção : 8.5-relações produção

8.12-autoridade

(IV)GFEEa © Necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança e competência nas relações de autoridade (e1).

* 2.20-desenvolvimento : 2.24-habilidades **8.16-liderança** / 9.17-competência : relações **8.12-autoridade**

8.13-gerenciamento

(V)BFEB © Necessidade de preparação para ocupar posições de gerenciamento (e1).

* preparação : posições **8.13-gerenciamento**

8.16-liderança

(IV)GFEEa © Necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança e competência nas relações de autoridade (e1).

* 2.20-desenvolvimento : 2.24-habilidades **8.16-liderança** / 9.17-competência : relações **8.12-autoridade**

Atividades de trabalho

8.1-ambiente

(V)BAEa © Necessidade de integrar-se e apreender as mudanças no ambiente organizacional, interno e externo, suas inter-relações e impactos no comportamento (e1).

* integrar / 2.11-apreender : **8.10-mudanças** : **8.1-ambiente** organizacional

8.2-contexto

(II)AAEa © Falta conhecimento do processo de trabalho (e1) e da inserção do papel do psicólogo no contexto de produção (e2).

* 2.1-conhecimento : **8.4-processo** trabalho

* (2.1-conhecimento) : 7.1-papel psicólogo : **8.2-contexto** produção

(III)GAEa © Necessidade de saber lidar com as rápidas mudanças tecnológicas e suas implicações no contexto organizacional (e1).

* 2.14-saber lidar : **8.10-mudanças** tecnológicas / implicações : **8.2-contexto** organizacional

8.4-processo(s)

(II)AAEa © Falta conhecimento do processo de trabalho (e1) e da inserção do papel do psicólogo no contexto de produção (e2).

* 2.1-conhecimento : **8.4-processo** trabalho

* (2.1-conhecimento) : 7.1-papel psicólogo : **8.2-contexto** produção

8.10-mudança(s)

(V)BAEa © Necessidade de integrar-se e apreender as mudanças no ambiente organizacional, interno e externo, suas inter-relações e impactos no comportamento (e1).

* integrar / 2.11-apreender : **8.10-mudanças** : **8.1-ambiente** organizacional

(III)GAEa © Necessidade de saber lidar com as rápidas mudanças tecnológicas e suas implicações no contexto organizacional (e1).

* 2.14-saber lidar : **8.10-mudanças** tecnológicas / implicações : **8.2-contexto** organizacional

8.15-chefia

(IV)GAEa © O psicólogo carece de competência nas relações de chefia (e1) mantém-se em tarefas rotineiras (c1), insatisfeito com as atividades características das organizações (c2)

* 9.17-competência : relações 8.15-chefia

c 6.6-tarefas rotineiras

c insatisfeito : organizações : 6.5-atividades

AGRUPAMENTO C-8

Formação profissional

8.2-contexto

(I)BFCa © Os cursos de Psicologia mantêm uma abordagem centrada no indivíduo (c1) e um modelo de intervenção que não considera as inter-relações do contexto (c2).

c 1.9-cursos : 4.1-abordagem : centrada indivíduo

c 4.3-modelo 6.12-intervenção : inter-relações 8.2-contexto

(I)GFCb © Os cursos de graduação têm um forte viés clínico (c1) e as disciplinas mantêm uma estratégia que não é transposta para o contexto do trabalho (c2).

c 1.9-cursos graduação : viés clínico

c 1.5-disciplinas : 4.2-estratégia : 8.2-contexto trabalho

(I)GFCc © Os conteúdos de Psicologia Social, enquanto disciplina nos cursos de Psicologia, tratam das relações em pequenos grupos sem integrá-las ao contexto do trabalho (c1).

c 2.3-conteúdos : 1.5-disciplina : 1.9-cursos : Psicologia Social : 8.2-contexto trabalho

(II)GFCb © Os cursos não abordam a questão da produção do conhecimento num contexto aplicado (c1).

c 1.9-cursos : produção 2.1-conhecimento : 8.2-contexto aplicado

8.3-realidade

(III)GFCa © Os cursos não oportunizam apresentar a realidade de transformação permanente das organizações (c1), possivelmente por falta de suporte (modelo) na própria Psicologia, entre outros fatores (c2); transformações que podem, por sua vez, mudar os próprios instrumentos do psicólogo (f1).

c 1.9-cursos : 8.3-realidade organizações

c suporte : Psicologia (4.3-modelo)

j 8.9-transformações : 5.4-instrumentos

(IV)BFEEa © Necessidade de realizar diagnósticos participativos (e1), numa realidade dinâmica e interdependente (c1), contrário à noção de realidade estática e unilateral transmitida na graduação (c2).

* realizar : 5.9-diagnósticos participativos

c 8.3-realidade dinâmica / interdependente

c 4.7-noção realidade : graduação

8.16-liderança

(IV)GFCa © A universidade não tem, possivelmente, a responsabilidade em extensão até por formar posições de liderança (c1), devendo propiciar condições genéricas para o desenvolvimento de uma competência social mais ampla (f1).

c universidade : posições 8.16-liderança

j 2.20-desenvolvimento : 9.17-competência 9.13-social

Atividades de trabalho

8.1-ambiente

(VI)BAEa © Necessidade de desenvolver uma visão preventiva de Saúde no Trabalho (e1) para atender a expectativa de prevenção no ambiente organizacional (c1).

