

Daiane Rose Cunha Bentivi · Eveli Vasconcelos

Ilda Moraes · Alexandra Marçulo

Renatto Marcondes · Maria Nivalda de Carvalho-Freitas

Elisa Amorim Ribeiro · Melissa Machado de Moraes

Raphael Di Lascio · Sabrina Cavalcanti Barros

Organizadores

Estudos de casos em Psicologia Organizacional e do Trabalho



Em um mundo do trabalho cada vez mais dinâmico e desafiador, compreender a realidade organizacional exige mais do que teoria – é preciso enxergar a prática. *Estudos de casos em Psicologia Organizacional e do Trabalho* traz uma coletânea de casos reais, explorando temas essenciais como gestão de pessoas, saúde mental, inclusão, engajamento e cultura organizacional. Com uma abordagem acessível e instigante, o livro convida estudantes, profissionais e gestores a refletirem sobre desafios e soluções aplicáveis ao dia a dia das empresas. Diferentemente de livros tradicionais, esta obra conecta teoria e prática de forma envolvente, tornando-se um guia indispensável para quem deseja transformar ambientes de trabalho e potencializar o desenvolvimento humano dentro das organizações.

Estudos de casos em Psicologia Organizacional e do Trabalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Titulares

Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Cleise Furtado Mendes
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
George Mascarenhas de Oliveira
Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté
Mônica Neves Aguiar da Silva

Suplentes
José Amarante Santos Sobrinho
Lorene Pinto
Lúcia Matos
Lynn Alves
Paola Berenstein Jacques
Rafael Moreira Siqueira



Esta obra foi realizada com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) – Finance Code 001

Adriano de Lemos Alves Peixoto

Amalia Raquel Pérez-Nebrá

Ana Cristina Limongi Franca

Aurea de Fátima Oliveira

Clarissa Soccal Cervo

Daiane Rose Cunha Bentiví

Daniela Moscon

Elisa Maria Barbosa de Amorim Ribeiro

Fabiola Marinho Costa

Felipe Coelho Lima

Fernanda Gonçalves da Silva

Janice Janissek

João Cesar De Freitas Fonseca

João Saveira

José Carlos Zanelli

Larissa Maria David Gabardo-Martins

Luciana Mourão Cerqueira e Silva

Magno Macambira

Maria Nivalda de Carvalho Freitas

Michelle Morelo Pereira

Rayana Santedícola Andrade

Renata Silva De Carvalho Chinelato

Renatto Cesar Marcondes

Sabrina Cavalcanti Barros

Simone Costa Nunes

**Daiane Rose Cunha Bentivi · Eveli Vasconcelos
Ilda Moraes · Alexandra Marçulo
Renatto Marcondes · Maria Nivalda de Carvalho-Freitas
Elisa Amorim Ribeiro · Melissa Machado de Moraes
Raphael Di Lascio · Sabrina Cavalcanti Barros**

Organizadores

Estudos de casos em Psicologia Organizacional e do Trabalho

Salvador
Edufba
2025

2025, autores.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial
Cristovão Mascarenhas

Capa e projeto gráfico
Rodrigo Oyarzabal Schlabitz

Coordenação gráfica
Edson Nascimento Sales,

Revisão
Laíse Emilia de Matos Barbosa

Coordenação de produção
Gabriela Nascimento

Normalização
Sandra Batista

Assistente editorial
Bianca Rodrigues de Oliveira

Imagen da capa
freepik.com

Sistema Universitário de Bibliotecas - SIBI/UFBA

Estudos de casos em Psicología Organizacional e do Trabajo / Daiane Rose Cunha Bentivi ... [et al.],
organizadores. – Salvador : EDUFBA, 2025.
414 p.

Contém biografia.
ISBN: 978-65-5630-725-1

1. Trabajo – Aspectos psicológicos. 2. Comportamiento organizacional.
3. Psicología industrial. I. Bentivi, Daiane Rose Cunha.

CDD 158.7

Elaborada por Selma Matos / CRB-5: BA-001001

Editora afiliada à



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador, Bahia / Tel.: +55 71 3283-6164
edufba@ufba.br / edufba.ufba.br/

SUMÁRIO

Capítulo 1

9 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO DE TD&E

CAMILA CARVALHO RAMOS
THIAGO DIAS COSTA
FILIPE NATANAEL CONCEIÇÃO DOS SANTOS
VICTÓRIA ELMIRA FERREIRA DO NASCIMENTO
CÉSAR AUGUSTO BARTH
ROMARIZ DA SILVA BARROS

Capítulo 2

31 PROGRAMA GERAR FUTURO: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS JUVENIS EM DEBATE

LEONARD ALMEIDA DE MORAES
LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA
ELKA LIMA HOSTENSKY

Capítulo 3

55 TREINAMENTO *ON-LINE* DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO DO TRABALHO

ORJANA DE OLIVEIRA PACHECO
ISAÍAS PEIXOTO
LÍVIA GABRIELA CAMPOS BALOG
RAMON MARIN
PATRÍCIA WALTZ SCHELINI
MONALISA MUNIZ

Capítulo 4

77 DIAGNÓSTICO EM CONTEXTO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ABSENTEÍSMO EM UMA EMPRESA INDUSTRIAL

ICLÉIA SANTOS DOREA SOARES
LÍVIA MARIA ARAGÃO DE ALMEIDA LACERDA
TATIANE COSTA MEIRA
SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM

Capítulo 5

- 99 **ENGAGEMENT NA CARREIRA E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO
UNIVERSIDADE-MUNDO DO TRABALHO: RELATO DE INTERVENÇÃO**
ALEXANDRA RODRIGUES MARÇULO
LUARA CARVALHO
MARCELO HENRIQUE OLIVEIRA HENKLAIN
SAULA LEITE OLIVEIRA

Capítulo 6

- 127 ***EMPLOYER BRANDING* PARA ALÉM DOS SELOS POR DESEMPENHO:
TREINAMENTO PARA A GESTÃO DA CULTURA DE INTEGRIDADE**
LIGIA ABREU GOMES CRUZ
MARÍLIA MESQUITA RESENDE
MÁRCIO LEANDRO DA SILVA
LÍGIA CAROLINA OLIVEIRA SILVA

Capítulo 7

- 151 **JUVENTUDES E TRABALHO: ANÁLISE DE UM PROCESSO DE ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**
SANYO DRUMMOND PIRES
DARDIELLE SANTOS-DIAS
MAYARA VIEIRA SANTOS

Capítulo 8

- 173 **COMPETÊNCIAS PARA MERCADO DE TRABALHO E CARREIRA:
UM *WORKSHOP* PARA UNIVERSITÁRIOS**
LIGIA CAROLINA OLIVEIRA SILVA
BÁRBARA SIQUEIRA SILVA
MARCIANA GONÇALVES FARINHA

Capítulo 9

- 195 **SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: UM CASO DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO COM REFUGIADOS**

HELOISA HELENA FERRAZ AYRES
GABRIELLA DE OLIVEIRA SANTIAGO WOLFRAM
THAMARA LUCIANA DA SILVA PROFILÓ
CARINE ALMEIDA SILVA DOS SANTOS
CAROLINA NEIVA FURTADO
KAROLAINY BARROS DE OLIVEIRA
LAÍS NOGUEIRA BARBOSA
LUCÍA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Capítulo 10

- 217 **DO ESTIGMA À REabilitação: intervenção em dependência química e alcoólica no contexto organizacional**

ALINE BARBOSA DE MATOS
ELKA LIMA HOSTENSKY
ELISA CRISTIANE DE SOUZA

Capítulo 11

- 241 **É CASO DE HOSPITAL? REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NO TRABALHO**

LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA
DARDIELLE SANTOS DIAS

Capítulo 12

- 265 **EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM SAÚDE, ERGONOMIA E TRABALHO COM FOCO EM PROGRAMAS DE REabilitação PROFISSIONAL**

MARINA GREGHI STICCA
DANILO BARBOSA DOS SANTOS
PEDRO GODOY DOS SANTOS

Capítulo 13

- 291 **DISCUTINDO O ASSÉDIO MORAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO**

THEREZA CHRISTINA GARCIA BEZERRA
TESSYA HYANNA ALMEIDA OLIVEIRA
CAMILLA VIEIRA DE FIGUEIREDO
ALESSANDRO TEIXEIRA REZENDE

Capítulo 14

- 311 **DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO BÁSICO REMOTO EMERGENCIAL**

EVELI FREIRE DE VASCONCELOS
LUCY NUNES RATIER
NORMA CELIANE COSMO
MARIA EDUARDA AVANCINI CASALI
WELLINGTON GONÇALVES

Capítulo 15

- 337 **GESTÃO DE CARREIRA: RELATO DE ESTÁGIO NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA**

MARINA GRECHI STICCA
THAÍS ZERBINI
FABIANA MARIS VERSUTI

Capítulo 16

- 367 **O JOVEM E A INICIAÇÃO AO TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL**

HELOISA HELENA FERRAZ AYRES
CAROLINA FERREIRA GUERREIRO
BEATRIZ ZANINI DE BRITTO SILVA
CAROLINE CEZAR GUIMARÃES
DANDARA FREIRE ALLEMÃO DE ABREU

- 391 **SOBRE OS ORGANIZADORES**

- 395 **SOBRE OS AUTORES**

CAPÍTULO 1

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

instrumento de diagnóstico de TD&E

CAMILA CARVALHO RAMOS

THIAGO DIAS COSTA

FILIPE NATANAEL CONCEIÇÃO DOS SANTOS

VICTÓRIA ELMIRA FERREIRA DO NASCIMENTO

CÉSAR AUGUSTO BARTH

ROMARIZ DA SILVA BARROS

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

Dos três elementos que integram o sistema de Treinamento, Desenvolvimento & Educação (TD&E), a fase de diagnóstico tem chamado a atenção de pesquisadores, profissionais e gestores em função do seu impacto nas demais etapas. Um diagnóstico impreciso, desatrelado das estratégias organizacionais e/ou não definido de acordo com taxonomias de objetivos educacionais, pode comprometer, sobremaneira, as fases subsequentes do sistema: planejamento e execução e avaliação de treinamento. É diante desse cenário que o objetivo do presente caso é apresentar uma experiência de intervenção em seis instituições públicas brasileiras que adotaram o modelo de gestão por competências e que realizaram a análise da coerência entre os resultados do mapeamento de competências e o planejamento e execução de ações de capacitação. Para tanto, foram analisados os planos Anuais de Capacitação e os relatórios de mapeamento de competências das instituições. Em seguida, foi conduzida a análise da coerência entre mapeamento e ações de capacitação a partir de três parâmetros: número de ações de capacitação ofertadas para cada nível de lacuna, número de servidores capacitados e carga horária das ações de capacitação. De acordo com os dados, as ações de capacitação ofertadas priorizaram o desenvolvimento de competências de *gap* alto, ou seja, com maior necessidade de capacitação. Ao considerar a carga horária, entre as quatro instituições que forneceram esse dado, constatou-se que a carga horária destinada à capacitação foi, em sua maioria, utilizada para o desenvolvimento de competências de média e alta lacunas. Entretanto, vale destacar

que uma instituição destinou 100% da sua carga horária para o desenvolvimento de competências com baixa lacuna. Quanto ao número de servidores, quatro das seis instituições ou capacitaram o maior número de servidores em competências com baixa lacuna ou promoveram ações não relacionadas a nenhuma competência mapeada. O mapeamento de competências deveria ser utilizado como instrumento para gerar informações e também instruções claras e objetivas para o desenvolvimento de ações de treinamento. No entanto, apesar dos esforços recentes nessa direção, essa intervenção mostrou que a proposição de ações de TD&E nem sempre tem levado em consideração o mapeamento de competências e as lacunas de competências, resultando em pouca coerência entre os treinamentos oferecidos e as necessidades dos servidores e da organização. Diante disso, iniciativas de descrever e analisar a coerência dos resultados do mapeamento de competências com o planejamento e execução das ações de capacitação promovidas pelas instituições participantes se mostram relevantes e deveriam ser incorporadas às rotinas de avaliação de impacto de gestão. Não basta realizar ciclos de mapeamento de competências, mas, complementarmente, é importante encontrar meios de dar centralidade às direções indicadas por esse mapeamento. Estudos futuros poderão ampliar o número de instituições estudadas e os fatores analisados, incluindo aspectos como orçamento destinado à capacitação.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

Com vistas a desenvolver nos servidores públicos as competências necessárias à consecução da excelência na atuação da administração pública federal brasileira, as organizações têm aumentado o investimento em capacitação nos últimos anos (Rodrigues, 2012) e instituído novas políticas (Brasil, 2006, 2019, 2021).

Essas iniciativas, enquanto representam o reconhecimento da importância da capacitação, trazem desafios para os responsáveis pela promoção dessas ações, como a necessidade de avaliação dos resultados e estabelecimento de critérios de prioridade das capacitações a serem ofertadas e de alocação de recursos (Aguinis; Kraiger, 2009; Grossman; Salas, 2011).

Uma ferramenta importante nesse processo é a Gestão por Competências (GPC), instituída no Brasil por meio do Decreto nº 5.707/2006 e revisada pelo Decreto nº 9.991, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP). Segundo essa legislação, a elaboração do Plano de Desenvolvimento

de Pessoas (PDP) deverá ser precedida, preferencialmente, por diagnóstico de competências e deverá contemplar, entre outros aspectos: o alinhamento das necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade e as necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras dos servidores. Apesar da importância do diagnóstico, processos assistemáticos, superficiais, muitas vezes baseados em listas preestabelecidas ou em escolhas de treinamentos prontos, pelos próprios profissionais, têm sido frequentes nas organizações (Ferreira, 2009; Latham, 1988; Mourão *et al.*, 2013; Silva; Rowe, 2012; Taylor; Driscoll; Binning, 1998).

O sucesso de todo o esforço legislativo e de adaptação das organizações depende do quanto a área responsável pela oferta de ações de capacitação leva em consideração o diagnóstico obtido através do mapeamento de competências. Dessa forma, o presente capítulo se propõe a analisar a coerência entre os resultados do mapeamento de competências e o planejamento e execução de ações de capacitação promovidas por seis instituições públicas brasileiras que adotaram o modelo de gestão por competências.

GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NO SETOR PÚBLICO BRASILEIRO

Dos três elementos que integram o sistema de TD&E, a fase de diagnóstico tem chamado a atenção de pesquisadores, profissionais e gestores em função do seu impacto nas demais etapas. O diagnóstico fornece a base de informações necessárias para a construção e implementação de ações de aprendizagem (Abbad; Freitas; Pilati, 2006; Abbad; Mourão, 2012; Mourão *et al.*, 2013; Silva; Rowe, 2012).

Necessidades de TD&E, transformadas em objetivos educacionais, podem facilitar o planejamento e desenho de situações de aprendizagem. Essa fase, quando bem executada, fornece informações valiosas aos profissionais de TD&E em relação à modalidade de ensino, métodos e estratégias instrucionais que serão utilizados, bem como quais mídias e demais recursos didáticos serão disponibilizados aos aprendizes (Abbad; Mourão, 2012). Por outro lado, quando negligenciada ou pouco estruturada, pode comprometer as fases subsequentes do sistema: planejamento e execução e avaliação de treinamento (Abbad; Freitas; Pilati, 2006; Abbad; Mourão, 2012) prejudicando, portanto, o desenvolvimento de competências e gerando distorções (Tao; Yeh; Sun, 2006).

Desse modo, para que não haja esse desperdício, de tempo e dinheiro, as ações de capacitação devem focar aquelas competências que apresentam alta lacuna, ou seja, urgente necessidade de capacitação, dentro da instituição, favorecendo o uso dos recursos públicos destinados à capacitação de forma mais racional e precisa (Conselho Nacional de Justiça, 2016).

A Gestão por Competências (GC) é a estratégia legalmente instituída para o desenvolvimento de servidores públicos e para a melhoria de desempenho (Brasil, 2006, 2019; Skorková, 2016). O mapeamento de competências, etapa inicial do processo de implantação desse modelo de gestão, pode ser realizado por meio de diferentes métodos e técnicas (Brandão; Bahry, 2005). Entretanto, no caso específico do mapeamento, tem predominado procedimentos baseados em Brandão (2012), iniciando pela análise documental, seguida de oficinas de mapeamento de competências, finalizando com a etapa de avaliação participativa das competências e consequente identificação das lacunas de competências. As lacunas ou *gaps* são a diferença entre as competências necessárias para atingir a estratégia formulada pela organização e as competências já disponíveis no repertório dos servidores (Brandão, 2012).

No contexto da GC, é no mapeamento que são identificadas as competências que precisam ser desenvolvidas e os profissionais que precisam ser treinados de forma a potencializar o alcance dos objetivos organizacionais (Silva; Rowe, 2012), bem como alinhar o planejamento de captação de profissionais às estratégias ou necessidades institucionais. A GC pode também subsidiar decisões de admissão e movimentação de pessoal, dimensionamento de força de trabalho, remuneração, avaliação e retribuição por desempenho, promoção (Capuano, 2015), além de ações estratégicas como o desenvolvimento de competências de gestão nos ocupantes de cargos de liderança no serviço público brasileiro (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2010).

A literatura já aponta diversas vantagens da adoção da GC, tais como: favorece uma gestão de pessoas mais estratégica e focada no desenvolvimento das pessoas (Silva; Mello, 2011); aumenta a eficácia organizacional, articulando o desenvolvimento humano e social dos trabalhadores com as necessidades da gestão organizacional; contribui para a objetividade, transparência e democracia nas avaliações profissionais (Montezano; Silva, 2019); possibilita maior acesso às oportunidades de capacitação promovidas pela instituição e suporte para o planejamento individual (Beltrame; Dalmoro, 2021; Nascimento *et al.*, 2017;

Sakamoto *et al.*, 2014; Skorková, 2016); aumenta a satisfação dos trabalhadores, diminuindo a rotatividade e o absenteísmo (Henklain *et al.*, 2016).

Apesar da determinação legal e das razões já descritas aqui para a condução de um diagnóstico sistemático de necessidades de TD&E, muitas organizações ainda não realizam o mapeamento de competências. Adicionalmente, é possível que outras tantas não considerem os resultados do mapeamento para subsidiar seu planejamento de capacitação, como também já foi apontado por Abbadé e Mourão (2012); Cardoso (2017); Ferreira (2009); Latham (1988); Mourão e demais autores (2013); Padilha, Lavarda e Carvalho (2017); Silva e Meneses (2012); Silva e Rowe (2012); Taylor, Driscoll e Binning (1998); e Teixeira Filho, Almeida e Almeida (2017).

Essa questão é particularmente crítica para instituições públicas federais no Brasil, considerando que o Decreto nº 5707/2006 – reformulado pelo Decreto nº 9.991/2019 – e a Instrução Normativa da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal (SGP), da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), da Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital (SEDGG) e do Ministério da Economia (ME) nº 21, publicada em 1º de fevereiro de 2021 (Brasil, 2021) determinam que o plano de desenvolvimento de pessoas deverá ser precedido de diagnóstico de necessidade com a identificação da competência associada à ação de capacitação proposta. Além disso, segundo Mourão e demais autores (2014) são poucas as pesquisas que enfocam empiricamente a análise de necessidades de treinamento (Aguinis; Kraiger, 2009; Mourão *et al.*, 2013; Salas; Cannon-Bowers, 2001).

Diante do exposto, buscou-se, com o presente estudo, analisar a coerência entre os resultados do mapeamento de competências e o planejamento e execução de ações de capacitação promovidas por seis instituições públicas brasileiras que adotaram o modelo de gestão por competências.

MÉTODOS UTILIZADOS

Para atingir os objetivos propostos, foi conduzida uma pesquisa descritiva de base documental que levantou dados sobre mapeamentos de competências e planos de ações de capacitação e verificou o grau de coerência entre eles e consequente alinhamento com a atual PNDP.

Todas as instituições participantes já haviam realizado o mapeamento de competências baseado em Brandão (2012). Por não serem parte do presente estudo, os procedimentos relativos ao mapeamento de competências propriamente dito não serão aqui descritos, pois foram implementados previamente pela instituição e de forma desvinculada do presente estudo. Por esse motivo, a descrição dos procedimentos adotados neste estudo de caso se inicia por abordar a forma como os dados foram extraídos das fontes de informação. Entretanto, vale destacar que as instituições utilizaram o mesmo método para realizar o mapeamento de competências que incluía as seguintes fases: análise documental; sensibilização de grupos focais; condução de oficinas e avaliação de competências.

INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

O caso aqui descrito foi conduzido em seis instituições públicas brasileiras que adotaram o modelo de gestão por competências entre os anos de 2014 e 2018. O Quadro 1 apresenta o perfil geral das instituições participantes que tiveram seus relatórios e planos de capacitação analisados. São duas autarquias e quatro instituições ligadas a ministérios, cujo número de servidores que participou do ciclo de mapeamento variou de 89 a 1959. O primeiro ciclo de mapeamento foi conduzido entre os anos de 2014 e 2018.

Quadro 1 – Perfil das instituições públicas brasileiras participantes

Instituição	Área de atuação	Número de servidores	1º ciclo de mapeamento de competências
1ª Instituição	Instituição pública ligada ao Poder Judiciário	342	Setembro de 2015 a março de 2016
2ª Instituição	Órgão ligado ao Ministério da Fazenda	189	Junho de 2014 a fevereiro de 2015
3ª Instituição	Secretaria ligada ao Ministério da Fazenda	89	Agosto de 2014 a maio de 2015
4ª Instituição	Autarquia vinculada ao Ministério do Meio Ambiente	1959	Setembro de 2018 a dezembro de 2018
5ª Instituição	Autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura	938	Novembro de 2014 a dezembro de 2016
6ª Instituição	Ministério, cujas atribuições estão relacionadas ao meio ambiental	807	Junho a outubro de 2015

Fonte: elaborado pelos autores.

Essas instituições foram convidadas, via *e-mail*, a participar do estudo – uma vez que já conduziam projetos em parceria com o laboratório de pesquisa dos autores do presente estudo –, por meio de termos de cooperação técnica para a implantação do modelo de gestão por competências.

Para levantar os dados-alvo deste estudo, foram analisados os Planos Anuais de Capacitação (PAC) e os relatórios de mapeamento de competências das instituições participantes. Os PACs descreviam a política de capacitação da instituição e listavam todas as ações de capacitação previstas para aquele ano, detalhando informações como ementa, quantidade de vagas ofertadas e carga horária. Tanto os PACs quanto os relatórios de mapeamento foram disponibilizados pelas instituições para análise e composição desta pesquisa. O Quadro 2 consolida essas informações.

Quadro 2 – Informações coletadas e analisadas para compor os dados do presente estudo

Instituição	Relatório do 1º ciclo de Mapeamento de Competências (período)	PAC após o 1º ciclo de Mapeamento de Competências (ano)
1ª Instituição	Setembro de 2015 a março de 2016	2016
2ª Instituição	Junho de 2014 a fevereiro de 2015	2016
3ª Instituição	Agosto de 2014 a maio de 2015	2015
4ª Instituição	Setembro de 2018 a dezembro de 2018	2019
5ª Instituição	Novembro de 2014 a dezembro de 2016	2018
6ª Instituição	Junho a outubro de 2015	2017

Fonte: elaborado pelos autores.

Como pode ser visualizado no Quadro 2, para proceder à análise do primeiro ciclo de mapeamento de cada instituição participante, inicialmente, foi analisado o relatório referente ao mapeamento conduzido e o primeiro plano de capacitação elaborado após a sua condução. Por exemplo, para compor os dados da Instituição 1 foram analisados os relatórios de mapeamento de competências produzidos entre os anos 2015 e 2016 e o PAC de 2016. Esse mesmo procedimento foi aplicado a todas as instituições estudadas.

INTERVENÇÃO

A seção a seguir apresenta, de forma detalhada, como a intervenção foi realizada.

Extração de dados dos relatórios de mapeamento de competências

De cada relatório que descrevia os dados resultantes do diagnóstico de necessidades de capacitação conduzido, foram extraídas as seguintes informações: lista completa de competências mapeadas e magnitude do *gap* aferido para cada competência. Essa lista foi ordenada em ordem crescente de valor de *gap*. Por haver diferenças entre as escalas de aferição dos *gaps* utilizados pelas instituições participantes, a amplitude entre o menor e o maior valor relatado foi dividida em três terços, de maneira a se obter: uma faixa de *gap* baixo (primeiro terço), outra de *gap* médio (terço intermediário) e, por fim, uma de *gap* alto (último terço). Quanto maior o *gap*, maior a necessidade de capacitação, de acordo com a lógica do mapeamento.

Extração de dados dos Planos Anuais de Capacitação

Dos planos anuais de capacitação, foram extraídos os seguintes dados: quantidade de ações de capacitação oferecidas; lista completa de ações de capacitação; ementas das ações de capacitação; quantidade de vagas oferecidas e carga horária de cada ação de capacitação.

Análise da Coerência entre Mapeamento e Ações de Capacitação

Inicialmente, procedeu-se uma análise qualitativa da pertinência de cada uma das ações de capacitação em relação ao universo de competências mapeadas de cada instituição participante. Essa verificação de pertinência foi baseada na análise semântica entre a descrição das competências e o título e ementa das ações de capacitação.

A análise foi conduzida da seguinte forma: um pesquisador procedia a leitura de título e ementa de uma ação presente no PAC e buscava relação entre a descrição da capacitação e alguma das competências mapeadas no ciclo ao qual pertence o plano ou relatório. Quando o pesquisador julgava que título

ou a ementa de uma determinada ação de capacitação não eram relacionados a nenhuma das competências mapeadas, a ação era categorizada como “não relacionada” – NR. Se, por outro lado, o pesquisador julgasse que o título ou a ementa de uma ação de capacitação ofertada guardava relação semântica com o título ou descrição de uma competência mapeada, essa relação era assinalada como existente e classificada de acordo com o seu nível de lacuna, ou seja, poderia ser classificada como: “relacionada a uma competência de *gap* baixo”, “relacionada a uma competência de *gap* médio” e “relacionada a uma competência de *gap* alto”. Como os documentos traziam informações detalhadas sobre as ações de capacitação, essa mesma análise permitiu identificar a quantidade de servidores capacitados e a carga horária dedicada à capacitação em cada nível de *gap*.

A análise era feita por dois avaliadores independentes e era avaliada a convergência entre as análises. Assim, após uma primeira análise, um segundo pesquisador fazia a mesma verificação de pertinência de forma independente para 30% do volume total de dados. A quantidade de concordâncias entre observadores foi dividida pela soma de concordâncias e discordâncias e o quociente foi multiplicado por 100. O grau de concordância obtido nessa análise foi acima de 90%. Essa análise da confiabilidade dos observadores humanos (Cooper; Heron; Heward, 2014) é um procedimento realizado em pesquisas aplicadas e foi conduzido para se garantir a precisão e consistência da análise proferida (Malavazzi *et al.*, 2011) entre título e a ementa de uma ação presente no PAC e o título de uma competência mapeada.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

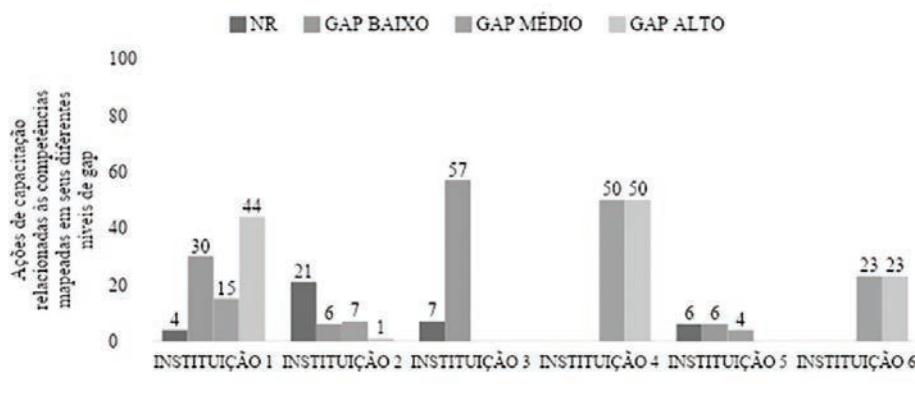
Os resultados da intervenção permitiram avaliar a coerência entre as ações de capacitação ofertadas por seis instituições públicas brasileiras e os resultados do seu primeiro ciclo de mapeamento de competências, ou seja, a relação entre os resultados do diagnóstico de necessidades de capacitação e as ações de capacitação propostas pelas instituições participantes. Essa relação foi feita tomando como base três fatores:

- número de ações de capacitação ofertadas para cada nível de *gap* (Figura 3);

- número de servidores capacitados (Figura 4); e
- carga horária das ações de capacitação (Figura 5).

A Figura 3 apresenta a análise da relação entre as ações de capacitação promovidas pelas instituições, após o primeiro ciclo de mapeamento, e os *gaps* de competências identificados.

Figura 3 – Número de ações de capacitação promovidas pelas instituições participantes relacionadas a competências com nível de *gap* baixo, médio e alto

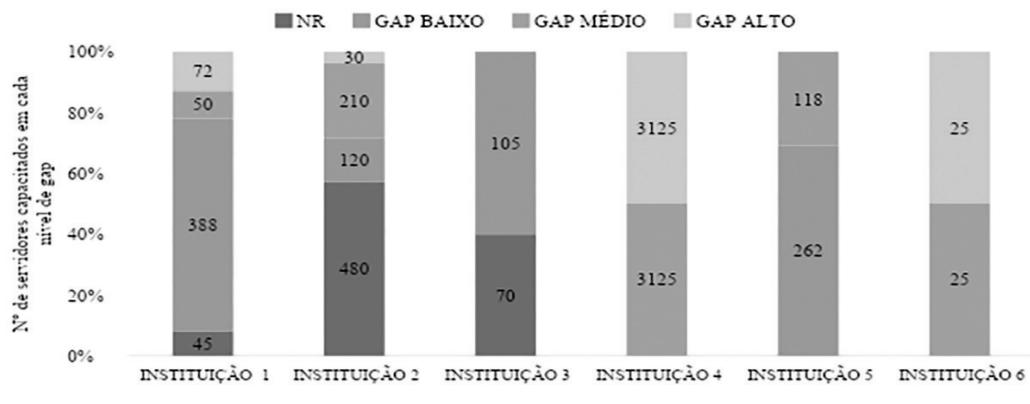


Fonte: elaborada pelos autores.

Como pode ser visualizado na Figura 3, as competências priorizadas nas ações de capacitação, ao considerar o total de instituições analisadas, foram as competências com *gap* alto, ou seja, com maior necessidade de capacitação, com 118 ocorrências. Em seguida, foram promovidas ações de capacitação para o desenvolvimento de competências avaliadas com *gaps* baixo e médio, com 99 ocorrências cada. Por último, foram promovidas ações de capacitação para 38 competências não mapeadas.

A Figura 4 apresenta dados que permitem analisar o número de servidores atendidos com as ações de capacitação promovidas pelos órgãos em cada nível de *gap*.

Figura 4 – Número de servidores capacitados em ações de capacitação promovidas pelas instituições relacionadas a competências com nível de *gap* baixo, médio e alto

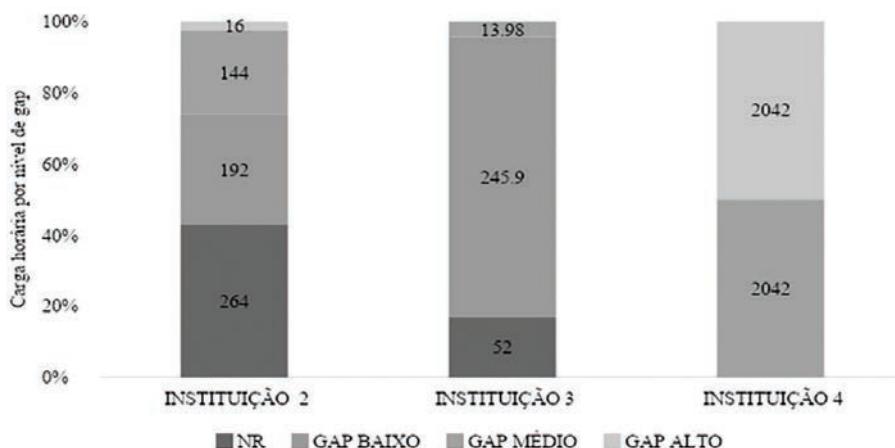


Fonte elaborada pelos autores.

Como pode ser visualizado na Figura 4, as seis instituições apresentaram diferenças quanto ao número de servidores capacitados em cada nível de *gap*. As Instituições 1, 3 e 5 capacitaram o maior número de servidores em competências com *gap* baixo. A Instituição 2 em ações não relacionadas a nenhuma competência mapeada. Somente as Instituições 4 e 6 priorizaram a oferta de vagas para capacitação em competências com médio e alto *gaps*, ou seja, as maiores necessidades de desenvolvimento dos servidores e da organização.

A Figura 5 apresenta dados que permitem analisar a coerência entre os dados do mapeamento de competências e a carga horária total das ações de capacitação ofertadas por três das seis instituições participantes, uma vez que as instituições 1, 5 e 6 não forneceram esses dados nos documentos disponibilizados - relatórios e PACs.

Figura 5 – Carga horária total de capacitações promovidas pelas instituições relacionadas a competências com nível de *gap* baixo, médio e alto



Fonte: elaborada pelos autores.

De acordo com os dados apresentados na Figura 5, a carga horária destinada à capacitação de duas das três instituições analisadas foi, em sua maioria, utilizada para o desenvolvimento de competências não relacionadas a nenhuma competência mapeada ou a competências com *gap* baixo. Entretanto, vale destacar que a Instituição 4 destinou 100% da carga horária gasta com capacitação para o desenvolvimento de competências com *gap* médio e alto, ou seja, para as suas principais necessidades.

Os dados levantados com a intervenção apontam que, apesar de o mapeamento de competências se constituir enquanto importante instrumento de avaliação de necessidades em TD&E e isso ser determinado em lei, no caso específico das instituições públicas que participaram do presente estudo, outros critérios parecem ter subsidiado o planejamento e o direcionamento das ações e recursos de capacitação.

Segundo a análise proferida, grande parte das ações de capacitação promovidas, a carga horária gasta e o número de profissionais capacitados estavam desvinculados das principais necessidades em TD&E das instituições participantes. Esses dados confirmam, com base em abundante evidência empírica, a suposição apontada na literatura quanto ao fato de que a decisão sobre como investir em capacitação pode ser guiada por critérios pouco alinhados com as

reais necessidades de capacitação (Cardoso, 2017; Ferreira, 2009; Latham, 1988; Padilha; Lavarda; Carvalho 2017; Taylor *et al.*, 1998; Teixeira Filho; Almeida; Almeida, 2017).

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO CASO

Aspectos como a limitação dos instrumentos tradicionalmente utilizados para levantamento de necessidades em TD&E, as inúmeras, contínuas e velozes demandas a que esse setor está exposto (Ferreira, 2009; Silva, 2010; Silva; Rowe, 2012), bem como a própria dificuldade de implantação do modelo GC (Silva; Mello, 2011), têm sido apontados, por estudiosos da área, para a falta de adesão, por parte de algumas instituições públicas, a processos sistemáticos de Avaliação de Necessidade de Treinamento (ANT).

Apesar disso, a utilização do mapeamento de competências vem sendo ampliado na administração pública brasileira. A literatura sobre GC mostra que o alcance do novo modelo tem crescido no setor público brasileiro (Beltrame; Dalmoro, 2021; Capuano, 2015; Henkain *et al.*, 2016; Montezano; Silva, 2019; Nascimento *et al.*, 2017; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2010; Sakamoto *et al.*, 2014; Silva; Mello, 2011; Skorková, 2016), mas que ainda falta planejamento e efetividade de execução das estratégias de gestão (Kriiger *et al.*, 2018).

As seis instituições participantes, por exemplo, foram bem-sucedidas no uso do mapeamento como instrumento de diagnóstico das ações de capacitação. A questão-chave aqui é o desdobramento desse diagnóstico em efetivas e coerentes ações promovidas pelas instituições. Uma parte das capacitações, aferida pelos fatores analisados, estavam relacionadas a competências com médio e alto *gaps*. Mas, em grande medida, essa coerência estava ausente.

A concentração de esforço institucional – recursos orçamentários, pessoal, espaço físico, equipamentos – na oferta de ações de capacitação que focam competências fora da faixa de *gap* alto pode determinar a ineficiência do planejamento de capacitação, ou até mesmo a ausência dele, como já mencionado. Em outras palavras, a instituição deixa de desenvolver competências com maior urgência de capacitação para consecução de seus objetivos estratégicos, ao mesmo tempo em que investe em competências com baixa urgência e, portanto, com baixo

impacto no aumento da eficiência da organização (Abbad; Freitas; Pilati, 2006; Abbad; Mourão, 2012; Conselho Nacional de Justiça, 2016; Tao; Yeh; Sun, 2006).

Em algumas das organizações estudadas, observou-se que capacitar o maior número de pessoas era o objetivo estratégico principal. Esse é um exemplo para compreender como alguns processos dentro de organizações estão desalinhados, formando divergências entre os próprios colaboradores (Silva; Mello, 2011).

Diante disso, iniciativas de descrever e analisar a coerência dos resultados do mapeamento de competências com o planejamento e execução das ações de capacitação promovidas por instituições públicas que adotaram o modelo de gestão por competências se mostram relevantes e deveriam ser incorporadas às rotinas de avaliação de impacto de gestão. Não basta realizar ciclos de mapeamentos de competências, mas, complementarmente, é importante encontrar meios para dar prioridade às direções indicadas por esse mapeamento. Etapas de *follow-up*, a serem implementadas após a oferta de ações de capacitação seguintes a ciclos de mapeamento, devem ser previstas, desde o planejamento da implantação do modelo, para gerar contingências favoráveis à promoção da coerência entre diagnóstico e ações.

Os objetivos aqui propostos foram alcançados à medida em que se ampliou o conhecimento sobre o uso adequado ou não dos dados provenientes do mapeamento de competências e dos recursos destinados à capacitação, através de metodologia objetiva e compatível com práticas científicas.

O caso aqui descrito se deteve à análise dos dados presentes nos documentos disponibilizados pelas instituições. Por esse motivo, não teve acesso a outros métodos de ANT ou Levantamento de Necessidade de Treinamento (LNT) que possam ter sido utilizados pelas instituições para a composição dos seus PACs. Por esse motivo, futuros estudos poderão refazer o caminho percorrido por outras organizações públicas que adotaram o modelo, no sentido de identificar quais métodos têm sido utilizados por elas para subsidiar o planejamento das suas ações de capacitação e quais motivos têm impedido ou limitado a adoção do modelo de gestão por competências.

Questões para discussão

1. Diferencie os procedimentos de avaliação de necessidades de treinamento e de levantamento de necessidades de treinamento.
2. Quais as vantagens da utilização de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados para subsidiar ações em TD&E?
3. Quais os impactos da utilização de procedimentos assistemáticos para a coleta e análise de dados para subsidiar ações em TD&E?
4. Quais fatores impactam ou impedem a efetiva implantação do modelo de gestão por competências em órgãos públicos brasileiros?
5. Quais os três elementos que compõem o sistema de TD&E?

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. Avaliação de necessidades de TD&E: proposição de um novo modelo. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 107-137, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712012000600006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/tMbpBDzqsHG6PpLD5LvRzhD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ABBAD, G.; FREITAS, I. A.; PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 231-254.

AGUINIS, H.; KRAIGER, K. Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, CA, v. 60, n. 1, p. 451-474, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BELTRAME, B.; DALMORO, M. A estruturação de um plano de capacitação por competências em uma instituição federal de ensino superior. *Práticas em Gestão Pública Universitária*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 152-177, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/40743>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRANDÃO, H. P. *Mapeamento de Competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão de competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.224>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 24 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Instrução Normativa nº 23, de 1º de fevereiro de 2021. Estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 12, n. 23, 3 fev. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp-enap/sedgg/me-n-21-de-1-de-fevereiro-de-2021-302021570>. Acesso em: 3 fev. 2021.

CAPUANO, E. A. Gestão por competências no setor público: experiências de países avançados e lições para o Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 66, n. 3, p. 371-394, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v66i3.574>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CARDOSO, S. P. de Q. C. *Capacitação dos técnicos administrativos com base na gestão de pessoas por competências: o caso do IF Sertão-PE*. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25723>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). *Gestão por competências passo a passo: um guia de implementação*. Brasília, DF: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/2012/01/6df487e745d2ed907c5ea433b6ebee96.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied behavior analysis*. 2nd. ed. New Jersey: Person, 2014.

FERREIRA, R. R. *Avaliação de necessidades de treinamento: proposição e aplicação de um modelo teórico-metodológico nos níveis macro e meso organizacionais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4295>. Acesso em: 9 ago. 2024.

GROSSMAN, R.; SALAS, E. The Transfer of Training: What Really Matters. *International Journal of Training and Development*, [Oxford], v. 15, n. 2, p. 103-120, June 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>. Acesso em: 9 ago. 2024.

HENKLAIN, M. H. O. et al. Obstáculos e benefícios na implantação do modelo de gestão por competências: a percepção de consultores de Recursos Humanos. *Revista Eletrônica Gestão e Serviços*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1441-1465, jan./jun. 2016.

KRIIGER, C. C. von et al. Desafios à implantação de modelos de gestão por competências no setor público federal: o caso de uma autarquia federal. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 69, n. 3, p. 707-740, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i3.1674>. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1674/2029>. Acesso em: 9 ago. 2024.

LATHAM, G. P. Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, CA, v. 39, p. 545-582, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.002553>. Acesso em: 9 ago. 2024.

MALAVAZZI, D. M. et al. Análise do comportamento aplicada: Interface entre ciência e prática? *Perspectivas em Análise do Comportamento*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 218-230, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482011000200007&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 7 ago. 2024.

MONTEZANO, L.; SILVA, B. M. e. Gestão por competência na justiça eleitoral: implantação, benefícios e dificuldades do modelo. *GESTÃO.Org: revista eletrônica de gestão organizacional*, Recife, v. 17, n. 2, p. 184-201, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21714/1679-18272019v17n2.p184-201>. Disponível em: Acesso em: 9 ago. 2024.

MOURÃO, L. et al. Avaliação de necessidades de treinamento como preditora do impacto do treinamento no trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 203-216, maio/ago. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572013000200008&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 9 ago. 2024.

NASCIMENTO, D. P. et al. Análise do programa de capacitação e aperfeiçoamento de servidores na Universidade Federal de São João del-Rei à luz da abordagem da competência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 6.; ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE ESTRATÉGIA, 5., 2017, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Uninove, 2017. Disponível em: <https://singep.org.br/6singep/resultado/272.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. Avaliação da *Gestão de Recursos Humanos no Governo - Relatório da OCDE*: Brasil 2010. [s. l.]: OCDE.

PADILHA, M. M.; LAVARDA, R. B.; CARVALHO, R. M. Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) à luz da estratégia como prática: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior (IES). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E FUTURO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, 17., 2017, Mar del Plata. *Anais* [...]. Mar del Plata: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181125>. Acesso em: 9 ago. 2024.

RODRIGUES, C. H. *Avaliação de necessidades de treinamento*: validação de um instrumento e estudo descritivo dos aspectos considerados por organizações públicas federais brasileiras na realização da ANT. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11732>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SAKAMOTO, C. A. C. et al. As competências dos assistentes em administração no serviço público federal: um estudo de caso no IFTM. *Revista Economia & Gestão*, Belo Horizonte, v. 14, n. 37, p. 53-79, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n37p53>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/P.1984-6606.2014v14n37p53/7458>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. A. The Science of Training: A Decade of Progress. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 471-499, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>. Disponível em: https://www.annualreviews.org/docserver/fulltext/psych/52/1/annurev.psych.52.1.471.pdf?Expires=1742390511&id=id&a_ccname=ar-272924&checksum=3BF2CBC435EB65C22DBDE9648A169B71. Acesso em: 9 ago. 2024.

SILVA, F. M. da; MELLO, S. P. T. de. A implantação da gestão por competências: práticas e resistências no setor público. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 110-127, 2011.

SILVA, G. G. da. *Necessidades de treinamento e motivação para trabalhar*: validação de escalas e testes de relacionamentos. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SILVA, G. G.; MENESSES, P. P. M. Necessidades de treinamento organizacional e motivação para trabalhar. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 27-62, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-23112012000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/N5R7BvYd7Pqhwjw7MPWYgZn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SILVA, R. O.; ROWE, D. E. O. Avaliação das necessidades de treinamento: um estudo da área de gestão da Fiocruz na Bahia. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ENANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

SKORKOVÁ, Z. Competency Models in Public Sector. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, [Red Hook, NY], v. 230, p. 226-234, 2016. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.09.029. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308739201_Competency_Models_in_Public_Sector. Acesso em: 9 ago. 2024.

TAO, Y. H.; YEH, C. R.; SUN, S. I. Improving Training Needs Assessment Processes via the Internet: System Design and Qualitative Study. *Internet Research*, Bingley, v. 16, p. 427-449, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/10662240610690043>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220146801_Improving_training_needs_assessment_processes_via_the_Internet_System_design_and_qualitative_study. Acesso em: 9 ago. 2024.

TAYLOR, P. J.; DRISCOLL, M. P. O.; BINNING, J. F. A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, [London], v. 8, n. 2, p. 29-50, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.1998.tb00165.x>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228007085_A_new_integrated_framework_for_training_needs_analysis. Acesso em: 9 ago. 2024.

TEIXEIRAFILHO, A. R. C.; ALMEIDA, D. R. de; ALMEIDA, L. R. de. Capacitação no setor público: o processo adotado em uma IFES. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E FUTURO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, 17., 2017, Mar del Plata. *Anais eletrônicos* [...]. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181220>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA GERAR FUTURO

trajetórias profissionais juvenis em debate

LEONARD ALMEIDA DE MORAES
LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA
ELKA LIMA HOSTENSKY

INTRODUÇÃO

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



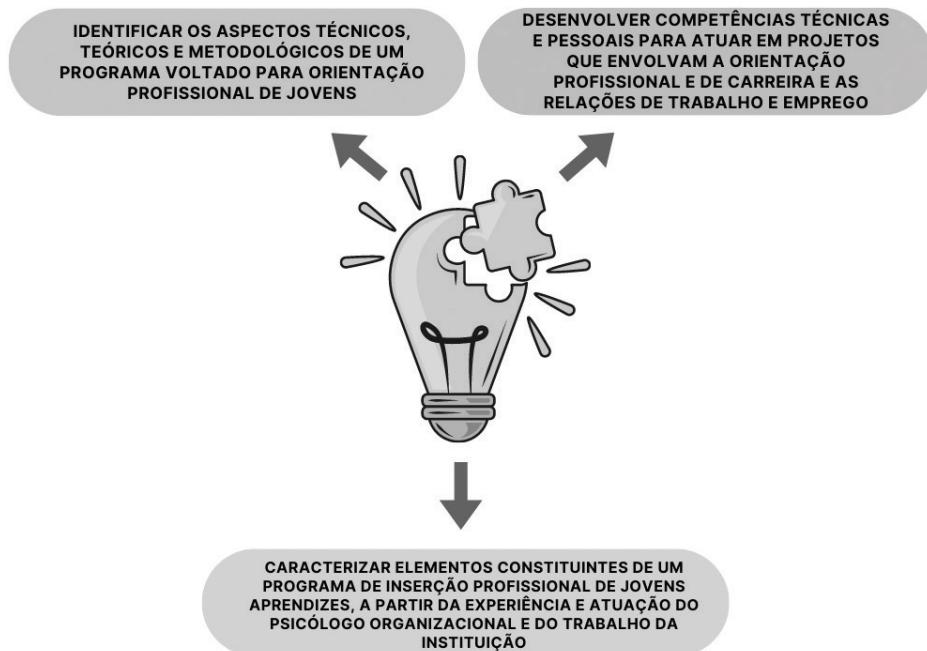
Fonte: elaborada pelos autores.

O contexto empresarial é marcado por dificuldades na inserção de jovens nas empresas locais. Este estudo de caso foi realizado em uma cooperativa de crédito localizada no Vale do Itajaí e Litoral Norte de Santa Catarina, visando retratar o desenvolvimento de um programa voltado ao ingresso de jovens no mercado de trabalho local, tendo como eixo basilar o fortalecimento das trajetórias juvenis. Alguns indicadores sinalizaram a existência de barreiras na inserção profissional desses jovens no mercado de trabalho local e na própria cooperativa, entre eles, o baixo índice de efetivação de jovens na cooperativa e o descontentamento de empresários da região, em relação ao despreparo de jovens para o trabalho. O Programa Gerar Futuro foi instituído em 2018, fruto da parceria entre uma cooperativa de crédito catarinense e uma organização social responsável pelo programa de aprendizagem na região, visando facilitar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho local. Seu desenho contemplou uma série de encontros – presenciais ou remotos –, nos quais foram abordados temas como planejamento de vida e financeiro; encaminhamento profissional; *marketing* pessoal; competências pessoais; direitos humanos e diversidade; emprego e trabalho; atendimento ao cliente; comunicação verbal e corporal; cooperativismo e associativismo, entre outros. O trabalho central da intervenção com os jovens se concentrou no projeto de vida, momento no qual eles foram convidados a apresentar seus projetos para gestores e colaboradores da cooperativa. Após três meses da intervenção, o programa foi avaliado a partir

da coleta de *feedbacks* entre os jovens, os colaboradores e os gestores da cooperativa envolvidos na intervenção. Os resultados da intervenção demonstraram a ampliação do conhecimento dos jovens acerca do mundo do trabalho, fortalecimento de suas trajetórias formativas e profissionais, bem como o desenvolvimento de competências mínimas à inserção e à integração no mercado de trabalho. O Gerar Futuro já atendeu 86 jovens residentes em oito municípios do Vale do Itajaí e Litoral Norte catarinense que buscavam a primeira oportunidade de emprego. Desse quantitativo de participantes, atualmente, dez jovens seguem efetivados na cooperativa. No tocante ao impacto social, o Gerar Futuro foi divulgado em reuniões locais e em canais de informação – revistas e mídias locais – por ter se tornado um *case* interno nesse sistema cooperativo. A partir desse relato, entende-se que esse programa assume importante agenda para a psicologia do trabalho. Para tanto, entre as competências requeridas para essa atuação, cabe ao psicólogo trabalhar na orientação dos participantes na construção de seus projetos de vida associados à educação para a carreira e no desenvolvimento de um programa de inserção e acompanhamento dos jovens no trabalho. Sendo assim, a psicologia do trabalho contribuiu para o fortalecimento das trajetórias profissionais juvenis, melhorias das relações de trabalho e integração organização-comunidade.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

Em um país com mais de 1,7 milhão de jovens entre 15 e 24 anos fora da escola e sem condições legais de trabalho e no qual apenas 18% dos jovens ingressam no ensino superior, faz-se urgente desenvolver metodologias que fundamentam as práticas formativas com e para as juventudes (Ribeiro; Macedo, 2018). Nesse sentido, entende-se que investir em programas de inserção profissional pode facilitar o processo de fortalecimento das trajetórias profissionais juvenis, por oferecer estratégias complementares às institucionalizadas no campo da educação. Adicionalmente, torna-se um importante contexto para a atuação do psicólogo organizacional e do trabalho.

A inserção do jovem no mercado de trabalho se apresenta como um desafio tanto no que se refere às oportunidades quanto à preparação profissional. Já

no momento inicial, as dificuldades de empregabilidade e competitividade são notórias, seja pela falta de experiências profissionais anteriores, seja pela ausência das competências exigidas pelas organizações (Moraes; Oliveira, 2019).

Ainda que se observe, nas últimas décadas, uma expansão da oferta de cursos de graduação no ensino superior, esse movimento não se reflete em inserção profissional do jovem, visto que muitos deles, pela seletividade dos cargos nas organizações, são ocupantes de posições inferiores à qualificação profissional que possuem (Moraes; Oliveira, 2019). Além disso, quando não possuem formação alguma, os desafios se ampliam.

Diante desse contexto, surgiu a Lei nº 10.097/2000, a Lei da Aprendizagem, visando expandir as possibilidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Além de alterar dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), dispõe de orientações acerca do contrato de trabalho especial de jovens e determina que esses sejam inseridos em um programa de formação técnico-profissional e para o desenvolvimento moral, físico e psicológico. Uma das metas dessa normativa legal é a redução dos índices de exploração do trabalho infantil, proporcionando uma inserção consciente e responsável do jovem no contexto das empresas brasileiras, apoiadas em dois pilares: trabalho e educação. Essa mesma lei prevê que as organizações tenham, no mínimo, 5% do seu quadro de trabalhadores como jovens aprendizes. Existem algumas especificidades e características de segmentos que detalham a exigência legal (Brasil, 2000).

A partir da promulgação da Lei nº 10.097/2000, o governo federal desenvolveu o Programa Aprendiz Legal, que diz respeito à inclusão social, ao primeiro emprego e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho (Brasil, 2000). Nesse sentido, tal programa pode ser visto como uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos jovens, no contexto das organizações brasileiras. Ser um jovem aprendiz pode oportunizar a efetivação ou ganho de experiência profissional preciosa para inserção no mercado de trabalho. As expectativas dos sujeitos que constituem os grupos de aprendizagem são diversas. Muitos jovens buscam se efetivar no vínculo empregatício atual; aprender uma profissão; complementar o sustento do lar e/ou desenvolver novos conhecimentos para uma formação universitária (Ribeiro, 2011).

Para as organizações, mesmo que a legislação seja um dispositivo obrigatório, a implementação desse programa comparece como uma forma de preparar futuros trabalhadores efetivos, por meio do investimento na formação

profissional dos jovens aprendizes (Leal; Lopes, 2018). Neste estudo de caso, o contexto de aplicação da Lei de Aprendizagem foi em uma instituição vinculada ao Sistema Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) no estado de Santa Catarina. No sistema das cooperativas, as empresas são responsáveis pela concepção, planejamento e monitoramento da aprendizagem dos jovens inseridos no Programa Aprendiz Legal, do governo federal.

Este capítulo tem por finalidade apresentar o caso “Gerar Futuro”, um programa cujo objetivo é facilitar o ingresso de jovens no mercado de trabalho, na região do Vale do Itajaí e Litoral Norte de Santa Catarina. Para tanto, parte-se do debate acerca de juventudes e orientação profissional de modo prévio à ilustração do percurso do programa.

JUVENTUDES E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Na produção científica brasileira, as juventudes são estudadas por diferentes áreas do conhecimento (Dias; Feitosa; Hostensky, 2021). O campo da psicologia, em especial, entende o ser jovem sob a ótica de sujeitos de natureza relacional, dialógica e constituída por contextos e experiências desenvolvidas ao longo da vida (Machado; Oliveira, 2019). Nesse sentido, importa reconhecer os diferentes marcadores sociais, econômicos, raciais e culturais que fazem a juventude ser compreendida pela sua pluralidade no país (Abramovay; Castro, 2015).

Assim, mesmo a diversidade juvenil sendo reconhecida em alguns programas educacionais e políticas sociais, nos espaços escolares e de inserção profissional, ainda são muitos os desafios a serem superados na oferta de uma formação em que o protagonismo juvenil seja amplamente difundido (Carrano, 2011; Ribeiro; Macedo, 2018). Isso porque, tradicionalmente, os jovens são caracterizados pelas marcas das crises que os constituem ao longo do ciclo da vida (Pereira, 2017). Compreender a juventude sob essa perspectiva pode contribuir para o enfraquecimento das trajetórias de futuro das juventudes, tanto no âmbito da escolarização quanto na preparação para o mundo do trabalho.

Entender as juventudes a partir de trajetórias permanentes de reconstrução ao longo da vida é o que permitirá a valorização dos processos passíveis de transformação entre o que os jovens vivem, experimentam e prospectam para

seus horizontes de futuro (Dessen; Costa Junior, 2005; Machado; Oliveira, 2019). Nessa direção, os jovens precisam ser compreendidos como agentes de desenvolvimento nas e pelas relações socioculturais.

No âmbito da inserção profissional, as trajetórias juvenis precisam ser compreendidas de modo ampliado. Os estudos de carreira, nos quais os campos da educação e do trabalho tecem importantes contribuições, evidenciam a necessidade de superar os processos lineares e estritamente vinculados ao mercado de trabalho, quando se discutem as trajetórias profissionais juvenis (Chanlat, 1995).

Ao se discutir as juventudes e o mundo do trabalho, são muitos os paradoxos que podem envolver a promoção e o fortalecimento da inserção profissional de jovens no Brasil. De modo geral, o diálogo entre juventudes e carreira pode ser estabelecido como o investimento que esse jovem pode fazer no planejamento de seu futuro, a partir do resultado de escolhas profissionais e/ou trajetórias de trabalho, desenvolvidas ao longo da sua participação na formação escolar e/ou programas de aprendizagem profissionalizante. Sendo assim, a trajetória profissional é compreendida como desenvolvimento profissional ao longo da vida (Olid *et al.*, 2018).

Na psicologia, tradicionalmente, o debate envolvendo as trajetórias escolares e profissionais dos jovens tem sido evidenciado nos estudos de orientação profissional e de carreira e nos diálogos com a preparação para o mundo do trabalho (Bardagi; Albanaes, 2015; Fiorini; Bardagi; Silva, 2016; Freitas; Oliveira, 2012; Furtado; Barbosa, 2011; Sartori *et al.*, 2010). Nesses estudos, identifica-se a presença da vinculação da escolha da profissão com a entrada no ensino superior dos jovens.

No entanto, é importante reconhecer sob quais critérios e marcadores da realidade juvenil que serão construídas as articulações dessa natureza, de modo a não promover a construção de itinerários formativos homogeneizantes. Assim sendo, os estudos precisam se atentar às possíveis articulações entre as dimensões pessoal e social das juventudes, considerando que esses âmbitos fazem parte do desenvolvimento humano e são atravessados por vários determinantes socioculturais, ao se discutir as trajetórias juvenis (Dias; Feitosa; Hostensky, 2021).

Sob a perspectiva de que as trajetórias profissionais juvenis podem ser fortalecidas por meio de processos de aprendizagem e formação, importa, também, compreender as intencionalidades e os processos que compõem a Orientação Profissional (OP) para os jovens. Nessa direção, a área da psicologia do trabalho

tem desenvolvido estudos nas mais diferentes abordagens teórico-metodológicas, no subcampo da OP, em contextos diversos (Dias; Feitosa, 2021; Pires, 2020).

A OP envolve um processo favorecedor de situações sociais de desenvolvimento, em que os jovens podem ressignificar a escolha profissional, a relação com o trabalho e os próprios vínculos que eles estabelecem ao longo da sua trajetória de desenvolvimento (Medeiros; Souza, 2017). Por meio de situações referentes às escolhas e construção de projetos de vida, os jovens são convidados a desenvolver concepções ampliadas de si, a pensarem nas relações que estabelecem em seus núcleos sociais e na mobilização de recursos para a tomada de decisão.

A concepção de trabalho e suas transformações são questões centrais nos estudos da Orientação Profissional. O debate envolvendo as trajetórias profissionais tem integrado perspectivas mais contemporâneas sobre o construto carreira que, por sua vez, tem se mostrado bastante pertinente para se abordar a OP com os jovens. No contexto em que os jovens estão incluídos em programas e/ou projetos de inserção profissional, torna-se relevante importar elementos da OP para consolidar trajetórias juvenis mais conscientes e autônomas. Nessa direção, a OP assume uma perspectiva multideterminada, na qual o jovem pode ser o protagonista de suas escolhas profissionais, a partir do fortalecimento dos processos de autoconhecimento, das trajetórias escolares e das informações pertinentes ao mundo do trabalho (Bock; Aguiar, 1995).

Para a psicologia, as trajetórias escolares e profissionais das juventudes, o prolongamento da permanência dos jovens no sistema educacional e o crescimento das dificuldades de sua inserção profissional no mercado de trabalho, também precisam ser discutidas acerca da escolha profissional e/ou a construção dos percursos de trabalho, nos quais ocorrem os processos de desenvolvimento juvenil. Essa escolha constitui-se pelas vias das inter-relações e interações existentes entre o indivíduo e o mercado de trabalho. Nessa direção, o conjunto de escolhas, processos e resultados que os jovens podem vivenciar ao longo da vida, por meio do campo do trabalho, envolve também vários âmbitos da vida, tais como a esfera pessoal, social e econômica (Ambiel, 2014; Ferreira; Santos, 2018; Ribeiro, 2011; Sales; Vasconcelos, 2016).

Desse modo, ressalta-se a importância de adotar a OP no seu sentido mais amplo e não linear. Considera-se extremamente pertinente que a psicologia do trabalho envolva as discussões acerca dos determinantes sociais e culturais, que delineiam as várias formas de ser jovem no Brasil, bem como os marcadores

atrelados à inserção profissional. Assim, a perspectiva defendida nesta proposta apoia-se na importância em se considerar tanto as juventudes quanto a inserção no trabalho, as carreiras, de modo que seja um processo que, para além da escolha profissional, considere narrativas, vivências e várias configurações de ser/pertencer no mundo. Em atenção a esses fundamentos, o Programa Gerar Futuro será apresentado como uma proposta de intervenção, voltada para o desenvolvimento das trajetórias juvenis em contexto de profissionalização.

A problemática apresentada expõe: dificuldades de contratação de pessoas da região; falta de trabalhadores qualificados para atuação no cooperativismo de crédito; baixa efetivação de jovens aprendizes; e descontentamento com as competências apresentadas pelos jovens no primeiro emprego. Para superar essas barreiras, desenvolver pessoas e criar oportunidades de emprego na região, surge a parceria entre uma cooperativa de crédito e uma organização sem fins lucrativos, empresa atuante no Programa Aprendiz Legal na região sul do país. Essa parceria resultou no programa “Gerar Futuro”, cujo objetivo é facilitar a inserção de jovens no mercado de trabalho, além de oportunizar empregos para jovens da região no cooperativismo de crédito.

Diante desse cenário, compreendendo que as trajetórias profissionais juvenis podem ser fortalecidas por meio de processos de aprendizagem e formação, este capítulo tem por objetivo discutir as contribuições da psicologia do trabalho, a partir de uma intervenção do profissional psicólogo, atuante em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), na inserção de jovens no mercado de trabalho, por meio do Programa Gerar Futuro. A seguir, serão apresentados os fundamentos que constituem a orientação profissional e de carreira de jovens, as principais discussões que caracterizam a implementação e os resultados do Programa Gerar Futuro para os jovens aprendizes e para a instituição cooperativa de crédito.

O propósito do sistema cooperativo de crédito apresentado, nesse caso, é promover oportunidades e desenvolvimento local em sua área de atuação. Alguns dos princípios do cooperativismo que se relacionam com essa proposta podem ser anunciados como: o interesse pela comunidade e a educação, formação e informação. A expansão do sistema cooperativista de crédito no estado de Santa Catarina ocorre desde 2008. Desde então, por mais que o cooperativismo já fosse relevante no estado, pela presença de outros sistemas, a cultura organizacional da cooperativa ainda enfrenta desafios relacionados à formação,

ao desenvolvimento e à permanência das pessoas na região. Nesse processo de expansão, a cooperativa também se deparou com dificuldades para encontrar profissionais qualificados, para oportunidades no cooperativismo de crédito. Por mais que a cooperativa obtivesse muitos candidatos para as vagas disponíveis, poucos candidatos tinham os requisitos esperados. Além disso, persistia o desafio de formar pessoas previamente contratadas e, ainda, a coexistência do indicador de baixo nível de efetivação de jovens aprendizes que, costumeiramente, cumpriam seus contratos de aprendizagem e eram desligados da organização. Sendo assim, era necessário pensar em uma alternativa para a formação de pessoas para o futuro da cooperativa, de forma que pessoas da comunidade local estivessem aptas para futuras posições, tanto no cooperativismo de créditos quanto nas demais empresas da região.

MÉTODO

A avaliação e diagnóstico da demanda que resultou na criação do Programa Gerar Futuro emergiram de dois eixos, a saber:

- comitês de gestão de pessoas; e
- indicadores de contratação e demissão.

Pela proximidade das lideranças da cooperativa com os empresários da região, havia o conhecimento das partes acerca da dificuldade em contratar jovens aprendizes e, ainda, de ter bons profissionais enquanto aprendizes nas empresas.

As reclamações partiam desde a ausência de competências mínimas para atuação em uma organização como: atendimento ao público; atendimento telefônico; trabalho em equipe; até as competências mais desejadas, como o desenvolvimento profissional durante o trabalho, para que a efetivação do aprendiz fosse viável. A imaturidade profissional e a ausência de conhecimentos sobre o mundo do trabalho eram motivos de queixas de gestores e empresários na região. Associado a essas dificuldades de desenvolvimento profissional dos jovens, o Programa Aprendiz Legal também era compreendido, unicamente, como uma obrigação legal, que demandava tempo e recursos das organizações.

Na observação dos indicadores internos da cooperativa, notou-se que após a conclusão do contrato de aprendizagem existia pouco interesse das lideranças pela efetivação dos jovens aprendizes, em virtude do baixo desempenho e desenvolvimento do aprendiz ao longo do contrato. Por conseguinte, esses indicadores se mantinham baixos e as contratações de novos jovens aprendizes ficavam, exclusivamente, motivadas pela demanda do cumprimento da cota legal exigida pelo Programa Aprendiz Legal.

Como cooperativa, o desejo do desenvolvimento de pessoas da região ainda precisava encontrar um percurso para que, cada vez mais, o quadro de trabalhadores fosse composto por pessoas das comunidades locais. Pelo crescimento acelerado da cooperativa, muitas pessoas de outros estados, já atuantes nesse sistema, eram contratadas. Essa realidade precisava ser equilibrada com a formação de pessoas da região para fortalecer a cultura organizacional, diretamente vinculada à identidade da comunidade local. Existia, também, uma preocupação com a expansão da atuação da cooperativa na região, em que a preparação e o desenvolvimento de pessoal eram um ponto central.

Diante de fatores como a dificuldade citada anteriormente, a necessidade de contratação e desenvolvimento de pessoas da região, a demanda do Programa Aprendiz Legal, que exigia em legislação ao menos 5% do quadro de trabalhadores como jovens aprendizes e da expansão da cooperativa na região do Vale do Itajaí e Litoral Norte, foi proposta a criação de um programa de pré-aprendizagem. Esse programa consistia em facilitar a inserção de jovens no mercado de trabalho local. Para além das oportunidades no cooperativismo de crédito, a cooperativa tinha por propósito construir um banco de talentos para apoiar empresas locais na contratação de jovens aprendizes.

Como resultado dos comitês e levantamento de indicadores, o projeto foi conduzido pela área de gestão de pessoas da cooperativa, no sentido de estruturar parcerias para a sua execução. A seguir, o planejamento da ação é apresentado.

A partir do reconhecimento da especificidade do programa e por ter conhecimento da atuação de empresas junto ao Programa Aprendizagem Legal, a área de gestão de pessoas buscou empresas parceiras que pudessem contribuir com a execução do programa, a partir de suas experiências com a aprendizagem e processos formativos de jovens para ingresso no mercado de trabalho. A construção do escopo do trabalho foi demandada pela área de gestão de pessoas à

empresa parceira, a qual construiu diretrizes básicas para construir o escopo do programa e seu conteúdo.

Após a revisão da proposta, a estrutura do programa foi definida por 20 encontros de 3 horas, totalizando 60 horas de intervenção educativa para o trabalho. Os encontros aconteciam duas vezes por semana, para que fosse possível um espaçamento e assimilação da aprendizagem. A empresa de aprendizagem ficou responsável pela condução das aulas e coordenação pedagógica, enquanto a cooperativa participou no acompanhamento dos encontros e facilitações de conversas sobre carreira.

O eixo central do programa consistiu no desenvolvimento e acompanhamento do projeto de vida dos jovens. Nessa proposta, importava integrar a orientação profissional e de carreira à inserção dos jovens no mercado de trabalho, a partir de um planejamento viável de ações baseadas em autoconhecimento, oportunidades de formação e emprego.

O público-alvo definido pela cooperativa, inicialmente, foram jovens de 16 a 18 anos, na primeira edição em 2018, residentes das cidades de Itapema e Porto Belo, Santa Catarina. Na edição de 2021, esse público foi redefinido para jovens de 17 a 22 anos. Houve a ampliação para seis novos municípios: Balneário Camboriú; Blumenau; Bombinhas; Brusque; Camboriú; e Itajaí. Em síntese, desde 2018, o Gerar Futuro já atendeu 86 jovens, sendo 46 do sexo feminino e 40 do sexo masculino, entre 15 e 23 anos, com média de idade de 17 anos. O quantitativo de participantes nos oito municípios do Vale do Itajaí e Litoral Catarinense foram divididos em: Balneário Camboriú (7); Bombinhas (6); Blumenau (8); Brusque (6); Camboriú (4); Itajaí (9); Itapema (28); e Porto Belo (18). O quantitativo das cidades de Itapema e Porto Belo são os mais expressivos, visto que a primeira edição do programa, em 2018, ocorreu somente nesses municípios.

INTERVENÇÃO

Em 2018, o programa foi realizado nos municípios de Itapema e Porto Belo. O objetivo inicial foi selecionar jovens entre 16 e 18 anos, matriculados no ensino médio ou recém-formados. A divulgação foi anônima, ou seja, os jovens não sabiam para qual organização seriam direcionados após o processo seletivo. Foram informados somente que havia um curso de formação para inserção no

mercado de trabalho, com possibilidade de contratação por uma grande empresa da região. Não houve divulgação da quantidade de vagas, em que se estimava 20.

A seleção foi realizada em três etapas:

- entrevista e currículo;
- dinâmica de grupo; e
- projeto profissional.

A entrevista inicial foi realizada com cerca de 50 jovens, dos quais aproximadamente 30 foram indicados para a segunda etapa, que consistia em uma dinâmica de grupo e entrevista. Após a participação nessa etapa, 26 foram selecionados para participar do programa.

As atividades foram conduzidas na modalidade presencial, em sua maioria em formato de sala de aula invertida. Por intermédio da internet, os jovens realizaram pesquisas, e com os materiais montaram cartazes, apresentações e debatiam os temas apresentados. Também foram utilizadas metodologias teatrais, artísticas e aulas expositivas. Os conteúdos abordados no curso foram: planejamento de vida e financeiro; encaminhamento profissional; *marketing* pessoal; competências pessoais; direitos humanos e diversidade; emprego e trabalho; atendimento ao cliente; comunicação verbal e corporal; cooperativismo e associativismo; orientação final aos projetos profissionais; e, por fim, a apresentação dos projetos.

Os profissionais participantes do Programa Gerar Futuro, na edição de 2018, foram: um educador da área de administração de empresas; uma pedagoga; e uma supervisora pedagógica. Em 2021, a equipe foi composta por: um psicólogo (da cooperativa); duas educadoras psicólogas; um educador da área de matemática; e uma supervisora pedagógica.

A empresa de aprendizagem conduziu os encontros, a partir da contratação de um professor atuante em programas do Aprendiz Legal e acompanhamento pedagógico do andamento e desempenho dos jovens, desenvolvido pela coordenadora pedagógica da organização. A cooperativa atuou com os profissionais de gestão de pessoas no acompanhamento dos encontros e de colaboradores voluntários que participavam dos momentos junto aos jovens, socializando suas trajetórias profissionais em encontros sobre carreira.

Ao final do programa, do conjunto de jovens que iniciaram, 24 participantes socializaram seus projetos profissionais para gestores e líderes da cooperativa, em um evento com formato de bancas de apresentação. Com o andamento do programa, dois jovens desistiram de participar, por terem recebido propostas de trabalho. Após as apresentações, 11 jovens foram contratados pela cooperativa. Durante os contratos de aprendizagem, 10 jovens se tornaram trabalhadores efetivos, sendo que a maioria foi efetivada, antes mesmo do fim dos contratos de aprendizagem, por conta do desenvolvimento profissional e das oportunidades na cooperativa.

A segunda edição do programa foi realizada em 2021, durante a pandemia da covid-19. A impossibilidade dos encontros presenciais, por conta do distanciamento social exigido, gerou a oportunidade de atingir mais municípios, conforme interesse da cooperativa. Com a possibilidade dos encontros na modalidade *on-line*, a cooperativa conseguiu atingir oito municípios da região: Balneário Camboriú, Blumenau, Bombinhas, Brusque, Camboriú, Itajaí, Itapema e Porto Belo.

A divulgação das oportunidades aconteceu de forma explícita nas redes sociais da cooperativa e da empresa de aprendizagem envolvida. Foram oferecidas 60 vagas em um curso de pré-aprendizagem, com os seguintes critérios de seleção: jovens de 17 a 22 anos que estivessem cursando o ensino médio ou superior e que fossem residentes das cidades mencionadas. O material de divulgação continha um QR code e *link* que direcionava para um formulário, na qual se fazia a coleta dos dados para a formalização da inscrição. As etapas do processo seletivo consistiram na validação dos requisitos, etapa de vídeo de apresentação e entrevista final. Todas as inscrições foram preenchidas e as interações foram realizadas de forma digital e remota.

Para a abertura dos trabalhos, foi realizado um evento em formato *on-line* com os jovens, pais, lideranças e colaboradores da cooperativa e da empresa de aprendizagem. Buscou-se apresentar e contextualizar o programa, seus objetivos e, também, exibir depoimentos de jovens participantes da primeira edição do programa, assim como pais e colaboradores que atuaram no desenvolvimento dos jovens.

A partir da experiência da primeira turma, pôde-se promover algumas alterações para a segunda edição do programa, como: mudança da faixa etária; alteração do projeto profissional para projeto de vida; e a atuação de educadores sociais

psicólogos nos temas direcionados ao desenvolvimento humano. A mudança da faixa etária buscou atingir um processo de desenvolvimento mais maduro e uma busca mais latente pelas oportunidades de trabalho oferecidas. O projeto profissional se tornou um projeto de vida por abarcar, também, as questões pessoais, além das profissionais já anteriormente trabalhadas. Por fim, a demanda por profissionais psicólogos se deu pela busca do cuidado e do desenvolvimento seguro dos jovens nos ambientes de aprendizagem, que demandavam questões de autoconhecimento e do projeto de vida.

Os conteúdos trabalhados, embora não tenham sido alterados, foram atualizados para discussões contemporâneas ao programa. As metodologias também permaneceram as mesmas e foram atualizadas para o ambiente virtual. O novo ambiente proporcionou uma maior interação com a tecnologia, no qual as apresentações artísticas e teatrais foram adaptadas para aplicativos e a sala de aula invertida foi conduzida com o compartilhamento de telas e apresentações *on-line*.

As questões de vulnerabilidade econômica e social foram evidenciadas durante o programa. Os jovens receberam apoio estrutural em relação ao acesso à internet e uso de computadores, todavia, não foi necessária a intervenção da instituição de aprendizagem e da cooperativa. Todos possuíam a estrutura necessária em casa. Entretanto, mais de 60 jovens passaram pela segunda edição do programa, dos quais 14 desistiram por questões pessoais e econômicas, em virtude do aparecimento de oportunidades de emprego efetivos ou como jovem aprendiz. A demanda pela busca de emprego com urgência e apoio na renda familiar foram os motivos mais comuns.

Todos os 20 encontros programados aconteceram em duas turmas, sendo uma turma no período da manhã e outra no período da tarde, em dois dias da semana, durante 10 semanas. Os encontros *on-line* aconteceram sem grandes problemas tecnológicos; o que parecia ser um desafio para jovens, educadores e organização foi uma grata surpresa pelo bom andamento dos trabalhos.

A apresentação final dos projetos de vida aconteceu de forma presencial em cada município, seguindo todos os protocolos de biossegurança e decretos estaduais e municipais. Cada jovem teve de 15 a 30 minutos para apresentar seu projeto de vida e, na sequência, gestores, trabalhadores da área de gestão de pessoas e da empresa de aprendizagem faziam seus questionamentos e comentários. Ao final, o jovem recebia seu certificado de conclusão do curso

que poderia ser incluído com um diferencial em seu currículo, na busca de uma oportunidade de trabalho.

No início do programa, as intenções da cooperativa era contratar, em média, 30 jovens. Ao todo, foram 46 projetos de vida apresentados, dos quais 26 jovens foram contratados como aprendizes para atuação em agências e na sede da cooperativa, nos oito municípios participantes. Todos os jovens não selecionados pela cooperativa foram indicados para empresas parceiras na região e para o banco de talentos da empresa de aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Para a construção da etapa de avaliação, fez-se necessário retornar ao objetivo do programa: facilitar a inserção de jovens catarinenses no mercado de trabalho. Ao se considerar o objetivo, a medida proposta foi a empregabilidade e a contratação de jovens pela cooperativa ou empresas parceiras. Dos 26 jovens participantes da primeira edição do programa em 2018, 11 foram contratados pela cooperativa. Desses, dez foram efetivados como trabalhadores antes da finalização dos contratos de aprendizagem, dos quais nove permanecem no quadro de colaboradores até os dias atuais. Sobre os demais jovens não contratados pela cooperativa, não houve um acompanhamento formal dos números de contratados por empresas parceiras, em decorrência da perda de vínculo e contato.

Na segunda edição, em 2021, dos 46 jovens que apresentaram seus projetos de vida, 26 foram contratados como jovens aprendizes na cooperativa. Os 20 que não foram selecionados receberam um retorno formal da cooperativa e foram encaminhados para empresas parceiras para entrevistas ou indicados para vagas no mercado de trabalho.

A cooperativa também realizou conversas junto aos gestores e jovens sobre os impactos do programa. Para os gestores, as perguntas se dirigiam à satisfação em ter em suas equipes jovens que eram egressos do Gerar Futuro e, para os jovens, as perguntas eram direcionadas ao impacto do programa em suas vidas. O resultado indicou unanimidade da satisfação de gestores e jovens quanto ao programa, com um destaque feito pelos gestores sobre o sentimento de generatividade, ou seja, o interesse ou cuidado das gerações adultas sobre os mais jovens.

Nesse sentido, o programa apresentou um alto índice de efetivação de jovens aprendizes na cooperativa na sua primeira edição, índice que colaborou para que a segunda edição proporcionasse ainda mais vagas e oferecesse oportunidades de empregos em seis novos municípios. A segunda edição contou com um maior apoio dos gestores pelos resultados esperados em comparação à primeira edição do programa.

Quanto ao banco de talentos resultante do programa, ainda há desafios a serem superados. Em uma próxima edição do programa, a cooperativa, ao revisitar a experiência do processo seletivo de maneira integral, assim como a manutenção do banco de talentos, poderá manter a parceria com empresas, somente para os encontros de formação do programa.

A comunicação dos resultados do programa foi divulgada desde a primeira edição. A revista anual da cooperativa, a revista interna de gestão de pessoas do sistema cooperativo e o evento de lançamento do Gerar Futuro 2021 apresentaram os resultados atingidos e classificaram o programa como um *case* de orientação profissional e de carreira, bem como de inserção do jovem no mercado de trabalho.

A área de gestão de pessoas desenvolveu um relatório de comunicação do resultado do programa, que foi apresentado ao conselho de administração e à diretoria da cooperativa nas duas edições. Nesses relatórios foram apresentados o detalhamento da ação em relação aos eventos, investimentos, contratações e lições aprendidas. A partir desses documentos, o comitê discutiu quais seriam as renovações necessárias e possíveis para uma próxima edição do programa.

Logo após a apresentação do relatório final, a área de gestão de pessoas iniciou a construção do manual do Programa Gerar Futuro. O objetivo desse manual é realizar a gestão do conhecimento do programa, na busca em formalizá-lo como uma prática instituída a partir do conhecimento explícito. Entre as etapas desenvolvidas para o embasamento do manual estão: as lições aprendidas; o relatório final do programa; o comitê de gestão de pessoas com o tema do fechamento do programa; redesenho e estruturação do próximo programa a ser desenvolvido; etapas do programa; orientações gerais da intervenção; planejamento; e proposta de intervenção futura.

Como a área de gestão de pessoas vem incorporando novos profissionais, esse manual também servirá como direcionador das ações relacionadas ao desenvolvimento do programa em momentos futuros. Assim, mesmo que novos profissionais

estejam à frente do desenvolvimento do programa, eles serão guiados pelo material construído com as experiências anteriores.

A comunicação dos resultados se constituiu como uma etapa importante no fortalecimento e continuidade do programa. Ressalta-se, assim, a importância dessa etapa para que o programa possa continuar e ser fortalecido, a partir das lições aprendidas e do impacto real que promove na cooperativa e na comunidade local. A comunicação da ação também se tornou um conteúdo de valorização da marca da organização pela atuação comunitária da cooperativa na região.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

A partir do caso Gerar Futuro, é possível perceber a presença das competências primárias de atuação em POT, propostas pelo referencial de competências para atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho publicado pela Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT), em 2020. Para além da atuação, a estruturação do trabalho parece possível e tangível, mesmo dentro de contextos altamente demandantes como a atuação de psicólogos em áreas de gestão de pessoas. Muitas vezes, a pressa por resultados pode desencadear na supressão de processos importantes dentro da construção da atuação profissional em POT. Faz-se necessário, aos profissionais, compreender a importância de cada competência, a fim de profissionalizar e aperfeiçoar a atuação, em busca de melhores resultados e valorização profissional.

A diversidade de conhecimentos em psicologia, assim como um desafio, é também uma poderosa base, na qual se pode desenvolver um trabalho voltado para pessoas e organizações. Na atuação junto ao cooperativismo, uma visão a partir do prisma social possibilitou potencializar a construção de relações para o desenvolvimento das pessoas e comunidades. A psicologia do trabalho se apresentou como um campo fértil da atuação profissional em POT.

A inserção de jovens no mercado de trabalho a partir do Programa Gerar Futuro foi uma oportunidade de atuação em um campo em que a atuação profissional buscou atingir a orientação profissional e de carreira, assim como oportunidades de trabalho e emprego. Essa prática se insere em um contexto maior, na qual participam muitos outros campos da POT, como, por exemplo: o treinamento, desenvolvimento e educação; o desempenho no trabalho e da

organização; o recrutamento e seleção; o comportamento organizacional; e a mudança, inovação e transformação organizacional.

Essa intervenção encontrou algumas barreiras para sua implantação, desde o desenvolvimento de parcerias alinhadas com os objetivos e cultura da cooperativa; a atração e captação de pessoas; o tempo de colaboradores que apoiaram a implantação; e a ampliação da empregabilidade com empresas parceiras, dentre outras. Na primeira edição, pode-se destacar o desafio da limitação geográfica, dos espaços físicos, enquanto, na segunda edição, destacam-se os desafios tecnológicos da estrutura necessária para a boa participação dos encontros. Por mais que todos os participantes tivessem acesso à internet, nem sempre as conexões se mantiveram consistentes.