* 2.22-desenvolver : 4.8-visão preventiva : Saúde Trabalho
c expectativa prevenção : 8.1-ambiente organizacional

8.2-contexto

(IV)FACa © A construção dos instrumentos de treinamento depende do conhecimento do método científico (c1), porque é estreita a vinculação dos instrumentos ao contexto organizacional, inviabilizando cópias apriorísticas (c2).

c construção 5.4-instrumentos (treinamento) : 2.1-conhecimento 3.1-método científico

c 5.4-instrumentos : 8.2-contexto organizacional

(I)GACb © A abordagem do psicólogo no contexto organizacional é menos burocrática (c1).

c 4.1-abordagem : 8.2-contexto organizacional

8.3-realidade

(III)BACa © A separação acadêmica das áreas tradicionais da Psicologia não é compatível com a realidade da aplicação (c1).

c áreas tradicionais : 8.3-realidade 6.14-aplicação

8.5-relação(ões)

(V)BACa © Exigências de trabalho com pessoas provenientes das diversas classes sociais, adultos (c1), numa relação dinâmica e ampla de trabalho (c2).

c exigências 6.8-trabalho

c 8.5-relação trabalho

(V)GACa © A empresa evidencia diretamente os antagonismos da relação capital-trabalho (c1), com alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador (colocado o próprio psicólogo como trabalhador) (c2).

c 8.8-empresa : 8.5-relação capital-trabalho

c 9.4-apropriação : 6.5-atividades psicólogo : 8.2-trabalhador

8.7-funcionamento

(IV)GACa © A busca de produtividade e o funcionamento das organizações são aspectos um tanto avessos para os psicólogos (c1), sendo raro encontrá-los em postos de liderança (c2), mas em atividades técnicas (c3) e subordinados a profissionais com formação de menor ênfase no comportamento humano(c4).

c produtividade / 8.7-funcionamento organizações

c postos de 8.16-liderança

c 6.5-atividades 5.2-técnicas

c subordinados : comportamento humano

8.8-empresa(s)

(IV)BACa © Um projeto de consultoria é uma pesquisa (c1) dentro das atividades dinâmicas da empresa (c2).

c consultoria : 3.7-pesquisa

c atividades dinâmicas : 8.8-empresa

(V)BACb © Existe, na área, maior produção científica dentro das empresas do que nas universidades (c1), com a apropriação da empresa e pouca divulgação (c2), e sem acompanhar as exigências acadêmicas (c3).

c área : produção 3.5-científica : 8.8-empresas : 1.11-universidades

c 9.4-apropriação 8.8-empresa / divulgação (produção 3.5-científica)

c exigências 3.5-científicas acadêmicas

(II)CACa © O psicólogo submete-se às imposições da empresa, busca produzir e não consegue legitimar o seu trabalho (c1).

c imposições 8.8-empresa : legitimar 6.8-trabalho

(III)CACa © As empresas estabelecem um cargo técnico ao psicólogo (c1).

c 8.8-empresas : 7.2-cargo técnico

(II)EACa © Na empresa, as circunstâncias não permitem a crítica (c1).

c 8.8-empresa : 9.5-crítica

(III)EACa © A empresa não oferece condições para a divulgação do conhecimento produzido (c1).

c 8.8-empresa : divulgação 2.1-conhecimento

(I)FACa © Existe uma forte expectativa da empresa de que o psicólogo organizacional realize seleção, avaliação de desempenho, treinamento, atividades de segurança e análise profissiográfica (c1).

c expectativa 8.8-empresa : seleção / avaliação de desempenho / treinamento / segurança / análise profissiográfica

(V)GACa © A empresa evidencia diretamente os antagonismos da relação capital-trabalho (c1), com alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador (colocado o próprio psicólogo como trabalhador) (c2).

c 8.8-empresa : 8.5-relação capital-trabalho

c 9.4-apropriação : 6.5-atividades psicólogo : 8.2-trabalhador

(III)CAEa © Necessidade de oportunidades de aplicação da Psicologia (e1) que extrapolem as atividades estereotipadas estabelecidas pela empresa (c1).

* oportunidades 6.14-aplicação

c 6.5-atividades estereotipadas : 8.8-empresa

8.10-mudança(s)

(III)GACa © O psicólogo não está atento, não participa, e também não acompanha prontamente as mudanças organizacionais (c1).

c 8.10-mudanças organizacionais

(II)BACa © A expectativa da organização envolve padrões estereotipados das atividades dos psicólogos (c1), que só encontram oportunidades de definição das mudanças quando ocupam posições de liderança (c2).

c expectativa organização : 6.5-atividades psicólogos

c 8.10-mudanças : posições 8.16-liderança

8.11-poder

(IV)GAla © A atuação limitada, as questões de poder, a esquivas aos postos de liderança (c1), dificultam a afirmação do psicólogo (i1), restringem suas contribuições (i2) e não permitem o ingresso de maior número de profissionais no campo (i3).

c 6.9-atuação / 8.11-poder / postos 8.16-liderança

i 7.11-afirmação psicólogo

i 6.13-contribuições

i campo

8.14-gerenciais

(II)BAEa © Para atingir resultados é necessária a capacidade inovadora (e1), que é facilitada pela ocupação de postos gerenciais (c1).

* 6.7-resultados : 9.22-capacidade inovadora

c postos 8.14-gerenciais

8.16-liderança

(IV)GACa © A busca de produtividade e o funcionamento das organizações são aspectos um tanto avessos para os psicólogos (c1), sendo raro encontrá-los em postos de liderança (c2), mas em atividades técnicas (c3) e subordinados a profissionais com formação de menor ênfase no comportamento humano(c4).

c produtividade / 8.7-funcionamento organizações

c postos de 8.16-liderança

c 6.5-atividades 5.2-técnicas

c subordinados : comportamento humano

(IV)GAla © A atuação limitada, as questões de poder, a esquivas aos postos de liderança (c1), dificultam a afirmação do psicólogo (i1), restringem suas contribuições (i2) e não permitem o ingresso de maior número de profissionais no campo (i3).

c 6.9-atuação / 8.11-poder / postos 8.16-liderança

i 7.11-afirmação psicólogo

; 6.13-contribuições
; campo

AGRUPAMENTO I-8

Formação profissional

8.2-contexto

(II)AFIa © No entendimento do processo comportamental, deve-se passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato, as relações econômicas de produção, estudadas numa visão crítica (i1), em busca de melhores condições de vida (i2).

; 2.9-entendimento : 8.2-contexto imediato : relações 9.12-econômicas : 4.8-visão 9.5-crítica

; condições 9.12-econômicas vida

(IV)BFIa © A formação deve analisar os referenciais sociais, de saúde, de produção (i1), e as relações da Psicologia com o contexto de trabalho (i2).

; formação : 2.7-referenciais sociais / saúde / produção

; Psicologia : 8.2-contexto de trabalho

(V)BFIa © Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho (i1); noção de vínculo de trabalho (i2); respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas (i3); estabelecimento de objetivos (i4).

; 2.3-conteúdos : 1.1-ensino : 8.2-contexto 9.13-social trabalho

; 2.3-conteúdos : noção vínculo 9.1-trabalho

; 2.3-conteúdos : respeito 5.4-instrumento / 5.7-dados / pessoas

; 2.3-conteúdos : estabelecimento objetivos

(V)BFIb © O não envolvimento e antecipação dos movimentos significativos no contexto do trabalho (i1) é decorrência da ausência de postura preventiva na formação (c1).

; 8.2-contexto trabalho

c 4.6-postura preventiva : formação

(V)BFIc © O psicólogo deve ter maior envolvimento com propostas para o contexto do trabalho (i1).

; 8.2-contexto trabalho

(I)GFIA © A formação deve ser mais completa, acrescentar subsídios teóricos e práticos relativos ao contexto de trabalho (i1).

; formação : 2.4-subsídios teóricos / 6.1-práticos : 8.2-contexto trabalho

(IV)GFIA © Deve-se informar mais a respeito do contexto das organizações (liderança/poder) (i1).

; 8.2-contexto organizações : 8.16-liderança / 8.11-poder

8.3-realidade

(I)EFIb © Deve-se produzir conteúdos pertinentes à nossa realidade, bem como incentivar os alunos a produzi-los (i1).

; 2.3-conteúdos : 8.3-realidade : 1.3-alunos

8.4-processo(s)

(II)AFIb © O psicólogo deveria começar estudando Geografia, numa perspectiva histórica e materialista (i1), para compreender o processo de produção como um processo comportamental, sobredeterminado pelas condições presentes na natureza (i2).

; Geografia : 4.5-perspectiva histórica / materialista

; 2.13-compreender : 8.4-processo produção : processo comportamental

(II)GFIA © A formação deve fornecer uma visão científica (i1) que permita investigar os processos organizacionais (i2) e capacite para ampliação das atividades (i3).

; 4.8-visão 3.5-científica

; 8.4-processos organizacionais

; ampliação 6.5-atividades

(III)GFia © O psicólogo é incompetente ao ingressar no mercado para compreender os processos de produção e suas conseqüências no comportamento do trabalhador (i1)

; 9.20-incompetente : 8.3-mercado, 2.13-compreender : 8.4-processos produção / consciências : 8.2-trabalhador

8.6-fenômeno(s)

(II)DFic © Alternativa de formação na ênfase no conceito mais amplo de organização e análise do fenômeno organizacional (i1), para o entendimento das multi-determinações dinâmicas em qualquer área de atuação (i2)

; alternativa formação : organização 5.10-análise 8.6-fenômeno organizacional
; 2.9-entendimento : multi-deter. dinâmicas : 6.9-atuação

(I)DFCa © Consolidação precária de disciplinas como a Psicologia Social e a Psicologia Organizacional (c1), que deveriam integrar a Psicologia ao fenômeno organizacional (i1).

c 1.5-disciplinas

; 8.6-fenômeno organizacional

8.8-empresa(s)

(IV)GFCb © O psicólogo revela, desde sua entrada no curso de Psicologia, acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência (c1); característica que dificulta assumir posições de liderança na empresa (i1)

c 1.9-curso : 7.7-preferências 6.8-trabalho : grupos restritos / 4.1-abordagem : indivíduo

; posições 8.16-liderança : 8.8-empresa

8.9-transformação(ões)

(III)GFca © Os cursos não oportunizam apresentar a realidade de transformação permanente das organizações (c1), possivelmente por falta de suporte (modelo) na própria Psicologia, entre outros fatores (c2); transformações que podem, por sua vez, mudar os próprios instrumentos do psicólogo (i1)

c 1.9-cursos : 8.3-realidade organizações

c suporte : Psicologia (4.3-modelo)

; 8.9-transformações : 5.4-instrumentos

8.11-poder

(IV)GFia © Deve-se informar mais a respeito do contexto das organizações (liderança/poder) (i1)

; 8.2-contexto organizações : 8.16-liderança / 8.11-poder

8.16-liderança

(IV)GFia © Deve-se informar mais a respeito do contexto das organizações (liderança/poder) (i1)

; 8.2-contexto organizações : 8.16-liderança / 8.11-poder

(IV)GFib © O psicólogo esquiva-se de posições de liderança (i1), não encontra alternativas de intervenção (i2), mantém-se em atividades técnicas (i3) e permanece insatisfeito (i4).

; posições 8.16-liderança

; alternativas 6.12-intervenção

; 6.5-atividades 5.2-técnicas

; insatisfeito (6.5-atividades)

(IV)GFCb © O psicólogo revela, desde sua entrada no curso de Psicologia, acentuadas preferências pelo trabalho em grupos sociais mais restritos ou por uma abordagem centrada no indivíduo, sem interdependência (c1); característica que dificulta assumir posições de liderança na empresa (i1).

c 1.9-curso : 7.7-preferências 6.8-trabalho : grupos restritos / 4.1-abordagem : indivíduo

; posições 8.16-liderança : 8.8-empresa

Atividades de trabalho

8.2-contexto

(IV)BAIa © Confronto entre a noção adquirida a respeito das relações de poder e utilização de instrumentos da Psicologia e a realidade do contexto de trabalho (i1).

¡ relações **8.11-poder** / 5.4-instrumentos / **8.2-contexto** trabalho

(V)FAIa © Os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho estão vinculados à dimensão política da organização e ao estabelecimento das relações entre as atividades e as variáveis do contexto (i1).