Como barreiras, ainda é possível destacar, principalmente, a vulnerabilidade social que atingiu os jovens de uma maneira mais incisiva em 2021, por conta da pandemia da covid-19. Muitos jovens desistiram do programa por necessidade de emprego e renda, pois necessitavam complementar suas rendas familiares com um emprego efetivo ou uma oportunidade imediata enquanto jovem aprendiz. Esses exemplos evidenciaram a necessidade de algum apoio financeiro para que fosse possível a permanência e participação de jovens em situação de vulnerabilidade.

Esse caso também demonstrou que a participação das organizações da comunidade local pode ser uma estratégia de gestão de pessoas, na atração e desenvolvimento de pessoas para a atuação na organização. É uma possibilidade de transformação da demanda legal da aprendizagem em um processo de busca e desenvolvimento de talentos locais, a partir da inserção de jovens da comunidade. Os investimentos financeiros são necessários, mas também se configuram como um investimento no desempenho da organização pelo desenvolvimento de pessoas, na ampliação da marca e impacto social.

O desafio dos processos seletivos de jovens se mostrou minimizado, visto que esse processo, por vezes, é considerado difícil pela ausência de histórico profissional, e passa a ser facilitado pela possibilidade de conhecer os jovens, ao longo de dois meses, a partir das interações com o grupo e entrega dos trabalhos propostos no programa. O acompanhamento dos jovens durante o programa se mostrou importante, inclusive para fins de processo seletivo.

Por fim, o Gerar Futuro se apresentou como uma prática complementar e necessária na inserção de jovens no mercado de trabalho local, com impacto

positivo na comunidade e na cooperativa, visto pelos associados e pessoas locais como um programa que precisa ser expandido e fortalecido, para que possibilite, ainda mais, oportunidades aos jovens pelo caráter de educação profissional e fortalecimento das trajetórias profissionais juvenis. As competências profissionais mínimas necessárias aos jovens, percebidas nos comitês, foram desenvolvidas durante os encontros.

Pode-se concluir que o programa atingiu seu objetivo principal na inserção de jovens no mercado de trabalho da região e no cooperativismo de crédito. Essa ação também atendeu ao requisito de buscar pessoas locais e no reforço ao regionalismo, da cultura local e da formação e desenvolvimento de pessoas. O programa fortaleceu a expansão da cooperativa, por meio da contratação e desenvolvimento dos jovens, além de desenvolver neles as competências profissionais fundamentais para a inserção no mercado de trabalho.

Questões para discussão

- 1) Muitas vezes, as organizações de trabalho se restringem apenas ao cumprimento de determinações legais, como é o caso do Programa Aprendizagem Legal do Governo Federal, que determina a cota mínima de 5% dos trabalhadores como jovens aprendizes. Aponte quais são os prós e contras de programas voltados ao desenvolvimento e fortalecimento das trajetórias profissionais juvenis nas organizações.
- 2) Descreva os elementos do Programa Gerar Futuro que materializem de que modo os processos de inserção profissional adotados podem contribuir para as trajetórias e o protagonismo juvenil ao longo da experiência da aprendizagem na organização.
- 3) A estruturação e execução de um programa dessa envergadura exige competências primárias técnicas e pessoais por parte do psicólogo que atua em contextos de trabalho e organizacionais. Quais competências pessoais podem ser elencadas quando esse profissional atua no subcampo da Orientação Profissional e de Carreira e nas relações de trabalho e emprego?
- 4) A pandemia do covid-19 impactou as relações de trabalho e emprego de modo direto, porém, ambíguo. Se por um lado, os responsáveis pela execução do Programa Gerar Futuro puderam expandir a abrangência do programa com recrutamento e seleção de jovens em outras regiões do estado, dado os avanços tecnológicos e ajustes necessários; por outro, os efeitos para os jovens se deram na dimensão da urgência por empregabilidade e renda, a fim de poderem contribuir para a renda familiar. Quais alternativas poderiam ser pensadas para minorar a evasão desses jovens durante a execução do programa?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 13-25, 2015.

Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=55825619-323e-712f-2f0a-f7b2fb31b673&groupId=265553. Acesso em: 25 jul. 2024.

AMBIEL, R. A. M. Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO. *Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil*. Brasília, DF: UniCEUB, 2020.

BARDAGI, M. P.; ALBANAES, P. Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 123-135, jul./dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902015000200004. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: BOCK A. M. B. (ed.). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 9-24.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 19 dez. 2000.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 1-16, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209/17188>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CHANLAT, J.-F. Quais carreiras e para qual sociedade? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/9BSKB7zXvc4Gkkzjf6St6xc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DESEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. (org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, D. dos S.; FEITOSA, L. R. C. Orientação profissional e teoria histórico-cultural: aproximações teórico-práticas. In: ALMEIDA, D. M. de M.; ZANON, R. B.; FEITOSA, L. R. C.; ANACHE, A. A. (org.). *Psicologia, educação e trabalho: inclusão em contextos educacionais*. Curitiba: CRV, 2021. v. 2, p. 137-148.

DIAS, D. dos S.; FEITOSA, L. R. C.; HOSTENSKY, E. L. Concepções de juventudes nos estudos de carreira: contribuições para a Psicologia. *Psicologia, Educação e Cultura*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 22-37, set. 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/>

bitstream/10400.26/37477/1/PEC%20Setembro%20de%202021-22-37.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

FERREIRA, J. A.; SANTOS, E. Motivating Discouraged Youth in Times of Social Change. In: FERREIRA, J. A.; REITZLE, M.; SANTOS, E. (ed.). *Career Development in Context: Festchrift for Fred Vondracek*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2018. p. 271-288. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1451-9>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FIORINI, M. C., BARDAGI, M. P.; SILVA, N. Adaptabilidade de carreira: paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 236-247, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.3.676>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v16n3/v16n3a03.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FREITAS, M. F. de Q.; OLIVEIRA, L. M. P. de. Juventude e educação profissionalizante: Dimensões psicosociais do Programa Jovem Aprendiz. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 111-120, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200004>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FURTADO, A. V.; BARBOSA, A. J. G. Orientação profissional em um Centro de Psicologia Aplicada: análise de uma prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 97-106, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/11.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LEAL, F. M.; LOPES, J. de J. Direcionamento de carreira de jovens aprendizes. *Revista de Administração e Negócios da Amazônia*, Porto Velho, v. 10, n. 1, p. 124-148, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18361/2176-8366/rara.v10n1p124-148>. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/rara/article/view/2744/2286>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MACHADO, R. K.; OLIVEIRA, S. M. C. L. de. Violência e privação de liberdade: um estudo sobre trajetórias juvenis a partir do Radar de Relações Interpessoais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, v. 37, n. 3, p. 307-325, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7966>. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/7966/7594>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MEDEIROS, F. P.; SOUZA, V. L. T. de. Psicologia histórico-cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis v. 18, n. 2, p. 155-165, jul./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p155>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n2/04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MORAES, J. P.; OLIVEIRA, S. R. de. Inserção profissional: uma análise bibliométrica dos estudos brasileiros em bases de dados científicas. *Perspectivas em Gestão &*

Conhecimento, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 81-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/42393>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/W9zgrV5qYHM5qgYqSbWZZLf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PIRES, S. A orientação profissional e a atuação dos psicólogos em políticas públicas. In: LUCAS, M. S. J.; FEITOSA, L. R. C. (ed.). *Reflexões sobre orientação profissional, trajetórias escolares e carreira*. Curitiba: CRV, 2020. p. 27-46.

OLID, C. S. et al. Aproximação teórico-metodológica aos processos de codificação de Carreiras Profissionais. *PSI UNISC*, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 1, p. 7-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v2i2.11121>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/11121>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RIBEIRO, E.; MACEDO, S. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideo, v. 42, n. 31, p. 107-126, jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v31i42.5>. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcts-31-42-107.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RIBEIRO, M. A. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, p. 58-70, 2011. Edição especial. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v63nspe/07.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. de D. M. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623656094>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Y89F6GJRDjRmG7jJPTHxvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SARTORI, F. A. et al. Interesses profissionais de jovens de ensino médio: estudo correlacional entre a Escala de Aconselhamento Profissional e o Self-directed Search Carrier Explorer. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 215-225, abr./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/95F99WvdRnxzCgHNMZhyrtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CAPÍTULO 3

TREINAMENTO *ON-LINE* DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO DO TRABALHO

ORJANA DE OLIVEIRA PACHECO
ISAÍAS PEIXOTO
LIVIA GABRIELA CAMPOS BALOG
RAMON MARIN
PATRÍCIA WALTZ SCHELINI
MONALISA MUNIZ

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso

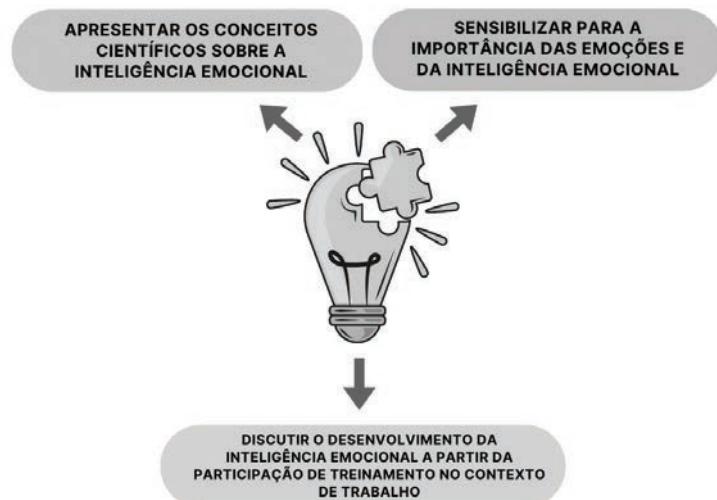


Fonte: elaborada pelos autores.

O presente estudo teve por finalidade relatar a experiência do desenvolvimento de um treinamento de Inteligência Emocional (IE) para profissionais de uma organização de médio porte do interior de São Paulo, sendo o objetivo específico a avaliação da eficácia percebida do treinamento pelos próprios participantes. Participaram do treinamento 39 empregados de uma empresa de tecnologia, o qual foi desenvolvido na plataforma Moodle. Foram elaborados seis encontros, cinco gravados – assíncronos –, os quais apresentavam os conceitos básicos da IE aplicados ao trabalho. Ao final de cada encontro, havia propostas de atividades práticas para que os participantes tivessem uma maior experiência no seu cotidiano em relação aos temas abordados. Após cada encontro, os participantes relatavam as experiências das atividades práticas e recebiam um *feedback* de cada atividade realizada ao longo do treinamento. O sexto encontro teve a finalidade de sanar as dúvidas dos participantes e foi realizado de forma síncrona. Ao todo, o treinamento teve um total de 20 horas de duração, incluindo as atividades práticas. Considerando os resultados encontrados, conclui-se que o treinamento *on-line* de IE para o ambiente de trabalho é uma prática viável, em que os participantes perceberam uma melhora em seu desempenho de IE no contexto laboral, avaliaram positivamente a didática dos professores e a modalidade *on-line* em si, mas que ainda alguns pontos do treinamento precisam ser melhorados, como o tempo de duração e a criação de estratégias para manter o nível de atenção dos participantes, que pode ser aumentado, por exemplo, a depender das instruções fornecidas ou recursos didáticos utilizados.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

As emoções humanas podem ser influenciadas pelas exigências do trabalho (Caruso; Salovey, 2007) e as consequências dessa interferência acabam produzindo estados emocionais negativos (Makkar; Basu, 2019). Diante disso, é importante saber lidar com situações que envolvem as emoções de maneira mais habilidosa. Uma menor compreensão do trabalhador em relação às suas emoções e às de outras pessoas tende a dificultar o manejo de situações desafiadoras e culminar em um desempenho profissional menos satisfatório ao longo do tempo e piora na saúde mental do trabalhador. Além disso, o desempenho profissional menos satisfatório pode prejudicar a saúde mental do trabalhador. Uma variável importante nesse processo de gerência das emoções para as relações no dia a dia e as demandas no trabalho é a IE.

O conceito de IE pode ser operacionalizado por meio dos comportamentos que as pessoas apresentam para resolverem problemas que envolvem questões emocionais. Nesse caso, irá se referir a como as pessoas identificam, compreendem

e manejam suas emoções de maneira mais ou menos eficiente (Mayer; Caruso; Salovey, 2016).

No relatório *O futuro do trabalho*, elaborado pelo World Economic Forum, a IE é sinalizada como uma habilidade importante para profissionais de múltiplas áreas (Word Economic Forum, 2016). Esse documento é oriundo de pesquisas realizadas com as 300 maiores empresas globais e, em uma atualização recente – outubro de 2020 –, a indicou como uma das 15 competências de destaque para o mercado de trabalho até 2025, quando nova pesquisa será realizada para reavaliar quais as principais competências. Ainda em meio à pandemia da covid-19 que acelerou as mudanças tecnológicas devido à necessidade do distanciamento e isolamento social, saber lidar com as emoções se mantém como uma habilidade importante para o mercado de trabalho (Word Economic Forum, 2020).

Segundo Backes e demais autores (2020), a pandemia da covid-19 trouxe incertezas que dificultaram o planejamento e a execução de estratégias de longo prazo nas organizações. Com isso, as empresas tiveram que adequar novas ferramentas de trabalho para aderir ao isolamento e distanciamento social, como o trabalho remoto e o uso de tecnologias.

A implementação do trabalho remoto emergencial em virtude da pandemia também foi uma das ações realizadas pela empresa participante do presente estudo. Diante dessa estratégia de trabalho e o contexto que estava sendo vivenciado por todos devido à pandemia, os diretores dessa empresa detectaram a necessidade de abordar assuntos voltados às emoções e sentimentos. Assim, foi desenvolvido e aplicado um programa de treinamento *on-line*, sobre a temática da IE no contexto do trabalho. Além disso, a área de Recursos Humanos (RH) da instituição identificou que, nesse cenário, o número de trabalhadores queixando-se de estarem com muito medo, tristeza elevada, sentimento de solidão e estresse aumentaram, então o treinamento também abordou estratégias de como essas pessoas poderiam lidar com essas demandas emocionais advindas ou potencializadas pela pandemia.

Essa demanda de treinamento foi condizente com o que deveria ser feito em uma disciplina – Capacitação Docente – do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ou seja, de um lado existia uma demanda social – empresa – e de outro uma demanda acadêmica – vivência docente. Quatro dos seis autores do presente estudo são doutorandos

do mesmo programa e foram os facilitadores do treinamento, sendo que um deles é colaborador da empresa e foi quem recebeu a demanda da necessidade do desenvolvimento de habilidades emocionais. Assim, o interesse foi aliado ao objetivo da disciplina de proporcionar vivências de docência de aula e/ou treinamento a fim de preparar o estudante da pós-graduação para atividades acadêmicas de docência. Os passos para o desenvolvimento e aplicação do treinamento são descritos a seguir.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AMBIENTE DE TRABALHO

O termo “inteligência emocional” foi difundido por meio da obra intitulada *Emotional intelligence* (Goleman, 1995), que associou a IE ao comportamento social em relação à motivação e ao sucesso do indivíduo. Esses temas chamaram a atenção das organizações e cursos, de tal modo que manuais e treinamentos sobre essa habilidade passaram a ser desenvolvidos, mesmo sem comprovação científica das propostas de Goleman (Mayer, 2001; Primi, 2003). A popularização do termo “inteligência emocional” contribuiu para que muitas ações voltadas ao tema fossem realizadas no ambiente de trabalho, pois era suposto, na época, que pessoas com melhores níveis de IE mostravam um melhor desempenho profissional (Roberts; Florez-Mendoza; Nascimento, 2002).

Os autores que propuseram o conceito da Inteligência Emocional (Salovey; Mayer, 1990) definiram esse construto psicológico inicialmente como um subconjunto da inteligência social – capacidade de compreender e interagir com outras pessoas –, envolvendo a habilidade de monitorar os sentimentos e emoções próprias e dos outros, discriminá-las entre eles e usar essa informação para agir e pensar, resolver problemas e regular o comportamento. Após revisões, a IE passou a ser descrita como um construto composto por quatro facetas:

- percepção, avaliação e expressão das emoções;
- a emoção como facilitadora do pensamento;
- a compreensão e análise de emoções; e
- o gerenciamento reflexivo das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer; Caruso; Salovey, 2016; Mayer; Salovey, 1997; Mayer; Salovey; Caruso, 2002).

A partir da primeira conceituação e modelo da IE, outros modelos foram concebidos. O artigo de Wittmer e Hopkins (2018) aponta quatro modelos: habilidades, traço, misto e competências. O modelo de habilidades (Mayer; Salovey, 1997; Mayer; Salovey; Caruso, 2002) considera a IE como capacidade cognitiva e é o mais citado na literatura científica. O modelo de Traços de IE (Petrides; Furnham, 2006) é considerado um conjunto de autopercepções emocionais associados à personalidade do indivíduo. Já o modelo misto (Bar-On, 1997) comprehende a IE e a inteligência social como sinônimos, identificada como a capacidade do indivíduo de se adaptar às demandas emocionais e sociais do ambiente. Em relação ao modelo de competências (Boyatzis; Goleman, 2014), este a concebe no trabalho como motivação e gerenciamento dos próprios sentimentos e dos outros, mas ainda pouco utilizado nas pesquisas e que carece de maior robustez científica.

Sobre a contribuição da IE para o contexto do trabalho, algumas pesquisas indicam que as pessoas mais inteligentes emocionalmente tendem a ter melhor saúde mental, mais engajamento no trabalho (Extremera *et al.*, 2018), mais satisfação com o apoio social no contexto laboral (Schutte; Loi, 2014) e melhor desempenho profissional (O'Boyle *et al.*, 2010). Um estudo realizado por Maamari e Majdalani (2017) apontou relação positiva entre IE e liderança transformacional. Além disso, há estudos sobre relações entre IE e relacionamento com os colegas da equipe (Lopes, 2016), melhor desempenho e sucesso profissional (Mayer; Roberts; Barsade, 2008).

Por meio dos resultados das pesquisas supracitadas, pode-se compreender que pessoas com maiores níveis de IE tendem a proporcionar um ambiente mais harmonioso e produtivo no trabalho, dados que aumentam o interesse das empresas em ter profissionais com essa habilidade desenvolvida. Como as habilidades relativas à IE são passíveis de desenvolvimento, os treinos podem ser específicos para o ambiente de trabalho e favorecer as relações entre os profissionais e a qualidade do serviço oferecido (Makkar; Basu, 2019; Karimi *et al.*, 2020).

Recentemente, duas meta-análises tiveram como objetivo verificar a eficácia dos treinamentos para o desenvolvimento da IE em diversos contextos e populações. Os resultados foram significativos indicando a eficácia dos treinamentos para aumentar a IE das pessoas (Hodzic *et al.*, 2018; Mattingly; Kraiger, 2019). Dentro do contexto organizacional, o programa de treinamento de liderança fundamentado na IE para melhorar a retenção de enfermeiros nas organizações

de saúde nos Estados Unidos foi analisado por Wallis e Kennedy (2013). Os resultados mostraram que o desenvolvimento da equipe foi impactado pela IE dos ocupantes de cargos de supervisão e cultura organizacional. Outra pesquisa foi a de Johnson e Stern (2014), que realizaram um *workshop* sobre IE - apresentação de conceitos e *role-playing* - junto a um treinamento de liderança com médicos residentes e, como resultado, grande parte dos alunos mencionou que o treinamento aprimorou as habilidades para uma intervenção mais eficaz.

Observa-se, portanto, que a IE é um conjunto de habilidades que pode ser aprimorada (Karimi *et al.*, 2020; Makkar; Basu, 2019) e é evidenciada como uma variável importante no contexto organizacional, pois permite ao profissional uma análise mais acurada de componentes emocionais em si e nas pessoas e consequentemente uma melhor adaptação às situações do trabalho (Mayer *et al.*, 2016; Salovey; Mayer, 1990). Das pesquisas citadas que realizaram treinamento de IE para o ambiente de trabalho, nenhuma foi aplicada na modalidade *on-line*. Dado o contexto de isolamento social vivenciado por causa da pandemia da covid-19, o presente estudo teve por finalidade relatar a experiência do desenvolvimento de um treinamento de IE para profissionais de uma organização de médio porte do interior de São Paulo, sendo o objetivo específico a avaliação da eficácia percebida do treinamento pelos próprios participantes.

MÉTODOS UTILIZADOS

As plataformas digitais utilizadas foram as seguintes:

- Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFSCar, que utiliza o *software* Moodle para gestão geral do treinamento e inserção do conteúdo, como os vídeos das gravações das aulas assíncronas, exercícios e atividades complementares;
- Google Meet - utilizado para as reuniões entre os facilitadores e a realização dos encontros síncronos com os participantes do treinamento;
- Stream Yard - gravação das aulas assíncronas.

Para confecção desse manuscrito, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário Sociodemográfico e Funcional (QSF): foi desenvolvido pelos pesquisadores e é composto por itens que abrangem a autopercepção do nível de IE, dos sociodemográficos e das informações funcionais dos participantes. Importante ressaltar que desse instrumento foi utilizado somente os dados sociodemográfico e funcional para a caracterização da amostra. As respostas do nível de autopercepção serão relatas em outro trabalho, que possui objetivos diferentes do presente manuscrito;
- Questionário de Eficácia do Treinamento (QET): instrumento desenvolvido especificamente para avaliar a aplicabilidade e eficácia percebida das intervenções por meio da percepção relatada pelos participantes que realizaram o treinamento. O instrumento apresenta 11 itens, sendo seis em formato fechado e cinco abertos. O QET foi aplicado após o encerramento das atividades de ensino. Para chegar ao nível de concordância dos participantes, foram atribuídos valores referentes à porcentagem de concordância positiva somando-se o valor total possível em cada questão e dividindo pela soma das respostas obtidas, multiplicando-se por 100.

Importante ressaltar que no treinamento foram aplicados outros instrumentos, no caso testes psicológicos, para aferir a IE nos momentos pré e pós-treinamento e ter dados advindos de medidas padronizadas para averiguar a eficácia do treinamento. Os instrumentos elencados no presente capítulo foram somente os específicos para o objetivo específico desse trabalho que é avaliar a eficácia percebida pelos próprios participantes.

Os participantes da intervenção Treinamento de IE Aplicado ao Contexto do Trabalho foram 39 empregados de uma empresa de tecnologia do interior do estado de São Paulo. A idade média dos participantes foi de 35 a 49 anos. Treze eram líderes, 24 eram homens. Os participantes trabalhavam nas áreas: Administrativa (12); Engenharia (8); Comercial (7); Suporte Técnico (6); Industrial (3); e Tecnologia da Informação (3).

INTERVENÇÃO

Devido à necessidade de distanciamento e isolamento social advindos da pandemia da covid-19 e das condições de trabalho adotadas pela empresa participante, o treinamento foi planejado e executado de forma remota. Foi realizada uma divulgação para a organização em que ocorreria o treinamento por meio

do canal de comunicação digital utilizado corriqueiramente pela empresa. Foi criado um vídeo para explicar como seria o treinamento e como os trabalhadores poderiam se inscrever, além dos critérios de inclusão. Esse vídeo com detalhes básicos iniciais sobre o treinamento foi enviado para todos os colaboradores da empresa junto ao formulário de inscrição *on-line*, ou seja, no ato da inscrição, o participante já assistia essas instruções iniciais. A divulgação objetivou captar voluntariamente os interessados em participar do treinamento. Todos os trabalhadores da organização poderiam participar desde que tivessem 18 anos ou mais, disponibilidade, acesso à internet, interesse no tema e habilidade desenvolvida de leitura e escrita.

Após se inscreverem no formulário *on-line*, os participantes recebiam um *e-mail* com uma explicação mais detalhada do treinamento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir daí eles precisariam assinar o TCLE para continuar no treinamento e participar da pesquisa. Nesse *e-mail* enviado aos inscritos e também no TCLE, era informado que o treinamento abordaria temas como identificação das emoções em expressões faciais, misturas e transições das emoções e gerenciamento das emoções em si e nos outros; a duração do treinamento; sigilo e acesso somente dos profissionais responsáveis às respostas dos questionários e atividades, bem como a assiduidade do aluno no curso; o anonimato de cada um seria rigorosamente mantido, eliminando a possibilidade de serem identificados; e o direito dos trabalhadores para interromper a participação a qualquer momento, sem justificar a decisão e sem consequência negativa ou positiva.

Os participantes poderiam realizar grande parte do treinamento a qualquer horário, mediante sua disponibilidade. Apenas a última aula era síncrona, em um dia combinado com os trabalhadores previamente e fora do horário de trabalho. Ao final de cada atividade, os participantes recebiam um *feedback* sobre seu desempenho e eram informados que os pesquisadores estariam à disposição para tirarem dúvidas específicas.

Paralelamente, a equipe planejou o programa de treinamento com os seguintes objetivos de aprendizagem: ensinar os conceitos científicos sobre a IE; aplicar os conceitos científicos sobre a IE no ambiente do trabalho; sensibilizar os participantes para a importância das emoções e da IE; aumentar o nível de IE dos participantes mediante seu treinamento no contexto de trabalho.

O programa foi realizado entre os meses de setembro e outubro de 2020, cujos módulos contaram com exposição de conteúdos dispostos de forma crescente quanto à complexidade. Os conteúdos de cada Módulo (Mód.) podem ser vistos no Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo das atividades e tarefas desenvolvidas durante os seis módulos de ensino

Mód.	Conteúdo	Tarefa
0	Apresentação da equipe, da UFSCar, e da ferramenta de ensino remoto utilizada. Duração: 14 minutos e 06 segundos	-
1	Apresentação geral dos conceitos. Apresentação geral dos modelos explicativos sobre IE. Duração da aula: 17 minutos e 43 segundos	Observação de situações emocionais. Os participantes foram instruídos a registrarem as ocorrências de emoções – em si e nos outros – durante os dias seguintes.
2	Introdução à IE no contexto de trabalho, a importância de perceber, compreender e analisar emoções no ambiente organizacional. Duração da aula: 36 minutos e 2 segundos	Observação e estabelecimento de relações contextuais com as emoções. Além disso, identificar efeitos de determinados comportamentos.
3	Duas facetas da IE: percepção e uso das emoções. Início dos treinamentos sobre as habilidades da IE. Duração da aula: 50 minutos e 57 segundos	Observação e estabelecimento de relações contextuais considerando as habilidades de percepção e uso das emoções.
4	Faceta de compreensão, características e técnicas para o desenvolvimento e aplicação dessa faceta no ambiente de trabalho. Duração da aula: 31 minutos e 29 segundos	Observação de um colega no ambiente de trabalho. Tentar empregar a condicional “e, se...” para identificar potenciais reações emocionais futuras em colegas de trabalho.
5	Faceta de gerenciamento emocional. Como, após identificar e analisar emoções, podemos gerenciá-las de maneira habilidosa. Duração da aula: 29 minutos e 48 segundos	Tarefa de analisar profundamente situações emocionais. Identificar emoções; utilizar emoções; compreender emoções; gerenciar emoções.
6	Encontro síncrono Duração: 60 minutos	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação ao conteúdo, as aulas gravadas apresentavam os conceitos básicos da IE aplicados ao trabalho. Foram propostas atividades práticas (Quadro 1) ao final de cada encontro a fim de que os participantes tivessem uma maior experiência no seu cotidiano em relação aos temas abordados entre as aulas. Os participantes podiam relatar as vivências das atividades práticas aos facilitadores e recebiam um *feedback* para cada atividade realizada. A sexta e última

exposição foi síncrona com o objetivo de interagir com os participantes, sanar dúvidas em relação a todo conteúdo, obter exemplos da experiência e feedback sobre o treinamento.

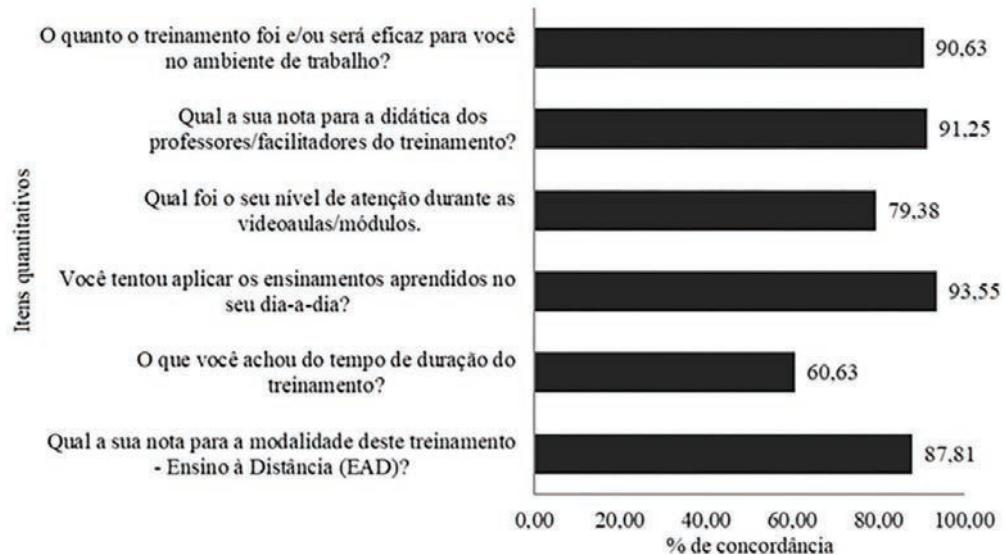
O curso de IE para o trabalho teve a duração total de 20 horas, ministrado por alunos de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar. Os facilitadores desenvolveram o treinamento a partir da literatura já mencionada, gravaram todas as aulas assíncronas e participaram como mediadores de discussões na aula síncrona. Além disso, os facilitadores foram os responsáveis por fornecer o *feedback* em cada atividade prática que era postada pelos alunos no Moodle e acompanharam os questionários aplicados.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A aplicação do instrumento QET teve como objetivo coletar informações de *feedback* sobre os procedimentos empregados durante o treinamento e eficácia percebida da intervenção. Dessa maneira, foram produzidos dados que contribuíram para uma melhor compreensão da eficácia percebida do treinamento por meio de autorrelato. Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos por meio do QET dividindo-os em dois momentos: quantitativos, advindos dos itens com respostas fechadas, e qualitativos, a partir dos itens com respostas abertas. A discussão dos dois tipos de dados será realizada conjuntamente em um terceiro momento.

Os resultados quantitativos permitiram observar: eficácia percebida do treinamento para uma melhora da IE no ambiente de trabalho (90,63% de concordância); didática muito boa dos professores/tutores (91,25% de satisfação); nível mediano de atenção durante as aulas síncronas e assíncronas (79,38% de concordância); e modalidade *on-line* bem avaliada (87,81% de satisfação). O tempo de duração do treinamento na avaliação dos participantes teve o menor índice de satisfação (60,63%) das perguntas do QET.

Figura 3 – Porcentagem de concordância positiva com as questões quantitativas do QET



Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados qualitativos surgiram a partir das respostas abertas e, para uma melhor compreensão do conteúdo analisado, os resultados serão mostrados separadamente para cada questão aberta.

Questão: para você, como a Inteligência Emocional pode te ajudar no ambiente de trabalho?

As respostas a esse item foram categorizadas em sete tópicos, com base nas respostas dos participantes. Seguem alguns exemplos de resposta para cada categoria.

Tomada de decisões: “*Na tomada de decisões [...] sabendo gerenciar os próprios sentimentos e entendendo o dos outros*”; “[...] *tomar decisões de modo racional*”.

Relacionamento com os colegas ou clientes: “*Melhora no relacionamento com os colegas [...]*”; “[...] *expressar com eficiência as emoções é muito importante e pode auxiliar nos relacionamentos também*”.

Motivação de si mesmo ou dos outros: “*Evitar e administrar conflitos e auxiliar e muito na minha motivação*”; “[...] *motivar a equipe*”.

Clima/ambiente de trabalho: “*Perceber e gerenciar as emoções minhas e dos colegas de trabalho pode auxiliar a ter um ambiente mais ‘aconchegante’ [...]”; “acredito que possamos desenvolver um ambiente mais feliz [...]*”.

Maior eficiência no trabalho: “*Melhora [...] na eficiência no trabalho no dia a dia*”; “*Pode contribuir para um melhor relacionamento com as pessoas, aumentando a compreensão de nossas necessidades, reduzindo conflitos, aumentando o engajamento e eficiência*”.

Situações de conflito e resolução de problemas: “[...] em situações de conflitos, sabendo gerenciar os próprios sentimentos e entendendo o dos outros”; “*Ajudar a lidar com as situações de conflito*”; “*Dando mais calma e assertividade na resolução de problemas*”.

Questão: o quanto o treinamento foi e/ou será eficaz para você no ambiente de trabalho?

Desenvolvimento de novas habilidades: “*Me ajudou a desenvolver novas competências, a capacidade de motivar minha equipe, de ouvir e perceber os meus sentimentos e dos outros ao meu redor e a manter a equipe engajada e focada contribuindo assim na produtividade*”.

Importância das dicas e informações trazidas pelos facilitadores: “*O treinamento trouxe informações que permitem observar as situações do dia a dia que muitas vezes passavam despercebidas. Aprendi a observar mais meu comportamento, ações e reações e observar também o comportamento das pessoas com quem me relaciono no trabalho*”.

Carreira do profissional: “*Acredito que os aprimoramentos das habilidades da IE são importantes para o desenvolvimento da carreira. Reconhecer e gerenciar as emoções é muito importante para diversas ocupações e imprescindível para cargos de coordenação e/ou gerenciais*”.

Questão: o que poderia ser melhorado no treinamento?

Duração do curso: “*Acho que o curso poderia ser em um período maior ficou muito ‘corrido’ pelo espaço para fazer as questões*”; “*Estava tudo ótimo, mas foi um pouco difícil pelo tempo curto*”; “*O tempo é um pouco curto. No geral a rotina de trabalho e família toma muito do nosso tempo*”. Um participante também

sugeriu que o treinamento tivesse mais módulos e outros participantes sugeriram que o treinamento ocorresse de forma presencial.

Intervalo entre módulos: “*O treinamento foi muito rápido na mudança de um módulo para o outro, no meu contexto de trabalho é muito monótono e no momento sou a única colaboração da unidade e não tenho outros colegas para exercitar os ensinamentos colocados em cada módulo*”.

Os dados apresentados nos resultados e na análise do QET, tanto quantitativos como qualitativos, serão discutidos com base na literatura encontrada a respeito da IE nas organizações. Além disso, alguns pontos foram levantados para a melhoria do programa de treinamento.

Uma das variáveis com as menores notas no QET foi a relacionada à atenção percebida dos alunos durante as aulas, sendo que o índice de concordância foi de 79,37%. Pesquisas têm indicado que a atenção dos alunos não é linear durante a exposição do conteúdo pelo professor (Bunce; Flens; Neiles, 2010; Hlas; Neyers; Molitor, 2017). Em uma pesquisa realizada na Romênia, no período da pandemia da covid-19, apenas 13% dos alunos de um curso de idiomas indicou que “nunca” sentiu cansaço ou desmotivação durante as aulas *on-line*, o que impacta diretamente na sua atenção (Baca, 2021). Além disso, observou-se que os participantes da pesquisa indicaram que as atividades propostas nas aulas *on-line* devem ser mais curtas, mais dinâmicas, mais divertidas do que se ocorressem em cursos presenciais e que a utilização de jogos digitais pode aumentar a atenção (Baca, 2021). Tais dados precisam ser analisados com cautela, pois dizem respeito apenas à percepção dos alunos sobre a temática das aulas *on-line* e a relação com a sua atenção. Contudo, são resultados encontrados no mesmo período do presente estudo, que lidam com o mesmo contexto vivenciado na aplicação dessa pesquisa e auxiliam nas reflexões sobre treinamentos *on-line* e a atenção dos alunos.

As atividades propostas para o treinamento de IE para o contexto do trabalho podem ser consideradas dinâmicas, pois os participantes precisavam praticar o que aprenderam nos dias seguintes à aula. Contudo, durante a maioria das aulas, por serem assíncronas, não houve aplicação de atividades dinâmicas ou que envolvam maior interação participante-facilitador ou participante-participante. Apesar da possibilidade dos participantes pausarem os vídeos das aulas síncronas, de retomarem quando quisessem e da constante recomendação dos

professores para que eles fizessem isso sempre que precisassem, o fato da maioria das aulas ter mais de 20 minutos pode ter influenciado para a atenção dos participantes não ser maior e também na avaliação sobre a duração do treinamento, que é a variável com a menor nota de satisfação no QET.

Ainda sobre as aulas assíncronas durarem mais que 20 minutos, em sua maioria, o estudo de Bunce, Flense e Neiles (2010), que avaliou um treinamento presencial, apontou que os alunos relatam lapsos de atenção nos primeiros 30 segundos das aulas, sendo que ocorrem novamente no minuto 4,5 e em ciclos mais curtos ao longo da exposição do conteúdo. As pesquisas ainda indicam que a utilização de discussões e menos exposição de conteúdo pelo facilitador aumentam a atenção dos alunos (Bunce; Flens; Neiles, 2010; Hlas; Neyers; Molitor, 2017). Nesse sentido, para posteriores treinamentos de IE *on-line*, sugere-se que sejam realizados mais encontros síncronos e menos assíncronos, a fim de que sejam promovidas maiores discussões entre os alunos e se possibilite um aumento da atenção.

No geral, os participantes opinaram positivamente sobre a organização e conteúdos apresentados. No entanto, para alguns deles, a programação de atividades diárias produziu uma sobrecarga de tarefas, além de que a duração do treinamento e do intervalo entre um módulo e outro poderia ser maior. Para os facilitadores, a realização de tarefas cotidianas e regulares auxiliam no estabelecimento da relação entre “saber sobre” e “saber como”, isto é, para que um conteúdo apresentado não se estabeleça somente como conhecimento verbal – falar sobre determinada habilidade da IE – e se desenvolva também como uma habilidade na prática diária – identificar emoções nos outros e conseguir manejá-las de uma maneira efetiva. Para atender as demandas, cursos futuros podem optar pela programação de passos menores de ensino, que decomponham as tarefas em atividades mais específicas e módulos que ocorram em espaços maiores de tempos entre si, possibilitando menor duração de cada aula, porém maior duração – extensão – do curso. Dessa maneira, a sobrecarga de atividades diminuiria sem perder conteúdos importantes para uma formação satisfatória em IE.

A duração do treinamento foi algo também discutido na revisão realizada por Hodzic e demais autores (2018), sendo que, nos estudos, os treinamentos mais extensos tinham aumento no efeito positivo para melhora da IE. Esses resultados, comparados ao que foi apresentado pelos participantes dessa pesquisa sobre a eficácia percebida do treinamento para uma melhora da IE,

permitem a reflexão: será que o resultado da eficácia percebida seria ainda maior se o tempo de duração do treinamento também aumentasse? Pesquisas futuras podem investigar melhor essa questão.

Quanto à eficácia desse treinamento, na avaliação - o quanto o curso foi ou será útil em seu trabalho -, os participantes variaram entre três e cinco pontos na escala. Entre as respostas, algumas apontavam a necessidade de novos treinamentos para aprofundamento enquanto outros admitiam a utilidade para promoção de ambientes mais saudáveis de trabalho. A análise das respostas quanto à aplicabilidade dos conceitos aprendidos no próprio ambiente de trabalho mostra que grande parte dos participantes diz ter experimentado colocar em prática o conteúdo aprendido.

A autopercepção sobre a eficácia do treinamento também foi apontada por médicos residentes em outro estudo (Johnson; Stern, 2014). Os médicos relataram que o *workshop* de IE, atrelado ao curso de liderança que receberam, aprimorou a sua prática diária. Embora não tenha sido combinado com outro treinamento, como foi no estudo de Jhonson e Stern (2014), a presente intervenção também se utilizou de técnicas que promoveram a prática do conteúdo aprendido e encontrou resultados que se assemelham à pesquisa realizada com os médicos, ou seja, o conteúdo aprendido no treinamento foi ou será eficaz no ambiente de trabalho.

Outrossim, na pesquisa de Hodzic e demais autores (2018), foi observado que todos os treinamentos utilizam a abordagem de oficina com discussões em grupo e, na de Mattingly e Kraiger (2019), os resultados dos treinamentos eram aumentados positivamente quando eram incluídas mais discussões em grupo sobre o tema, o que não houve no presente treinamento, apenas o encontro síncrono ao final. Portanto, sugere-se que futuros treinamentos *on-line* de IE busquem incluir em seu planejamento inicial discussões em grupo no decorrer do processo. Pode-se pensar que as discussões em grupo se limitam apenas aos treinamentos presenciais, contudo, ferramentas profissionais digitais – como Zoom e Google Meet, nas versões mais completas – oferecem o recurso de dividir os alunos em grupos de discussões, até mesmo com controle de tempo, além da própria discussão *on-line* ao vivo com todos os alunos.

Os participantes avaliam positivamente – 87,81% de satisfação – o treinamento ter sido aplicado na modalidade *on-line*, ou seja, com uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Apesar desse resultado positivo, é

importante destacar que as TICs podem auxiliar no processo educativo, mas não serão suficientes sem o professor, pois é dele que provém as habilidades e competências que proporcionam o ato de educar (Pereira *et al.*, 2016). Além disso, esse resultado pode ter sido impactado pelo momento pandêmico da covid-19. Novos estudos sobre a temática, que sejam realizados nessa modalidade e pós-pandemia da covid-19, poderiam ampliar a avaliação de como seriam os resultados para esse item.

Por meio das duas revisões apresentadas no início deste capítulo – as de Hodzice demais autores (2018) e Mattingly e Kraiger (2019) –, é possível inferir que esse é o primeiro treinamento de IE *on-line* voltado para o ambiente de trabalho, que buscou avaliar os resultados científicamente. Para isso, os facilitadores tiveram desafios diferentes do que teriam se o treinamento fosse presencial, como a aprendizagem sobre as TICs e como utilizá-las na educação, bem como a diminuição de interações em tempo real com os participantes. Mesmo com esses desafios, os participantes indicaram satisfação acima de 90% com a didática dos facilitadores, sugerindo que apesar dos novos desafios e demandas do ensino *on-line*, os professores/tutores conseguiram executar de forma satisfatória as suas funções juntos aos participantes. O encontro realizado de maneira síncrona – isto é, com a participação simultânea de participantes e organizadores – foi reservado para esclarecimento de dúvidas e *feedbacks* dos participantes sobre a organização e aplicação dos procedimentos de ensino – por exemplo, vídeos e atividades programadas. Esses encontros serviram para obter informações que identificassem pontos fortes e pontos fracos na programação de ensino empregada. Nesse sentido, os participantes puderam sugerir novas modalidades de atividades, a reformulação de prazos propostos e novas possibilidades de organização dos conteúdos programados, para futuras turmas ou módulos do curso. Além disso, puderam identificar, para os facilitadores, quais são os pontos fortes da programação como um todo e das estratégias utilizadas para apresentação dos conteúdos de cada aula/módulo.

As respostas abertas dadas pelos participantes também indicaram que, para alguns participantes, o Treinamento de IE para o contexto do trabalho auxiliará: na melhor tomada de decisão; na melhor qualidade do relacionamento com os colegas no ambiente organizacional; na resolução de problemas; na motivação em neles mesmos e nos outros; na melhora do clima organizacional; e no

atendimento ao cliente. A relação positiva da IE com essas variáveis destacadas pelos participantes está presente também em outros estudos.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES

O presente estudo evidencia, assim como a literatura apresentada - por exemplo, os estudos de Hodzice demais autores (2018); Mattingly e Kraiger (2019); Wallis e Kennedy (2013) -, que a realização de treinamentos para desenvolvimento de habilidades de Inteligência Emocional são consideradas como importantes no meio organizacional. Além disso, o treinamento foi considerado útil para aqueles submetidos a programação de ensino.

Para futuros treinamentos, além das ponderações já realizadas na discussão, grupos menores podem facilitar o controle e a comunicação com os participantes, favorecendo um acompanhamento mais próximo. No curso realizado, os participantes tinham a possibilidade de entrar em contato com a equipe para tirar dúvidas após as aulas; além disso, a cada atividade, recebiam *feedbacks* personalizados. Contudo, será interessante elaborar encontros síncronos entre as aulas ou com maior frequência, com objetivo de produzir manutenção do aprendizado, além de buscar aumentar o nível de concentração percebida dos participantes.

A ausência de medidas objetivas sobre a eficácia da intervenção que independem do relato dos participantes também deve ser considerada no presente caso. Outras medidas objetivas como, por exemplo, o número de problemas de relacionamento no ambiente de trabalho, podem produzir, a longo prazo, uma evidência mais consistente para a efetividade deste tipo de intervenção. A compreensão da IE é multifacetada, tal que diversos modelos explicativos foram elaborados e ampliados para dar conta das análises do que se denomina IE (Makkar; Basu, 2019). Considerando a abrangência do que se comprehende como IE e, também, as limitações da metodologia empregada, o programa de treinamento desenvolvido por esse grupo conseguiu atingir seus objetivos de: a) elaborar; b) empregar; e c) avaliar a eficiência desse programa.

Questões para discussão

- 1) Será que a aprendizagem em espaços virtuais teria uma percepção diferente no formato presencial?
- 2) O tempo entre os encontros foi um fator levantado pelos participantes. Qual seria o tempo mais adequado entre os encontros do treinamento nos espaços remotos?
- 3) Quais seriam as melhores estratégias de engajamento e manutenção da atenção em treinamentos ministrados em ambientes virtuais?
- 4) Será que as aprendizagens preparadas e aplicadas em espaços virtuais têm a mesma eficácia que as aprendizagens em espaços presenciais?

REFERÊNCIAS

- BACA, E. Managing Students' Attention and Dealing with Cognitive Fatigue during Online Business Communication Courses. *"Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series*, Romania, v. 21, n. 1, p. 188-192, 2021.
- BACKES, D. A. P. et al. Os efeitos da pandemia de covid-19 sobre as organizações: um olhar para o futuro. *Revista Iberoamericana de Gestión Estratégica*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1-10, 2020. Disponível em: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5410>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- BAR-ON, R. *Bar-On Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi Health Systems, 1997.
- BOYATZIS, R. E.; GOLEMAN, D. *Emotional and Social Competency Inventory*. Boston: The Hay Group, 2014.
- BUNCE, D. M.; FLENS, E. A.; NEILES, K. Y. How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers. *Journal of Chemical Education*, Easton, v. 87, n. 12, p. 1438-1443, 2010.
- CARUSO, R. D.; SALOVEY, P. *Liderança com inteligência emocional: liderando e administrando com competência e eficácia*. Tradução Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books, 2007.
- EXTREMERA, N. et al. How Does Emotional Intelligence Make One Feel Better at Work? The Mediational Role of Work Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Basel, v. 15, n. 9, p. 1909, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15091909>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/15/9/1909>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HLAS, A. C.; NEYERS, K.; MOLITOR, S. Measuring Student Attention in the Second Language Classroom. *Language Teaching Research*, London, v. 23, n. 1, p. 107-125, Jan. 2017.

HODZIC, S. *et al.* How Efficient are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, London, v. 10, n. 2, p. 138-148, 2018.

JOHNSON, J. M.; STERN, T. A. Teaching Residents About Emotional Intelligence and its Impact on Leadership. *Academic Psychiatry*, New York, v. 38, n. 4, p. 510-513, Aug. 2014.

KARIMI, L. *et al.* The Effects of Emotional Intelligence Training on the Job Performance of Australian Aged Care Workers. *Health Care Management Review*, Germantown, v. 45, n. 1, p. 41-51, 2020.

LOPES, P. N. Emotional Intelligence in Organizations: Bridging Research and Practice. *Emotion Review*, London, v. 8, n. 4, p. 316-321, 2016.

MAAMARI, B. E.; MAJDALANI, J. F. Emotional intelligence, leadership style and organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis*, v. 25, n. 2, p. 327-345, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJOA-04-2016-1010>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJOA-04-2016-1010/full/html>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MAKKAR, S.; BASU, S. The Impact of Emotional Intelligence on Workplace Behaviour: A Study of Bank Employees. *Global Business Review*, New Delhi, v. 20, n. 2, 458-478, 2019.

MATTINGLY, V.; KRAIGER, K. Can Emotional Intelligence be Trained? A Meta-Analytical Investigation. *Human Resource Management Review*, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 140-155, June 2019.

MAYER, J. D. A Field Guide to Emotional Intelligence. In: CIARROCHI, J.; FORGAS, J. P.; MAYER, J. D. (ed.). *Emotional intelligence and everyday life*. New York: Psychology Press, 2001. p. 3-24.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, London, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MAYER, J. D.; ROBERTS, R. D.; BARSADE, S. G. Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, p. 507-536, 2008.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (ed.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. New York: Harper Collins, 1997. p. 3-34.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Inteligência emocional como zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. *Manual de inteligência emocional*: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 81-98.

O'BOYLE, E. H. et al. The Relation Between Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Organizational Behavior*, Chichester, v. 32, n. 5, p. 788-818, 2010.

PEREIRA, T. A. et al. Uso das tecnologias de informação e comunicação por Professores da Área da Saúde da Universidade Federal de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 59-66, 2016.

PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. The role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, Silver Spring, v. 36, n. 2, p. 552-569, Feb. 2006.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

ROBERTS, R. D.; FLORES-MENDONZA, C. E.; NASCIMENTO, E. do. Inteligência emocional: um construto científico? *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 33, p. 77-92, 2002.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Farmingdale, NY, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SCHUTTE, N. S.; LOI, N. M. Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, Amsterdam, v. 66, p. 134-139, 2014.

WALLIS, A.; KENNEDY, K. I. Leadership Training to Improve Nurse Retention. *Journal of Nursing Management*, Oxford, v. 21, n. 4, 624-632, May 2013.

WITTMER, J. L. S.; HOPKINS, M. M. Exploring the Relationship Between Diversity Intelligence, Emotional Intelligence, and Executive Coaching to Enhance Leader Development Practices. *Advances in Developing Human Resources*, v. 20, n. 3, p. 285-298, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1523422318778004>. Acesso em: 9 jan. 2021.

WORD ECONOMIC FORUM. *The Global Gender Gap Report*. Geneva: WEF, 2016. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Report_Report_2016.pdf. Acesso em: 18 out .2019.

WORD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report*. Geneva: WEF, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAPÍTULO 4

DIAGNÓSTICO EM CONTEXTO ORGANIZACIONAL

um estudo de caso sobre o absenteísmo
em uma empresa industrial

ICLÉIA SANTOS DOREA SOARES
LÍVIA MARIA ARAGÃO DE ALMEIDA LACERDA
TATIANE COSTA MEIRA
SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

As faltas laborais decorrem de diferentes fatores e podem estar associadas à incapacidade temporária para o trabalho, com prejuízos para a saúde e o bem-estar do trabalhador, gerando também impactos negativos no funcionamento organizacional. Para compreender a natureza dos afastamentos ao trabalho não justificados por atestados médicos em uma indústria da Paraíba, o Centro de Inovação em Prevenção da Incapacidade do Serviço Social da Indústria (Sesi) firmou parceria com o Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para a realização de um diagnóstico organizacional planejado em duas etapas. A primeira consistiu em uma análise epidemiológica dos dados de afastamento cedidos pela empresa e a segunda em um estudo qualitativo com observações *in loco*, grupos focais e entrevistas individuais com supervisores e trabalhadores da operação. O total de participantes foi de 54, sendo a maioria composta por homens. Os resultados apontaram que os principais motivos de afastamento estariam associados à organização do trabalho. Foi então apresentado à empresa um plano de ações direcionadas à área de recursos humanos, saúde e segurança do trabalho e à gestão estratégica do negócio baseadas em evidências empíricas científicas e nos dados do diagnóstico local. Entre os direcionamentos, a serem implementados pela própria organização, destacam-se a mudança no regime de trabalho, a capacitação de líderes, o fortalecimento da comunicação interna e a construção de indicadores para um melhor acompanhamento do absenteísmo e tomada de decisão. Do ponto de vista da produção de conhecimento aplicado, este estudo de caso destaca que a parceria público-privada fortalece a qualidade das intervenções no campo dos estudos organizacionais contribuindo tanto

para um melhor equacionamento entre a realidade da prática organizacional quanto para a produção científica no campo.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

Definida como um conjunto de disfunções orgânicas, corporais e mentais que limitam o desempenho de atividades e a participação no ambiente social (Organização Panamericana da Saúde; Organização Mundial da Saúde, 2008), a incapacidade para o trabalho associa-se a uma rede de interações dinâmicas que envolvem aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais do trabalhador (Loisel; Cotê, 2013). As ausências ao trabalho podem ser indícios de incapacidade temporária para a atividade laboral, especialmente quando são recorrentes e de longa duração. A elaboração de diagnóstico organizacional para detectar as razões do absenteísmo contribui para reduzir o risco de uma incapacidade temporária evoluir para uma incapacidade permanente, prejudicando o bem-estar, a saúde do trabalhador e o seu desempenho, além de aumentar os custos de assistência social (Salonen *et al.*, 2018).

No Brasil, os benefícios concedidos por incapacidade para o trabalho apontam um cenário preocupante, tendo em vista que a Previdência Social concede anualmente cerca de 1,5 milhão de benefícios por incapacidade temporária e 3,6 milhões por incapacidade permanente (Brasil, 2021). Cerca de 1% da população brasileira apresenta, anualmente, limitações físicas ou psicológicas que impedem a manutenção de suas atividades laborais. Soma-se a isso o fato de que 50% dos trabalhadores vinculados ao Programa de Reabilitação Profissional do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) mantêm-se afastados do trabalho por mais de 240 dias (Santos; Lopes, 2015). O agravante é que os trabalhadores afastados por longo prazo apresentam maior dificuldade para o retorno ao trabalho (Crook; Moldofsky, 1994), pelo receio de se lesionarem ou adoecerem, de sofrerem preconceito ou ainda de não conseguirem realizar a contento suas atividades laborais (Pestana *et al.*, 2017; Santos; Oliveira, 2018). O afastamento do trabalho gera impactos nas relações familiares, na imagem social perante vizinhos e amigos e na autoimagem, estando acompanhado de perdas financeiras. Ademais, a dependência de assistência médica constante e da seguridade social levam o trabalhador a uma posição cada vez mais vulnerável (Odeen *et al.*, 2013). Se os trabalhadores sofrem, as organizações em que atuam também se veem prejudicadas com a diminuição da qualidade do desempenho (Yano; Santana, 2012).

O reconhecimento do impacto negativo da incapacidade para indivíduos, empresas e sociedade vem despertando o interesse de pesquisadores, empresas e governos na proposição de estratégias de prevenção (Organization for Economic Co-operation and Development, 2010). A perspectiva trazida por Loisel e Côté (2013) traz mudanças na concepção e organização de intervenções nesse campo, como as multidisciplinares, que devem envolver profissionais de recursos humanos, líderes e supervisores de equipes de trabalho, e também de profissionais de saúde (Martimo *et al.*, 2010). Nesse sentido, embora consultores possam ajudar na elaboração de diagnósticos de incapacidade e orientação de estratégias para prevenir e favorecer a reintegração do trabalhador afastado, é de extrema importância que os profissionais da organização atuem conjuntamente e de modo sistemático. A detecção e intervenção contínuas nas tensões e nos desajustes na relação trabalhador-ambiente de trabalho previne o agravamento da incapacidade, evita sua instalação e diminui os riscos à qualidade de vida e ao desempenho no trabalho.

O caso apresentado neste capítulo originou-se da demanda de uma indústria têxtil localizada no estado da Paraíba ao Centro de Inovação em Prevenção da Incapacidade (Cispi) do Sesi. Os 1,4 mil funcionários eram, em sua maioria, homens com Ensino Fundamental. Mais da metade do quadro funcional trabalhava na área operacional em turnos de trabalho. À época do diagnóstico, a empresa buscava entender o porquê de 30% dos afastamentos ao trabalho não estarem vinculados a atestados médicos, receando que pudesse haver algum tipo de incapacidade para o trabalho. A queixa foi trazida no final de 2017 por ocasião de um *workshop* de inovação com empresas, promovido pelo Cispi e pelas áreas de operação de diversos Departamentos Regionais do Sesi. Diante de uma demanda para a qual o Sesi não tinha um serviço estruturado, o Cispi buscou o apoio do Instituto de Psicologia da UFBA para desenvolverem, em parceria, uma metodologia customizada capaz de explorar o problema apresentado pela empresa e oferecer soluções. Especificamente, os objetivos norteadores da parceria entre o Sesi, a universidade e a empresa foram:

- compreender a natureza das faltas ao trabalho sem atestado médico, mediante um diagnóstico que identificasse as variáveis organizacionais e individuais relacionadas às ausências;
- apresentar e discutir os resultados do diagnóstico;
- propor intervenções para reduzir o absenteísmo e seus efeitos na incapacidade para o trabalho, fruto de desajustes na relação trabalhador-ambiente de trabalho.

INCAPACIDADE PARA O TRABALHO E DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL: ASPECTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICO-CONCEITUAIS

A preocupação com a incapacidade para o trabalho se deve, principalmente, as suas consequências para a sociedade, empresas e trabalhadores. Além de interromper o ciclo produtivo do trabalhador, a incapacidade associa-se a doenças que tornam desafiadora a gestão do retorno ao trabalho (Black *et al.*, 2017; Corbière *et al.*, 2017). O absenteísmo persistente, em um dia específico da semana e sem respaldo médico, sugere indício do desajuste trabalhador-ambiente laboral e um recurso para escapar de um ambiente gerador de sofrimento.

A crescente complexidade dos ambientes laborais fez com que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) contemplasse os Fatores Psicossociais Protetivos (FPP) e de Fatores Psicossociais de Risco (FPR) como formas de melhorar o ajuste pessoa-ambiente laboral (Leka; Jain, 2010; Loisel; Côté, 2013; Luna; Gondim, 2020). Fatores psicossociais são resultantes das complexas interrelações entre variáveis do trabalhador (capacidades), do trabalho (conteúdo, formas de organização e gestão do trabalho) e do ambiente laboral (organizacional/estrutural e cultural) e mostram-se como contraponto aos fatores físicos, químicos e biológicos, mais fáceis de serem diagnosticados (International Labour Organization, 2016).

O reconhecimento de que afastamentos temporários podem ser decorrentes de fatores psicossociais difíceis de serem capturados e que envolvem aspectos subjetivos e sociais torna recomendável um diagnóstico contextual, especialmente na presença de índices elevados de afastamentos sem respaldo médico. Assim, será possível evitar que a incapacidade temporária evolua para uma incapacidade permanente.

Os dados sobre absenteísmo geral da empresa cliente indicaram que um em cada dez trabalhadores alegou ter faltado ao trabalho por motivo de saúde, sem apresentar atestado. Entre esses, a maioria sequer buscou atendimento em serviços de saúde, apesar de relatarem sintomas. Uma das principais causas das ausências estava relacionada à saúde de familiares, para cuidar ou acompanhar a serviços de saúde. O cuidado com os filhos, compromissos educacionais, ou ainda envolvimento com a esfera burocrática da vida civil - renovação de documentos, serviços bancários etc. - também foram motivos de ausência ao trabalho.

A recomendação do diagnóstico de afastamentos para prevenção de agravos à saúde do trabalhador encontra apoio também no perfil dos afastamentos do trabalho por doenças no Brasil. Os distúrbios musculoesqueléticos e os mentais ocupam as primeiras posições (Marinho; Passos; França, 2016). É importante considerar que o afastamento pode ser fruto da combinação de múltiplos fatores individuais e contextuais que fazem com que o trabalhador queira se afastar temporariamente de fatores adversos do ambiente de trabalho com os quais não consegue lidar. O diagnóstico, portanto, serve como uma ferramenta poderosa para orientar a gestão do processo de trabalho.

No entendimento de Puente-Palácios e Peixoto (2015), o desempenho de um gestor está bastante relacionado à sua capacidade de coordenar a equipe e gerir a organização de modo eficiente. Essa gestão eficiente de longo prazo

depende cada vez mais do ajustamento às demandas ambientais e contextuais, apoiando-se em um *background* teórico-metodológico rigoroso. Nos últimos anos, houve um aumento de publicações alinhadas a uma abordagem denominada gestão baseada em evidências (Neiva; Torres; Mendonça, 2017; Rousseau; Barends, 2011) que defende uma forte articulação entre produção de conhecimento e ações de gestão, apoiadas principalmente em abordagens metodológicas quantitativas que assegurariam maior precisão diagnóstica de problemas organizacionais e efetividade na proposição de soluções (Cortez; Zerbini, 2020). Em que pese a importância de abordagens metodológicas quantitativas para lidar com maior volume de dados, a multicausalidade de fatores, especialmente no caso de diagnósticos de problemas como afastamentos no trabalho, clama a favor da utilização de métodos mistos para apreender variáveis sensíveis à subjetividade (Abbad; Puente-Palácios; Gondim, 2014; Creswell; Plano Clark, 2007).

O Diagnóstico Organizacional (DO) pode ser definido como um conjunto de procedimentos que abarcam a coleta, o tratamento, a análise e a interpretação de dados para fins de identificação de problemas e proposição de soluções (Caetano; Mendonça; Neiva, 2016). Do ponto de vista das autoras deste capítulo, o DO é uma tentativa de capturar um fenômeno que se encontra em processo, visto que as organizações possuem sua própria dinamicidade, e no qual se faz um recorte temporal para entender as complexas relações entre variáveis do nível individual, grupal e macro contextual. Essa perspectiva de entendimento dialoga com a abordagem de Caetano, Mendonça e Neiva (2016), que caracteriza o diagnóstico como um processo de pesquisa-ação, uma vez que os insumos para a tomada de decisão da gestão do trabalho podem gerar ações a serem aplicadas, avaliadas e aperfeiçoadas, conforme os resultados obtidos ao longo do tempo.

O diagnóstico busca caracterizar o problema e entendê-lo em uma perspectiva contextual, envolvendo um complexo processo de tomada de decisão na seleção das informações e das abordagens teórico-metodológicas relevantes para a elaboração de modelos explicativos ou interpretativos (Puente-Palácios; Peixoto, 2015; Silva, 2019). Se o foco do diagnóstico recair nos processos internos da organização, abre-se um leque de possibilidades para abordar sistemas diversificados: estrutural, estratégico, tecnológico, social e de gestão dos processos de trabalho (Caetano; Mendonça; Neiva, 2016).

Embora haja variados modelos de diagnóstico (Caetano; Mendonça; Neiva, 2016; Silva, 2019), em geral eles contemplam cinco fases de um ciclo que pode

vir a ser retroalimentado. A primeira consiste na demanda por parte da organização cliente a um consultor externo. Em geral, a organização identifica um problema, que é submetido a uma análise mais criteriosa, em conjunto com o consultor externo, haja vista a importância de negociar expectativas mútuas sobre os resultados a serem alcançados e estabelecer as bases de sustentação da prestação de serviços.

A segunda fase consiste na proposição de uma metodologia de diagnóstico prevendo quais os tipos de dados (primário ou secundário) a serem coletados mediante quais estratégias (observação, entrevista, questionário, registros da empresa etc.), com quais e quantos participantes (trabalhadores, gestores, consumidores, clientes) e em que prazo. A terceira fase é a da operacionalização, que por vezes demanda ajustes conforme as variáveis contingenciais que se fazem presentes na dinamicidade da organização. A quarta fase é a sistematização, tratamento e organização das informações para fins de interpretação e proposição de soluções. A quinta e última fase busca avaliar a efetividade das soluções implementadas, e assim corrigir rumos de ação. No caso aqui analisado, foram realizadas somente as quatro primeiras fases da metodologia de diagnóstico, conforme acordo firmado com a empresa contratante.

MÉTODO

O diagnóstico feito em etapas combinou métodos quantitativos e qualitativos. Na primeira, foi realizado um estudo epidemiológico sobre os afastamentos por motivo de doença e faltas injustificadas entre janeiro e setembro de 2018, a partir de dados extraídos de documentos da empresa. A análise permitiu estimar dois indicadores: o Coeficiente de Incidência de Afastamentos (CIA) e a Proporção de Dias Perdidos (PDP). O primeiro indicador, coeficiente de incidência, é calculado pelo número de trabalhadores que se afastaram pelo menos uma vez no período e dividido pelo número total de trabalhadores. Esse indicador é uma medida típica do risco de adoecer ou sofrer um agravo, sendo o risco entendido como a probabilidade de ocorrência de um evento (Rothman *et al.*, 2011; Rouquayrol; Gurgel, 2018). O segundo é calculado a partir do número total de dias de trabalho perdidos no mês dividido pelo número de dias de trabalho previstos. Ambos foram estimados separadamente para os afastamentos por

motivo de doença e para as faltas injustificadas. Os dados foram organizados em Excel e analisados em *software* estatístico.

A segunda etapa considerou os resultados de um estudo quantitativo, realizado em 2018, com uma amostra aleatória simples de 305 empregados para identificar riscos psicossociais (Serviço Social da Indústria, 2018). Esse estudo ofereceu informações úteis sobre o perfil dos trabalhadores, ajudando na elaboração dos instrumentos qualitativos que levassem em conta o baixo nível instrucional dos profissionais da empresa.

Por fim, ainda na segunda etapa, aplicou-se um conjunto de técnicas qualitativas para identificar os fatores da incapacidade e as possíveis razões para o absenteísmo sem respaldo médico, com foco nas áreas operacionais X e Y – nomes fictícios –, nas quais as ausências ao trabalho eram elevadas. Participaram dessa etapa 54 trabalhadores de ambas as áreas, sendo 12 supervisores e 42 da área de operação. A maioria era de homens com ensino médio incompleto. Todos os líderes e trabalhadores ouvidos atuavam nas áreas operacionais X e Y e cada um deles participou de apenas uma das etapas.

As visitas à fábrica foram realizadas nos turnos diurno e noturno por uma psicóloga e uma enfermeira do trabalho – ambas do Sesi – e contaram com o acompanhamento de um profissional de Recursos Humanos (RH) indicado pela empresa, cujas funções eram a de mostrar as instalações, explicar o processo produtivo e apresentá-las aos líderes das áreas. Toda a indústria foi percorrida, com maior foco nos setores X e Y, o que permitiu observar a execução das atividades e a interação entre colegas.

A fim de melhor entender alguns aspectos do clima de trabalho e dos padrões comportamentais, sete trabalhadores de cada área X e Y foram informalmente abordados para um bate-papo, não estando apoiado em um roteiro pré-determinado. Os profissionais foram indagados sobre a tarefa que realizavam, o que pensavam da empresa e sobre características culturais da região que poderiam relacionar-se com as faltas ao trabalho. Durante as conversas, o representante de RH da empresa manteve-se afastado para evitar inibir o trabalhador.

Ao final de cada visita, era gerado um diário de bordo estruturado em três eixos: padrões comportamentais individuais (A), clima e ambiente de trabalho (B) e padrão comportamental da gestão (C). Para o eixo “A”, deveriam ser apontadas as emoções relacionadas às tarefas do trabalho – animação, cansaço, entre outras – e ao regime de trabalho – insatisfação,

sensação de sobrecarga etc. Para o eixo “B”, o olhar se voltava para os riscos – ergonômicos, químicos, físicos e outros de natureza semelhante – e para a relação entre colegas e líderes – demonstração de confiança, competitividade, cortesia, hostilidade e outros. Para o eixo “C”, buscou-se identificar os comportamentos dos líderes e práticas organizacionais – como oferta de benefícios e reconhecimento do trabalho.

Para os grupos focais e as entrevistas individuais foram utilizados roteiros semiestruturados que versavam sobre a rotina e os possíveis motivos pelos quais os profissionais se ausentavam. A diferença entre ambos se dava com base na quantidade de questões, sendo nove para supervisores e oito para trabalhadores.

Os cinco grupos focais foram divididos em dois encontros com os supervisores e três com trabalhadores da operação de diferentes turnos de trabalho (Gondim, 2003). Dois psicólogos da equipe de consultoria atuaram como moderadores. Com os líderes, a discussão foi norteada pela temática das ausências injustificadas, ao passo que, com os trabalhadores, o foco foi direcionado para as características do trabalho e a rotina dentro e fora da empresa e sua relação com os afastamentos.

Após a realização dos Grupos Focais (GF) com supervisores e antes da condução dos GF com os trabalhadores, os psicólogos realizaram as entrevistas individuais com os profissionais da operação, abordando os mesmos pontos. A inserção das entrevistas individuais entre as etapas coletivas teve como objetivo capturar percepções individuais sem as mútuas influências que caracterizam as interações nos grupos focais (Gondim, 2003).

Os dados qualitativos foram analisados com base no método do conteúdo categorial temático (Bardin, 1977; Gondim; Bendassolli, 2014; Williams; Moser, 2019). Todas as falas foram interpretadas em conjunto e categorizadas sob um rótulo cujo título indicava seu elemento central.

INTERVENÇÃO

A intervenção foi composta por duas fases consecutivas. A primeira, de análise epidemiológica, gerou dados utilizados na segunda, de cunho qualitativo.

Análise epidemiológica

A análise dos dados de afastamento mostrou que tanto o (potencial/possível) risco de se afastar, medido pelo Coeficiente de Incidência (CIA), como a PDP foram maiores devido às faltas sem respaldo médico do que por motivo de doença. Os setores X e Y concentraram maior risco de afastamento e proporção de dias de trabalho perdidos por falta com ou sem respaldo médico.

O (potencial/possível) risco de afastamento por falta injustificada - sem respaldo médico -, em todos os meses analisados, foi maior no setor X, sendo mais elevado no mês de janeiro ($CIA=48,9\%$); seguido pelo setor Y, que também apresentou o maior risco no mês de janeiro ($CIA=16,4\%$). Em contrapartida, o risco de afastamento por motivo de doença, incluindo as relacionadas ao trabalho e não relacionadas, foi similar entre os setores da empresa, com destaque para o setor Y, especialmente nos meses de janeiro ($CIA=7,8\%$), maio ($CIA=8,0\%$) e agosto ($CIA=7,5\%$).

Em relação à proporção de dias de trabalho perdidos (PDP), o setor X se destacou com a maior proporção por faltas injustificadas ($PDP=6,8\%$, agosto) e por motivo de doença ($PDP=6,1\%$, julho). O setor Y também apresentou elevada proporção de dias de trabalho perdidos por falta injustificada ($PDP=5,1\%$, janeiro) e por motivo de doença ($PDP=5,9\%$, janeiro). Essas duas áreas, centrais para a operação da empresa, concentravam o maior número de profissionais com menor qualificação, atraídos pelos benefícios oferecidos pela empresa. No entanto, os cortes de benefícios ao longo dos anos fizeram crescer a insatisfação para com o trabalho e a empresa.

Análise qualitativa

Foram identificados dois domínios temáticos que explicariam o absenteísmo sem respaldo médico. O primeiro, Fragilização do Vínculo do Trabalhador (FVT) com a empresa, foi dividido em sete categorias. O segundo, Percepção dos Trabalhadores sobre a atuação das lideranças imediatas frente às ausências e aos comportamentos das equipes (PLTR), foi composto de quatro categorias. As falas ilustrativas e hipóteses explicativas constam no Quadro 1.

As categorias do domínio FVT indicam a insatisfação geral provocada por práticas de gestão pouco adaptadas às necessidades dos trabalhadores, especialmente a jornada de trabalho que dificulta o equilíbrio entre as demandas do trabalho e da vida pessoal. Outras queixas foram o transporte oferecido pela empresa, as regras pouco claras ou rígidas sobre atrasos e ausências, além da perda de benefícios, contribuindo para o aumento da percepção de injustiça.

A queixa de haver pouco apoio dos líderes, cada um agindo a seu modo, e de que eles não possuem autonomia na gestão de pessoas, foram motivos apontados pelos trabalhadores e os próprios gestores para as ausências sem atestado. O conflito, exposto no domínio PLTR, indica relação desgastada e desconfiada, agravada por práticas organizacionais consideradas injustas e pouco sensíveis às necessidades dos trabalhadores da operação.

A interpretação combinada dos dois domínios vai ao encontro do prerito por Puente-Palácios e Peixoto (2015) acerca da importância da liderança no ajuste às demandas, e as ponderações de Loisel e Côté (2013) sobre a incapacidade, associada a ausências, estar relacionada a fatores ambientais e não propriamente a doenças. As ausências podem ser explicadas pela insatisfação do trabalhador com as condições de trabalho gerando uma aparente displicência com faltas. O absenteísmo, portanto, aparece como um mecanismo de ajuste, entre atender às próprias necessidades, afastar-se de relações desgastantes e manter o emprego.

Ao considerar que as ausências do trabalho podem se manifestar como sintomas de uma incapacidade a ser instalada, é preciso estar atento às condições psicossociais advindas de desajustes pessoa-ambiente que compelem o trabalhador a afastar-se temporariamente do trabalho para cuidar de demandas pessoais e a evitar situações para as quais não se sinta preparado. O diagnóstico realizado subsidiou um plano de ação contendo 37 sugestões de intervenção, apresentadas no Quadro 2. A proposta alinha-se à recomendação de Martimo e demais autores (2010), que destacam a importância do envolvimento dos diversos níveis da empresa nas ações. Por isso, o plano mobilizou três grupos organizacionais-chave: o setor de RH, a área de Saúde e Segurança do Trabalho (SST) e a alta gestão. Para os dois primeiros grupos, as ações envolviam práticas de nível operacional/tático, enquanto, para o último, os encaminhamentos foram de nível estratégico. As ações articulavam-se entre si, cujas atividades poderiam ser aplicadas simultaneamente ou priorizadas conforme a disponibilidade de recursos da organização.

Quadro 1 – Categorias, falas e hipóteses relacionadas às ausências no trabalho sem motivo médico

Categorias por domínio	Falas ilustrativas	Hipóteses explicativas
FVT* - Mudança do regime de trabalho para 5x1. **	T***: "Todo mundo quer ficar com a família num final de semana, num feriado. Chega um momento que você fica entre a cruz e a espada: 'vou ficar com minha família ou meu salário?'. L: "Se propormos [sic] alguma mudança eles dizem: 'esperei 45 dias para folgar no domingo... não mexa no meu domingo, não'. Se mexer, eles vão faltar".	O esquema 5x1 gera cansaço frequente, diminuição do convívio social e dificuldade para cumprir compromissos pessoais.
FVT - Percepção de desvantagem na troca da força de trabalho pela remuneração e benefícios disponibilizados pela empresa.	T: "Desde que eu entrei aqui a tabela de produção é a mesma. Hoje produzimos bem mais e a tabela é a mesma".	Não atualização e revisão das práticas adotadas na organização.
FVT - Percepção de injustiça ou ineficácia na atuação de algumas lideranças.	T: "Cada líder impõe uma regra. Não tem uma reunião que diga as regras são essas e todo mundo faz igual".	Na comparação entre colegas de times diferentes, podem se sentir injustiçados. A empresa sendo vista com subculturas e nichos.
FVT - Perda de valorização por tempo de serviço.	T: "Era bom também melhorar os prêmios. No meu caso, eu tenho 11 anos, e se entrar um novato aqui hoje ele vai ganhar praticamente o mesmo que eu".	Fragilização do vínculo com a empresa. Desequilíbrio entre investimento pessoal, reconhecimento e recompensa.
FVT - Desconsideração das demandas específicas das mulheres.	L: "O trabalho envolve muita movimentação e também a posição que elas têm que ficar... se tiverem com cólica, com dor no abdômen, fica difícil ficar naquela posição com dor...".	A inadaptação ou inflexibilidade para momentos específicos do ciclo biológico ou das exigências parentais/sociais relacionadas às mulheres pode direcioná-las a ausências pontuais.
FVT - Desconsideração das demandas específicas das diferentes gerações de mão de obra.	L: "Os mais jovens... qualquer coisa melhor que acharem eles vão embora".	A baixa adaptação às características específicas de diferentes gerações pode resultar em diferentes vínculos de sustentação da relação com o trabalho.
FVT - Dificuldade de acesso à empresa e insatisfação com o suporte oferecido por ela para o deslocamento casa-trabalho-casa.	T: "Eu perdi [o dia de trabalho] por causa de 7 segundos [de atraso na catraca]. Me senti desvalorizada. Falei ao meu supervisor que isso é imoral. Ele disse que não podia fazer nada". L: "Uma vez me disseram que não sabem como fulaninha chega na rota, porque pra chegar de carro na casa dela andaram 40 min de estrada de barro. Ela teve que comprar uma moto".	Crença de que é mais vantajoso não ir trabalhar, principalmente devido à baixa tolerância aos atrasos.

Categorias por domínio	Falas ilustrativas	Hipóteses explicativas
PLTR - Falta de atuação imediata diante de conflitos relacionados às ausências.	T: "Quando a gente tem que chamar o supervisor pra ver alguma coisa e ele não está? Ele fica na sala da gerência... aí não adianta se estressar... tem que esperar a boa vontade dele vir".	Busca pela solução das próprias dificuldades sem o apoio do líder, tomando decisões com base em critérios individuais e não em conformidade com as regras organizacionais.
PLTR - Falta de manejo de conflitos interpessoais nas equipes.	T: "Eu tenho medo de falar com meu supervisor e ele achar que tó fazendo confusão e me demitir". T: "Tem uma colega que está há um mês pra pedir férias e está com receio de ir falar com o supervisor porque ele é um bruto".	Menores chances de ser estabelecer uma comunicação direta e franca com o líder, para informar as questões pessoais e o impacto que produzem no trabalho.
PLTR - Percepção de injustiça na conduta das lideranças frente aos absenteistas e presenteistas.	T: "Nada é feito com os nós cegos, os trabalhadores que faltam por brincadeira, festa, farra... principalmente entre os mais jovens. E os supervisores não fazem nada. Fazem vista grossa".	Desmotivação e descompromisso para com o trabalho, o time e a empresa.
PLTR - Escopo restrito de autonomia para atuação da supervisão.	T: "O supervisor não pode fazer nada, ele está no mesmo barco que eu". L: "Quando há falta no meu setor, falo com o gerente pra gente decidir. Dependendo do caso, o gerente chama o trabalhador e aplica a pena".	Dificuldade de criar e implementar ações mais apropriadas e ajustadas às necessidades dos trabalhadores da operação.

Nota: *Onde se lê “FVT”, ler: domínio “Fragilização do vínculo do trabalhador com a empresa”. Onde se lê “PLTR”, ler: domínio “Percepção dos trabalhadores sobre a atuação das lideranças imediatas frente às ausências e comportamentos das equipes”.

Regime em que se trabalha 5 dias para folgar um, fazendo com que o trabalhador precise trabalhar por 45 dias para ter duas folgas na mesma semana. *Onde se lê “T”, ler: fala de trabalhador. Onde se lê “L”, ler: fala de líder.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2 – Sugestões de ação por grupo organizacional

Categorias por domínio	Ações		
	Recursos Humanos	Segurança e Saúde no Trabalho	Alta gestão
FVT – Mudança do regime de turno para 5x1.	Esclarecer dúvidas sobre horários, regras e necessidades da empresa em relação à adoção do regime.	Equalizar suporte de saúde ocupacional para todos os turnos.	Avaliar ganhos e perdas associados à escolha do regime para avaliar seguir com o regime.
FVT – Percepção de desvantagem na troca da força de trabalho pela remuneração e benefícios disponibilizados pela empresa.	Divulgar funcionamento e critérios para obtenção de benefícios e prêmios; Avaliar criticamente as queixas dos trabalhadores e propor soluções alternativas.	Pesquisar risco de adoecimento, afastamento e sinistralidade, comparando grupos insatisfeitos ou críticos para obter indicadores do impacto da insatisfação.	Analizar custos <i>versus</i> benefícios comparando grupos insatisfeitos ou críticos e diferentes <i>sites</i> para obter indicadores do impacto da insatisfação.

Categorias por domínio	Ações		
	Recursos Humanos	Segurança e Saúde no Trabalho	Alta gestão
FVT – Percepção de injustiça ou ineficácia na atuação de algumas lideranças.	Capacitação e suporte aos líderes.	Escutar e acolher queixas nos momentos de contato do trabalhador com área de saúde, fazendo encaminhamentos.	Avaliar o escopo de atuação das lideranças e dar suporte para capacitação dos líderes.
FVT – Perda de valorização por tempo de serviço. Desconsideração das demandas específicas das mulheres. *	Avaliar alternativas de valorização desse grupo; Capacitação das lideranças.	Avaliar alternativas de cuidado e serviços voltados para esse público.	Avaliar alternativas de valorização desse grupo.
FVT – Desconsideração das demandas específicas de diferentes gerações de mão de obra.	Avaliar alternativas de engajamento desse grupo; Capacitação das lideranças.	Mapear especificidades desse público e avaliar alternativas de gestão de saúde para promover engajamento.	Avaliar alternativas de valorização desse grupo.
FVT – Dificuldade de acesso à empresa e insatisfação com o suporte oferecido para o deslocamento.	Estabelecer, em parceria com as lideranças e trabalhadores, condutas organizacionais para questões de atrasos e/ou problemas com transportes e crachás; Capacitação das lideranças.	Avaliar os impactos das dificuldades de acesso à empresa e a insatisfação com o suporte oferecido para os indicadores de saúde ocupacional.	Avaliar custo-benefício associado a ajustes na rota <i>versus</i> perdas relacionadas.
PLTR Falta de atuação imediata diante de problemas de conflitos relacionados às ausências; Falta de manejo de conflitos interpessoais nas equipes; Percepção de injustiça na conduta das lideranças frente a absenteistas e presentistas; Escopo restrito de autonomia para atuação da supervisão.	Estabelecer, em parceria com as lideranças, orientações de conduta nesses casos; Capacitação das lideranças.	Envolver lideranças imediatas em questões de saúde que possam se beneficiar do suporte e apoio do gestor.	Reavaliar escopo de autonomia decisória dos níveis de liderança frente a suas equipes.

Nota: *As categorias cujas ações propostas são as mesmas foram agrupadas em uma única linha.

Fonte: elaborado pelas autoras.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A etapa final do diagnóstico foi a elaboração do relatório, ficando a cargo da empresa a implementação ou não das sugestões. Tomou-se cuidado para que as ações não fossem muito específicas, dando espaço para que a própria organização definisse os meios de execução com base nos recursos disponíveis. Nesse sentido, buscou-se indicar o que poderia ser feito, definindo os responsáveis conforme a área de atuação. Além das ações sugeridas, o relatório trouxe as análises, os resultados encontrados e os impactos na organização, relacionando-os com o absenteísmo não médico. A entrega do relatório foi feita em reunião com a presença da alta gestão, de representantes do RH, da SST e de alguns trabalhadores indicados pela empresa. Entendemos que houve claro interesse sobre o conteúdo, devido às dúvidas e discussões trazidas pelos presentes, o que prolongou em três vezes o tempo estimado para essa etapa do processo.

Entre todos os resultados, o elemento surpresa para os gestores foi o da escala de trabalho 5x1, dado que, segundo a organização, os próprios trabalhadores a tinham elegido. Em resposta, os consultores destacaram que apesar de algumas variáveis serem estáveis, como o nicho da indústria e a cultura organizacional, o cenário laboral se transforma e os profissionais têm anseios que se modificam com o passar do tempo e que vão além da remuneração garantida. Fez-se, portanto, o alerta para que a empresa se mantivesse atenta às mudanças, revisando as práticas e adaptando-se às necessidades atuais dos trabalhadores.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

Acreditamos que o trabalho de diagnóstico e intervenção conseguiu trazer à luz uma visão ampliada do problema, ilustrando as motivações das ausências ao trabalho. Constatou-se que as faltas e a perda de produtividade nem sempre estão relacionadas a um adoecimento individual instalado. A incapacidade, nesse caso, se fez reconhecer no nível coletivo, a partir de um descontentamento para com as práticas organizacionais e as posturas das lideranças. Reitera-se, portanto, que a investigação das causas de absenteísmo torna-se uma necessária estratégia de gestão e prevenção da saúde do trabalhador, tendo em vista que as faltas sem justificativa podem ocultar tensões e desajustes na interação trabalhador-ambiente de trabalho. A compreensão dessas causas oferece insumos

para a implementação de ações que evitem que a incapacidade temporária para o trabalho se torne permanente.

Cabe destacar que a parceria público-privada estabelecida entre o Sesi Bahia e o Instituto de Psicologia da UFBA resultou em um projeto bem-sucedido, dada a combinação de expertises. O envolvimento da empresa com o projeto de consultoria foi também fundamental para a compreensão do problema e a proposição de soluções.

A principal limitação foi a impossibilidade de avaliar a efetividade e a eficácia do plano de ação, visto que a implementação seria realizada sem o acompanhamento das pesquisadoras. No entanto, é importante ressaltar que a consultoria procurou envolver profissionais do setor de RH da empresa justamente para assegurar a transferência de tecnologia, dando autonomia para elegerem as sugestões mais viáveis para a fase em que a empresa se encontrava.

Como usar esse caso para fins de ensino

O caso descrito permite uma variedade de utilizações para os diferentes níveis de formação do psicólogo organizacional e do trabalho. Pode ser aplicado de forma integral ou em partes com diferentes graus de aprofundamento, a depender dos objetivos de ensino estipulados e das competências e habilidades que se busca desenvolver. No Quadro 3, é possível ver a relação entre os graus de aprofundamento (Roesch, 2007), os objetivos sugeridos, as competências e as habilidades depreendidas dos objetivos (Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2020) com o que pode ser apresentado em termos de conteúdo, atividades práticas e exercícios de fixação.

Além dos temas abordados no capítulo, sugerimos:

- os aspectos biopsicossociais da saúde e segurança do trabalhador;
- vínculos do indivíduo com a organização;
- motivação no trabalho;
- emoções e afetos no trabalho;
- estilos de liderança;
- cultura organizacional.

Quadro 3 – Graus de aprofundamento no uso do caso para ensino e aprendizados possíveis

Grau	Objetivos da aprendizagem	Conteúdo a apresentar	O que solicitar	Competências a desenvolver	Habilidades a desenvolver
1	1. Conceituar e caracterizar a Incapacidade para o Trabalho (IPT) no contexto da indústria brasileira; 2. Relacionar identificação das necessidades da organização e o planejamento do diagnóstico.	1. Situação problema. 2. Contexto da indústria. 3. Referencial teórico sobre IPT.	1. Descrição do problema; 2. Análise dos problemas de IPT no contexto da indústria; 3. Conceituação de incapacidade para o trabalho; 4. Metodologia para identificação de necessidades dos clientes.	Análise de demandas e necessidades.	Identificação de necessidades: reunir informações sobre necessidades de clientes por meio de métodos apropriados, procurando esclarecer e analisar onde a ação deve ser mais fortemente empregada.
2	1. Conceituar Diagnóstico organizacional; 2. Descrever e planejar um diagnóstico organizacional com base no exemplo descrito neste caso.	1. Referencial teórico sobre DO; 2. Metodologias de DO.	1. Conceituação de DO; 2. Propor uma metodologia para DO levando em conta a situação problema.	Avaliação e diagnóstico.	Avaliação situacional: conduzir a avaliação por meio de entrevistas, questionários e outros métodos e técnicas que sejam apropriados para estudar a situação em um contexto relevante para o serviço demandado.
3	1. Analisar e avaliar criticamente as soluções propostas pelo diagnóstico e os limites de sua implementação.	1. Resultados do diagnóstico – Tabelas e dados.	1. Análise crítica dos dados e das soluções propostas; 2. Sugestão de outros planos de ações com base nos resultados.	Intervenção.	Planejamento e intervenção: desenvolver um plano de intervenção que seja apropriado para alcançar as metas em um contexto relevante para o serviço demandado.

Fonte: elaborado pelos autores.

Questões para discussão

- 1) A incapacidade, medida por meio de afastamentos, ainda é percebida pela empresa a partir de diagnósticos de doenças. Como é possível avançar no entendimento do fenômeno?
- 2) As discussões sobre a incapacidade do trabalho podem, muitas vezes, estar distanciadas do ambiente organizacional. Como traduzir a linguagem para que ela se torne mais acessível aos profissionais que não são da área da saúde?
- 3) Quais os benefícios de diagnósticos organizacionais desenhados especificamente para uma realidade laboral?
- 4) Como incentivar os profissionais da empresa a utilizarem diagnósticos organizacionais como ferramenta para identificação de soluções que proporcionem melhoria na saúde do trabalhador?
- 5) De que modo os profissionais podem tornar-se mais capacitados para realizar diagnósticos organizacionais?

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; PUENTE-PALÁCIOS, K.; GONDIM, S. M. G. Abordagens metodológicas em psicologia organizacional e do trabalho. *Revista Brasileira de Psicologia*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 71-88, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO. *Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil*. Brasília, DF, UniCEUB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14119>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BLACK, O. et al. A return-to-work self-efficacy scale for workers with psychological or musculoskeletal work-related injuries. *Quality & Quantity*, Dordrecht, v. 51, n. 1, p. 413-424, 2017. DOI: 10.1007/s11135-016-0312-7. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-016-0312-7>. Acesso em: 2 maio 2021.
- BRASIL. *Anuário Estatístico da Previdência Social*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/previdencia/pt-br/assuntos/previdencia-social/arquivos/onlinte-aeps-2021-/aeps-2021>. Acesso em: 1º maio 2021.
- CAETANO, A.; MENDONÇA, H.; NEIVA, E. R. Análise e diagnóstico organizacional. In: MENDONÇA, H.; FERREIRA, M. C.; NEIVA, E. R. (org.). *Análise e diagnóstico organizacional: teoria e prática*. São Paulo: Votor, 2016. p. 9-36.
- CORBIÈRE, M. et al. Development of the return-to-work obstacles and self-efficacy scale (ROSES) and validation with workers suffering from a common mental disorder or musculoskeletal disorder. *Journal of Occupational Rehabilitation*, Dordrecht, v. 27, n. 3, p. 329-341, 2017. DOI: 10.1007/s10926-016-9661-2. Acesso em: 2 maio 2021.
- CORTEZ, P. A.; ZERBINI, T. Fundamentos, aplicações e metodologias para a gestão baseada em evidências. In: CAETANO, A.; NEVES, J. G. das; FERREIRA, J. M. C. (org.). *Psicossociologia das organizações: fundamentos e aplicações*. Lisboa, PT: Edições Sílabo, 2021. p. 625-650.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.
- CROOK, J.; MOLDOFSKY, H. The probability of recovery and return to work from work disability as a function of time. *Quality of Life Research*, Dordrecht, v. 3, n. 1, p. S97-S109, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1007/bf00433383>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00433383>. Acesso em: 5 maio 2021.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia*, v. 12, n. 4, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

GONDIM, S. M. G.; BENDASSOLLI, P. F. Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia. *Psicologia em Estudos*, Maringá, PR, v. 19, n. 2, p. 191-199, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-737220530002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/M6cwvMCxw8xnKcbMVhmTBmp/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 2 maio 2021.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Workplace stress: A collective challenge*. Geneva: ILO, 2016. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_protect/protrav/safework/documents/publication/wcms_466547.pdf. Acesso em: 7 maio 2021.

LEKA, S.; JAIN, A. Health impact of psychosocial hazards at work: An overview. Geneva: World Health Organization, 2010. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44428/1/9789241500272_eng.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

LOISEL, P.; CÔTÉ, P. The work disability paradigm and its public health implications. In: LOISEL, P.; ANEMA, J. R. (ed.). *Handbook of work disability*. New York: Springer, 2013. p. 59-67.

LUNA, A. F.; GONDIM, S. M. G. Fatores psicossociais e impactos na saúde dos trabalhadores. In: SCHMIDT, M. L. G. (org.). *Dicionário temático de saúde/doença mental no trabalho: principais conceitos e terminologias*. São Paulo: FiloCzar, 2020. p. 211-218.

MARINHO, F.; PASSOS, V. M. D. de A.; FRANÇA, E. B. Novo século, novos desafios: mudança no perfil da carga de doença no Brasil de 1990 a 2010. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, DF, v. 25, p. 713-724, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5123/s1679-49742016000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/3vPyRhR7XbGf6SGVfsfwDkf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2021.

MARTIMO, K. P. et al. Effectiveness of an ergonomic intervention on the productivity of workers with upper-extremity disorders-a randomized controlled trial. *Scandinavian journal of Work, Environment & Health*, Helsinki, FI, v. 36, n. 1, p. 25-33, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40967826?seq=1>. Acesso em: 1º maio 2021.

NEIVA, E. R.; TORRES, C. V.; MENDONÇA, H. (ed.). *Organizational Psychology and Evidence Based-Management: What Science Says About Practice*. Switzerland: Springer, 2017.

ODEEN, M. B. et al. Systematic Review of Active Workplace Interventions to Reduce Sickness Absence. *Occupational Medicine*, London, v. 63, n. 1, p. 7-16, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs311>.

doi.org/10.1093/occmed/kqs198. Disponível em: <https://academic.oup.com/occmed/article/63/1/7/1395184>. Acesso em: 7 Maio 2021.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: EdUSP, 2008. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf?sequence=111. Acesso em: 12 maio 2021.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Report on the attribution of profits to permanent establishments*. [S. l.]: Centre for Tax Policy and Administration, 2010. Disponível em: <https://www.oecd.org/ctp/transfer-pricing/45689524.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

PESTANA, B. M. et al. O retorno ao trabalho de sujeitos acometidos por LER/DORT. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 25, n. 4, p. 735-742, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO0843>. Disponível em: <https://www.cadernosdetterapiadocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1605/908>. Acesso em: 12 maio 2021.

PUENTE-PALÁCIOS, K.; PEIXOTO, A. L. A. Uso de ferramenta de diagnóstico de gestão. In: PUENTE-PALÁCIOS, K.; PEIXOTO, A. L. A. (org.). *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 5-16.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.

ROSSUEAU, D. M.; BAREND, E. G. Becoming an evidence-based HR practitioner. *Human Resource Management Journal*, London, v. 21, n. 3, p. 221-235, July 2011. DOI: [10.1111/j.1748-8583.2011.02277.x](https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2011.02277.x). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227792752_Becoming_an_evidence-based_HR_practitioner. Acesso em: 10 maio 2021.

ROTHMAN, K. J.; GREENLAND, S.; LASH, T. L. *Epidemiologia moderna*. Tradução Geraldo Serra. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROUQUAYROL, M. Z.; GURGEL, M. (org.). *Epidemiologia e saúde*. 8. ed. Rio de Janeiro: Medbook, 2018.

SALONEN, L. et al. Sickness absence as a predictor of disability retirement in different occupational classes: a register-based study of a working-age cohort in Finland in 2007-2014. *BMJ Open*, London, v. 8, n. 5, p. 1-8, 2018. DOI: [10.1136/bmjopen-2017-020491](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020491). Disponível em: <https://bmjopen.bmjjournals.org/content/bmjopen/8/5/e020491.full.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

SANTOS, G. de S. H. dos; LOPES, R. E. A. A (in)elegibilidade de trabalhadores encaminhados ao Programa de Reabilitação Profissional do INSS. *Revista*

Katálysis, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 151-161, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1414-49802015180200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Q6Vr4MQgtD7hkTmNXHrJbNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2021.

SANTOS, S. R. T. G. dos; OLIVEIRA, L. H. de. Afastamento do trabalho: uma análise da percepção de gestores e reabilitados reintegrados à empresa de maneira sustentável. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 40-46, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/2236-417X2018v8n3p40>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/34464/21766>. Acesso em: 10 maio 2021.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. *Relatório do diagnóstico sobre absenteísmo não-médico em planta industrial*. Campina Grande: Sesi, 2018.

SILVA, N. Diagnóstico organizacional. In: BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE J. E. (org.). *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações*. Belo Horizonte: Artesã, 2019. p. 295-302.

WILLIAMS, M.; MOSER, T. The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, Marietta, v. 5, n. 1, p. 45-55, 2019. Disponível em: <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

YANO, S. R. T.; SANTANA, V. S. Faltas ao trabalho por problemas de saúde na indústria. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 5, p. 945-954, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/BtK9BVgyy4kBcHbzZVD7b8K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAPÍTULO 5

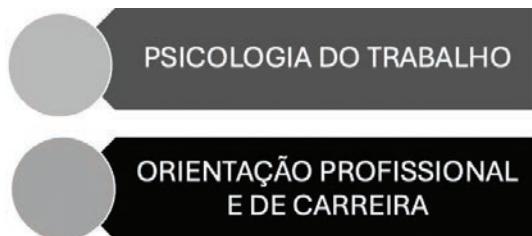
ENGAGEMENTO NA CARREIRA E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-MUNDO DO TRABALHO

relato de intervenção

ALEXANDRA RODRIGUES MARÇULO
LUARA CARVALHO
MARCELO HENRIQUE OLIVEIRA HENKLAIN
SAULA LEITE OLIVEIRA

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

A transição universidade-mundo do trabalho é marcada por uma série de mudanças em relação aos sentimentos de planejamento futuro e aquisição de habilidades para inserção laboral, uma vez que o último ano da graduação consiste em uma etapa significativa da construção da carreira. Construtos como o engajamento na carreira ganham relevância nesse contexto, uma vez que estão ligados a um comportamento proativo voltado ao planejamento, exploração profissional, trabalho em rede e autogestão da carreira. Mesmo nos casos em que a experiência com o trabalho precede à universidade, engajar-se na carreira e ampliar os níveis de autoeficácia, adaptabilidade, empregabilidade e desenvolvimento profissional são relevantes por toda a expectativa que rodeia a conclusão do curso superior e envolvem uma série de comportamentos que aumentam a probabilidade de inserção no mercado de trabalho da área de formação. Assim, refletir sobre habilidades que capacitam o universitário a lidar com as mudanças nesse momento e realizar um planejamento é uma forma de concretizar a preparação para essa mudança de papéis. Os universitários que se engajam na construção da carreira e desenvolvem competências perceptuais de autoeficácia, adaptabilidade de carreira, empregabilidade e desenvolvimento profissional têm maiores chances de obter sucesso na transição. Assim, os universitários buscam comportamentos proativos ainda na graduação e passam a se engajar em atividades que promovam a exploração da carreira, como projetos de pesquisa e extensão, estágios e cursos extracurriculares. O presente capítulo objetivou relatar a intervenção em Orientação Profissional e de Carreira realizada na disciplina Psicologia Organizacional, para promover reflexões sobre

engajamento na carreira, na qual os estudantes poderiam estabelecer estratégias para alcançar metas, além de criar espaços de interações com pesquisadores e docentes com base temática na autoeficácia, adaptabilidade de carreira e percepções de empregabilidade e de desenvolvimento profissional. Participaram 19 universitários - 70% homens - concluintes do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Para a intervenção, organizamos duas mesas-redondas sobre carreira na contemporaneidade composta por palestras proferidas pelos autores e um relato de pesquisa desenvolvido pelos universitários. Também coordenamos uma atividade prática composta pelas escalas: engajamento na carreira, autoeficácia geral percebida, adaptabilidade de carreira, autopercepção de empregabilidade e percepção atual do desenvolvimento profissional, além da utilização da técnica da *pizza* das estruturas de vida para identificação e visualização dos múltiplos papéis e contextos de vida e carreira. Os resultados da intervenção foram evidenciados pela mudança narrativa no discurso dos universitários, que relataram ter ampliado o autoconhecimento acerca de suas competências e seus interesses profissionais, bem como entenderam a importância da etapa de exploração do campo de trabalho e construção da rede de contatos com profissionais atuantes no mercado. A realização das atividades práticas contribuiu, ainda, para uma reflexão sobre o tempo investido em cada um desses papéis e as estratégias para alcançar os objetivos de curto, médio e longo prazo. Tomados em conjunto, as contribuições da presente intervenção evidenciam como o planejamento e engajamento na carreira podem ser úteis no período de transição universidade-mundo do trabalho.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

As diversas mudanças pelas quais o mundo do trabalho vem passando têm afetado sobremaneira a ambiência organizacional e, consequentemente, as perspectivas da carreira dos indivíduos, o que tem despertado o interesse dos estudiosos por aprofundar a compreensão da temática da carreira e dos recursos pessoais imprescindíveis para o adequado desenvolvimento na carreira. Os recursos pessoais consistem em autoavaliações positivas que desenvolvem nos indivíduos a capacidade para controlar e atuar adequadamente em seu ambiente (Hobfoll *et al.*, 2003). Ao contrário dos traços de personalidade e temperamento, os recursos pessoais são descritos como estados que podem ser desenvolvidos e geridos para um melhor desempenho no trabalho no presente ou no futuro. Três recursos pessoais são considerados importantes para a adaptabilidade individual: a autoeficácia, a autoestima baseada na organização e o otimismo (Xanthopoulou *et al.*, 2007). Tais recursos caracterizam-se como atributos individuais que permitem ao indivíduo controlar seu ambiente laboral (Hobfoll *et al.*, 2003) e, por isso, também se correlacionam positivamente

com o engajamento na carreira (Xanthopoulou *et al.*, 2007), que, por sua vez, caracteriza-se como uma variável comportamental crítica ao desenvolvimento de carreira, razão pela qual tem sido muito estudada na literatura profissional (Hirschi; Freund; Herrmann, 2014).

Salanova, Martínez e Llorens (2005) defendem que, para as organizações sobreviverem e prosperarem, elas precisam ter profissionais motivados e psicologicamente sadios, além de políticas de recursos humanos sincronizadas. Os profissionais positivos concentram-se, portanto, em suas fortalezas, virtudes e aspectos positivos, contribuindo, dessa forma, para o funcionamento ótimo das pessoas nas organizações (Bakker; Leiter, 2010). Cumpre ressaltar, por fim, que determinados recursos pessoais e resultados do trabalho, por vezes, são específicos a determinados grupos ocupacionais, razão pela qual a intervenção foi direcionada a profissionais da área de Tecnologia da Informação (TI), com foco em uma de suas diversas especificidades de carreira, o Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tads).

Além disso, o público universitário, em geral, está inserido no desafio de buscar estratégias para inserção no mercado de trabalho, especialmente com alinhamento à área de formação. Se, por um lado, a instabilidade e a mobilidade do mercado de trabalho geram um aumento da insegurança, por outro, são constatadas deficiências na própria formação universitária pela falta de planejamento de carreira e de identidade profissional (Almeida; Socci, 2017; Carvalho *et al.*, 2021). Assim é que a dificuldade em planejar a carreira e a falta de identificação com um grupo laboral passaram a ser motivos para os universitários procurarem serviços de Orientação Profissional e de Carreira (OPC) (Silva, 2016). Tal serviço de OPC é definido como um processo para auxiliar a pessoa a tomar decisões com relação à sua carreira, com base no autoconhecimento aprofundado e em informações consistentes a respeito de diferentes ocupações e caminhos profissionais (Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira (ABRAOPC, 2019).

Na esteira desse processo, do ponto de vista acadêmico/científico, as pesquisas na área de desenvolvimento profissional e de carreira do público universitário têm aumentado significativamente. Do ponto de vista social, a temática é igualmente relevante e não decorre apenas do crescente quantitativo de pessoas no nível superior, mas também dos índices de desemprego de graduados e evasão de universitários. No Brasil, o número de desempregados com nível superior

aumentou 13%, atingindo mais de 1 milhão de brasileiros em 2019 (IBGE, 2019), e o quantitativo de pessoas que iniciam mas não concluem a graduação é bastante elevado (Oliveira *et al.*, 2019). Entre os fatores que dificultam a permanência no curso, estão a falta de adaptação ao contexto universitário, a restrição de atividades práticas, a percepção de baixo desenvolvimento profissional, a pouca informação sobre o curso e a empregabilidade na área (Lehman, 2014; Mourão; Carvalho; Monteiro, 2020; Peron; Bezerra; Pereira, 2019).

Fundamentando-se em tais considerações, o presente capítulo tem como objetivo relatar a intervenção em OPC com estudantes concluintes do curso de Tads que cursavam a disciplina Psicologia Organizacional. A intervenção objetivou promover reflexões sobre engajamento na carreira, no qual os estudantes poderiam estabelecer e traçar estratégias de alcance para metas profissionais, além de criar espaços de interações com pesquisadores e docentes tendo como base temática a autoeficácia, a adaptabilidade de carreira e as percepções de desenvolvimento profissional e de empregabilidade. Assim é que a presente intervenção no âmbito da OPC no mundo universitário poderá contribuir para a compreensão da disposição comportamental dos indivíduos em fase final de formação, bem como para inserção no mercado de trabalho, além de influenciar na identificação e visualização dos papéis e contextos de vida e em que medida suas ações implicam no desenvolvimento de suas carreiras. A inserção dessa prática no contexto das instituições de ensino superior pode repercutir em consequências positivas para o incentivo à ampliação do engajamento na carreira dos universitários em fase de transição para o mercado laboral.

A OPC EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A OPC é definida como um serviço destinado a pessoas que necessitam de auxílio para tomarem decisões sobre suas carreiras e se desenvolverem profissionalmente (Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira, 2019). Esse auxílio pode estar presente em diferentes momentos da vida das pessoas, por exemplo, durante a transição da universidade para o mundo do trabalho. Tendo em vista que esse já é um momento que envolve muitas incertezas e por isso um processo que ajude no planejamento de carreira, na inserção laboral, no autoconhecimento e no desenvolvimento de habilidades, é de grande relevância nesse momento da carreira.

Considerando o objetivo da presente intervenção, adotamos o conceito de carreira proposto por Mark Savickas (2013), em que a carreira não é mais entendida como uma sequência de empregos ou promoções ao longo da vida – carreira objetiva -, mas como um processo construtivo, pessoal e social dos significados atribuídos às escolhas profissionais e que envolve experiências e expectativas relacionadas ao trabalho – carreira subjetiva (Ribeiro; Duarte, 2019; Savickas, 2013). Essa definição preserva os elementos subjetivos e objetivos do desenvolvimento de carreira, compreendendo atributos centrais da visão tradicional de carreira, além de permitir a inclusão de novos modelos mais flexíveis e menos estáveis, como a carreira proteana ou multiforme (Hall; Yip; Doiron, 2018).

De uma maneira geral, o mundo do trabalho molda a noção de carreira, em que cada vez mais espera-se um protagonismo do indivíduo (Ribeiro; Duarte, 2019). Assim, o universitário tem de focalizar no planejamento de sua vida, incluindo a vida de trabalho e o protagonismo demandado dos indivíduos. Tal ação auxilia a construção de um plano de carreira, na qual a pessoa é autora da sua própria narrativa e participa ativamente do seu desenvolvimento profissional e da construção da sua identidade. Por esse motivo, faz-se importante trabalhar essas questões ainda no período universitário, haja vista a antecipação de barreiras para inserção no mercado de trabalho.

Os construtos empregados na presente intervenção estão relacionados ao desenvolvimento profissional e de carreira dos universitários em transição para o mundo do trabalho. Entre eles estão o engajamento na carreira, que se manifesta no envolvimento proativo em tarefas e comportamentos vocacionais destinados ao desenvolvimento da carreira (Hirschi; Freund; Herrmann, 2014). Assim, segundo o modelo de engajamento na carreira de Pickerell (2013), a interação dinâmica entre os desafios experienciados e o nível de capacidade para enfrentá-los, se alinhados, contribuem para a emissão de comportamentos proativos na carreira. Em outras palavras, o maior engajamento na carreira leva ao aumento dos sentimentos positivos associados aos processos de desenvolvimento e exploração vocacional, e é nesse sentido que tem despertado o interesse das organizações que estão em busca de profissionais produtivos e comprometidos, na medida em que aumenta a produtividade e os retornos organizacionais positivos (Neault; Pickerell, 2011).

Outro construto incluído na intervenção foi a autoeficácia, que consiste em crenças do indivíduo sobre a sua capacidade de execução das tarefas que lhe

são designadas (Sbicigo *et al.*, 2012). O construto autoeficácia passou a receber especial atenção após Albert Bandura introduzir na literatura sociopsicológica a Teoria Social Cognitiva, segundo a qual indivíduos com maior percepção de autoeficácia acreditam em suas capacidades para lidar com demandas específicas e agem de acordo com as exigências da situação a ser enfrentada (Bandura, 1986). Tais crenças permitem, portanto, que as pessoas detenham o controle dos acontecimentos presentes em seu ambiente, ao invés de tão somente reagir a eles (Bandura, 1989), de forma a influenciar as condutas, emoções e desejos de persistência e de esforço nas mais diversas situações. Pessoas que têm maior senso de autoeficácia costumam mostrar-se mais propensas à adoção de comportamentos que propiciem o alcance de seus objetivos e são mais motivadas, uma vez que ele passa a orientar suas ações pelo planejamento prévio em relação aos objetivos a alcançar, à quantidade de esforço a ser adotado na realização da tarefa e à capacidade de resistir diante das falhas (Bandura, 1994). Além de tais proposições, a autoeficácia foi escolhida para fazer parte da presente intervenção por associar-se com interesses profissionais. Assim, parece existir uma relação entre o quanto a pessoa se percebe capaz, por exemplo, de decidir uma carreira e o quanto considera válidos os seus interesses, o que, nessa direção, torna-se relevante a ser avaliado em um processo de OPC.

Nesse contexto, incluímos também a adaptabilidade de carreira, que é um construto psicossocial que denota prontidão e recursos para lidar com tarefas referentes ao desenvolvimento da carreira, bem como transições ocupacionais e traumas pessoais (Savickas, 2013). Tal construto é um dos mais estudados na Teoria de Construção de Carreira, justamente por atualizar as propostas da teoria do desenvolvimento de carreira de Donald Super às novas demandas do mundo laboral e destaca-se por envolver um processo contínuo e dinâmico de estratégias para lidar com situações de trabalho (Ambiel, 2014). Assim, os recursos de adaptabilidade podem ser aplicáveis em qualquer fase do desenvolvimento de carreira de uma pessoa, pois envolve atitudes positivas de planejamento em relação ao futuro, exploração e tomada de decisão (Ambiel, 2014; Öztemel; Yıldız-Akyol, 2019).

A adaptabilidade de carreira tem sido mensurada por um modelo de quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança (Audibert; Teixeira, 2015). Dada a importância conceitual, o modelo ainda é o indicado para estudos futuros (Nye *et al.*, 2018), uma vez que a adaptabilidade de carreira em

sua totalidade dimensional é um conjunto de atitudes e comportamentos associados a recursos psicossociais, relacionais e interpessoais. Esse construto tem sido empregado em diversos estudos com universitários (Carvalho; Mourão, 2021; Mourão; Carvalho; Monteiro, 2020), uma vez que permite ao estudante ir construindo sua carreira.

Ancorado em tais considerações foi incluído, ainda, nessa intervenção, o construto autopercepção de empregabilidade dos universitários, que é definido como crenças individuais sobre o próprio preparo para atuação profissional (Carvalho; Mourão, 2021; Peixoto; Janissek; Aguiar, 2015). O estudo de Mourão e Fernandes (2020) sobre os propulsores do desenvolvimento profissional apontou que dezenas deles estão associados direta ou indiretamente à prática reflexiva e à aprendizagem por meio da experiência, da prática e da interação por suas consequências em termos de percepção de empregabilidade. Assim é que na medida em que o universitário amplia a sua percepção de empregabilidade, ele também considera um conjunto de competências e habilidades individuais, bem como os aspectos presentes no cenário econômico atual, que envolvem a qualidade da formação educacional e a leitura do contexto socioeconômico (Donald; Ashleigh; Baruch, 2018; Peixoto; Janissek; Aguiar, 2015).

Cumpre destacar que a autopercepção de empregabilidade também está associada à percepção de desenvolvimento profissional dos universitários e à identificação e visualização dos papéis e contextos de vida, que também foram incluídos na presente intervenção (Carvalho; Mourão, 2021). Assim é que a percepção de desenvolvimento profissional dos universitários não está associada a progressões verticais ou à ocupação de cargos, mas às competências desenvolvidas durante a formação acadêmica, às vivências pessoais e à prática profissional (Mourão; Monteiro, 2018). No caso do universitário, há um conjunto de oportunidades de aprendizagem formal – por exemplo, em atividades acadêmicas dentro da instituição de ensino – ou informal – busca de informações com colegas e professores mais experientes. Esse desenvolvimento, portanto, dá-se em um processo intencional e contínuo de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes, com transformações identitárias e melhorias de desempenho ao longo da carreira (Mourão; Monteiro, 2018).

Tomados em conjunto, os construtos relacionados à carreira aqui empregados estão em consonância com os modelos atuais de carreira, que passam

a valorizar mais fortemente a reflexão e a subjetividade (Mourão; Carvalho; Monteiro, 2020). Desse modo, trabalhar tais construtos em um processo de OPC possibilita ampliar a visão sobre as competências comportamentais e destacar os principais elementos presentes na reflexão sobre o desenvolvimento de carreira dos universitários (Savickas, 2013).

A CARREIRA NA ÁREA DA TI

Os cursos tecnológicos do IFRR nasceram a partir de observações da realidade local do município de Boa Vista e do próprio estado de Roraima. Para tanto, oferecem uma formação entre quatro e seis semestres e foram criados para atender aos egressos do ensino médio e técnico, como um processo natural de verticalização de ensino.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Roraima, 2017), os profissionais formados receberam ampla e sólida formação teórico-prático-humanística que lhes permite atuar dentro das organizações como um solucionador de problemas, auxiliando na tomada de decisões. Os profissionais com essa formação deverão ser capazes de, por meio do uso de ferramentas computacionais e metodologias de construção de projetos, desenvolver sistemas úteis, de qualidade, robustos e seguros, compreendendo o processo de construção e reconstrução do conhecimento no domínio do desenvolvimento do *software*, realizando, dessa forma, atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas computacionais. Suas ações voltam-se à busca de soluções computacionais para os diversos setores sociais, promovendo, assim, uma melhor qualidade de vida para a sociedade (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Roraima, 2017).

Souza (2018), ao discutir como profissionais de TI estão construindo suas carreiras na contemporaneidade, aponta para uma significativa evolução do campo com particularidades e desafios próprios da área, que permite aos profissionais um leque de oportunidades muito maior para o desenvolvimento de carreira. Para Souza (2018), a escolha por uma carreira não tradicional aumenta a responsabilidade quanto a uma postura mais proativa em relação às estratégias

de condução de sua trajetória de carreira, maior investimento na aquisição de novas competências e habilidades técnicas e comportamentais de maneira a também trabalhar o autoconhecimento para melhor desenvolver-se e adaptar-se a esse mercado em plena expansão. Essa é a razão pela qual acreditamos ser necessário dedicar maior atenção para a transição universidade-mundo do trabalho de profissionais da área de TI.

MÉTODOS

Este capítulo detalha o método utilizado para realizar o presente estudo de intervenção. Os procedimentos são descritos de maneira sequencial, sendo primeiramente apresentada a amostra do estudo, seguida da apresentação dos instrumentos utilizados, do detalhamento da intervenção, dos procedimentos éticos e de coleta adotados e, por fim, da descrição da análise dos dados.

Participantes

Participaram das atividades de intervenção no contexto da OPC 19 universitários, 70% do sexo masculino, com idades variando entre 21 e 35 anos de idade – média de 25 anos –, em sua maioria já atuante no mercado de trabalho em sua área de formação. Todos os participantes estavam cursando a disciplina de Psicologia Organizacional e eram concluintes, no ano de 2019, do curso de Tads do IFRR.

Instrumentos

Levando em consideração a escassez de medidas que reúnem em um único instrumento variáveis e dimensões para mensurar o desenvolvimento de carreira, bem como medidas relacionadas ao planejamento dos universitários na transição universidade-mundo do trabalho, optou-se por utilizar instrumentos que fossem capazes de apresentar em suas dimensões uma operacionalização dos conceitos e principalmente dos comportamentos proativos esperados no processo de transição, a saber:

- Escala de Engajamento na Carreira (EEC) (Marques; Oliveira; Melo-Silva, 2019) para a mensuração do engajamento na carreira dos estudantes. O instrumento é unifatorial e composto por nove itens ($\alpha = 0,89$; ex.: “Assumiu responsabilidade ou posições que poderão ajudá-lo a progredir na sua carreira”), a serem respondidos em uma escala tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 (não muito) a 5 (sempre);
- Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP) (Sbicigo *et al.*, 2012) com vista a mensurar a confiança na capacidade pessoal para organizar e realizar ações. O instrumento é unidimensional e composto por dez itens ($\alpha = 0,85$; ex.: “Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos”), a serem respondidos em uma escala tipo Likert de quatro pontos, variando de 1 (não é verdade a meu respeito) a 4 (é totalmente verdade a meu respeito);
- Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) (Audibert; Teixeira, 2015) para medir os recursos de adaptabilidade de carreira dos universitários. O instrumento é composto por 24 itens, distribuídos em quatro dimensões com seis itens cada, a saber: preocupação ($\alpha = 0,88$; ex.: “Pensar sobre como será o meu futuro”); controle ($\alpha = 0,83$; ex.: “Tomar decisões por conta própria”); curiosidade ($\alpha = 0,89$; ex.: “Ser curioso com relação a novas oportunidades”); confiança ($\alpha = 0,89$; ex.: “Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas”), a serem respondidos em uma escala tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 (desenvolvi pouco ou nada) a 5 (desenvolvi extremamente bem);
- Escala de Autopercepção de Empregabilidade (EAE) (Peixoto; Janissek; Aguiar, 2015) aplicada para medir as expectativas de empregabilidade dos universitários na área de formação. Utilizar apenas a dimensão Aquisição – novo emprego –, uma vez que o público universitário muitas vezes ainda não possui vínculo de trabalho, o que inviabiliza a inclusão da dimensão Manutenção – emprego atual. A Aquisição possui seis itens ($\alpha = 0,77$; ex.: “Sinto que possuo conhecimentos e habilidades importantes para o mercado de trabalho”), a serem respondidos em uma escala tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente);
- Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional (EPADP) (Mourão; Porto; Puente-Palacios, 2014) utilizada para mensurar a percepção de desenvolvimento profissional dos estudantes. O instrumento é unidimensional e composto de quatro itens ($\alpha = 0,86$; ex.: “Atualmente domino todas as habilidades necessárias para a realização do meu trabalho”). Os itens foram respondidos usando a mesma escala Likert descrita para o instrumento anterior;

- Técnica Pizzas da Estrutura de Vida (Silva; Teixeira, 2019), incluída para favorecer a identificação e visualização dos papéis e contextos de vida considerados mais relevantes, subdividida em três momentos: (a) representação em um gráfico de pizza para expressar a proporção de tempo dedicado a cada um dos papéis vivenciados atualmente (na atividade estão previamente elencados oito papéis de vida que foram baseados na teoria *Life Span/Life Space* de Donald Super, a saber: estudante, cidadão, filho, trabalhador, parental, conjugal/relacionamentos, do lar, tempo livre); (b) reorganização de acordo com a importância atribuída a cada um dos papéis; (c) narrativa sobre a estrutura de vida ideal para o futuro em cada um dos papéis, atividades desempenhadas, tempo disponibilizado e grau de importância atribuído a cada papel.

INTERVENÇÃO

O IFRR é uma instituição autárquica integrante do Sistema Federal de Ensino, está vinculada ao Ministério de Educação (MEC) e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), com sede e foro na cidade de Boa Vista e atuação no estado de Roraima. Hoje, a instituição conta com cinco *campus*: Boa Vista Centro, Novo Paraíso, Amajarí, Avançado do Bonfim e Boa Vista Zona Oeste. Inserido no contexto local e regional, o IFRR é um centro de referência educacional que vem contribuindo há mais de 20 anos para o processo de desenvolvimento do estado de Roraima, ao promover a inclusão social de jovens e adultos, por meio das ações de formação profissional.

Entre as inúmeras ofertas de formação está o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que objetiva, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Roraima, 2017), formar profissionais éticos e empreendedores, com características de criatividade, versatilidade e habilidade intelectual no trato com as novas tecnologias, capazes de atuar em planejamento e implantação de sistemas computacionais de informação, analisando, projetando, documentando, especificando, testando e mantendo os mesmos em pleno funcionamento. No que se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso, a partir de uma estrutura curricular disposta no PPC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Roraima, 2017),

tem-se a disciplina Psicologia Organizacional, com carga horária de 80h, das quais 30h são destinadas a atividades práticas. Tais atividades, por sua vez, possibilitaram o desenvolvimento do presente trabalho, uma vez que a disciplina propicia ampla discussão sobre o comportamento humano e organizacional.

O desenvolvimento de carreira do jovem brasileiro é um período de inúmeras incertezas que abarcam tanto o cenário econômico atual, quanto a saúde mental. Portanto, há uma demanda por atualização e maior investimento nas atividades acadêmicas no período de formação superior. Uma pesquisa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2015, com quase três mil egressos, aponta a necessidade de mais atividades complementares à formação que preparem o jovem para o mundo do trabalho. Outros autores, por meio da avaliação de 400 mil universitários no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), concluíram que o desenvolvimento de competências importantes para a prática profissional se dá, justamente, na articulação do conhecimento científico ao contexto profissional (Vendramini; Lopes, 2016).

Apesar de a participação nas atividades acadêmicas complementares permitir a articulação entre teoria e prática ao longo da formação e influenciar na preparação para o mercado de trabalho, não são todos os universitários que têm a oportunidade de se envolver nessas atividades. Segundo a Associação Brasileira de Estágios (Abres, 2017), por exemplo, o número de estagiários comparados com o número de matrículas no ensino superior não chega nem a 10% dos estudantes. Uma explicação pode estar no fato de muitos universitários trabalharem – não necessariamente em sua área de formação – e por isso não têm tempo para realizar estágios profissionais.

É nesse contexto que a OPC é identificada como um facilitador para os universitários tomarem decisões profissionais e se engajarem no desenvolvimento de suas carreiras. De acordo com a revisão da literatura, identificamos que ainda há poucas pesquisas discutindo a importância do engajamento na carreira, bem como seus desafios e possibilidades no processo de transição universidade-mundo do trabalho. Assim, avaliamos a necessidade de implementar um processo de OPC no contexto do ensino superior como forma de preparar o universitário que cursa Tads para inserir-se no mercado de trabalho da área de TI. Justifica-se, assim, a realização de atividades em contextos universitários que se mostrem capazes de contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre preparação para a transição universidade-mundo do trabalho e o engajamento

na carreira, as quais poderão ser úteis à promoção de profissionais mais engajados, satisfeitos e entusiasmados com sua carreira (Ito; Brotheridge, 2005) e, consequentemente, mais comprometidos com um desempenho contextual adequado (Chhetri, 2017).

No que se refere aos procedimentos e planejamento para efetivação da intervenção, o pontapé inicial foi a adaptação da ementa da disciplina Psicologia Organizacional a uma melhor contextualização teórico-prática, de forma a permitir que os universitários pudessem desenvolver maior autonomia na discussão dos assuntos inerentes a suas relações de trabalho, ressaltando-se que tal estratégia foi permitida pelo fato de que apenas dois estudantes ainda não atuavam na área de formação, mas encontravam-se no mercado de trabalho. Inicialmente, os estudantes foram esclarecidos sobre todas as atividades do projeto – pesquisa e OPC – a ser desenvolvido na disciplina de 80h; destas, 30h eram destinadas as atividades práticas. Todo esse projeto envolveria a condução de estudo em grupo, a partir das escolhas de temáticas inerentes e condizentes com a ementa da disciplina, apresentação semanal, em grupo, dos construtos estudados e entrega de uma escrita teórica de no mínimo três parágrafos; concepção em grupo de um projeto e um modelo de pesquisa; a condução de uma pesquisa propriamente dita, cujo público seria os profissionais de sua área de formação, e ao final seriam submetidos a participação em um processo de OPC. Neste capítulo, focaremos a descrição na atividade de intervenção em OPC.

Em seguida, passaram a etapa de respostas aos instrumentos na ordem em que eles foram apresentados na subseção “Instrumentos”. É preciso considerar que a própria exposição das escalas e a atividade prática já promovem reflexões sobre características pessoais e de atitudes em relação à carreira, características da profissão e possibilidades de inserção no mercado. Tais reflexões já compõem uma contribuição de um processo de OPC no que concerne ao desenvolvimento de autoconhecimento, base para a tomada de decisões profissionais e para o planejamento de carreira. Além disso, após o preenchimento de cada instrumento, a proposta era realizar a correção de forma otimizada que permitisse a discussão acerca das dimensões que provocaram maiores reflexões sobre seus aspectos pessoais e profissionais, sentimentos e emoções, e especialmente acerca de seus comportamentos e atitudes em relação à carreira, além da possibilidade de associar aos dados encontrados na pesquisa em relação ao engajamento na carreira dos profissionais de TI.

Desse modo, a presente ação de intervenção vinculou-se a uma prática com universitários cursistas da disciplina de Psicologia Organizacional, que, a depreender da ementa, abarcava referenciais de competências em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) para concluintes do curso de Tads. Em uma descrição mais detalhada, é possível destacar dois aspectos centrais da presente intervenção. O primeiro foi trabalhar a prática de pesquisa em POT com as temáticas de engajamento na carreira, autoeficácia, adaptabilidade e percepções de empregabilidade e de desenvolvimento profissional. Nesse contexto, os estudantes tiveram experiências de interação com docentes e pesquisadores da área de POT para exploração da área. Uma das ações decorrentes de tal aprendizado foi concretizada por um relato de pesquisa desenvolvido pelos estudantes durante todo o percurso da disciplina, intitulado como “Recursos pessoais e resultados do trabalho: o papel mediador do engajamento na carreira em trabalhadores de Tecnologia da Informação”.

Nessa primeira etapa da intervenção caracterizada pela realização de tal pesquisa, os universitários tiveram a oportunidade de vivenciar todas as fases da construção de um trabalho científico em parceria com outras pessoas. Eles participaram ativamente desde a revisão de literatura, seguindo pela etapa de escolha dos instrumentos para mensuração dos construtos estudados, escrita do projeto e encaminhamento ao comitê de ética em pesquisa. Também foram os responsáveis pela elaboração do questionário *on-line*, divulgação e coleta dos dados, além da etapa de análise dos dados e discussão dos resultados. Ademais, também submeteram a pesquisa para divulgação em eventos científicos (VIII FORINT e VIII Ciclo de Palestras Acadêmicas) e um grupo foi democraticamente escolhido para apresentação do estudo aos convidados dos eventos.

No VIII Ciclo de Palestras Acadêmicas, ocorreu grande parte da etapa de OPC, sendo este o segundo aspecto central da presente intervenção. Nessa etapa, o objetivo foi implementar o processo de OPC com ênfase na transição entre universidade e mundo do trabalho, uma vez que esse é um período que envolve muitas dúvidas sobre a atuação laboral. Para tanto, a intervenção visou ampliar o autoconhecimento dos universitários sobre os seus interesses profissionais na área de Tads, além de auxiliar na organização do tempo, planejamento e preparação para inserção no mercado. As atividades práticas foram coordenadas pelos autores do presente estudo – três professores de Psicologia e uma professora de TI –, sobretudo pela segunda autora que é associada da Associação Brasileira

de Orientação Profissional (Abop) com formação e experiência em OPC. Assim, durante o evento, foi realizado um momento de reflexão e discussão no que tange às respostas das cinco escalas psicológicas utilizadas – EEC, EAGP, EAC, EAE, EPADP -, bem como a atividade prática das pizzas da estrutura de vida (Silva; Teixeira, 2019). Os resultados da intervenção foram evidenciados pela mudança narrativa no discurso dos universitários, que relataram ter ampliado o autoconhecimento acerca de suas competências e seus interesses profissionais, bem como entenderam a importância da etapa de exploração do campo de trabalho e construção da rede de contatos com profissionais atuantes no mercado. A realização das atividades práticas contribuiu, ainda, para uma reflexão sobre o tempo investido em cada um desses papéis e as estratégias para alcançar os objetivos de curto, médio e longo prazo. O próximo tópico apresenta a avaliação dos resultados práticos advindos da intervenção juntamente com a discussão à luz da literatura da área.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

A presente intervenção proporcionou interatividade e reflexão sobre as escolhas de carreira na transição da universidade para o mundo do trabalho. Abordou, ainda, uma série de construtos e dimensões frequentemente discutidas no campo prático e na literatura da transição universidade-mundo do trabalho, haja vista que esse momento tende a ser marcado pelas dúvidas relacionadas não somente à profissão, mas também aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes imprescindíveis para as suas escolhas profissionais – no momento presente e no futuro.

Por se tratar de uma intervenção em OPC que foi testada em sua primeira versão, não foram aplicados instrumentos ou medidas específicas para aferir a eficácia da intervenção, sendo os dados disponíveis resultantes das observações e de relatos oferecidos pelos participantes da intervenção de modo livre. Tomados em conjunto, as medidas e atividades utilizadas na intervenção possibilitaram maior reflexão sobre o futuro profissional enfatizando diferentes pontos pertinentes a esse momento da carreira e considerando todos os cinco ingredientes críticos para eficácia das intervenções de carreira (Brown *et al.*, 2003; Whiston *et al.*, 2017). O primeiro foi o uso de exercícios escritos, que exigem indicação

de objetivos e projetos de futuro. Todos os estudantes tiveram a oportunidade de escrever e tirar dúvidas sobre a construção de objetivos profissionais. O segundo foi a disponibilidade de uma atenção individualizada para recebimento de *feedbacks*, em que a orientadora profissional responsável se colocou à disposição dos estudantes. O terceiro e o quarto foram construir oportunidades para o conhecimento de informações sobre o mundo do trabalho e expor os participantes da intervenção a modelos de pessoas que lidaram com questões de carreira similares. Foi desse modo que os estudantes puderam explorar mais sobre a área profissional e tirar dúvidas com pessoas experientes no mercado laboral. O último ingrediente, por sua vez, foi auxiliar na construção de redes de apoio para projetos e decisões de carreira.

Assim é que, ao trabalhar a prática de pesquisa em POT, os estudantes puderam ampliar competências no que tange à elaboração, à condução, à publicação e à apresentação de estudos científicos, além de iniciar a construção de redes de contatos com pesquisadores da área, ingredientes críticos fundamentais para eficácia das intervenções de carreira (Brown *et al.*, 2003; Whiston *et al.*, 2017). Ao refletirmos sobre o engajamento na carreira, por meio da escala psicológica adaptada por Marques, Oliveira e Melo-Silva (2019), os estudantes puderam entender a importância de desenvolverem um comportamento proativo em tarefas e comportamentos vocacionais para o crescimento profissional. Com o comportamento proativo foram trabalhadas diversas temáticas, entre elas: busca ativa de informações com pessoas de diferentes campos profissionais, contato com instituições em busca de oportunidades de estágios e voluntariado, envio de currículos profissionais e perfil ativo e disponível em redes sociais.

Assim, os estudantes nos relataram dias depois que já estavam colocando esse comportamento em prática. Os nove itens da EEC foram trabalhados de forma individualizadas, por exemplo, no item “Participou voluntariamente em ações educativas, treinamentos ou outros eventos que apoiasse no desenvolvimento de sua carreira”, foi discutido sobre as estratégias necessárias para alcançar tal objetivo. Portanto, esse comportamento proativo pode ser identificado a partir do momento em que os estudantes começaram a ter interesse por participar de atividades acadêmicas obrigatórias e complementares, a buscarem oportunidades de aprendizagem formal e informal e a criarem conta em redes sociais para contatos profissionais – por exemplo, LinkedIn e Instagram.

No que tange à autoeficácia, trabalhamos os itens de acordo com o apontado por Sbicigo e demais autores (2012). Assim é que os universitários foram levados à avaliação de quais subáreas profissionais dentro da grande área de Tads eles apresentavam maior confiança sobre suas habilidades para organizar e realizar ações em busca de crescimento na carreira. Nesse momento, a estratégia de desenvolvimento foi estimular uma prática reflexiva contínua sobre a sua qualificação profissional, sobre o desenvolvimento da sua carreira e suas motivações para o trabalho. Além disso, foi discutida a importância do investimento em ações de autoconhecimento da história de vida e carreira.

Já discutir sobre os recursos de adaptabilidade de carreira dos universitários à luz dos achados de Audibert e Teixeira (2015) possibilitou que o estudante pudesse ir construindo sua carreira na medida em que buscava orientação para o futuro, que foi amplamente trabalhada por meio das respostas aos itens que compunham a dimensão preocupação. Refletir sobre o futuro profissional e o quanto eles têm investido no planejamento de suas carreiras, segundo os relatos dos universitários, fez muita diferença no momento de transição para o mundo trabalho. Ainda por meio da escala de adaptabilidade, especialmente na dimensão controle, os estudantes foram levados a discutir sobre o autocontrole e tomada decisão nesse momento profissional, bem como sobre a importância de assumirem o papel de gestor de sua carreira. Além de também serem estimulados a explorar diferentes possibilidades no mercado de trabalho se colocando abertos a novas experiências, com o auxílio dos itens da dimensão curiosidade. Por fim, também continuamos trabalhando a relevância de avaliar as expectativas de sucesso na carreira e enfrentamento dos desafios oriundos da entrada no mercado laboral - dimensão confiança.

No que tange à discussão sobre a autopercepção de empregabilidade que foi baseada na escala construída por Peixoto, Janissek e Aguiar (2015), os universitários puderam entender as crenças do próprio preparo para inserção no mercado de trabalho da área de atuação, ou seja, em Tads. Além de também serem levados a analisar os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a trajetória universitária, quer seja por todas as disciplinas percorridas, quer seja por todo o contexto que envolve a formação superior. Nesse sentido, os estudantes puderam também entender um pouco mais sobre o desenvolvimento de ações para obter um emprego considerando o cenário atual, em que puderam

tirar dúvidas com profissionais da área e em sites com informações atuais do mercado de Tads.

Além disso, também trabalhamos os itens escala de percepção atual do desenvolvimento profissional proposta por Mourão, Porto e Puente-Palacios (2014) em busca de que os estudantes pudessem adquirir maior autoconhecimento sobre seus interesses profissionais, além de perceberem com mais clareza o seu crescimento enquanto profissional. Também discutimos sobre a importância de buscar continuamente a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e desenvolver novas habilidades e atitudes, quer seja por meio de ações de aprendizagem formais ou informais. Assim, semanas depois os estudantes relataram que já tinham estabelecidos seus objetivos profissionais considerando os espaços de curto, médio e longo prazo, bem como estava sendo mais fácil para analisar competências que eles já tinham e as que ainda precisavam desenvolver.

Por fim, a última ação desenvolvida na intervenção em OPC foi realizada por meio da atividade prática das pizzas da estrutura de vida (Silva; Teixeira, 2019), que proporcionou a identificação e visualização dos papéis e contextos de vida considerados mais relevantes. Os universitários puderam perceber o tempo investido em cada um dos papéis desempenhados e refletirem melhor sobre gestão do tempo e produtividade tendo em vista a inserção laboral. Essa atividade foi subdividida em três momentos; no primeiro, o estudante fazia uma representação em um gráfico de pizza para expressar a proporção de tempo dedicado a cada um dos papéis vivenciados atualmente. Na atividade estão previamente elencados oito papéis de vida - alguns exemplos são papel de mãe/estudante/trabalhador/filho -, mas o estudante podia incluir algum outro papel ou cenário que julgasse relevante na sua estrutura de vida. Em uma segunda representação, o estudante reorganizava o gráfico de acordo com a importância que atribuiu a cada um dos papéis em relação aos demais. No terceiro momento, o estudante representou a estrutura de vida ideal para o futuro e foi levado a refletir sobre como ele se vê em cada um dos papéis, que atividades desempenha, quanto tempo disponibiliza e o grau de importância para cada papel ali estabelecido. Tomados em conjunto, as contribuições da presente intervenção evidenciam como o planejamento e engajamento na carreira podem ser úteis no período de transição universidade-mundo do trabalho.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

O presente capítulo teve como objetivo relatar a intervenção em Orientação Profissional e de Carreira realizada na disciplina Psicologia Organizacional, que visou promover reflexões sobre engajamento na carreira, no qual os estudantes poderiam estabelecer e traçar estratégias de alcance para metas profissionais. Além de criar espaços de interações com pesquisadores e docentes tendo como base temática autoeficácia, adaptabilidade de carreira, percepção de empregabilidade e de desenvolvimento profissional.

Assim como apresentado no tópico de resultados, os estudantes relataram que as atividades propostas lhes despertaram o interesse em pesquisa no âmbito dos recursos pessoais e desenvolvimento profissional. Muitos deles tiveram, na disciplina de Psicologia Organizacional, os seus primeiros contatos com pesquisas científicas, congressos acadêmicos e como autores de trabalhos. Sobre as atividades de OPC, eles perceberam que passaram a se conhecer melhor no que tange aos interesses por subáreas do curso de Tads. Também relataram maior entendimento sobre suas habilidades profissionais e se sentiram mais preparados para estabelecer os seus objetivos futuros e elaborar o plano de carreira individual. Cabe ressaltar que tais afirmações são realizadas com base na narrativa dos próprios participantes da intervenção.

Os universitários envolvidos na presente intervenção também relataram se sentirem mais engajados com a carreira, uma vez que já iniciaram um comportamento proativo voltado ao planejamento, exploração profissional, trabalho em rede e autogestão profissional. O último ano da graduação consiste em uma etapa significativa da construção da carreira, além de marcar o exercício profissional na área de formação. Por conta disso, mesmo nos casos em que os universitários já trabalhavam, ou seja, a experiência com o trabalho precedia à universidade, se engajar com a carreira de Tads a partir das atividades propostas foi de grande relevância.

Nesse ínterim, por toda a expectativa que rodeia a conclusão do curso superior no Brasil, concluímos que a presente intervenção envolveu uma série de comportamentos que aumentam a probabilidade de inserção laboral na área de formação, uma vez que levar o estudante a refletir sobre as habilidades que o capacitam para lidar com as mudanças nesse momento da carreira e sobre o planejamento futuro é uma forma de concretizar a preparação para essa mudança

de papéis entre a vida de estudante e trabalhador. Dessa forma, o engajamento na carreira tem potencial para facilitar esse processo de transição para o mercado laboral.

As principais limitações da intervenção residem no fato de ter ocorrido em um período final do curso de nível superior, o que impossibilitou o acompanhamento dos estudantes ao longo de mais semestres para avaliação de seu desenvolvimento a partir de um trabalho sistematizado de OPC. Outra limitação se deve ao fato de não termos expandido para estudantes de outros cursos, uma vez que é sempre interessante o estudante conhecer os dilemas de colegas de outros campos do conhecimento ou subáreas de uma profissão.

A despeito de suas limitações, a presente intervenção apresenta contribuições teóricas e práticas, que foram aqui apresentadas. Assim, esperamos que elas impulsionem novas investigações sobre as variáveis pesquisadas, ampliem as possibilidades de investimento das instituições de ensino superior em processo de OPC para os estudantes e gerem implicações práticas para diferentes atores sociais no sentido de contribuir para o engajamento na carreira e desenvolvimento profissional dos universitários brasileiros.

Questões para discussão

- 1) Como os processos de autoconhecimento relacionados a orientação profissional e de carreira podem ser úteis para o engajamento na carreira dos universitários da área de TI e/ou na sua área de formação?
- 2) A autoeficácia e a adaptabilidade de carreira podem contribuir para o planejamento de carreira dos universitários?
- 3) Discuta a relevância de ampliar a percepção de empregabilidade e de desenvolvimento profissional ainda durante o período universitário.
- 4) Quais os efeitos e contribuições da Orientação profissional e de Carreira no processo de escolha as etapas para o desenvolvimento de carreira e/ou a escolha da carreira propriamente dita?
- 5) Elenque pelo menos cinco possíveis ações que uma Instituição de Ensino pode implementar com vista a contribuir para o desenvolvimento de carreira de seus estudantes, considerando que a educação é um processo que deve conduzir as pessoas ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS. *Estatísticas*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. *Você sabe o que orientação profissional? Oriente-se.* [São Paulo]: ABOP, 2019. Disponível em: [hhttps://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/07/Cartilha.pdf](https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/07/Cartilha.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

ALMEIDA, C.; SOCCI, V. Inserção profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 81-92, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p81>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n1/08.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

AMBIEL, R. Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 15-24, jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203035764004.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

AUDIBERT, A.; TEIXEIRA, M. Escala de adaptabilidade de carreira: Evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 83-93, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203041069009>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). *Encyclopedia of human behaviour*. Academic Press, 1994. p. 71-81.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory. In: VASTA, R. (ed.). *Annals of Child Development: Six Theories of Child Development*. Greenwich: JAI Press, 1989. v. 6, p. 1-60.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BAKKER, A.; LEITER, M. Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In: BAKKER A.; LEITER, M. (ed.). *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. London: Psychology Press, 2010. p. 181-196. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-06187-013>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BROWN, S. D. et al. Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, Orlando, v. 62, n. 3, p. 411-428, June 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00052-0). Disponível em: Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses - ScienceDirect. Acesso em: 25 jul. 2024.

CARVALHO, L. et al. Professional identity and experience of undergraduate students: an analysis of semantic networks. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00179-8>. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00179-8>

www.scielo.br/j/prc/a/FX6wp8BvwSKL7cwzN6ZrvbD/?format=pdf&lang=en. Acesso em: 25 jul. 2024.

CARVALHO, L.; MOURÃO, L. Adaptabilidade de carreira, percepções de desenvolvimento profissional e empregabilidade: uma análise mediacional. *Revista Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 26, n. 4, p. 697-705, out./dez. 2021.

CHHETRI, S. Predictors and outcomes of employee engagement: Empirical study of Nepali employees. *Journal of Business and Management Research*, Pakistan, v. 2, n. 1/2, p. 14-32, Jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.3126/jbmr.v2i1-2.18149>. Disponível em: <https://www.nepjol.info/index.php/JBMR/article/view/18149>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DONALD, W.; ASHLEIGH, M.; BARUCH, Y. Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, Bradford, v. 23, n. 5, p. 513-540, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171>. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/CDI-09-2017-0171/full/pdf?casa_token=xmt-eOX9dKkAAAAA:wTcl59WEEdE_Q2rtD5e3ePe4kBgIfjiRen0iuUMnfa6S9YqMT-Coyd4CaL0aLMvIHwjHqxCV06NTSkp9XiRxz7D4dTHkejxV_bkckDs5ZXD4hW_fVWCxxKQ. Acesso em: 25 jul. 2024.

HALL, D.; YIP, J.; DOIRON, K. Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, San Mateo, CA, v. 5, p. 129-156, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/docserver/fulltext/orgpsych/5/1/annurev-orgpsych-032117-104631.pdf?Expires=1719600642&id=id&accname=ar-272924&checksum=022C8C51141E6614E85766FF20CF2570>. Acesso em: 25 jul. 2024.

HIRSCHI, A.; FREUND, P.; HERRMANN, A. The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, v. 22, n. 4, p. 575-594, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072713514813>. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1069072713514813?casa_token=KTUf62hXNOYAAAAA:jnVCMfjqRsCY4fGPXMJwxk-fknn8hRWwnU_iPAuohTeD0O_5-Y00MA29JAF-8Oissm5GOdbAd9aPdbw. Acesso em: 25 jul. 2024.

HOBFOLL, S. et al. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 84, n. 1, p. 632-643, 2003. DOI: <https://doi.org/PMID:12635922>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2003-01588-018.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2014-2019)*. [Rio de Janeiro], 2019. Disponível em: <https://idados.id/posts/8420/proporcao-desempregados-ha-mais-de-dois-anos-maior-trabalhadores-nivel-superior>. Acesso em: 25 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DE RORAIMA (IFRR). *Projeto Político Pedagógico do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas*. Boa Vista, RR, 2017. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/documents/257/resolucao-n-o-346-conselho-superior.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

ITO, J. K.; BROTHERIDGE, C. M. Does supporting employee's career adaptability lead to commitment, turnover, or both? *Human Resource Management*, Hoboken, NJ, v. 44, n. 1, p. 5-19, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrm.20037>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrm.20037>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LEHMAN, Y. University students in crisis: university dropout and professional re-selection. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-54, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/jxTd3tb47VRWbt83bMSJDsP/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MARQUES, B., OLIVEIRA, M.; MELO-SILVA, L. Escala de engajamento com a carreira (EEC). In: ANDRADE, A. L. de et al. (ed.). *Técnicas e medidas em orientação profissional e de carreira*. São Paulo: Vetor, 2019. p. 49-60.

MOURÃO, L.; CARVALHO, L.; MONTEIRO, A. Planejamento do desenvolvimento profissional na transição entre universidade e mercado de trabalho. In: SOARES, A.; MOURÃO, L.; MONTEIRO, M. (ed.). *O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação a Universidade e desenvolvimento de carreira*. Curitiba: Appris, 2020. p. 255-272.

MOURÃO, L.; FERNANDES, H. Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 273-295, maio/ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p273-295>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v22n2/v22n2a08.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MOURÃO, L.; MONTEIRO, A. Desenvolvimento profissional: proposição de um modelo conceitual. *Estudos de Psicologia*, Natal, RN, v. 23, n. 1, p. 33-45, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180005>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n1/a05v23n1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MOURÃO, L.; PORTO, J.; PUENTE-PALACIOS, K. Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 73-85, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401041441008>. Acesso em: 25 jul. 2024.

NEAULT, R.; PICKERELL, D. Career engagement: Bridging career counseling and employee engagement. *Journal of Employment Counseling*, Alexandria, VA, v. 48, n. 4, p. 185-188, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1002%2Fj.2161-1920.2011.tb01111.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01111.x>. Acesso em: 25 jul. 2024.

NYE, C. et al. Examining the structure of the career adaptabilities scale: The cooperation dimension and a five-factor model. *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, v. 26, n. 3, p. 549-562, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072717722767>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1069072717722767>. Acesso em: 25 jul. 2024.

OLIVEIRA, M. et al. Career success according to new graduates: implications for counseling and management. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 29, p. 1-9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2913>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/Cg5WxZmFRr8rw34Q36YVcNq/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ÖZTEMEL, K.; YILDIZ-AKYOL, E. The predictive role of happiness, social support and future time orientation in career adaptability. *Journal of Career Development Advanced*, Thousand Oaks, v. 1, n. 1, p. 199-212, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0894845319840437>. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0894845319840437?casa_token=HCkw9OGTqRgAAAAAA:Wa_GkSV3Wk4-thu82dfjWcpvXTWs1FIInwD3DSBaujzPtZGGkbsbd1KjlIWtFf9bFKXTUKCJatLrz4. Acesso em: 25 jul. 2024.

PEIXOTO, A.; JANISSEK, J.; AGUIAR, C. Autopercepção de Empregabilidade. In: PUENTE-PALACIOS, K.; PEIXOTO, A. de L. (ed.). *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 175-186.

PERON, V.; BEZERRA, R.; PEREIRA, E. Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 5, n. 11, p. 163-179, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.756>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/756/295>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PICKERELL, D. *Examining the career engagement of Canadian career development practitioners*. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia) - Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA, 2013.

RIBEIRO, M.; DUARTE, M. O paradigma Life Design: Teoria, Investigação e Intervenção. In: RIBEIRO, M.; TEIXEIRA, M.; DUARTE, M. (org.). *Life Design um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira*. São Paulo: Vetor, 2019. p. 49-66.

SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I.; LLORENS, S. Psicología organizacional: positiva.

In: PALACÍ, F. (ed.). *Psicología de la organización*. Évora: Pearson Prentice Hall, 2005. p. 349-376.

SAVICKAS, M. Career construction theory and practice. In: LENT, R. W.; BROWN, S. D. (ed.). *Career development and counseling: putting theory and research to work*. Newark: John Wiley & Sons, 2013. p. 147-183.

SBICIGO, J. B. et al. Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 139-146, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691/8037>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, C.; TEIXEIRA, M. *Life Design Counseling* com universitários. In: RIBEIRO, M.; TEIXEIRA, M.; DUARTE, M. (ed.). *Life Design um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira*. São Paulo: Votor, 2019. p. 95-108.

SILVA, C. S. C. da. *Impactos e processos de mudança no aconselhamento de carreira fundamentado no Paradigma Life Design*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157656>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR(Brasil). *Egresso e empregabilidade: análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no Enade 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho*. Brasília, DF, 2015. v. 4.

SOUZA, E. P. de. *Carreira em tecnologia da informação: um estudo junto a profissionais de Minas Gerais*. 2018. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AZMMHD/1/tese_lida.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

VENDRAMINI, C. M. M.; LOPES, F. L. Desempenho no Enade de bolsistas ProUni: modelagem de equações estruturais. *Fractal: revista de psicologia*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 69-75, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/1984-0292/1040. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/gFtMPZZb5bTLGgdHvsHHKyD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

XANTHOPOULOU, D. et al. The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, Eindhoven, v. 14, n. 2, p. 121-141, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>. Disponível em: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/270.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

WHISTON, S. et al. Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, Orlando, v. 100, p. 175-184, June 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879117300283>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CAPÍTULO 6

EMPLOYER BRANDING PARA ALÉM DOS SELOS POR DESEMPENHO

treinamento para a gestão da cultura de integridade

LIGIA ABREU GOMES CRUZ
MARÍLIA MESQUITA RESENDE
MÁRCIO LEANDRO DA SILVA
LÍGIA CAROLINA OLIVEIRA SILVA

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

É cada vez mais comum encontrar organizações que procuram se destacar por meio de certificações, selos e premiações diversas. Mais especificamente, o interesse em utilizar essa estratégia para o *employer branding* cresceu exponencialmente nos últimos anos no Brasil. No entanto, muitas vezes esses emblemas representam apenas uma prática de avaliação transversal, que pouco impacta no desenvolvimento de uma organização. O presente capítulo tem como objetivo relatar uma experiência de utilização do desempenho em um selo em *employer branding* como medida pré e pós-intervenção, com vistas ao desenvolvimento da cultura de integridade e da liderança responsável. A proposta foi motivada pela noção de que muitas práticas organizacionais se originam e se desenvolvem sob a linguagem de negócios, mas que, uma vez traduzidas para a literatura de psicologia das organizações, podem ser utilizadas em prol da agenda do psicólogo na gestão de pessoas. Inicialmente, foram utilizados os resultados da avaliação para obtenção do selo de 2019 em uma empresa de porte médio. A partir principalmente da literatura de comportamento organizacional, foi possível interpretar as dimensões mensuradas pela consultoria externa, que emite o selo, como práticas que correspondem aos construtos de cultura organizacional, em especial, cultura ética. Então, foi desenhado um treinamento composto por encontros teórico-práticos e acompanhamentos individualizados. Participaram do treinamento todos os diretores, gerentes e subgerentes da empresa. Os resultados da avaliação de 2019 indicavam que 86% dos colaboradores percebiam responsabilidade social na cultura organizacional e 79% classificavam a liderança como responsável. Em 2020, 89% identificaram aspectos de

responsabilidade social na cultura organizacional e 88% reconheceram liderança responsável entre os gestores. Mesmo em meio à pandemia, pode-se deduzir que houve um incremento na percepção de cultura de integridade e liderança responsável e é possível que o treinamento tenha contribuído com esse resultado. No entanto, discute-se as limitações do desenho da intervenção e a necessidade de outras ações por parte da organização para promover cultura e liderança éticas. Em especial, recomenda-se complementar as ferramentas de gestão com instrumental específico da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) para intervenções de maior validade científica e eficácia.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

A Casa de Biscoitos Mineiros foi fundada em 1996 pela dona Maria Madalena e pela sua filha Márcia. Desde então, tem se desenvolvido como

uma empresa familiar, de tradição mineira, que atua no ramo alimentício – predominantemente padaria. A característica artesanal dos produtos resultou em várias premiações, como a Veja Comer e Beber e a Encontro Gastrô. Além disso, procura-se receber os clientes como convidados em uma casa, o que trouxe reconhecimento da qualidade no atendimento do cliente, por exemplo, pelas avaliações no Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), no caderno de elogios e na plataforma do Trip Advisor, Hall da Fama. Pela junção de produtos e serviços de qualidade, fundamentados na hospitalidade e experiências afetivas, a organização construiu uma firme reputação positiva em sua região.

É possível supor que a sólida aceitação externa tem relação com a cultura organizacional. A empresa sempre teve como visão a qualidade dos produtos, de acordo com os padrões tradicionais da culinária mineira, e o atendimento aos clientes com cordialidade e respeito. Menos conhecida externamente, no entanto, está a meta de cuidado e responsabilidade também com os clientes internos. A empresa afirma buscar o desenvolvimento e retenção de talentos, o que pode ser observado por meio de práticas como: Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR); Programa de Desenvolvimento com *Assessment* e Plano de Desenvolvimento Individual; Acolhimento Psicológico – para colaboradores e familiares; Ações de Qualidade de Vida no Trabalho; Orientação de Carreira; entre outros. Ainda, pode-se observar uma tentativa de incluir os colaboradores no que é o ramo de serviços/produtos da organização, através da doação de cestas básicas, descontos em produtos e o oferecimento de almoço caseiro todos os dias, muito comentado e apreciado pelos colaboradores. É possível inferir que esses fatores possam contribuir para o característico baixo grau de rotatividade na casa.

Com a intenção de sinalizar esse contexto positivo de uma forma mais concreta para os colaboradores, mas, principalmente para os clientes externos, em 2019, a empresa participou de um concurso anual para adquirir um selo por estar entre as melhores empresas na gestão de pessoas. A organização conseguiu a premiação na categoria de 100 a 500 colaboradores, o que só reforçou entre os gestores a importância das práticas voltadas para expressar os pressupostos de uma organização cuja essência é seu aspecto de cuidado, de casa – tanto para o cliente externo, quanto para o interno. A presença de um selo, portanto, apenas tornou saliente uma característica já presente na organização, a qual precisa ser gerenciada com ou sem certificação. No entanto, a certificação acrescenta algumas

pressões à atuação dos profissionais responsáveis pela gestão de pessoas, haja vista que a empresa anuncia publicamente o caráter de seu ambiente interno, manter ou melhorar esse contexto passa a compor sua reputação.

Além disso, a preocupação com a manutenção da reputação foi acrescida, devido ao momento vivido pela organização. Inicialmente com três unidades, a empresa iniciou um processo rápido de expansão. Inovações entraram em curso para atender à visão da empresa de ser reconhecida por sua excelência na produção de alimentos tradicionais. Todavia, contida na mesma visão está a afirmação de sempre ser fiel às receitas originais e preservar suas características caseiras, inclusive o caráter acolhedor da experiência dos clientes – internos e externos. Os colaboradores recém-contratados precisavam se adequar à cultura organizacional. Entretanto, a gestão de pessoas era conduzida de forma assistemática pela alta gerência e, formalmente, por dois psicólogos apenas. A empresa, então, criou o cargo de gerente geral por unidade e – visando a manutenção da cultura organizacional – realizou uma seleção interna. No entanto, os colaboradores não tinham formação ou experiência na prática gerencial. Assim, foi necessário implementar um treinamento para os gerentes.

Nesse ponto, a presença de um selo tornou-se também uma oportunidade – não somente uma pressão. Por ser emitido a partir de uma avaliação, realizada por uma consultoria externa, a certificação oferece um relatório de desempenho em algumas dimensões do contexto organizacional. Entre elas, dimensões que pareciam refletir justamente o caráter ético, de cuidado com clientes externos e internos, que a organização visava promover. Desse modo, optou-se por utilizar o próprio relatório de certificação como orientador do treinamento e como medida pré e pós-intervenção, integrando-se, assim, duas propostas já presentes na organização. Para fundamentar essa atuação, porém, as práticas precisavam se basear nas discussões atuais da literatura de POT. Uma aproximação entre as dimensões que são avaliadas pela consultoria, na prática, e a literatura em POT trouxeram o foco às discussões científicas sobre cultura e liderança éticas. Por sua vez, foi preciso reconhecer estrategicamente, por meio da literatura de *marketing*, que a questão vivenciada pela organização poderia e deveria ser delimitada como *employer branding*.

No entanto, uma rápida busca por artigos científicos sobre os temas *employer branding* – ou mesmo selos, certificações, premiações e correlatos –, nas revistas científicas que mais publicam POT no Brasil (Borges-

-Andrade; Pagotto, 2010), pôde revelar mesmo no ano de 2021 uma ausência quase completa de diálogo científico entre as áreas. Dessa maneira, o presente estudo expõe não somente a problemática em torno do caso, mas o desafio de traçar paralelos entre as práticas e literaturas de *marketing*, comportamento organizacional e gestão de pessoas.

EMPLOYER BRANDING E A LITERATURA PRÁTICA DE MARKETING

Certificações e premiações que sinalizam o diferencial de uma empresa, produto ou serviço têm se multiplicado nos últimos anos (Gois; Baltrusch, 2015; Pinto; Pinto, 2011). Órgãos, institutos e outras organizações tomam por objeto um atributo dos negócios e se especializam em sua auditoria externa. Uma boa avaliação, que muitas vezes gera um selo de aprovação, sinaliza para o mercado que a organização investigada é interessante para um grupo de *stakeholders*, a depender do quesito em questão. A prática de vistoria externa e rótulo de aprovação foi popularizada no Brasil pelas certificações ISO¹, que atestam conformidade a normas técnicas rigorosas. No entanto, iniciativas menos técnicas, como selos do tipo amigo do hospital do câncer, da natureza, da escola, entre outros, também contribuem com a imagem de uma organização. Estão disponíveis averiguações com diferentes níveis de rigor e sobre várias características – como, por exemplo, a preocupação com a economia de energia, excelência; cabe a cada empresa escolher a melhor avaliação a partir do conhecimento de gestão de *marketing*. Quando, como no caso estudado, um selo de premiação tem como objetivo promover a reputação da organização como um bom lugar para se trabalhar, faz-se referência à literatura de *employer branding*.

No início da popularização do *employer branding*, muito do tema se encontrava na literatura para a prática em Recursos Humanos (RH), com pouca fundamentação teórica (Backhaus; Tikoo, 2004). A produção científica ainda é considerada escassa e organizada em torno de vários construtos que precisam de diferenciação (Lievens; Slaughter, 2016). Em especial, há pouca relação entre os estudos existentes e a literatura de POT, quando considerada a disciplina de

¹ Associação Brasileira de Normas Técnicas, disponível em: <http://www.abnt.org.br>.

comportamento organizacional (Edwards, 2010). Em meio a diferentes abordagens, é possível, no entanto, traçar uma relação entre os construtos de reputação, *employer branding* e a identidade organizacional, que posteriormente podem nos conduzir à literatura específica de psicologia.

Em primeiro lugar, é preciso diferenciar a terminologia em torno da temática. *Branding* diz respeito ao processo de marcar, no sentido de criar e desenvolver uma marca. A literatura utiliza *branding* ao discutir a implementação e gerenciamento de uma marca. A marca, por sua vez, corresponde ao termo em inglês *brand*. São diversos os tipos de *brand* ou *branding* na literatura de negócios, a depender de que atributo da organização está sendo alvo do *marketing*, como por exemplo *green branding* – destaque para a preocupação que a empresa tem com o meio ambiente. Em outras palavras, *branding* não é uma prática necessariamente vinculada ao título *employer*. O *employer*, traduzido como “empregador”, diz respeito a um aspecto específico, que pode promover a reputação de uma organização.

Para além da POT, o ponto de origem para se explorar a literatura sobre *branding* pode estar no conceito de reputação. Para Verčić e Čorić (2018), o construto reputação pode funcionar como um guarda-chuva, a partir do qual é possível derivar o conteúdo sobre *employer branding*. Reputação é um construto subjetivo, que representa as percepções que um grupo de *stakeholders* tem sobre sua experiência com uma organização. Uma boa reputação aumenta a vantagem competitiva por reduzir a incerteza sobre a performance futura de uma organização. Assim, clientes tendem a ser leais, pessoas têm interesse em trabalhar na empresa, entre outras consequências positivas que podem resultar em premiações por produtos e/ou serviços. Após revisar o construto, Highhouse, Brooks e Gregarus (2009) definem reputação como uma avaliação global temporariamente estável sobre uma organização, compartilhada pelo público em geral. Ainda, conforme Lievens e Slaughter (2016), reputação é uma abstração da organização como um todo, constituída por e direcionada para o público externo, essencialmente afetiva.

Nessa perspectiva, a reputação incluiria, portanto, a avaliação de sua(s) marca(s), caso exista(m). Uma organização não tem necessariamente uma marca ou marcas, seja por não ter interesse na prática de *branding* ou por não ter conhecimento ou domínio sobre o assunto. Backhaus e Tikoo (2004) definem *brand* como algo que identifica e diferencia uma organização ou um de seus

aspectos. Uma *brand* pode estar associada a atributos tangíveis e intangíveis, que, uma vez simbolizados pela marca, apresentam o valor específico de uma organização (Edwards, 2010). Como explicam Lievens e Slaughter (2016), uma marca pode visar tanto o público interno, quanto o público externo. Quando o gerenciamento da marca - *branding* - tem como público-alvo os colaboradores, essa prática se confunde com a gestão da identidade organizacional - como será discutido adiante. Quando é direcionada ao público externo, passa a ser parte da gestão da reputação organizacional. Desse modo, comprehende-se que a imagem geral da organização na verdade é multidimensional, referente a várias imagens que diferentes grupos criam de diferentes aspectos. As imagens específicas podem, inclusive, diferir. Uma empresa pode ter uma boa imagem, por exemplo, de seus produtos e serviços, e uma imagem ruim de sua performance social. Assim, as marcas procuram delimitar e possibilitar a gestão de alguma imagem específica. Quando *brand* e *branding* fazem referência à organização como empregadora, surgem os conceitos *employer brand* e *branding*, que, ainda que sejam diferentes de uma atribuição global, compõem o quadro de avaliações de uma organização.

Employer branding seria, então, uma atividade na qual princípios de *marketing*, em especial de criação e desenvolvimento de uma marca, são aplicados às atividades de gestão de pessoas (Edwards, 2010). Backhaus e Tikoo (2004) a definem como gerenciamento da percepção de múltiplos *stakeholders*, sobre a organização como um bom lugar para se trabalhar. Essa percepção promove vantagem competitiva ao aumentar a retenção de colaboradores e sua identificação com os valores da organização. Por outro lado, comunica aos colaboradores em potencial que a empresa é um lugar desejável para se trabalhar (Verčić; Čorić, 2018). Assim, não se trata apenas de atração, mas de motivação e retenção de talentos (Backhaus; Tikoo, 2004).

A criação da marca é condicional à etapa posterior, de promoção interna e externa. Não adianta definir claramente uma experiência de empregado em uma organização, se não for comunicada ao(s) público(s)-alvo. Ainda que exista na literatura alguma divergência sobre a quem se destina o *employer branding*, por uma tradição de associá-lo ao recrutamento de pessoas, torna-se cada vez mais consenso o fato de que a prática é destinada tanto a colaboradores em potencial, quanto à força de trabalho atual. Backhaus e Tikoo (2004) afirmam que, se a experiência que é anunciada aos candidatos não está de fato presente

na organização, o processo falha. A atração de capital humano só traz vantagem competitiva se for sustentável, na medida em que uma força de trabalho única só é diferencial se for estável e uniforme. Para isso, deve ser sistematicamente exposta à proposta de valor da marca e ter baixa rotatividade. O *marketing* interno serve para comprometer os colaboradores atuais com o que é prometido aos colaboradores futuros. Ainda que as duas frentes de comunicação – interna e externa – sejam complementares, não anulam as especificidades de cada uma. A gestão da imagem interna opera na percepção compartilhada dos colaboradores sobre as características essenciais da empresa. A gestão externa tenta atingir a representação mental de pessoas de fora, que só conseguem inferir como deve ser a experiência de trabalho na organização (Backhaus; Tikoo, 2004).

Nesse ponto, entra um aspecto conceitual de muita importância no *brand e branding*, que é a distintividade de uma marca. Edwards (2010) descreve como primeiro momento do *employer branding* a delimitação da experiência dos empregados. Para além de elencar as recompensas financeiras e funcionais, o *branding* destaca os benefícios psicológicos, as recompensas intrínsecas e as necessidades sociais e emocionais possibilitadas pelo ambiente de trabalho. Em teoria, meramente anunciar os benefícios de se trabalhar em uma organização já seria uma forma de fomentar a reputação. No entanto, o autor chama a atenção para um segundo momento da concepção da marca, que seria esclarecer o que torna a experiência do empregado única.

Nessa etapa, é implementado o conceito de proposta de valor, que seria o conjunto de vantagens oferecido aos empregados que é específico, único. Para Backhaus e Tikoo (2004), uma visão clara, identificável, está na base da criação da marca. Mas, depois, é necessário que, ao comparar-se às demais, a organização seja considerada única. Assim, a proposta de valor de uma marca deriva da distintividade da experiência. Na literatura em questão, essa vivência é referenciada como identidade organizacional, que, de acordo com Edwards (2010), é aquilo que é central, duradouro e distinto em uma organização, ou seja, é uma imagem compartilhada sobre a organização como grupo, na medida em que esse caráter único é identificado, deve-se, então, comunicar a maneira como ele incide na experiência do empregado (Backhaus; Tikoo, 2004).