¡ 6.14-aplicação 5.2-técnica : Avaliação de Desempenho : dimensão 9.11-política : 6.5-atividades / variáveis **8.2-contexto**

8.3-realidade

(III)BAIa © Construção de instrumentos, com priorização da entrevista e da observação (i1) e busca de adequação do instrumento à realidade (i2).

¡ construção 5.4-instrumentos

¡ adequação 5.4-instrumento : **8.3-realidade**

(I)GAEd © Falta competência técnica ao psicólogo (e1) para desenvolver um modelo de atuação característico e adequado à sua realidade de trabalho (i1).

* 9.17-competência 5.2-técnica

¡ 2.22-desenvolver : 4.3-modelo 6.9-atuação : **8.3-realidade** trabalho

8.6-fenômeno(s)

(I)AAIb © Deve-se buscar novas abordagens em Psicologia Organizacional, através da análise materialista, histórica e dialética (i1), procurando tornar o psicólogo mais competente ao nível da interação com outros profissionais, na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais (i2) e, em decorrência, alterando suas intervenções (i3).

¡ novas 4.1-abordagens : Psicologia Organizacional

¡ psicólogo 9.18-competente : interação / **8.6-fenômenos** organizacionais

¡ 6.12-intervenções

8.8-empresa(s)

(I)EAIIb © A empresa supre os conhecimentos que faltam ao psicólogo (i1).

¡ **8.8-empresa** : 2.1-conhecimentos

8.11-poder

(IV)BAIa © Confronto entre a noção adquirida a respeito das relações de poder e utilização de instrumentos da Psicologia e a realidade do contexto de trabalho (i1).

¡ relações **8.11-poder** / 5.4-instrumentos / **8.2-contexto** trabalho

Conjunto temático 9:

A Questão da Crítica e da Competência

Palavras-chave: 9.1-trabalho, 9.2-trabalhador, 9.3-trabalhistas; 9.4-apropriação; 9.5-crítica(o), 9.6-acrítico, 9.7-criticar, 9.8-auto-crítica(o), 9.9-auto-criticar, 9.10-criticamente; 9.11-política(o)(s); 9.12-econômica(o)(s); 9.13-social; 9.14-reprodução, 9.15-reprodutor, 9.16-reproduz; 9.17-competência, 9.18-competente(s), 9.19-incompetência, 9.20-incompetente; 9.21-capacitação; 9.22-capacidade

AGRUPAMENTO E-9

Formação profissional

9.1-trabalho

(I)CFEa © Necessidade de ampliar o conceito de trabalho e suas relações no conjunto das atividades de cada ser humano (e1)

* **ampliar** : conceito **9.1-trabalho**

9.4-apropriação

(II)AFEB © Necessidade de compreensão dos aspectos econômicos da Geografia (e1), da capacitação humana na resposta de produzir e de sua utilização como fator gerador de riquezas (apropriação)(e2).

* **2.12-compreensão** : aspectos **9.12-econômicos** Geografia

* (2.12-compreensão) : capacitação humana : **9.4-apropriação**

9.5-crítica(o)

(III)CFEa © Necessidade de conhecimentos transmitidos pelos professores através de uma perspectiva crítica da aplicação (e1).

* **2.1-conhecimentos** : transmitidos 1.2-professores / 4.5-perspectiva **9.5-crítica** : 6.14-aplicação

(III)EFEa © Necessidade de atualizar os conteúdos (e1) e mudar procedimentos na formação: incrementar a crítica, a pesquisa e as leituras (e2).

* **atualizar** : 2.3-conteúdos

* **mudar** : procedimentos : formação : **9.5-crítica** / 3.7-pesquisa / leituras

(I)GFIB © Superação das deficiências da graduação através de cursos na empresa e da própria experiência (i1), acentuando distorções da formação (i2) pela falta de um referencial que permita uma apreensão crítica (e1).

i **superação** 1.14-deficiências

j **distorções** formação (1.1-ensino)

* **2.7-referencial** : 2.10-apreensão **9.5-crítica**

9.11-política(o)(s)

(II)CFEa : Necessidade de conhecimentos filosóficos, políticos, econômicos, em consistência com a Psicologia (e1), além do exercício prático (e2).

* **2.1-conhecimentos** : filosóficos / **9.11-políticos** / **9.12-econômicos**

* **exercício** 6.1-prático

(III)FFEa © Faltam ao psicólogo subsídios metodológicos e de reflexão política relativos ao trabalho em Seleção (e1).

* **2.4-subsídios** : 3.3-metodológicos / reflexão **9.11-política** : 6.8-trabalho Seleção

(V)GFEEa © Falta ao psicólogo apreensão da realidade política e social das organizações(e1) que se revela em sua prática alienada (i1)

* 2.10-apreensão : 8.3-realidade **9.11-política / 9.13-social** : organizações
; 6.1-prática alienada

9.12-econômica(o)(s)

(II)AFEEa © Necessidade do conhecimento de Economia, do processo de produção e de suas relações (realidade econômica) com os fenômenos comportamentais (e1)

* 2.1-conhecimento : 8.4-processo produção / realidade **9.12-econômica** : fenômenos comportamentais

(II)AFEEb © Necessidade de compreensão dos aspectos econômicos da Geografia (e1), da capacitação humana na resposta de produzir e de sua utilização como fator gerador de riquezas (apropriação)(e2).

* 2.12-compreensão : aspectos **9.12-econômicos Geografia**

* (2.12-compreensão) : capacitação humana : **9.4-apropriação**

(II)CFEEa © Necessidade de conhecimentos filosóficos, políticos, econômicos, em consistência com a Psicologia (e1), além do exercício prático (e2).

* 2.1-conhecimentos : filosóficos / **9.11-políticos / 9.12-econômicos**

* exercício 6.1-prático

9.13-social

(V)GFEEa © Falta ao psicólogo apreensão da realidade política e social das organizações(e1), que se revela em sua prática alienada (i1).