INTEGRIDADE E RESPONSABILIDADE: CULTURA E LIDERANÇA ÉTICAS NA LITERATURA DE POT

A literatura de *employer branding* enfatiza muito a proposta de valor, que deveria se basear na identidade organizacional (Backhaus; Tikoo, 2004), um elemento holístico, que representa a distintividade de uma organização. No entanto, algumas ferramentas gerenciais para promover a reputação organizacional têm evoluído por um caminho distinto. Um selo por premiação ou certificação, por exemplo, opera de forma diferente da reputação pela identidade, distinta por representar a singularidade de uma organização. Essas avaliações têm evoluído para carregarem em si um tipo de identidade a ser avaliada. Cada certificação propõe seu modelo, do que seria uma identidade ideal. A qualidade da gestão de pessoas, como proposta de valor, resultou, no contexto do mercado, em uma certificação que propõe avaliar a adequação a um perfil. Esse perfil é identificado de acordo com o desempenho nas dimensões credibilidade, respeito, justiça, orgulho e camaradagem (Van Marrewijk, 2004). Já a premiação discutida no presente caso define um bom lugar para se trabalhar sob as dimensões ambiente de trabalho saudável, justiça organizacional, cultura de integridade e liderança responsável, entre outros. A aproximação de um contexto organizacional a uma ou outra proposta de identidade é, portanto, uma abordagem nomotética de análise.

Avaliar o contexto subjetivo compartilhado por meio de uma visão nomotética – que se preocupa em traçar e estudar padrões universais – ou de uma visão ideográfica – que visa a singularidade e totalidade de um fenômeno – são dois caminhos que compõem a literatura de cultura organizacional (Chatman; O'Reilly, 2016). No embate teórico-metodológico que estrutura o campo, algumas abordagens optam por compreender a distintividade, singularidade, de uma cultura. Outros, por comparar elementos universais presentes em todas as culturas, o que justifica o uso de métodos quantitativos de comparação e avaliação do quanto uma organização é bem-sucedida em um critério (Abreu-Cruz *et al.*, 2019). Essa tendência refletida nas práticas de mensuração para emissão de selos e premiações já indica a pertinência metodológica de se compreender o *employer branding* a partir da literatura de cultura organizacional.

Por sua vez, a gestão da cultura organizacional é intimamente relacionada às práticas de Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Ações de T&D permitem

que organizações se tornem mais competitivas, eficientes e produtivas (Kraiger; Cavanagh, 2015). No entanto, só cumprem essa função se partirem de um diagnóstico, a Análise de Necessidades de Treinamento (ANT). A partir da ANT, a área de gestão de pessoas deve efetuar o planejamento de treinamento conforme proposições da teoria instrucional, que incluem, entre outras, as etapas de definição de objetivos de aprendizagem e a escolha de procedimentos instrucionais. Em especial, o planejamento deve incluir a definição de critérios de avaliação de um treinamento (Abbad *et al.*, 2006). Nesse sentido, o diagnóstico realizado por uma consultoria externa – no caso, para emissão de selo e/ou premiação – se insere na gestão da cultura organizacional via T&D. A avaliação da consultoria pode funcionar tanto como uma ANT, como uma avaliação pós-treinamento, se a gestão da marca empregadora for concebida como um processo contínuo de gestão da cultura organizacional.

Cultura ética e de integridade

Cultura organizacional pode ser definida como um padrão desenvolvido por um determinado grupo a partir de seu aprendizado com problemas de adaptação externa e integração interna. As soluções consideradas válidas estruturam conjuntos de crenças que são ensinados aos novos membros, como a maneira correta de perceber, pensar e sentir (Schein, 1990). Em síntese, a cultura organizacional é um conjunto de valores compartilhados, crenças normativas e pressupostos básicos. Treviño (1990) propôs o conceito de cultura ética como um subconjunto da cultura organizacional, que representa tanto os aspectos éticos formais – como regras e políticas; sistemas de gestão de desempenho –, quanto os informais – como normais, linguagem, rituais – e que influenciam o comportamento (anti)ético dos trabalhadores de uma organização. A proposição do conceito de cultura ética reflete uma tendência na literatura de cultura e clima de sair de uma perspectiva mais molar, ou seja, global de cultura e clima, para uma perspectiva mais focada – como clima e cultura de segurança; clima e cultura de serviço.

Posteriormente, Kaptein (2008) refinou o construto de cultura ética e passou a compreendê-lo a partir do Modelo de Virtudes Éticas Corporativas. Esse modelo postula que a virtuosidade de uma organização pode ser determinada pela medida em que a cultura organizacional estimula os funcionários a agir

eticamente e os impede de agir de forma antiética. Ele propõe oito dimensões para a cultura ética, no caso, denominadas por ele como as virtudes:

- Clareza: em que medida as expectativas éticas são claras e compreensíveis para funcionários e gerentes;
- Congruência da gestão/alta administração: em que medida o conselho superior e a alta administração atuam de acordo com as expectativas éticas;
- Congruência dos supervisores: em que medida as chefias imediatas atuam de acordo com as expectativas éticas;
- Viabilidade: em que medida a organização fornece equipamentos, orçamentos e autonomia suficientes para os gerentes e funcionários;
- Suporte: em que medida a organização apoia as expectativas éticas entre a gerência e os funcionários;
- Transparência: em que medida as condutas éticas e antiéticas são visíveis para os gerentes responsáveis e os funcionários;
- Discussão: em que medida os gerentes e funcionários têm a oportunidade de discutir questões éticas; e
- Sanção: em que medida os gerentes e funcionários acreditam que existam recompensas e punições com relação a comportamentos (anti)éticos.

Kaptein (2008) encontrou evidências dessas dimensões nas organizações e de seu poder preditivo em comportamentos futuros. Além disso, ressaltou sua importância, por possibilitar intervenções mais focadas nos gestores. Pesquisas posteriores apontaram a relação entre a cultura ética organizacional e outros fenômenos organizacionais. Por exemplo, demonstrou-se que pelo menos seis virtudes estão significativamente relacionadas à frequência de comportamento antiético observado (Kaptein, 2011). Outras pesquisas apontaram uma relação significativa entre as virtudes da cultura e bem-estar ocupacional (Huhtala; Kaptein; Feldt, 2016), intenção de rotatividade (Kangas *et al.*, 2016), cidadania organizacional (Ruiz-Palomino; Martínez-Cañas, 2014), comprometimento organizacional e *burnout* (Huhtala *et al.*, 2015), entre outros.

Recentemente, o contexto corporativo tem adotado a expressão “cultura de integridade” para se referir à cultura ética. Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a “[...] integridade pública refere-se ao

alinhamento consistente e à adesão de valores, princípios e normas éticas comuns para sustentar e priorizar o interesse público sobre os interesses privados no setor público”² (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017, p. 3, tradução nossa). Dentro dessa perspectiva, a promoção da integridade vai além do setor público. Recomenda-se que a cultura de integridade em toda a sociedade, em especial no setor privado e sociedade civil. A cultura de integridade se propõe a promover valores éticos e comportamentos éticos e de reduzir comportamentos antiéticos.

No contexto brasileiro, destacam-se as iniciativas de integridade no setor público e privado promovidas pela Controladoria Geral da União (CGU). Como exemplo, podemos apontar o manual elaborado pela CGU em parceria com o Instituto Ethos, no qual sugerem a relevância do gerenciamento de integridade nas organizações a partir de quatro funções:

- determinação e definição da integridade;
- orientação em direção à integridade;
- monitoramento da integridade; e
- obrigação do uso da integridade (Brasil; Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, 2009).

Dessas funções, a segunda pode ser operacionalizada por meio de treinamentos em integridade, que possibilitam discutir junto aos empregados os valores e normas éticas da cultura organizacional. A partir das ações de T&D, espera-se que sejam aplicadas medidas institucionais para a prevenção, detecção, punição e remediação de fraudes e atos considerados antiéticos ou corruptos.

O papel da liderança em uma cultura de integridade

A liderança possui um papel fundamental na promoção de uma cultura de integridade nas organizações. O líder ético é aquele que demonstra uma conduta pessoal e interpessoal adequada às normas e que promove o comportamento ético

² “Public integrity refers to the consistent alignment of, and adherence to, shared ethical values, principles and norms for upholding and prioritising the public interest over private interests in the public sector”.

de seus seguidores por meio da comunicação e reforço de condutas éticas (Brown; Treviño; Harrison, 2005). Os líderes são modelos e exercem influência sobre o comportamento dos seus subordinados, nesse sentido, líderes éticos devem tanto se comportar de maneira moral e íntegra em seu trabalho, como estimular uma conduta ética em seus seguidores.

No conceito de cultura ética definido por Kaptein (2008), há a inclusão da congruência dos supervisores e da alta administração com componentes da cultura ética corporativa. Em uma cultura ética e íntegra, espera-se que os líderes atendam às expectativas éticas e que exibam condutas íntegras. Líderes éticos promovem ambientes organizacionais com mais comportamentos éticos e de cidadania organizacional, melhor desempenho, maior comprometimento e menos desvios éticos (Den Hartog, 2015). A OCDE também sugere que as organizações demonstrem o compromisso ético a partir da promoção e valorização de um perfil de integridade entre os gerentes (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2017). Portanto, o investimento em treinamentos para a promoção de uma cultura de integridade e de liderança ética e de integridade pode estar alinhado com a proposta de valor do *employer branding*, como parte da identidade de uma cultura organizacional.

MÉTODOS

Nesta seção, será apresentado um caso de diagnóstico e intervenção em *employer branding* e gestão de pessoas, com foco na ética e integridade, em uma empresa privada do ramo alimentício situada em Brasília (DF).

Procedimento e participantes

Uma consultoria externa que avalia, faz um *ranking* e emite um selo anual de posição entre as melhores empresas na gestão de pessoas avaliou a Casa de Biscoitos Mineiros em 2019. A consultoria ofereceu uma plataforma *on-line* própria para a avaliação e, a partir de uma lista com todos os colaboradores, realizou sorteio randômico dos participantes. Para garantir a resposta dos colaboradores, que em sua maioria têm baixa escolaridade e dificuldade de acesso à internet, foi disponibilizada uma sala com computador nas unidades da organização. Os participantes eram encaminhados durante o horário de trabalho para a tarefa de responder a um

questionário. Concluíram o questionário um total de 68,88% de toda a organização. O quadro da organização em 2019 era de aproximadamente 350 pessoas – empresa de médio porte, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, sendo 66% do gênero feminino. Um total de 41% dos colaboradores tinha até 25 anos e 46,60% haviam completado o ensino médio.

Instrumento

Um conjunto de ferramentas é utilizado pela consultoria externa para avaliar as práticas de gestão de pessoas, na percepção dos colaboradores:

- perguntas fechadas demográficas e relativas ao trabalho na organização, como idade, gênero, tempo de casa, cargo/função e nível na hierarquia;
- perguntas abertas sobre a percepção de suporte organizacional e sobre o que o colaborador gostaria de mudar em seu ambiente de trabalho;
- escala sobre dimensões do contexto subjetivo da organização e aspectos psicológicos-comportamentais do respondente.

A escala avalia oito dimensões, no formato Likert. O resultado total e de cada dimensão é apresentado em termos da porcentagem de colaboradores que avaliou cada item favoravelmente, de forma neutra, ou desfavoravelmente. Após o escore final da organização, a consultoria realiza o *ranking* das empresas participantes, por porte. As cinco maiores notas finais são divulgadas amplamente como grandes vencedoras do concurso anual.

Intervenção

Em 2019, a Casa de Biscoitos Mineiros participou de uma avaliação para o *ranking* das melhores empresas em gestão de pessoas. O relatório da consultoria externa responsável pelo *ranking* foi interpretado como uma análise de necessidades de treinamento, diante da proposta de manter o *employer branding* comunicado pelo selo. Foi planejado um treinamento intensivo para os recém-criados cargos de gerência. No ano seguinte, nova avaliação foi realizada pela mesma consultoria e os resultados de 2019 e 2020 foram comparados como medidas pré e pós-intervenção.

Ao interpretar as dimensões propostas pelo modelo que fundamenta o questionário da consultoria, duas dimensões avaliadas chamaram a atenção: a cultura de integridade e a liderança responsável. De acordo com o modelo da consultoria, o fator nomeado de cultura de integridade inclui um ambiente ético, de responsabilidade social, que proporciona segurança, confiança e inclusão. Já a liderança responsável é constituída por competências de gestão - *feedback* adequado, tomada de decisão, escuta, definição de objetivos - alinhadas à cultura de integridade - no caso, em semelhança ao construto de liderança ética. A opção por destacar e relacionar os construtos de cultura organizacional e liderança é tradicional na literatura de POT, o que guiou a decisão da empresa de implementar o novo cargo de gerência, tendo como um dos objetivos a manutenção da cultura durante a expansão.

Após a avaliação, participaram da intervenção um total de 33 gerentes, 4 homens e 29 mulheres. Optou-se por desenhar um treinamento incluindo três encontros teórico-práticos presenciais e acompanhamentos individualizados, sob os eixos de:

- autoconhecimento, sobre o perfil pessoal de liderança;
- autoconhecimento, sobre as competências gerenciais para uma liderança responsável;
- conhecimento sobre a organização, em especial, sobre a proposta de cultura de integridade.

Em cada encontro, o participante deveria realizar um exercício individual de reflexão, seguido de discussão em grupo sobre as percepções individuais e, por fim, apresentação de conteúdo teórico. O debate era direcionado pelo facilitador, para que as ideias compartilhadas fossem sintetizadas e encontrassem sentido no conteúdo teórico, que apresentava de forma simples os construtos e modelos de POT. Em seguida, o conteúdo especificava o caráter ético na cultura e liderança organizacionais, bem como em que grau essa característica fazia parte da proposta de valor da empresa. O Quadro 1 sumariza a estrutura do treinamento:

Quadro 1 – Estrutura do treinamento para os cargos de gerência

Módulos do treinamento	Atividades	Objetivo
Autoconhecimento: perfil de liderança	Exercício narrativo sobre história e aspirações de carreira, bem como interesses e projetos pessoais em geral	Promover o conhecimento das metas e perfil pessoal no trabalho, para esclarecer a singularidade de sua atuação
	Autoavaliação via questionário sobre estilos gerenciais	Comparação do perfil individual com tipologias propostas pela literatura, no entanto, sem reduzir a singularidade dos participantes
	Estudo de casos envolvendo diferentes perfis de liderança e de respostas diante de incidentes críticos típicos da organização	Promover a discussão e consenso do grupo sobre como seria o perfil e respostas ideais para a organização
	Aula expositiva dialogada sobre liderança e liderança ética	Instruir sobre as características de uma liderança de integridade
Autoconhecimento: competências gerenciais	Exercício de mapeamento das competências individuais já desenvolvidas e das que precisam ser desenvolvidas	Promover a autoavaliação para o cargo de gerência, valorizar as características pessoais já desenvolvidas e promover a busca pelo desenvolvimento de outras competências necessárias
	Exercícios para autopercepção sobre gestão do tempo, comunicação, delegação de tarefas, <i>feedback</i> e outros aspectos instrumentais da atuação do gerente	
Conhecimento sobre a organização: contexto, processos e procedimentos, proposta de cultura organizacional de integridade	Análise e discussão das competências à nível organizacional	Aumentar o nível de conhecimento sobre o negócio e o que se espera das equipes e colaboradores em termos estratégicos
	Apresentação do perfil sociodemográfico dos colaboradores da organização	
	Palestra para reconhecer potenciais acidentes no trabalho e adoecimento ocupacional, bem como os pressupostos da qualidade de vida no trabalho	Atualização de conteúdo trabalhado de forma recorrente em eventos da organização
	Aula expositiva dialogada sobre cultura organizacional, cultura ética e os elementos que constituem a cultura da organização em questão	Instruir sobre os conceitos de cultura organizacional, cultura ética e aplicá-los à organização

Fonte: elaborado pelos autores.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

No ano seguinte ao treinamento, a empresa se submeteu novamente ao processo de avaliação da consultoria, sob os mesmos formatos. Desta vez, participaram 180 colaboradores, um total de 69,76% da organização. Os resultados foram mais

uma vez positivos. A comparação dos escores de 2019 (medida pré-intervenção) e de 2020 (medida pós-intervenção) demonstrou incremento nos domínios visados pela intervenção, a cultura de integridade e liderança responsável.

Antes do treinamento, 86% dos colaboradores percebiam integridade na cultura organizacional e 79% classificavam a liderança como responsável. No ano seguinte, 89% identificaram aspectos de integridade na cultura organizacional e 88% reconheceram liderança responsável entre os gestores. Houve acréscimo em ambas as percepções, em especial no alvo mais específico do treinamento, que foi o comportamento das figuras de liderança. Além disso, a nova pontuação da empresa a localizou em quinto lugar no Brasil, em sua categoria, entre as empresas com melhor gestão de pessoas. Contextualizando esses dados, ainda é preciso considerar que no ano da segunda aferição a empresa se encontrava em ampla expansão, com a inauguração de mais três unidades e, ainda, em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, que afetou profundamente o mercado e o dia a dia das organizações e trabalhadores. A consideração desse contexto acresce a magnitude da diferença entre as avaliações pré e pós-treinamento.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo buscou-se realizar uma reflexão, a partir da literatura em POT, para compreender uma intervenção organizacional derivada de instrumentos e decisões que se originaram na prática de gestão pessoas. Em um momento de reestruturação, a Casa de Biscoitos Mineiros reforçou sua preocupação com a manutenção e desenvolvimento da identidade ética e social da cultura organizacional. Nesse contexto, a gestão de recursos humanos optou pela integração de duas propostas, um novo treinamento para gerentes e uma recorrente avaliação de desempenho para emissão de selo. A partir da literatura de *marketing*, foi possível delimitar e justificar essa solução integrativa, sob as noções de *employer branding*. Uma vez identificada como prática de *employer branding*, a atuação precisou buscar na literatura de POT sua fundamentação teórica e metodológica.

A literatura em cultura ética e de integridade vem direcionando as novas tendências para a área de gestão de pessoas, destacando o papel do líder como agente de promoção da proposta de valor da cultura de uma organização. Portanto, a condução de treinamentos na temática pela Casa de Biscoitos Mineiros se mostrou uma boa estratégia, tanto para suprir lacunas de competências de

seus colaboradores no momento de expansão da empresa, quanto como parte do processo geral de *branding* da experiência dos empregados.

O caso apresentado indica também a relevância de selos e demais rótulos para o aprimoramento de processos de gestão dentro das organizações. As pesquisas atreladas às certificações e premiações permitem que as organizações efetuem diagnósticos periódicos e possam, assim, planejar, implementar e monitorar mudanças. Na Casa de Biscoitos Mineiros, a construção e realização do treinamento parece ter possibilitado a melhoria nos índices de avaliação da instituição por avaliadores externos. Entretanto, cabe ressaltar que o tempo que decorreu entre as avaliações, os fatores contextuais, o caráter pontual da intervenção, entre outros, podem ser variáveis confundidoras na interpretação dos resultados da análise pré e pós-intervenção.

Em termos de continuidade, em seguida da medida pós-intervenção, novas ações precisariam ser implementadas. A própria consultoria externa indica que os resultados das avaliações sejam utilizados para orientar intervenções, o que, infelizmente, é uma prática incomum entre as organizações. Em especial, na consultoria propõe-se a criação de uma equipe de colaboradores destinada a liderar o processo de engajamento com a proposta, o que seria interessante para a empresa em questão, devido ao quadro reduzido na gestão do RH. Além disso, recomenda-se que os resultados sejam comunicados para os colaboradores, juntamente com os planos de ação.

Ademais, a consultoria indica como um dos passos pós-avaliação a realização de análises mais profundas, comparativas e históricas de dimensões específicas do questionário. Nesse ponto, entra o diferencial do psicólogo organizacional no processo, o qual deve fundamentar sua prática na literatura pertinente. A organização em questão poderia se utilizar das fontes de pesquisa e de instrumentos proporcionados pela área de POT, tendo em vista que esta segue os critérios rigorosos de validação de instrumentos e de pesquisa aplicada em gestão de pessoas. Dessa forma, seria possível realizar diagnósticos mais precisos e intervenções adequadas ao contexto organizacional, que correspondam ao movimento da prática baseada em evidências. Em que pese a importância das premiações nas organizações e os pontos positivos que geram, é fundamental que os psicólogos organizacionais se munam de ferramentas sólidas com rigor científico. Para tanto, faz-se necessário que a POT atue também dentro de uma

perspectiva mais prática e atuante no mundo de negócios, com publicações que sejam acessíveis a esse público.

Em especial no caso do *employer branding*, a literatura especializada tece algumas recomendações suplementares, que devem igualmente ser interpretadas e localizadas pelo psicólogo em seu arcabouço teórico-prático. Entre elas se destacam possíveis problemas na criação, implementação e manutenção do *branding*. Para de fato criar uma marca empregadora, é necessário demonstrar e assegurar que a proposta é consistente com a cultura organizacional e com outras marcas que a organização esteja anunciando. Por sua vez, após delimitar a marca, a proposta de valor precisa ser comunicada extensivamente por meio de campanhas internas e externas, bem como estar presente nas políticas e práticas gerais da organização. Por fim, mesmo que a princípio o *employer branding* esteja sendo gerenciado adequadamente, é preciso monitorar as suas consequências, em especial, no comprometimento organizacional e percepção de cinismo organizacional.

Questões para a discussão

Responda as questões a seguir se posicionando como psicólogo organizacional, a partir do texto e da literatura de POT:

- 1) A empresa em que você trabalha poderia propor uma marca empregadora? Como você a divulgaria interna e externamente? Que ações você implementaria para fazer a gestão extensiva da marca?
- 2) Em sua opinião, quais são os principais pontos positivos e as limitações das avaliações de consultorias externas para certificação e premiação? Responda a partir do que a POT discute sobre (a) desenho de pesquisa, (b) coleta de dados e (c) análise de dados.
- 3) Que escalas em POT você utilizaria para mensurar os mesmos conceitos propostos no caso em questão (cultura de integridade e liderança responsável)?
- 4) Que outras ferramentas – de POT – você utilizaria para aprimorar o diagnóstico organizacional, para além das medidas aplicadas para obtenção de selos e premiações?
- 5) Que uso você faria deste e de outros selos fornecidos por consultorias externas em sua organização?
- 6) Qual é o impacto do *employer branding* para a gestão de pessoas em uma organização? Que ferramentas você utilizaria para monitorar e gerenciar esse impacto?
- 7) Que aspectos da organização você acha que são afetados pela presença de uma cultura ética e de integridade? Que ferramentas você utilizaria para demonstrar os impactos positivos dessa cultura para outros departamentos da organização?
- 8) Existem efeitos negativos do *employer branding* em torno da cultura de integridade? Quais são? Como você faria o gerenciamento desses efeitos?
- 9) Que diretrizes você colocaria em um manual de conduta de líderes responsáveis para garantir a promoção de uma cultura ética e de integridade?

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. *et al.* Planejamento instrucional em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (ed.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Artmed, 2006. p. 231-254.
- ABREU-CRUZ, L. *et al.* To understand and analyze an organization's culture: Theoretical and methodological choices in two decades of research in Brazil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 36, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180103>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/xRyPsvsyV7gYvHK8pWNRNPF/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BACKHAUS, K.; TIKOO, S. Conceptualizing and researching employer branding. *Career Development International*, Leeds, v. 9, n. 5, p. 501-517, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1108/13620430410550754>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13620430410550754/full/html>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; PAGOTTO, C. D. P. O estado da arte da pesquisa brasileira em psicologia do trabalho e organizacional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, São Paulo, v. 26, p. 37-50, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-37722010000500004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/DqwtxKT6C4QSzXws94Mcc8J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BRASIL. Controladoria-Geral da União; INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. Grupo de Trabalho do Pacto Empresarial pela *Integridade contra a Corrupção. A responsabilidade social das empresas no combate à corrupção*. [São Paulo]: São Paulo, 2009.
- BROWN, M. E.; TREVIÑO, L. K.; HARRISON, D. A. Ethical leadership: a social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, San Diego, CA, v. 97, n. 2, p. 117-134, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.obhd.2005.03.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749597805000397>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- CHATMAN, J. A.; O'REILLY, C. A. Paradigm lost: reinvigorating the study of organizational culture. *Research in Organizational Behavior*, Amsterdam, v. 36, p. 199-224, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2016.11.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191308516300120>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- DEN HARTOG, D. N. Ethical Leadership. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, Palo Alto, CA, v. 2, n. 1, p. 409-434, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111237>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-34487-016>. Acesso em: 27 jul. 2024.

EDWARDS, M. R. An integrative review of employer branding and OB theory. *Personnel Review*, Bradford, v. 39, n. 1, p. 5-23, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/00483481011012809>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/211385429_An_integrative_review_of_employer_branding_and_OB_theory. Acesso em: 27 jul. 2024.

GOIS, E. H. B. de; BALTRUSCH, K. C. D. S. M. Panorama mundial e nacional da norma ISO 14001. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, SP, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2015.

HIGHHOUSE, S.; BROOKS, M. E.; GREGARUS, G. J. An organizational impression management perspective on the formation of corporate reputations. *Journal of Management*, Stillwater, OK, v. 35, n. 6, p. 1481-1493, 2009.

HUHTALA, M.; KAPTEIN, M.; FELDT, T. How perceived changes in the ethical culture of organizations influence the well-being of managers: a two-year longitudinal study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, London, v. 25, n. 3, p. 335-352, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1068761>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280942676_How_Perceived_Changes_in_the_Ethical_Culture_of_Organizations_Influence_the_Well-being_of_Managers_A_two-year_longitudinal_study. Acesso em: 27 jul. 2024.

HUHTALA, M. et al. The Associations between Ethical Organizational Culture, Burnout, and Engagement: a multilevel study. *Journal of Business and Psychology*, v. 30, p. 399-414, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10869-014-9369-2>. Disponível em: <https://awsptest.apa.org/record/2015-22027-013>. Acesso em: 27 jul. 2024.

KANGAS, M. et al. Why do Managers Leave Their Organization? Investigating the Role of Ethical Organizational Culture In Managerial Turnover. *Journal of Business Ethics*, Dordrecht, v. 153, p. 707-23, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10551-016-3363-8>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309670543_Why_Do_Managers_Leave_Their_Organization_Investigating_the_Role_of_Ethical_Organizational_Culture_in_Managerial_Turnover. Acesso em: 27 jul. 2024.

KAPTEIN, M. Developing and Testing a Measure for the Ethical Culture of Organizations: The Corporate Ethical Virtues Model. *Journal of Organizational Behavior*, v. 29, n. 7, p. 923-947, Oct. 2008. DOI: <http://doi.org/10.1002/job>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.520>. Acesso em: 27 jul. 2024.

KAPTEIN, M. Understanding unethical behavior by unraveling ethical culture. *Human Relations*, New York, v. 64, n. 6, p. 843-869, 2011. DOI: <http://doi.org/10.1177/0018726710390536>. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0018726710390536?casa_token=wtvESd9F0vMAAAAAA-Z-Z4n2k4UNk7iEhncJ84-lR62q6jkate3BdztLtqRJXKmZux-RwWtfF6wXOPAdTy9g64rTBgOGPVPA. Acesso em: 27 jul. 2024.

KRAIGER, K.; CAVANAGH, T. M. Training and Personal Development. In: KRAIGER, K. et al. (ed.). *The wiley blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*. Chichester: John Wiley & Sons, 2015. p. 227-246.

LIEVENS, F.; SLAUGHTER, J. E. Employer image and employer branding: What we know and what we need to know. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, Palo Alto, CA, v. 3, p. 407-440, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062501>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/docserver/fulltext/orgpsych/3/1/annurev-orgpsych-041015-062501.pdf?Expires=1724518580&id=id&accname=guest&checksum=6B91AC7FC4BE5D831355CD9363AD1477>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Recommendation of the Council on Public Integrity*. Paris: OECD, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264255258-en>. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/ocultadas/backup-regulacao/agenciasreguladoras/eventos/2017/workshop-com-luiz-de-mello-diretor-adjunto-de-governanca-publica-e-desenvolvimento-territorial-da-ocde/arquivos-sobre-governanca/4-recommendation-of-the-council-on-public-integrity.pdf/@download/file#:~:text=The%20OECD%20Recommendation%20on%20Public%20Integrity%20provides%20policy%20makers%20with,across%20the%20whole%20of%20society>. Acesso em: 27 jul. 2024.

PINTO, J. de C.; PINTO, A. L. A importância da certificação de sistemas de gestão da qualidade em Portugal. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1/2, p. 48-61, 2011.

RUIZ-PALOMINO, P.; MARTÍNEZ-CAÑAS, R. Ethical culture, ethical intent, and organizational citizenship behavior: the moderating and mediating role of person-organization fit. *Journal of Business Ethics*, Dordrecht, v. 120, n. 1, p. 95-108, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1650-1>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257542113_Ethical_Culture_Ethical_Intent_and_Organizational_Citizenship_Behavior_The_Moderating_and_Mediating_Role_of_Person-Organization_Fit. Acesso em: 27 jul. 2024.

SCHEIN, E. H. Organizational culture. *American Psychologist*, v. 45, n. 2, p. 109-119, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.109>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232519184_Organizational_Culture. Acesso em: 27 jul. 2024.

TREVINO, L. K. A cultural perspective on changing and developing organizational ethics. In: PASSMORE, R. W. (ed.). *Research on Organizational Change and Development*. Greenwich, CT: JAI Press, 1990. p. 195-230.

VAN MARREWIJK, M. The social dimension of organizations: Recent experiences with great place to work® assessment practices. *Journal of Business Ethics*, Dordrecht, v. 55,

n. 2, p. 135-146, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1897-7>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-004-1897-7>. Acesso em: 27 jul. 2024.

VERČIĆ, A. T.; ČORIĆ, D. S. The relationship between reputation, employer branding and corporate social responsibility. *Public Relations Review*, New York, v. 44, n. 4, p. 444-452, Nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.06.005>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036381118301553>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CAPÍTULO 7

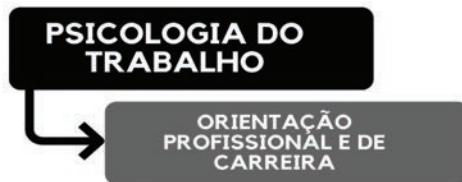
JUVENTUDES E TRABALHO

análise de um processo de Orientação Profissional
com alunos do ensino fundamental e médio

SANYO DRUMMOND PIRES
DARDIELLE SANTOS-DIAS
MAYARA VIEIRA SANTOS

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



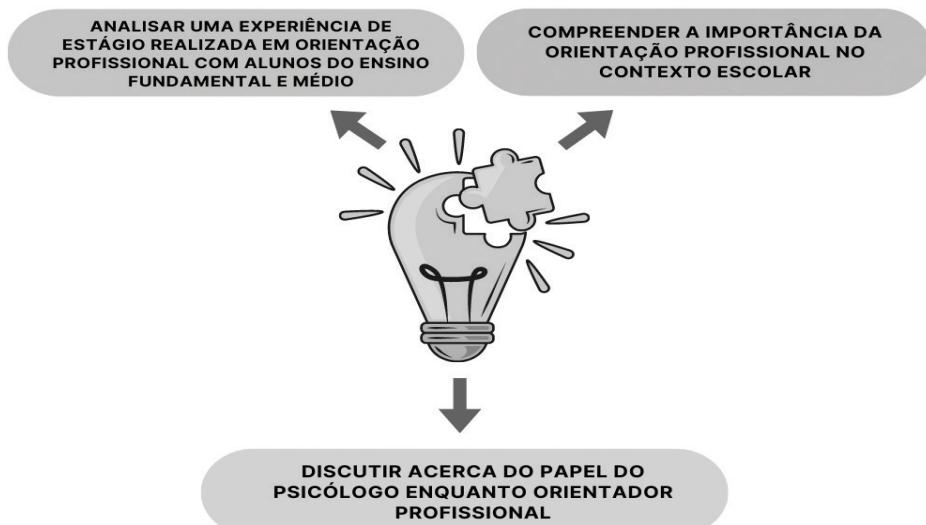
Fonte: elaborada pelos autores.

A juventude é um período marcado por intensas transformações fisiológicas, psicológicas e vinculares. Essas mudanças recebem influências do contexto social e histórico no qual o jovem encontra-se inserido, questões que imprimem as particularidades das formas de ser e estar no mundo, bem como permite o jovem prospectar-se em relação ao futuro. Entre as principais circunstâncias vivenciadas pelas juventudes, ressalta-se a educação profissional e a preparação para o mundo do trabalho. Geralmente, os jovens vivenciam esse momento com muita angústia e incertezas e, nessa direção, é importante fornecer instrumentos para que a construção de trajetórias de vida, incluindo as escolhas profissionais, possa ser realizada de maneira consciente e autônoma. A Orientação Profissional (OP) é um processo que objetiva promover o autoconhecimento, obter informações acerca das profissões, processos formativos, e do mundo do trabalho. O objetivo deste capítulo foi analisar um processo de OP realizado como prática de estágio acadêmico, cuja finalidade foi desenvolver a maturidade para escolha profissional de alunos do ensino fundamental e médio de uma escola pública de ensino integral do Mato Grosso do Sul, através da promoção do autoconhecimento e reflexões acerca das formações profissionais e do mercado de trabalho. Foram realizadas nove oficinas temáticas grupais, de inscrição voluntária, com 22 alunos do sexo feminino e masculino, entre 14 e 18 anos. Os instrumentos consistiram na utilização de dinâmicas de grupo e divulgação de informações sobre as profissões por meio de vídeo, atividades e rodas de conversa. Também foi utilizado a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (Emep) como pré e pós-teste, a fim de verificar a eficácia do processo de OP. Verificou-se o aumento significativo

da maturidade frente à escolha profissional dos alunos, principalmente por aqueles que apresentaram maior engajamento nas atividades. No entanto, foram encontrados alguns impasses no processo adotado, uma vez que as principais inquietações dos jovens faziam referência às reflexões sobre a realidade social e econômica que vivenciavam, associadas às expectativas em relação ao futuro. Apesar dessas dificuldades, foi verificado o crescimento dos escores de maturidade profissional dos jovens, como também possibilitou o desenvolvimento de competências importantes das estagiárias que promoveram a intervenção para atuação em psicologia, no âmbito da OP.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

O caso apresentado neste capítulo se refere a uma prática de Estágio Supervisionado de Formação de Professores do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O estágio tem carga horária de 126 horas, com duração de um semestre, e objetiva a promoção de habilidades e

conhecimentos profissionais essenciais para o trabalho do psicólogo enquanto professor de psicologia. A formação em licenciatura no curso de Psicologia da UFGD é realizada de maneira concomitante ao bacharelado e conta com a oferta de disciplinas e estágios próprios da licenciatura, os quais contabilizam 378 horas/aula (PPP-UFGD, 2017).

O campo de estágio foi uma escola de periferia, que atende alunos de comunidades carentes, com alto índice de violência e de evasão escolar. O público atendido pela escola são crianças e jovens do ensino fundamental e médio, com idades entre 6 e 19 anos, residentes nos bairros vizinhos à instituição educacional. Foram apresentados os seguintes temas como demanda: OP, inteligência emocional, sexualidade, dificuldades de aprendizagem, bullying e violência autodirigida. Ao todo, 54 estagiários foram divididos em grupos e cada grupo se responsabilizou por uma temática. Para realização dessa prática, um grupo constituído por sete estagiárias foi formado e orientado quinzenalmente pela supervisora responsável.

O acesso dos alunos às oficinas se deu mediante autoinscrição, com o número máximo de 22 participantes. Em conversa com as dirigentes da escola e com os professores, as acadêmicas foram informadas que alunos do final do ensino fundamental e médio apresentavam inquietações e dúvidas sobre a escolha profissional. Posto isso, o grupo estruturou as oficinas de OP e escolheu os instrumentos. O objetivo definido na prática do estágio foi desenvolver a maturidade para escolha profissional, através da promoção do autoconhecimento e reflexões acerca das formações profissionais e do mercado de trabalho.

Após o primeiro contato com os alunos, verificou-se que estavam concentrados na conclusão do ensino médio. A escola, por sua vez, evidenciava a continuidade dos estudos, principalmente no que se refere à escolha de um curso superior. Outra questão observada foi que a maioria dos alunos já estava inserida no mercado de trabalho local, alguns enquanto menor aprendiz e outros como trabalhadores informais, executando funções como assistente administrativo, vendedor, costureira, mecânico, produção e venda de artesanatos, entre outros. Na análise da demanda, pôde-se observar que, ao contrário do que foi apresentado pelas dirigentes da escola, os alunos não buscavam a escolha de um curso superior ou profissão específica no processo de OP, e sim o desenvolvimento de habilidades e competências para progredir em seus trabalhos, bem como para conciliar os estudos com as atividades laborais que exerciam. Além disso, os

alunos objetivavam combinar a satisfação pessoal com a ascensão econômica, ou seja, seguir numa profissão que possibilitasse estabilidade financeira, ao passo que também se ajustasse à realidade do aluno e às suas expectativas em relação ao futuro.

Foram encontradas diversas dificuldades no planejamento das atividades, visto que os materiais disponíveis em OP frequentemente se referem à atuação clínica e individual. Destaca-se a possibilidade da adaptação desses materiais para a prática com grupos, contudo, em tal modalidade, os instrumentos nem sempre permitem atender às especificidades de cada contexto, bem como contemplar as diferenças entre os participantes. Considera-se de extrema importância a discussão dessa temática, visto que as práticas profissionais devem ser constantemente revistas, assim como estar atentas às singularidades do público-alvo e sensíveis à realidade social do orientando.

É importante ressaltar que a orientação profissional não é um campo de atuação exclusiva do psicólogo, visto que essa área, desde o seu princípio, sempre esteve próxima à educação. No entanto, os conhecimentos advindos da psicologia marcam o fazer dos orientadores profissionais em geral. Nesse sentido, a psicologia se diferencia das demais práticas, sobretudo, pelos estudos voltados à personalidade do orientando, bem como para a influência desse constructo e dos determinantes sociais, familiares e culturais na escolha da profissão. Assim, o fazer do psicólogo, enquanto orientador profissional, consiste em avaliar as aptidões, interesses profissionais, a estrutura e dinâmica da personalidade do orientando, ao passo que se comporta como uma figura de suporte, para que o jovem possa refletir sobre a escolha profissional com a maior autonomia possível. Frente ao exposto, as discussões realizadas neste capítulo concentram-se no papel do psicólogo orientador profissional e, portanto, não foram apresentados e/ou discutidos os resultados individuais dos alunos em cada uma das atividades. No entanto, com vistas à compreensão e discussão da intervenção, realizou-se uma breve contextualização com os resultados do Emep no pré e pós-teste.

O CONTEXTO DA OP: AVANÇOS E DESAFIOS

A OP é um tema muito explorado no âmbito científico. De modo geral, é definida como um processo no qual os indivíduos vivenciam a situação de escolha

profissional e preparação para o mundo do trabalho (Melo-Silva; Munhoz; Leal, 2019). Dessa maneira, busca-se auxiliar o indivíduo no desenvolvimento de habilidades para tomada de decisão, levando em conta suas características pessoais, os aspectos da realidade em que o indivíduo se encontra inserido, as particularidades das profissões e do mercado de trabalho. É importante destacar que a escolha profissional deve ser compreendida no seu caráter dinâmico e multideterminado, ou seja, resultante de vários fatores, tais como a história de vida, os marcadores socioeconômicos – raça, gênero, idade, grupo social etc. –, o momento histórico, a cultura e a família do indivíduo. Nesse sentido, as práticas em OP devem ir além da escolha propriamente dita, possibilitando reflexões acerca das relações e trocas realizadas entre o jovem e o meio social, bem como o seu posicionamento frente às situações (Santos-Dias; Feitosa, 2021).

De acordo com Lassance e Sparta (2003), a origem da OP se encontra associada ao contexto das relações de trabalho no mundo ocidental. Assim, ela surge como uma prática ao longo da Terceira Revolução Industrial, no século XX, em resposta à demanda de seleção de operários para ocuparem determinados cargos de trabalho. Vale destacar que, durante esse processo seletivo, não eram considerados os interesses pessoais dos trabalhadores ou suas perspectivas de autorrealização, mas apenas a presença ou ausência das habilidades pessoais disponíveis a serem utilizadas para o cumprimento de determinada função. Dessa maneira, a atuação do orientador profissional era pautada em seu conhecimento sobre as diversas ocupações laborais, bem como no manejo de técnicas avaliativas, com vistas a identificar as características individuais dos orientandos e apontar as profissões e ocupações apropriadas aos mesmos (Carvalho; Marinho-Araújo, 2010).

A partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento das técnicas em OP e as transformações no contexto econômico e do trabalho, novas influências surgem para as práticas dos orientadores profissionais. Entre as principais contribuições teóricas, ressalta-se o trabalho de Carl Rogers com a Terapia Centrada no Cliente e a valorização da criatividade como constructo importante no processo laboral, Bohoslavsky e os estudos voltados à modalidade clínica da OP e o foco nos aspectos psicodinâmicos do orientando, Vigotski e a ênfase dada às vivências e às mediações no processo de escolha e construções de percursos de trabalho (Lassance; Sparta, 2003). Essas transformações modificaram a centralidade que os instrumentos de medidas possuíam na OP, como

o uso de testes psicológicos. À medida que o cenário se amplia e passa a considerar a influência dos aspectos externos ao orientando, o processo de escolha adquire caráter mais reflexivo. Dessa maneira, o orientador profissional passa a considerar o protagonismo do orientando durante seu processo, considerando-o como um sujeito de desejos e de escolhas, afastando-se, assim, da visão determinista e passiva da escolha profissional.

De acordo com Sales e Vasconcelos (2016), o processo de OP envolve alguns elementos essenciais, a saber: o autoconhecimento, a maturidade para a escolha profissional, o conhecimento das profissões e mercado de trabalho. Esses elementos recebem influência da realidade socioeconômica e cultural do jovem, cuja história de vida está atrelada a um contexto familiar, o que possibilita a escolha de uma profissão em detrimento de outras. O desejo frente à escolha é uma questão igualmente relevante, pois são destacados os processos de identificação e diferenciação do adolescente. É nessa perspectiva que o processo de autoconhecimento ganha evidência, pois é na juventude que o indivíduo realiza o maior número de identificações, ao passo que tenta se diferenciar, a fim de dar contornos ao seu *self*. Assim, elucidar o desejo do jovem frente à escolha profissional, permite que ele adquira maior consciência e autonomia no processo de OP.

A maturidade para a escolha profissional é objeto de estudo e discussão de várias produções científicas sobre OP. Em linhas gerais, esse constructo diz respeito ao conjunto de comportamentos e atitudes que o jovem utiliza na sua escolha profissional (Sales; Vasconcelos, 2016). De acordo com Neiva (2003), o pioneiro da definição de maturidade no campo da OP foi Pieron (1993), que a considerou como a finalização de uma etapa do desenvolvimento humano, marcada pela inserção do jovem no mercado de trabalho. Anos mais tarde, Super (1955) deu seguimento às ideias de Pieron e acrescentou ao conceito a noção de comportamentos e atitudes essenciais para a inicialização no campo profissional. A partir dessa perspectiva, Neiva (2003) elencou aspectos essenciais para a verificação e desenvolvimento da maturidade que deveriam ser exploradas no processo de OP: determinação, responsabilidade, independência, autoconhecimento e conhecimentos sobre as profissões e mercado de trabalho.

Esses elementos permitem elucidar em que medida o jovem se distancia do “pensamento mágico”, característico dessa etapa do desenvolvimento humano, e se aproxima da realidade (Muniz *et al.*, 2019). Em outras palavras, refere-se ao

período de transição para o estágio do desenvolvimento cognitivo das operações formais, no qual o pensamento do jovem ganha cada vez mais abstração e passa a ser governado pela realidade. Ainda de acordo com as ideias de Neiva (2003), a característica mais importante dessa fase para o processo de OP é a capacidade do orientando de raciocinar sobre proposições, pensar e refletir hipoteticamente, sobretudo em relação a mitos e estigmas sociais referentes a determinadas profissões. Uma vez desenvolvida a maturidade para a escolha profissional durante o processo de OP, o orientando adquire a capacidade de se projetar para o futuro, a partir das suas vivências e dos aspectos de sua realidade.

As questões citadas até aqui levam a outro assunto, que será o cerne das discussões realizadas neste capítulo: qual é o papel e o lugar do orientador profissional? Pode-se afirmar que não há resposta definitiva para essa questão, visto que o direcionamento das práticas do orientador profissional faz referência ao seu delineamento teórico. No entanto, cabe-nos fazer algumas inferências. Couto (2019) enfatiza que uma das principais incumbências do orientador profissional é amparar os orientandos no processo de conscientização de sua trajetória de vida, que inclui a escolha profissional, mas não se reduz a essa. Desse modo, cabe ao orientador suscitar discussões e reflexões acerca das necessidades, dificuldades e desejos que mobilizam como também atravessam os jovens na construção de seu projeto de vida, para que esse processo seja realizado de forma autônoma.

Nessa perspectiva, Lassance e Sparta (2003) ressaltam que o papel do orientador profissional se dá a partir de dois vieses: enquanto reproduutor social e enquanto agente de mudança. O primeiro viés, como o próprio nome sugere, refere-se ao fato de o orientador acabar por reproduzir as questões sociais ligadas à escolha profissional, posicionando-se ideológica e politicamente nesse processo. A segunda perspectiva refere-se ao orientador enquanto agente de mudança, ou seja, aquele que proporciona o desenvolvimento da consciência crítica do orientando sobre os determinantes atrelados à escolha profissional, rompendo com a alienação social, histórica e cultural.

Essas considerações levam a um segundo questionamento: de que maneira e quais instrumentos em OP podem possibilitar o alcance de tais objetivos? Entende-se que a qualidade de seu processo não está ligada somente aos instrumentos utilizados e nem, tampouco, ao resultado de uma escolha profissional. O principal ganho do processo de OP refere-se à tomada de consciência sobre os fatores que potencializam ou dificultam a construção do projeto de vida, tais

como os aspectos pessoais, educacionais, econômicos, características do mercado de trabalho, entre outros (Carvalho; Marinho-Araújo, 2010). Nesse sentido, ressalta-se a importância da flexibilidade e sensibilidade do orientador profissional para se justapor e estar atento às necessidades e às demandas do orientado, questões que irão nortear o curso das práticas realizadas no processo de OP e a escolha dos instrumentos.

Segundo Esbrogeo (2008), o trabalho em OP com grupos se caracteriza pela utilização de dinâmicas, exibição de vídeos e músicas, atividades lúdicas coletivas, dramáticas e performáticas, pois o alto custo dos materiais de utilização individual, associados ao tempo dedicado à correção e confecção de laudos e relatórios, inviabiliza o manejo desses instrumentos em larga escala e/ou em trabalhos grupais. Couto (2019) aponta que mesmo com dificuldades, a OP em grupo pode auxiliar os adolescentes frente à escolha profissional, uma vez que poderão partilhar experiências com os pares que atravessam o mesmo momento de vida e manejar ansiedades advindas desse processo.

Nesse sentido, Carvalho e Marinho-Araujo (2010) acrescem à discussão que os processos de OP coletivos são favorecidos pela modalidade de oficinas temáticas, que é concebida como uma prática de intervenção psicossocial utilizada em vários contextos, sobretudo no âmbito educacional. A ideia central da oficina é possibilitar um ambiente de escuta construtivo, seguro e permeado por afetos, para que os integrantes do grupo possam não somente aprender sobre o tema proposto, mas experimentar vivências empáticas sobre a situação de escolha, ao compartilhar o que sentem e ouvir as outras pessoas. Nessa perspectiva, o orientador profissional opera como uma figura de suporte, que irá suscitar discussões e elucidar estratégias compatíveis ao contexto e às demandas dos orientandos.

O trabalho de OP no contexto educacional é importante porque a escola pode oportunizar a ressignificação da relação dos alunos com a escolha profissional, com o trabalho e com o próprio contexto escolar (Medeiros; Souza, 2017). Em outras palavras, a educação não deve ser reduzida ao processo de transmissão de conhecimento e de instrução, mas deve, sobretudo, abranger a dimensão social e relacional humana, para além dos aspectos cognitivos. Nesse sentido, o ambiente escolar se comporta como o meio através do qual o indivíduo se apropria dos instrumentos culturais, em um processo permanente de transformações e construções de vivências (Ambiel, 2014). Desse modo, o processo de OP no contexto escolar objetiva propiciar espaços de diálogos e reflexões acerca dos

determinantes sociais e culturais implicados nas diferentes formas de ser jovem, assim como a influência desses marcadores nos caminhos a serem seguidos.

No campo das discussões sobre o trabalho e a escolha profissional, observa-se a existência da supervvalorização da formação acadêmica, isto é, a crença de que é necessário possuir um curso de graduação para obter sucesso financeiro ao longo da vida (Sales; Vasconcelos, 2016). Medeiros e Souza (2017) acrescentam à discussão que a supervvalorização acadêmica caracteriza a maioria das práticas do ensino brasileiro e, consequentemente, o fazer em OP, visto que são priorizadas as vivências e formações escolares que auxiliarão o aluno no ingresso no ensino superior. Da mesma forma, para Cortella (2011), essa valorização exacerbada é sustentada por um “otimismo ingênuo”, ou seja, a crença de que o ambiente escolar e acadêmico dispõe da capacidade de resolução dos conflitos sociais, bem como assegurar ao indivíduo a ascensão econômica.

É importante destacar a relevância da educação para a formação do indivíduo e para a construção das trajetórias profissionais. Porém, a escola e o ensino superior, por si só, não garantem a inserção satisfatória no mercado de trabalho, ou seja, devem ser considerados os marcadores sociais e econômicos que influenciam na prospecção do jovem em relação ao futuro (Amiel, 2014). Em linhas gerais, os indivíduos pertencentes às classes sociais mais abastadas podem desfrutar de maiores oportunidades relativas à vida profissional, seja no ingresso no mercado de trabalho ou na decisão por uma formação acadêmica. Contudo, vale ressaltar que, mesmo para os jovens que dispõem de maiores possibilidades, a escolha profissional ainda é considerada como um momento de decisão que mobiliza afetos e ansiedades.

Chamon e Santana (2018) chamam a atenção para os mecanismos ideológicos que atravessam o campo do trabalho e, consequentemente, a OP. Essa perspectiva, influenciada por teóricos como Althusser, Bourdieu, Passeron e Vigotski, destaca a importância do desenvolvimento da consciência crítica e as influências políticas, sociais, econômicas e tecnológicas que produzem discursos e ideologias que marcam as juventudes. Silva (2019) defende a utilização de “educação para a carreira”, haja vista que esse termo evidencia o caráter dialógico e processual da OP ao integrar vários aspectos da vida do jovem em seu desenvolvimento profissional, em contraposição à perspectiva tradicional, que privilegia a escolha de uma profissão e/ou trabalho.

Frente ao exposto, observa-se que algumas práticas acadêmicas ainda favorecem a visão tradicional da OP, sobretudo na psicologia, evidenciando o ensino de técnicas, o manejo de instrumentos e a construção de práticas que embasam o fazer voltado ao resultado, isto é, a escolha propriamente dita, e não às vivências construídas ao longo do processo (Melo-Silva Munhoz; Leal, 2019; Nascimento, 2020). Por fim, ressalta-se a importância da constante reafirmação do compromisso ético da psicologia, em que as práticas em OP devem atentar-se para o desenvolvimento do jovem diante da situação de escolha, e não aos aspectos puramente mercadológicos e/ou produtivistas que possam perpassar o seu fazer profissional. Ademais, considerando o trabalho com grupos, nos quais participam jovens que estão em diferentes estágios de maturidade frente à escolha profissional, é importante que seja dada ênfase ao processo, ou seja, às construções de vivências e trocas realizadas entre os jovens, e não somente à escolha de uma profissão específica.

MÉTODO

Participaram do processo 22 alunos, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 18 anos, provenientes de diferentes turmas do ensino fundamental e médio de uma escola municipal da região periférica. Os participantes apresentaram perfis socioeconômicos semelhantes, em conformidade com a comunidade da região atendida pela escola, ou seja, famílias pertencentes às classes econômicas baixa e média. A diferença de idade entre os alunos acarretou a apresentação de demandas distintas para as estagiárias, pois os alunos advindos do ensino fundamental se encontravam em um momento de constituição sobre seu desejo profissional, expresso pelo anseio de qual carreira seguir, como também a descoberta de suas potencialidades e possíveis perfis profissionais. Por outro lado, os jovens que se aproximavam da conclusão do ensino médio buscavam tratar sobre as possibilidades de crescimento e desenvolvimento de suas carreiras, ao refletir sobre sua realidade econômica, social e cultural, movimento que não foi apresentado pelos alunos de menor idade.

O trabalho foi realizado através de nove oficinas temáticas grupais, que ocorreram semanalmente no horário de aula numa sala disponibilizada pela escola, com duração de 50 minutos. Em cada uma das oficinas, foram utilizadas

atividades que possibilitaram discussões e elaborações acerca do tema proposto, tais como rodas de conversa, interação em grupo, atividades com recortes, dinâmicas e apresentação de vídeo.

Entre os instrumentos utilizados nas oficinas, ressalta-se a Escala de Maturidade para Emepr, utilizada como pré e pós-teste, com o intervalo de seis oficinas entre as duas aplicações. O pré-teste possibilitou realizar um diagnóstico inicial e avaliar os níveis de maturidade profissional, bem como identificar os aspectos mais e menos desenvolvidos nos adolescentes e direcionar as intervenções propostas. O objetivo do pós-teste foi analisar as possíveis mudanças nos participantes e avaliar os resultados alcançados ao longo do processo de OP.

INTERVENÇÃO

A intervenção se trata de um processo de Orientação Profissional em uma escola pública de ensino integral do estado do Mato Grosso do Sul. Esse processo foi realizado no formato de estágio curricular, conduzido por acadêmicos do 8º semestre do curso de psicologia da UFGD, sob orientação do professor responsável, que coordenou a elaboração, execução e análise das atividades realizadas nas oficinas de O.P.

O conteúdo programático das nove oficinas foi elaborado a partir de três grandes eixos: 1) autoconhecimento; 2) conhecimento sobre as profissões e mercado de trabalho; e 3) devolutiva e encerramento, apresentadas no Quadro 1. As oficinas do primeiro eixo, de autoconhecimento, foram realizadas em cinco encontros, nos quais realizou-se a apresentação do processo de OP, aplicação do Emepr (pré-teste), a construção do painel de expectativas, a formação de rodas de conversa sobre “Ser jovem” e “Por que é difícil fazer a escolha profissional”. Além disso, a produção de histórias em quadrinhos e a exibição e debate sobre o documentário *Nunca me sonharam* constituíram essas oficinas. O objetivo dessa primeira etapa do processo foi promover reflexões acerca da escolha profissional e os possíveis desafios a serem enfrentados no âmbito do trabalho e educação, além de mobilizar e identificar os valores atribuídos pelos estudantes em seu processo de escolha do curso e/ou profissão.

Quadro 1 – Apresentação das atividades realizadas no processo de OP

Oficinas	Atividades desenvolvidas
Eixo 1 – Autoconhecimento	Apresentação do processo de OP
	Aplicação do Emep (pós-teste)
	Construção do painel de expectativas
	Roda de conversa “Ser jovem” e “Por que é difícil fazer a escolha profissional?”
	Produção da “Minha história em quadrinhos”
	Exibição e debate do documentário <i>Nunca me sonharam</i>
Eixo 2 – Conhecimento das profissões e mercado de trabalho	Família das profissões
	Construção do projeto de vida
	Roda de conversa “Carreira ideal”
	Criando o seu vestibular
	Carta para o futuro
	Festa das profissões
	Aplicação do Emep (pós-teste)
Eixo 3 – Devolutiva e encerramento	Entrega das atividades produzidas pelos alunos
	Discussão dos resultados e vivências do processo de OP
	Feedback dos alunos sobre o processo de OP

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nas oficinas do segundo eixo, de conhecimento sobre as profissões e mercado de trabalho, foram realizadas as seguintes atividades: família das profissões, construção do projeto de vida, discussões sobre a carreira ideal, criando o seu vestibular, carta para o futuro, festa das profissões e aplicação do Emep - pós-teste. Os objetivos dessa segunda etapa foram apresentar informações acerca das profissões, auxiliar no processo de escolha do curso/profissão e retomar os aspectos pessoais trabalhados nas oficinas de autoconhecimento.

Na terceira oficina, de devolutiva e encerramento, foram entregues as produções dos alunos, discutiram-se os resultados e vivências construídas ao longo do processo de OP e *feedback* dos alunos sobre as atividades realizadas. O objetivo desse eixo final foi analisar o processo de OP, discutir sobre seus ganhos,

limitações e aprendizagens, como também refletir sobre as experiências construídas ao longo desse processo, encerrando as atividades, portanto.

As atividades de autoconhecimento possibilitaram refletir sobre a importância de saber sobre si, para a realização de uma escolha autônoma, consciente e coerente com os interesses pessoais do jovem. Na atividade “Painel de expectativas”, verificou-se que alguns participantes não possuíam clareza sobre seus interesses profissionais e prospecção em relação ao futuro. Isso pode ser observado nas falas dos estudantes J. e L., respectivamente: “*Eu não sei o que quero, estou perdido*”, “*Eu não sei o que esperar da minha vida daqui 5 anos. Sei lá, já quero ter minha família e minha profissão*”. No entanto, os jovens tinham expectativas positivas em relação ao processo de OP e ao seu futuro, adquirindo independência financeira e realização pessoal, através do exercício profissional.

Nas atividades que versaram sobre as formações profissionais e o mercado de trabalho, foi possível verificar que os jovens possuíam poucas informações em relação aos possíveis percursos para a formação e/ou inserção no âmbito profissional. Segundo Pedreira e Neves (2017), os fatores econômicos influenciam no acesso à informação sobre o mercado de trabalho e as políticas públicas voltadas a esse campo. Isso se dá porque as representações que esses jovens possuem sobre as profissões e sobre o mercado de trabalho são limitadas, visto que elas se relacionam com os determinantes familiares, sociais, culturais e históricos que, na maioria das vezes, atendem às demandas de subsistência.

Na “Construção do projeto de vida”, observou-se que os planos considerados como de longo prazo pelos jovens possuíam duração de aproximadamente cinco anos e o sucesso profissional, na visão dos participantes, está associado à ascensão financeira. Nas palavras da estudante M., tem-se: “*A profissão ideal é aquela que se ganha dinheiro. Eu estarei feliz se eu tiver ganhando dinheiro*”. Frente ao exposto, pode-se observar que tais resultados se relacionam com a fluidez característica das juventudes dessa geração, bem como as particularidades do desenvolvimento cognitivo que marcam esse período evolutivo, tais como pensamento mágico e a transitividade na abstração do pensamento (Lindenmeyer; Ceccarelli, 2012). Nas atividades “Criando o seu vestibular” e “Festa das profissões”, verificou-se a baixa demanda e conhecimento dos alunos em relação à carreira acadêmica. A maior parte dos alunos já estava inserida no mercado de trabalho local de maneira informal e demonstrava interesse em prosseguir com a carreira neoliberal. Isso pode ser observado na fala dos participantes

A. e P., respectivamente, “*eu trabalho em um mercadinho. Espero futuramente abrir o meu próprio*”, “*Eu gostaria de fazer as minhas próprias roupas e depois abrir uma loja*”.

De acordo com Techio, Andrade e Oliveira (2021), as demandas contemporâneas do mundo do trabalho flexibilizaram os contratos e a jornada de trabalho, sobretudo entre os jovens, o que contribuiu para popularizar as carreiras autogeridas e o empreendedorismo, prezando pelo processo criativo e autonomia. É importante destacar que essa nova geração também mantém o reconhecimento profissional, para além dos ganhos financeiros, tais como *feedbacks* das chefias e dos colegas e a sensação de prazer no exercício das atividades, como elemento balizador do processo de trabalho. Além disso, Pessenda, Mascotti e Cardoso (2018) chamam a atenção para as estratégias voltadas às juventudes que não desejam fazer um curso superior, tais como as políticas de inserção no mercado de trabalho e de apoio ao empreendedorismo. Segundo esses autores, a promoção da cultura empreendedora entre os jovens comporta-se como um importante recurso a ser explorado no processo de OP, associado às discussões sobre as transformações no mundo do trabalho. Maca Urbano e Rentería Pérez (2019) consideram que o empreendedorismo nem sempre é visto como uma profissão e que, por esse motivo, quase sempre essa temática é negligenciada durante o processo de O.P.

A comparação das médias dos percentis dos participantes no pré e pós-teste foi realizada de acordo com as dimensões de avaliação do próprio Emep. Verificou-se aumento de 35% da “Maturidade Total” para a escolha profissional, principalmente nos alunos que apresentaram maior engajamento nas atividades. Também foram observados aumentos significativos nas dimensões de “Conhecimento da Realidade” (55%), “Responsabilidade” (35%), “Determinação” (30%) e “Autoconhecimento” (20%). Entretanto, os alunos apresentaram diminuição na média geral da dimensão Independência (-10%). Diante desses dados, pode-se inferir que as informações trazidas aos jovens, bem como as discussões realizadas acerca do ingresso, características e possibilidades do mercado de trabalho sobre alguns cursos superiores possibilitaram aumento na maior parte das dimensões avaliadas.

No tocante à dimensão Independência, acredita-se que a diminuição no pós-teste pode estar relacionada ao fato de que a juventude, em si, é marcada pelas influências da família, grupo de iguais, mídias sociais etc. Além disso, a intervenção da própria equipe de OP pode se comportar como uma variável de

influência para os jovens. Outra questão a ser ressaltada se refere ao fato de que a demanda apresentada pelos alunos divergia da questão-problema manifestada pela escola, visto que a escolha de um curso superior não se caracterizou como interesse primário dos alunos. Nessa direção, os jovens demandavam refletir sobre a inserção no mercado de trabalho e sobre as práticas de trabalho já desempenhadas por eles. Essas questões apontam que as práticas em OP configuraram uma atividade reflexiva e de exploração de diferentes áreas da vida do orientando, tais como seus desejos, sua família, suas vivências e valores, a situação financeira, entre outros.

Aguiar (2019) destaca a importância de se considerar os modos de produção, momento histórico e o contexto do orientando. Essas questões foram observadas na prática de estágio, visto que o contexto de vulnerabilidade socioeconômica, atrelado à supervalorização e aquisição imediatista do capital, em detrimento da construção de processos, são marcadores que delineiam as perspectivas de futuro profissional dos jovens. Albino e demais autores (2019) acrescentam que os elementos que permeiam a escolha profissional referem-se tanto à realização pessoal advinda da escolha e quanto à sobrevivência financeira através do trabalho. Desse modo, acredita-se que o principal papel da OP com jovens em situação de vulnerabilidade refere-se ao desenvolvimento da consciência crítica, para que essas juventudes, por vezes subalternizadas, possam intervir sobre as condições sociais, econômicas e culturais que as envolvem. Acredita-se que possibilitar o acesso dos jovens às informações sobre os mecanismos que mantêm as desigualdades e construções sociais excludentes seja um caminho possível. Além disso, ressalta-se a importância de práticas que viabilizem a reflexão, por parte dos jovens, sobre a influência dos marcadores socioeconômicos na construção de suas trajetórias de vida.

Assim, quanto maior for a proximidade entre o planejamento do processo de OP e a realidade do sujeito, maiores serão as probabilidades de o jovem alcançar os objetivos que deseja, através da utilização de recursos que já dispõe. Nesse sentido, falar sobre os determinantes que influenciam o processo de escolha, inserção profissional, construção da carreira e prospecção para o futuro requer, inevitavelmente, discutir sobre os marcadores socioeconômicos que atravessam as juventudes, tais como raça, cor, gênero, condição social e educacional. É a partir dessa perspectiva que a atuação do psicólogo, enquanto orientador profissional, deve nortear a tomada de consciência, por

parte do jovem, sobre si e sobre o mundo, ocupando a centralidade do processo de OP, possibilitando construções de trajetórias de vida e não somente a escolha de uma profissão.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

O objetivo da intervenção analisada neste trabalho foi promover o autoconhecimento e refletir acerca das formações profissionais e do mercado de trabalho, com vistas a desenvolver a maturidade para a escolha profissional dos alunos do ensino fundamental e médio. Verifica-se que as atividades contribuíram para a educação para carreiras dos participantes, à medida que possibilitaram reflexões e construções acerca do autoconhecimento, profissões e mercado de trabalho. Além disso, a prática possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício do psicólogo enquanto orientador profissional, bem como a verificação prática das possibilidades e limitações do trabalho no contexto escolar.

No entanto, embora seja considerado o alcance desses objetivos, verificou-se que os procedimentos utilizados não foram os mais adequados para o público-alvo em questão. Isso se dá porque o processo de OP foi estruturado com vistas à escolha profissional a partir de um curso superior e, no entanto, os jovens apresentaram a demanda de discutir os percursos profissionais, como conciliar os estudos com a profissão na qual atuam, bem como as possibilidades e estratégias para progredir na carreira. Esses impasses foram maximizados com a inflexibilidade institucional, por parte da escola e da universidade, de permitir que as estagiárias executassem atividades distintas daquelas definidas *a priori* no projeto de estágio. Além disso, o curto intervalo de tempo disponibilizado para a construção e execução das oficinas dificultou a adequação e a constante avaliação de todo o processo de intervenção. Cabe ressaltar também que a apresentação da real demanda, isto é, dos alunos, ocorreu somente após o terceiro encontro, visto que nesse momento havia estabelecido a relação de confiança entre os alunos e as estagiárias.

A partir do exposto, conclui-se que o processo de Orientação Profissional realizado foi exitoso, pois resultou no desenvolvimento da maturidade para escolha profissional dos participantes. Contudo, algumas demandas específicas

dos orientandos não foram atendidas de maneira integral, uma vez que o planejamento inicial do processo de OP não incluiu a participação dos alunos. Dessa maneira, ao incluir os elementos apresentados pelos orientandos na avaliação desse processo, outras perspectivas podem surgir.

Questões para discussão

- 1) De que modo é possível desenvolver a consciência crítica, durante o processo de OP, com jovens em vulnerabilidade socioeconômica?
- 2) Como as contradições, referentes ao compromisso ético do orientador profissional, expressam-se frente às demandas sociais e do contexto do trabalho?
- 3) De que maneira a prática acadêmica em OP possibilita a construção de espaços reflexivos para atuação crítica da psicologia?
- 4) Os objetivos da OP não são estanques. Nesse sentido, qual demanda por parte dos orientandos é importante levar em conta?
- 5) Considerando as limitações percebidas no caso abordado no texto, qual o lugar da participação dos orientandos na determinação dos objetivos da orientação profissional?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43269>. Acesso em: 20 out. 2024.

ALBINO, A. B. A. et al. Sensibilização para orientação profissional de jovens do ensino médio: reflexões e relatos de uma experiência. *Pretextos: revista da graduação em psicologia da PUC Minas*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 520-537, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/20771>. Acesso em: 20 out. 2024.

AMBIEL, R. A. M. Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 15-24, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi. Acesso em: 20 out. 2024.

CARVALHO, T. O. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação*

Profissional, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 219-228, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

CHAMON, E. M. Q.; SANTANA, L. M. Representações sociais da escolha profissional de alunos do ensino médio: um estudo na área rural. *Revista ECOM*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 159-168, 2018. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180411200832id_/http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/1989/1412. Acesso em: 20 out. 2024.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTO, D. B. *Avaliação da orientação profissional grupal em adolescentes do último ano do ensino médio, com foco na maturidade e na indecisão vocacional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/handle/jspui/5077>. Acesso em: 20 out. 2024.

ESBROGEO, M. C. *Avaliação da orientação profissional em grupo: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20052009-215340/pt-br.php>. Acesso em: 20 out. 2024.

LASSANCE, M. C.; SPARTA, M. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 4, n. 1/2, p. 13-19, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100003&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

LINDENMEYER, C.; CECCARELLI, P. R. O pensamento mágico na constituição do psiquismo. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 34, n. 63, p. 45-52, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952012000200005&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

MACA URBANO, D. Y. M.; RENTERÍA PÉREZ, E. Una mirada al emprendimiento a partir de una revisión de la literatura. *Psicología desde el Caribe*, v. 37, n. 1, p. 107-136, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v37n1/2011-7485-psdc-37-01-107.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

MEDEIROS, F. P.; SOUZA, V. L. T. D. de. Psicologia histórico-cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 154-165, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902017000200004. Acesso em: 20 out. 2024.

MELO-SILVA, L. L.; MUNHOZ, I. M. S.; LEAL, M. S. Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 3-18, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p133>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v20n1/02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

MUNIZ, L. A. et al. Acidentes de trabalho: percepção do adolescente. *Enfermería Actual de Costa Rica*, San José, n. 36, p. 77-91, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i36.33657>. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/enfermeria/article/view/33657/36775>. Acesso em: 20 out. 2024.

NASCIMENTO, L. R. Orientação profissional na interface entre psicologia e educação: uma revisão de literatura. *DOXA: revista brasileira de psicologia e educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13214>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13214/9389>. Acesso em: 20 out. 2024.

NEIVA, K. M. C. A maturidade para a escolha profissional: uma comparação entre alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 4, n. 1/2, p. 97-103, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100009&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

PEDREIRA, S. O. S.; NEVES, C. R. P. A representação social da orientação profissional para adolescentes de baixa renda. *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*, Salvador, v. 16, p. 325-340, 2017. Trabalho apresentado no 16º Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, 2017, Salvador. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/4911>. Acesso em: 20 out. 2024.

PESSENCIA, B.; MASCOTTI, T. S.; CARDOSO, H. F. Intervenção em orientação profissional em estudantes de escolas públicas brasileiras: uma revisão narrativa. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 9, n. 3, p. 123-138, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000300008&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

PIERON, H. *Dicionário de psicologia*. 8. ed. São Paulo: Globo, 1993.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. de D. M. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Y89F6GJRDjRmG7jJPTHxvVC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTOS-DIAS, D.; FEITOSA, L. R. C. Orientação profissional e teoria histórico-cultural: aproximações teórico-práticas. In: ALMEIDA, D. M. M. et al. (org.). *Psicologia, educação e trabalho*. São Paulo: CRV, 2021. p. 141-150.

SILVA, K. C. *Educação para a carreira e projeto de vida: confluência das representações sociais e do habitus estudantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35609>. Acesso em: 20 out. 2024.

SUPER, D. E. Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, New York, n. 57, p. 151-163, 1955.

TECHIO, G.; ANDRADE, A. L. de; OLIVEIRA, M. Z. de. Conflito trabalho-família e covid-19: estratégias, qualidade de vida e conjugalidade. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 21, n. 4, p. 1672-1680, 2021.

CAPÍTULO 8

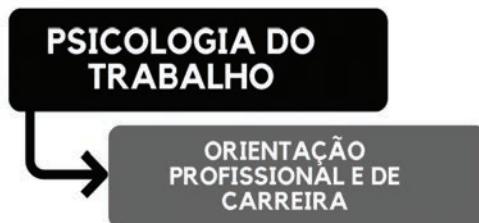
COMPETÊNCIAS PARA MERCADO DE TRABALHO E CARREIRA

um *workshop* para universitários

LIGIA CAROLINA OLIVEIRA SILVA
BÁRBARA SIQUEIRA SILVA
MARCIANA GONÇALVES FARINHA

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



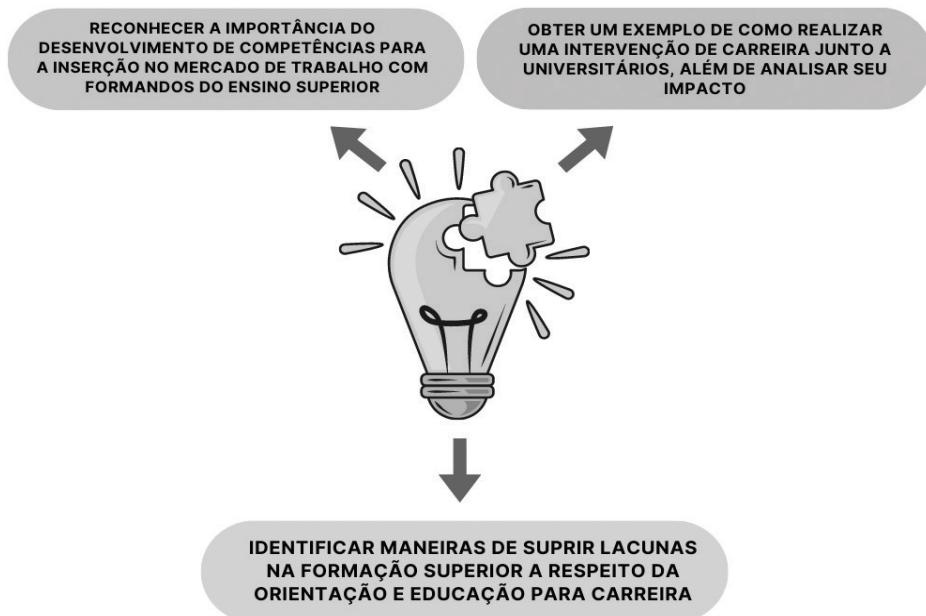
Fonte: elaborada pelos autores.

Embora haja evidências que apontem para a importância de experiências de estágio na transição para o mundo profissional, são escassas aquelas que destacam a importância de outras atividades, tais como cursos de curta duração e *workshops*, como é o caso da presente intervenção. Competências relacionadas à compreensão da dinamicidade do mercado de trabalho, busca de emprego, processos seletivos e elaboração de currículos, por exemplo, tornam-se imprescindíveis no fim da graduação. Nesse sentido, são fundamentais iniciativas na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho que discutam e facilitem a Gestão de Carreira, estimulando a percepção de autoeficácia. A partir dessas questões, objetiva-se relatar a realização de um *workshop* sobre competências para entrada no mercado de trabalho e para carreira, analisando a reação e o impacto do evento na autoeficácia dos participantes. O planejamento e execução do *workshop* considerou o referencial de Treinamento, Desenvolvimento & Educação (TD&E), que propõe o planejamento da intervenção desde a elaboração dos objetivos até a avaliação de reação e de impacto. O *workshop* foi concebido a partir da necessidade de desenvolvimento de competências voltadas para a construção da carreira após a graduação, abordando aspectos práticos da inserção no mercado de trabalho, tais como o planejamento mais consciente na hora de tomar decisões profissionais em relação à pós-graduação, como planejar a carreira, empreender, participar de entrevistas de seleção, preparar um currículo e como se comportar em entrevistas de emprego e dinâmicas de grupo. O *workshop* contou com 51 estudantes de universidades públicas e privadas de uma cidade do sudeste do Brasil. A intervenção foi avaliada tanto em relação à reação dos participantes quanto ao impacto a nível

individual, uma vez que a autoeficácia foi avaliada antes e depois do evento. Os resultados indicaram uma reação positiva em relação à intervenção, além de uma mudança estatisticamente significativa da autoeficácia após o *workshop*. Relatos como esse podem contribuir para subsidiar programas institucionais de preparação para inserção no mercado de trabalho, destacando a importância do investimento pessoal e institucional no planejamento e desenvolvimento de carreira. Intervenções desse tipo contribuem para a área de Orientação Profissional e de Carreira na medida em que propiciam meios para a construção de expectativa positiva em relação à própria carreira, o que pode aprimorar as perspectivas de capacidade e contribuir para o desenvolvimento de estratégias assertivas para a realização das tarefas.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

O término de um curso de graduação é um momento delicado e de incertezas, no qual jovens passam por uma transição do papel de estudante para o de profissional na sociedade. Além disso, os estudantes precisam se preparar para um mercado restritivo, exigente e caracterizado por mudanças rápidas em relação à formação técnica e as habilidades interativas. Essa transição é composta por tarefas cruciais, porém controláveis, ligadas a aspectos como autoeficácia, opções de estudo, escolha de cidade e emprego; por outro lado, há os aspectos incontroláveis, tais como mercado de trabalho, competitividade do mercado, economia atual, entre outros (Bardagi; Boff, 2010).

Competências relacionadas à compreensão da dinamicidade do mercado de trabalho, busca de emprego, processos seletivos e elaboração de currículos, por exemplo, tornam-se imprescindíveis no fim da graduação. Essas atividades simples, porém de considerável relevância, costumam ser insatisfatoriamente exploradas durante a formação universitária. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de que o graduando em finalização do curso apresente crenças de autoeficácia positivas em relação a tais tarefas, potencializando sua confiança em seus planejamentos profissionais.

Nesse sentido, intervenções de carreira com estudantes deveriam propiciar meios para a construção de expectativa positiva, o que melhora as competências de estudantes e também suas perspectivas de capacidade, além de treinar estratégias assertivas para a realização das tarefas (Neves; Faria, 2007). Logo, a instituição escolar não deveria focar somente no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também nas competências que o mundo do trabalho exige (Goya; Bzuenck; Guimarães, 2008). Discussões sobre empreendedorismo, pós-graduação, processos seletivos e planejamento de carreira deveriam, portanto, estar presentes no rol de ações relativas à formação no ensino superior.

A partir dessas questões, realizou-se um *workshop* sobre competências para entrada no mercado de trabalho e para carreira e, em seguida, analisou-se a reação e o impacto do evento na autoeficácia dos participantes. Destaca-se a relevância dessa intervenção no sentido de abordar o impacto de ações preparatórias específicas e direcionadas por parte das instituições educacionais. Esse caso pode contribuir para inspirar a criação de programas institucionais de preparação para inserção no mercado de trabalho, destacando a importância do investimento pessoal e coletivo no desenvolvimento de carreira.

TRANSIÇÃO DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO PARA O PROFISSIONAL

Os jovens universitários prestes a se formar nutrem a esperança de sair da universidade e colocar em prática todo conteúdo aprendido, além de desenvolver suas habilidades, ter experiência profissional e, principalmente, ter um emprego (Lauer-Leite; Moreira, 2010; Veriguine *et al.*, 2010). Evidências apontam que, frequentemente, os estudantes se preocupam com a alta competitividade, além do receio de que estudar em uma boa faculdade não seja o suficiente para ser bem-sucedido (Oliveira, 2011).

Diante desse cenário competitivo, não somente nas percepções dos alunos, mas também das organizações, a exigência por um profissional capacitado torna-se cada vez maior, sendo a flexibilidade uma característica muito valorizada (Brasil *et al.*, 2012). Há alguns anos, o destino do funcionário dentro das empresas era determinado, prioritariamente, pelas organizações, e as habilidades exigidas de um determinado cargo eram delineadas e claras. No entanto, na atual dinâmica do mercado de trabalho, o indivíduo tem responsabilidade pelo planejamento da sua carreira, assim como pela execução da mesma (Brasil *et al.*, 2012).

Adicionalmente, não é mais possível estabelecer etapas profissionais com previsibilidade, uma vez que as carreiras não seguem uma direção vertical (Lehman, 2010). A noção de carreira de nossos tempos segue maior horizontalidade e, muitas vezes, as descrições de cargos e tarefas são confusas até mesmo para as organizações. Por isso, para sobreviver a esse mercado, o indivíduo deve ser responsável por sua formação, habilidades e aprendizagens. Quando se trata de responsabilizar o indivíduo por gerenciar sua carreira, isso muitas vezes significa que ele deve tomar suas próprias decisões profissionais e conduzi-las com satisfação e sucesso (Felippe *et al.*, 2018; Inkson, 2007).

Mas será que a universidade capacita o aluno para refletir, apropriar-se e planejar sua carreira? É perceptível a existência de lacunas na formação acadêmica, sendo escassas as iniciativas que preparam adequadamente o aluno para realizar, com maturidade, a transição da vida acadêmica/universitária para o mercado de trabalho. Segundo Bardagi, Lassance e Paradiso (2003), os jovens fazem suas escolhas baseadas em poucos critérios, além de não estarem preparados para as atividades que serão exigidas no mundo laboral. Agravos a esse cenário envolvem a priorização de empregos em áreas mais populares (Feakes *et al.*, 2019) ou com melhores expectativas de atuações (Byars-Winston; Rogers, 2019), o que pode significar se deparar com maior concorrência.

Nesse sentido, cursos de Psicologia têm investido em programas e ações de Orientação e Educação para a Carreira, vislumbrando auxiliar os alunos no planejamento de sua inserção no mercado de trabalho, assim como estimulá-los a conhecer suas habilidades e clarificar suas decisões de carreira (Brasil *et al.*, 2012). Além disso, compreender como os alunos percebem a capacidade de planejar a própria carreira, fazer escolhas profissionais, analisar suas habilidades, refletir sobre a realização profissional e realizar processos relativamente simples como fazer um currículo são importantes para desenvolver competências.

Face a tal cenário, nas últimas décadas, o conceito de autoeficácia tem sido muito discutido na área de carreira. Segundo Bandura (1997), a autoeficácia é definida como a crença das pessoas na capacidade de desempenhar atividades ou metas, sendo considerada um conjunto de crenças que influencia o comprometimento e o êxito no desempenho de uma ação. No contexto acadêmico, a autoeficácia é definida como o conjunto de crenças sobre as capacidades pessoais de realizar atividades para chegar a um objetivo e/ou resultado prioritariamente no domínio escolar (Neves; Faria, 2007), englobando aspectos como persistência (Wright; Jenkins-Guarnieri; Murdock, 2013) e responsabilidade com compromissos acadêmicos (Human-Vogel; Rabe, 2015). No caso da construção da carreira, refere-se a crenças relacionadas à competência da autoavaliação, além de evolver a busca por informações sobre a realidade e o futuro profissional (Ambiel; Hernández, 2016).

No Brasil, tem havido um aumento da literatura sobre a autoeficácia no desenvolvimento de carreira nos últimos anos (Ambiel; Campos; Campos, 2017; Ambiel; Noronha; Carvalho, 2015), o que sinaliza a importância de avaliar como as pessoas pensam a respeito de suas capacidades e potencialidades em relação a sua carreira, assim como as dificuldades que encontram para desenvolvê-la. A autoeficácia para a tomada de decisão na carreira, proposta por Dantas e Azzi (2015), considera o desenvolvimento de carreira na perspectiva da Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira (TSCC) (Lent; Brown; Hackett, 1994), pois engloba aspectos motivacionais e cognitivos para a ampliação e identificação de interesses, escolha de carreira e desempenho.

Segundo a perspectiva da TSCC, influenciam o desenvolvimento de carreira variáveis pessoais e cognitivas como a autoeficácia, expectativas de resultados e metas, assim como a maneira pela qual essas variáveis interagem com outros aspectos do indivíduo e do seu contexto, como gênero, etnia, apoio social e

barreiras percebidas (Lent; Brown; Hackett, 2000). Desde os primórdios da TSCC, Lent e Hackett (1987) entendem ser crucial considerar a autoeficácia no desenvolvimento de carreira, aliado à influência que as crenças, percepções e expectativas dos indivíduos exercem no desenvolvimento dos interesses profissionais. Dessa forma, é mais provável que surja interesse em áreas em que há crenças positivas de autoeficácia, menos barreiras e maior suporte percebido. Além disso, o desenvolvimento de interesse por alguma área ou atividade pode favorecer a formação de objetivos ou metas, levando a um maior engajamento e esforço para alcançá-los (Lent; Brown; Hackett, 1994).