* 2.10-apreensão : 8.3-realidade **9.11-política / 9.13-social** : organizações
; 6.1-prática alienada

9.17-competência

(IV)GFEEa © Necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança e competência nas relações de autoridade (e1).

* 2.20-desenvolvimento : 2.24-habilidades 8.16-liderança / **9.17-competência** : relações 8.12-autoridade

9.21-capacitação

(II)GFEEb © Falta capacitação para produzir conhecimento no contexto de trabalho ao mesmo tempo em que se produz resultados para a organização (e1).

* **9.21-capacitação** : produzir 2.1-conhecimento : 8.2-contexto trabalho / 6.7-
resultados

Atividades de trabalho

9.7-criticar

(V)FAEEa © O psicólogo precisa dominar os procedimentos de análise organizacional e avaliação de desempenho (e1), além de dominar o método científico (e2) e saber criticar politicamente as atividades de análise e avaliação (e3).

* 2.19-dominar : 5.6-procedimentos : 5.10-análise organizacional / avaliação de
desempenho

* 2.19-dominar : 3.1-método científico

* 2.14-saber **9.7-criticar** politicamente : 6.5-atividades : 5.10-análise
(organizacional) / avaliação (de desempenho)

9.8-auto-crítica(o)

(II)EAEa © Necessidade de desenvolver a auto-crítica da atuação (e1).

* 2.22-desenvolver : **9.8-auto-crítica** : 6.9-atuação

9.9-auto-criticar

(II)CAEa © Necessidade de identificar a inserção das próprias atividades na organização (e1) e auto-criticar o significado do seu papel (e2).

* 2.16-identificar inserção : 6.5-atividades

* 9.9-auto-criticar : significado 7.1-papel

9.10-criticamente

(I)FAEa © O psicólogo precisa saber obter dados, selecioná-los criticamente, estabelecer relações e decidir (e1).

* 2.14-saber : obter 5.7- dados / selecionar **9.10-criticamente** / estabelecer relações / decidir

9.11-política(o)(s)

(V)GAEEa © Necessidade do desenvolvimento de consciência política (e1) para que o psicólogo possa avaliar a utilização do próprio trabalho (apropriação)(i1).

* 2.20-desenvolvimento : consciência **9.11-política**

¡ 6.8-trabalho : **9.4-apropriação**

9.17-competência

(I)GAEEa © Falta competência técnica ao psicólogo (e1) para desenvolver um modelo de atuação característico e adequado à sua realidade de trabalho (i1).

* **9.17-competência** 5.2-técnica

¡ 2.22-desenvolver : 4.3-modelo 6.9-atuação : 8.3-realidade trabalho

(II)GAEEa © Necessidade de ampliação das atividades (e1), tendo como contrapartida ingenuidade e incompetência para gerar alternativas de intervenção (e2), através de um modelo de atuação próprio (i1).

* ampliação 6.5-atividades

* (perspicácia) /**9.17-competência** : alternativas 6.12-intervenção

¡ 4.3-modelo 6.9-atuação

(IV)GAEEa © O psicólogo carece de competência nas relações de chefia (e1), mantém-se em tarefas rotineiras (c1). Insatisfeito com as atividades características das organizações (c2).

* **9.17-competência** : relações 8.15-chefia

c 6.6-tarefas rotineiras

c insatisfeito : organizações : 6.5-atividades

9.19-incompetência

(II)FAEEb © Falta consciência, entre os psicólogos, da própria incompetência quanto ao domínio do método científico (e1), evidenciada pela ausência de busca de informações de metodologia (c1).

* **9.19-incompetência** : 2.18-domínio : 3.1-método científico

c 2.6-informações : 3.2-metodologia

9.22-capacidade

(II)BAEEa © Para atingir resultados é necessária a capacidade inovadora (e1), que é facilitada pela ocupação de postos gerenciais (c1).

* 6.7-resultados : **9.22-capacidade** inovadora

c postos 8.14-gerenciais

(IV)FAEEa © É necessária ao psicólogo a capacidade de construir instrumentos para levantar necessidades, planejar, avaliar os programas de treinamento (e1), e utilizar os subsídios das teorias de aprendizagem (e2).

* **9.22-capacidade** : construir 5.4-instrumentos : levantar necessidades / planejar / avaliar : programas treinamento

* utilizar 2.4-subsídios : 4.9-teorias aprendizagem

AGRUPAMENTO C-9

9.1-trabalho

(III)Ca - Os conteúdos dos cursos não transmitem informações relativas a relações trabalhistas (c1)
c 1.9-cursos : 2.6-informações : relações 9.1-trabalho

c 1.9-recursos : 1.9-cursos : questão 9.1-trabalho

c 1.9-competência : 1.9-cursos

(III)Ca - O trabalho humano enquanto conteúdo de aprendizagem é pouco enfatizado nas disciplinas da área (c1), a formação enfatiza o conteúdo bibliográfico (c1) (c2).

c 9.1-trabalho : 2.2-conteúdo 2.8-2-promoção : 1.5-disciplinas

c 1.7-bibliografia

(II)Ca - A fundamentação da Teoria da Psicologia na graduação tem a ênfase insuficiente e básica.

(c1) - meta a relevância da ciência no trabalho por sua finalidade (c1)

; reformulação 4.8-visão : área influente / básica

c questão 9.1-trabalho

9.3-trabalhistas

(VI)Ca - O curso não transmite informações relativas a relações trabalhistas (c1)

c 1.9-curso : 2.6-informações : relações 9.3-trabalhistas

9.11-política(o)(s)

(III)Ca - Na graduação se tem dificuldades de desenvolver sensibilização política nos alunos (c1)

c graduação : 2.22-desenvolver sensibilidade 9.11-política : 1.3-alunos

9.12-econômica(o)(s)

(II)Ca - Os conteúdos das disciplinas voltadas para Psicologia Organizacional não colocam as relações entre os fatos comportamentais e os fatos econômicos (c1)

c 2.3-conteúdos : Psicologia Organizacional : 1.5-disciplinas : fatos comportamentais / fatos 9.12-econômicos

9.13-social

(II)Ca - Algumas pesquisas na área não têm finalidade prática e valor social (c1)

c 3.7-pesquisas área : finalidade 6.1-prática / 9.13-social

9.17-competência

(II)Ca - A competência técnico-instrumental não advém da graduação, mas de cursos extracurriculares (c1), desacreditando a universidade e mantendo os profissionais competentes fora da instituição, num círculo vicioso daninho à formação (c1)

c 9.17-competência 5.1-técnico-instrumental : graduação

; 1.11-universidade : profissionais 9.18-competentes : formação

9.18-competente(s)

(III)Ca - Precariedade no desenvolvimento durante a formação dos requisitos para uma atuação competente (c1)

c 2.20-desenvolvimento formação : 2.5-requisitos : 6.9-atuação 9.18-competente

9.21-capacitação

(II)Ca - Em geral, os cursos não transmitem capacitação para o trabalho em Psicometria (c1)

c 1.9-cursos : 9.21-capacitação : 6.8-trabalho Psicometria

Atividades de trabalho

9.2-trabalho

(I)CACa © Baseado nas teorias de organização, o campo mantém-se convencional (c1), vendo o trabalhador apenas como um recurso de produção (c2)

c 4.9-teorias organização : campo convencional

c 9.2-trabalhador : recurso produção

(V)GACa © A empresa evidencia diretamente os antagonismos da relação capital-trabalho (c1), com alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador (colocado o próprio psicólogo como trabalhador) (c2).

c 8.8-empresa : 8.5-relação capital-trabalho

c 9.4-apropriação : 6.5-atividades psicólogo : 9.2-trabalhador

9.3-trabalhistas

(V)GACb © Tendência de aumento de participação do profissional de Recursos Humanos nos conflitos trabalhistas (c1).

c profissional Recursos Humanos : conflitos 9.3-trabalhistas

9.4-apropriação

(V)BACb © Existe, na área, maior produção científica dentro das empresas do que nas universidades (c1), com a apropriação da empresa e pouca divulgação (c2), e sem acompanhar as exigências acadêmicas (c3).

c área : produção 3.5-científica : 8.8-empresas : 1.11-universidades

c 9.4-apropriação 8.8-empresa / divulgação (produção 3.5-científica)

c exigências 3.5-científicas acadêmicas

(V)GACa © A empresa evidencia diretamente os antagonismos da relação capital-trabalho (c1), com alto risco de apropriação das atividades do psicólogo em detrimento do trabalhador (colocado o próprio psicólogo como trabalhador) (c2).

c 8.8-empresa : 8.5-relação capital-trabalho

c 9.4-apropriação : 6.5-atividades psicólogo : 9.2-trabalhador

9.5-crítica(o)

(II)EACa © Na empresa, as circunstâncias não permitem a crítica (c1).

c 8.8-empresa : 9.5-crítica

9.16-reproduz

(II)AACa © O psicólogo reproduz condições insatisfatórias de qualidade de vida (c1).

c 9.16-reproduz : qualidade vida

9.17-competência

(II)FACc © As organizações não exigem claramente competência científica, exigem competência técnico-instrumental (c1); contudo, os profissionais que dominam o método científico são valorizados (c2).

c 9.17-competência 3.5-científica : 9.17-competência 5.1-técnico-instrumental

c 3.1-método científico

AGRUPAMENTO I-9

Formação profissional

9.1-trabalho

(V)BF1a © Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho (i1); noção de vínculo de trabalho (i2); respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas (i3); estabelecimento de objetivos (i4).

i 2.3-conteúdos : 1.1-ensino : 8.2-contexto 9.13-social trabalho

- ; 2.3-conteúdos : noção vínculo **9.1-trabalho**
- ; 2.3-conteúdos : respeito 5.4-instrumento / 5.7-dados / pessoas
- ; 2.3-conteúdos : estabelecimento objetivos

(II)DFIa © Alternativa de formação na análise da questão do trabalho enquanto fenômeno social e na busca dos recursos da Psicossociologia (i1).

- ; alternativa formação : 5.10-análise questão **9.1-trabalho** : fenômeno **9.13-social** / Psicossociologia

9.2-trabalhador

(I)CFIa © Os psicólogos lidam com o trabalhador restrito ao seu papel na empresa (i1).

- ; psicólogos : **9.2-trabalhador**

(III)GFIa © O psicólogo é incompetente, ao ingressar no mercado, para compreender os processos de produção e suas conseqüências no comportamento do trabalhador (i1).

- ; **9.20-incompetente** : mercado: 2.13-compreender : 8.4-processos produção / conseqüências : **9.2-trabalhador**

9.5-crítica(o)

(II)AFIa © No entendimento do processo comportamental, deve-se passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato, as relações econômicas de produção, estudadas numa visão crítica (i1), em busca de melhores condições de vida (i2).

- ; 2.9-entendimento : 8.2-contexto imediato : relações **9.12-econômicas** : 4.8-visão **9.5-crítica**
- ; condições **9.12-econômicas** vida

9.10-criticamente

(II)CFIe © Importância de estabelecer o hábito de refletir criticamente, sem que se perca a vinculação com o agir (i1).

- ; refletir **9.10-criticamente** : 6.11-agir

9.11-política(o)(s)

(V)FFIb © A formação deveria incluir conteúdos técnico-instrumentais e da utilização política da avaliação de desempenho (i1).

- ; formação : 2.3-conteúdos 5.1-técnico-instrumentais / utilização **9.11-política** : avaliação de desempenho

(V)GFIa © É preciso assegurar uma formação política (i1).

- ; formação **9.11-política**

(V)GFIb © A universidade poderia se preocupar com uma formação integral, política, sem ser doutrinária (i1), através de conteúdos das Ciências Sociais (c1), para auxiliar na conscientização de questões políticas e formação do cidadão (i2).