A autoeficácia ocupa um lugar significativo no planejamento e desenvolvimento de carreira em jovens universitários, visto que a capacidade de lidar com as demandas profissionais está ligada à clareza que o universitário tem em relação ao seu futuro na profissão (Ourique; Teixeira, 2012). Diante disso, as intervenções feitas no contexto universitário deveriam romper com as barreiras existentes e criar caminhos para percepções diferentes, uma vez que tais barreiras estão ligadas à maneira como o indivíduo percebe suas condições sociais, educacionais e econômicas (Dantas; Azzi, 2015). Considerando que o contexto da graduação é importante para o desenvolvimento de habilidades ligadas à carreira, espera-se que ações que visem aumentar o senso de autoeficácia possam contribuir para um maior sucesso profissional.

Embora seja um consenso a relevância da autoeficácia nas escolhas profissionais durante toda a vida, ressalta-se a insegurança apresentada pelos jovens na transição da universidade para o trabalho. Para Bandura (1997, 2006), um dos mais efetivos caminhos para criar um forte senso de eficácia é através do domínio das práticas, de forma que os êxitos constroem uma crença robusta na eficácia pessoal. Nesse sentido, destaca-se a importância de experiências que permitam o aumento do domínio das práticas e o desenvolvimento de competências, uma vez que permeia no imaginário de muitos jovens profissionais a ideia de que não possuem o que é necessário para conseguir emprego. É comum que atribuam esse senso de incapacidade à falta de experiência profissional, assim como por não terem sido previamente treinados a se portar em uma entrevista de emprego e elaborar um currículo, por exemplo. É nesse contexto que se ressalta o valor das intervenções e capacitações de carreira voltadas para o desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho.

AÇÕES DE CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A escolha acerca das estratégias de capacitação de universitários e recém-graduados depende, em parte, da área de atuação. Na medicina, por exemplo, a mentoria é frequentemente utilizada no que diz respeito ao aprimoramento e capacitação para o exercício profissional (Ortega *et al.*, 2018). Também são empregadas ações específicas, como formação de equipe tática de educação e desenvolvimento de força de trabalho para capacitar médicos para área de medicina da família (Kelly *et al.*, 2019), além de *workshops* e experiências com realidades de outros países (Steiner, 2019). Algumas das estratégias fundamentais para os novos profissionais enfatizam a importância do desenvolvimento de habilidades humanas como comunicação, negociação e persuasão (Börner *et al.*, 2018), além do gerenciamento de tempo, capacidade de aprender rapidamente, trabalhar em equipe e gerenciar outras pessoas (Sinche *et al.*, 2017).

De forma geral, quanto maior a integração e adaptação do indivíduo com o meio, mais condições e habilidades terão de aprender e monitorar seu processo de aprendizado (Souto, 2005). Embora haja evidências e estudos de caso que apontem para a importância de experiências de estágio na transição para o mundo profissional (Silva; Coelho; Teixeira, 2013; Vieira; Caires; Coimbra, 2011), são escassos os relatos que destacam a importância de outras atividades, tais como cursos de curta duração e *workshops*.

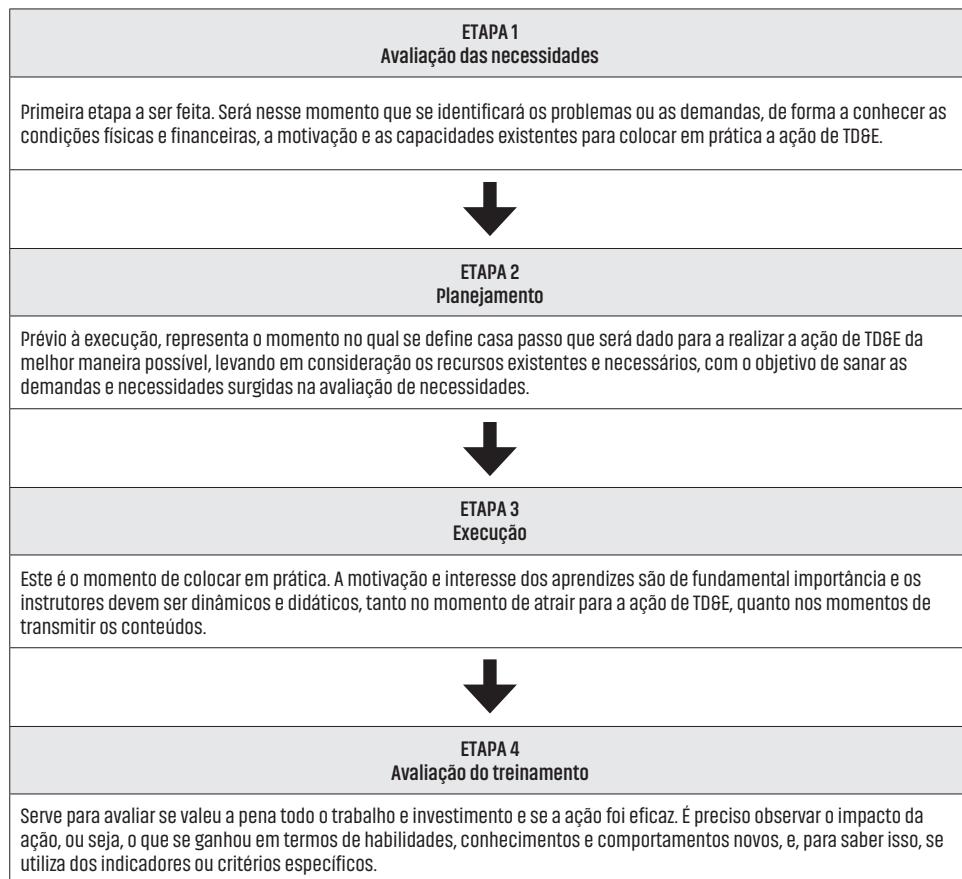
No âmbito da Psicologia Organizacional e do Trabalho, cursos de curta duração e *workshops* são considerados ações de capacitação, a partir da perspectiva da subárea de TD&E (Abbad; Zerbini; Borges-Ferreira, 2012). No presente caso, a intervenção realizada diz respeito aos âmbitos de Treinamento e Desenvolvimento (T&D). “Treinamento e desenvolvimento” é uma expressão que começou a ser utilizada nos primórdios da área, de forma que atualmente esses dois conceitos se diferenciam. O desenvolvimento está ligado à aprendizagem de maneira ampla, não diretamente ligado ao trabalho, englobando a aprendizagem formal e informal, as experiências profissionais, personalidade e habilidades que não necessariamente foram aprendidas dentro da sala de aula (Noe, 2015). Já o treinamento demanda planejamento e está mais ligado a atividades do trabalho, consistindo no esforço planejado (Noe, 2015).

O objetivo primordial, tanto no treinamento quanto no desenvolvimento, é a aprendizagem, que consiste na aquisição de conhecimento e/ou habilidades

que visam a melhor adaptação e integração do indivíduo com o meio, gerando assim uma mudança de comportamento. Por isso, quanto maior a integração e adaptação do indivíduo com o meio, mais capaz de aprender e monitorar seu processo de aprendizado o indivíduo será (Souto, 2005).

Para se realizar todo o processo de um treinamento de forma eficiente, é necessário que se faça corretamente cada uma das quatro etapas exigidas, a saber: a avaliação das necessidades, planejamento, execução e avaliação de treinamento (Meneses; Zerbini; Abbad, 2010). A Figura 3 resume as etapas do processo das ações de TD&E.

Figura 3 – Etapas do processo de ações de TD&E



Fonte: elaborada pelas autoras com base em Menezes, Zerbini e Abbad (2010).

A INTERVENÇÃO

A partir das necessidades levantadas, foram definidos os objetivos instrucionais e seus respectivos módulos, conforme Quadro 1. Desse modo, o *workshop* intitulado “Tô formando, e agora?” teve como objetivo geral capacitar os participantes para aumentar suas chances de empregabilidade e proporcionar estratégias para facilitar o planejamento de carreira.

O evento apresentou caráter gratuito, sendo programado para quatro horas de duração. Os seguintes temas foram abordados:

- processos seletivos: atitudes e comportamentos;
- possibilidades de pós-graduação e diferenças entre elas;
- caminhos para o empreendedorismo;
- educação para a carreira.

Para cada tema, objetivos de aprendizagem foram definidos, conforme orientações da literatura de TD&E (Meneses; Zerbini; Abbad, 2010). Os respectivos temas foram divididos em módulos, cujos objetivos estão dispostos no Quadro 1. Cada módulo teve duração de aproximadamente uma hora, sendo abordado através de uma apresentação teórica sobre o conteúdo em questão, seguida de atividades de fixação conforme cada objetivo, tais como simulações, *role-playing*, debates, *quizzes*, jogo dos sete erros, análise de *cases*, pesquisas *on-line*, análise de vídeos, meditação.

Quadro 1 – Objetivos dos módulos do *workshop*

Módulo	Objetivos de aprendizagem
Processos seletivos: Atitudes e comportamentos	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisar informações sobre o cargo – faixa salarial, horário, atividades etc.;• Compreender como se portar em entrevistas e dinâmicas de grupo;• Desenvolver formas efetivas de se comunicar;• Montar, ajustar e distribuir currículos.
Possibilidades de pós-graduação e diferenças entre elas	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir entre tipos de pós, especialização, mestrado e doutorado;• Reconhecer as vantagens e desvantagens das opções acadêmicas e mercadológicas;• Encontrar informações sobre cursos profissionalizantes.
Caminhos para o Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none">• Identificar conhecimentos necessários para empreender;• Selecionar possibilidades viáveis para empreender;• Compreender como divulgar o próprio negócio.

Módulo	Objetivos de aprendizagem
Educação para a carreira	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar psicologicamente e financeiramente a situação de recém-formado/desemprego; • Escolher entre possibilidades de carreira – área pública, privada, voluntária, autônoma; • Desenvolver estratégias para realizar <i>networking</i>; • Promover o autodesenvolvimento para empregabilidade; • Manejar questões emocionais na busca profissional; • Desenvolver estratégias para lidar com a ansiedade.

Fonte: elaborado pelas autoras.

PLANEJAMENTO DO WORKSHOP E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para o planejamento e execução do *workshop*, considerou-se o referencial e os pressupostos de TD&E, que propõem o planejamento da ação de capacitação desde a elaboração dos objetivos até a avaliação de reação e de impacto. Na etapa de levantamento de necessidades, foram realizadas entrevistas piloto com alunos do curso de Psicologia, assim como foram considerados questionários de levantamentos realizados anteriormente, com alunos de cursos diversos. Tanto as entrevistas quanto os questionários visavam identificar quais conteúdos seriam pertinentes para um *workshop* voltado para formandos de áreas diversas, assim como mapear as principais dificuldades e interesses em relação à carreira e mercado de trabalho.

A partir disso, identificou-se a necessidade de atividades e conteúdos voltados para a saída da universidade, abordando aspectos práticos da inserção no mercado de trabalho, tais como elaborar um currículo, dicas para se comportar em uma entrevista, como planejar a carreira após a universidade, como empreender e quais os diferentes tipos de pós-graduação, apontados como os maiores geradores de preocupação. Essas necessidades foram também identificadas na literatura, que aponta que os alunos, ao passar por processos seletivos de estágio, por exemplo, sentiam-se muito inseguros e percebiam a lacuna no processo de formação, pois na maior parte dos cursos de graduação há uma grande carga teórica e pouca carga prática (Oliveira; Dias, 2014).

Adicionalmente, buscou-se verificar a reação dos participantes em relação ao evento, assim como analisar o quanto *workshop* impactou a autoeficácia dos formandos diante de situações de busca de emprego e trabalho. No dia da realização do *workshop*, antes de seu início, foi solicitado aos participantes que decidissem se gostariam de responder a um questionário que avaliaria o

impacto do evento na autoeficácia para tomada de decisão na carreira, sendo informado que aqueles que concordassem em participar requeressem aos organizadores os questionários de aplicação. Àqueles que aceitaram foi solicitado que prenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a Escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão de Carreira e um questionário sociodemográfico.

Em relação aos aspectos éticos, aos que aceitaram participar foi assegurado o sigilo das informações fornecidas, porém, para que fosse possível avaliar o impacto do *workshop* na autoeficácia, era necessária a comparação entre a percepção inicial e final. Sendo assim, orientou-se que os respondentes colcassem iniciais aleatórias nos questionários, desvinculadas da identificação pessoal, de forma a viabilizar o pareamento. Ao final, foi solicitado que os participantes respondessem novamente o questionário de autoeficácia e que repetissem as iniciais utilizadas da primeira vez. Todos os participantes foram solicitados a responder o questionário de avaliação de reação.

Para a análise da reação e do impacto do *workshop* na autoeficácia dos participantes, foram utilizadas estatísticas descritivas e o teste T para amostras dependentes ou pareadas, ou seja, quando existem duas condições experimentais e os mesmos participantes. Além disso, utilizou-se a correlação de Spearman para verificar a relação entre as crenças dos participantes antes e depois do evento.

PARTICIPANTES

O *workshop* contou com 51 estudantes de universidades públicas e privadas, majoritariamente da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Os participantes eram em sua maioria (68,62%) do sexo feminino. A idade variou entre 17 a 45 anos, com média aproximada de 24 anos. A grande maioria apresentou nível superior incompleto, faltando em torno de 1 ano para completá-lo (88,23%), e uma pequena parcela (11,76%) com ensino superior completado há menos de 1 ano. Entre os participantes, a maioria (49,01%) não possuía nenhuma renda individual, 35,9% possuíam uma renda de até três salários-mínimos e 13,72% recebiam benefício governamental. Em relação à área de formação, 33,33% dos participantes eram da área de ciências humanas, 52,94% das ciências biológicas/saúde, 3,92% das sociais aplicadas e 9,80% das ciências exatas.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO WORKSHOP

Para avaliação da reação dos participantes, utilizou-se, ao final do *workshop*, a escala de Reação ao Curso (Abbad; Zerbini; Borges-Ferreira, 2012), que tem como principal objetivo avaliar o evento a partir da percepção dos participantes. O questionário oficial contém 39 itens, associados a uma escala de resposta que varia entre “ótimo” (1), “muito bom” (2), “bom” (3), “regular” (4) e “muito ruim” (5). O instrumento é dividido em duas partes, no qual a primeira contém 24 itens distribuídos em cinco categorias de conteúdo, referentes à qualidade do curso e aos resultados alcançados pela clientela, com alfa igual a 0,96. As categorias são: Programação, Apoio ao Desenvolvimento do Módulo, Aplicabilidade e Utilidade do Treinamento, Resultados do Treinamento e Suporte Organizacional. Na segunda parte, são 15 itens de avaliação de desempenho do instrutor, dispostos em três categorias:

- desempenho didático;
- domínio do conteúdo; e
- entrosamento com os participantes.

Considerando as características do evento em questão, apenas os itens referentes aos fatores Programação, Aplicabilidade e Utilidade do treinamento, Desempenho didático dos apresentadores, Domínio do conteúdo pelos apresentadores e Entrosamento com os participantes foram utilizados.

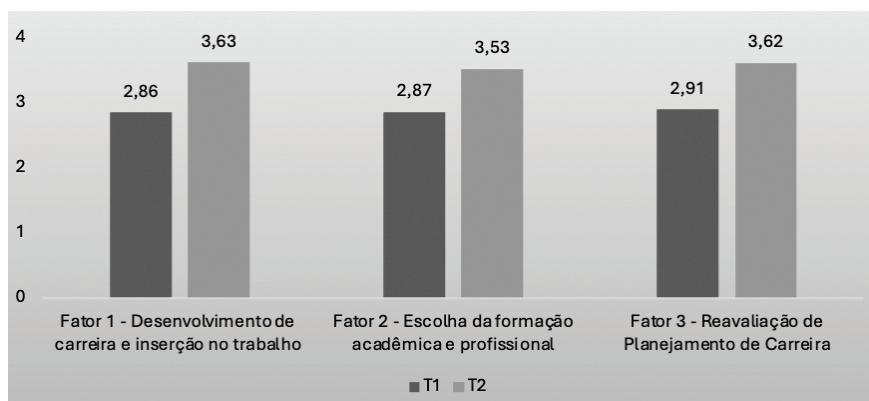
Para avaliação do impacto do *workshop* na autoeficácia dos participantes, foi utilizada a Escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão de Carreira, de Dantas e Azzi (2015), que é composta por 25 itens, respondidos em escala de cinco pontos, variando de “nada confiante” (1) a “totalmente confiante” (5). A escala total apresenta confiabilidade (α de Cronbach) igual a 0,93, indicando alta consistência interna, sendo composta por três fatores, o Fator 1: Desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho - 12 itens que visavam compreender a percepção de capacidade para desenvolver sua carreira e se inserir no mercado de trabalho, com α igual a 0,89; o Fator 2: Escolha da formação acadêmica e profissional - 9 itens que abarcam as escolhas profissionais e de formação envolvendo autoconhecimento, percepção de futuro e planejamento, com α igual a 0,77; e o Fator 3: Reavaliação de planejamento de carreira - 4 itens que abordam a percepção da capacidade em reavaliar as decisões profissionais tomadas, com α igual a 0,93.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O resultado da Avaliação de Reação ao Curso, etapa obrigatória ao fim do *workshop*, demonstrou que as avaliações médias foram satisfatórias em relação à percepção dos participantes sobre a intervenção. O conceito “ótimo” representava o número 1, ou seja, quanto menor a média, melhor a avaliação da ação de capacitação. O *workshop* foi avaliado, de forma geral, entre ótimo e muito bom. A menor média é a do fator Entrosamento com os participantes, com valor igual a 1,34, sendo esse fator o mais bem avaliado, e a maior média foi a do fator Desempenho didático dos apresentadores, igual a 2,1. Os demais fatores – Domínio do conteúdo, Aplicabilidade e utilidade e Programação – apresentaram médias entre 1,67 e 1,99, ou seja, também foram avaliados, em geral, como ótimo ou muito bom.

Em relação à análise do impacto do *workshop* na autoeficácia dos participantes, é possível constatar um aumento considerável entre as médias dos fatores da crença de autoeficácia antes do *workshop* (T1) e após o *workshop* (T2), conforme disposto na Figura 2. No Fator 1, relativo à percepção de desenvolvimento de carreira e inserção no trabalho, a média subiu de 2,86 para 3,63, ou seja, quase 1 ponto na média. No Fator 2, Escolha da formação acadêmica e profissional, a média antes do evento foi de 2,87 e, após a realização deste, 3,53; por fim, no Fator 3, Reavaliação de Planejamento de Carreira, a média foi de 2,91 para 3,62. Os desvios-padrão variaram entre 0,67 e 0,80.

Figura 4 – Comparaçao de médias de autoeficácia antes e depois do *workshop*



Nota: T1 – Antes do *workshop*; T2 – Após o *workshop*

Fonte: elaborada pelas autoras.

Para verificar se o aumento de magnitude da média é significativo, foram analisados os valores da correlação de Spearman, que apontam que as correlações entre as duas medidas (T1 e T2) são entre moderadas e altas (r^2 entre 0,50 e 0,72), além de significativos ($p < 0,001$). Além disso, a diferença das médias anterior e posterior ao *workshop* foi analisada através do resultado do Teste *t* pareado, que constata o aumento significativo ($p < 0,001$) da percepção de autoeficácia para tomada de decisão na carreira dos indivíduos após participarem do *workshop*.

A partir dos resultados das análises de impacto, foi possível observar que, anteriormente ao *workshop*, os participantes apresentaram baixos níveis de confiança para executar tarefas simples, que fazem parte da inserção no mercado de trabalho. Isso corrobora achados de estudos anteriores, uma vez que a literatura aponta que a presença de iniciativas de orientação de carreira nas universidades é uma demanda recorrente na formação de profissionais (Brasil *et al.*, 2012; Park, 2015).

A confiança em realizar determinadas atividades deve fazer parte da formação universitária, pois, como afirma Lehman (2010), as carreiras se encontram em formatos diferenciados e o principal responsável pela carreira é o indivíduo e não mais as organizações. Nesse sentido, é necessário que os novos profissionais que se inserem no mercado de trabalho tenham uma percepção positiva de sua autoeficácia, pois isso pode contribuir para aumentar a empregabilidade. Se as pessoas pouco acreditam na sua capacidade de concretizar uma tarefa, haverá pouco encorajamento para agir ou perseverar diante das dificuldades, o que pode dificultar a empregabilidade de pessoas recém-saídas do ensino superior.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO CASO

Para além de investigar o impacto do *workshop* na percepção de autoeficácia dos universitários, o principal objetivo deste capítulo consistiu em relatar como uma intervenção de carreira pode colaborar para aprimorar a formação de alunos do ensino superior. Isso é importante porque é constatada, na literatura, uma lacuna na formação superior a respeito da orientação de carreira tanto para os formandos como para os egressos (Almeida; Soccia, 2017; Bertinetti; Loureiro, 2015; Furtado; Santiago, 2015).

A realização do *workshop* “Tô formando, e agora?” e a avaliação de seus resultados reforçam a premissa de que a presença de ações voltadas para orientação de carreira nas universidades brasileiras permanece como uma lacuna. A confiança em realizar determinadas atividades deve fazer parte da formação universitária, pois, segundo Lehman (2010), as carreiras se encontram em formatos diferenciados e o principal responsável pela carreira, atualmente, é o indivíduo. Por isso, é necessário que os novos profissionais que se inserem no mercado de trabalho invistam em aumentar sua percepção de autoeficácia, uma vez que se as pessoas pouco acreditam na sua capacidade de concretizar uma tarefa, elas terão pouco encorajamento para agir ou perseverar diante das dificuldades, o que pode dificultar a empregabilidade e o desenvolvimento de carreira.

A intervenção contribuiu para suprir lacunas de educação para a carreira na formação superior uma vez que auxilia no rompimento com barreiras percebidas, além de contribuir para o domínio de ações relativas à busca de emprego, tais como a elaboração de currículo e a participação em entrevistas e dinâmicas de grupo. O *workshop* também contribuiu para a comunidade estudantil no sentido em que forneceu informações importantes relativas a diversas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento de carreira, a exemplo dos tipos de pós-graduação e diferenças entre elas e os caminhos para o empreendedorismo. Por fim, os resultados da avaliação indicam o impacto positivo da intervenção na percepção dos participantes de autoeficácia para tomada de decisão na carreira. Os resultados da Escala de Reação ao Curso demonstraram a qualidade percebida do conteúdo, estrutura e atividades do *workshop*, o que reforça o alcance dos objetivos.

As implicações práticas consistem na constatação de que a capacitação voltada para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes ligados à carreira pode auxiliar no rompimento de barreiras subjetivas percebidas, contribuindo para o desenvolvimento de autoconceitos profissionais mais positivos. Nesse sentido, um caminho para aumentar o senso de eficácia seria através do estímulo do autoconhecimento e do domínio de práticas, o que se pode concluir que ocorreu com a realização do *workshop*. Outra implicação prática é a evidenciação da necessidade de que instituições de ensino superior passem a oferecer, de maneira estruturada e com frequência, eventos e ações formativas que possam auxiliar os estudantes no planejamento de carreira e preparação para

a entrada no mercado de trabalho. Para além dos conteúdos teóricos, seria de grande valia que as universidades e institutos técnicos e tecnológicos pudessem dar maior suporte para a empregabilidade de seus alunos, o que pode ocorrer através tanto de *workshops* como o relatado aqui, como por meio de centros de carreira institucionalizados.

Em suma, foi demonstrado que a realização do *workshop* foi importante para a elevação da percepção de autoeficácia dos formandos, o que pode em muito contribuir para o sucesso do comportamento de procura de emprego. Sendo assim, pode-se afirmar que a ação funcionou como um fator de mudança, contribuindo para o aprimoramento das competências.

Algumas sugestões podem ser dadas para intervenções futuras. Um estudo longitudinal para acompanhar por um prazo maior os participantes seria pertinente, de forma a compreender as tomadas de decisão na carreira a partir do *workshop* e como se deu a aplicação dos conhecimentos obtidos. A mensuração do impacto também poderia ser feita com grupos controle, que não participaram do *workshop*. Outros aspectos poderiam ser explorados, tais como adaptabilidade de carreira e planejamento de carreira, além de compreender e investigar o momento do desenvolvimento da carreira em que cada participante se encontra e o impacto desse momento na avaliação de autoeficácia.

Questões para discussão

- 1) Quais conteúdos, relativos ao desenvolvimento de competências para inserção no mercado de trabalho e para a carreira, poderiam ter sido incluídos na programação do Workshop?
- 2) Que outras intervenções de carreira podem ser utilizadas junto ao público universitário?
- 3) Através de quais outros métodos o impacto da intervenção poderia ser mensurado?
- 4) Quais outras técnicas de análise de dados (ex.: qualitativas) podem ser utilizadas na investigação do impacto do Workshop?
- 5) De que maneira os resultados obtidos podem ser utilizados por instituições de ensino superior?
- 6) Qual a importância de ações de TD&E para a auto-eficácia de universitários?

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; ZERBINI, T.; BORGES-FERREIRA, M. F. Medidas de reação a cursos presenciais. In: ABBAD, G. da S. et al. (org.). *Medidas de avaliação em treinamento*,

desenvolvimento e educação: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 145-162.

ALMEIDA, C. G. de; SOCCI, V. Inserção profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 81-92, 2017. DOI: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p81. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n1/08.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

AMBIEL, R. A. M.; CAMPOS, M. I. de; CAMPOS, P. P. T. V. Z. Análise da produção científica brasileira em orientação profissional: um convite a novos rumos. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 22, v. 1, p. 133-145, jan./abr. 2017. DOI: 10.1590/1413-82712017220112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/Yv8dyWx5zkK8rH5fsCSNnHn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

AMBIEL, R. A. M.; HERNÁNDEZ, D. N. Relações entre autoeficácia para escolha profissional, exploração e indecisão vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 67-75, jan./jun. 2016.

AMBIEL, R. A. M.; NORONHA, A. P. P.; CARVALHO, L. F. Analysis of the professional choice self-efficacy scale using Rasch-Andrich rating scale model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 205-219, 2015. DOI: 10.1007/s10775-015-9293-7. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276889887_Analysis_of_the_professional_choice_self-efficacy_scale_using_the_Rasch-Andrich_rating_scale_model. Acesso em: 24 ago. 2024.

BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency. *Association for Psychological Science*, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26151469/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BARDAGI, M. P.; BOFF, R. M. Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 41-56, 2010. DOI: 10.1590/S1414-40772010000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/g6fwcjFPpspXMFmtmJqHyzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, Â. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 153-166, dez. 2003.

BERTINETTI, M. P.; LOUREIRO, M. H. F. Colocação profissional e inserção no mercado de trabalho dos alunos egressos do curso de administração da Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte - MT, entre os anos de 2011 a 2013. *Nativa:revista de ciências sociais do norte do Mato Grosso*, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2015.

BÖRNER, K. *et al.* Skill discrepancies between research, education, and jobs reveal the critical need to supply soft skills for the data economy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, [s. l.]. v. 115, n. 50, p. 12630-12637, Dec. 2018. DOI: 10.1073/pnas.1804247115. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1804247115>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL, V. *et al.* Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários. *Cadernos Acadêmicos de Palhoça*, Palhoça, SC, v. 4, n. 1, p. 117-131, fev./jul. 2012.

BYARS-WINSTON, A.; ROGERS, J. G. Testing intersectionality of race/ethnicity × gender in a social-cognitive career theory model with science identity. *Journal of Counseling Psychology*, Washington, v. 66, n. 1, p. 30-44, 2019. DOI: 10.1037/cou0000309. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30284846/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

DANTAS, M. A.; AZZI, R. G. Adaptação brasileira da escala de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. *Avaliação: revista brasileira de orientação profissional*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 149-160, jul./dez. 2015.

FEAKES, A. M. *et al.* Predicting career sector intent and the theory of planned behaviour: survey findings from Australian veterinary science students. *BMC Veterinary Research*, London, v. 15, n. 1, 2019. DOI: 10.1186/s12917-018-1725-4. Disponível em: <https://bmcbvetres.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12917-018-1725-4>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FELIPPE, W. C. *et al.* Projeto de vida profissional em contexto coletivo: uma experiência com adultos profissionais. *Pretextos: revista da graduação em psicologia da PUCMinas*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 484-499, jan./jun. 2018.

FURTADO, R. P.; SANTIAGO, L. P. Educação Física e trabalho: considerações a respeito da inserção profissional de egressos da FEF-UFG. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 29, p. 325-336, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/1807-55092015000200325. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/M8BHm44rWX6sy7CxNbV4FSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicología Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2008. DOI: 10.1590/S1413-85572008000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cbCr7kvdxwxmlkdnxXdFYQVL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

HUMAN-VOGEL, S.; RABE, P. Measuring self-differentiation and academic commitment in university students: a case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, London, v. 45, n. 1, p. 60-70, 2015. DOI: 10.1177/0081246314548808. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0081246314548808>. Acesso em: 24 ago. 2024.

- INKSON, K. *Understanding careers: the metaphors of working lives*. London: Sage, 2007.
- KELLY, C. et al. Collaborating to achieve the optimal family medicine workforce. *Family Medicine*, Kansas City, MO, 51, n. 2, p. 149-158, 2019. DOI: 10.22454/FamMed.2019.926312. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30736040/>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- LAUER-LEITE, I. D.; MOREIRA, A. da S. Expectativas quanto ao primeiro emprego: a visão de universitários dos cursos de administração, sistemas de informação e economia. *Administração: ensino e pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 11-29, 2010. DOI: 10.13058/raep.2010.v11n1.149. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/149/86>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- LEHMAN, Y. Orientação profissional na pós-modernidade. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (org.). *Orientação vocacional/ocupacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 19-30.
- LENT, R. W.; HACKETT, G. Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 347-382, 1987. DOI: 10.1016/0001-8791(87)90010-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223678204_Career_self-efficacy_Empirical_status_and_future_directions. Acesso em: 24 ago. 2024.
- LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 79-122, 1994. DOI: 10.1006/jvbe.1994.1027. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187918471027X>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, Arlington, v. 47, n. 1, p. 36-49. 2000. DOI: 10.1037/0022-0167.47.1.36. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2000-13659-004.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- MENESES, P.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. *Manual de treinamento organizacional*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NEVES, S. P.; FARIA, L. Autoeficácia acadêmica e atribuições causais em português e Matemática. *Avaliação: Análise Psicológica*, Lisboa, v. 25, n. 4, p. 9635-9652, 2007. DOI: 10.14417/ap.472. Disponível em: <https://pepsi.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v19n2/v19n2a04.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- NOE, R. *Treinamento e desenvolvimento de pessoas*. New York: McGraw-Hill, 2015.
- OLIVEIRA, C. T. de; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2014.
- OLIVEIRA, L. B. Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 83-95, jun. 2011.

ORTEGA, G. *et al.* Preparing for an Academic Career: the significance of mentoring. *MedEdPortal*, Washington, v. 5, n. 14, 10690, 2018. DOI: 10.15766/mep_2374-8265.10690. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6342371/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

OURIQUE, L. R.; TEIXEIRA, M. A. P. Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 311-321, maio 2012. DOI: 10.1590/S1413-82712012000200015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/cDyDf6nxcMhWXxNppHwkTrm/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PARK, S. Effects of discipline-based career course on nursing students' career search self-efficacy, career preparation behavior, and perceptions of career barriers. *Asian Nursing Research*, [Amsterdam], v. 9, n. 3, p. 259-64, 2015. DOI: 10.1016/j.anr.2015.06.003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1976131715000626>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVA, C. S. C. da; COELHO, P. B. M.; TEIXEIRA, M. A. P. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-46, jan./jun. 2013.

SINCHE, M. *et al.* An evidence-based evaluation of transferrable skills and job satisfaction for science PhDs. *PloSOne*, San Francisco, v. 12, n. 9, Sept. 2017. DOI: 10.1371/journal.pone.0185023. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0185023>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SOUTO, E. *Comportamento organizacional*: o impacto das emoções. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

STEINER, B. What I Learned in China. *Family Medicine*, v. 51, n. 2, p. 207-208, 2019. DOI: 10.22454/FamMed.2019.122769. Disponível em: <https://journals.stfm.org/media/2064/prescol-feb2019.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

VERIGUINE, N. R. *et al.* Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina orientação e planejamento de carreira em uma universidade federal. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Jaén, n. 4, p. 79-96, 2010.

VIEIRA, D. A.; CAIRES, S.; COIMBRA, J. L. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 29-36, jan./jun. 2011.

WRIGHT, S. L.; JENKINS-GUARNIERI, M. A.; MURDOCK, J. L. Career development among first-year college students: self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development*, [s. l.], v. 40, n. 4, p. 292-310, 2013.

CAPÍTULO 9

SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

um caso de intervenção em Psicologia Organizacional e do
Trabalho com refugiados

HELOISA HELENA FERRAZ AYRES
GABRIELLA DE OLIVEIRA SANTIAGO WOLFRAM
THAMARA LUCIANA DA SILVA PROFILO
CARINE ALMEIDA SILVA DOS SANTOS
CAROLINA NEIVA FURTADO
KAROLAINY BARROS DE OLIVEIRA
LAÍS NOGUEIRA BARBOSA
LUCÍA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

O mundo enfrenta um dos maiores desafios das sociedades contemporâneas: os grandes fluxos migratórios, mais especificamente de refugiados, que alcançaram marcas inéditas e desafiadoras desde a criação do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) em 1950. Mediante esse quadro, surge em 2017 o projeto de extensão “Socialização e Inclusão Social – movimento dos grupos sociais” do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir de uma parceria com o Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio (PARES) da Cáritas RJ e com o Projeto Vidas Paralelas – Migrantes (PVPM): perspectiva Brasil-França, com a realização de oficinas intituladas “Direitos humanos” e “Fotografia para adultos refugiados”. Realiza-se, nesse projeto, o Estágio Curricular em Psicologia do Organizacional e do Trabalho, que tem como base as discussões sobre estudos integrados das relações sociais, do movimento dos grupos sociais, do trabalho e das organizações sociais, com o propósito de propiciar a ampliação do espaço de pesquisa-intervenção nesse campo. O objetivo é reunir pessoas em situação de refúgio, que estão vivenciando o processo de socialização, possibilitando o compartilhamento dessa experiência, a fim de vivenciar seus sentimentos frente a essa nova situação e explorar suas expectativas e as perspectivas em relação ao trabalho como um dispositivo de inclusão social, criando, assim, condições para que cada participante, no grupo e em grupo, possa (re)pensar e rever essa etapa da vida. Nos anos de 2018 e 2019, a equipe de estágio consolidou a parceria com o Pares Cáritas RJ, sendo realizadas 20 oficinas, com 256 refugiados e 19 estudantes de psicologia. Em 2020, o contexto da pandemia impossibilitou que as atividades ocorressem de maneira presencial. Dessa forma, a equipe do estágio,

composta da coordenadora e de sete estudantes de psicologia, junto à equipe parceira, decidiram pelo formato remoto, utilizando a plataforma Google Meet e o WhatsApp. As oficinas foram adaptadas, sendo realizadas duas rodas de conversa sobre Currículo e duas oficinas sobre os temas: Empreendedorismo, Criatividade e Aspectos Jurídicos, com um total 52 participantes refugiados. Foram elaboradas cartilhas com os mesmos conteúdos e encaminhadas para os grupos de WhatsApp, alcançando aproximadamente 100 pessoas. Os relatos dos participantes apontaram a importância do espaço de escuta e orientação que as oficinas ofereceram. Em um processo coletivo-colaborativo entre as equipes técnicas do estágio e do Pares Cáritas RJ, frente às dificuldades e possíveis demandas, identifica-se como resultados: o desvelamento da trajetória migratória, da cultura e dos impedimentos para inserção desses refugiados no mercado de trabalho brasileiro e a criação de planos de ação para o enfrentamento dessas situações.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

O mundo se depara com uma das maiores emergências humanitárias da contemporaneidade: os fluxos migratórios forçados. De acordo com o último relatório do Acnur, agência da Organização das Nações Unidas (ONU) criada para garantir e proteger os direitos das pessoas em situação de refúgio em todo o mundo, até o final de 2020, 82,4 milhões de pessoas foram obrigadas a abandonar suas casas. Isso quer dizer que 1 em cada 95 pessoas na Terra foi forçada a fugir por motivos de perseguições, conflitos, graves violações dos direitos humanos ou eventos que prejudiquem a ordem pública (UNHCR, 2021).

O Brasil, no período de 2011 a 2019, teve um acúmulo de solicitações de refúgio nunca visto antes, apresentando 239.706 mil pedidos. Só em 2019 foram 82.552 novas solicitações, sendo 65,1% delas de cidadãos venezuelanos, sobretudo em Roraima, no norte do país (Silva *et al.*, 2020).

É importante evidenciar que a questão do refúgio ultrapassa as normativas jurídicas de um Estado, sendo preciso existir uma cooperação internacional para solucionar os grandes deslocamentos forçados. Portanto, um olhar integrado e complexo sobre a situação, incluindo as dimensões: política, econômica, social e ambiental, bem como a atuação dos diferentes segmentos da sociedade como o Estado, a Academia e organizações da sociedade civil.

No Brasil, o Acnur trabalha junto ao Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), órgão colegiado do Ministério da Justiça que regula as solicitações e deliberações sobre refúgio e promove a integração nacional. Possui também parcerias com organizações da sociedade civil, como o Pares Cáritas RJ e com a Academia, fomentando estudos e pesquisas ligadas ao tema do refúgio. Em 2003, o Acnur implementa a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSV), homenagem ao diplomata brasileiro que atuou em favor dos refugiados na ONU, junto aos centros universitários nacionais e ao Conare. O objetivo foi promover o ensino de temas relacionados à migração forçada, consequentemente, à formação acadêmica e à capacitação de professores e estudantes, bem como à atuação direta com os refugiados a partir de projetos de extensão e pesquisa.

A proposta do projeto de estágio “Socialização e Inclusão Social – movimento dos grupos sociais” surge no estágio curricular do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do IP da UERJ, tendo como base as discussões sobre a complexidade na contemporaneidade e a importância de estudos integrados das relações sociais,

do movimento dos grupos sociais, do trabalho e das organizações sociais. O projeto teve início em 2017, com o foco nos temas sobre migração e refúgio em uma abordagem psicossocial, tendo como fundamentos teórico-metodológicos a compreensão da socialização dessas pessoas e dos movimentos dos grupos sociais.

Foram estabelecidas parcerias com o Pares Cáritas RJ e com o PVPM: perspectivas Brasil-França, um projeto conjunto de pesquisa e intercâmbio entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub), constituído no Brasil pelos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Brasília (UnB) e em Psicologia Social da UERJ. A partir dessa parceria, os estudantes estagiários participaram como observadores das oficinas de direitos humanos e fotografia para adultos refugiados, gerando, em 2018, o capítulo: “Work, Refuge and Social Inclusion” (Ayres *et al.*, 2018).

Em 2018, houve a consolidação da parceira do projeto de estágio com o Pares Cáritas RJ, e o seguinte objetivo foi definido: reunir pessoas em situação de refúgio, que estão vivenciando o processo de socialização, a fim de possibilitar o compartilhamento dessa experiência, a partir da vivência de seus sentimentos frente a essa nova situação, e explorando suas expectativas e as perspectivas em relação ao trabalho como um dispositivo de inclusão social. Dessa forma, criar condições para que cada participante, no grupo e em grupo, possa (re)pensar e rever essa etapa da vida. A proposta da equipe de estágio foi o desenvolvimento de oficinas intituladas: “Trabalho, Profissão e Mercado de Trabalho – uma trajetória de experiências”.

Os relatos dos refugiados nas oficinas corroboraram a importância do projeto e as diferentes ações desenvolvidas ao afirmarem que o desemprego é fonte de sofrimento ao não encontrarem caminhos para se sustentarem financeiramente, apontando insônia, dores de cabeça e vergonha por precisarem pedir ajuda (Ayres *et al.*, 2018). O presente estágio curricular está vinculado ao curso de Psicologia – ênfases Psicologia e Saúde e Psicologia Social e Institucional – e está de acordo com o Projeto Pedagógico do IP da UERJ de 2013. Portanto, contribui para a missão do instituto, que busca a produção e a expansão de ideias, conhecimentos e espaços sociais para o desenvolvimento profissional dos estudantes, psicólogos e pesquisadores (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013) atendendo de forma relevante aos seguintes princípios:

1. compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
2. compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
3. atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais, os direitos humanos e tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013, p. 3-4).

Nesses últimos anos, a equipe do estágio foi composta pela coordenadora, um total de 26 estudantes de psicologia e duas pesquisadoras colaboradoras. As atividades produzidas possibilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, promovendo a ampliação da sua formação acadêmica no campo social, do trabalho e das organizações, a partir do tema “refúgio”, propiciando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em decorrência do contexto de pandemia da covid-19, que teve início em março de 2020, o estágio foi impossibilitado de realizar as atividades de maneira presencial, o que demandou a construção de uma nova forma de dar continuidade ao trabalho em parceria com o Pares Cáritas RJ. Durante esse processo de afastamento e adaptação, foi realizado um curso sobre processos grupais, orientado pela professora coordenadora do projeto, destinado à equipe, com o propósito de capacitar os alunos para a realização de intervenções e facilitação de grupos.

A equipe do estágio foi formada pela coordenadora do projeto, duas pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da UERJ e sete estudantes de psicologia do IP da UERJ, cujas funções foram as de coordenação, facilitação e observação dos encontros, gerando relatórios e discussões para o desenvolvimento dos encontros. O estágio propiciou o desenvolvimento de competências fundamentais para atuação profissional dos estudantes. De acordo com o Referencial de Competências da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (2020), as seguintes competências primárias técnicas podem ser citadas: análise e demanda de necessidades; avaliação e diagnóstico; planejamento; intervenção; avaliação e comunicação.

O foco deste estudo de caso é a cidade do Rio de Janeiro e sua região metropolitana atendida pelo Pares Cáritas RJ, que constitui um dos principais destinos desses refugiados, sendo porta de entrada ou local de reassentamento.

O Pares Cáritas RJ foi o precursor do atendimento sistematizado a refugiados no Brasil e se estabeleceu como a principal instituição da sociedade civil que atua no sistema de proteção a refugiados na cidade do Rio de Janeiro. O programa está apoiado em três vertentes que estão interligadas entre si e serão descritas a seguir. O acolhimento caracteriza-se pela escuta inicial para identificar as principais necessidades de saúde, moradia e alimentação de quem busca pela primeira vez o atendimento no programa, bem como informar sobre os principais serviços ofertados pela instituição, informar sobre os direitos das pessoas acolhidas, informar sobre a regularização de documentos e encaminhar para outros setores da instituição ou fora dela (Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas RJ, [200-]).

A integração local se caracteriza pelas ações que são um desdobramento do acolhimento. O objetivo é integrar as pessoas atendidas de forma qualificada na cidade do Rio de Janeiro. Então, a instituição os apoia com a oferta de curso de português, realização de atividades culturais, oferta de atendimento em saúde mental, oferta de cursos e capacitações, apoio para inserção no mercado de trabalho e para continuidade ou início de estudos e formações etc. A proteção caracteriza-se por ações que estão relacionadas à elegibilidade dos casos de refúgio, orientações jurídicas diversas e apoio para garantia de acesso aos direitos e documentações.

Por último, as ações de vínculos solidários estão relacionadas tanto com a relação da instituição com parceiros da organização civil e instituições governamentais, como para captação de recursos em apoio aos projetos desenvolvidos na instituição.

No PARES, as ações em saúde mental estão diretamente ligadas à vertente de integração local. Até 2016, o programa não tinha formalizado a contratação de psicólogos, atuando apenas com profissionais voluntários de projetos pontuais. Com o ingresso da psicóloga, uma das demandas era a mediação e o planejamento dos grupos de orientação, que já aconteciam no Pares Cáritas RJ. O objetivo dos grupos de orientação é ser ao mesmo tempo um espaço de integração entre refugiados e solicitantes de diversos países e um lugar de troca sobre os diferentes modos de vida nos países de origem e no Brasil, sem que haja nenhum tipo de imposição, mas criando condições para que as pessoas possam negociar com suas culturas e criar novos modos de ser (Santos, 2020, p. 57).

Um dos grupos de orientação é o grupo sobre trabalho, coordenado por profissionais da própria equipe - advogada, assistente social e psicóloga - e oferecido às pessoas atendidas pelo programa. Considerando que a equipe da Cáritas RJ é reduzida em relação à quantidade de pessoas atendidas pela instituição e considerando que atuar com pessoas em situação de refúgio pode ter importante contribuição para a formação de psicólogos e que a Psicologia Organizacional e do Trabalho pode promover contribuições para promoção do cuidado com as pessoas atendidas, desde 2018, a equipe buscou construir a parceria com o Projeto de Estágio e Extensão “Socialização e Inclusão Social – movimentos dos grupos sociais”, para realização de atividades e condução do grupo de trabalho, com foco na inserção desse grupo social no mercado de trabalho.

Em maio de 2020, o Pares Cáritas RJ apresentou a demanda para a equipe do Projeto, que consistia em criar um grupo sobre o tema Trabalho no WhatsApp com os participantes do programa. A proposta apresentada é que através desse grupo de trabalho fosse dado continuidade ao estágio, propiciando um acolhimento e orientação a assuntos relacionados ao tema de forma remota. Nesse período, então, foram realizadas reuniões das equipes parceiras para entender as demandas e buscar caminhos para o desenvolvimento do projeto de estágio.

REVISÃO DA LITERATURA

Ao tratarmos do tema sobre refúgio, precisamos ter em mente que o mundo está vivenciando a maior crise humanitária do século XXI. Mas como chegamos a tal panorama nos dias de hoje? Para responder a essa pergunta é preciso percorrer a produção científica e de políticas públicas sobre o tema para uma compreensão do deslocamento de pessoas através do espaço e ao longo do tempo relacionando ao contexto socioeconômico regional ou mundial de cada período histórico e aos motivos identificados por questões políticas, econômicas, religiosas, étnicas, de gênero, sob forma de conquistas ou de guerras.

Como políticas públicas internacionais e nacionais podemos citar a criação do Acnur em 1950 e a legislação brasileira, considerada moderna e inovadora. Após a Segunda Grande Guerra, com a necessidade de lidar com os milhões de refugiados produzidos pela guerra, a comunidade internacional, por meio de uma resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, cria o Acnur e institui o Estatuto dos Refugiados que definiu o termo refugiado como qualquer pessoa:

fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (Nações Unidas, 2019, p. 8).

O Brasil é considerado mundialmente como um país de acolhimento e proteção aos refugiados, possuindo dois marcos legais importantíssimos que tornaram a legislação brasileira tão acolhedora: a Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997, que cria o Conare e amplia a definição de refugiado, e a Lei de Migração - Lei nº 13.445, 2017 -, que estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o refugiado ou migrante.

No campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) pode-se constatar uma produção científica importante sobre os temas: processo de socialização, trabalho e inclusão social, porém com pouca produção científica relacionada ao tema Refúgio. Apesar de ser um tema de extrema relevância social na contemporaneidade, após uma revisão bibliográfica feita nos principais periódicos eletrônicos em Psicologia, como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic), PubMed, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: “socialização/*socializacion*”; “trabalho/*work*”, “inclusão social/*social inclusion*” e “refúgio/*refuge*”, nenhum estudo foi encontrado abordando os quatro descriptores em conjunto. Foram encontrados apenas estudos, em sua maioria na área jurídica e relações internacionais, apontando a importância do trabalho para sobrevivência do refugiado. Porém, não encontramos estudos analisando a importância do ato de trabalhar para a constituição do sujeito e, consequentemente, para sua inclusão social.

Sendo assim, destacamos a literatura a seguir, que tem como objetivo fundamentar teoricamente as ações promovidas pelo projeto de estágio, adotando um olhar psicossocial integrado e complexo (Morin, 2007) para o processo de socialização, entendendo “[...] a socialização como processos psicossociais através dos quais o indivíduo se desenvolve historicamente como pessoa e como membro de uma sociedade”¹ (Martin-Baró, 1982, p. 163, tradução nossa).

1 [...] la socialización como aquellos procesos psicosociales por en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de una sociedad”.

Os grupos, segundo a definição de Lapassade (1984), caracterizam-se por uma unidade prática, que tem início a partir da existência da comunicação e interação entre os seus membros.

As teorias relativas aos processos grupais, bem como aquelas voltadas para a compreensão do campo das organizações, sustentam uma das formas de estudo e intervenção sobre o processo de socialização. Considerando que todo sujeito enfrenta situações semelhantes ao ingressar em um novo grupo, uma instituição ou em uma cultura, sendo geralmente um período marcado por tensões e dúvidas sobre um ambiente até então desconhecido.

Com base em uma visão integrada e complexa, o objetivo da intervenção é facilitar, através de um olhar psicossocial, a inclusão social de pessoas que estão vivenciando o processo de socialização, considerando que o tema trabalho é de extrema importância nesse processo, já que funciona, não só como um mecanismo de sobrevivência, mas também possibilita a construção de uma identidade social. Sendo assim, as oficinas apresentam como tema principal: “Trabalho, profissão e mercado de trabalho – uma trajetória de experiências”.

Mediante o exposto, o projeto tem como base metodológica a Concepção Psicossocial Integrada (Ayres, 2012, 2018) que tem como fundamentos o pensamento complexo de Morin (2007) e os estudos teóricos sobre processos grupais, especificamente relacionados com o desenvolvimento intra e interpessoal e a pesquisa-ação (Thiollent, 2009, 2015). Os pressupostos dessa concepção estão na participação de todos, pesquisadores e participantes, definindo-se papéis, atribuições e responsabilidades, tendo como característica básica a implicação das pessoas que têm algo a dizer e a fazer. Portanto, as seguintes orientações metodológicas foram definidas: (1) Contrato Psicológico, (2) Comunicação, (3) Processo de *Feedback* e (4) Decisões Coletivas; sendo norteadoras das ações do projeto de intervenção.

MÉTODOS

A partir da orientação metodológica foram definidos métodos voltados para o acolhimento e trocas de experiências entre pessoas em situação de refúgio com temas sobre o mercado de trabalho brasileiro e trajetórias migratórias. Foram elaboradas oficinas abertas como seguintes temas: “Trajetória do Processo de

Migração – Direitos Humanos e Fotografia”; “Conhecendo o grupo – trajetórias profissionais”; “Identidade Social – Trabalho e Profissão – mapeamento da trajetória de trabalho”; “Criatividade e Empreendedorismo”; “Desafios e Possibilidades – o processo de mudança”; “Potencialidades de cada um e do grupo”. Essa proposta abrange de forma integrada e participativa todos os passos da Concepção Psicossocial Integrada (Ayres, 2012, 2018).

Participantes

De 2018 a 2019, foram realizadas 20 oficinas presenciais que contaram com a participação de 253 refugiados e solicitantes de refúgio dos seguintes países: Angola, Boa Vista, Benin, Colômbia, Congo, Cuba, Guiné Equatorial, Marrocos, Nigéria, Paquistão, República Democrática do Congo, Serra Leoa, Togo, Turquia, Uganda e Venezuela. Por outro lado, em 2020, houve uma redução importante no número de oficinas que tiveram que ser reestruturadas para o formato remoto, totalizando duas rodas de conversa sobre currículo e duas oficinas sobre os temas: empreendedorismo, criatividade e aspectos jurídicos, com um total de 52 refugiados.

Destaca-se como uma ação inovadora a elaboração das cartilhas com os mesmos conteúdos abordados nos encontros e encaminhadas para grupos de WhatsApp, alcançando aproximadamente 100 pessoas. Os participantes em 2020 foram oriundos dos seguintes países: Angola, Benin, Colômbia, Cuba, Gana, Guiné, Haiti, República Democrática do Congo, Togo e Venezuela, destacando-se a maior participação de venezuelanos – 26 participantes nos encontros de forma remota. A equipe do estágio contou com 8 estudantes em 2018, 11 estudantes em 2019 e 7 estudantes em 2020.

INSTRUMENTOS

Com a implementação do Período Acadêmico Emergencial (PAE), na UERJ, em setembro de 2020, houve o retorno das atividades acadêmicas em uma modalidade remota, e a equipe do projeto fez uma nova análise sobre as possibilidades de suporte emocional e informativo a esses participantes, utilizando o WhatsApp e a plataforma Google Meet. Além disso, houve a iniciativa do Acnur, através do Pares Cáritas RJ, de fornecer recarga para celular ou crédito

para os solicitantes de refúgio e refugiados para acesso à internet, o que foi de extrema importância para que esse grupo participasse das atividades propostas.

Mediante o cenário remoto, a equipe do projeto junto com o Pares Cáritas RJ fizeram um levantamento de interesse sobre o tema “trabalho”, por meio da elaboração de questionário (Google Forms) contendo diversos temas, tais como:

- 1) entrevista de emprego;
- 2) educação financeira;
- 3) direitos e deveres do trabalhador;
- 4) empreendedorismo;
- 5) currículo;
- 6) trabalho formal e informal, entre outros.

Tal formulário envolvia outros assuntos relevantes para o projeto, como a melhor disponibilidade de dias e horários, tendo sido encaminhado para o grupo de 100 participantes do WhatsApp.

Importante destacar que esse é um número aproximado, considerando o ano de 2020, pois o número de participantes no grupo de trabalho oscila em função do ingresso de novos inscritos e saída de outros por diversos motivos. A partir das respostas, foram escolhidos os temas mais votados:

- 1) currículo;
- 2) entrevista de emprego; e
- 3) empreendedorismo, para a realização de oficinas mensais, bem como definido o dia da semana que garantiria maior participação.

INTERVENÇÃO

A presente questão vem orientando o projeto: quais caminhos devem ser seguidos, eticamente, a luz dos direitos humanos, que facilitem o processo de socialização e o sentimento de inclusão social dessas pessoas em situação de refúgio?

Após a realização de uma análise das demandas do Grupo de Trabalho do Pares Cáritas RJ com diversas reuniões entre as equipes parceiras, foi decidido que o Projeto iria produzir rodas de conversa, oficinas e cartilhas de orientação sobre o tema trabalho, com foco na inserção dos refugiados no mercado de trabalho brasileiro. Nesse sentido, a equipe do estágio e o Pares Cáritas RJ definiram que a proposta a ser realizada deveria propiciar condições para que esses sujeitos pudessem dar o primeiro passo para o ingresso no mercado de trabalho.

As seguintes etapas, então, foram planejadas:

- 1) “Conhecendo a situação dos refugiados no Rio de Janeiro”, tendo como objetivo conhecer o grupo, quem são os atores sociais, as dificuldades vividas e possíveis demandas;
- 2) “Realização de oficinas”, a partir da voz desses atores sociais, busca-se desvelar o cotidiano de vida, cultura e trabalho dos sujeitos refugiados no Brasil, com vistas à compreensão das dimensões sociais, políticas e culturais da vida desses grupos sociais.
- 3) “Avaliação e acompanhamento”, tem o objetivo de consolidar os dados dos planos de ação individual e do grupo, propiciando uma revisão do que foi experienciado nas oficinas.

Em meados de 2020, a equipe do estágio elaborou uma proposta inicial de duas rodas de conversa sobre o tema “currículo”, com o objetivo de proporcionar os conhecimentos necessários para elaboração de um currículo no Brasil, esclarecendo dúvidas sobre as informações que são pertinentes em um currículo e as possíveis maneiras de relatar experiências e/ou formações. Desse modo, o objetivo foi, de forma mais imediata, atender a demanda de ingresso dessa população ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, foi discutida a elaboração de uma cartilha com orientações sobre currículo, que fosse objetiva, dinâmica e comprehensível para esse grupo. A equipe, então, se baseou em oficinas com o mesmo tema, que foram ministradas em 2019, e contou também com a colaboração da equipe de tradutoras do Pares Cáritas RJ para que a cartilha fosse traduzida nos três idiomas: inglês, francês e espanhol.

Após esse planejamento, houve a formulação da cartilha com o tema “Currículo: definição, importância e orientações para a construção de um currículo”

que foi disponibilizada no grupo de trabalho do WhatsApp, contando com cerca de 100 refugiados, com diferentes níveis de escolaridade, que residem no Rio de Janeiro. Esses integrantes são de diferentes países, como: Angola, Gana, Guiné, República Democrática do Congo, Venezuela, Haiti, Benin, Colômbia, Cuba e Togo.

Paralelamente, a partir do levantamento de interesse do grupo foi apresentada ao Pares Cáritas RJ a elaboração de uma nova cartilha sobre o tema “Empreendedorismo e criatividade” e a realização de duas oficinas vivenciais através da plataforma Google Meet. A primeira oficina, denominada “Empreendedorismo e criatividade”, focou nos aspectos psicológicos do empreendedorismo, contando com uma vivência e um conteúdo teórico sobre o tema, propiciando uma autoanálise dos participantes, bem como reflexões e compartilhamento sobre os desafios para empreender um negócio.

Na segunda oficina, “Empreendedorismo e aspectos jurídicos”, houve a participação de uma advogada do Pares Cáritas RJ que fez uma apresentação informativa sobre os principais aspectos jurídicos do empreendedorismo e esclareceu as dúvidas levantadas. Além disso, a oficina também contou com a presença e relato de experiência de um casal de refugiados venezuelanos que implantaram um negócio no Brasil, com o objetivo de inspirar e apresentar o tema a partir de um lugar pelo qual os outros participantes em situação de refúgio pudessem se reconhecer. Ao final, propôs-se que cada participante pudesse elaborar seu plano de ação individual, identificando suas facilidades, dificuldades, aprendizagens e descobertas sobre o ingresso no mercado de trabalho.

As oficinas tiveram por objetivos:

- fazer o levantamento de informações necessárias sobre os participantes do grupo;
- propiciar a vivência orientada do processo do grupo, de maneira que viesse a facilitar o movimento individual e do grupo em seu processo de socialização, na busca da vivência da inclusão social, do sentimento de pertencimento, com foco no tema: trabalho;
- criar condições para elaboração de um plano de ação individual e do grupo, com ênfase no processo de cada participante para facilitação do processo de socialização.

Todas as oficinas contaram com momentos em que os participantes compartilhavam suas próprias experiências e angústias frente aos desafios encontrados com relação ao trabalho no Brasil. Alguns relatos como:

- “*Também existe um pouco de xenofobia porque tem muitas pessoas dos Recursos Humanos que dão prioridade aos brasileiros, simples assim. Eu posso fazer um livro sobre o tema. Eles não falam isso diretamente, porém você consegue sentir isso*”;
- “*Muitas empresas não dão oportunidade para os estrangeiros demonstrar as habilidades e capacidades por conta do idioma*”;
- “*Eu só posso falar é que sempre entreguei currículo, mas até agora ninguém me ligou pra fazer a entrevista. Quero muito trabalhar pra me sustentar e sustentar a meu filho*”;
- “*Não saber falar muito bem português é um obstáculo*”.

Além dos depoimentos, que indicavam dificuldades com relação ao conhecimento de seus direitos no ambiente de trabalho e dificuldades financeiras para procurar empregos, foi proporcionado um espaço de acolhimento que propiciou maior interação entre eles, já que a maioria compartilhava angústias semelhantes.

A equipe de estágio atuou em diferentes papéis, como facilitadores e observadores. Em todos os encontros estiveram presentes a equipe técnica do Pares Cáritas RJ, constituída pela psicóloga e três tradutoras voluntárias.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ao final de cada atividade, a equipe do estágio se reunia para fazer uma análise da atuação e dos resultados alcançados. Nessas supervisões foram utilizados os relatórios de observação para realização do processo de *feedback* entre estudantes envolvidos para aprimorar a atuação de cada um e da equipe como um todo. Enquanto equipe de trabalho, buscou-se através do diálogo e participação ativa de todos os estudantes o levantamento de novas possibilidades de atuação profissional.

No final do semestre de 2020, em uma reunião com a equipe técnica do Pares Cáritas RJ, foi apresentado o relatório técnico. Esse relatório teve como

objetivo apresentar e discutir o planejamento, o desenvolvimento das atividades, destacando os resultados alcançados no período e apontando algumas considerações, recomendações técnicas e uma proposta de continuidade do estágio.

É importante destacar que toda a avaliação da intervenção é feita com base na fundamentação teórica da Concepção Psicossocial Integrada (Ayres, 2012, 2018), incluindo a auto e heteroavaliação de todos os estudantes, em um processo de diálogo, de acompanhamento contínuo das atividades, a partir dos objetivos estabelecidos nas supervisões. Toda a avaliação tem o objetivo de otimizar as atividades, de acordo com o que foi observado pela equipe do estágio durante o semestre, bem como analisar e rever as experiências e vivências suscitadas nos encontros. Portanto, elaboram-se ações que possibilitem o desenvolvimento, aprimoramento da intervenção voltada para a efetiva inserção dos refugiados no mercado de trabalho, objetivando, consequentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes de psicologia.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

O projeto de estágio busca viabilizar a socialização e inclusão social da população em condição de refúgio na mesma medida em que expande conhecimentos acadêmicos sobre o tema. Dessa forma, o estágio ao fomentar a formação profissional com um grupo historicamente excluído, amplia as práticas no campo da POT.

A partir dos resultados, sugestões, relatórios técnicos e *feedbacks* a equipe se reúne para a construção da continuidade do trabalho no semestre seguinte, considerando o que foi observado, o que pode ser melhorado e mantendo o que funcionou adequadamente. Em 2021, a continuidade do projeto ocorreu a partir dos mesmos passos realizados em 2020, na plataforma Google Meet e WhatsApp, contando com um aumento no grupo de trabalho, tendo aproximadamente 140 participantes. A cada semestre é realizado o levantamento da demanda pela equipe técnica do Pares Cáritas RJ, a partir de uma pesquisa de interesses, com temas relacionados ao contexto do trabalho, considerando a modalidade remota no momento pandêmico.

As atividades propõem uma reflexão, diante das dificuldades vivenciadas nas novas funcionalidades das organizações no processo remoto, como *home office*, entrevistas de seleção *on-line* e até mesmo a atuação presencial diante do isolamento social. A situação inédita mundial requer inovação tanto para a coordenação e equipe do Estágio, quanto para toda a equipe Pares Cáritas RJ, diante das diferentes demandas dos refugiados nessa vivência social.

Durante a pandemia, algumas restrições e barreiras foram experienciadas, como o acesso dessa população a instrumentos e a rede da internet. O fornecimento de recarga para celular ou crédito aos inscritos pelo Pares Cáritas RJ, com financiamento do Acnur, para participação nas oficinas possibilitou acesso à internet. Porém, nem todos são contemplados seja por dificuldades na inscrição para receber o auxílio ou na carência de equipamentos como *smartphones*, *tablets* ou computadores. Portanto, instrumentos assíncronos como a disponibilização das cartilhas, das oficinas foram um caminho para minimizar esses obstáculos.

Outro espaço que está sendo construído são plantões, a proposta é que ocorram semanalmente, como um espaço para sanar dúvidas, questionamentos, reflexões, comentários e inquietações dos temas já trabalhados e da disponibilização das cartilhas, propiciando mais diálogo e comunicação entre seus pares e uma escuta mais próxima da psicologia às necessidades dos refugiados.

Outra iniciativa é a construção até o final de 2021 pelo Pares Cáritas RJ de uma plataforma de empregos em seu *site*, em que os refugiados e solicitantes de refúgio cadastram seus currículos e as empresas também cadastradas podem ter acesso a eles. Dessa maneira, permanecemos no estudo de estratégias que minimizem os impactos que esta população enfrenta em seu processo de socialização, com foco na inserção no mercado de trabalho brasileiro.

Os resultados podem ser identificados através dos relatos dos refugiados que participaram das oficinas. Durante os encontros, esses atores sociais apontaram a importância desses espaços para o compartilhamento de experiências, reflexão sobre o trabalho, aprendizagens e planejamento de ações para o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, ao final de cada oficina a equipe solicitava uma avaliação sucinta, geralmente em uma palavra ou frase que definisse o encontro. As palavras mais frequentes demonstraram o impacto de cada encontro para cada pessoa, a saber: “Educativo”, “Maravilha”, “Conhecimento compartilhado”, “Bom”, “Dúvidas esclarecidas”, “Muito bom”, “Diversão e conhecimento”, “Impressionante”,

“Eu gostei do dia de hoje, passei muito bem”, “Inspirador”, “Interessante”, “Agradecer muito todo o aprendido hoje”, “Motivador”, “Acreditar”.

Por outro lado, as oficinas e supervisões proporcionaram aos estudantes, um desenvolvimento pessoal e profissional, ampliando seus conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática de refúgio e trabalho no Brasil. Apresentamos alguns depoimentos dos estudantes sobre o estágio ao final do semestre de 2020:

A experiência no projeto foi extremamente enriquecedora, visto que antes eu possuía pouco conhecimento sobre a atuação da psicologia nesse campo da migração e do refúgio, bem como das dificuldades enfrentadas por alguém que precisa deixar o seu país, sua cultura e sua família.

Acredito que enquanto uma futura psicóloga, desenvolver esse olhar empático sobre o outro, sobretudo sobre pessoas em condições tão distintas das que já vivenciei, é um exercício imprescindível que nenhuma outra atividade dentro da universidade me permitiu viver.

Com certeza posso dizer que entrei imaginando que poderia ter algo a acrescentar na vida daquelas pessoas, mas no final, eu que fui transformada tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Escolhi a formação em psicologia fundamentalmente com o intuito de poder contribuir de alguma forma para outras pessoas, com o projeto não foi diferente.

Comecei a fazer parte desse projeto objetivando auxiliar os refugiados e solicitantes de refúgio, porém tive uma aprendizagem importante para minha formação, na atuação como facilitadora de grupos.

O estágio contribuiu para a qualidade da minha formação. Foi enriquecedor, ajudá-los a se inserir no mercado de trabalho com o amplo repertório temático relacionado a psicologia organizacional e do trabalho.

A minha formação em psicologia a partir desse estágio, me possibilita observar e trabalhar com grupos diferentes, com pessoas de diferentes nacionalidades, o que acredito que possa me proporcionar um olhar mais amplo para as questões psicológicas ao refúgio.

O estágio propiciou conhecimentos sobre o papel do psicólogo organizacional na orientação sobre temas como currículo, processo seletivo e empreendedorismo, e me preparar para trabalho com grupos.

Os cursos de capacitação e as supervisões ampliaram meus conhecimentos sobre diferentes referenciais teóricos e pude vivenciar o papel de facilitador de grupos.

Aprofundei meus conhecimentos sobre temas que permeiam o mercado de trabalho, como currículo, entrevista de emprego, processos seletivos, empreendedorismo, trabalho em equipe e liderança.

Como psicóloga em formação, desenvolvi um olhar empático a partir das experiências que os grupos trouxeram.

Destacamos, assim, a parceria consolidada com o Pares Cáritas RJ para ampliação da prática da psicologia nesse campo. Nesse sentido, os resultados consolidam a relevância da construção de parcerias entre Academia e sociedade civil para a produção de conhecimentos e planos de ação conjuntos, possibilitando um diálogo entre saberes científicos e comuns que visam à transformação social.

Questões para discussão

- 1) Quais caminhos devem ser seguidos, eticamente, a luz dos direitos humanos, que facilitem o processo de socialização e o sentimento de inclusão social dessas pessoas em situação de refúgio?
- 2) A partir da trajetória histórica das principais políticas públicas relacionadas ao refúgio, que ações podem ser pensadas para facilitar seu ingresso no mercado de trabalho?
- 3) Como pode ser caracterizada a atuação da Psicologia Organizacional e do Trabalho junto aos refugiados e solicitantes de refúgio, com base no Referencial de Competências da SBPOT (2020)?
- 4) Qual o papel do(a) Psicólogo(a) no campo de intervenção nesse contexto?
- 5) Como promover uma proposta de intervenção baseada na metodologia participativa em um cenário de trabalho remoto e considerando as diferentes realidades sociais?

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO. *Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional*. Brasília, DF: UniCEUB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14119/8/Ebook%20SBPOT.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

AYRES, H. F. *Conselhos de gestão de parques: grupos sociais em movimento?* 2012. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

AYRES, H. F. Research and integrated intervention: a trajectory for new values in the field of work and organizations. In: BAUMANE-VITOLINA, I. (ed.). *Organization 4.1: the role of values in the organizations of the 21st century: ISSWOW 2018* - International Society for the Study of Work & Organizational Values. [S. l.: s. n.], 2018. p. 251-260.

AYRES, H. F. et al. Work, refuge and social inclusion. In: BAUMANE-VITOLINA, I. (ed.). *Organization 4.1: the role of values in the organizations of the 21st century: ISSWOW 2018* - International Society for the Study of Work & Organizational Values. [S. l.: s. n.], 2018. p. 261-271.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2017.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1984.

MARTIN-BARÓ, I. *Accion e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA, 1982.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NAÇÕES UNIDAS. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. *Protegendo refugiados no Brasil e no mundo*. Genève, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/02/CARTILHA-ACNUR2019.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PROGRAMA DE ATENDIMENTO A REFUGIADOS E SOLICITANTES DE REFÚGIO DA CÁRITAS RJ. *O que fazemos*. Rio de Janeiro, [200-]. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/opares.html>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, C. A. S. dos. *Em pares: narrativas do encontro de uma psicóloga com pessoas em situação de refúgio no Rio de Janeiro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, G. J. et al. *Refúgio em números*. 5. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Projeto político pedagógico do curso de psicologia*. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, UERJ, 2013.

UNHCR. *Global Trends: forced displacement in 2020*. Copenhagen, 2021.

Disponível em: https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020#_ga=2.58165930.1420427808.1632594056-1756809888.1607809005&_gac=1.196159198.1630720618.CjwKCAjwj8ejBhA5EiwAg3z0m-zShTi74COEV0c-JTV48aU1UeIp2ImDX6GwruTzHQd4BGaYMS7FIBoCxCkQAvD_BwE. Acesso em: 17 fev. 2022.

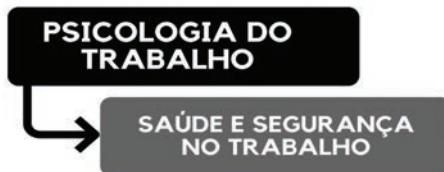
DO ESTIGMA À REABILITAÇÃO

intervenção em dependência química e alcoólica no contexto organizacional

ALINE BARBOSA DE MATOS
ELKA LIMA HOSTENSKY
ELISA CRISTIANE DE SOUZA

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelas autoras.

Este estudo de caso tem sua contextualização em uma empresa pública federal, que atua de modo descentralizado e em diferentes regiões do país¹. O uso de substâncias, por parte dos empregados, permeou a realidade organizacional por muitos anos com desfechos diversos. Os trabalhadores eram estigmatizados e a empresa não contava com um protocolo de intervenção com encaminhamentos adequados para cada caso. A cultura paternalista predominava e os gestores não formalizavam a demanda de saúde à área competente. O objetivo deste estudo de caso é relatar a implantação de um programa de assistência em dependência química e alcóolica no contexto organizacional e as etapas de intervenção junto aos trabalhadores, no marco temporal de 2010 a 2019. Na avaliação inicial apurou-se um total de 45 casos, institucionalmente conhecidos de uso abusivo de substâncias, principalmente álcool. O desenho do programa se ancora nos princípios da Intervenção Breve (IB) e no modelo FRAMES (sigla em inglês para o esquema: *Feedback; Responsibility; Advice; Menu of Option; Empathy; Self-efficacy*), os quais consideram o protagonismo do trabalhador nos processos de promoção da saúde. Ao longo de dez anos, 33 trabalhadores foram acompanhados pelo programa, sendo todos do sexo masculino; na sua maioria com nível educacional superior (43%); e com mais de 60 anos de idade (60%). As intervenções se iniciavam com a recepção da demanda e posterior acolhimento do trabalhador. Os procedimentos seguintes contemplaram etapas de encaminhamento à rede de apoio em álcool e drogas – Alcoólicos Anônimos

¹ No período em que ocorreu o levantamento e análise dos dados a referida empresa pública federal contatava com oito filiais. Todavia, a partir de 2021, houve significativa expansão na sua área de atuação, dispondo atualmente, em 2024, de 16 regionais.

(AA), Narcóticos Anônimos (NA), terapias em grupo e individuais, clínicas de internação –, atendimento à família do trabalhador e orientação aos gestores. A empresa, por sua vez, custeou consultas, exames, avaliações psiquiátricas, constituiu juntas médicas, entre outros. No âmbito da cultura organizacional, observou-se uma tendência a enfrentar a dependência química e alcoólica como uma questão de saúde, portanto, menos estigmatizada. Como desafios encontrados, pode-se listar: resistência dos empregados em aderir tratamentos de saúde; dificuldade de sensibilização e conscientização dos gestores acerca das condutas paternalistas e a relevância de seu engajamento no processo de intervenção; envolvimento da família parcial ou inexistente; conhecimento tardio da gravidade da situação por parte da equipe, fato que limitava o êxito em algumas intervenções bem como a implementação de ações a fim de evitar o agravamento do quadro de saúde. Por outro lado, observa-se que os trabalhadores reabilitados permanecem estáveis ao longo dos anos, com baixos índices de recaída, com retomada de suas atividades laborais e melhoria das relações socioprofissionais e familiares (57%). O desenho desse programa e sua execução possibilitam diretrizes que podem orientar intervenções em diferentes contextos organizacionais, ao tempo em que indica, ao profissional de psicologia, um conjunto de competências necessárias para a atuação em Saúde e Segurança no Trabalho (SST).

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelas autoras.

INTRODUÇÃO

A intervenção em dependência química e alcóolica no contexto laboral pode ser considerada um dos principais desafios na atuação do psicólogo organizacional e do trabalho, seja pelas características de evolução do transtorno, seja pela construção histórica que compreende a dependência química como uma questão de saúde do indivíduo, sugerindo que é uma situação de ordem privada, ainda que seja grave e frequente.

Dito isso, o manejo para discutir e intervir na dependência química hoje exige uma reflexão sobre como a droga foi encarada ao longo da história, tendo em vista as questões de saúde/doença e os paradigmas hegemônicos em cada momento. O álcool, por exemplo, por ser uma droga socialmente aceita e seu consumo ser estimulado pela sociedade, em situações de uso abusivo pode determinar mudanças de comportamento e/ou dependência, de forma silenciosa.

Na maioria dos casos e durante longos períodos, os dependentes químicos foram considerados como empregados exemplares, não chamando atenção sobre si nem sobre seu problema. Infelizmente, o alcoolismo se desenvolve de forma lenta, progressiva e fatal. Somente quando inicia a degradação do indivíduo é que a doença ganha visibilidade. Essa é a reflexão de um dos psicólogos

da empresa que aqui será retratada quando questionado acerca do que significou para ele trabalhar mais de três décadas em casos de abuso de substâncias.

O entendimento e a abordagem da dependência química na sociedade, historicamente, percorrem uma trajetória complexa e permeada pelo estigma e o preconceito. Paradoxalmente, o uso de álcool não é visto como uma questão de saúde, sendo uma droga legalizada e muitas vezes tem seu uso incentivado pela sociedade. Os estigmas relacionados ao uso de substâncias estão associados às consequências do uso abusivo e da dependência.

Essas marcas também se revelam no ambiente do trabalho quando se atribuí ao empregado, em situação de uso abusivo de substâncias, a condição de viciados e drogados. Em outros termos, culturalmente, comprehende-se a dependência como vício, sendo oposto à virtude, e, portanto, considera-se que ele não dispõe de qualquer potencialidade, reduzindo toda sua a trajetória e biografia ao uso das drogas.

Isso dito, o objetivo deste caso de ensino é relatar a implantação de um programa de assistência em dependência química e alcóolica no contexto organizacional - descritos na seção método - e as etapas de intervenção junto aos trabalhadores no marco temporal de 2010 a 2019 - destalhadas nos resultados. Visa, ainda, suscitar reflexões acerca das competências requeridas aos psicólogos que atuam em SST enquanto um subcampo da Psicologia do Trabalho.

Este relato se contextualiza em uma empresa pública federal, cuja atuação se dá em filiais espalhadas pelo país, majoritariamente no nordeste brasileiro. A atuação da empresa ocorre basicamente em ações de desenvolvimento regional - irrigação, revitalização de bacias hidrográficas e desenvolvimento territorial - e o corpo funcional está dividido em trabalhadores de nível superior, médio e operacional. Os empregados de nível superior desenvolvem atividades voltadas ao cumprimento da missão dessa empresa pública e, por conseguinte, das metas de governo estipuladas para a área de seguimento em que se encontra. Os empregados de nível médio são responsáveis por atividades de apoio administrativo. Já os de nível operacional atuam em operação de máquinas pesadas, trabalhos de manejo agropecuário, atividades de caráter braçal, de forma geral.

O uso de substâncias por parte de alguns empregados públicos, independentemente do nível, sempre permeou a realidade organizacional, porém, apesar da pressão do sindicato e da Comissão Interna de Acidentes de Trabalho (Cipa), até 2009, a organização nunca possuiu um programa estruturado que contemplasse

ações de prevenção, promoção e reabilitação em saúde, ainda que essa demanda aparecesse pactuada em diversos Acordos Coletivos de Trabalho (ACT).

Acidentes de trabalho automobilísticos; licenças de saúde por patologias relacionadas ao uso de substâncias; absenteísmos injustificados; sinais de embriaguez durante o expediente; ausência de protocolos e de recursos orçamentários para intervenção; carência de uma equipe multiprofissional e cultura paternalista são alguns dos aspectos que descrevem o problema da dependência química e alcóolica no ambiente organizacional em questão. Um caso que dá exemplo à necessidade da elaboração do programa de dependência química é de um empregado, contratado na década de 1980, que nas duas primeiras décadas de exercício laboral demonstrava sinais de um uso abusivo de álcool: ausências injustificadas ao trabalho; comparecimento ao trabalho com características próprias - sudorese e hálito alcoólicos, feridas pelo corpo que indicam quedas ou brigas físicas; agressividade com colegas e chefia. Ao longo dos anos, a dependência alcoólica desse empregado foi se agravando, chegando a alguns afastamentos por auxílio-doença para internação em clínicas especializadas, sanções disciplinares de menor porte aplicadas - advertências, suspensões e termos de ajustes de conduta - e uma maior constância em conflitos no ambiente laboral.

A partir de 2009, diante de casos semelhantes a esse, a empresa contratou equipe multiprofissional para atuar frente à complexidade e gravidade da questão, os quais tiveram por prioridade a elaboração de uma Política de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT) que contemplasse, entre outras propostas, um programa de assistência aos empregados em situação de uso abusivo e dependência de álcool e outras drogas.

USO DE SUBSTÂNCIAS E TRABALHO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

O alcoolismo constitui-se em um grave problema de saúde pública no Brasil, sendo o álcool responsável por mais de 90% das internações hospitalares por dependência, além de aparecer em cerca de 70% dos laudos sobre mortes violentas. Estima-se que 15% da população brasileira seja dependente do álcool, sendo uma das drogas que provoca danos à sociedade, principalmente por ser uma droga lícita, de fácil acesso e baixo custo. Infelizmente não existem dados disponíveis sobre o custo social do álcool no Brasil, mas, nos últimos anos, os Estados Unidos da América (EUA) têm produzido estudos que avaliam esse

custo – álcool e drogas ilícitas – em torno de US\$ 100 bilhões, em tratamento psiquiátrico, médico, acidentes, perdas de anos de vida, queda na produtividade, desgaste familiar, entre outros (Figlie *et al.*, 2000).

Facilidade de acesso às drogas, violência laboral, discriminação de gênero, presença de aspectos estressores no contexto laboral, profissões perigosas com risco de morte iminente e trabalho precarizado são alguns dos fatores de risco que emolduram as condições de trabalho e surgem associados ao uso de distintas substâncias entre diferentes categorias profissionais. Independente da classe social ou da categoria, o silêncio, o medo de falar sobre o assunto e o estigma fazem parte do cotidiano de muitos trabalhadores que enfrentam essa questão de saúde (Felix Junior; Schlindwein; Calheiros, 2016).

A estigmatização do uso de álcool e drogas pelos trabalhadores acaba por criar um obstáculo à detecção, à prevenção e ao tratamento da dependência às substâncias, haja vista que a atribuição de rótulos e estereótipos negativos “[...] influencia direta ou indiretamente a condição de saúde da pessoa estigmatizada, provocando diversas consequências, inclusive o agravamento da situação” (Brasil, 2008c, p. 26).

Muitas vezes os estereótipos associados ao usuário de álcool e drogas são permeados de crenças de cunho moral. Algumas verbalizações comuns ao se referirem ao tema uso e abuso de substâncias são: “é fraco”, “não tem força de vontade”, “é mau-caráter”, “é um problema sem solução”, “não tem amor-próprio”, “não pensa na família”, “não se cuida”, “tem envolvimento com a criminalidade”. Isolamento social, piora da qualidade de vida, perda de oportunidades profissionais, relações familiares disfuncionais, distanciamento dos serviços de saúde e de suporte social são alguns desfechos que guardam relação com a estigmatização e colaboraram para a redução da pessoa a uma única condição que é a de usuária de drogas (Brasil, 2008a, 2008c).

Em uma revisão sistemática da literatura sobre as intervenções para uso de substâncias psicoativas nos ambientes de trabalho, Ferreira e Sartes (2015) identificaram quatro categorias de ação: prevenção, educação, tratamento ou rastreio de drogas. Todos os estudos analisados privilegiaram recortes transversais em detrimento das metodologias longitudinais. Embora algumas intervenções se pautem em estratégias semelhantes, a inexistência de uma metodologia consolidada para mensurar as intervenções desta natureza se apresenta como um obstáculo à replicabilidade de modelos, acenando, ainda, para as singularidades que marcam as organizações.

Ainda assim, Ferreira e Sartes (2015) indicam que tanto a IB quanto o programa de pares se mostraram propostas pertinentes para embasar uma prática pautada na prevenção ao uso de drogas no contexto laboral, ao tempo em que convidam o profissional de gestão de pessoas a refletir acerca das práticas que podem estar pautadas na promoção da saúde.

Nesse contexto, importa destacar que, desde a década de 1970, há relatos do uso das técnicas de IB no campo da prevenção e tratamento do álcool. Enquanto abordagem, trata-se de uma modalidade de intervenção focada no indivíduo, que tem como objetivo a mudança de comportamento que passa pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito e da responsabilidade pelas escolhas pessoais em relação à sua saúde. Essa abordagem pode ser aplicada em contextos sociais, como os locais de trabalho, com fins preventivos ou terapêuticos, é focal, objetiva e de curta duração e deve ser conduzida por profissionais de saúde treinados em situações de assistência à dependência química. O uso da IB tem-se ampliado nos últimos anos, demonstrando ser uma técnica eficaz de intervenção na mudança de comportamentos diversos (Leandro-França; Murta, 2015). Nesse caso de ensino, foi utilizado o modelo FRAMES² – retroalimentação, responsabilidade, aconselhamento, menu de opções, empatia e autoeficácia, modelo proposto por Miller e Sanchez (1994) – com fins de IB para promoção de saúde em casos de abuso ou dependência a substâncias – álcool e ou drogas – no contexto laboral, ilustrado na Figura 3, detalhado na seção de resultados.