- ; 1.11-universidade : formação integral / **9.11-política**

c 2.3-conteúdos : ciências sociais

- ; questões **9.11-políticas**

9.12-econômica(o)(s)

(III)CFIb © As pressões econômicas e sociais enfraquecem o padrão de exigências sobre o aluno (i1), com conseqüente deterioração do ensino e da própria imagem do psicólogo (i2), que tem potencial (atividades) para oferecer mais à sociedade (c1).

- ; pressões **9.12-econômicas** / sociais : padrão exigências : 1.3-aluno

- ; 1.1-ensino / 7.9-imagem psicólogo

c potencial (6.5-atividades)

(II)AFIa © No entendimento do processo comportamental, deve-se passar a enfatizar as variáveis que extrapolam o contexto imediato, as relações econômicas de produção, estudadas numa visão crítica (i1), em busca de melhores condições de vida (i2).

- ; 2.9-entendimento : 8.2-contexto imediato : relações **9.12-econômicas** : 4.8-visão **9.5-crítica**

- ; condições **9.12-econômicas** vida

9.13-social

(V)BF1a © Conteúdos enfatizados nas atividades de ensino: contexto social do trabalho (i1); noção de vínculo de trabalho (i2); respeito ao instrumento, aos dados e às pessoas (i3); estabelecimento de objetivos (i4).

; 2.3-conteúdos : 1.1-ensino : 8.2-contexto **9.13-social trabalho**

; 2.3-conteúdos : noção vínculo **9.1-trabalho**

; 2.3-conteúdos : respeito 5.4-instrumento / 5.7-dados / pessoas

; 2.3-conteúdos : estabelecimento objetivos

(II)DF1d © Alternativa de formação na análise da questão do trabalho enquanto fenômeno social e na busca dos recursos da Psicossociologia (i1).

; alternativa formação : 5.10-análise questão **9.1-trabalho** : fenômeno **9.13-social / Psicossociologia**

(IV)GF1Ca © A universidade não tem, possivelmente, a responsabilidade em extensão até por formar posições de liderança (c1), devendo propiciar condições genéricas para o desenvolvimento de uma competência social mais ampla (i1).

c universidade : posições 8.16-liderança

; 2.20-desenvolvimento : **9.17-competência 9.13-social**

9.14-reprodução

(V)FF1a © A formação não dá competência para a prática da avaliação de desempenho (i1), conduzindo à reprodução apriorística de instrumentos (i2).

; formação : **9.17-competência 6.1-prática : avaliação de desempenho**

; **9.14-reprodução** : 5.4-instrumentos

9.17-competência

(I)AF1a © O psicólogo, ao ingressar no mercado, tenta vender a competência técnico-instrumental que recebeu (i1).

; mercado : **9.17-competência** : 5.1-técnico-instrumental

(II)CF1a © A formação não dá competência ao profissional (i1).

; formação : **9.17-competência**

(I)DF1a © A formação não dá competência profissional (i1) para ampliar a gama de atividades e evadir-se da visão do trabalho apenas ao nível patológico (i2).

; formação : **9.17-competência profissional**

; ampliar 6.5-atividades : 4.8-visão 6.8-trabalho : nível patológico

(I)EF1a © A formação não dá competência ao profissional (i1).

; formação : **9.17-competência**

(V)FF1a © A formação não dá competência para a prática da avaliação de desempenho (i1), conduzindo à reprodução apriorística de instrumentos (i2).

; formação : **9.17-competência 6.1-prática : avaliação de desempenho**

; **9.14-reprodução** : 5.4-instrumentos

(IV)GF1Ca © A universidade não tem, possivelmente, a responsabilidade em extensão até por formar posições de liderança (c1), devendo propiciar condições genéricas para o desenvolvimento de uma competência social mais ampla (i1).

c universidade : posições 8.16-liderança

; 2.20-desenvolvimento : **9.17-competência 9.13-social**

9.18-competente(s)

(I)FF1c © A possibilidade de alterar o círculo vicioso de má formação está na criação de cursos de especialização (i1), onde se possa ter receita suficiente para pagar os profissionais competentes (i2), melhorar a imagem da universidade e readquirir credibilidade (i3).

; formação : 1.12-especialização

; profissionais **9.18-competentes**

; imagem 1.11-universidade

(I)FF1Cb © A competência técnico-instrumental não advem da graduação, mas de cursos extra-acadêmicos (c1), descredenciando a universidade e mantendo os profissionais competentes fora da instituição, num círculo vicioso daninho à formação (i1).

c **9.17-competência 5.1-técnico-instrumental** : graduação

; 1.11-universidade : profissionais **9.18-competentes** : formação

9.20-Incompetente

(II)GF1a © O psicólogo é incompetente, ao ingressar no mercado, para compreender os processos de produção e suas conseqüências no comportamento do trabalhador (i1).

¡ 9.20-incompetente : mercado: 2.13-compreender : 8.4-processos produção / conseqüências : 9.2-trabalhador

9.22-capacidade

(IV)FF1b © Em Treinamento, a capacidade para construção de instrumentos depende de uma formação científica consistente (i1).

¡ Treinamento : 9.22-capacidade : construção 5.4-instrumentos : formação 3.5-científica

Atividades de trabalho

9.1-trabalho

(II)AA1b © Busca de maior compreensão da evolução do trabalho humano através da perspectiva materialista-histórica (i1).

¡ 2.12-compreensão : 9.1-trabalho humano : 4.5-perspectiva histórica / materialista

(II)EA1a © Insegurança do profissional face a relação capital-trabalho (i1).

¡ relação capital- 9.1-trabalho

9.4-apropriação

(V)GA1a © A percepção da apropriação do trabalho do psicólogo angustia e afasta o profissional das empresas(i1), ou o psicólogo permanece sem a consciência da apropriação(i2).

¡ 9.4-apropriação 6.8-trabalho (psicólogo)

¡ 9.4-apropriação (6.8-trabalho psicólogo)

(V)GAEa © Necessidade do desenvolvimento de consciência política (e1) para que o psicólogo possa avaliar a utilização do próprio trabalho (apropriação)(i1).

* 2.20-desenvolvimento : consciência 9.11-política

¡ 6.8-trabalho : 9.4-apropriação

9.5-critica(o)

(II)GA1a © A ampliação das atividades requer competência e senso crítico (i1), sob risco de perpetuar a imagem do profissional limitado à Seleção (i2).

¡ ampliação 6.5-atividades : 9.17-competência / senso 9.5-crítico

¡ 7.9-imagem profissional : Seleção

9.6-acrítico

(II)FA1a © O psicólogo toma-se um reprodutor, acrítico, sem gerar conhecimento (i1).

¡ 9.15-reprodutor / 9.6-acrítico : 2.1-conhecimento

(IV)GACb © Os técnicos de administração desenvolvem no campo, às vezes, mais habilidades em relacionamentos humanos do que o próprio psicólogo (c1), sob o risco do uso acrítico de técnicas transpostas também acriticamente pelo psicólogo (i1).

c técnicos administração : campo : 2.24-habilidades : relacionamentos humanos

¡ uso 9.6-acrítico : 5.2-técnicas

9.7-criticar

(I)EA1a © Deve-se criticar os conteúdos existentes na área e aprimorá-los (i1).

¡ 9.7-criticar : 2.3-conteúdos : área

9.8-auto-crítica(o)

(II)CA1a © O profissional deve sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades, nos vários níveis da organização (i1), para evitar o próprio desgaste e perda de reconhecimento (i2), além de ser auto-crítico (i3), para não se tornar apenas um agente de reprodução do "status quo" (i4).

¡ processo avaliação (6.5-atividades)

- ; legitimizar 6.5-atividades
- ; 7.10-reconhecimento
- ; 9.8-auto-crítico
- ; agente 9.14-reprodução

9.11-política(o)(s)

(II)FAIb © Os psicólogos deveriam receber informações de natureza política e científica (i1), mas as organizações também não têm clareza da importância dessas informações (c1).

- ; 2.6-informações : 9.11-política / 3.5-científica

c 2.6-informações

(V)FAIa © Os resultados da aplicação técnica na Avaliação de Desempenho estão vinculados à dimensão política da organização e ao estabelecimento das relações entre as atividades e as variáveis do contexto (i1).

- ; 6.14-aplicação 5.2-técnica : Avaliação de Desempenho : dimensão 9.11-política : 6.5-atividades / variáveis 8.2-contexto

(V)GAIb © A afirmação do psicólogo depende de sua inserção na dimensão política dentro das organizações (i1).

- ; 7.11-afirmação psicólogo : dimensão 9.11-política

9.12-econômica(o)(s)

(II)AAIa © Profissionais com maior compreensão dos fenômenos econômicos dirigem a ação do psicólogo (i1), pela falta de clareza que o psicólogo tem no que tange à própria inserção nas relações de produção (e1).

- ; 2.12-compreensão : fenômenos 9.12-econômicos : 6.10-ação psicólogo
- * 2.23-clareza : própria inserção : 8.5-relações produção

9.14-reprodução

(II)CAIa © O profissional deve sistematizar o processo de avaliação e legitimar as atividades, nos vários níveis da organização (i1), para evitar o próprio desgaste e perda de reconhecimento (i2), além de ser auto-crítico (i3), para não se tornar apenas um agente de reprodução do "status quo" (i4).

- ; processo avaliação (6.5-atividades)

; legitimizar 6.5-atividades

; 7.10-reconhecimento

; 9.8-auto-crítico

; agente 9.14-reprodução

9.15-reprodutor

(II)FAIa © O psicólogo toma-se um reprodutor, acrítico, sem gerar conhecimento (i1).

- ; 9.15-reprodutor / 9.6-acrítico : 2.1-conhecimento

9.16-reproduz

(III)GAIa © O psicólogo apreende e reproduz acriticamente a tecnologia repassada pelo administrador (i1), através de um modelo que também está em superação (c1).

- ; 2.11-apreende / 9.16-reproduz acriticamente : 5.3-tecnologia administrador

c 4.3-modelo

9.17-competência

(I)FAIa © O domínio técnico-instrumental e do método científico dá competência à atuação (i1).

- ; 2.18-domínio 5.1-técnico-instrumental : 3.1-método científico : 9.17-competência : 6.9-atuação

(VI)FAIa © Os poucos psicólogos que se encontram na área de Segurança no Trabalho têm dificuldades para o desenvolvimento das atividades (i1), sendo que se tivessem competência, poderiam ocupar a área (i2).

; Segurança no Trabalho : desenvolvimento 6.5-atividades

; 9.17-competência : área

(II)GAIa © A ampliação das atividades requer competência e senso crítico (i1), sob risco de perpetuar a imagem do profissional limitado à Seleção (i2).

- ; ampliação 6.5-atividades : 9.17-competência / senso 9.5-crítico

; 7.9-imagem profissional : Seleção

9.18-competente(s)

(I)AAIb ©: Deve-se buscar novas abordagens em Psicologia Organizacional, através da análise materialista, histórica e dialética (i1), procurando tornar o psicólogo mais competente ao nível da interação com outros profissionais, na percepção de globalidade dos fenômenos organizacionais (i2) e, em decorrência, alterando suas intervenções (i3).

; novas 4.1-abordagens : Psicologia Organizacional

; psicólogo **9.18-competente** : interação / 8.6-fenômenos organizacionais

; 6.12-intervenções

(IV)FAIa ©: A utilização das teorias de aprendizagem torna o profissional competente (i1), por sua vez, a atuação competente propicia a ampliação das atividades, passando à análise organizacional (i2).

; 4.9-teorias aprendizagem : profissional **9.18-competente**

; 6.9-atuação **9.18-competente** : ampliação 6.5-atividades / 5.10-análise organizacional

9.21-capacitação

(I)CAIa ©: Os psicólogos organizacionais acabam em desânimo com a profissão, principalmente quando não conseguem inovar (capacitação) (i1).

; desânimo profissão : inovar (**9.21-capacitação**)