De modo adicional, no percurso da IB, o modelo proposto por Di Clemente e Prochaska (1998) acerca da intenção de mudança de comportamento adicto evidencia a importância de se conhecer os estágios, o processo e os níveis de mudança para que a intervenção seja efetiva. Para este estudo ressaltam-se os estágios de mudança comportamental que implicam:

- Pré-contemplação: o paciente não considera o uso de substâncias como um problema e está aberto a receber informações;
- Contemplação: o paciente consegue perceber tanto o lado ruim quanto o lado bom do uso de substâncias;

2 Frames é uma sigla em inglês usada para designar o esquema: Feedback; Responsibility; Advice; Menu of Option; Empathy; Self-efficacy.

- Preparação: o paciente reconhece o uso abusivo de substâncias e se propõe a mudar o comportamento;
- Ação: o paciente coloca em prática as estratégias e as metas traçadas;
- Manutenção: o objetivo nesta etapa é manter a mudança e evitar a recaída (Brasil, 2008b).

Nesse sentido, intervir em abuso de substâncias convoca os profissionais a atuarem em pelo menos duas frentes, seja mobilizando técnicas voltadas à atenção direta à saúde do trabalhador, seja na elaboração de um plano de ação organizacional.

No contexto laboral, quando se pretende estruturar a implantação de um programa para trabalhar os transtornos do uso de substâncias e/ou dependência química, é preciso estabelecer as diversas fases que a ação requer, os níveis de atuação e o público-alvo (Lago; Echterhoff, 2018). Também é relevante pontuar outros três aspectos centrais para a intervenção: a atuação multiprofissional, o treinamento dos gestores e a ação junto às famílias.

Destaca-se que a proposta de atuação de uma equipe multiprofissional no programa de assistência em dependência química e alcoólica, em estudo, trouxe para o âmbito organizacional o entendimento capaz de situar o saber específico na direção de um saber compartilhado, sem desconsiderar as peculiaridades, atribuindo, portanto, um esforço no enfoque interdisciplinar na atuação profissional nesta empresa pública.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, as especificidades das diversas disciplinas são reconhecidas, considerando que essas se reencontram e se complementam, contraditória e dialeticamente. Assim, a atitude interdisciplinar não requer a eliminação das diferenças para construir uma “espécie de superciência única” nem que o real seja algo intrinsecamente homogêneo e indiferenciado, mas que se constitua um processo de concorrência solidária entre as várias disciplinas ou abordagens na apreensão da realidade (Sampaio *et al.*, 2008). É preciso reconhecer que uma atuação interdisciplinar não é uma tarefa fácil, principalmente se considerarmos a trajetória histórica de cada profissão e sua postura ideológica e as relações sociais determinadas pelo modelo de sociabilidade capitalista. Apesar dos desafios, a relevância da interdisciplinaridade é superior no atendimento integral às necessidades de saúde da pessoa atendida.

A promoção de saúde em transtornos por uso de substâncias no ambiente organizacional passa, necessariamente, por um olhar integral sob o indivíduo, ou seja, é preciso superar a abordagem reducionista, centrado no adoecimento, para atuar junto aos colegas de trabalho e às lideranças – gestores, chefias. A título de exemplificação, observa-se que treinamentos junto às lideranças devem contemplar espaços de reflexão e diálogo que lhes permitam: compreender os impactos do adoecimento sobre a motivação e produtividade do trabalhador, avaliar de que modo suas ações impactam na manutenção da doença – conduta paternalista – ou possibilitem gerar fatores protetivos de saúde mental, identificar os fluxos estabelecidos no contexto organizacional que lhes permitirão orientar o trabalhador em busca de ajuda ou suporte – se possível a identificação precoce para que o encaminhamento se dê o mais breve possível, antes da instalação da dependência (Lago; Echterhoff, 2018).

Por último, o envolvimento da família é fator fundamental tanto na dependência do álcool quanto no sucesso do seu tratamento. A participação da família no tratamento de dependência química se mostra importante e reforça o sucesso do tratamento, já que mais pessoas estão comprometidas com o programa e com a equipe. A família pode ser um facilitador na etapa de desintoxicação, ao auxiliar o paciente a evitar locais onde possa encontrar com facilidade a droga utilizada. Importante destacar que o papel da família não é de policiamento, mas de apoio, ou seja, chamar o paciente à reflexão e responsabilidade para evitar os riscos da recaída (Brasil, 2008b).

A participação da família no tratamento deve ser orientada por uma equipe multidisciplinar que trabalhe a perspectiva do uso abusivo de álcool como uma doença e que, portanto, deve ser tratada. Geralmente, a família sofre com os efeitos do uso dessas substâncias, surgindo ou potencializando relações conflituosas, que podem atrapalhar no sucesso do tratamento. Portanto, a equipe deve intervir de modo a oferecer estratégias de enfrentamento do problema e de fortalecimento das relações intrafamiliares.

MÉTODOS

Considerando que são as características do objeto em análise e as orientações teóricas que direcionam o método mais adequado à investigação

de um problema específico a fim de atingir os objetivos propostos, realizamos um estudo, com a abordagem quanti-qualitativa, referenciado na perspectiva da interpretação do subjetivo, para entender a natureza do fenômeno social da dependência química na instituição, e no mensurável – números estatísticos, levantados a partir dos atendimentos oferecidos durante o período de 2010 a 2019, na empresa pública federal.

Compreendendo a dependência química e/ou alcoolismo como uma consequência da interação existente entre a história de vida, o contexto de trabalho e as ações dos sujeitos nesse espaço, constatou-se a necessidade metodológica de dialogar com autores que discutem essas categorias, por meio da revisão bibliográfica baseada em referenciais especializados sobre a dependência química, o alcoolismo, a intervenção breve, entre outros. Para tanto, adotou-se como procedimentos metodológico a pesquisa de referenciais teóricos e documental, a partir dos registros pontuados em instrumentais elaborados pela própria equipe de acompanhamento psicossocial da empresa.

Participantes

Ao longo de uma década, 33 trabalhadores foram atendidos pela equipe no âmbito do programa. Os dados de perfil são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico dos trabalhadores atendidos no programa de 2010 a 2019

Quantidade:	33 empregados
Sexo:	Masculino – 100%
Idade:	Entre 20 e 30 – 6% Entre 31 e 40 – 15% Entre 41 e 50 – 24% Entre 51 e 60 – 42% Entre 61 e 70 – 10% Mais de 71 – 3%
Cargo na empresa:	Analista (nível superior) – 39% Técnico (nível médio) – 15% Operacional (nível fundamental) – 45%
Tempo de empresa no início da intervenção:	Até 5 anos – 33% Entre 6 e 10 anos – 9% Entre 11 e 15 anos – 6% Mais de 15 anos – 51%

Fonte: elaborada pelas autoras com base em dados dos relatórios psicossociais de 2010 a 2019, de consulta da equipe do Programa de Acompanhamento Psicossocial.

Observa-se que tal questão de saúde atingiu apenas homens de todos os níveis educacionais, com predomínio daqueles com mais tempo de atuação na empresa estudada.

Instrumentos

A intervenção em álcool/drogas pode abranger a aplicação de ferramentas diversas. Os instrumentos de triagem utilizados nesse programa foram: CAGE, Audit e Assist, os quais permitem classificar a relação do trabalhador com a substância psicoativa em uso, abuso ou dependência. O CAGE é composto por quatro questões, de fácil aplicação e análise, que serve para apontar indícios de uso abusivo ou dependência ao álcool. O Audit, também de fácil aplicação e interpretação, serve para avaliar os níveis de consumo de álcool. E, por fim, o Assist é um instrumento de triagem quanto ao uso de álcool, tabaco e outras substâncias. Os manuais diagnósticos, como a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) também serviram de fonte de análise. O consumo de diferentes substâncias químicas, na 5a edição do DSM, foi englobado em um único evento (Transtornos por Uso de Substâncias), o que veio a facilitar o entendimento e o desenvolvimento de ações (Lago; Echterhoff, 2018).

Também foram desenvolvidos roteiros de entrevista e anamneses para recepcionar a demanda, acolher o trabalhador e sua família, explorar detalhes do caso que são relevantes para as orientações às chefias e repercussões na dinâmica laboral.

Intervenção

Esse caso de ensino retrata, de forma longitudinal, as etapas de implantação de um programa de assistência em dependência química e alcóolica e as intervenções realizadas ao longo de dez anos de vigência (2010 a 2019).

A primeira fase consistiu em reunir informações capazes de refletir a dimensão da demanda a ser enfrentada na organização. Por meio de entrevistas junto aos gestores da Sede e das filiais, identificou-se a existência de 45 casos institucionalmente conhecidos de uso de substâncias químicas e/ou alcóolicas, não sendo possível precisar o estágio – uso, abuso e dependência. Entre os casos

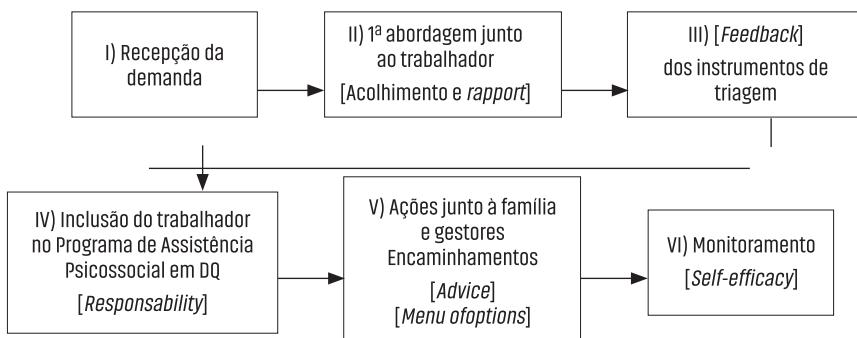
conhecidos, o diagnóstico institucional prévio desvelou: dois óbitos em decorrência da dependência química; uma aposentadoria por invalidez; um trabalhador que fazia uso de substâncias durante a jornada laboral; sete casos de internação em clínicas de reabilitação – com casos de múltiplas internações e de óbito após alta clínica; iniciativas individuais para adesão dos empregados a grupos de ajuda mútua – como AA.

Sobre os desafios enfrentados, os gestores relataram: o paternalismo por parte das lideranças, traduzido em aceitação e abono das faltas injustificadas do empregado; acobertamento dos casos; ignorar deliberadamente os episódios de embriaguez durante a jornada laboral. Muitas vezes uma “ajuda” ao empregado – na compreensão de não o prejudicar administrativamente – contribuía para o agravamento do problema ao mesmo tempo em que sinalizava a impunidade para esse trabalhador.

A etapa seguinte consistiu no desenho do programa inscrito na PQVT da empresa, institucionalizada em 2010 enquanto premissa de gestão de pessoas e da atuação da equipe multiprofissional. O programa contemplou: objetivos; diretrizes e premissas; definição de regras para inclusão no programa e estabelecimento de corresponsabilidades – organização, gestores, trabalhador e família; fluxos de encaminhamento; protocolos; fundamentação teórica pautada na IB. Ao entrar em vigência, a equipe multiprofissional da sede e das filiais – assistentes sociais, psicólogos, enfermeira do trabalho, técnicos de segurança do trabalho, médico do trabalho – reuniu-se para alinhamento da intervenção baseada no programa e mapeamento da rede apoio em cada localidade, bem como realizou algumas capacitações para dar início às primeiras abordagens.

As intervenções em dependência se ancoraram no modelo FRAMES e nos princípios da IB, os quais foram adaptados à realidade organizacional e se materializaram em uma sequência de etapas e procedimentos, iniciadas na recepção da demanda (Figura 3). A depender de cada quadro de saúde e das fases em que o trabalhador se encontrava em relação ao uso de substâncias, ajustes foram efetivados.

Figura 3 – Fluxo das intervenções nos casos uso de substâncias



Fonte: elaborada pelas autoras.³

I) Recepção da demanda para intervenção

Para que a equipe de saúde adentrasse o caso, o ponto de partida se traduziu na recepção da demanda, materializada sob a forma de:

- queixas relativas ao comportamento do trabalhador: absenteísmo ou atrasos injustificados; agressividade ou passividade extrema; queda da produtividade; número expressivo de licenças médicas; falta de cuidados com a higiene pessoal e com a aparência física - provenientes dos gestores e/ou colegas (93%);
- parecer conclusivo de Processo Administrativo Disciplinar (PAD) em que a comissão concluiu que a situação analisada foi consequência da questão de saúde associada a uma questão disciplinar (3%);
- busca ativa por parte do trabalhador ou sua família que requisitaram auxílio da empresa para fazer frente assunto (3%).

Outras queixas podem escamotear o quadro de uso de substâncias, como foi o caso de um trabalhador que apresentou memória afetada, discurso desconexo, queixas de insônia e muitos atestados médicos do trato respiratório. À primeira vista, chefia e colegas associaram os comportamentos a um quadro de estresse tendo em vista se tratar de que esse trabalhador ocupava um alto cargo de gestão. Porém, após algum tempo de intervenção, a equipe soube que

³ Trata-se de documento técnico da empresa, de 2010, elaborado especialmente para atender as demandas dessa empresa pública federal.

se tratava de abuso de substância e conheceu o tipo de substância utilizada pelo trabalhador, passando a abordar o caso em parceria com a família do empregado.

O relato do psicólogo mais antigo da instituição ilustra a dinâmica instituída e que representa, muitas vezes, o encaminhamento adequado a cada caso:

São raras as ocasiões de procura espontânea de ajuda. Por outro lado, os chefes e colegas de trabalho, por não saberem como abordar a questão, atuam como 'facilitadores' para o desenvolvimento da doença, ocultando ou minimizando falhas típicas do quadro da dependência. Por sua vez, na maioria dos casos e durante longos períodos, os dependentes químicos foram considerados como empregados exemplares, não chamando atenção sobre si nem sobre seu problema. Infelizmente, o alcoolismo se desenvolve de forma lenta, progressiva e fatal. Somente quando inicia a degradação do indivíduo é que a doença ganha visibilidade.

II) Acolhimento e *rappor*

Consistiu na primeira abordagem ao trabalhador com o objetivo de avaliar em qual estágio de mudança se encontrava, o padrão de consumo - com uso de instrumentos de triagem - e analisar a função da substância na sua vida e os problemas relacionados. Nessa etapa, muitos trabalhadores negam o uso abusivo de substâncias, podendo, inclusive, se mostrarem agressivos à abordagem por parte da equipe. O ingresso no programa, quando vinha por parte do parecer conclusivo de PAD, tinha caráter compulsório. Entretanto, também demandava a participação e a vontade do empregado em aderir.

III) *Feedback*

Consistiu na devolutiva ao trabalhador dos resultados obtidos nos instrumentos de triagem.

IV) Responsabilidade/*Responsability*

Consistiu na inclusão do trabalhador no programa de assistência em dependência química e desencadeou ações e responsabilidades diversas:

- responsabilidade do trabalhador: estabelecer meta de redução ou cessação no consumo da substância; vínculo com o programa assinado entre equipe e o empregado atendido;

- responsabilidade da equipe: estabelecimento de responsabilidades e metas de tratamento e vínculo entre trabalhador e equipe do programa; informações sobre sigilo, objetivos da intervenção, tempo de duração;
- responsabilidades da empresa: custear consultas, exames e avaliações psiquiátricas iniciais, para diagnóstico da dependência química; constituição de junta médica para conhecer a situação de saúde do trabalhador, se for o caso; exames complementares realizados durante os exames periódicos de saúde da empresa.

V) Aconselhamento/*Advice* e Menu de opções/*Menu of options*

- ações junto ao trabalhador: oferecer informações sobre os riscos do uso abusivo de substâncias, efeitos para a saúde e repercussões para as relações familiares e de trabalho; encaminhamento para a rede de apoio: AA, NA, Centros de Atenção Psicossocial de Álcool e Drogas (Caps-AD), clínicas de psiquiatria e psicologia, com discussão sobre os prós e contras de cada proposta terapêutica existente na rede;
- ação junto à família: conhecer a dinâmica das relações familiares; mapear quais estratégias foram empreendidas; identificar se existia ou não ganhos secundários em relação à manutenção da dependência para o contexto familiar; acolher relato do trabalhador e sua família acerca dos locais, situações e pessoas que contribuem para o uso abusivo pensando de modo articulado estratégias para lidar com estas questões;
- ação junto aos gestores: identificar os principais desafios na gestão do quadro de saúde, orientá-lo quanto à relação entre trabalho e dependência química; traçar estratégias claras e objetivas que visem minimizar atitudes paternalistas.

Constatou-se, neste estudo de caso, uma diversidade de propostas terapêuticas aderidas pelos empregados: reuniões semanais dos Alcoólicos Anônimos (AA) ou dos Narcóticos Anônimos (NA); acompanhamento psiquiátrico com ou sem prescrição medicamentosa; acompanhamento intensivo e multidisciplinar nos Caps-Ad; processo terapêutico com psicólogo clínico ou psicanalista. Em alguns casos também houve empregados que foram internados para tratamento intensivo da dependência. Observou-se, em muitos casos, uma combinação desses tratamentos.

O importante no encaminhamento do empregado à rede de apoio é observar se o empregado terá abertura à adesão ao tratamento proposto. Isso porque alguns empregados não gostavam da abordagem do AA por acharem doutrinário. Há outros empregados, no entanto, que se identificaram com o AA pelo estabelecimento dos 12 passos e por ter apoio e identificação de pessoas que passaram ou passam pelo mesmo processo.

Nesse aspecto, recorda-se da vivência de um empregado que, como membro do AA há alguns anos, costumava reforçar a importância do grupo de apoio no seu processo de recuperação e manutenção da sobriedade. Reforçava que a irmandade entre os membros do AA permitia acomodar sentimentos de confiança, aceitação e segurança, tornando-se fator determinante para melhoria da qualidade de vida e de suas relações familiares. Vale ressaltar que a sua participação como membro do AA era ativa e contribuiu para outras atividades dentro da empresa. A empresa em estudo possui um programa específico de responsabilidade socioambiental, direcionado aos jovens em situação de dependência química, com o intuito de promover a qualificação profissional, a preservação do meio ambiente e o fortalecimento de circunstâncias essenciais ao seu desenvolvimento físico, social e emocional. Logo, o empregado, ao ter conhecimento dessas ações direcionadas ao público juvenil, manifestou interesse em participar, reforçando a sua motivação em disseminar a proposta do AA e o seu compromisso com o processo de recuperação, tratamento e prevenção de recaídas.

VI) Monitoramento/*Self-efficacy*

Teve como objetivo motivar o paciente no processo de mudança; oferecer suporte preventivo à recaídas, manutenção das ações de tratamento ou reabilitação.

Em síntese, o papel dos profissionais na intervenção ficou estabelecido como uma escuta qualificada e apoio ao empregado, elaboração de estratégias em conjunto com o empregado e com os familiares, orientação às chefias, encaminhamentos à rede de apoio para a realização do tratamento e previdenciários quando o caso exigia licença de saúde, entre outros. Para uma intervenção eficaz, a equipe necessitava ter conhecimento da rede de apoio sociocomunitária existente para ser capaz de encaminhar o empregado para tratamento, sobretudo nas regiões onde havia pouca disponibilidade de profissionais de saúde ou cobertura do plano de saúde da empresa.

Outros aspectos que permearam a atuação da equipe: empatia, ética e sigilo como pontos transversais em todas as etapas da intervenção, reforçando a importância de o profissional estar preparado para acolher o paciente, de forma pacífica, sem confrontações. A elaboração de relatórios psicossociais, estudos sociais, relatórios psicológicos e emissão de pareceres em processos administrativos foram etapas técnico-operativas inerentes às intervenções realizadas.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

Este estudo de caráter longitudinal – ao longo de dez anos do programa – permite-nos avaliar que as intervenções são permeadas por desafios de diferentes ordens, que não dependem apenas das competências técnicas da equipe, que estão condicionadas a fatores sociais que limitam a ação – como a disponibilidade de rede de apoio sociocomunitária – e devem considerar as questões familiares e socioculturais que atravessam a vida do trabalhador.

Ainda assim, destaca-se que, das 33 demandas recepcionadas pela equipe:

- 19 (57%) casos em que o trabalhador aceitou participar do programa, seguiram os encaminhamentos e orientações da equipe multiprofissional e passou a não apresentar mais questões relativas ao uso abusivo de substâncias psicoativas. O refinamento deste dado nos permite mencionar que 2 (6%) desses trabalhadores traziam demandas familiares e conjugais associadas à dependência química/alcoólica; e outros 2 (6%) precisaram ser abordados mais de uma vez, aceitando participar do programa quando este teve caráter compulsório ou frente ao agravamento da dependência;
- 14 (42%) casos em que houve recepção da demanda, porém não houve continuidade no acompanhamento, por motivos diversos: ausência de profissional de saúde na filial da empresa para acompanhar a demanda; óbito; judicialização da questão trabalhista – iniciadas pelos empregados; instituição de Processo Administrativo Disciplinar (PAD) após o acompanhamento; pedido de demissão por parte do empregado; falta de interesse do empregado. Algumas das situações descritas se somaram em alguns casos.

Embora se observe um percentual expressivo de demandas acolhidas, mas interrompidas, é preciso dizer que os trabalhadores reabilitados permaneceram estáveis ao longo dos anos, com baixos índices de recaída, com retomada de suas

atividades laborais e melhoria das relações familiares. E esse trabalho, longo e gradual, deve ser valorizado como um esforço coletivo.

Neste estudo de caso, optou por dar enfoque à intervenção a nível individual, mas salienta-se que os níveis de atuação do programa foram difusos buscando abranger tanto o trabalhador quanto os gestores, a organização e familiares nos papéis de corresponsáveis pela promoção de saúde e prevenção às recaídas.

Sobre os obstáculos para o sucesso do programa, cabe esmiuçar: resistência dos trabalhadores na adesão às propostas de tratamentos; dificuldade de sensibilização e conscientização dos gestores acerca das condutas paternalistas e a relevância de seu engajamento no processo de intervenção; envolvimento das famílias parcial ou inexistente; conhecimento tardio da gravidade da situação por parte da equipe, fato que limitava o êxito em algumas intervenções; falta ou limitação da cobertura de atenção médico-hospitalar e de rede de apoio local seja por fatores geográficos (ausência de rede especializada em determinado município onde a empresa possui empregados) seja por fatores socioeconômicos (empregados que não tem condições financeiras de arcar com os custos do plano de saúde e por isso dependem integralmente da rede pública de saúde que nem sempre oferece um serviço especializado de qualidade) ou até uma junção destes.

Outro achado trata das percepções dos empregados sobre os grupos de autoajuda como NA e o AA. Alguns compreendem como espaços rígidos e influenciados por dogmas, outros como extensões favoráveis ao fortalecimento do sentimento de pertença e fonte de apoio emocional. E, nesse contexto, os grupos de autoajuda mútua se apresentavam como um instrumento de visibilidade e reconstrução da identidade social dos indivíduos que enfrentam um quadro de dependência e sofrem com os impactos na sua vida cotidiana, quando não era a única alternativa de reabilitação em territórios em que a rede de saúde se mostrava precária.

As estratégias de comunicação do programa ocorreram institucionalmente a depender do seu objetivo. De modo geral, os resultados estatísticos do programa compuseram relatórios de gestão e pareceres circunstanciados para processos administrativos. O desenho desse programa e sua execução possibilitem diretrizes que podem balizar intervenções em diferentes contextos organizacionais, ao tempo em que indica ao profissional de psicologia um conjunto de competências necessárias para a atuação em SST.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

A eficácia no enfrentamento e o cuidado integral dos usuários de álcool e outras drogas depende da efetiva participação de todos os segmentos da sociedade, ou seja, é preciso envolver a família, o trabalho, os serviços de apoio à saúde, de suporte espiritual, entre outros, como fatores de apoio emocional e de proteção a recaídas.

As experiências da equipe multiprofissional dessa instituição junto aos seus empregados, usuários de psicoativos, revelam histórias de dor e sofrimento, cujos maiores desafios foram à adesão a um tratamento e/ou reabilitação, o preconceito, o estigma, a exclusão social e, por vezes, o negacionismo vivenciados no cotidiano organizacional. Em outras palavras, na tentativa de fugir de uma realidade desconfortável, a própria empresa pública recusava a aceitar uma realidade empiricamente verificável, denunciando tanto as suas limitações no entendimento da dependência química, quanto à ausência de preparo para abordar essa demanda de saúde, de forma cuidadosa e ética. Nas narrativas dos empregados assistidos pelo programa constatou-se que o fato de não se sentirem compreendidos e acolhidos em suas limitações e diferenças consolidava um obstáculo na procura de apoio, seja no âmbito familiar, laboral, ou dos serviços de saúde e demais instituições.

A experiência aqui relatada demonstrou que a IB, enquanto enfoque teórico-metodológico, mostrou-se pertinente e trouxe vários benefícios para o processo de implementação do programa, posto ter viabilizado o agir pedagógico no âmbito organizacional, aperfeiçoando as percepções em torno da dependência química, bem como motivando os empregados a reduzir o uso de álcool e outras drogas, aconselhando sobre as alternativas de mudanças de comportamentos, reforçando a sua capacidade para conduzir tais mudanças e fortalecendo os vínculos afetivos entre os trabalhadores e seus familiares.

Entre as dificuldades encontradas pela equipe na condução do programa destacam-se a falta de recursos financeiros, humanos e de materiais. A equipe atuou conforme a apresentação da demanda, não sendo possível realizar um diagnóstico em todo o corpo funcional, e atuar de forma mais preventiva. Além disso, não havia membros da equipe em todas as filiais da empresa, o que limitava bastante a intervenção em casos de dependência química e alcoólica. Com relação a recursos materiais, alguns profissionais se depararam com a ausência

de espaço próprio para atendimento, a fim de resguardar o sigilo profissional, o que, por consequência, limitava a atuação profissional.

A partir dessas limitações, constatamos a necessidade da dependência química ser compreendida como um processo saúde/doença que requer o autêntico investimento da concepção integral do ser humano, para distanciarmos de entendimentos meramente moralista ou de caráter individual.

É preciso pensar a educação para saúde em termos mais abrangentes, que considerem o indivíduo em sua totalidade, o qual possui estilos de vida, uma subjetividade, bem como valores e saberes diferentes daqueles com os quais os profissionais de saúde e educação lidam. E investir em estratégias educacionais envolve aspectos políticos como capacitar, educar, respeitar os direitos humanos, justiça social, equidade no atendimento, entre outros.

Além disso, reduzir os graves dilemas relacionados à dependência química em nossa realidade requer a interação entre vários grupos, exigindo mudanças substanciais na organização social, diminuindo drasticamente as desigualdades presentes nesse contexto. Também são necessárias mudanças na formação dos profissionais que lidam com essa questão, além de alterações na forma de lidar com o paciente ou o indivíduo que apresenta maior vulnerabilidade em relação à droga, encarando os mesmos como seres ativos, que possuem saberes e fazeres próprios, diretamente implicados no processo saúde/doença.

Por fim, cabe destacar que várias são as competências profissionais requeridas aos psicólogos que atuam em SST. A atuação e intervenção desses profissionais no desenvolvimento de políticas e programas voltados ao uso abusivo de substâncias nos contextos organizacionais requer: aperfeiçoamentos constantes, embasamento teórico, capacidade de realizar diagnósticos organizacionais a fim de mapear a questão, desconstrução de estereótipos que podem permeiar a atuação profissional paralisando o psicólogo na sua práxis e impedindo o processo de “desestigmatização” do trabalhador. A atuação multiprofissional genuína deve ser pautada na troca de saberes que se constituem a partir de lugares específicos a fim de promover a troca coletiva em prol da saúde do trabalhador.

Em síntese, a partir das experiências vividas no processo de acolhimento, escuta ativa, aconselhamento, encaminhamentos, avaliações junto ao empregado e com chefias e gestores, constatamos que, apesar dos desafios, é possível materializar um programa de assistência em dependência química, em um

ambiente corporativo, transformando a cultura organizacional a partir de uma visão do uso de substâncias químicas como uma questão social e do processo saúde/doença.

Questões para discussão

ATUAÇÃO PROFISSIONAL	1. Uma atuação profissional que visa fazer frente à estigmatização do trabalhador usuário de álcool/drogas requer uma reflexão acerca de quais elementos compõem a atitude discriminatória no contexto organizacional: o estereótipo (componente cognitivo, crenças), o preconceito (componente afetivo) e a discriminação (componente comportamental). Como reduzir o preconceito e a discriminação, no contexto laboral, nos casos de abuso de substâncias? Pense em ações, técnicas e estratégias que o psicólogo pode desenvolver, no processo de intervenção, vislumbrando uma mudança de atitude que beneficie a todos (trabalhador-organização-profissional de saúde).
INTERVENÇÃO	2. Para uma intervenção adequada junto ao trabalhador, faz-se necessário identificar tanto o nível de uso de substância – uso, abuso, dependência – quanto à disposição para adesão ao tratamento – pré-contemplação, entre outros. De que modo o uso de instrumentos de triagem pode contribuir para a intervenção profissional mais adequada? Com quais desafios o psicólogo pode se deparar na intervenção ao propor o uso destes instrumentos?
INTERVENÇÃO BREVE	Quais são os aspectos positivos e negativos que é possível observar na IB em dependência química?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Detecção do uso abusivo e diagnóstico da dependência de substâncias psicoativas*: módulo 3. Brasília, DF: SENAD, 2008a. (Supera: Sistema para detecção do uso abusivo e dependência de substâncias psicoativas: encaminhamento, intervenção breve, reinserção social e acompanhamento).

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Intervenção breve para casos de uso de risco de substâncias psicoativas*: módulo 4. Brasília, DF: SENAD, 2008b. (Supera: Sistema para detecção do uso abusivo e dependência de substâncias psicoativas: encaminhamento, intervenção breve, reinserção social e acompanhamento).

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *O uso de substâncias psicoativas no Brasil*: epidemiologia, legislação, políticas públicas e fatores culturais: módulo 1. Brasília, DF: SENAD, 2008c. (Supera: sistema para detecção do uso abusivo e dependência de substâncias psicoativas: encaminhamento, intervenção breve, reinserção social e acompanhamento).

DICLEMENTE, C. C.; PROCHASKA, J. O. Toward a comprehensive, transtheoretical model of change: Stages of change and addictive behaviors. In: MILLER, W. R.; HEATHER N. (ed.). *Treating addictive Behaviors*. New York: Plenum Press, 1998. p. 3-24.

FELIX JUNIOR, I. J.; SCHLINDWEIN, V. de L. D. C.; CALHEIROS, P. R.V.A relação entre o uso de drogas e o trabalho: uma revisão de literatura PSI. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 104-122, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100007&lng=pt&tln=pt. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRA, M. L.; SARTES, L. M. A. Intervenções realizadas no ambiente de trabalho para o uso de drogas: revisão sistemática. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 96-110, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282038428008>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FIGLIE, N. B. et al. The frequency of smoking and problem drinking among general hospital inpatients in Brazil: using the AUDIT and Fagerström questionnaires. *São Paulo Medical Journal*, São Paulo, v. 118, n. 5, p. 139-143, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-31802000000500005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spmj/a/FVsFmB5VWdCZzP8GrM4f94N/?lang=en>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LAGO, D.; ECHTERHOFF, R. Álcool e outras drogas no trabalho. In: MENDES, R. (org.). *Dicionário de saúde e segurança do trabalhador: conceitos, definições, história, cultura*. Novo Hamburgo: Proteção Publicações Ltda, 2018. p. 108-109.

LEANDRO-FRANÇA, C.; MURTA, S. G. Intervenções greves aplicadas à prevenção e promoção em saúde mental. In: MURTA, S. G. et al. (org.). *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção*. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015. p. 341-362.

MILLER, W. R.; SANCHEZ, V. C. Motivating young adults for treatment and lifestyle change. In: HOWARD, G. S.; NATHAN, P. E. (ed.). *Alcohol use and misuse by young adults*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1994. p. 55-81.

SAMPAIO, C. C. et al. Interdisciplinaridade em questão: análise de uma política de saúde voltada à mulher. In: SÁ, J. L. M. de (org.). *Serviço Social e interdisciplinaridade: fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-95.

É CASO DE HOSPITAL?

Representações de bem-estar e mal-estar no trabalho

LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA
DARDIELLE SANTOS DIAS

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



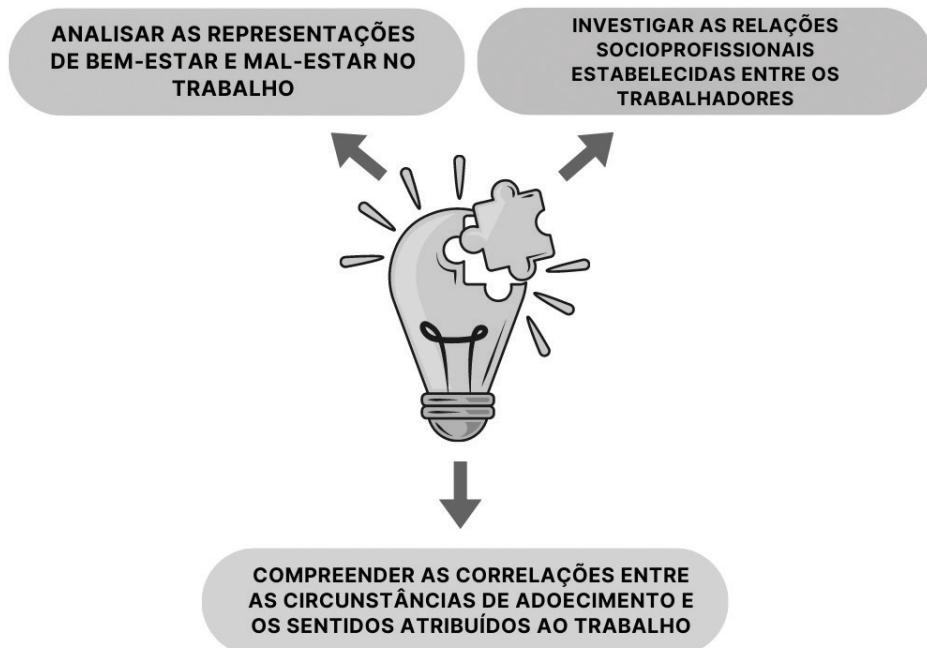
Fonte: elaborada pelas autoras.

O adoecimento de profissionais da saúde é uma temática frequentemente discutida na produção científica. Nesse contexto de trabalho, as fontes de bem-estar e de mal-estar são diversas e coexistentes. Os impasses que atravessam as atividades laborais em saúde geralmente se referem aos problemas na comunicação, conflitos no relacionamento interpessoal e na gestão, falta de leitos e de equipamentos básicos, carga horária extensa, associados ao déficit de profissionais na equipe, ocasionando sobrecarga física e psicológica do trabalhador. Os estudos em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) discutem as representações existentes nas relações sujeito-trabalho-organização. Nessa direção, destaca-se a Análise Ergonômica do Trabalho (AET), que propõe a transformação do contexto laboral a partir da caracterização e análise dos processos e atividades desempenhadas pelos trabalhadores, baseado nos princípios da Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho (EAAQVT). O presente capítulo é resultado de uma experiência de estágio em Psicologia e tem por objetivo, a partir da intervenção realizada, analisar as representações de bem-estar e mal-estar no trabalho, investigar as relações socioprofissionais estabelecidas entre os trabalhadores e compreender as correlações entre as circunstâncias de adoecimento e os sentidos atribuídos ao trabalho, sob a ótica de profissionais de saúde de um hospital universitário do estado de Mato Grosso do Sul. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a participação de sete profissionais dos sexos masculino e feminino, com idades entre 29 e 43 anos, dos setores de clínica cirúrgica e pediatria. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e categorizados a partir das rotinas organizacionais e percepções dos trabalhadores frente às atividades laborais exercidas. Os resultados apontaram que

as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais fazem referência ao relacionamento interpessoal conflituoso, sobrecarga de trabalho, infraestrutura física e ergonômica inadequadas, desgaste mental frente às situações cotidianas de adoecimento e morte. Além disso, constatou-se a necessidade de locais de acolhimento para os funcionários, bem como serviços de atenção psicológica. A fim de divulgar os resultados deste levantamento, bem como apontar alternativas para minimizar tais intercorrências, foi realizada uma roda de conversa, acompanhada de um café da manhã, com os trabalhadores dos setores investigados e a gestão, a partir da qual instituiu-se o “Café HU em Relação”, que se trata de uma atividade semanal destinada à discussão dos conflitos que atravessam o cotidiano dos trabalhadores, com vistas a obter melhorias na comunicação entre os pares e a gestão, bem como fortalecer os vínculos nesse contexto. Também foi elaborado um plano de recomendação entregue à psicóloga organizacional do hospital universitário. Conclui-se que atuar de forma preventiva junto à organização e aos trabalhadores não é uma tarefa simples, principalmente no que se refere às condições de trabalho e às relações socioprofissionais. No entanto, é de suma importância que sejam estabelecidos lugares coletivos seguros, destinados a mitigar as contradições presentes no contexto de trabalho e para fortalecer os vínculos entre os trabalhadores.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelas autoras.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada em 2005 pela Lei nº 11.153 e está localizada na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul. Desde a sua fundação, a UFGD tem se dedicado à formação superior atrelada às demandas regionais, uma vez que a universidade está situada em uma região de fronteira (Brasil-Paraguai) e comporta a reserva indígena mais populosa do país. O curso de Psicologia da UFGD foi instituído em 2009 e oferece formação profissional nas modalidades de bacharelado e licenciatura. O projeto político-pedagógico possui duas ênfases: Processos psicosociais (ênfase A) e Processos clínicos (ênfase B).

Os Estágios Curriculares Supervisionados iniciam-se no quinto semestre e se dividem em três módulos consecutivos: básico, que se subdivide em Estágios do Núcleo Comum I e II; Estágio em Psicodiagnóstico; e Estágios Específicos. As

atividades analisadas neste capítulo foram concebidas a partir das experiências de ensino e práticas da disciplina Estágio do Núcleo Comum I e II, cujo objetivo é possibilitar o desenvolvimento e o exercício de habilidades e competências previstas no Núcleo Comum de Formação, bem como preparar o acadêmico para os Estágios Curriculares Supervisionados Específicos.

A área de estágio, denominada Psicologia e Processos de Trabalho, possui carga horária total de 144 horas e duração de dois semestres. Participaram das atividades oito acadêmicos, sob orientação de duas supervisoras que coordenaram o estágio em momentos diferentes.

O campo de estágio foi o Hospital Universitário (HU) da UFGD, doado a essa instituição de ensino em 2008 para atendimento via Sistema Único de Saúde (SUS) e para atividades de hospital-escola. Desde então, o HU-UFGD atua como um polo estratégico do estado, voltado à formação profissional e à assistência médico-hospitalar de 33 municípios, incluindo a população indígena e da fronteira Brasil-Paraguai. O HU é gerido, desde 2013, por uma empresa de serviços hospitalares e o quadro de funcionários é composto por, aproximadamente, 1 mil empregados, alguns ligados à instituição pelo regime de trabalho celetista e outros como estatutários.

A demanda apresentada para o estágio fez referência ao alto índice de afastamento ocupacional, principalmente por transtornos psicológicos, tais como ansiedade, depressão, síndrome de *burnout* e síndrome do pânico, registrados e acompanhados pela psicóloga organizacional do referido hospital. Para realizar a análise da demanda e construir a proposta de intervenção em campo, inicialmente, realizaram-se estudos referentes ao bem-estar, mal-estar e adoecimento dos profissionais da saúde, pautados na perspectiva da EAAQVT. Essa análise também auxiliou a construção e o desenvolvimento da atividade intervenciva, voltada à transformação do contexto laboral, a partir da compreensão das atividades, processos e relações de trabalho (Ferreira, 2015).

Sabe-se que o trabalho pode se constituir tanto por elementos de promoção de saúde e pertencimento, quanto por representações de mal-estar e adoecimento dos trabalhadores. A concepção de bem-estar, mal-estar no trabalho e o adoecimento ocupacional, sobretudo dos profissionais de saúde, é uma temática que suscitou diversas discussões nas últimas décadas (Brotto; Dallbello-Araujo, 2012; Camelo *et al.*, 2014; Esperidião; Saidel; Rodrigues, 2020; Ferreira *et al.*, 2014; Santos *et al.*, 2017; Sousa; Araujo, 2015). As questões que

perpassam a maior parte dos trabalhos científicos nesse campo são: como manejar a perspectiva saúde-doença no contexto hospitalar, junto aos profissionais destinados a trabalhar com as situações de adoecimento? E, ainda, por que os profissionais da saúde adoecem de maneira cada vez mais expressiva, sobretudo, por desordens psicológicas? Na direção desses questionamentos, Andrade e demais autores (2015) inferem que esse é um fenômeno global, apesar de sofrer influências culturais e regionais. Segundo esses autores, muitas questões são características, tais como as intercorrências na infraestrutura e condições de trabalho, riscos de contaminações, excesso de burocracia no exercício de algumas atividades, relações verticalizadas e contato cotidiano com situações de adoecimento e morte.

Adicionalmente, há questões infraestruturais e ergonômicas que, por vezes, não são adequadas, o que impacta diretamente na saúde do profissional. É nesse sentido que a EAAQVT salienta a relevância dos espaços em que os trabalhadores possam compartilhar o mal-estar e serem acolhidos, possibilitando a promoção de saúde e redução de boa parte das contradições e conflitos organizacionais.

Este capítulo tem o objetivo de analisar as representações de bem-estar e mal-estar no trabalho, sob a ótica de profissionais da saúde. Para tanto, adotou-se a AET como fundamento teórico-metodológico, a fim de explorar o contexto laboral e recomendar estratégias de fortalecimento de vínculos, promoção de saúde e acolhimento dos trabalhadores. A atividade intervenciva, descrita neste capítulo, consistiu numa roda de conversa realizada, com vistas ao fortalecimento de vínculos entre os trabalhadores, partilha das dores e melhoria da comunicação entre os pares. Acredita-se que as discussões propostas neste capítulo podem suscitar reflexões sobre a importância da qualidade de vida no trabalho dos profissionais da saúde, bem como contribuir para o embasamento de práticas da POT nesse contexto.

CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE APLICADA À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Um dos principais objetivos dos estudos psicológicos é elucidar os determinantes associados à promoção, assistência e manutenção da saúde (Gomide Júnior; Oliveira, 2021). Nessa perspectiva, ressaltam-se os conceitos de qualidade de vida e bem-estar como elementos essenciais à saúde humana, cuja definição

integra vários aspectos físicos, ambientais, relacionais, sociais e emocionais da vida do indivíduo. É importante destacar o caráter cultural e subjetivo desses conceitos, de modo que, apesar de envolverem situações básicas e concretas, esses elementos são multideterminados e variam de acordo com a realidade social e histórica e com a percepção do próprio indivíduo.

O trabalho é um campo que exerce grande influência na saúde, visto que a sua presença ou ausência compõe o antagonismo saúde-doença. De acordo com Andrade e Oliveira (2021), os estudos que abordam o bem-estar, mal-estar, qualidade de vida e adoecimento, no contexto laboral, geralmente realizam investigações a partir de dois pontos de vista: as cargas de trabalho/investimentos que o indivíduo realiza *versus* o reconhecimento; e o nível de estresse/adoecimento ocupacional *versus* o nível de satisfação do profissional. As extensas jornadas de trabalho, a cobrança excessiva por resultados e conflitos entre os colegas de trabalho e a chefia estão diretamente ligados às situações de adoecimento laboral mais recorrentes e com maior impacto nas demais esferas da vida do indivíduo. Pádua e Ferreira (2020) acrescentam que o debate sobre o nexo causal entre o trabalho e o adoecimento dos trabalhadores nas organizações se faz presente em diversas pesquisas nas ciências do trabalho e da saúde. Entende-se que muitas são as exigências e mobilizações cognitivas, técnicas e afetivas requeridas aos trabalhadores em seu cotidiano laboral.

Em algumas realidades de trabalho e culturas organizacionais, verifica-se o comportamento dos profissionais em negar a dor e/ou situação de sofrimento, a fim de não perder o cargo e/ou emprego. De acordo com Cortez e demais autores (2021), no trabalho em saúde não há espaço para que os indivíduos possam adoecer e, além disso, há poucas oportunidades e/ou espaços para que o mal-estar psicológico, emocional e/ou relacional sejam considerados e trabalhados. Nos estudos científicos em POT, muito se discute sobre a tipologia do adoecimento no trabalho de acordo com a atividade exercida. Embora sejam consideradas as implicações psicológicas das situações de adoecimento ocupacional, verifica-se que os pesquisadores dessa área estão empenhados em estabelecer um perfil de morbidade dos trabalhadores da saúde. Nesse sentido, destaca-se a importância da ampliação do olhar para as circunstâncias de adoecimento, uma vez que está exposto a diversos estímulos, tais como o estado emocional, a vida familiar, entre outros, que podem incidir diretamente e de maneira diferenciada no processo de adoecimento laboral.

Outra questão muito relevante é a alienação do indivíduo às atividades que desempenha, pois, por mais que tais atividades requeiram algumas competências e habilidades específicas, a tarefa não é o trabalho e nem, tampouco, o trabalhador. No entanto, verifica-se que, frequentemente, os profissionais são reduzidos ao exercício de determinadas atividades e, além disso, deparam-se com a necessidade de “elaborar estratégias operatórias para tentar minimizar as dificuldades encontradas na execução das tarefas, sem afetar a produção e, ao mesmo tempo, manter o equilíbrio da situação” (Abrahão; Sznelwar, 2011, p. 108). Essa questão traz à tona a robotização do trabalhador, que incumbe ao indivíduo a capacidade de processar informação de maneira ilimitada, rápida e eficaz.

No cenário indivíduo-organização-trabalho, ressaltam-se os conceitos de Organização do Trabalho, Condições de Trabalho e Relações Socioprofissionais. Por Organização do Trabalho, entende-se os elementos, formais ou informais, que expressam as concepções e as práticas de gestão de pessoas e do trabalho. A definição de condições de trabalho, por sua vez, é constituída pelos componentes estruturais contidos no lócus de produção, que revelam sua infraestrutura, apoio institucional e práticas administrativas. As Relações socioprofissionais compreendem os elementos interacionais que fazem menção às relações sociais de trabalho, pertencentes ao processo de produção laboral e que definem sua dimensão social (Ferreira, 2015).

Nesse contexto, a investigação das relações entre o trabalho e as representações que os trabalhadores imprimem em seu cotidiano laboral pode ser respaldada pelos fundamentos teóricos-metodológicos da ergonomia da atividade. De acordo com Ferreira (2015), a ergonomia da atividade é uma abordagem científica antropocêntrica das realidades de trabalho que, a partir de conhecimentos interdisciplinares das ciências humanas e da saúde, busca alocar o processo de humanização do trabalho e do indivíduo no cerne das práticas e políticas dos gestores organizacionais. Adicionalmente, tem como elementos centrais o foco no bem-estar dos trabalhadores e na eficácia dos processos produtivos, a transformação das condições de trabalho e a adaptação desse contexto à necessidade de todos, de modo, portanto, a compreender os indicadores críticos existentes no contexto de trabalho, a fim de suscitar transformações que contemplem as necessidades e os objetivos de trabalhadores, gestores, usuários e consumidores.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, o trabalho tem função mediadora na interação entre sujeito-ambiente (Ferreira, 2015), na qual tanto o sujeito atua sobre o ambiente, transformando-o via trabalho, quanto o ambiente transforma esse sujeito, também via trabalho. Nessa direção, o Contexto de Produção de Bens e Serviços (CPBS), constituído pelas dimensões Organização do Trabalho, Condições de Trabalho e Relações Socioprofissionais, é definido como o lócus organizacional, material e social onde se desenvolvem as atividades de trabalho e as estratégias, individual e coletiva, de mediação entre os trabalhadores e a organização. Além disso, a ergonomia da atividade também postula que as contradições existentes no cotidiano de trabalho de determinado CPBS requer dos trabalhadores dispêndio físico, cognitivo e emocional, denominadas de Custo Humano do Trabalho (CHT), que se apresentam como empecilhos e/ou desafios à execução da tarefa. O CHT expressa a mobilização dos trabalhadores, individual e coletivamente, para lidar com as contradições existentes no contexto de produção (Ferreira; Mendes, 2003).

Os níveis de exigências que constituem o CHT são representados pelas seguintes exigências, decorrentes da CPBS, aos trabalhadores, a saber:

- custo físico – envolve o investimento corporal vinculado ao dispêndio fisiológico e biomecânico, sob a forma de posturas, gestos, deslocamentos e emprego da força física;
- custo cognitivo – representa a exigência mental, sob a forma de aprendizagem, formação de esquemas de ação, resolução de problemas e de tomada de decisão; e
- custo afetivo – implica dispêndio emocional, sob a forma de reações afetivas, sentimentos e estados de humor, resultante das atividades do cotidiano do trabalho (Ferreira, 2015).

Nesse sentido, considerando que o CHT, em algumas realidades organizacionais, pode exigir em demasia dos profissionais, faz-se necessário o desenvolvimento de Estratégias de Mediação Individual e Coletiva (Emics), que objetivam atenuar as contradições, discrepâncias e/ou adversidades presentes no contexto de laboral.

As Emics configuraram o “modo de pensar, de sentir e de agir frente a um contexto de produção específico”, a fim de garantir a “integridade física,

psicológica e social” do trabalhador (Ferreira; Mendes, 2003, p. 44). Quando a Emic é gerida com sucesso, constituem-se as fontes de bem-estar no trabalho; caso contrário, tem-se as fontes de mal-estar nesse contexto. Tanto o bem-estar quanto o mal-estar no trabalho atuam como representações mentais, nas quais os trabalhadores manifestam-se sobre o seu estado geral em determinados momentos e contextos de trabalho. Pontualmente, define-se bem-estar no trabalho como representações positivas que os trabalhadores fazem sobre o seu estado físico, psicológico e social relativos ao contexto de produção no qual estão inseridos. O conceito de mal-estar no trabalho, por sua vez, faz menção às representações negativas que os trabalhadores fazem sobre tais estados em determinado contexto de produção (Ferreira, 2015).

É nessa perspectiva que se comprehende a interrelação entre contexto de produção, custo humano no trabalho e representações de bem-estar e mal-estar no trabalho. Assim, quanto mais eficientes e eficazes forem as estratégias de mediação individuais e coletivas dos trabalhadores, em relação às exigências de determinado contexto de produção, menor será o CHT, tendo-se o predomínio das representações positivas, isto é, de bem-estar individual e coletivo. Em contrapartida, quanto menor for a eficiência e eficácia de tais estratégias de mediações, maior será o CHT, refletindo negativamente nas representações do trabalho e, consequentemente, na qualidade de vida dos profissionais.

Considerando o conjunto de exigências presentes nos mais diversos contextos de trabalho, caracterizadas pelo excesso e aceleração do ritmo de trabalho, diminuição dos prazos para execução das tarefas, aumento das cobranças organizacionais e individualização da tomada de decisão, tem-se o trabalhador como variável de ajuste (Ferreira, 2015), premissa muito criticada pela ergonomia da atividade. Frente a essas questões, faz-se necessário que as organizações repensem os modelos de gestão produtivistas, incluindo o diálogo imprescindível entre bem-estar e produtividade.

Nessa direção, propor uma intervenção que privilegie a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) envolve considerar o modelo antropocêntrico da gestão do trabalho, na qual os trabalhadores são vistos como sujeitos ativos em todo o processo, mobilizando, assim, a criatividade, autonomia, cooperação intra e intergrupal e participação nos processos de tomada de decisão que interferem no bem-estar individual e coletivo (Ferreira, 2015). Geralmente, os profissionais não têm consciência das condições adoecedoras do trabalho e, tampouco,

conseguem estabelecer um nexo causal entre o trabalho e a saúde. Assim, é de suma importância que os aspectos psicológicos ligados ao trabalho sejam considerados, possibilitando a redução do adoecimento ocupacional. Além disso, ressalta-se que a ausência de espaços de acolhimento pode ocasionar o aprofundamento das situações de sofrimento, impossibilitando a transformação da realidade institucional e fazendo da dor a principal forma de comunicação. Desse modo, a partir das contribuições da EAAQVT e o diálogo com os processos de saúde-doença dos profissionais da saúde, entende-se o adoecimento ocupacional como um processo multifatorial, enfrentado de maneira diferente pelos trabalhadores.

MÉTODOS UTILIZADOS

Adotou-se a AET como fundamento metodológico. A AET, de modo geral, possibilita resolução dos problemas no contexto do trabalho, a partir da identificação e descrição da situação-problema, compartilhando, quando necessário, de campos disciplinares que melhor respondam às questões levantadas na investigação (Ferreira, 2015). Além disso, essa abordagem metodológica permite investigar, de maneira ampliada, o que acontece no contexto de trabalho e propor soluções operatórias de aprimoramento e transformação da realidade organizacional.

No início das atividades de estágio, foi realizada uma reunião com a psicóloga organizacional do HU, momento em que foi apresentada a demanda para o grupo de estagiárias, acompanhadas pela supervisora responsável. A análise da demanda consistiu no nivelamento teórico sobre bem-estar e mal-estar dos trabalhadores da saúde, na perspectiva da EAAQVT. Em seguida, foram realizadas duas visitas ao HU: na primeira, a psicóloga organizacional apresentou os setores do hospital para os estagiários, bem como as regras e características gerais da organização do trabalho. Na segunda, os acadêmicos realizaram atividades de observação nos setores, com a finalidade de verificar o cotidiano de trabalho dos profissionais. Nessa ocasião, o grupo de estágio se dividiu em duplas ou trios, para realizar tal levantamento. Posteriormente, os estagiários se reuniram para compartilhar as informações observadas e montar o instrumento.

Foi realizada uma entrevista junto aos profissionais e chefes dos setores, a fim de realizar a caracterização das rotinas organizacionais e o registro das percepções dos trabalhadores frente às tarefas desempenhadas. Os dados apresentados e discutidos neste capítulo fazem referência aos setores clínica, cirúrgica e pediatria. Participaram da atividade de estágio sete profissionais – técnicos de enfermagem, enfermeiros, nutricionista e residente de fisioterapia – dos sexos masculino e feminino, com idades entre 29 e 43, dos setores em referência. O roteiro de entrevista semiestruturado abarcou as seguintes questões:

- qual é o sentido/papel do trabalho na sua vida?
- o que o trabalho representa para você?
- quais são os pontos positivos e negativos do seu trabalho?
- existe relação entre o seu trabalho e as suas condições de saúde? Se sim, como essa relação se dá?
- você acha que o seu trabalho dificulta a sua vida social/familiar de alguma forma? Por quê?
- você conhece algum trabalhador(a) que está adoecido(a)? Por que você acha que essa pessoa adoeceu?
- existem espaços institucionais ou oportunidades para você falar abertamente sobre suas vivências no processo de trabalho? Se sim, quais são esses espaços/oportunidades?
- você acha que os(as) trabalhadores(as) do HU utilizam esses espaços?

As entrevistas ocorreram no HU nos três turnos – manhã, tarde e noite – e os dados foram tabulados e submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011). As etapas de análise envolveram transcrição das entrevistas, leitura em profundidade e categorização temática, à luz da fundamentação teórica da referida experiência de estágio. Os resultados das análises foram subdivididos nas seguintes categorias:

- Sentidos atribuídos ao trabalho;
- Processos, condições e relações de Trabalho; e
- Trabalho, adoecimento e acolhimento dos trabalhadores, discutidos na seção a seguir.

INTERVENÇÃO

A intervenção foi construída a partir das situações-problema, identificadas através das entrevistas com os trabalhadores. Verificou-se que as questões mais recorrentes faziam referência às dificuldades na comunicação, relações interpessoais e sobrecarga de trabalho. Nesse sentido, optou-se por realizar uma roda de conversa com os profissionais da saúde e a gestão do hospital, para a apresentação e discussão dos dados coletados e estratégias sugeridas, e instituiu-se o “Café HU em relação”, uma atividade semanal para socializar a discussão dos conflitos emergentes no hospital universitário.

Os dados gerais obtidos através de todas as entrevistas foram organizados de acordo com as falas mais recorrentes dos participantes, subdivididos nas seguintes categorias: a) Sentidos atribuídos ao trabalho; b) Processos, condições e relações de Trabalho; e c) Trabalho, adoecimento e acolhimento dos trabalhadores. Cada uma dessas categorias será descrita e discutida à luz da EAAQVT.

PROCESSOS, CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO

A categoria processos, condições e relações de trabalho remete às circunstâncias, à estruturação das atividades cotidianas dos profissionais da saúde e aos relacionamentos estabelecidos no trabalho hospitalar. Ao longo das entrevistas acerca da organização do trabalho, os trabalhadores ressaltaram que os processos de trabalho são padronizados e todos os dados e atividades são lançadas no sistema *on-line* do hospital. Essa informatização auxilia na dinâmica e na troca de informações entre os setores, o que é visto como um facilitador do trabalho cotidiano dos profissionais.

Ao falarem sobre as condições de trabalho, os trabalhadores relataram que esse quesito envolve as principais representações negativas atribuídas ao trabalho. Os aspectos mais recorrentes fazem menção à insuficiência estrutural; sobrecarga de trabalho em decorrência do déficit de profissionais na equipe e burocracia nos processos de trabalho. Para exemplificar essas representações, têm-se os seguintes trechos das falas de P(3) que expressa que há “*sobrecarga de trabalho por causa do alto número de pacientes, nesse caso, priorizam-se os pacientes mais graves; há falta de materiais básicos, o que dificulta as manobras profissionais*”. Ainda sobre os problemas de infraestrutura, P(2) menciona que

“os quartos são apertados, há desfalques de profissionais; há falta de ar-condicionado, o que compromete o quadro de adoecimento das crianças no verão”.

Andrade e demais autores (2015) ressaltam a indissociabilidade entre as condições de trabalho, os riscos ocupacionais, o custo humano cognitivo do trabalho e a saúde ocupacional. Esses autores apontam que o mal-estar físico e psicológico, sobretudo dos profissionais da saúde, está estreitamente relacionado à alta vigilância dos trabalhadores, aos riscos biológicos, infraestrutura inadequada ou insuficiente e ao tensionamento das relações organizacionais. Como o que já foi discutido nas seções anteriores deste capítulo, o trabalho impõe incum-bências que ultrapassam a esfera física, exigindo que o trabalhador coloque os aspectos cognitivos e afetivos em funcionamento para atender às demandas organizacionais. Desse modo, evidencia-se a importância da gestão de recursos humanos de maneira apropriada que, nesse contexto, faz menção ao uso de práticas de intervenção e promoção de saúde, tais como adaptações arquitetônicas, ampliação do quadro de profissionais para diminuir a sobrecarga de trabalho e a criação de espaços de acolhimento e de atenção psicológica aos trabalhadores.

No tocante às relações de trabalho, os profissionais também mencionaram algumas zonas de conflitos. Há falta de reconhecimento e comunicação inefficiente, estresse, pressão psicológica, desvalorização da profissão e, ainda, convívio diário com situações de adoecimento e morte. As falas de alguns trabalhadores ilustram tais representações ao dizer P(1) “*a gente não tem um canal aberto para se comunicar. Eles simplesmente não nos ouvem. É como se o fato de pagarem o nosso salário já fosse bom demais*”.

Para P(2):

[...] o relacionamento com a chefia e com os colegas é o que mais me desanima. É aquele ditado, manda quem pode e obedece quem tem juízo. Eles mandam e pronto, não passam a saber das nossas necessidades. Para priorar, ainda tem colegas que sobrecarregam os outros, por exemplo, não repõem os materiais ou não testam.

A sobrecarga, infraestrutura e relações no contexto de trabalho são temáticas abordadas em estudos recentes (Andrade; Oliveira, 2021; Pádua; Ferreira, 2020). Nessas produções, o trabalho em saúde é uma das modalidades profissionais que mais produzem adoecimento, principalmente porque há um custo humano

afetivo acentuado. Nessa perspectiva, quanto maior é o custo humano imposto pelo trabalho, maior serão as possibilidades de mal-estar e adoecimento. Dessa maneira, as Emics são muito importantes para a promoção da saúde psicológica e social dos profissionais, ao passo que permitem a ressignificações e compartilhamento de sentimentos e sentidos atrelados ao contexto laboral.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO

A categoria de sentidos atribuídos ao trabalho remete aos pontos positivos, negativos e os significados pessoais dos trabalhadores quando relacionados ao contexto laboral. Diante dos resultados obtidos nas entrevistas, pode-se verificar que as atividades laborais ocupam lugar importante na vida dos profissionais, principalmente, por se tratar do trabalho em saúde, que é frequentemente relacionado à utilidade social, dignidade e realização pessoal, além de independência financeira.

Além disso, os profissionais elucidaram o papel social e relacional do trabalho, visto que esse possibilita a interação com os pares e o estabelecimento de relações de amizade. Nesse sentido, os pontos positivos atribuídos ao trabalho fazem referência à realização pessoal e financeira, sentimento de utilidade, o estabelecimento de laços afetivos e o fato de poder ajudar alguém em sofrimento e/ou com dor. Essas representações estão presentes em alguns excertos de falas dos entrevistados, como quando P(1) diz “*eu sempre quis ser enfermeira, então para mim não é só um trabalho, é a realização de um sonho*”; para P(2) “*é muito mais que um trabalho para ganhar dinheiro. Existem outras formas de ganhar dinheiro. É impagável o fato de podermos ajudar alguém que está sofrendo, aliviar a dor de alguém*” e para P(3):

[...] o trabalho em saúde é desafiador, pois nos coloca de frente ao que mais tememos: a morte. A sociedade ainda não reconhece suficientemente os profissionais de saúde, há muito o que ser feito. Mas, se estamos aqui é porque amamos o que fazemos e isso não tem preço.

A partir das falas desses participantes, é possível depreender que esses profissionais entendem o trabalho como parte constituinte das suas relações socioprofissionais, para além da dimensão concreta e remuneratória do exercício

profissional. Nesse sentido, as representações de bem-estar no trabalho são materializadas pelo compromisso com a atividade e o sentimento de utilidade que esses trabalhadores têm ao atuarem no contexto hospitalar.

De acordo com Ferreira e Mendes (2003), o envolvimento do trabalhador também é constituído pelo custo humano do trabalho. É preciso considerar o dispêndio físico, cognitivo e afetivo que são desprendidos pelos trabalhadores, de modo a construírem as estratégias de mediação operatórias para lidar com o contexto de trabalho. Caso essas estratégias sejam fortalecedoras do bem-estar do trabalhador, possivelmente também contribuirão para os processos vinculados à qualidade de vida no trabalho.

Como pode ser percebido, o custo humano do trabalho vai além do dispêndio físico, englobando questões socioemocionais e cognitivas do trabalhador. Nesse sentido, a ergonomia da atividade auxilia na compreensão acerca do bem-estar no trabalho e como esse elemento se articula com os sentidos e significados, bem como as representações idiossincráticas e coletivas ligadas ao contexto laboral (Ferreira, 2015). Adicionalmente, importa destacar que o sentido do trabalho também extrapola a subsistência do indivíduo, associando-se à realização pessoal.

TRABALHO, ADOECIMENTO E ACOLHIMENTO DOS TRABALHADORES

A categoria trabalho, adoecimento e acolhimento dos trabalhadores remete às impressões que os profissionais da saúde associavam acerca do trabalho e do seu estado de saúde atual, relacionamento familiar e social, bem como a existência de espaços de escuta e acolhimento em relação às vivências e processos de trabalho. A associação entre as atividades desenvolvidas e estado de saúde física, psicológica e/ou relacional dos trabalhadores reflete o nível de autopercepção e alienação à tarefa. Essa questão foi abordada pelos entrevistados, pois consideravam que a maior parte dos seus conflitos, mesmo que fora do contexto laboral, eram provenientes e/ou tinham relação com o trabalho.

Todos os entrevistados informaram que já vivenciaram alguma situação de adoecimento e/ou conhecem alguém que se afastou do trabalho por questões de saúde. Em relação à influência do trabalho na saúde e na vida social, verificou-se que as principais questões apontadas pelos profissionais foram as pressões e estresse do contexto laboral que, frequentemente, são levados para casa; as

extensas jornadas e rotinas de trabalho; os riscos que são inerentes às atividades que desempenham, como a contaminação por algumas doenças infectocontagiosas; as pressões e o medo de fazer algo que possa vir a prejudicar o usuário do serviço; e o fato de passarem pouco tempo com a família e amigos, bem como o curto período que resta para se dedicarem aos estudos. Nessa direção, os principais motivos de afastamentos no trabalho remetem ao estresse e à depressão, ao desgaste pelo contato cotidiano com a doença e a morte e às condições de trabalho adoecedoras.

Ao longo da entrevista, os trabalhadores foram questionados sobre a existência de espaços institucionais para o compartilhamento das vivências e mal-estar no trabalho. A maioria dos profissionais informou não saber sobre esses mecanismos. Nos excertos de falas de alguns dos entrevistados revelam que “*não tem, e se tiver é algo que fica só no papel*”, como afirma P(2). Para P(3), o que se sabe é que “*tem a psicóloga organizacional, mas acho que a interlocução dela se concentra na organização, e não no bem-estar dos trabalhadores. Outra coisa, como vamos falar para uma pessoa contratada pelo próprio hospital das nossas insatisfações?*”. Já P(5), revela que “*espaços de fala? Só em sonho. Somos ouvidos só se houver um interesse maior por parte da direção ou se a situação estiver prejudicando o desempenho das nossas atividades*”.

A partir desses relatos, pode-se depreender a existência de um estado de insatisfação e adoecimento dos profissionais e o desconhecimento acerca da existência de lugares de fala, escuta e acolhimento. De acordo com Andrade e Oliveira (2021), a comunicação e as oportunidades dos profissionais falarem do seu mal-estar comportam-se como elementos preditores da qualidade de vida do trabalhador. É nessa perspectiva que Ferreira (2015) discute sobre as contribuições da EAAQVT, visto que essa abordagem considera o processo de saúde-doença como multifatorial e que frequentemente exerce grande influência nos demais âmbitos da vida dos profissionais. Assim, a compreensão macroprocessual do trabalho, bem como as considerações acerca dos impactos das atividades laborais no indivíduo, possibilita a elucidação de estratégias de promoção de saúde mais eficazes.

Para propor o envolvimento dos trabalhadores e da organização com vistas à transformação desse contexto de trabalho, optou-se pelo planejamento da intervenção voltado para a construção de estratégias de acolhimento e do compartilhamento dos impasses referentes ao trabalho, de modo a conciliar com um

momento de trocas afetivas entre os trabalhadores. Assim, ao analisar os dados do mapeamento, a psicóloga responsável pelo estágio e as acadêmicas verificaram que o principal plano de ação que poderia incidir na maior parte dos impasses detectados era possibilitar o estreitamento de laços entre os gestores, trabalhadores e a psicóloga organizacional. Assim, a intervenção foi dividida em dois momentos.

Inicialmente foi planejada uma roda de conversa, acompanhada de café, para apresentar os principais resultados e estratégias propostas. Essa atividade foi aberta a todos os profissionais e gestores dos setores. O convite foi realizado via *e-mail* institucional e distribuição de *folders*. Obteve-se muito interesse por parte dos profissionais e pode-se observar que, pelo fato do mapeamento e intervenção terem sido uma iniciativa de profissionais e acadêmicas de fora da organização, pode ter ajudado no engajamento e fala dos funcionários. A intervenção foi realizada junto aos funcionários e gestão, no formato de roda de conversa e acompanhado de um café da manhã, com duração de 30 minutos, em cada um dos turnos - manhã, tarde e noite - nos setores da clínica cirúrgica e pediatria. Participaram da roda de conversa 39 profissionais, entre médicos, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas, assistentes sociais, técnicos em enfermagem e residentes dos setores em que foi realizado o mapeamento.

Durante a atividade de intervenção, a psicóloga responsável conduziu as discussões acerca dos dados obtidos nas entrevistas e as reflexões acerca da importância da qualidade de vida no trabalho, bem como a escuta e acolhimento dos profissionais. No final da intervenção, foram entregues *folders* com os principais resultados das entrevistas e divulgação dos serviços de atenção psicológica da cidade, que também foram disponibilizados na recepção de cada um dos setores. Com essa intervenção, também foi pactuado entre os trabalhadores, chefia imediata e psicóloga organizacional que seria realizado o “Café HU em relação”, que se trata de uma atividade semanal para socializar a discussão dos conflitos emergentes no hospital universitário.

Obteve-se *feedback* positivo por parte dos participantes da intervenção, que ressaltaram a importância do acolhimento, abertura à escuta e compartilhamento afetivo. O diálogo estabelecido entre os envolvidos prosseguiu com muito respeito e os profissionais foram encorajados a falarem como se sentiam em relação ao trabalho e sobre os conflitos decorrentes desses. Ao final da intervenção, foi

acordado entre os gestores e profissionais de realizar o café semanalmente para manterem o compartilhamento e comunicação direta entre eles.

O segundo momento da intervenção consistiu na discussão dos resultados do mapeamento e da intervenção, juntamente com a elaboração de um plano de recomendações entregue à psicóloga organizacional. O plano de recomendações integrou várias questões e ações que podem auxiliar na proteção e promoção da saúde dos trabalhadores, tais como a realização de modificações de infraestruturas para melhorar as condições ergonômicas do trabalho, investir na formação permanente dos profissionais, promover ações que visam incidir positivamente nas relações interpessoais entre os colegas de trabalho, incluindo as chefias, e criar espaços permanentes de escuta e de atenção à saúde do trabalhador.

Diante do exposto, ressalta-se a atuação da psicologia voltada às organizações, em que esse profissional opera com vistas a incidir nos processos e relações entre a organização e os trabalhadores, a fim de torná-la mais dinâmica e harmoniosa. Nesse sentido, a atuação da psicologia, nesse contexto, fará referência ao caráter subjetivo inerente ao trabalho, considerando as relações estabelecidas entre o trabalhador e o trabalho, o processo produtivo, a organização do trabalho, divisão de tarefas e, sobretudo, o processo de saúde-doença, considerando as singularidades de cada cenário.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES

O objetivo do presente capítulo foi analisar as representações de bem-estar e mal-estar no trabalho sob a ótica de profissionais da saúde em um hospital universitário. Para tanto, fez-se necessário apresentar os fundamentos da EAAQVT como estratégia teórico-metodológica para fortalecimento de vínculos, promoção de saúde e acolhimento dos trabalhadores. A intervenção possibilitou a identificação e investigação das situações-problema, bem como a elaboração de estratégias com vistas à minimização dos impasses organizacionais.

Os resultados apontaram que os principais impasses dos trabalhadores na área da saúde são referentes ao relacionamento interpessoal, à sobrecarga de trabalho, à infraestrutura física e ergonômica e ao desgaste mental frente ao mal-estar, ao adoecimento e à morte. Além disso, percebeu-se que os problemas organizacionais eram de longa data e que não havia comunicação fluida entre

os funcionários e a gestão do hospital. Com base nos pressupostos da EAAQVT, elucidou-se a necessidade de locais de acolhimento para os funcionários, bem como serviços de atenção psicológica. A intervenção resultou no compartilhamento das dores e percepções dos trabalhadores acerca dos conflitos no contexto de trabalho, gerando trocas afetivas entre esses profissionais e a equipe de gestão. Além disso, essa atividade possibilitou a aprendizagem e aplicação prática da AET no contexto organizacional-hospitalar.

Entende-se que a amplitude da temática abordada, o curto espaço de tempo para a coleta de dados, para o planejamento e a implementação da intervenção foram elementos desafiadores na experiência do estágio. Ademais, houve limitações referentes à intervenção em si, tais como a baixa adesão dos funcionários à entrevista e a dificuldade de reunir os profissionais para a realização da atividade interventiva, visto que a troca de plantão era realizada de maneira rápida e em horários específicos. Ainda assim, por meio da intervenção, pode-se apresentar e construir recomendações que contemplaram a maior parte dos impasses organizacionais levantados pelos participantes. Essa iniciativa pode oportunizar um lugar de fala, de escuta e acolhimento dos profissionais.

É importante destacar que as condições, processos e relações no contexto de trabalho compõem o tripé sobre o qual se estrutura a dialética de saúde-doença do trabalhador. Nesse sentido, as estratégias que visam incidir no cotidiano do trabalhador devem, sobretudo, considerar as particularidades e concepções microprocessuais existentes na relação indivíduo-organização. O adoecimento, sobretudo psíquico, dos profissionais de saúde é uma temática extremamente importante e que ainda carece de investigações e estudos que embasam intervenções eficazes e que possam ser adotadas a longo prazo pela organização.

Nesse sentido, como agendas para futuras intervenções e/ou atuações de estágios em POT, ressalta-se a necessidade de enfatizar as questões específicas sobre as formas de adoecimento e impasses específicos presentes nas organizações hospitalares. Para tanto, é preciso reconhecer que a atuação da psicologia pode exercer um papel de mediação entre os trabalhadores e a organização de trabalho. Nessa perspectiva, a intervenção realizada pode contribuir positivamente para as relações do contexto laboral e no fortalecimento dos vínculos entre os trabalhadores, as equipes de trabalho e a organização como um todo. Porém, por se tratar de uma prática de estágio semestral, não foi possível acompanhar

os resultados dessa atividade a longo prazo, questão que poderia fornecer outras informações sobre a eficácia das estratégias intervencionistas adotadas.

Questões para discussão

- 1) Acerca do trabalho dos profissionais de saúde na experiência relatada, quais são os principais fatores que podem contribuir para seus processos de adoecimento no trabalho?
- 2) Como se caracterizam as percepções de bem-estar no trabalho e mal-estar no trabalho para os trabalhadores da saúde no contexto hospitalar apresentado?
- 3) A partir das representações de mal-estar assinaladas pelos trabalhadores da saúde neste estudo de caso, construa recomendações a curto, médio e longo prazo passíveis de serem incorporadas pela organização hospitalar e que promovam mudanças favoráveis no cotidiano desses trabalhadores.
- 4) Entendendo que há contradições no contexto de trabalho hospitalar e que os trabalhadores da saúde não devem ser a única variável de ajuste, qual(is) seria(m) as contribuições do psicólogo organizacional e do trabalho para a construção de uma atuação preventiva e promotora de qualidade de vida nesse caso em particular?

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. I.; SZNELWAR, L. I. Entre a tarefa e a atividade, a dor do trabalhar. In: MENDES A. M. (org.). *Trabalho e saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão*. Curitiba: Juruá, 2011. p. 102-114.
- ANDRADE, A. L. de et al. Burnout, clima de segurança e condições de trabalho em profissionais hospitalares. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Brasília, DF, v. 15, n. 3, p. 233-245, jul./set. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572015000300002#:~:text=O%20burnout%20%C3%A9%20um%20transtorno,caracter%C3%ADsticas%20individuais%2C%20ambientais%20e%20laborais. Acesso em: 20 maio 2021.
- ANDRADE, A. L.; OLIVEIRA, M. Z. Conflito trabalho-família e conexões com a carreira. In: OLIVEIRA-SILVA, L. C.; CAMPOS, E. B. D. (org.). *Psicologia da carreira: fundamentos e perspectivas da psicologia organizacional e do trabalho*. São Paulo: Vetor, 2021. v. 1, p. 1543-1553.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BROTTO, T. C. A.; DALBELLO-ARAUJO, M. É inerente ao trabalho em saúde o adoecimento de seu trabalhador? *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 37, n. 126, p. 290-305, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0303-76572012000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/H8kkPpscPfNyLMywtrZKMmp/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

CAMELO, S. H. H. et al. Trabalhador de saúde: formas de adoecimento e estratégias de promoção à saúde. *Gestão e Saúde*, Brasília, DF, v. 5, n. 3, p. 2220-2229, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/download/718/613/1225>. Acesso em: 20 maio 2021.

CORTEZ, B. R. et al. Contexto de trabalho e riscos psicossociais na residência médica em ortopedia. *Psicologia Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1379-1387, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/rpot/2021.1.20105>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbs/a/H8kkPpscPfNyLMYwtrZKMmp/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

ESPERIDIÃO, E.; SAIDEL, M. G. B.; RODRIGUES, J. Saúde mental: foco nos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 73, n. 1, p. 1-2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.202073supl01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/Pb9ydVgY43nrP36qNW9wKGh/?lang=en>. Acesso em: 20 maio 2021.

FERREIRA, D. C. et al. A experiência do adoecer: uma discussão sobre saúde, doença e valores. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 38, n. 2, p. 283-288, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022014000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/M9HFWWMxnSRyyx5MphmWQr/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

FERREIRA, M. C. Ergonomia da Atividade aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho: Lugar, importância e contribuição da Análise Ergonômica do Trabalho (AET). *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 40, n. 131, p. 18-29, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0303-7657000074413>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbs/a/hmsYKLkRbgPsmLwLZk3KDMB/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. *Trabalho e riscos de adoecimento*: o caso dos auditores-fiscais da previdência social brasileira. Brasília DF: Ler, Pensar, Agir, 2003.

GOMIDE JÚNIOR, S.; OLIVEIRA, Á. de F. Qualidade de vida, bem-estar no trabalho e carreiras. In: OLIVEIRA-SILVA, L. C.; CAMPOS E. B. D. *Psicologia da carreira: fundamentos e perspectivas da psicologia organizacional e do trabalho*. São Paulo: Vetor, 2021. v. 1, p. 11-31.

PÁDUA, L. S.; FERREIRA, M. C. Avaliação do custo humano do trabalho e das estratégias de mediação dos médicos de uma unidade de pronto atendimento. *Trabalho Em (Cena)*, Palmas, v. 5, n. 1, p. 28-52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/2526-1487v5n1p28>. Disponível em: <https://sistemas.ufc.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/7045>. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTOS, A. S. dos et al. Contexto hospitalar público e privado: impacto no adoecimento mental de trabalhadores da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2,

p. 421-438, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-846366>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOUZA, V. F. da S.; ARAUJO, T. C. C. F. de. Estresse ocupacional e resiliência entre profissionais de saúde. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 35, n. 3, p. 900-915, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-370300452014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Rhkt76ZKTnCNjVFSLGQ7Whw/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

CAPÍTULO 12

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM SAÚDE, ERGONOMIA E TRABALHO COM FOCO EM PROGRAMAS DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL

MARINA GREGHI STICCA
DANILO BARBOSA DOS SANTOS
PEDRO GODOY DOS SANTOS

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma experiência de estágio profissionalizante em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), no campo denominado Psicologia do Trabalho, especificamente no subcampo de fatores humanos, saúde e segurança no trabalho. O estágio profissionalizante tem como objetivo discutir questões relativas à saúde e trabalho, com a perspectiva teórico-metodológica da ergonomia da atividade, por meio da realização de diagnósticos, planejamento, implementação e avaliação de ações voltadas para processos de reabilitação profissional. O estágio ocorre desde 2014 e foi realizado durante esse período no Centro de Referência em Saúde do trabalhador (Cerest)/Regional Ribeirão Preto, no Instituto Nacional do Seguro Social e na Universidade de São Paulo (USP), mantendo o foco em atividades voltadas a saúde do trabalhador e reabilitação profissional sob a visão da POT. Participaram do estágio sete estagiários de Psicologia durante o período. As principais atividades realizadas pelos alunos foram:

- diagnóstico organizacional;
- atuação em equipes multiprofissional no Programa de Reabilitação Profissional;
- realização de análises ergonômicas de postos de trabalho de trabalhadores;
- realização de entrevistas individuais com os trabalhadores, com o objetivo de identificar competências para assumir outras funções e/ou retornar ao

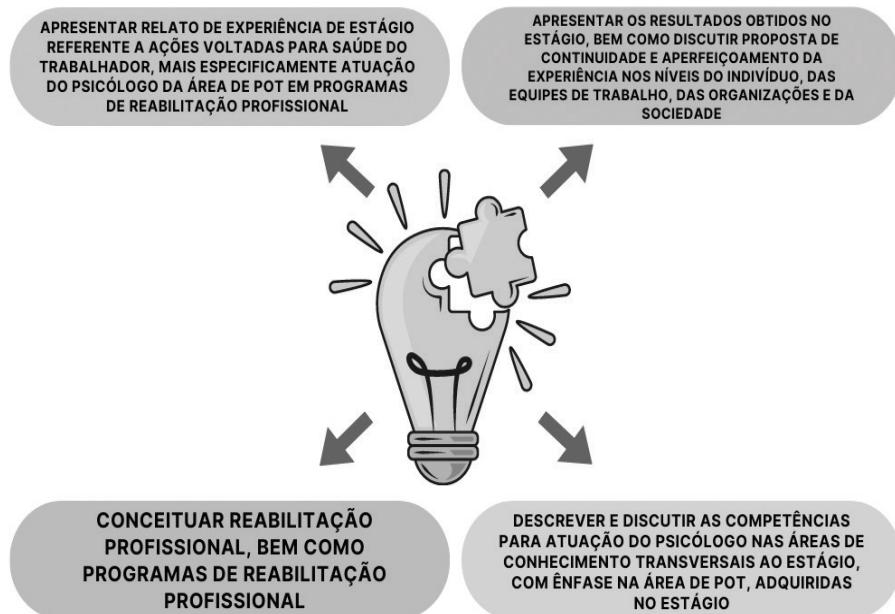
trabalho, e com os gestores, a fim de identificar possibilidades de alteração de função;

- aplicação de instrumentos para identificação de carga física e mental de trabalho;
- elaboração de relatórios técnicos sobre o posto de trabalho e impactos das condições laborais na saúde do trabalhador, com o objetivo de oferecer subsídios para a implementação de medidas para eliminar ou minimizar as sobrecargas de trabalho identificadas;
- acompanhamento dos trabalhadores antes e após mudança de função.

Os alunos avaliaram que o estágio possibilitou o desenvolvimento de competências técnicas necessárias para a atuação na área de POT, além do desenvolvimento de competências pessoais, como a atuação em equipes multiprofissionais, comunicação e visão política. Do ponto de vista dos resultados alcançados com a realização do estágio, foi possível inserir o psicólogo dentro serviços de saúde para atuar na área de POT e interface de saúde do trabalhador. Espera-se que o relato desta experiência possa evidenciar uma atuação na área de POT, mais especificamente em Psicologia do Trabalho, área pouco tradicional em cursos de graduação em Psicologia no Brasil, o que pode auxiliar na implementação de novos estágios nesta área no país.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

O estágio Saúde, Ergonomia e Trabalho que será apresentado neste capítulo tem como objetivo

- discutir questões relativas à saúde, à ergonomia e ao trabalho;
- realizar diagnósticos, intervenções e avaliações na subárea de POT, com foco em Psicologia do Trabalho.

O estágio é oferecido no formato de disciplina-estágio em um curso de Psicologia de uma universidade pública brasileira, com carga horária total de 150 horas, sendo 120 horas de estágio e 30 horas de aulas teóricas.

Está inserido no curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLR) da USP como estágio supervisionado específico da ênfase Processos e Práticas Psicossociais para alunos do terceiro, quarto e quinto ano.

A ênfase Processos e Práticas Psicossociais concentra competências para atuação do(a) psicólogo(a) em diversos contextos psicossociais, de forma a realizar investigações, planejamento de ações e intervenções, a partir de pressupostos e abordagens teórico-metodológicas próprios, visando a promoção de qualidade de vida e o desenvolvimento humano.

O estágio faz parte de um conjunto de disciplinas optativas e estágios profissionalizantes da área de interface entre POT, oferecidos na grade curricular do curso de Psicologia. Possibilita aos alunos de psicologia a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas obrigatórias Psicologia Organizacional e do Trabalho I e II. Visa, ainda, criar oportunidades aos alunos para atuarem em organizações públicas voltadas para a implantação de políticas públicas de prevenção e promoção de saúde do trabalhador.

Participaram do estágio sete estagiários em três organizações públicas no período de 2014 a 2020, sendo a supervisão acadêmica realizada por uma docente da universidade e por supervisores de campo, profissionais das organizações responsáveis pelas áreas de saúde e reabilitação profissional.

O estágio está inserido no campo da Psicologia do Trabalho. O campo denominado de Psicologia do Trabalho estuda a natureza dos processos de organização do trabalho e seus impactos psicossociais sobre a qualidade de vida e saúde do trabalhador tanto individual como coletivamente (Zanelli; Borges-Andrade; Bastos, 2014).

Umas das disciplinas da Psicologia do Trabalho é a Saúde no Trabalho que tem como atividades principais:

- realização de diagnósticos de saúde e adoecimento no trabalho;
- identificação de fatores do trabalho, da organização e da gestão que levam ao adoecimento;
- diagnóstico e manejo de estresse no trabalho e síndrome de *burnout*; e
- clínica do trabalho, enquanto a Ergonomia engloba as seguintes atividades:
 - análise do trabalho e de suas cargas físicas e mentais;
 - avaliação ergonômica do contexto de trabalho;
 - avaliação ergonômica de equipamentos e ferramentas de trabalho;
 - planejamento, implementação e avaliação das intervenções ergonômicas; e

- análise da interação homem-computador.

Existem lacunas na formação dos psicólogos nessa área de atuação nos cursos de Psicologia existentes no Brasil, os quais geralmente oferecem poucas disciplinas obrigatórias em suas grades curriculares na área de POT, poucas vagas para estágios e falta de informações em relação à área. Nesse contexto, é importante a produção de conhecimento que possa auxiliar na formação teórica e metodológica e que auxilie as práticas no campo de atuação, o que configura desafios para a formação de estudantes de psicologia nesta área de conhecimento (Zerbini, 2017).

A elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Psicologia pretende abordar tais desafios ao propor seis eixos estruturantes da formação sendo necessário desenvolver cinco grupos de competências, a saber:

- Análise do contexto e do campo de atuação;
- Intervenção;
- Investigação científica;
- Avaliação; e
- Atuação inter e multiprofissional (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Os estágios supervisionados são exemplos de atividades experenciais promotoras de desenvolvimento de competências como o objetivo de preparar os estudantes para a inserção no mundo do trabalho. Nos estágios da área de POT, espera-se desenvolver competências e promover experiências promotoras de aprendizagem dessas competências (Gondim; Abbad; Bendassolli, 2020). Para a atuação em POT, são necessárias competências que abrangem cinco grandes domínios:

- o teórico-conceitual, que engloba construtos, temas e teorias;
- inter-intra disciplinar, que se utiliza das fronteiras de conhecimento internas e externas à psicologia;
- metodológico, refere-se à produção de conhecimento;
- tecnológico, referente à aplicação e intervenção; e, por fim, o

- ético-moral-relacional, que utiliza valores e habilidades interacionais, a fim de lidar com as diversidades presentes em contextos de trabalho e organizacionais.

A partir da análise do objetivo do estágio, pode-se verificar que a maioria dos domínios das competências de formação em psicologia definidas pelas diretrizes curriculares dos cursos de graduação são trabalhados. O Quadro 1 apresenta exemplos das principais competências desenvolvidas no estágio e suas respectivas dimensões.

Quadro 1 – Domínios e competências gerais a serem desenvolvidas no estágio de Gestão de Saúde, Ergonomia e Trabalho

Domínios	Competências a serem desenvolvidas
Teórico-conceitual	Discutir teorias e conceitos da POT, com ênfase no campo de saúde e trabalho
Inter e intradisciplinar	Realizar análise diagnóstica junto as organizações e profissionais em programas de reabilitação profissional, visando levantar informações sobre as necessidades organizacionais e individuais em relação ao processo de reabilitação
Metodológico	Producir relatórios técnicos referentes a postos de trabalho e a capacidade laboral de trabalhadores participantes de programas de reabilitação profissional
Tecnológico	Oferecer subsídios para a implementação de ações de psicólogos organizacionais na área de saúde e trabalho Planejar, implementar e avaliar programas de reabilitação profissional
Ético-moral-relacional	Manter aspectos éticos na relação com os trabalhadores e com a equipe multiprofissional dos serviços

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 2, são apresentadas as competências primárias técnicas para atuação em POT que foram desenvolvidas no estágio. As competências transversais primárias técnicas consistem em ações conduzidas por profissionais que vão do diagnóstico à devolução dos resultados da intervenção. Tais competências são fundamentais para ser possível desenvolver cada uma das atividades inerentes aos processos de trabalho que caracterizam cada subcampo e campo de atuação, e são internacionalmente reconhecidas como campo de atuação profissional em POT (Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2020).

Quadro 2 – Competências primárias técnicas desenvolvidas no estágio de Gestão de Saúde, Ergonomia e Trabalho

Competências Primárias Técnicas	Estágio Saúde, Ergonomia e Trabalho
A. Análise de demandas e necessidades: analisar necessidades e/ou demandas de cliente ou usuário e determinar os objetivos da intervenção.	Identificar benefícios de programas de reabilitação profissional para organizações e trabalhadores.
B. Diagnóstico: planejar a avaliação, avaliar e diagnosticar indivíduos, grupo, organização ou contexto relevante para intervenção.	Realizar diagnóstico da percepção de gestores quanto aos processos de reabilitação de membros de sua equipe. Analisa os postos de trabalho dos servidores, por meio de entrevistas, aplicação de instrumentos e observação no local de trabalho e, por meio da teoria da Ergonomia da atividade, construir soluções com os servidores para a prevenção e promoção de saúde. Avaliar a capacidade para o trabalho, propondo ações de diagnóstico e de intervenção, na avaliação final, e na avaliação técnica de compatibilidade da função ao retorno ao trabalho e/ou mudança de função.
C. Planejamento: desenhar estratégias, definir, selecionar e construir método e técnicas para a intervenção.	Participar do planejamento de ações educativas de promoção à Saúde do Trabalhador e de capacitação dos recursos humanos da rede pública e privada. Oferecer subsídios, na forma de sugestões, para a implementação de medidas que eliminem e/ou minimizem as eventuais sobrecargas de trabalho identificadas.
D. Intervenção: identificar, preparar e conduzir intervenções que são apropriadas para alcançar os objetivos, usando os resultados da avaliação e desenvolvimento de atividades.	Realizar análises ergonômicas de locais de trabalho, junto com a equipe interdisciplinar, visando levantar informações gerais sobre o trabalho e seus impactos para melhoria das condições laborais e identificação de funções compatíveis às limitações dos trabalhadores reabilitados. Realizar análise de tarefas: identificar tarefas – o que faz, como faz e para que faz; levantar informações referentes à ficha do cargo – documento formal sobre o cargo ou ocupação; identificar condições de trabalho; descrever o ambiente social; identificar requisitos psicológicos e requisitos físicos do cargo.
E. Avaliação: Estabelecer a adequação da intervenção para alcance de objetivos e solução do problema inicial.	Realizar entrevista de avaliação final da capacidade de trabalho dos trabalhadores. Realizar pós-teste para avaliação dos impactos do programa de reabilitação profissional.
F. Comunicação: Fornecer <i>feedback</i> para clientes de forma adequada para atender as necessidades e expectativas para clientes.	Elaborar relatório técnico.

Fonte: elaborado pelos autores.

No estágio em questão também são desenvolvidas as seguintes competências transversais pessoais, entre elas:

- atuação em equipes multiprofissionais;
- comunicação;
- visão política;
- autoavaliação.

REABILITAÇÃO PROFISSIONAL

No contexto atual das políticas de atenção à saúde do trabalhador, a restrição laboral e o retorno ao trabalho estão entre os aspectos mais complexos, ao passo que estudos indicam a necessidade de pensar a reabilitação profissional para além do programa proposto pela Previdência Social e da clássica reabilitação clínica oferecida em serviços de saúde, mas ainda considerá-la um processo dinâmico de atendimento global do trabalhador que envolva as empresas no processo de prevenção, tratamento, reabilitação, readaptação e reinserção no trabalho.

A reabilitação profissional está historicamente relacionada aos sistemas previdenciários como resposta pública à questão da incapacidade, de maneira que possuía o papel estratégico de regulação econômica ao reduzir o tempo de duração da concessão de benefícios por incapacidade visando restabelecer o mais rápido possível a condição de contribuinte.

Bregalda e Lopes (2016) conceituam a reabilitação profissional como um campo de produção de conhecimento e desenvolvimento de proposições e ações que se remetem ao processo de retorno ao trabalho de indivíduos que, por razões variadas, necessitam de intervenções para retomar sua vida profissional, seja nas atividades de trabalho habituais ou em preparação para o exercício de uma nova atividade profissional.

Canal e Cruz (2013), ao tomarem como base a Organização Internacional do Trabalho (OIT), avaliam que a reabilitação profissional concentra todas as ações sistemáticas e organizadas de apoio ao trabalhador incapacitado e promoção de sua reintegração ao emprego, utilizando-se de processos interventivos que visam restituir as capacidades do indivíduo e reintegrá-lo de forma completa em todas as áreas de sua vida.

Em 1990, por meio da Lei Orgânica da Saúde, no que tange a reabilitação direcionada à reinserção no trabalho, determinou-se que a reabilitação física passasse à competência do Sistema Único de Saúde (SUS), encarregando o Instituto Nacional

do Seguro Social (INSS) da reabilitação profissional e do pagamento dos benefícios, durante o período de afastamento do trabalho (Brasil, 1990). Tomando-se por base a Lei nº 8.213/91, os segurados do INSS, avaliados como incapacitados parcial ou totalmente para o trabalho, além de segurados em gozo de aposentadoria por invalidez ou de aposentadoria especial, dependentes dos segurados e pessoas com deficiência, têm direito à reabilitação profissional, cujo objetivo é proporcionar meios para a reeducação e readaptação profissional e social para participação no mercado de trabalho e no contexto de vida (Brasil, 1991). Entretanto, a partir da Instrução Normativa nº 45, de 2010, artigo 286, também se torna um dever ao passo que o benefício de auxílio-doença pode ser suspenso em caso de o segurado deixar de se submeter a exames médico-periciais, a tratamentos e ao processo de reabilitação profissional proporcionados pela Previdência Social (Instituto Nacional do Seguro Social, 2010).

O Decreto nº 3.048/1999, em regulamentação à Previdência Social Brasileira, define como as principais atribuições da reabilitação profissional: avaliação do potencial laborativo; orientação e acompanhamento da programação profissional; articulação com a comunidade para parcerias, convênios e outros com vistas ao reingresso do segurado no mercado de trabalho, todavia, não caracterizando obrigatoriedade por parte do INSS a sua efetiva inserção; e, por fim, o acompanhamento e a pesquisa da fixação no mercado de trabalho (Brasil, 1999).

O campo da saúde do trabalhador, cuja constituição se deu posteriormente à da reabilitação profissional, procurou posicionar-se criticamente diante das concepções e da atenção direcionadas aos trabalhadores brasileiros até o final dos anos 1970, especialmente no âmbito da saúde, ampliando-se ainda para as ações de reabilitação profissional e buscando o desenvolvimento de intervenções para além da visão do trabalhador como único objeto, lidando com a devida interferência, nas relações e na organização do trabalho e nos processos de saúde e doença, tanto em uma perspectiva individual quanto coletiva (Lacaz, 2007).

Pode-se entender o acidente e a doença ocupacionais como fenômenos indesejáveis gerados por e no ambiente de trabalho como resultante de uma desestruturação entre o projeto das situações de trabalho e as condições concretas de sua realização, devendo os efeitos destes serem equacionados no âmbito do contexto deste trabalho. A partir disso, a reabilitação profissional, apoian-do-se na Análise Ergonômica do Trabalho (AET), é capaz de incidir sobre os determinantes do desequilíbrio entre o processo de trabalho e o ser humano,

possibilitando o surgimento de uma dimensão preventiva, de modo que um trabalho patogênico, que adoeceu ou acidentou pessoas, possa ser corrigido, ou até mesmo eliminado (Simonelli *et al.*, 2010).

A AET é uma abordagem de situações de trabalho que privilegia a relação entre as condições de execução do trabalho e as atividades desenvolvidas pelos operadores - o foco central da análise. Nesta, o trabalho é analisado de forma indissociável nas suas dimensões física, cognitiva e organizacional e considerado uma atividade humana vinculada aos contextos socioeconômico e pessoal, constituída por três aspectos: a tarefa que define o trabalho a ser realizado, na antecipação dos resultados e determinação das condições para sua execução, a atividade para a realização das tarefas com a utilização do corpo e da inteligência do homem e os resultados efetivos dessa atividade (Guérin *et al.*, 2001).

De todo modo, Nunes, Brito e Athayde (2001) alegam que a reinserção no trabalho, seja pela readaptação ou reabilitação, possui um importante significado para o trabalhador a ser compreendido, levando em conta que seu afastamento por motivo de saúde gera uma nova condição laboral, social e simbólica - o readaptado -, levando-o à vivência de relações singulares no próprio ambiente de trabalho, cercado por sentimentos de perda, frustração e fracasso.

O processo de readaptação profissional não pode ser reduzido apenas aos distúrbios clínicos, com causa centrada nos fatores biomédicos. Trata-se de um processo complexo, que pode comprometer a vida das pessoas. Portanto, faz-se necessário compreender o sentido do afastamento do trabalho, considerando os efeitos do processo de ruptura sofrido pelo trabalhador (Batista; Juliani; Ayres, 2010; Fantini; Silveira; La Rocca, 2010; Medeiros; Barreto; Assunção, 2006).

Em tempos recentes, observa-se que muitas empresas reinserem o funcionário acidentado apenas para cumprir exigências legais e evitarem multas e indenizações, sem proporcionar a este sequer a possibilidade de reorientação profissional e recolocação em funções mais adequadas aos atuais limites, o que atenderia ao desejo do trabalhador (Rosin-Pinola; Silva; Garbulho, 2004).

Esse distanciamento da empresa em relação ao acidentado e vice-versa, no período de afastamento, é significativamente prejudicial para o processo de reabilitação, de modo que a falta de uma atenção contínua faz com que o acidentado se torne inseguro quanto ao seu lugar no trabalho e de pertencer a um grupo social (Matsuo, 2002).

PROGRAMAS DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL

Takahashi e Iguti (2008) realizaram um estudo descritivo sobre um programa de reabilitação profissional, a princípio com foco nos trabalhadores que apresentavam sintomas de Lesão por Esforço Repetitivo (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (Dort), conduzido pelo Cerest. O programa instituído baseava-se na parceria e prática interdisciplinar, no acolhimento e acompanhamento dos trabalhadores. O item saúde dos trabalhadores, ou “cuidado com o cuidador”, era o constituinte campo comum. Para o planejamento estratégico, o conjunto de profissionais elaborou um plano de reabilitação profissional individual. Os resultados indicam que os pacientes encaminhados para o Cerest chegavam na unidade sem informações ou direcionamento adequado sobre o objetivo do tratamento ou a compreensão total de suas condições. Após a intervenção realizada, verificou-se relatos da importância do trabalho multiprofissional, o quanto o local auxiliou no reestabelecimento de sua saúde e também o auxílio do grupo de apoio, no qual as angústias e dificuldades eram compartilhadas. Os dados mostram que, de 2007 a 2009, 31% dos pacientes atendidos retomaram o vínculo com a empresa no qual trabalhavam, enquanto 7% foram encaminhados para outros locais de trabalho, 29% permaneceram em esquema de auxílio-doença e 33% se aposentaram.

No âmbito internacional, estudo realizado por Leinonen e demais autores (2019) analisou a trajetória de grupos de trabalhadores por um período de dois anos antes e após um episódio de reabilitação profissional. A proposta era analisar individualmente o comportamento dos trabalhadores durante o tempo fora do trabalho. Na amostra estudada, estavam inseridos indivíduos cuja inserção no programa de reabilitação começou em 2008-2010 e possuíam entre 25 e 59 anos. Entre as causas da necessidade da reabilitação profissional, 50% foram registrados como desordens de âmbito músculo/esqueleto e 25% por problemas de saúde mental. Os autores concluíram que a trajetória e *status* no mercado de trabalho antes e depois da reabilitação podem ser diversos. Ao mesmo tempo em que indivíduos com experiência prévia no mercado de trabalho poderiam retomar normalmente e se inserir novamente na atividade, também há o risco da força de trabalho se degenerar. As pessoas que possuíam idade avançada, de gênero masculino, com baixos fatores socioeconômicos, menor escolaridade e com foco de atenção à

saúde mental tinham menor probabilidade de se reinserir na população econômica ativa.

Em pesquisa desenvolvida por Bregalda e Lopes (2016), observou-se uma reduzida colaboração das empresas na reabilitação de seus funcionários, devida, em parte, à ausência de obrigatoriedade legal para reinserção em funções compatíveis e ao desconhecimento, despreparo e/ou desinteresse dos funcionários afastados sobre suas perspectivas de retorno ao trabalho. Na preparação para o retorno a atividades profissionais, o trabalhador se vê diante da ausência de garantias e da insuficiência de mecanismos de facilitação tanto de sua reinserção, quanto de sua permanência no mercado de trabalho. A partir disso, a possibilidade de desempenhar uma função compatível nas empresas ainda tem sido considerada como a melhor forma de retorno ao trabalho, da mesma maneira que também é fundamental para o que haja satisfação de ambas as partes, funcionário e empresa.

MÉTODO

O estágio profissionalizante “Saúde, Ergonomia e Trabalho” ocorre desde 2014 e foi realizado em diferentes organizações durante esse período, mantendo o foco em atividades voltadas a saúde do trabalhador e reabilitação profissional sob a visão da POT.

Organizações-alvo

O Quadro 3 apresenta as organizações onde o estágio foi realizado, o número de estagiários e o seu período de realização.

Quadro 3 – Organizações em que o estágio foi realizado, número de estagiários e período

Organizações	Número de estagiários	Período
Cerest/Regional Ribeirão Preto	1	2014-2015
INSS	4	2016-2018
USP	2	2019-2021

Fonte: elaborado pelos autores.

Procedimentos

Em cada organização foram definidas etapas específicas de acordo com as necessidades e demandas, no entanto, de forma geral, foram seguidas as etapas e os principais procedimentos da AET propostas por Guérin e demais autores (2001), adaptadas por Ferreira (2003):

- delimitação e análise da situação-problema – ou formulação da demanda;
- análise do funcionamento da instituição incluindo as características dos trabalhadores, da produção, entre outros, por meio da análise documental e entrevistas iniciais com gestores e trabalhadores;
- análise do processo técnico e das tarefas que visam a compreensão do que se observa e do trabalho prescrito – a ser realizado;
- análise da atividade, pois é por meio dela que se concretizam o efeito das condições de execução do trabalho, segundo Guérin e demais autores (2001), em que são realizadas entrevistas, observações do trabalho, sistematização dos dados e validação dos resultados;
- elaboração de um diagnóstico que permita identificar as dificuldades e necessidades de mudança das situações de trabalho. A partir do diagnóstico eram planejadas e implementadas intervenções e/ou ações pontuais.

Instrumentos

Foram utilizados um conjunto de instrumentos empregados no âmbito da AET, a saber:

- análise documental: análise de afastamentos, fluxo de trabalhos, descrição de cargos, entre outros;
- entrevistas semiestruturadas: foram realizadas entrevistas individuais com diferentes atores, entre eles, trabalhadores, gestores, profissionais de equipes multiprofissionais etc. Foi elaborado pelos estagiários um roteiro de entrevistas semiestruturado para coletar informações sobre os trabalhadores em processo de afastamento e/ou retorno ao trabalho, e um roteiro de entrevista aplicado aos gestores (Apêndice);

- observações livres: foram realizadas observações de postos de trabalho, visando identificar processos e fazer uma análise inicial do trabalho realizado;
- escalas psicométricas: para a realização das análises nos postos de trabalho, foram utilizados três instrumentos: o Índice de Capacidade para o Trabalho (ICT); a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT); e o Ergonomic Workplace Analysis (EWA).

O ICT consiste em um questionário, aplicado no servidor, que visa mensurar a avaliação do próprio trabalhador sobre a sua capacidade para o trabalho (Tuomi *et al.*, 2005). Consiste em 11 questões, referentes a sentimentos do trabalhador em relação a seu trabalho, às exigências mentais e físicas de sua função, à quantidade de dias de trabalho perdidos por razões médicas e a qual índice de capacidade para o trabalho o trabalhador julga possuir. Uma das questões consiste em um amplo catálogo de doenças e lesões, as quais o trabalhador deve indicar que possui, havendo uma distinção sobre as doenças efetivamente diagnosticadas e as que não o são. Após a aplicação do questionário, ele é avaliado, dando um escore para a capacidade para o trabalho do sujeito. O escore varia entre uma capacidade baixa (7-27 pontos), moderada (28-36 pontos), boa (37-43 pontos) e ótima (44-49 pontos). Com o escore, estabelece-se onde a capacidade para o trabalho do participante se enquadra (Renosto *et al.*, 2009).

O EACT é um instrumento que visa um diagnóstico das partes constitutivas do Contexto de Produção de Bens e Serviços (CPBS), ou seja, os aspectos materiais, organizacionais e sociais que englobam a realidade do trabalho (Mendes; Ferreira, 2008). O instrumento consta com um questionário de 31 perguntas, envolvendo três dimensões distintas que compõe o CPBS: a Organização do Trabalho (OT); as Condições de Trabalho (CT); as Relações Socioprofissionais (RS). As dimensões são compostas por, respectivamente, 11, 10 e 10 perguntas. As respostas a cada pergunta variam em uma escala que indicam a frequência que determinadas situações ocorrem. Variam, da menor para a maior, em “nunca” (1), “raramente” (2), “às vezes” (3), “frequentemente” (4), e “sempre” (5). Compilando as respostas, obtém-se um escore geral, que varia entre “satisfatório” (1,0 a 2,3), “crítico” (2,3 a 3,7) e “grave” (3,7 a 5,0), podendo ser analisado o CBPS como um

todo, ou cada dimensão analisada individualmente. Dessa forma, pode-se ter uma noção do contexto de trabalho do servidor.

O EWA é um manual utilizado para guiar uma análise ergonômica, permitindo um aprofundamento dos problemas ergonômicos identificados no local de trabalho (Ahonen; Launis; Kuorinka, 1989). Para utilizar o manual, é necessário acompanhar, por um certo período – variável, a depender do tipo de trabalho –, o trabalhador cujo posto de trabalho será analisado. O local de trabalho é analisado com base em 14 itens, permitindo que o aplicador tenha uma compreensão global do posto de trabalho. Os 14 itens são: área de trabalho (1); atividade física geral (2); levantamento de cargas (3); posturas de trabalho e movimentos (4); risco de acidente (5); conteúdo do trabalho (6); restrições no trabalho (7); comunicações entre trabalhadores e contatos pessoais (8); tomada de decisão (9); repetitividade do trabalho (10); atenção (11); iluminação (12); ambiente térmico (13) e ruído (14). Os itens são avaliados pelo aplicador com base nos escores presentes no manual e, posteriormente, são avaliados conjuntamente com o trabalhador, a fim de incluir seu ponto de vista na análise.

Intervenção

Neste item são descritas as intervenções que foram realizadas em cada organização-alvo.

Cerest/Regional Ribeirão Preto

No primeiro semestre do estágio, foi realizada uma análise do ambiente organizacional, consistindo na coleta de informações acerca das políticas de implementação do Cerest no SUS e o modo de organização do trabalho na unidade de Ribeirão Preto, além de coleta de informações referentes às relações entre os profissionais da organização, identificação dos processos realizados por casa profissional da equipe, e suas interrelações com o desenvolvimento das ações previstas nas políticas. Foi elaborado um relatório técnico com sugestões de melhorias relacionadas à divisão de tarefas entre os profissionais e fluxo dos processos na reabilitação profissional.

No segundo semestre, foi proposta uma avaliação da capacidade para o trabalho dos usuários do serviço, com base nos instrumentos descritos anteriormente, e

uma proposta de ações de diagnóstico e de intervenção, na avaliação final, e na avaliação técnica de compatibilidade da função ao retorno ao trabalho.

Instituto Nacional do Seguro Social

O estágio no INSS ocorreu durante dois anos, o que possibilitou o acompanhamento da implementação de projetos, como a inserção do psicólogo na equipe do programa de reabilitação profissional.

Os alunos participaram do Programa de Reabilitação Profissional (PRP), no qual participavam do grupo informativo inicial do programa, bem como realizavam entrevistas individuais com os trabalhadores que estavam iniciando o programa. Tais entrevistas eram direcionadas para identificar fatores que interferiam na relação dos segurados com o trabalho – conhecendo sua trajetória de vida e profissional e o que ocorreu a eles para interromperem o trabalho – e sua capacidade para este, através da aplicação do ICT. Baseando-se nestas entrevistas, era elaborado um parecer técnico sobre o segurado. Além disso, os estagiários participavam de reuniões periódicas da equipe multiprofissional para discussão dos casos e *feedback* acerca do trabalho realizado.

Os estagiários também desenvolveram um grupo de orientação profissional para os trabalhadores elegíveis para o programa reabilitação. Foram realizados sete encontros com o objetivo de orientar os segurados quanto a novas possibilidades profissionais em suas vidas.

Em relação à inserção do psicólogo na equipe do programa de reabilitação profissional, foi realizado um levantamento do fluxo de processos e atividades realizadas por cada profissional da equipe no programa, de forma a identificar necessidades que pudessem ser atendidas pelo psicólogo organizacional e do trabalho. Foram definidas como função do psicólogo a realização de uma entrevista inicial de acolhimento que era realizada com os segurados que ainda estão em fila de espera para o programa, mas com indicação para serem aceitos nele. Nesse bloco era realizada uma avaliação inicial com o instrumento ICT, visando investigar a capacidade laborativa do segurado e um grupo informativo de cinco pessoas, com duração de uma hora, com o objetivo de informar sobre o programa de reabilitação profissional do INSS e uma entrevista semiestruturada, investigando os efeitos dessa apresentação nos segurados.

A atuação também consistia no acompanhamento do segurado, que ocorreria durante o programa de reabilitação profissional, com ações de acompanhamento da evolução dos segurados no PRP. Eram trabalhadas questões relacionadas às resistências e conflitos dos segurados; articulação de parcerias com atores que auxiliassem na evolução do segurado - vigilância, unidades de saúde, Centros de Atenção Psicossocial (Caps), entre outros; Orientação Vocacional com os segurados que ainda possuem dúvidas sobre trocas de função e reavaliação do segurado, semelhante à pré-avaliação, para comparar a capacidade laborativa após o PRP ser efetuado.

Além do programa de reabilitação profissional, foram realizadas AET no setor de atendimento do INSS de diferentes agências, a fim de propor melhorias no atendimento e qualidade de vida dos profissionais. Foram pontuadas as situações-chave desencadeadoras de dificuldades dos profissionais no processo de atendimento, as consequências no trabalho dos segurados da área e na sua saúde e, por fim, foram elaboradas sugestões baseadas nos dados coletados para a melhoria destas. As análises foram apresentadas ao gerente da agência onde foi realizada a pesquisa e foram discutidas as possibilidades de intervenção.

Universidade de São Paulo

No primeiro semestre do estágio, foi realizado um diagnóstico das dificuldades encontradas por gestores durante processos de reabilitação profissional, e em seguida foi realizada uma atividade de qualificação dos gestores em relação ao processo de reabilitação profissional e o programa de reabilitação profissional que estava sendo realizado em todos os *campis* da universidade.

No segundo semestre, os alunos atuaram na equipe multiprofissional do Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT) da universidade acompanhando os casos de afastamento e retorno ao trabalho. Foram realizadas as seguintes atividades:

- realização de análises ergonômicas de postos de trabalho de trabalhadores interessados em participar do programa de reabilitação profissional, com possibilidade de mudança de função em função de adoecimento e afastamento prévio;

- realização de entrevistas individuais com os trabalhadores, com o objetivo de identificar competências para assumir outras funções, e com os gestores, a fim de identificar possibilidades de alteração de função;
- aplicação de instrumentos para identificação de carga física e mental de trabalho;
- elaboração de relatórios técnicos sobre o posto de trabalho e impactos das condições laborais na saúde do trabalhador, com o objetivo de oferecer subsídios para a implementação de medidas para eliminar ou minimizar as sobrecargas de trabalho identificadas;
- acompanhamento dos trabalhadores antes e após mudança de função.

O Quadro 4 apresenta as principais atividades realizadas em cada organização.

Quadro 4 – Organizações em que o estágio foi realizado e atividades realizadas pelos estagiários

Organizações	Atividades realizadas pelos estagiários em cada organização
Cerest/Regional Ribeirão Preto	Realização de diagnóstico organizacional Avaliação da capacidade de trabalho dos usuários
INSS	Elaboração, implementação e avaliação do programa de preparação para a aposentadoria de servidores Realização de análise ergonômica de postos de trabalho Acompanhamento do programa de reabilitação profissional – realizar entrevistas com usuários, acompanhar processo de retorno ao trabalho Planejamento, realização e avaliação de ações educacionais focadas em saúde e trabalho Participação em reuniões de equipe multidisciplinar
USP	Acompanhamento programa de reabilitação profissional – realizar entrevistas com servidores, análise da capacidade de trabalho Participação em reuniões de equipe multidisciplinar Planejamento, realização e avaliação de ações educacionais focadas em saúde e trabalho Realização de análise ergonômica de postos de trabalho

Fonte: elaborado pelos autores.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

Conforme descrito nos procedimentos do estudo, foram elaborados relatórios técnicos de todos os dados coletados durante a intervenção. Os relatórios continham a contextualização e objetivos da avaliação; caracterização

dos participantes e da instituição; procedimentos utilizados para a coleta de dados; procedimentos de análises de dados; resultados obtidos durante o estágio e, por fim, possibilidades de intervenções e/ou ações pontuais. Os relatórios foram apresentados para as organizações visando respaldar a atuação da equipe multidisciplinar e auxiliar nos processos decisórios em relação a situação laboral de cada trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos no estágio foram cumpridos. Em relação à aquisição de competências dos estagiários para atuação profissional na área de POT e interface com saúde do trabalhador, foram adquiridas competências gerais, competências primárias técnicas e transversais pessoais nos cinco domínios, descritos por Gondim, Abbad e Bendassolli (2020). Os alunos avaliaram que o estágio possibilitou o aprofundamento dos conceitos teóricos na prática profissional na área de ergonomia e saúde do trabalhador no contexto de organizações públicas. Foi ressaltado pelos alunos o desenvolvimento de competências pessoais, como a atuação em equipes multiprofissionais, comunicação e visão política.

O primeiro domínio, o teórico-conceitual, foi trabalhado principalmente no começo do semestre com as leituras e discussões dos textos referentes à temática da reabilitação profissional e da ergonomia da atividade. Os estagiários avaliaram como positivas as estratégias e métodos de ensino e pertinência do conteúdo utilizados durante o estágio. O domínio interdisciplinar foi trabalhado a partir do trabalho em equipes multidisciplinares nos programas de reabilitação profissional. Quanto ao domínio de produção de conhecimento, os alunos elaboraram materiais, cartilhas e relatórios técnicos referentes aos postos de trabalho e à capacidade laboral de trabalhadores participantes de programas de reabilitação profissional. O domínio referente à aplicação e intervenção englobou o planejamento e realização de várias intervenções em que os estagiários tiveram que realizar entrevistas e aplicar instrumentos que ofereceram subsídios para a implementação de ações de psicólogos organizacionais na área de saúde e trabalho. Quanto ao domínio ético-moral-relacional, foram mantidos aspectos éticos na relação com os trabalhadores e com a equipe multiprofissional dos serviços.

Do ponto de vista dos resultados alcançados com a realização do estágio, foi possível inserir o psicólogo dentro de serviços de saúde para atuar na área de POT e interface de saúde do trabalhador. No nível individual, foram acompanhados processos de retorno ao trabalho e participação em programas de reabilitação profissional que resultaram na elaboração de relatórios técnicos que respaldaram a atuação da equipe multidisciplinar, bem como auxiliaram nos processos decisórios em relação à situação laboral de cada participante. Do ponto de vista da equipe, os estagiários atuaram em equipes multidisciplinares em que tiveram que definir as tarefas e o papel do psicólogo da área de POT, o que exigiu competências políticas e técnicas para que a atuação se concretizasse. Do ponto de vista das organizações, o estágio possibilitou explicitar na prática as possibilidades de atuação do psicólogo da área de POT em contextos de saúde e reabilitação profissional, abrindo espaços ocupacionais para além da clínica, área tradicional de atuação do psicólogo.

Espera-se que o relato dessa experiência possa evidenciar uma atuação na área de POT, mais especificamente em Psicologia do Trabalho, área pouco tradicional em cursos de graduação em Psicologia no Brasil, o que pode auxiliar na implementação de novos estágios nesta área no país.

Questões para discussão

- 1) O que é reabilitação profissional?
- 2) O que é um programa de reabilitação profissional?
- 3) Quais os objetivos de um programa de reabilitação profissional?
- 4) Quais atividades podem ser realizadas por um psicólogo da área de POT em um programa de reabilitação profissional?
- 5) Quais competências podem ser adquiridas em um estágio de Psicologia do Trabalho na subárea de fatores humanos, saúde e segurança no trabalho?

REFERÊNCIAS

AHONEN, M.; LAUNIS, M.; KUORINKA, T. (ed.). *Ergonomics workplace analysis*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, Ergonomics Section, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO. *Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil*. Brasília, DF: UniCEUB, 2020.

BATISTA, J. M.; JULIANI, C. M. C.; AYRES, J. A. O processo de readaptação funcional e suas implicações no gerenciamento em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 87-93, jan./fev. 2010.

BRASIL. Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 maio 1999.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BREGALDA, M. M.; LOPES, R. E. A reabilitação profissional no INSS: caminhos da terapia ocupacional. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 479-493, 2016.

CANAL, P.; CRUZ, R. M. Aspectos psicológicos e reabilitação profissional: revisão de literatura. Campinas: *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 4, p. 593-601, out./dez. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 out. 2023.

FANTINI, A. J. E.; SILVEIRA, A. M.; LA ROCCA, P. de F. Readaptação ocupacional de servidores públicos: a experiência de uma universidade pública. *Revista Médica de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 59-65, 2010. Suplemento.

FERREIRA, M. O sujeito forja o ambiente, o ambiente “forja” o sujeito: mediação indíviduo-ambiente em ergonomia da atividade. In: FERREIRA, M.; DAL ROSSO, S. (org.). *A regulação social do trabalho*. Brasília, DF: Paralelo 15, 2003. p. 21-46.

GONDIM, S. M. G.; ABBAD, G. S.; BENDASSOLLI, P. Estágio como eixo central da articulação entre teoria, produção de conhecimento e prática profissional. In: GONDIM, S. M. G. et al. (org.). *Manual de orientação para docentes-supervisores estágios e atividades práticas em psicologia organizacional e do trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 23-49.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia.* 2. ed. São Paulo: Blucher, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL (Brasil). Instrução Normativa INSS nº 45, de 06 de agosto de 2010. Dispõe sobre a administração de informações dos segurados, o reconhecimento, a manutenção e a revisão de direitos dos beneficiários da Previdência Social e disciplina o processo administrativo previdenciário no âmbito do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 ago. 2010.

LACAZ, F. A. de C. O campo saúde do trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 757-766, abr. 2007.

LEINONEN, T. et al. Do individual and work-related factors differentiate work participation trajectories before and after vocational rehabilitation? *Plos One Journal*, California, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0212498>. Acesso em: 24 set. 2024.

MATSUO, M. *Acidentado do trabalho: reabilitação ou exclusão?* Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2002.

MEDEIROS, A. M. de; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Professores afastados da docência por disfonia: o caso de Belo Horizonte. *Cadernos Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 615-624, out./dez. 2006.

MENDES, A. C.; FERREIRA, M. C. Contexto de trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. (org.). *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 111-123.

NUNES, B. O.; BRITO, J. C.; ATHAYDE, M. Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes. In: BRITO, J. (org.). *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: Ipub-Cuca, 2001. p. 185-214.

RENOSTO, A. et al. Confiabilidade teste-reteste do Índice de Capacidade para o Trabalho em trabalhadores metalúrgicos do Sul do Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 217-225, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; SILVA, C. P. da; GARBULHO, N. de F. Implicações psicossociais para o acidentado reinserido no mercado de trabalho e desempregado. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53-62, 2004.

SIMONELLI, A. P. et al. Proposta de articulação entre abordagens metodológicas para melhorias do processo de reabilitação profissional. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 64-73, 2010.

TAKAHASHI, M. A. B. C.; IGUTI, A. M. As mudanças nas práticas de reabilitação profissional da Previdência Social no Brasil: modernização ou enfraquecimento da proteção social? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 2661-2670, nov. 2008.

TUOMI, K. et al. *Índice de capacidade para o trabalho*. São Carlos: EduFSCar, 2005.

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B.; RODRIGUES, A. C. de A. (org.). *Psicologia, organização e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 549-582.

ZERBINI, T. *Avaliação e efetividade de ações educacionais ofertadas a distância: importância, resultados de pesquisa e tendências*. 2017. Tese (Livre-Docência em Psicologia Organizacional e do Trabalho) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS EM PROCESSOS DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL E GESTORES

Entrevistas individuais pós-reabilitação – servidores

Experiência de trabalho

- Qual é o nome da sua função atual?
- Há quanto tempo você trabalha em seu cargo atual?
- Quais são as principais atividades que você realiza?
- Você responde a alguém?
- Como você avalia sua relação com os outros funcionários após a mudança de função?
- E com a chefia?

Competências

- O que você precisa saber para realizar seu trabalho (conhecimento)?
- Como você precisa agir para realizar seu trabalho (atitude)?
- Quais habilidades você precisa para realizar seu trabalho (habilidades)?
- Existem competências que você precisa aprimorar/aprender para realizar melhor seu trabalho? Se sim, que medidas poderiam ser tomadas pela instituição para isso?

Principais limitações

- Na sua visão, quais são os principais desafios enfrentados por você ou por sua equipe de trabalho no desenvolvimento das atividades atuais?
- O que você faz para enfrentar esses desafios?
- Você acha que a chefia/organização faz algo para minimizar essas dificuldades encontradas?
- O que você pensa sobre a organização do trabalho?
 - Instrumentos que você utiliza.
 - Espaço físico.

- Divisão de atividades.
- Turnos.
- Hierarquia.
- Normas.
- Horário de almoço.

Mudança

- Como você avalia a mudança de função/readaptação?
- Que alterações você julga terem sido positivas para a sua atividade?
- Quais os pontos negativos da mudança de função?
- Você tem sugestões em relação ao programa de Reabilitação Profissional XXXX? (*feedback*)

Entrevistas individuais pós-reabilitação – gestores

- Como você avalia o processo de adaptação do servidor a nova função?
 - Como tem sido a realização das atividades na nova função?
 - Quais os principais desafios enfrentados na gestão do trabalho do servidor? Como são enfrentados?
 - Quais os desafios enfrentados pelo servidor na realização das atividades? Como são enfrentados?
 - O que pode você ter feito para auxiliar no processo de readaptação do servidor?
 - Como tem sido a relação do servidor com os outros funcionários?
 - Como tem sido a sua relação com o servidor?
- Foi realizada alguma alteração no posto de trabalho? Nas atividades?
- Quais competências – conhecimento, habilidades, atitudes – o servidor precisa aprender/aprimorar para realizar melhor seu trabalho?
- Quais medidas poderiam ser tomadas pela instituição para auxiliar nesse processo?
- Você tem sugestões em relação ao programa de Reabilitação Profissional (RENOVA)? (*feedback*)

CAPÍTULO 13

DISCUTINDO O ASSÉDIO MORAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

**uma experiência de estágio em
Psicologia Organizacional e do Trabalho**

THEREZA CHRISTINA GARCIA BEZERRA
TESSYA HYANNA ALMEIDA OLIVEIRA
CAMILLA VIEIRA DE FIGUEIREDO
ALESSANDRO TEIXEIRA REZENDE

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

O assédio moral é um fenômeno que se caracteriza pela exposição a situações humilhantes e constrangedoras de forma repetitiva e prolongada. Em ambiente organizacional, é comum que o assédio moral se expresse durante a jornada de trabalho. Trata-se de uma problemática séria e complexa que pode trazer consequências significativas para a saúde mental das vítimas e para a manutenção de seu bem-estar. Considerando a relevância dessa questão e a sua recorrência em contextos organizacionais, esquematizou-se uma proposta de ação a ser desenvolvida em uma instituição de ensino superior cujos objetivos foram:

- identificar os níveis de assédio moral reportados por uma amostra de trabalhadores da referida instituição;
- planejar estratégias de intervenção a partir dos dados levantados;
- desenvolver uma intervenção junto aos colaboradores da instituição com vistas ao acolhimento e informação sobre o fenômeno do assédio moral laboral; e
- proporcionar aos estagiários uma vivência prática na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT).

Para o alcance de tais objetivos, contou-se com a participação dos seguintes profissionais da referida instituição: uma psicóloga organizacional e do trabalho, um profissional do Direito, uma gestora de recursos humanos e 37 colaboradores que exerciam a função de auxiliares de serviços gerais. Esses 37 colaboradores foram solicitados a responder a Escala Laboral de Assédio

Moral e a Escala de Percepção do Assédio Moral, além de participar de uma entrevista individual. Assim, os colaboradores passaram por uma escuta psicológica para que se pudesse compreender, de maneira privativa e aprofundada, possíveis situações de assédio moral que já haviam vivenciado ou presenciado na organização. Uma análise dos resultados quantitativos permitiu indicar uma frequência “baixa” de assédio moral entre os colaboradores desse ambiente. Contudo, no momento da entrevista individual, alguns colaboradores relataram já ter sido submetidos a situações constrangedoras – humilhações, xingamentos – em gestões anteriores. Considerando tais resultados, planejou-se e desenvolveu-se uma intervenção com finalidades informativas acerca desse fenômeno. Na oportunidade, pretendeu-se instruir os colaboradores no sentido de que pudessem identificar claramente situações de assédio e buscar ajuda em tais casos. Para essa intervenção, foi realizada uma mesa redonda na qual estavam presentes um advogado, que abordou as implicações jurídicas do assédio moral, a psicóloga organizacional da instituição, que discutiu as implicações psicológicas decorrentes de situações de assédio, além de uma profissional responsável pela ouvidoria da instituição, que dialogou com os participantes sobre o apoio institucional prestado aos profissionais em se tratando desse tipo de demanda. Ao fim da mesa redonda, contou-se com a participação da gestora de recursos humanos da instituição, que informou sobre a existência de um núcleo de apoio psicológico no local. A estagiária em POT atuou como mediadora nesse debate. Em conclusão, a experiência foi fundamental para ampliar a compreensão sobre as consequências do assédio moral na saúde e bem-estar dos colaboradores e sobre a importância de as organizações investirem em políticas capazes de prevenir os impactos psicológicos, sociais e organizacionais que esse fenômeno produz.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

O estágio profissional é uma etapa importante dentro dos cursos de graduação que tem como principal objetivo preparar o estudante para o trabalho no mundo real. Esse tipo de estágio é formalmente regulamentado como uma prática educativa (Brasil, 2008, Art. 1º) no campo da psicologia, sendo supervisionado por profissionais comprometidos com a aprendizagem, com a experiência e com o desenvolvimento das importantes competências teóricas, técnicas e práticas do estudante que brevemente se tornará um profissional. Assim, a partir do estágio, almeja-se possibilitar o contato do discente com situações, contextos e instituições que promovam conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a ações profissionais em sua área, estimular a articulação teórico-prática, enfatizando também a necessidade de formação continuada, além de proporcionar à comunidade os benefícios do acesso às práticas psicológicas.

O curso de graduação em Psicologia da universidade paraibana onde foi desenvolvida a prática de estágio abordada neste capítulo parte de uma premissa generalista para organizar os seus campos de estágio. De modo mais específico, os discentes da instituição experiências práticas supervisionadas em cinco grandes áreas da Psicologia: Estágio Básico I (Pesquisa em Psicologia); Estágio Básico II (Psicologia Educacional e Desenvolvimento Humano); Estágio Básico III (Psicologia e Saúde); Estágio Básico IV (Psicologia e Gestão); e Estágio Básico V (Avaliação e Diagnóstico Psicológico).

A experiência abordada neste capítulo foi resultado de uma prática de estágio na área de Psicologia e Gestão – Estágio Básico IV. O principal objetivo desse estágio é proporcionar ao discente uma experiência de atuação profissional no campo da POT. Em geral, nessa modalidade de estágio, realizam-se atividades de pesquisa-intervenção com vistas a ampliar a compreensão do estudante acerca das relações e das dinâmicas que se apresentam nos contextos organizacionais. Entre as principais atividades desenvolvidas durante o estágio em Psicologia e Gestão destacam-se os processos de recrutamento e seleção de pessoal e o contato com o trabalho desempenhado por psicólogos organizacionais atuantes em contextos laborais públicos e privados.

O Estágio Básico IV – Psicologia e Gestão – prevê uma carga horária de 60 horas/aula e um total de três créditos a serem integralizados pelos alunos, sendo dois destes destinados às atividades práticas e um aos estudos teóricos. Assim, a experiência nesse campo de estágio envolve a realização de leituras e discussões sobre as teorias da POT, o planejamento das atividades de pesquisa-intervenção a serem desenvolvidas no contexto de atuação selecionado, além da participação do estagiário nos momentos de orientação e supervisão da prática junto ao docente da disciplina de Estágio e ao supervisor responsável. Ao final do estágio, é solicitado ao discente a entrega de um relatório sobre a sua experiência prática.

Prioriza-se que os discentes experienciem todas as etapas e atividades do estágio e contribuam ativamente em cada uma delas. É importante que eles integralizem as horas de estudo e planejamento das atividades, executem com clareza as técnicas de coleta de dados – observações, entrevistas, conversas formais e informais – e, posteriormente, realizem a integração dos dados organizacionais a fim de identificar a demanda a ser trabalhada no estágio e desenvolver

uma proposta de intervenção que envolva a prática profissional do psicólogo naquele contexto específico de trabalho.

Para além dos estagiários, outras figuras desempenham um papel importante para a experiência de estágio, são eles: o professor orientador e o supervisor prático do estágio. Em linhas gerais, o professor orientador é responsável por auxiliar os discentes em relação ao estabelecimento da articulação teórico-prática. O supervisor prático, por sua vez, é o profissional responsável pelo auxílio assistencial dos estagiários no campo de estágio. O trabalho desses profissionais é, fundamentalmente, contribuir para que os estagiários desenvolvam os raciocínios pertinentes à solução das demandas que se colocam na atuação profissional.

Na experiência de estágio em Psicologia e Gestão discutida no presente capítulo, o caso-problema (demanda) esteve relacionado à necessidade de levantar dados, informar e discutir o fenômeno do assédio moral em um contexto organizacional. O assédio moral no trabalho caracteriza-se pela exposição de uma vítima a situações humilhantes e constrangedoras de forma repetitiva e prolongada durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. Esse abuso parte, na maioria dos casos, de pessoas em cargos hierarquicamente superiores em relação à vítima. Trata-se de uma problemática séria e bastante complexa que pode trazer consequências significativas para a saúde mental da vítima e para a manutenção de seu bem-estar.

Considerando a relevância dessa questão e a sua recorrência em contextos organizacionais, esquematizou-se uma proposta de pesquisa-intervenção a ser desenvolvida em uma instituição de ensino superior paraibana, cujos objetivos foram:

- identificar os níveis de assédio moral reportados por uma amostra de trabalhadores da referida instituição;
- planejar estratégias de intervenção a partir dos dados levantados;
- desenvolver uma intervenção junto aos colaboradores da instituição com vistas ao acolhimento e informação sobre o fenômeno do assédio moral; e
- proporcionar aos estagiários uma vivência prática na área de POT.

A seguir, abordaremos brevemente a questão do assédio moral no contexto laboral. De modo mais específico, apresentaremos a definição do fenômeno, em

que situações comumente se apresenta, os seus principais tipos e, finalmente, as consequências mais evidentes para a vida da vítima, para a empresa e para a sociedade em geral.

ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO LABORAL

Nestes tempos de grandes avanços, mas também de turbulências e disputas mercadológicas, a pressão sobre os trabalhadores aumentou significativamente, dando visibilidade a um fenômeno que é tão antigo quanto o trabalho: o assédio moral no contexto laboral (Freitas; Heloani; Barreto, 2020). Somente a partir da década de 1990 se iniciou a identificação do assédio moral como um fenômeno prejudicial no ambiente de trabalho. Conceptualmente, esse fenômeno envolve a exposição de uma vítima a circunstâncias humilhantes e vexatórias, que tendem a ser repetitivas e prolongar-se ao longo do tempo. Assim, constantes ofensas, menções à incompetência, xingamentos e atitudes que menosprezam o trabalhador, afetando o seu estado psicológico, demonstram um claro exercício do assédio moral em ambiente laboral (Andrade; Assis, 2018; Silva *et al.*, 2019).

Para a Organização Mundial da Saúde (2004), o assédio moral pode ser considerado como um comportamento irracional no ambiente de trabalho, praticado reiteradamente contra um empregado, provocando riscos para a sua segurança e saúde. Esse comportamento pode ser praticado por um grupo ou por um indivíduo específico e, para que a conduta de fato se caracterize como assédio, é preciso que existam dois atores: o sujeito ativo, que é aquele que assedia e que pode ser desde o empregador ou um superior hierárquico, até um colega que exerce a mesma função ou um subordinado; e o sujeito passivo, que é aquele que sofre o assédio (Gonçalves; Schweitzer; Tolfo, 2020).

No que concerne às formas de manifestação do assédio moral, estas incluem piadas sobre atributos físicos, humilhação, ameaças de violência, monitoração excessiva do trabalho, ataque à vida privada, perseguição, inferiorização e ridicularização perante os colegas de trabalho. À nível macro, o assédio remete a uma tríade de características agressivas: as de caráter psicológico, representada pela própria situação de assédio, as de caráter ético da ação em si, já que se agride a moral de outrem e, por fim, as de caráter intencional da ação, já que o assediador age para agredir a dignidade da vítima (Hirigoyen, 2002; Pretti, 2021).

Nesse contexto, torna-se importante saber diferenciar o assédio moral dos conflitos interpessoais existentes nos ambientes de trabalho. Essa distinção é feita por Guimarães e Rimoli (2006) ao explicar que algumas situações devem ser excluídas e podem não se configurar assédio, como o estresse gerado pela realização de um trabalho duradouro ou mesmo pela competitividade empresarial, os maus dias, os conflitos com colegas ou as cobranças rotineiras de um ambiente de trabalho. Diferentemente dos conflitos interpessoais, que se caracterizam como pequenas disputas ou desavenças, o assédio moral é uma conduta insistente e contínua que pretende prejudicar a vítima. Em suma, a diferença entre esse fenômeno e os conflitos interpessoais está justamente na frequência em que esses atos são realizados.

Em suas investigações, Bradaschia (2007) identificou dois tipos de assédio moral: o assédio predatório e o assédio que advém da agressão decorrente de uma disputa. O primeiro corresponde ao assédio em que a vítima não "provoca" ou "justifica" a existência daquela conduta, enquanto o segundo se desenvolve como resultado de conflitos prévios entre as partes. Adicionalmente, Hirigoyen (2002) identifica outros três tipos de assédio baseados nos modos de relação entre a vítima e o assediador no contexto laboral, sendo estes: assédio descendente, assédio horizontal simples ou coletivo e assédio ascendente. Complementarmente, Favoreto e Vercesi (2011) incluem o assédio moral misto.

O assédio moral descendente é caracterizado por ser cometido pelo superior hierárquico da organização contra um ou mais funcionários, o qual tem por objetivo eliminar do contexto laboral a mão de obra que não se adaptou ou que representa uma ameaça em seu posto de trabalho. Já o assédio moral do tipo horizontal simples ou coletivo é cometido por um companheiro de trabalho ou grupo que esteja no mesmo nível hierárquico (Vasconcelos; Bertino, 2020). Ambos podem disputar o mesmo objetivo, cargo, área de emprego ou possuírem conflitos de convivência (Hirigoyen, 2002). Por outro lado, quando o assédio parte, ao mesmo tempo, do chefe (relação vertical) e dos colegas de trabalho (relações, a princípio, horizontais), diz-se que é misto. Nesse último caso, as forças são somadas, dificultando sobremaneira a recuperação da vítima (Favoreto; Vercesi, 2011).

Finalmente, em relação ao assédio moral ascendente, este é cometido por um ou vários funcionários contra o superior hierárquico da organização. Tal gestor pode não conseguir administrar corretamente ou abusar do seu poder de comando, agindo de forma autoritária e desumana. Assim, o assédio moral é

revelado pelas ocorrências reiteradas de pressões emocionais e comportamentos hostis no meio profissional, não apenas na relação chefe-subordinado, mas entre companheiros laborais e de subordinados para com o chefe. Em relação às consequências dessa problemática, a literatura tem abordado que, fundamentalmente, três esferas são as mais fortemente afetadas: a esfera individual, a esfera organizacional e a esfera social (Freitas, 2007; Lucena *et al.*, 2019).

No âmbito individual, a vida pessoal da vítima é alvo desse fenômeno. O assédio moral pode atingir a personalidade, a autoestima e a identidade, podendo acarretar danos profundos e, por vezes, irreversíveis a quem sofre o assédio, como casos graves de depressão e suicídio. De maneira mais corrente, é possível que vítimas de assédio apresentem dificuldades de concentração, sentimento de inutilidade e desejo de vingança, sendo comum que esses comportamentos/sintomas favoreçam o seu afastamento ou a perda de seu vínculo empregatício (Freitas, 2007).

No âmbito organizacional, é preciso citar os malefícios do assédio moral para a organização, a exemplo de *turnover* excessivo, absenteísmo, degradação de equipamentos devido à falta de concentração, queda na produtividade e desarmonia do clima organizacional. Além disso, a organização pode ser acometida por processos judiciais que podem lhes causar prejuízos financeiros – pagamento de indenizações às vítimas – e, principalmente, que podem influenciar negativamente a sua imagem perante o público consumidor, sendo necessário, muitas vezes, que a empresa se retrate oficialmente diante dos consumidores e de seus funcionários (Freitas, 2007).

Finalmente, o assédio moral afeta também o âmbito social, uma esfera que costuma ser ignorada, mas que não deveria, já que as mazelas advindas dessa questão atingem a todos os cidadãos. Cada vez que um profissional capaz e de qualidade é afastado e tornado “incapaz” toda a sociedade sofre as consequências. Eventos como acidentes de trabalho e a incapacitação precoce de profissionais, aumento dos níveis de estresse, ansiedade, depressão e *burnout*, aumento dos índices de suicídio, aposentadorias precoces, além de, mais comumente, desestruturação pessoal, familiar e social das vítimas de assédio são claros exemplos disso (Paula; Motta; Nascimento, 2021; Silva; Castro; Santos, 2018).

Diante de tais considerações, pode-se afirmar que as consequências do assédio moral na vida de um trabalhador são muitas, e essa é, infelizmente, uma realidade amplamente observada no Brasil. De acordo com o Conselho Federal de

Psicologia (2017), cerca de 42% dos trabalhadores brasileiros já sofreram assédio moral em seu ambiente laboral. Além do sofrimento psicológico, as consequências dessa questão para a saúde dos trabalhadores refletem diretamente em alterações comportamentais – agressividade contra si e contra os outros, aumento do consumo de álcool e drogas, isolamento social –, problemas psicossomáticos – hipertensão, taquicardia, dores musculares, gastrite – e psicopatológicos – apatia, insegurança, depressão, insônia, fobias (Paula; Motta; Nascimento, 2021). Isso revela a urgência de se considerar propostas de levantamento, intervenção e, prioritariamente, de prevenção, para informar, proteger e evitar que trabalhadores e trabalhadoras vivenciem situações de assédio em seus contextos de trabalho. É nesse sentido, portanto, que o presente capítulo se insere e se justifica, tendo como principal objetivo apresentar um relato de experiência de estágio que envolveu uma pesquisa-intervenção com foco na discussão sobre o assédio moral em ambientes organizacionais.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO SOBRE ASSÉDIO MORAL LABORAL

Esse relato de experiência se divide em dois momentos, um de pesquisa e um de intervenção. O primeiro momento, o de pesquisa, correspondeu à aproximação entre estagiária e colaboradores de um setor específico de uma Instituição de Ensino Superior (IES) paraibana e incluiu um levantamento de informações sobre situações de assédio moral vivenciadas por estes colaboradores. O segundo momento, por sua vez, tratou-se de elaboração e desenvolvimento de uma intervenção focada na discussão sobre o assédio moral em ambientes organizacionais. Dos dois momentos participaram pessoas vinculadas à IES em questão, a saber: a estagiária concluinte do curso de Psicologia, a supervisora de estágio, a professora da disciplina, a gerente de recursos humanos, 32 colaboradores que exerciam a função de auxiliares de serviços gerais, a psicóloga organizacional da instituição, um advogado e uma profissional responsável pela ouvidoria da IES.

Inicialmente, a estagiária se reuniu com os gestores da instituição a fim de melhor conhecer o perfil corporativo da empresa. Nessa oportunidade, identificou-se que o perfil era o de uma organização do ramo educacional com missão e visão direcionados a oferecer serviços educacionais de qualidade.

A instituição foi fundada de forma simples, com alcance local, mas esse alcance se ampliou significativamente, aumentando-se também, naturalmente, os desafios e as dificuldades de administração. Nesse primeiro encontro com a gestão da empresa, solicitou-se a permissão formal para que se pudesse desenvolver uma pesquisa-intervenção.

Após a anuência da instituição e a partir de uma reunião com os profissionais do setor de recursos humanos da IES em questão, passou-se a definir a demanda a ser trabalhada durante o estágio e o segmento de trabalhadores que poderiam participar da pesquisa e se beneficiar mais diretamente com a intervenção. Definiu-se primeiramente que o fenômeno do assédio moral poderia ser o foco da pesquisa-intervenção, visto ser essa uma questão séria, complexa, observada nos diferentes tipos de contextos organizacionais, além de que na instituição já houve menções de casos de assédio moral em gestões anteriores. Ao que diz respeito aos participantes, os profissionais de recursos humanos sugeriram que a estagiária reunisse uma amostra de auxiliares de serviços gerais em razão de, possivelmente, ser este o segmento com menos informações sobre os vieses psicológicos, psicossociais e jurídicos relativos ao assédio moral no ambiente de trabalho.

A partir dessas definições, a estagiária passou a levantar materiais e instrumentos que pudessem ser administrados a fim de conhecer de que maneira e em que medida os referidos trabalhadores experienciaram ou presenciaram situações de assédio moral em sua rotina de trabalho. Após longa busca, decidiu-se aplicar a Escala Laboral de Assédio Moral e a Escala de Percepção de Assédio Moral no Trabalho aos auxiliares de serviços gerais, buscando identificar se estes já foram vítimas de situações de assédio em seu ambiente laboral.

Trinta e dois trabalhadores da área de serviços gerais responderam aos dois instrumentos psicométricos em questão. Esses instrumentos congregam, especificamente, a medição de estratégias comumente utilizadas para assediar um profissional, a saber: os limites ao contato social, o desprestígio do profissional perante seus colegas, o descrédito nas capacidades profissionais e organizacionais do profissional, estigmas em relação à cor da pele, gênero, uso de *piercings*/tatuagens e outros aspectos, além de exploração e condições de trabalho subalternizadas (Martins; Ferraz, 2011; Rueda; Baptista; Cardoso, 2015).

A Escala Laboral de Assédio Moral foi elaborada por Rueda, Baptista e Cardoso (2015) e conta com 27 itens representativos de situações de assédio que podem

vir a ocorrer em contexto laboral. Ao respondê-la, os participantes indicaram em que medida cada uma das situações o ocorreram pelo menos nos últimos seis meses. Os itens são distribuídos em uma estrutura trifatorial composta pelas dimensões de Condições de trabalho (“Sou pressionado(a) a trabalhar até mais tarde”; “Tenho que pedir autorização para ir embora, mesmo já passado meu horário”; $\alpha = 0,85$), Humilhação (“Sou alvo de deboche devido a minha forma de ser”; “Sou exposto(a) de maneira constrangedora”; $\alpha = 0,87$) e Preconceito (“Sou desqualificado(a) devido ao meu sexo”; “Sou excluído(a) devido a minha cor/raça”; $\alpha = 0,82$). A escala de resposta desse instrumento possui 4 pontos, variando de 1 (Nunca) a 4 (Sempre).

A Escala de Percepção de Assédio Moral no Trabalho, por sua vez, foi validada para o contexto brasileiro por Martins e Ferraz (2011) e reúne 24 itens distribuídos nas dimensões de Assédio Moral Profissional (“Seu chefe te ignorou em questões ou decisões que dizem respeito à sua área de trabalho”; “Seu chefe não respeitou seu conhecimento ou sua experiência de trabalho”; $\alpha = 0,91$) e Assédio Moral Pessoal (“Seu chefe falou coisas que prejudicaram a sua imagem”; “Seu chefe imitou seus gestos, palavras ou comportamentos em tons humilhantes ou de gozação”; $\alpha = 0,85$). As respostas dos participantes atenderam a uma escala de 1 (Nunca ou quase nunca) a 7 (Uma ou mais vezes ao dia), denotando a frequência em que situações de assédio moral ocorreram em seu dia a dia de trabalho.

Após a coleta desses dados quantitativos, evidenciou-se a necessidade de utilizar uma nova fonte de dados para que os colaboradores pudessem se expressar mais espontaneamente, sendo-lhes assegurados o compromisso com a ética e o sigilo profissional da relação pesquisador/participante. A estagiária elaborou questões abertas que julgou serem capazes de nortear a realização de entrevistas semiestruturadas com esses trabalhadores. Portanto, a partir de questionamentos amplos e passíveis de serem adaptados às respostas de cada trabalhador, buscou-se conhecer de maneira mais integrativa e personalizada as experiências/vivências/percepções desses profissionais a respeito do assédio moral em contexto laboral.

Durante as entrevistas semiestruturadas, que foram conduzidas individualmente, todos os colaboradores passaram por uma escuta psicológica para que se pudesse compreender, de maneira privativa e aprofundada, possíveis situações de assédio moral que haviam vivenciado na organização. A entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista semiflexível que favorece a obtenção

de informações acerca da dinâmica de trabalho. Perguntas-base nortearam essas entrevistas com os colaboradores, mas a depender de suas respostas outras perguntas eram realizadas a fim de ampliar a compreensão sobre as experiências/vivências dos trabalhadores. As perguntas-base foram as seguintes: 1. Você já sofreu assédio moral em seu ambiente trabalho? Quando começou a acontecer? Em que circunstâncias acontecia? Era recorrente? Você avalia que essas situações de assédio trouxeram consequências para a sua vida e seu trabalho?; 2. Você acredita já ter praticado assédio moral contra colegas de trabalho? Como?; 3. Você já presenciou algum colega ou funcionário da instituição em que você trabalha sendo vítima de assédio moral? Se sim, como?

A análise dos resultados quantitativos – obtidos por meio da aplicação dos dois instrumentos psicométricos – permitiu indicar uma frequência “baixa” de assédio moral entre os colaboradores desse ambiente. Esperava-se, especificamente, que as pontuações dos participantes se situassem em maior medida no ponto médio da escala, isto é, 2 (Poucas vezes). Esse parâmetro, no entanto, não foi observado, pois a pontuação média dos participantes em ambos os instrumentos psicométricos foi inferior a isso. Estima-se que, além de efeitos de desejabilidade social, bastante comuns às medidas de autorrelato, os participantes se sentiram inibidos a fornecer as suas respostas aos instrumentos. Isso pode ter acontecido por duas razões: a coleta de dados ocorreu no próprio ambiente de trabalho e não houve antes da coleta um contato prévio entre a estagiária e os trabalhadores, impossibilitando estabelecer-se um *rappor*.

A realização das entrevistas, que propiciou, consequentemente, um momento de escuta psicológica para os trabalhadores, mostrou-se mais efetiva para abordar essa questão tão delicada. No momento da entrevista individual, alguns colaboradores relataram que já haviam sido submetidos a situações constrangedoras em gestões anteriores. Ao contrário do questionário objetivo, que para essa situação de pesquisa não foi capaz de captar satisfatoriamente a dimensão experencial do assédio na vida dos participantes, a entrevista possibilitou entender situações como a da participante D, que, em suas palavras, afirmou sentir-se desmotivada no trabalho e bastante humilhada após escutar com frequência durante a sua gravidez a seguinte frase de sua chefe: “*Gravidez não é doença*”. Para D, o conteúdo dessa frase lhe suscitou sentimentos negativos que, mesmo após a gravidez, reverberam em seu dia a dia. Em sua percepção, comentários e condutas de sua chefe relativos à sua gravidez representaram situações de assédio

moral, o que, a partir da teoria, poderia classificar-se como um assédio moral do tipo descendente (Favoreto; Vercesi, 2011).

Esse tipo de assédio também foi mencionado em outros relatos. Alguns participantes disseram já ter experienciado abusos morais, como constantes humilhações, gritos, críticas públicas, culpabilização por erros de outros e desprezo por parte de seus superiores no ambiente de trabalho. Alguns entrevistados relataram claramente os ocorridos, enfatizando o sentimento de menos-valia decorrente de vivências de assédio moral. Algumas das falas mais elucidativas sobre o fenômeno são a de H, que afirmou *“Eu cheguei decidida a deixar o serviço porque não aguentava mais tanto sofrimento, mas lembrei que tenho dois filhos pequenos para criar”*, e a de M, que chegou a dizer *“Eu me estressava muito aqui e quando chegava em casa descontava no meu filho e no meu esposo”*. Essa última fala demonstra que o assédio afeta não apenas o bem-estar da vítima, mas também a manutenção de relações amistosas com familiares e pessoas próximas.

Diante dos dados obtidos, especialmente a partir das entrevistas individuais, atestou-se a importância de discutir abertamente a questão do assédio moral no ambiente organizacional e realizar ações com vistas à informação e orientação psicológica e jurídica para proteção dos trabalhadores. Decidiu-se, nessa direção, realizar juntamente com o setor de Gestão de Pessoas da IES um evento, em formato de mesa redonda, que envolvesse todos os trabalhadores da instituição, desde os colaboradores que participaram das entrevistas até os funcionários que ocupam cargos hierarquicamente superiores. Após definir com os profissionais da IES o dia e o horário mais viáveis para a realização do evento, a estagiária convidou formalmente os profissionais que participariam da mesa redonda e preparou os materiais para a intervenção – *slides*, áudio, vídeo, lembrancinhas, *coffee break*.

Participaram da mesa redonda a psicóloga organizacional da instituição, que abordou o assédio moral sob a perspectiva psicológica, apresentando de maneira aprofundada e sistematizada as implicações do assédio para a saúde do trabalhador e a importância de se discutir esse fenômeno nos contextos de trabalho; um advogado atuante na área de direitos trabalhistas, que falou sobre as implicações jurídicas decorrentes de denúncias de assédio e sobre as vias legais possíveis de serem acessadas pelas vítimas; uma profissional do setor de ouvidoria da instituição, que esclareceu aos trabalhadores o modo como poderiam proceder e a quem deveriam contatar na instituição caso vivenciassem ou

presenciassem situações de assédio moral nesse local de trabalho; e a gestora de recursos humanos da IES, que informou os participantes sobre a existência de um núcleo de apoio psicológico na instituição. A estagiária de Psicologia atuou como mediadora nessa mesa redonda.

Confia-se que a realização desse evento foi importante por diversas razões. A primeira delas é que permitiu estabelecer uma aproximação entre os trabalhadores, oferecendo-lhes informações gerais sobre o fenômeno do assédio moral e discutindo-se que essa problemática não pode permanecer silenciosa ou impune nos locais em que se apresenta. Na oportunidade, buscou-se expor de forma acessível como a Psicologia de maneira geral e a POT em particular estudam o assédio moral e atuam para prevenir, proteger e apoiar trabalhadores que são vítimas desse tipo de conduta. Complementarmente, acredita-se ter sido fundamental contar com a participação de um operador do Direito para elucidar aos profissionais da instituição todos os seus direitos em caso de serem vítimas de situações de assédio no ambiente organizacional. O advogado apresentou as consequências jurídicas dessa questão e abordou objetivamente os passos legais que podem ser adotados pelos trabalhadores em caso de experienciarem condutas de assédio moral laboral.

Finalmente, foi também importante que as profissionais da ouvidoria e da gestão de recursos humanos da própria organização realizessem falas nessa mesa redonda. Essas profissionais apresentaram aos profissionais os serviços institucionais passíveis de serem acionados em situações de assédio moral laboral e, de maneira geral, indicaram ações que a instituição já realizava e que poderia realizar para proteger e prevenir casos dessa natureza. Para além dos aspectos psicoeducativos, o evento proporcionou um espaço de confraternização entre os membros empresariais e possibilitou à estagiária uma vivência prática enriquecedora na área de POT.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES

O presente capítulo abordou um relato de experiência de estágio na área de Psicologia e Gestão. A realização desse estágio foi fundamental para que a estudante concebesse a articulação teórico-prática em POT e ampliasse os seus conhecimentos sobre as possibilidades de pesquisa, atuação e intervenção nesse

campo. Foi notório o interesse da organização por discutir abertamente o fenômeno do assédio moral laboral. Essa conduta de abertura e disponibilidade pode contribuir significativamente para a otimização das relações interpessoais dentro da instituição, bem como para informar, prevenir e proteger os trabalhadores, promovendo o seu bem-estar psicológico e favorecendo, consequentemente, um clima organizacional satisfatório.

Apesar de suas contribuições, é certo que a intervenção realizada não está isenta de limitações nem encerra o amplo debate sobre a questão do assédio moral no contexto organizacional. A esse respeito, pode-se mencionar a pequena amostra de trabalhadores que participaram da coleta de dados e o fato de todos esses exercerem a mesma função. Embora o assédio moral envolva mais comumente pessoas com posições diferentes na hierarquia organizacional, todos estão susceptíveis aos seus efeitos. Desse modo, sugere-se que estudos futuros ampliem a pesquisa e a intervenção para outros segmentos organizacionais e alcancem de maneira mais diversificada os seus trabalhadores.

Outra limitação que pode ser citada refere-se à dificuldade de estabelecer *rapport* com os colaboradores em razão do curto espaço de tempo disponível para a realização do estágio, bem como pela pesquisa tratar de uma temática que causa explícito desconforto. Apesar de essas questões terem sido dirimidas no momento da entrevista individual, confia-se ser importante favorecer mais espaços de reflexão, acolhimento e escuta psicológica para todos os trabalhadores. Em conclusão, a experiência foi fundamental para ampliar a compreensão sobre as consequências do assédio moral na saúde e bem-estar dos colaboradores e sobre a importância de as organizações investirem em políticas capazes de prevenir os impactos psicológicos, sociais e organizacionais que esse fenômeno produz.

Questões para discussão

- 1) O que é assédio moral laboral?
- 2) Quais são os principais tipos de assédio moral observados em contexto laboral?
- 3) Quais as implicações psicológicas, organizacionais e sociais do assédio moral laboral?
- 4) Que estratégias intervencionistas podem ser realizadas dentro das organizações para proteger os trabalhadores e prevenir condutas de assédio moral laboral?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. B.; ASSIS, S. G. Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 1-13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000012917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsa/a/4jH9bBbXyBr49hXPqTJMJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BRADASCHIA, C. A. *Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção*. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2231>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). *CFP mobilizado contra o assédio moral no ambiente de trabalho*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/cfp-mobilizado-contra-o-assedio-moral-no-ambiente-de-trabalho/>. Acesso em: 20 out. 2024.
- FAVORETO, R. L.; VERCESI, C. Assédio moral no trabalho: uma abordagem interdisciplinar. *Revista de Estudos Contábeis*, Londrina, v. 2, n. 3, p. 53-73, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/rec/article/viewFile/13508/11520>. Acesso em: 20 out. 2024.
- FREITAS, M. de E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. *Assédio moral no trabalho*. São Paulo: Cengage Learning, 2020.
- FREITAS, M. de E. Quem paga a conta do assédio moral no trabalho? *RAE eletrônica*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1676-56482007000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/Gst8FXXDHRkpVSpHwfmvTfk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.
- GONÇALVES, J.; SCHWEITZER, L.; TOLFO, S. D. R. Assédio moral no trabalho: uma revisão de publicações brasileiras. *Gerais: revista interinstitucional de psicologia*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36298/gerais2020130105>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v13n1/06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- GUIMARÃES, L. A. M.; RIMOLI, A. O. Mobbing (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicosocial multidimensional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 183-192, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/NvGBmwKPnNFwqSPVdLcqcmj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

HIRIGOYEN, M. F. *Mal-estar no trabalho*: redefinindo o assédio moral. Tradução de R. Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

LUCENA, P. L. C. et al. Testemunhas de assédio moral, na *Enfermagem*: identificando características desse fenômeno, sentimentos e estratégias de enfrentamento. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 1-8, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20190012>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reme/article/view/49816/40382>. Acesso em: 20 out. 2024.

MARTINS, M. do C. F.; FERRAZ, A. M. S. Propriedades psicométricas das escalas de assédio moral no trabalho: percepção e impacto. *Psico-USF*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 163-173, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/SMbrYSNRJvt7KnsxHsD746x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Sensibilizando sobre el Acoso psicológico en el trabajo*: orientación para los profesionales de la salud, tomadores de decisiones, gerentes, directores de recursos humanos, comunidad jurídica, sindicatos y trabajadores. Genebra, 2004. (Serie Protección de la salud de los trabajadores, n. 4). Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42660/9243590529.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

PAULA, C. D. F. N. Q. de; MOTTA, A. C. D. G. D.; NASCIMENTO, R. P. O assédio moral nas organizações: as consequências dessa prática para a sociedade. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 142, n. 1, p. 467-487, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.260>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/r7GnxDKDWy8jBqjszmGLTyH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

PRETTI, R. J. Legislação brasileira sobre o assédio moral no trabalho. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 23535-23543, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-185>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25995/20613>. Acesso em: 20 out. 2024.

RUEDA, F. J. M.; BAPTISTA, M. N.; CARDOSO, H. F. Construção e estudos psicométricos iniciais da Escala Laboral de Assédio Moral (ELAM). *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 33-40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.04>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, A. K. L. da. et al. Assédio moral no trabalho: do enfrentamento individual ao coletivo. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000015918>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/8ShCn6z78sLCwbjWdPtWRhh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, L. P. da; CASTRO, M. A. R.; DOS-SANTOS, M. G. Influência da cultura organizacional mediada pelo assédio moral na satisfação no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 249-270, mar./abr. 2018.

DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2018170176>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/qcFdPMSTGTLnCp3bHt8d7KD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

VASCONCELOS, Y. L.; BERTINO, R. M. J. Limites do poder diretivo do gestor nas relações de trabalho: uma análise de casos de assédio moral e profissional. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, Santa Maria, RS, v. 15, n. 3, p. 1-31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1981369437184>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/37184/pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAPÍTULO 14

DO PRESENCIAL AO VIRTUAL

considerações sobre o estágio
básico remoto emergencial

EVELI FREIRE DE VASCONCELOS
LUCY NUNES RATIER
NORMA CELIANE COSMO
MARIA EDUARDA AVANCINI CASALI
WELLINGTON GONÇALVES

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



Fonte: elaborada pelos autores.

A crise sanitária causada pela covid-19, instalada no início do ano de 2020, provocou abruptas consequências da produção da vida social e exigiu respostas rápidas por parte dos diversos setores da sociedade. Na formação em Psicologia, os estágios foram suspensos num primeiro momento e autorizados posteriormente pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 544/2020, o que nos impôs mais um grande desafio, o estágio remoto emergencial. Este estudo pretende descrever uma proposta de estágio básico remoto operacionalizada no segundo semestre de 2020 em escolas da rede pública estadual, contexto em que professores foram alocados compulsoriamente em *home office* e alunos em situação de aprendizagem remota. A realidade educacional se encontrou alterada, tendo que acontecer em meio a situações que afetaram diretamente a atividade docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, este capítulo trata de uma intervenção cujos objetivos foram: atender dois grupos de acadêmicos na realização do estágio básico nos semestres de 2020.1 e 2020.2, agregando duas áreas de conhecimento – educação e trabalho – e propiciar aos alunos o desenvolvimento das competências preconizadas para o estágio, pautadas no núcleo comum do curso. A proposta foi desenvolvida por três professoras supervisoras de estágio, sendo duas da área de Educação e uma da área de Trabalho junto aos acadêmicos do 7º e 8º período. Foram realizadas reuniões e entrevistas semiestruturadas com diretores e coordenadores das escolas pelo Google Meet para levantamento das necessidades e discussões interdisciplinares, nas quais emergiram muitas demandas. No *feedback*, os campos de estágio optaram por uma proposta voltada aos professores.

O procedimento previu a elaboração e aplicação de um questionário online aos docentes com questões abertas e fechadas sobre os impactos da pandemia em sua vida pessoal e profissional, que contou com a participação de 121 profissionais.

Assim, os resultados indicaram sobrecarga, cansaço e desgaste relacionados aos conflitos trabalho-família, dificuldades de adaptação às tecnologias, solidão e falta de interação com os pares, reforçados pela identificação da pouca ou nenhuma acessibilidade de muitos alunos, agravando os sentimentos de impotência para o alcance de resultados e desempenho no trabalho.

Dessa forma, houve uma reunião pelo Google Meet para comunicação e discussão dos resultados, na qual cada escola realizou seu encaminhamento dando continuidade à proposta por meio de ações locais. Tais movimentações realizadas pelas instituições incluíram a organização de material de apoio à saúde do professor e de apoio à gestão, por meio de encartes eletrônicos e *lives* sobre o trabalho em *home office* e sobre as competências necessárias para os novos comportamentos exigidos dos profissionais, e a disponibilização pelo Google Meet de uma proposta de apoio/suporte aos docentes. Com relação à formação dos acadêmicos, um total de 38 considerou que o estágio permitiu o desenvolvimento de competências previstas no núcleo comum do curso e complementarmente da comunicação e do manejo grupal mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), assim como a elaboração de estratégias de suporte assíncronas. Com relação às instituições, essas foram contempladas com os resultados do mapeamento dos impactos da pandemia nos trabalhadores e com a instrumentalização a partir das estratégias de suporte psicossocial delineadas.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelos autores.

INTRODUÇÃO

Os desafios impostos pela pandemia e a condição remota na realização de estágios acadêmicos no curso de Psicologia nortearam este estudo de caso, quando encontrávamo-nos diante de impasses que permeavam a formação profissional e a realização de estágios que pressupunham a presencialidade e, no segundo semestre de 2020. Como docentes de um curso de Psicologia com ênfases em Avaliação Psicológica na Atualidade e Psicologia e Saúde na Contemporaneidade, vimo-nos diante da necessidade de rever tais matérias primordiais para a formação de um psicólogo. Nessa direção, apresentamos a trajetória do estágio básico, ou de núcleo comum de formação o qual é definido por um conjunto de conhecimentos, atitudes e práticas que deve preparar o psicólogo para um amplo espectro de possibilidades de atuação, bem como para transitar por diferentes campos de aplicação e funções profissionais, a partir do domínio dos fundamentos da Psicologia como ciência e profissão.

Os estágios de núcleo comum em Psicologia são previstos com base no currículo apontado pelas diretrizes curriculares nacionais, nesse curso se insere no sétimo e oitavo semestres, e dividem-se em eixos: clínica, social, trabalho e educação, de caráter obrigatório e previsto como importante momento de aproximação aos contextos de atuação, mediante trabalho orientado com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades em práticas integrativas.

Em função do cenário pandêmico da covid-19, no primeiro semestre de 2020, os estágios obrigatórios foram suspensos por determinação da portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Ainda em seu artigo primeiro, inciso § 3º, vedava a substituição das práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos. Assim, no semestre seguinte, 2020.2, com a publicação da Portaria nº 544 do MEC de 16 de junho de 2020, que revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020, e autorizava a realização de práticas, tínhamos 38 acadêmicos que necessitavam cursar o estágio de núcleo comum. Assim, foi preciso organizar uma proposta que pudesse ser implementada a fim de permitir o redimensionamento das atividades previstas nas Diretrizes Curriculares (DCNs), no Projeto Pedagógico do Curso, que fosse exequível aos alunos, ao nosso acompanhamento e que assegurasse um núcleo básico de saberes.

Dessa forma, com o envolvimento de três docentes, sendo uma da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) e duas de Psicologia Escolar/Educacional, foram utilizadas as interfaces dessas duas áreas em psicologia e a interdisciplinaridade possível em suas práticas como base para a orientação deste estágio. Assim, o mesmo foi aplicado no período de agosto a novembro de 2020 em três escolas públicas estatais, onde abordou a atuação e intervenção da Psicologia nos processos de saúde no trabalho bem como no desenvolvimento de ações no âmbito da saúde e do bem-estar docente.

Os estágios de núcleo comum são desenvolvidos em parceria com diversas instituições que produzem práticas pertinentes ao exercício profissional do psicólogo. Nesse momento, esses campos de trabalho estão passando por processos readaptativos na sua organização, dinâmica, gerenciamento, bem como nos processos de trabalho. Nessa direção, a escola se constituiu numa organização que foi tomada pelo impacto do distanciamento imposto pela pandemia

e que buscava diferentes adequações no seu modo de funcionar. É importante observar que se reorganizava ao mesmo tempo em que buscava aprender com essas novas situações, e não houve tempo para que essa instituição/organização se planejasse ou mesmo se preparasse para todas as mudanças impostas pela crise sanitária. A mudança foi iminente e o ensino remoto tornou-se uma realidade.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, OS DESAFIOS AOS DOCENTES E OS IMPACTOS PSICOLÓGICOS

No dia 20 de março de 2020, aproximadamente, as escolas públicas e privadas do Brasil suspenderam suas aulas presenciais temporariamente. Contudo, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propõe aos líderes dos sistemas e organizações educacionais que desenvolvam planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas (Cordeiro, 2020). Em virtude disso, as instituições escolares passaram a adotar o sistema de ensino remoto, no qual os educadores tiveram que adaptar seus conteúdos para o formato *on-line*, por meio do uso de TICs (Pereira; Narduchi; Miranda, 2020).

O amplo fechamento das escolas devido ao surto de covid-19 chocou a comunidade, com muitos professores buscando descobrir como atuar com ensino remoto emergencial (Trust; Whalen, 2020). Mas como trabalhadores da linha de frente do sistema educacional, esses foram incumbidos de implementar rapidamente as novas práticas de ensino de forma a promover a aprendizagem dos estudantes (Sokal; Trude; Babb, 2020). E, para lidar com essa nova realidade, tiveram que se adequar ao teletrabalho compulsório e a algumas de suas características, sendo elas: falta de interação social; desgaste mental e físico; dificuldade de conciliar vida familiar/pessoal e trabalho; dificuldade com as tecnologias, entre outros (Sandall; Mourão, 2020).

A sala de aula, seguindo o modelo virtual para o Brasil, trouxe consigo desafios para professores e aos alunos, mas as tecnologias usadas nesse período de isolamento social podem potencializar as práticas pedagógicas colaborativas e promover uma transformação do conceito de ato educativo (Martins; Almeida, 2020). Levando em conta uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), em 2018,

foi constatado que no Brasil 76% dos professores buscavam desenvolver sua aprendizagem quanto ao uso de tecnologias, mas só 42% já cursaram alguma disciplina relativa ao uso de instrumentos tecnológicos e apenas 22% participaram de algum curso de formação continuada. Sendo assim, 67% dos professores relatam ter necessidade de aprimoramento em relação à instrumentalização dessas tecnologias para uso pedagógico (Brasil, 2020c).

Por outro lado, Papadopoulos e demais autores (2010) argumentam que um ambiente de trabalho com mudanças significativas contribui com a intensificação e sobrecarga de trabalho. Esses fatores muitas vezes levam a práticas inseguras, relacionam-se diretamente ao estresse e à maior taxa de acidentes de trabalho, além de favorecer o desenvolvimento de doenças físicas, como distúrbios musculoesqueléticos. A jornada de trabalho também representa um fator muito importante e que influencia o equilíbrio social e o bem-estar dos trabalhadores, em que o trabalho por turnos, horário de trabalho não padronizado, desregulamentação do horário de trabalho e restrição do tempo de lazer são aspectos que tendem a deteriorar a vida social e familiar dos trabalhadores.

Ainda em se tratando da heterogeneidade em relação aos desafios vivenciados pelos professores no atual cenário, Martins, Aguiar e Bastos (2020) ressaltam o impacto desse modelo de trabalho remoto nas relações familiares, especialmente pela disputa do mesmo espaço físico, sendo um desafio conciliar ambas as esferas – trabalho e família. Sandall e Mourão (2020) discutem sobre fatores de conciliação entre trabalho, família e estresse e discorrem sobre o impacto significativo sofrido com o trabalho que deixa de ser presencial e se torna remoto.

O trabalho remoto exige uma alta concentração, disciplina e conhecimento por parte dos profissionais, além de demandar mais autonomia e controle, diferente de quando executado presencialmente, somadas ao medo, receio, incerteza, solidão, perdas e luto vivenciados pela população no contexto de crise sanitária (Abbad; Legentil, 2020). O professor tem desempenhado papéis muito além daqueles já definidos como pedagógicos, precisando aprender sozinho sobre as TICs e transformar sua residência num verdadeiro estúdio de gravação. Tem sido importante ator na busca ativa dos estudantes, ajudando-os na contenção afetiva e na prática da resiliência (Expósito; Marsollier, 2020; Holguín *et al.*, 2020).

Nessa direção, o apoio e o suporte aos trabalhadores são essenciais, especialmente na definição de estratégias que contribuam com o alcance dos resultados esperados (Porto; Puente-Palácios; Neiva, 2020). É central que o bem-estar

docente seja o princípio norteador das decisões no contexto escolar, pois a figura do professor é fundamental no novo processo de ensino-aprendizagem. Assim, Sandall e Mourão (2020) alertam para a necessidade de promover maior atenção, especialmente nesse período de crise quanto a elementos como a comunicação, cooperação e persistência dos trabalhadores. Frente a isso, faz-se necessário pensar em ações que possam minimizar os impactos psicossociais que o cenário atual pode vir a provocar nos indivíduos, especialmente no âmbito educacional, reconhecendo como se dão essas relações de trabalho e as vivências pessoais e profissionais dos professores.

O trabalho do docente, associado à questão da pandemia, vem demonstrando que a probabilidade de esses desenvolverem estresse, depressão e ansiedade é duas vezes maior quando comparados às demais profissões. Esses profissionais ocupam o segundo lugar na categoria das doenças ocupacionais no Brasil (Santos; Silva; Belmonte, 2021). Todos os pontos já destacados influenciam o nível de estresse, muitas vezes sem que o trabalhador perceba. Além disso, Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020) reforçam e sugerem que as organizações de trabalho identifiquem fatores de risco psicossociais que podem levar ao estresse e adoecimento durante o período da pandemia e adotem ações voltadas para potencializar os fatores de proteção.

Adaptabilidade e determinação são atributos necessários durante esse período de grandes desafios (Ferrel; Ryan, 2020). A ansiedade da população geral é palpável, e por isso destaca-se a importância de estudar os efeitos psicológicos da pandemia sobre os trabalhadores. Trust e Whalen (2020) discorrem sobre a necessidade de apoio significativo aos docentes diante da mudança de sua prática e enfatizam, principalmente, a aprendizagem autodirigida e informal com suas redes de aprendizagem profissional para obter assistência, em uma tentativa de mediar as situações desagradáveis que estavam passando.

É preciso salientar que a apropriação e mediação por parte dos educadores no que diz respeito ao ensino remoto requer suporte instrumental para habitação e familiarização destes com as tecnologias utilizadas, mas deve contemplar também uma revisão do planejamento pedagógico. O suporte social e afetivo deve e pode ocorrer por meio de propostas que favoreçam, entre outros aspectos, o exercício cognitivo, a reflexão crítica, a interação, a comunicação, a criação de espaços de troca de experiências, diálogos e o incentivo à resolução de problemas. Processos de trabalho cooperativos entre diretores, coordenadores,

professores, estudantes e demais integrantes envolvidos na instituição escolar, auxiliam no enfrentamento dos eventos adversos resultantes da pandemia (Goe-dert; Arndt, 2020). Um exemplo disso é o treinamento ou o aconselhamento para auxiliá-los e recursos psicológicos, como *feedback*, apoio e inspiração dos próprios supervisores e colegas.

Em uma tentativa de diminuir o gasto de energia afetiva, simbólica e concreta despendida pelos educadores na realização de atividades nas quais são os únicos responsáveis e encarregados, se requer condições estruturais e qualificação técnica para o uso de novas tecnologias, caso contrário os professores serão subjugados pelo sistema, fato esse que poderá desencadear situações de estresse e consequente baixa produtividade (Oliveira; Sousa, 2020). Além disso, recursos para mitigar os conflitos trabalho-família são essenciais às organizações, como a promoção de normas culturais favoráveis à família e ao suporte dos supervisores (Molino *et al.*, 2020). Décadas de pesquisas já confirmaram que o ensino é uma profissão estressante (Skaalvik; Skaalvik, 2015). Nessa direção, a Psicologia volta-se aos profissionais e à organização educacional em um momento de pandemia no sentido de aplicar os conhecimentos da área para promover, de forma complementar, a melhoria no bem-estar dos indivíduos no trabalho e atuar no gerenciamento de riscos nas organizações.

Para o campo da Psicologia da Saúde Ocupacional (PSO), a crise da covid-19 criou simultaneamente oportunidades e desafios como:

- testar se as ideias principais do campo seriam úteis para compreender e mitigar os efeitos da pandemia;
- fornecer orientação aos locais de trabalho, trabalhadores em tempo real; e
- aprofundar nossa compreensão da PSO de uma maneira que permita ao campo abordar esta crise e crises futuras (Shoss, 2021).

Nesse sentido, à medida que a pandemia teve sua continuidade em mais de um ano após a ação realizada, obtivemos muito mais perguntas do que respostas. Assim, emerge a necessidade da realização de pesquisas para examinar os efeitos a longo prazo, as implicações na saúde ocupacional da força de trabalho, as decisões dos locais de trabalho e os efeitos sobre o bem-estar, especialmente daqueles que passaram a desenvolver atividades que envolvam novas ferramentas e tecnologias.

A saúde, portanto, deve ser abordada como “a promoção e manutenção ao mais alto grau do bem-estar físico, mental e social dos trabalhadores” – conforme declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) – e não apenas como retenção de sua capacidade para o trabalho. Além disso, os riscos para a segurança relacionados a um ambiente de trabalho em mudança também devem ser levados em consideração em uma visão holística da proteção geral da saúde e segurança humanas (Papadopoulos *et al.*, 2010).

MÉTODOS

De um total de 280 docentes das três instituições de ensino envolvidas no estágio, participaram deste estudo 121 (43%) docentes de três escolas da rede pública de educação estadual. Na escola A, foram 21 (17%) participantes de um total de 120 docentes; na escola B, participaram 46 (51%) de 90 docentes; e na escola C, foram 54 (77%) de 70 docentes. Esse grupo se constituiu por participação espontânea e todos fazem parte do quadro permanente de profissionais da educação.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, aplicado via Google Forms, aplicativo da plataforma Google, construído para compreender melhor como os docentes têm lidado com a realidade do processo ensino aprendizagem realizado na modalidade remota e como percebem esta realidade, imposta pela pandemia em curso. O questionário foi estruturado com uma explicação inicial do objetivo das perguntas e sobre o consentimento dos participantes em responderam as mesmas, seguido de nove perguntas fechadas referentes aos dados sociodemográficos-ocupacionais dos participantes.

Sobre material em questão, as nove primeiras perguntas se referiam à caracterização da amostra para conhecer melhor o perfil dos entrevistados, ou seja, saber o sexo majoritário, a faixa etária predominante, a escolaridade dos respondentes, a quantidade de escolas que os professores trabalham, a quanto tempo lecionam na escola, turnos de trabalho entre outros. Em seguida tem-se 11 perguntas abertas voltadas ao ensino remoto e ao *home office*, assim como desafios na adaptação e impactos sobre a saúde – quantas horas trabalha por dia, se conseguiu estabelecer uma rotina, experiência com o *home office*, quais os

principais ganhos e os principais desafios desse modelo de trabalho e de todas as mudanças, se acredita que o *home office* tem influenciado sua saúde, expressar em três palavras o seu sentimento em relação ao trabalho remoto, avaliar se seu trabalho voltará a ser realizado da mesma forma, entre outros.

E, por fim, o questionário possuía duas perguntas abertas para compartilhamento de mensagens entre os professores: "Gostaria de compartilhar alguma mensagem com outros professores e professoras? Se sim, qual?" e "Que tipo de apoio você sente falta ou considera importante receber no momento?", ambas extraídas da "Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil" (Instituto Península, 2020), totalizando 22 questões.

INTERVENÇÃO

Os locais de estágio estão situados no território urbano de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Todas as instituições consideradas de grande porte pelo quantitativo de matrículas efetivas – entre um mil e três mil estudantes –, pelo quadro pedagógico, incluídos os docentes – 280 professores – lotados nessas escolas e fazer frente ao oferecimento dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda a Educação Profissional.

Das três unidades escolares, duas delas gozam de grande credibilidade pela tradição de terem sido criadas na primeira metade do século XX, período da história da educação, no qual as primeiras escolas públicas iniciavam o oferecimento dos, à época, chamados cursos primários, ginásial e do curso normal destinado à formação de professores. A terceira instituição foi criada e inaugurada em 1989, e a partir do ano de 2010 começa a oferecer cursos técnicos, exigidos pela realidade e vocação econômica da sociedade sul-mato-grossense. A partir de 2020, a referida escola foi oficialmente transformada em centro estadual de educação profissional, contudo, em função do público presente, continua oferecendo Ensino Fundamental e Médio comum; Ensino profissionalizante integrado ao ensino fundamental e médio; e EJA.

Destaca-se ainda que as referidas instituições, pelo reconhecimento social dos serviços educacionais revelados por suas histórias no desenvolvimento da

política educacional do Estado, apresentam-se como instituições de grande interesse por parte dos professores e, com isso, reúnem quadros docentes qualificados por titulação acadêmica, metodologia avançada e projetos de interesse social em desenvolvimento e integrados.

As escolas possuem de 70 a 120 docentes, sendo na escola A, 120 docentes, na escola B, 90 docentes e na escola C, 70 docentes, que, durante o período de agosto a novembro de 2020, fizeram uso do ensino remoto em sua metodologia. Enquanto trabalham remotamente, em *home office*, os professores fizeram uso de tecnologia para as aulas e controle das informações. As aulas foram ministradas por meio da plataforma Classroom, atividades impressas foram disponibilizadas para aqueles estudantes sem acesso à internet, sendo a comunicação entre docentes, estudantes e equipe gestora feita pelo aplicativo WhatsApp, o que foi essencial para a troca de informações.

No estágio básico, a articulação das áreas de conhecimento em POT e Psicologia Escolar/Educacional foi pensada a partir da perspectiva remota e das interfaces possíveis dessas áreas. A escola se apresentava disposta a contribuir para implementação dessas práticas de estágio e muitas eram, nesse momento, as possibilidades de ação na realidade. De acordo com as características do estágio, as professoras supervisoras realizaram reuniões com os campos - diretores e coordenadores das escolas -, a fim de identificar possíveis demandas. As queixas trazidas pelo corpo diretivo relacionavam-se à insatisfação e dificuldades relatadas pelos professores que atuavam em diferentes níveis, tanto em relação ao seu trabalho, quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes. A partir daí, a identificação e compreensão dos impactos decorrentes da pandemia e da realização do trabalho remoto no contexto escolar foram definidas como foco de análise.

Levamos as necessidades aos acadêmicos discutindo que os professores estavam em *home office*, mas não houve tempo necessário para devida preparação e ajustes, não se sabia quais eram as suas condições para essa modalidade de trabalho e nem quanto tempo duraria, estando sujeitos a sérias repercussões. Nessa direção, entre as inúmeras alternativas, a prioridade identificada e definida como tema geral foi “a pandemia, o trabalho em *home office* e o docente”. Sob a égide da pandemia, nossa proposta inicial foi mapear a percepção dos professores sobre sua relação com a situação compulsória de trabalho durante a primeira onda de pandemia de covid-19, por meio de questionário *on-line*.

Os estagiários elaboraram e apresentaram o instrumento de coleta de dados que foi revisado pelas supervisoras de estágio. A partir das adequações no instrumento, passou-se ao planejamento das próximas ações: desenvolver um plano de sensibilização que fosse apropriado à situação de distanciamento social, os acadêmicos gravaram e disponibilizaram para as escolas vídeos curtos que apresentavam o estágio, os estagiários, a proposta, seus objetivos e o período em que ocorreria. Além disso, foram providenciados os contatos e um horário semanal para diálogo síncrono entre docentes e acadêmicos caso houvesse dúvidas. O período de sensibilização foi importante para reconhecermos a dinâmica das diferentes realidades e analisar possíveis limitações e/ou restrições.

Em seguida, com objetivo de testar o instrumento e fazer adequações caso fossem necessárias, foi realizado um estudo piloto. O piloto se mostrou fundamental para aprimorar os planos para a coleta de dados e procedimentos a serem seguidos no contexto (Creswell, 2014). A partir daí, o questionário *on-line* foi disponibilizado para respostas durante sete dias; depois desse tempo o prazo foi encerrado e os estagiários realizaram a tabulação e análise dos dados. A inspeção dos dados levou em consideração a distribuição de frequências e utilizou a abordagem qualitativa para a análise das questões abertas, baseada nos estudos de Gil (2002, 2009) que nos ensina sobre estudar determinada população ou fenômeno, descrever suas características, proporcionando uma nova visão do problema.

Os resultados foram descritos e discutidos em supervisão, revisados e organizados em *feedbacks* a cada uma das escolas, planejou-se a devolutiva por meio do Google Meet, com apresentação do desenho de alguns serviços ou produtos voltados à saúde e ao bem-estar dos professores, levando em consideração o contexto e as possibilidade de ação. Participaram da devolutiva os diretores, coordenadores e professores, foram incluídas nesse processo não só a apresentação dos resultados obtidos por meio do questionário, mas também a apresentação da primeira proposta, que foi o desenvolvimento de cartilhas *on-line* com orientações sobre *home office* aos gestores e professores, apresentadas pelo Google Meet e depois disponibilizadas pelo WhatsApp. Os acadêmicos realizaram pesquisas sobre o tema e estruturaram o material pelo Canva.

A segunda sugestão foi: "Ações digitais em tempos de pandemia de covid-19", um programa pelo Facebook composto de quatro *lives* envolvendo com as temáticas: "*Home office*: esse é o novo normal?"; "Quais os impactos da pandemia

na saúde mental?"; "Rotinas de trabalho e organização"; "Pandemia e os suportes tecnológicos". Seu objetivo foi de reunir os profissionais e ampliar o espaço de diálogo sobre as vivências e experiências do momento, temas de destaque nos resultados do questionário. Os alunos preparam um roteiro a partir do tópico definido, este foi revisado e aprovado pelas supervisoras, cada equipe tinha seu roteiro e a *live* ocorria num diálogo que aconteceu entre os próprios alunos pelo Facebook. Devido às dificuldades de horário externadas pela equipe, foi sugerido pelos gestores que os programas fossem gravados e disponibilizados pelo WhatsApp aos professores.

Houve também a solicitação por parte de uma das escolas que tivéssemos um dia e horário definido que pudesse ser divulgado aos professores que necessitassem de outras informações sobre o material divulgado, ou mesmo de apoio/suporte diante da pandemia ou situação. Assim definimos a terceira proposta de suporte psicossocial. No processo, aprendemos buscando novos meios de prosseguir com objetivo de atender a demanda da organização, cujo um dos resultados foi a criação de um *link*, que foi divulgado pela instituição e criamos esse espaço de acolhimento, ou seja, a nossa proposta voltava-se ao atendimento de situações emergentes. Não havia limitações de tema, era um espaço livre aos docentes e qualquer temática que surgisse seria tratada como uma questão importante. Ressalta-se que não foi um trabalho terapêutico, mas sim para tratar de assuntos emergenciais.

Estavam previstos o acolhimento, aconselhamento e encaminhamento caso necessário para assistência específica. O programa foi estruturado da seguinte forma:

- estabelecimento do contrato e do vínculo com o trabalhador;
- questões para identificação e elucidação da queixa trazida pelos docentes;
- questões relacionadas aos aspectos específicos da vivência do papel de trabalho;
- caracterização de fatores contextuais internos e externos à organização, seguindo o que Ferrari e Gordono (2013) estabelecem sobre como o serviço de aconselhamento pode acontecer, mas não houve adesão à proposta pelos docentes e assim o próprio roteiro não foi estendido.

O tempo não foi suficiente para acompanhamento e avaliação das atividades junto aos profissionais. Entretanto, os resultados demonstram que a diminuição das conexões sociais rotineiras, com as medidas de isolamento e fechamento de escolas e universidades, distanciamento social, assim como a quarentena, são estressores que tendem a prejudicar o bem-estar mental e a saúde psicológica, principalmente porque alteram as rotinas diárias, hábitos e o contato com os familiares e amigos, criando um cárcere social debilitante para esses indivíduos (Ornell *et al.*, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os delineamentos propostos, apresentaremos os resultados da coleta de dados, seguindo as etapas e procedimentos realizados pelos acadêmicos com as orientações das docentes supervisoras do curso de psicologia. Os resultados foram apresentados seguindo etapas: de sensibilização, de coleta e análise das informações, de retorno dos resultados às instituições e, por fim, a indicação e oferecimento de serviços, os quais evidenciaram, entre outros elementos, a aprendizagem acadêmica na prática de estágio, as contribuições para os campos de estágios e, ainda, a aprendizagem para as docentes supervisoras haja visto as peculiaridades que envolveram a demanda por essa proposta.

Ao discorrer sobre os resultados dessa proposta de estágio, merece destaque o cenário real da pandemia da covid-19, o qual impôs a todos – professoras supervisoras, aos docentes, aos coordenadores pedagógicos e direção escolar – muita coragem e determinação para criar estratégias e ações para pensar o trabalho, a saúde do professor e a tarefa educativa e, ao mesmo tempo, lidar com elementos desconhecidos como o ensino remoto, o isolamento e afastamento social e suas influências nas relações de trabalho.

A coleta dos dados por meio do questionário elaborado permitiu identificar que o grupo respondente apresenta idade entre 27 e 63 anos, obteve-se um número maior de respondentes mulheres equivalente a 57%, enquanto 43% foram homens, com uma porcentagem maior de docentes pós-graduados 61,9%, e 38,1% graduados. Observa-se que 28,6% lecionam apenas em uma escola, 33,3% em duas e 38,1% em três ou mais escolas, e que atuam em diversos turnos, 19% no matutino, 33,3% no vespertino, 28,6% integral e 19% no matutino e vespertino.

Nota-se que 42,9% deles trabalham mais de oito horas por dia. No entanto, destes, 38,1% são os que lecionam em três ou mais escolas.

Ao iniciarmos a discussão sobre o *home office*, 73,9% dos docentes relatam que conseguem sim estabelecer uma rotina de trabalho durante o período de pandemia, enquanto 26,1% apontaram que não, na ausência do estabelecimento da rotina por parte dos professores, mais de 50% são mulheres. Candido e Campos (2020) descrevem em seu estudo que as mulheres eram afetadas antes da pandemia pelas assimetrias na divisão de tarefas domésticas, porém, nesse momento, encontram-se em assimetrias intensificadas e com dificuldades de conciliar as tarefas profissionais, pessoais, domésticas e de auxílio aos filhos, fatores que contribuem para a sobrecarga, exaustão e insatisfação.

Nessa direção, somam-se aos resultados já apresentados alguns desafios e ganhos percebidos pelos docentes em relação ao trabalho *home office*. Considerando o pouco tempo que os docentes tiveram para que as mudanças ocorressem e a falta de preparo para essa situação de suspensão das aulas presenciais e substituição por aulas remotas, é natural que houvesse, ao menos num primeiro momento, grandes desafios. Estes dizem respeito principalmente à participação dos alunos – fator com maior número de presença entre os relatos; a falta de interação; o desgaste mental e físico; a conciliação entre vida familiar e trabalho; e a dificuldade com as tecnologias. Nesse âmbito, um aspecto que pode ser observado nas respostas dos professores é a heterogeneidade em relação aos desafios, o que nos direcionou para discussões sobre os trabalhadores inseridos em redes complexas de demandas, com baixa adaptação e rotina, intensificação das horas de trabalho, sobrecarga e uma percepção negativa da sua atuação em *home office*, assim como sua tendência em demonstrar atitudes que preconizam o estresse ocupacional, e podem exceder a sua capacidade de enfrentamento a situação (Pérez-Nebra; Carlotto; Sticca, 2020).

Já os ganhos disseram respeito à praticidade de se estar em casa – isso foi o maior relato de ganho, desde a evitação de trânsito até o conforto do lar –, mais tempo para organizar as demandas e período de aprendizagem com a tecnologia. Quando questionados “Como tem se sentido no trabalho em *home office*?”, apontaram: “tranquilo”, “bem”, “gostei de usar novas tecnologias” e até “muito bem”. Porto, Puente-Palácios e Neiva (2020) apontam que é possível maiores níveis de produtividade e de satisfação no trabalho remoto, mas mesmo com destaque aos aspectos positivos, a maioria relata se sentir afetado negativamente pela

transição compulsória ao ensino remoto – 71% dos participantes acredita que essas mudanças causam influência em sua saúde, como: desgaste emocional e físico, ansiedade, angústia, estresse e cansaço mental, dor nos olhos e na musculatura corporal, dores nas costas, tendinite, ganho de peso, insegurança em relação ao desempenho profissional, sensação de cansaço, solidão. Essa adaptação ao modelo remoto exigiu novas aprendizagens que, na maioria dos casos, os docentes não haviam tido formação anterior e que, em função da pandemia, foi aderido pelas instituições escolares. Alguns desses desafios impostos pela adaptação compulsória ao ensino remoto possuem o risco de comprometer a saúde dos docentes que estão adentrando nesse novo modelo (Silva *et al.*, 2020).

Além disso, quando questionados sobre a mudança para o ensino remoto e a sua influência no futuro da atividade ocupacional docente, foi identificado que 90% não acredita que o seu trabalho voltará a ser realizado da mesma forma que antes, e expressa suas crenças e expectativas em relação a essa mudança no período pós-pandemia, caracterizada pela “utilização das tecnologias” em suas aulas. Aspecto discutido em supervisão com os acadêmicos, sabe-se que teremos mudanças na educação do país, esta não será mais a mesma no período pós-pandemia (Almeida *et al.*, 2020). Como se sabe, o atual cenário promoveu muitas discussões sobre aulas interativas e uso de metodologias ativas, fatores importantes, uma vez que o contato não presencial entre professores e estudantes necessita de muita atratividade e dinamicidade para envolvê-los. A educação sofreu muitos ajustes, e a tendência é que, após a pandemia, o uso das tecnologias também será incorporado na rotina didático-pedagógica das escolas nas suas diferentes utilidades e formas.

Para Ferreira e Falcão (2020), a pandemia é um acontecimento desestabilizador, pois ela atacou de forma inimaginável as estruturas de planejamento das diversas instituições e seus efeitos podem durar décadas para serem revertidos. Assim, ao final, perguntamos aos docentes se gostariam de compartilhar alguma mensagem com outros professores e professoras. Percebe-se um destaque nas mensagens de apoio aos demais colegas, “em algum momento isso [a pandemia] irá passar”. Por fim, perguntamos que tipo de apoio sentem falta ou consideraram importante receber no momento, e os respondentes indicaram o contato social, conversar com as pessoas, e se referiram ao apoio psicológico como apoio necessário. A ausência de interação social parece gerar barreiras de comunicação que dificultam a adequação à nova realidade (Borges-Andrade; Sampaio, 2020).

E então, aquilo que era apontado como transitório pode ter se tornado uma outra possibilidade no universo ocupacional docente, assim, há de se considerar perspectivas futuras: essa reestruturação do trabalho, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores (Souza *et al.*, 2021). O trabalho docente no modelo remoto apresenta indícios de agravamento de muitas características já identificadas de mal-estar da atividade ocupacional, como sintomas de sofrimento, nervosismo, esgotamento mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, depressão, medo, cansaço e perturbações do sono, como insônia ou sono que não é reparador (Ferreira, 2019; Neves; Silva, 2006; Gomes; Brito, 2006 *apud* Souza *et al.*, 2021). Isso posto, é preciso estar alerta, tendo em vista o ponto destacado pela literatura no que se refere às condições de trabalho e alusiva à relação entre trabalho e saúde de professoras e professores.

Para Porto, Puente-Palácios e Neiva (2020), a nova realidade enfrentada tem desafiado o conhecimento científico em psicologia, chamado agora a dar respostas práticas que auxiliem as pessoas a administrar esse momento da melhor maneira. Um dos focos da POT é o estudo sobre o efeito do contexto sobre o comportamento, saúde e bem-estar dos trabalhadores e do grupo. Com base nessas intervenções e em seus resultados, algumas questões, especialmente nesse momento de pandemia, podem ser indagadas. Será que construímos alternativas adequadas? É possível elaborar bons planos de trabalho remotamente? As estratégias assíncronas foram contributivas? Questionamentos que não puderam ser acompanhados ou avaliados devido ao tempo e às condições. Este texto busca trazer uma reflexão aos profissionais psicólogos, docentes e acadêmicos, pois essas transformações repentinhas no trabalho impõem demandas para todos.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

Dado o exposto, a intervenção e comunicação desses resultados produzidos por meio do estágio de núcleo comum pretenderam demonstrar a possibilidade de conduzir ações de formação e de atuação profissional por meio remoto e de avaliação *on-line*. Estas, apropriadas para mapear a situação do professor no contexto escolar em pandemia e com a possibilidade de instrumentalizar a gestão e os docentes com ações de suporte, considerando o que prevê o núcleo básico

de formação, atividades de baixa complexidade como: observação, análise de demanda e levantamento de dados

A execução das ações descritas, propostas diante da pandemia, teve pouquíssimas facilidades, em grande medida. As enormes dificuldades enfrentadas durante a experiência foram as seguintes: não saber o que significava se aproximar de uma atividade remota e, portanto, não saber exatamente quais competências seriam exigidas ao longo do processo; problemas de comunicação; falta de contato e conexão presencial; o que poderia ou não ser realizado a distância e como avaliar o que estávamos desenvolvendo, além da junção de dois eixos de estágio de núcleo comum – educacional e trabalho – o que não havia sido feito antes na grade curricular tradicional e presencial.

A devolutiva às escolas contou com a presença de poucos, alguns professores, coordenadores e diretor (em torno de 20 pessoas) que relataram que as cartilhas foram muito bem aceitas pela equipe educacional. Somam-se às cartilhas *on-line* as *lives* realizadas pelo Facebook. Embora não tenha conseguido interação síncrona, buscou-se assincronamente disponibilizar aos docentes conteúdos sobre a promoção de saúde e prevenção de doenças no *home office*, isolamento social e pandemia, considerando a dimensão física, psicológica, social e espiritual do bem-estar e sofrimento. Isso nos permitiu em supervisão discutir como diversas organizações de trabalhos vêm utilizando ferramentas virtuais para propagar informações internamente para seus profissionais, como estratégia de comunicação organizacional (Armstrong; Massad; Tucker, 2009; Barbeito-Veloso; Perona-Páez, 2019; Waddingham; Zachary; Ketchen Junior, 2020).

A produção do material – vídeo de sensibilização, questionário *on-line*, cartilhas, *lives* e apoio/suporte remoto – serviu para envolver os alunos no processo de aprendizagem de pesquisar, escrever e discutir uma variedade de questões contemporâneas (Henninger; Hurlbert, 2006; Page; Mukherjee, 2000 *apud* Armstrong; Massad; Tucker, 2009). Cada princípio trabalhado acentuava e promovia a aprendizagem ativa e baseada em recursos, ao mesmo tempo que se respeitava os diversos talentos e estilos de aprendizagem.

Por fim, a proposta de apoio/suporte solicitada foi delineada com base no aconselhamento psicológico que também pode ser utilizado no mundo do trabalho (Ferrari; Gordono, 2013). Os autores anteriormente citados sinalizam como importante que o psicólogo organizacional e do trabalho seja capaz de promover uma relação de cuidado, dar atenção ao problema proposto, identificar

a necessidade emergente e fazer o devido encaminhamento, considerando caso a caso que chega até ele.

Infelizmente, não foi possível realizar a avaliação das atividades propostas, o que nos possibilitaria um melhor aproveitamento inclusive no estudo de caso, por ser considerado como uma das etapas essenciais ao trabalho do psicólogo(a). Mas a proposta permitiu a participação ativa dos(as) acadêmicos(as) na construção dos caminhos que levam ao conhecimento e ao desenvolvimento socioeducativo de uma comunidade e sua população.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

As transformações causadas pela pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da covid-19, vão além dos impactos nos sistemas de saúde, nas medidas econômicas e na livre circulação das pessoas em seus territórios (Bridi, 2020). Seus efeitos atingiram, também, uma grande parcela da classe trabalhadora em nível local, nacional e internacional, bem como a forma como o trabalho é organizado em sociedade e a maneira como determinada população consome e desfruta as atividades, serviços e produtos provenientes deste (Peixoto; Vasconcelos; Bentivi, 2020). Desse modo, tornou, mais do que nunca, necessário conhecer as mudanças que ocorreram de diferentes maneiras nos mais diversos segmentos (Bridi, 2020). Assim, diante do contexto de pandemia, percebe-se que ainda existem várias questões que requerem ampliação das discussões e uma delas é a saúde do trabalhador docente em *home office* atuando compulsoriamente no ensino remoto, estudos atuais e futuros são necessários para examinar essa relação.

Por meio dessa experiência de estágio básico, fica aos acadêmicos a primordialidade de reunir informações sobre necessidades dos trabalhadores e das organizações por meio de métodos apropriados, procurando esclarecer e analisar onde e como determinadas ações devem ser mais fortemente empregadas. Assim, a proposta de estágio aqui relatada é dividida em algumas etapas e buscou demonstrar em linhas gerais a propositura de uma proposta remota emergencial, com atividades de baixa complexidade.

Questões para discussão

- 1) Identifique algumas tensões constantes no caso problema.
- 2) Discuta as principais diferenças sobre as ações descritas, desenvolvidas presencialmente e remotamente.
- 3) De que forma o(a) psicólogo(a) pode atuar para contribuir para a promoção da saúde dos professores no contexto escolar?
- 4) Estruture um plano de trabalho voltado ao diagnóstico da saúde do professor – pode ser presencial, híbrido ou remoto.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; LEGENTIL, J. Novas demandas de aprendizagem dos trabalhadores face à pandemia da covid-19. In: MORAES, M. M. de (org.). *Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2020. Cap. 5, p. 45-57. (Coleção o trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho, v. 2). Disponível em: os-impactos-da-pandemia-para-o-trabalhador-e-suas-relacoes-com-o-trabalho/. Acesso em: 2 out. 2021.

ALMEIDA, E. de G. et al. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2020, Maceió. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68528>. Acesso em: 29 set. 2021.

ARMSTRONG, G. R.; MASSAD, V. J.; TUCKER, J. M. Interviewing the experts: student produced podcast. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, Santa Rosa, CA, v. 8, n. 1, p. 79-90, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228658148_Interviewing_the_Experts_Student_Produced_Podcast. Acesso em: 22 set. 2021.

BARBEITO-VELOSO, M. L.; PERONA-PÁEZ, J. J. Comunicación organizacional en clave sonora: el caso de Blink, los podcasts de BBVA. *El Profesional de la Información*, Barcelona, v. 28, n. 5, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2019.sep.11>. Acesso em: 21 set. 2021.

BORGES-ANDRADE, J. E.; SAMPAIO, N. S. de P. Significados e sentidos do trabalho do home office: desafios para a regulação emocional. In: QUEIROGA, F. (org.). *Orientações para o home office durante a pandemia da covid-19*. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 2, p. 9-19. (Coleção O trabalho e as medidas de contenção da covid-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho, v. 1). Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/>

[publicacoes/livros/volume-1-orientacoes-para-o-home-office-durante-a-pandemia-da-covid-19/](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376). Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 7 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. *Nota técnica - Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19*: análise e visão do Todos pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais. Brasília, DF, abr. 2020c. Disponível em: https://www.todospelaelucacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

BRIDI, M. A. A pandemia covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34 , n. 100, p. 141-165, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3MfRK5yDnzN9HsMzH5bCfqD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º out. 2021.

CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A. Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres. *Dados: revista de ciências sociais*, Rio de Janeiro, May 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acesso em: 25 set. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *TIC domicílios*. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Ds9pxP>. Acesso em: 25 set. 2021.

CORDEIRO, K. M. A. O *impacto da pandemia na educação*: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*: escolhendo entre 7/8 cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Alegre: Penso, 2014.

EXPÓSITO, C. D.; MARSELLIER, R. G. Virtualidad y educación en tiempos de covid-19: un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, Barranquilla, CO, v. 22,

n. 39, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214/4771>. Acesso em: 28 set. 2021.

FERRARI, G. P.; GORDONO, F. S. Aconselhamento psicológico em empresa: a escuta empática como poder transformador. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DO GEPRO: GRUPO DE ESTUDO DE PRODUÇÃO, 3., 2013, Jaú. *Anais [...]*. Jaú: Fatec, 2013. Disponível em: <http://geprofatecjahu.com.br/anais/2013/4.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

FERREIRA, M. C.; FALCÃO, J. T. da R. Trabalho em contexto de pandemia, saúde mental e qualidade de vida no trabalho: diretrizes essenciais. In: MORAES, M. M. de (org.). *Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 3, p. 23-33. (Coleção O trabalho e as medidas de contenção da covid-19: contribuições da psicologia organizacional e do trabalho, v. 2). Disponível em: <https://old.sbpot.org.br/publicacoes/livros/volume-2-os-impactos-da-pandemia-para-o-trabalhador-e-suas-relacoes-com-o-trabalho/>. Acesso em: 23 set. 2021.

FERREL, M. N.; RYAN, J. J. The impact of covid-19 on medical education. *Cureus*, Palo Alto, CA, v. 12, n. 3, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7193226/>. Acesso em: 25 set. 2021.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. Edição especial. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6051/5402>. Acesso em: 24 set. 2021.

HOLGUÍN, J. S. V. et al. Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCALE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 134-150, 2020. Disponível em: <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>. Acesso em: 24 set. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. [São Paulo], 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-Instituto-Península.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

MARTINS, L. B.; AGUIAR, C. V. N.; BASTOS, A. V. B. Covid-19: seus impactos nas relações trabalho-família. In: QUEIROGA, F. (org.). *Orientações para o home office durante a pandemia da covid-19*. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 6, p. 49-58. (Coleção o trabalho e as medidas de contenção da covid-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho, v. 1). Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/publicacoes/livros/volume->

1-orientacoes-para-o-home-office-durante-a-pandemia-da-covid-19/. Acesso em: 22 set. 2021.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 25 set. 2021.

MOLINO, M. et al. Wellbeing costs of technology use during covid-19 remote working: an investigation using the Italian translation of the technostress creators scale. *Sustainability*, [Basel], v. 12, n. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343174496_Wellbeing_Costs_of_Technology_Use_during_Covid-19_Remote_Working_An_Investigation_Using_the_Italian_Translation_of_the_Technostress_Creators_Scale. Acesso em: 26 set. 2021.

OLIVEIRA, K. K. S.; SOUZA, R. A. C. de. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/106012/57855>. Acesso em: 28 set. 2021.

ORNELL, F. et al. “Pandemic fear” and covid-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32267343/>. Acesso em: 21 set. 2021.

PAPADOPOULOS, G. et al. Occupational and public health and safety in a changing work environment: an integrated approach for risk assessment and prevention. *Safety Science*, Amsterdam, v. 48, n. 8, p. 943-949, Oct. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223948609_Occupational_and_public_health_and_safety_in_a_changing_work_environment_An_integrated_approach_for_risk_assessment_and_prevention. Acesso em: 24 set. 2021.

PEIXOTO, A. de L. A.; VASCONCELOS, E. F. de; BENTIVI, D. R. C. Covid-19 e os desafios postos à atuação profissional em psicologia organizacional e do trabalho: uma análise de experiências de psicólogos gestores. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 40, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4zhgMbKwz7jh4fFGzdqR6R/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. de. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554/299>. Acesso em: 22 set. 2021.

PÉREZ-NEBRA, A. R.; CARLOTTO, M. S.; STICCA, M. G. Bem-estar e estresse ocupacional em contexto de distanciamento social. In: QUEIROGA, F. (org.). *Orientações para o home*

office durante a pandemia da COVID-19. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 4, p. 31-37. (Coleção o trabalho e as medidas de contenção da covid-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho, v. 1). Disponível em: <https://www.sspot.org.br/publicacao/volume-1-home-office-guidelines-in-the-covid-19-pandemic-2/>. Acesso em: 22 set. 2021.

PORTE, J. B.; PUENTE-PALÁCIOS, K.; NEIVA, E. R. Ajustes e mudanças organizacionais em tempos de pandemia da covid-19. In: QUEIROGA, F. (org.). *Orientações para o home office durante a pandemia da covid-19.* Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 7, p. 59-65. (Coleção o trabalho e as medidas de contenção da covid-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho, v. 1). Disponível em: <https://www.sspot.org.br/publicacao/volume-1-home-office-guidelines-in-the-covid-19-pandemic-2/>. Acesso em: 28 set. 2021.

SANDALL, H.; MOURÃO, L. Desempenho no trabalho: desafios para trabalhadores e gestores em teletrabalho compulsório. In: QUEIROGA, F. (org.). *Orientações para o home office durante a pandemia da covid-19.* Porto Alegre: Artmed, 2020. Cap. 3, p. 21-29. (Coleção O trabalho e as medidas de contenção da covid-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho, v. 1). Disponível em: <https://www.sspot.org.br/publicacao/volume-1-home-office-guidelines-in-the-covid-19-pandemic-2/>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS, G. M. R. F. dos; SILVA, M. E. da; BELMONTE, B. do R. Covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 21, n. 1, p. 237-243, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

SHOSS, M. Occupational health psychology research and the covid-19 pandemic. *Journal of Occupational Health Psychology*, Washington, v. 26, n. 4, p. 259-260, 2021. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2021-72836-001.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, A. F. da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/yx7V4TkBTMGZdthMQmyQy7R/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession - What do teachers say? *International Education Studies*, Toronto, v. 8, n. 3, p. 181-192, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276396879_Job_Satisfaction_Stress_and_Coping_Strategies_in_the_Teaching_Profession-What_Do_Teachers_Say. Acesso em: 21 set. 2021.

SOKAL, L. J.; TRUDEL, L. G. E.; BABB, J. C. Supporting teachers in times of change: the job demands - resources model and teacher burnout during the covid-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, Beaverton, v. 3, n. 2, p. 67-74, Oct. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343608634_Supporting_Teachers_in_Times_of_Change_The_Job_Demands-_Resources_Model_and_Teacher_Burnout_During_the_COVID-19_Pandemic. Acesso em: 27 set. 2021.

SOUZA, K. R. de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1º out. 2021.

TRUST, T.; WHALEN, J. Should teachers be trained in emergency remote teaching? lessons learned from the covid-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, Waynesville, NC, v. 28, n. 2, p. 189-199, 2020. Disponível em: <https://learntechlib.org/primary/p/215995/>. Acesso em: 26 set. 2021.

WADDINGHAM, J. A.; ZACHARY, M. A.; KETCHEN JR., D. J. Insights on the go: Leveraging business podcasts to enhance organizational performance. *Business Horizons*, Bloomington, v. 63, n. 3, p. 275-285, May/June 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339444655_Insights_on_the_go_Leveraging_business_podcasts_to_enhance_organizational_performance. Acesso em: 23 set. 2021.

CAPÍTULO 15

GESTÃO DE CARREIRA

relato de estágio na área de orientação
profissional e de carreira

MARINA GREGHISTICCA
THAÍS ZERBINI
FABIANA MARIS VERSUTI

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Identificação da temática do caso



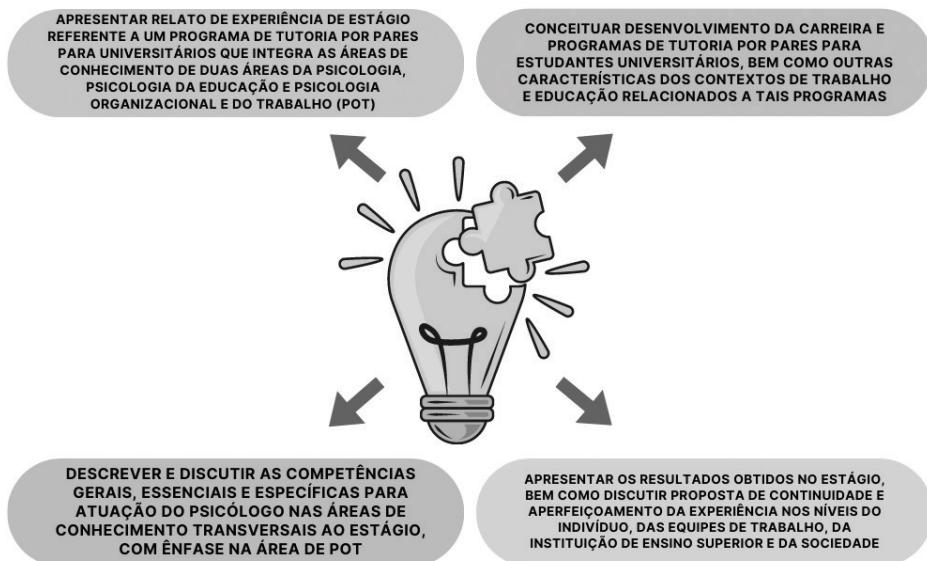
Fonte: elaborada pelas autoras.

O presente estudo de caso tem como objetivo apresentar uma experiência de estágio profissionalizante referente a um programa de tutoria por pares para universitários que integra as áreas de conhecimento de educação e de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT). O estágio tem como objetivo discutir questões relativas ao desenvolvimento da carreira de estudantes universitários, além de planejar, implementar e avaliar ações voltadas para os processos de socialização e tutorização para o desenvolvimento profissional, bem como desenvolvimento de habilidades individuais para inserção no mercado de trabalho desses universitários. Participaram do estágio 16 estagiários - tutores - e foram atendidos 40 alunos - tutorandos - de um curso de graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 2016 a 2020. As principais atividades realizadas pelos alunos são apresentadas em três etapas. A primeira é o diagnóstico das demandas dos alunos ingressantes em relação ao seu processo de adaptação à vida universitária. Nessa etapa, foram aplicados o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Já a segunda é a etapa de planejamento, implementação e avaliação de um programa de tutoria por pares. Foi criado um Programa de Tutoria por Pares denominado de “Acolhe entre pares”, o qual tem o objetivo de auxiliar no processo de adaptação dos alunos à vida universitária. Durante essa etapa, os estagiários tiveram aulas teóricas, e, em seguida, foram realizadas sessões durante seis semanas com os estagiários atuando como tutores e os alunos ingressantes como tutorandos, sendo as duas primeiras sessões presenciais, e as demais realizadas de forma remota. O conteúdo foi personalizado de acordo com as necessidades

identificadas no levantamento de demandas, sendo as principais temáticas abordadas: (a) curso superior – a universidade e o curso de Psicologia; (b) vida universitária; (c) conhecimento de si, habilidades sociais, e autorregulação da aprendizagem; e (d) planejamento de tempo e dos estudos. Os estagiários receberam supervisão semanal para realização das atividades. Na última sessão do programa, foi realizada uma entrevista devolutiva e os instrumentos QVA e IHS foram reaplicados 90 dias após o término do programa. A terceira etapa se concentrou na avaliação das competências desenvolvidas. Os estagiários avaliaram que o estágio possibilitou o desenvolvimento de competências técnicas necessárias para a atuação nas áreas de conhecimento do estágio, em especial na área de POT, além do desenvolvimento de competências pessoais, como a comunicação e relacionamento interpessoal. Do ponto de vista dos resultados alcançados com a realização do estágio, um dos desdobramentos institucionais foi a criação de duas disciplinas ofertadas no formato *on-line* voltadas à formação de tutores e tutorandos, visando a implementação de programas de tutoria por pares em outros cursos da universidade, bem como a realização de um projeto interunidades para implementar o programa e ações de acolhimento a estudantes universitários em outros cursos da universidade. Espera-se, por meio da apresentação deste relato, apresentar uma possibilidade de atuação do psicólogo em POT em uma área de interface entre trabalho e educação.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelas autoras.

INTRODUÇÃO

Inúmeros desafios da formação profissional em psicologia culminaram na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia (2019). Para ser possível o alcance dos objetivos propostos nos seis eixos estruturantes da formação, é necessário desenvolver cinco grupos de competências:

- análise do contexto e do campo de atuação;
- intervenção;
- investigação científica;
- avaliação; e
- atuação inter e multiprofissional.

O desenvolvimento das competências esperadas requer uma formação baseada na diversificação de métodos e estratégias e também na criação de situações de aprendizagem que levem o estudante a demonstrar as competências norteadoras do currículo como solução de problemas e geração de conhecimento (Bastos; Gondim; Borges-Andrade, 2010).

Como exemplo de atividade experiencial, tem-se os estágios, caracterizados como os grandes agentes articuladores entre teoria e prática. Em outras palavras, o estágio torna possível o desenvolvimento das competências necessárias aos alunos no que se refere à atuação profissional dos mesmos (Gondim, 2016). Nesse contexto, a área de POT se preocupa em analisar como o desempenho humano no trabalho é afetado por fatores pessoais, ambientais e pela própria forma como o trabalho é organizado (Zanelli; Bastos; Rodrigues, 2014). No entanto, tal campo extrapola o trabalho em organizações ao tomar como foco de interesse, por exemplo, o processo de orientação profissional e de carreira no aconselhamento e desenvolvimento individual.

Nos estágios da área de POT, espera-se desenvolver competências e promover experiências promotoras de aprendizagem das competências que abrangem cinco grandes domínios:

- o teórico-conceitual, que engloba construtos, temas e teorias;
- inter-intra disciplinar, que se utiliza das fronteiras de conhecimento internas e externas à psicologia;
- metodológico, refere-se à produção de conhecimento;
- tecnológico, referente à aplicação e intervenção; e, por fim, o
- ético-moral-relacional, que utiliza valores e habilidades interacionais, a fim de lidar com as diversidades presentes em contextos de trabalho e organizacionais (Gondim; Abbad; Bendassolli, 2020).

O estágio de Gestão de Carreira II e III pretende desenvolver competências gerais, essenciais e específicas para atuação em POT. O Quadro 1 apresenta os domínios e as competências a serem desenvolvidas no estágio.

Quadro 1 – Domínios e competências gerais a serem desenvolvidas no estágio de Gestão de Carreira II e III

Domínios	Competências a serem desenvolvidas
Teórico-conceitual	Discutir teorias e conceitos da POT, com ênfase no campo de atuação de orientação de carreira e interface com educação.
Inter e intradisciplinar	Realizar análise diagnóstica junto a alunos ingressantes, visando levantar informações sobre as necessidades de integração ao ensino superior (por exemplo: planejamento financeiro, conflitos familiares).
Metodológico	Definir, produzir e personalizar conteúdos utilizando TDICs.
Tecnológico	Oferecer subsídios para a implementação de ações de acolhimento a estudantes de graduação do curso de Psicologia. Planejar, implementar e avaliar programas de tutoria.
Ético-moral-relacional	Manter aspectos éticos na relação com o tutorando (por exemplo, sigilo das informações discutidas nas sessões de supervisão).

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 2 são apresentadas as competências primárias técnicas para atuação em POT que serão desenvolvidas no estágio. O foco será nas competências denominadas transversais primárias técnicas, as quais consistem em ações conduzidas por profissionais que vão do diagnóstico à devolução dos resultados da intervenção. Ressalta-se que tais competências são fundamentais para ser possível desenvolver cada uma das atividades inerentes aos processos de trabalho que caracterizam cada subcampo e campo de atuação, e são internacionalmente reconhecidas como campo de atuação profissional em POT (Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2020).

Quadro 2 – Competências primárias técnicas desenvolvidas no estágio de Gestão de Carreira II e III

Competências Primárias Técnicas	Estágio Gestão de Carreira
A. Análise de demandas e necessidades: analisar necessidades e/ou demandas de cliente ou usuário e determinar os objetivos da intervenção	Identificar benefícios de programas de acolhimento, mais especificamente de programas de tutoria por pares; Identificar objetivos a serem alcançados por um programa de tutoria por pares.
B. Diagnóstico: planejar a avaliação, avaliar e diagnosticar indivíduos, grupo, organização ou contexto relevante para intervenção.	Identificar demandas relacionadas as necessidades de cada aluno; Realizar entrevista semiestruturada; Aplicar instrumentos para identificar questões de adaptação à vida universitária e habilidades sociais.
C. Planejamento: desenhar estratégias, definir, selecionar e construir método e técnicas para a intervenção.	Planejar as sessões do programa de tutoria por pares a partir das demandas identificadas; Construir materiais que deem suporte às atividades de tutoria.

Competências Primárias Técnicas	Estágio Gestão de Carreira
D. Intervenção: identificar, preparar e conduzir intervenções que são apropriadas para alcançar os objetivos, usando os resultados da avaliação e desenvolvimento de atividades.	Realizar sessões com os tutorandos; Fornecer feedback; Aplicar instrumentos.
E. Avaliação: estabelecer a adequação da intervenção para alcance de objetivos e solução do problema inicial.	Realizar entrevista de avaliação final; Realizar pós-teste para avaliação dos impactos do programa.
F. Comunicação: fornecer <i>feedback</i> para clientes de forma adequada para atender as necessidades e expectativas para clientes.	Fornecer feedback da participação do tutorando no programa.

Fonte: adaptado da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (2020).

No estágio em questão também são desenvolvidas as seguintes competências transversais pessoais, entre elas:

- autoavaliação;
- criatividade, inovação e Empreendedorismo; e
- comunicação.

O estágio profissionalizante denominado “Gestão de Carreira II e III”, foco do presente estudo de caso, tem como objetivos:

- discutir questões relativas ao desenvolvimento da carreira de estudantes universitários;
- planejar, implementar e avaliar programas de tutoria; e
- definir, produzir e personalizar conteúdos utilizando tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

O estágio é oferecido no formato de disciplina-estágio no curso de psicologia do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP) desde 2016, com carga horária total de 90 horas, sendo 60 horas de estágio e 30 horas teóricas. Trata-se de um estágio supervisionado específico da ênfase Processos e Práticas Psicossociais para alunos do terceiro, quarto e quinto ano. A referida ênfase concentra competências para atuação do(a) psicólogo(a) em diversos contextos psicossociais, de forma a realizar investigações, planejamento de ações e

intervenções, a partir de pressupostos e abordagens teórico-metodológicas próprios, visando a promoção de qualidade de vida e o desenvolvimento humano.

O estágio faz parte de um conjunto de disciplinas optativas e estágios profissionalizantes da área de interface POT e Educação, orientação de carreira e educação, oferecido na grade curricular do curso de Psicologia. Possibilita aos alunos de psicologia a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na disciplina optativa Gestão de Carreira I, que tem como objetivo: discutir questões relativas ao desenvolvimento da carreira e da identidade profissional do psicólogo; determinar objetivos futuros para a sua vida acadêmica e profissional; e ensaiar, de modo protegido, a execução de tais objetivos, a partir de um plano integrado e refletido de ação. Visa, ainda, criar oportunidades aos universitários - psicólogos - para aumentarem o seu autoconhecimento, a capacidade de planejamento e decisão pessoal sobre a carreira, bem como o conhecimento das oportunidades de formação avançada na universidade e de obtenção e criação de emprego em diferentes contextos e cenários de intervenção do psicólogo. Tais conhecimentos são aplicados no estágio de Gestão de Carreira II e III, descritos neste capítulo.

Participaram do estágio 16 estagiários - tutores - e foram atendidos 40 alunos - tutorandos - de um curso de graduação em psicologia de uma universidade estadual pública brasileira nos anos de 2016 a 2020. Para proposição desse estágio, destacam-se algumas premissas assumidas pelas docentes responsáveis, a saber:

- a relevância da identificação de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem decorre da necessidade de criar condições para uma formação que permita aos profissionais o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica acerca dos conhecimentos e práticas necessárias para formação voltada para o exercício profissional;
- a importância do oferecimento de estágios na área de POT na interface com a educação, que considerasse, as competências profissionais e seus cinco grandes domínios - teórico-conceitual, inter-intradisciplinar, metodológico de produção de conhecimento, tecnológico e ético-moral-relacional (Gondim, 2016);
- o desenvolvimento das competências esperadas requer uma formação baseada na diversificação de métodos e estratégias e também na criação de situações de aprendizagem que levem o estudante a demonstrar as competências norteadoras do currículo como solução de problemas e geração de conhecimento (Bastos; Gondim; Borges-Andrade, 2010).

ESTÁGIOS PROFISSIONALIZANTES NA ÁREA DE POT

Os estágios profissionalizantes são considerados uma atividade experencial, sendo que estes são caracterizados como os agentes articuladores entre teoria e prática. Como mencionado anteriormente, o estágio torna possível o desenvolvimento das competências necessárias aos alunos no que se refere à atuação profissional dos mesmos (Gondim, 2016). Sendo competências, nesse caso, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidos a fim de se obter sucesso nas atividades realizadas (Meneses; Zerbini, 2009).

De acordo com Brandão e Bahry (2005), o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes resulta no desempenho profissional que é expresso através dos comportamentos do indivíduo e suas consequências, isto é, realizações e/ou resultados obtidos. O desempenho do indivíduo, por sua vez, é a representação de sua competência profissional.

Para o desenvolvimento da competência profissional, faz-se necessário, além do interesse do aluno em aprender, estratégias de ensino-aprendizagem adequadas por parte do professor/supervisor, considerando os estilos e modos de aprendizagem dos educandos e sua concepção sobre como aprendem (Gondim, 2016), fato que evidencia a importância de professores preparados para assumir tal cargo.

Ao longo do tempo, as pesquisas e formas de atuação avançaram, os grupos de pesquisa aumentaram, assim como os programas de graduação e de pós-graduação com linhas de pesquisa na área de POT. Para se ter uma ideia, nos últimos 20 anos em relação à referência citada, os cursos de psicologia quadruplicaram no Brasil (Gondim; Bastos; Peixoto, 2010). Pesquisas recentes demonstram evidências que as principais tendências da área consistem na contribuição cada vez maior com a prática de gestão das organizações, em uma maior preocupação com fenômenos grupais e organizacionais, um maior reconhecimento da complexidade e multideterminação de atitudes e comportamento no trabalho e uma atenção maior a tópicos relativos ao alto nível da gestão. Em função de tais tendências, o psicólogo deveria atuar como especialista, consultor, pesquisador e agente de mudanças (Gondim; Bastos; Peixoto, 2010; Zanelli *et al.*, 2014). Contudo, a realidade nas organizações e empresas está distante do que os estudiosos da área apontam como tendências de atuação.

Para Zerbini (2017), diante de tais fatos, a fundamentação e orientação teórica e metodológica das atividades desenvolvidas na preparação profissional de psicólogos e estudantes deveriam ser guiadas de acordo com as produções técnico-científicas nacionais e estrangeiras mais atuais das áreas de POT. Contudo, apesar do aperfeiçoamento do ensino de graduação e pós-graduação, continua-se observando que a prática nas organizações e em políticas adotadas continuam fundamentadas pela abordagem tecnicista e prescritiva (Gershoff, 2014). Os psicólogos que atuam na área de Recursos Humanos ou Gestão de Pessoas permanecem realizando intervenções nos níveis técnicos e operacionais, com pouca possibilidade de atuação política e estratégica.

Tal cenário se destaca como uma questão transversal à área de POT que merece debate e insistente busca por identificar causas e possíveis soluções. Portanto, um dos desafios e propostas de desenvolver o estágio em questão é levantar questões, além das sugestões teóricas e metodológicas de como desenvolver um programa de tutoria por pares, de superar os desafios da Transferência de Conhecimento produzido em POT para aplicação em diversos contextos, levando em conta o desenvolvimento pleno das competências necessárias na formação de um estagiário da área.

Vale ressaltar também uma defasagem na formação em psicologia nas seguintes competências: elaboração de diagnósticos de processos psicológicos, elaboração de relatos científicos, formulação de questões empíricas de pesquisa e coordenação de processos, sendo estas fundamentais para a atuação na área de POT. Portanto, torna-se fundamental a oferta de mais oportunidades aos alunos de graduação para adquirir experiências nessa área dentro de estágios profissionalizantes.

Para sanar os problemas indicados, Zanelli (1995) defende que o sistema de ensino-aprendizagem deve promover, de forma eficaz, uma sistemática aquisição de habilidades, conceitos, referenciais e atitudes. Com isso, o aluno poderá desenvolver uma competência profissional satisfatória.

PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA

Atualmente, observa-se um aumento progressivo da taxa de insucesso e desistência escolar, tanto no Brasil como em outros países mais desenvolvidos

(Görlitz; Gravert, 2016). De acordo com Meneses Filho (2018), a taxa de desistência acumulada em cinco anos no ensino superior brasileiro para os que entraram na faculdade em 2010 foi de 49%. No setor privado, a evasão foi de 53%, ao passo que nas faculdades públicas a desistência foi de 40%.

Segundo revisão da literatura, as dificuldades na transição do Ensino Médio para a Universidade (Almeida; Ferreira; Soares, 1999) e na adaptação à instituição ou no relacionamento com a comunidade acadêmica em geral são fatores que impactam na construção do fenômeno da evasão no ensino superior (Diniz; Almeida, 2006; Mercuri; Polydoro, 2003).

Nesse contexto, o primeiro ano do ensino superior é considerado um período crítico e decisivo para o desenvolvimento e ajustamento do indivíduo à vida universitária (Almeida; Soares, 2004; Almeida; Soares; Ferreira, 2001; Cunha; Carrilho, 2005; Granado *et al.*, 2005; Oliveira; Morais, 2015). Estudos apontam que um processo de adaptação bem-sucedido no primeiro ano é um fator preditor para a persistência e sucesso dos alunos na nova vida acadêmica, como também faz-se importante na manutenção de padrões comportamentais desenvolvidos ao longo da vida universitária do jovem estudante (Almeida; Soares, 2004; Granado *et al.*, 2005).

A entrada na universidade significa para a maioria dos jovens a concretização de um sonho partilhado por familiares e amigos. Segundo Polydoro e Primi (2004), a integração ao ensino superior é um fenômeno multifacetado e singular, resultado da relação dinâmica entre condições pessoais, características e grupos de interação. No entanto, a transição para o ensino superior traz desafios para os estudantes (Almeida; Soares, 2003) em quatro domínios principais:

- acadêmico – adaptações a novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao fazer pesquisa e novos sistemas de ensino e avaliação;
- social – experiência universitária requer o desenvolvimento de novos padrões de relacionamento com a família, professores e colegas;
- pessoal – necessidade de estabelecer autoestima, identidade, conhecimento de si próprio e desenvolvimento de visão de mundo; e
- vocacional/institucional – desenvolvimento de identidade vocacional.

Segundo estudos da área, os jovens chegam à universidade com visões idealizadas e irrealistas em relação à vida universitária, manifestando no primeiro

ano elevados níveis de estresse e ansiedade que levam a desajustamentos e ao adoecimento. Verifica-se também altos índices de evasão nos primeiros anos do Ensino Superior brasileiro, variando de 22,56% a 59% por área de conhecimento (Pereira, 2003).

Nesse cenário, as práticas de tutoria, o *mentoring*, e a tutoria curricular têm sido formas encontradas pelas universidades nacionais e estrangeiras para atender as demandas de apoio e orientação dos universitários (Simão *et al.*, 2008). A tutoria entre pares/iguais – *peertutoring* – que existe em muitas universidades estrangeiras também tem sido apontada como uma alternativa que visa proporcionar envolvimento, cooperação e formação entre alunos da universidade, visando a adaptação ao ambiente universitário, bem como o desenvolvimento pessoal, visando a promoção do seu bem-estar. Importante destacar que oportunizar a troca de experiência (por pares) das vivências acadêmicas (em suas diferentes instâncias) facilita a adaptação do estudante de forma integral. É uma maneira de ajudar o aluno a conhecer a instituição, o seu funcionamento, criar uma rede de acolhimento, de forma a evitar o isolamento social, e definir planos de ação para atingir os seus objetivos acadêmicos.

Ademais, segundo Chong e demais autores (2020), o *e-mentoring*, em especial em épocas de pandemia da covid-19, enquanto ferramenta, tem o potencial de fornecer apoio acessível, oportuno e longitudinal para os mentorados – do inglês, *mentees*). Na literatura científica nacional, autores também têm apontado a possibilidade de desenvolvimento de processos de mentoria no formato de ensino a distância (Oliveira *et al.*, 2016; Borges, Massetto; Reali, 2018). Nesse processo, objetiva-se também o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para que o aluno consiga realizar o curso, bem como para atuação profissional.

PROGRAMAS DE TUTORIA POR PARES

Atualmente, nas Instituições de Ensino Superior (IES), tem-se percebido um problema que afeta tanto os estudantes, quanto o contexto organizacional: o baixo rendimento acadêmico (Cardozo-Ortiz, 2011) e a alta evasão acadêmica (Diniz; Almeida, 2006), respectivamente. Tais estudantes muitas vezes não possuem ferramentas suficientes para exercer um bom desempenho acadêmico,

tendo hábitos inadequados de estudos que, associados a situações externas, como os familiares, econômicas e sociais contribuem para dificultar o processo de formação.

As IES, por sua vez, encontram-se despreparadas para dar suporte às carências dos alunos, em sua maioria, jovens passando pela transição do ensino médio para a vida universitária. Nesse sentido, surge a necessidade de orientar e oferecer suporte a esses alunos, ou seja, estratégias que são capazes de oferecer condições para a autorregulação da aprendizagem (Cardozo-Ortiz, 2011) e adaptação no ensino superior (Oliveira; Dias, 2014).

De acordo com Albuquerque (2008), o ingresso no ensino superior é um período marcado por desafios acadêmicos, pessoais, vocacionais e sociais. Um estudo de Casanova, Araújo e Almeida (2020), com 650 estudantes ingressante no ensino superior, revelou que grande parte da amostra de estudantes apresentava dilemas na adaptação à universidade, relacionados às seguintes variáveis: aprendizagem, relacionamento interpessoal, autonomia, recursos econômicos e projeto vocacional, além disso, evidenciaram efeitos de interação dessas variáveis, especialmente ao nível das dificuldades interpessoais e de autonomia.

Nesse mesmo sentido, Ambiel e Barros (2018) apresentam que quanto mais adaptado emocionalmente e socialmente à instituição, menores são as possibilidades de abandono do curso. Os resultados alcançados por Dalbosco (2018) mostram também que alunos com bons índices de adaptação pessoal-emocional possuem maiores níveis de competência. Além disso, estudantes que constroem um projeto de carreira, também parecem estar mais adaptados. A confirmação da hipótese da relação da autoeficácia com a adaptação ao ensino superior, corrobora o que é encontrado na literatura (Alliprandini; Souza, 2016).

Nesse contexto, programas de intervenção, em especial, a tutoria por pares tem sido um tema de grande interesse para as universidades internacionais (Eby; Rhodes; Allen, 2007), posto a necessidade de oferecer aos estudantes novas oportunidades de aprendizagem, em que os jovens são protagonistas do seu próprio processo de aquisição de conhecimentos.

Todavia, ainda existem poucos estudos que comprovem a efetividade da tutoria universitária, sendo que a maioria tem como objeto de estudo o acompanhamento do professor com o estudante e poucas experiências sobre a cooperação entre alunos. A tutoria por pares consiste em um modelo de aprendizagem

que explora novos domínios de aprendizagem cooperativa, a partir de diferentes níveis de maturidade dos estudantes (Cardozo-Ortiz, 2011).

Em outras palavras, a tutoria consiste numa partilha de conhecimentos, experiências e estratégias, que se têm mostrado uma alternativa efetiva no ensino superior, principalmente quando é um par que assume a função de tutor-tutorando. Além disso, também se constitui como uma forma de apoio ao estudante, tanto na adaptação ao meio acadêmico, quanto no âmbito de troca de experiências, potencialização da autoestima, desenvolvimento de competências sociais e autonomia na aprendizagem (Faria *et al.*, 2014).

Segundo Carrasco e Lapeña (2005), a tutoria é entendida como:

- orientação cujo objetivo é promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social;
- uma ferramenta educativa que, por ser personalizada, facilita a construção e elaboração de competências educacionais, além do apoio no desenvolvimento do seu percurso acadêmico;
- uma proposta que permite adaptação dos estudantes na instituição, integrando as dimensões e diferentes serviços que a universidade oferece, o que contribui para que o aluno tutorando se beneficie desses recursos de forma correta.

Portanto, os programas de tutoria têm como objetivo auxiliar o estudante recém-ingresso na universidade no conhecimento da instituição e do seu funcionamento, apoiando-o a refletir e a definir os seus objetivos acadêmicos e conhecendo as especificidades do seu curso (Simão *et al.*, 2008).

A seguir, apresenta-se os métodos utilizados ao longo do estágio Gestão de Carreira II.

MÉTODOS

O estágio teve início em 2016 e até o ano de 2020, participaram 16 estagiários que atuaram como tutores e foram atendidos 40 alunos ingressantes – tutorandos. Os estagiários são alunos do próprio curso de psicologia - a partir do terceiro ano -, e receberam supervisão semanal para realização das atividades.

A supervisão é realizada por três docentes do Departamento de Psicologia da FFCLRP/USP, sendo dois da área de POT e um da área de educação.

Instrumentos

No programa de tutoria por pares, na fase de diagnóstico e 90 dias após o término do programa, foram aplicados nos alunos ingressantes tutorandos do programa:

- Inventário de Habilidades Sociais: IHS-Del-Prette, desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2001). O IHS-Del Prette é um instrumento constituído por 38 itens que têm como objetivo avaliar dimensões situacionais e comportamentais das habilidades sociais. Os itens são agrupados em cinco fatores denominados de F1 - enfrentamento e autoafirmação com risco, F2 - autoafirmação na expressão de sentimento positivo, F3 - conversação e desenvoltura social, F4 - autoexposição a desconhecidos e situações novas e F5 - autocontrole da agressividade. Os respondentes devem indicar a frequência com que agem ou sentem que recebem as classificações, de acordo com a indicação: A (nunca ou raramente), B (com pouca frequência), C (com regular frequência), D (muito frequentemente), E (sempre ou quase sempre). Conforme Bandeira e demais autores (2000), o IHS-Del Prette possui validade concomitante com a Escala de Assertividade Rathus ($r = 0,81$, $p = 0,01$);
- Questionário de Vivências Acadêmicas: QVA desenvolvido por Almeida, Ferreira e Soares (1999): utilizou-se o questionário em uma versão reduzida, avaliando áreas como relacionamento com a família, professores e colegas, autonomia pessoal, autoconfiança, métodos de estudo, adaptação ao curso e à instituição, bem como bem-estar psicológico e gestão de tempo. As questões foram definidas visando adaptar ao contexto da própria universidade em que se instituiu o programa de tutoria. A escala de avaliação foi do tipo Likert de concordância e mensura o grau com que um atributo está presente no comportamento dos estudantes, segundo suas próprias percepções. Na escala, os respondentes classificaram os indicadores de cada categoria com o nível de concordância, sendo 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente), para cada um dos itens indicados.

Foram aplicados os seguintes instrumentos de medida nos estagiários antes do início do estágio, e após o término:

- Inventário de Habilidades Sociais;
- Escala de Autoeficácia para Graduação: composta por 18 itens, escala do tipo Likert de 1 com descritor “sou incapaz de” a 5 “sou totalmente capaz de” (Souza; Zerbini, 2020);
- instrumento para avaliação das competências socioemocionais: as competências socioemocionais transversais foram decompostas para as competências gerais profissionais, sendo 15 itens divididos em 4 dimensões:
 - intra e interdisciplinariedade: composta por 4 questões;
 - técnico-metodológico: composta por 4 questões;
 - ético-moral-legal: composta por 3 questões;
 - sociorrelacional: composta por 4 questões.

O instrumento é composto por duas escalas Likert, sendo que uma avalia a frequência em que a competência é utilizada e a outra o grau de domínio do aluno (Zerbini; Sticca, 2020);

Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados com os alunos ingressantes – tutorandos – foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. As entrevistas iniciais e finais realizadas com os tutorandos foram gravadas, com o consentimento dos alunos, e transcritas. As transcrições foram apresentadas em supervisão e elaborado um relatório de acompanhamento (Apêndice).

Os dados quantitativos referentes aos instrumentos aplicados foram analisados utilizando o *software SPSS* versão 21. Foram realizadas análises descritivas e Testes T para comparação antes e após a participação no programa de tutoria por pares. Também foi realizada uma avaliação da disciplina Gestão de Carreira II, em que foram coletados dados por meio de um formulário *on-line* disponibilizado no grupo do Facebook da turma e analisados a partir de análise estatística descritiva – média e desvio padrão.

INTERVENÇÃO

O estágio consiste no diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de um Programa de Tutoria por Pares. A capacitação dos alunos para atuação

como tutores ocorre por meio de aulas teóricas e atividades práticas que duram por volta de seis semanas.

Na primeira fase do estágio, os estagiários divulgam o programa na Semana de Recepção aos Calouros. Os ingressantes interessados fazem a inscrição via Google Forms e, em seguida, os estagiários entram em contato a fim de agendar o primeiro encontro, realizado presencialmente – nos anos pré-pandemia. Tal encontro tem o objetivo de diagnosticar as necessidades de cada aluno, por meio da realização de uma entrevista semiestruturada com um roteiro semiestruturado, aplicação de instrumento de adaptação a vida acadêmica (QVR-a) e inventário de habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 2001). A sessão inicial é gravada, com o consentimento dos tutorados, e, posteriormente, transcrita pelos tutores para apresentação em reunião de supervisão.

Após o levantamento das demandas dos tutorandos, é realizado o planejamento das sessões. O programa consiste em seis sessões semanais, sendo as duas primeiras presenciais e as demais de forma remota. O conteúdo é personalizado de acordo com as necessidades levantadas na fase de diagnóstico, sendo exemplo de temáticas abordadas:

- curso superior – a universidade e o curso de psicologia;
- vida universitária;
- conhecimento de si, habilidades sociais, e autorregulação da aprendizagem; e
- planejamento de tempo e dos estudos.

Na terceira fase, foi realizada uma entrevista de fechamento e os instrumentos foram reaplicados após 90 dias do término do programa. As entrevistas foram conduzidas pelos estagiários. Vale destacar as avaliações dos tutores em relação à disciplina, os quais preencheram uma avaliação geral a respeito das competências adquiridas, contendo 13 questões fechadas em formato de escala Likert, na qual: 1 significa “muito ruim”; 2 “ruim”; 3 “regular”; 4 “bom”; e 5 “muito bom”. Foram avaliados os seguintes itens: a pertinência do conteúdo apresentado em sala de aula; as estratégias e métodos de ensino-aprendizagem empregados pelas docentes; o cumprimento dos objetivos propostos na disciplina; uma auto avaliação da participação dos alunos em sala, como também, da de seus pares e das docentes; as atividades de avaliação propostas e os critérios utilizados para

pontuar o desempenho dos alunos; a bibliografia disponibilizada para o aprendizado; o oferecimento de outros materiais de apoio, além dos apresentados na bibliografia; a relação entre tempo despendido na disciplina e aprendizado adquirido; a relação entre alunos e docentes e a relação entre alunos e alunos. Um exemplo de resultados dessa avaliação será apresentado na seção de resultados.

Para atingir o objetivo do estágio foi necessário dividi-lo em quatro etapas:

- capacitação dos alunos para atuação como tutores;
- elaboração do material a ser utilizado no programa;
- condução; e
- avaliação do programa.

Na etapa 1 foram realizadas aulas dialogadas com os alunos, visando discutir conteúdos teóricos necessários para respaldar a atuação como tutores. Foi utilizada a plataforma *on-line* Stoa Extensão, para disponibilizar os materiais, e a rede social Facebook, para as interações entre docentes e alunos e entre os próprios alunos. Para tanto, as docentes realizaram um treinamento para utilização da plataforma *on-line*. Stoae criaram uma página no Facebook para a disciplina e divulgação do programa de tutoria por pares.

Na etapa 2 foram elaborados os conteúdos a serem utilizados no programa de tutoria por pares. O conteúdo do programa foi desenvolvido pelos alunos, sob a coordenação dos docentes supervisores. Essa etapa tinha como objetivo valorizar o conhecimento prévio dos estudantes; identificar as demandas relacionadas à adaptação à vida universitária, sendo os docentes facilitadores desse processo; articular teoria e prática; e desenvolver o raciocínio crítico reflexivo.

No que se refere à preparação do material utilizado na tutoria, foi dividido em três módulos, intitulados como: Módulo 1 – Vida universitária; Módulo 2 - Adaptação à universidade; e Módulo 3 - Conhecimento de si mesmo. O Módulo 1 foi elaborado antes de serem abertas as inscrições para os tutorados, enquanto os Módulos 2 e 3 foram estruturados após iniciar-se o programa de tutoria em si, a partir de demandas identificadas na interação com os tutorados. No Módulo 1 – Vida universitária, foram apresentadas informações gerais a respeito da USP, como também conhecimentos específicos sobre a FFCLRP da USP.

No Módulo 2 - Adaptação à universidade, o conteúdo era sobre as dimensões de adaptação - pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional - e como

o tutorado avaliava tais dimensões na sua adaptação à universidade. Também foram elaborados vídeos com relatos de estudantes contando a respeito das dificuldades enfrentadas dentro de cada dimensão da adaptação e proposta uma atividade intitulada “mapa em rede”, que visava identificar a rede de apoio aos estudantes.

No Módulo 3 – Conhecimento de si mesmo, o conteúdo era sobre o conceito de habilidades sociais e sua relação com o desempenho profissional. Além disso, os temas autorregulação, planejamento e organização de estudos também foram abordados, sendo esses relacionados ao desempenho acadêmico. Nesse módulo também foram disponibilizadas tabelas para a organização de estudo, possibilitando que os tutorados iniciassem a cultura de planejamento. Em relação às competências transversais pessoais, nessa etapa, foram desenvolvidas a criatividade, a inovação e o empreendedorismo, por meio do desenvolvimento dos materiais alinhados às demandas identificadas.

Na etapa 3, foi realizada a condução do programa de tutoria por pares. O programa de tutoria foi realizado em seis sessões, sendo a primeira e a última, respectivamente, de apresentação e encerramento do programa, e as restantes de apresentação e discussão dos módulos. Ao final da aplicação de cada módulo, os tutores redigiram um relatório a respeito da atividade realizada, no qual era descrito o passo a passo da sessão e as impressões do tutorado sobre o módulo executado, bem como uma autoavaliação do seu desempenho. Os relatórios eram compartilhados com todos os alunos na rede social Facebook, na qual eram fornecidos retornos em relação aos mesmos.

As supervisões eram realizadas em grupo, visando compartilhar as experiências e planejar as próximas sessões. As discussões em grupo possibilitaram refletir em relação às variáveis subjetivas e sociais que interferiam no processo de adaptação à vida universitária, além de proporcionar reflexão dos alunos sobre suas próprias vivências em relação aos temas, visto que as docentes também mediavam debates sobre crenças, julgamentos e outros fatores subjetivos que interferem no exercício da profissão, além de serem abordadas questões éticas importantes para formação profissional do psicólogo.

Na etapa 4, foi realizada a avaliação do programa pelos tutores, conforme Tabela 1. Verificou-se que na maioria dos itens obteve-se notas acima da média, o que indica que os alunos avaliaram positivamente a disciplina e o aprendizado.

Tabela 1 – Avaliação geral dos tutores em relação à disciplina-estágio

Itens Avaliados	Média	Desvio-Padrão (DP)	1-2	Concentração de respostas (%) 3	4-5
1. Pertinência do conteúdo	4.1	0.3	0	0	100
2. Estratégias de ensino utilizadas no desenvolvimento do conteúdo	4.0	0.5	0	12.5	87.5
3. Cumprimento dos objetivos propostos	3.8	0.3	0	12.5	87.5
4. Participação em sala de aula	4.5	0.5	0	0	100
5. Participação geral dos discentes durante as atividades	4.5	0.5	0	0	100
6. Atuação docente durante as aulas e atividades	4.5	0.5	0	0	100
7. Critérios de avaliação	4.8	0.3	0	0	100
8. Atividades de avaliação propostas	4.8	0.3	0	0	100
9. Materiais de apoio ao aprendizado	3.8	0.6	0	25	75
10. Bibliografia	4.0	0.5	0	12.5	87.5
11. Relação entre tempo despendido e aprendizado conseguido	4.0	0.7	0	25.0	75.0
12. Relação entre docentes e alunos	4.8	0.3	0	0	100
13. Relação entre alunos e alunos	4.7	0.4	0	0	100

Fonte: elaborada pelos autores.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

Conforme descrito nos procedimentos do estudo, foi realizada, ao final do programa, uma avaliação da satisfação e do cumprimento dos objetivos do programa na visão dos tutorandos. Os principais pontos positivos levantados pelos tutorandos em relação ao programa de tutoria por pares foram: esclarecimento de dúvidas em relação à faculdade e ao curso ($f = 6$); troca de experiências entre tutor e tutorando ($f = 5$); auxílio na gestão do tempo ($f = 4$); efetividade das atividades práticas propostas ($f = 3$); diversidade de temas abordados ($f = 2$); e estrutura dos materiais ($f = 2$).

Também foi fornecido pelos tutores um *feedback* dos dados coletados no início e 90 dias após o término do programa para que o tutorando pudesse identificar em quais aspectos de sua adaptação à vida universitária e habilidades sociais o programa pode ter auxiliado.

CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NA ÁREA DE POT

Os objetivos iniciais propostos no estágio foram cumpridos. Em relação à aquisição de competências dos estagiários para atuação profissional na área de POT e interface com educação, foram adquiridas competências gerais, competências primárias técnicas e transversais pessoais nos cinco domínios descritos por Gondim (2016).

O primeiro domínio, o teórico-conceitual, foi trabalhado principalmente no começo do semestre com as leituras e discussões dos textos referentes à temática da tutoria por pares e a adaptação universitária. Os estagiários avaliaram como positivas as estratégias e métodos de ensino e pertinência do conteúdo utilizados durante o estágio. O domínio interdisciplinar foi trabalhado a partir das demandas trazidas pelos tutorandos que exigiram que os tutores abordassem temas além dos específicos de gestão de carreira, como administração financeira e conflitos pessoais e familiares. Quanto ao domínio de produção de conhecimento, os alunos elaboram materiais, vídeos, textos e exercícios ao longo da intervenção. O domínio referente à aplicação e à intervenção englobou o planejamento e realização dos encontros com os tutorandos, em que tiveram que realizar entrevistas e aplicar instrumentos necessários para a formação do psicólogo. Quanto ao domínio ético-moral-relacional, foram discutidas nas supervisões aspectos referentes ao sigilo das informações discutidas e a necessidade de resguardar o anonimato dos participantes do programa.

Quanto à intervenção realizada no estágio, surgiu a possibilidade de expandir a experiência de acolhimento de ingressantes para outros cursos da universidade. Em 2021, as docentes supervisoras do estágio, em conjunto com professores de outras unidades da USP, foram contempladas com o Edital da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) 01/2020-2021 intitulado Consórcios Acadêmicos para Excelência do Ensino de Graduação (Caeg), com o objetivo de propor solução de inovação nos cursos de graduação da universidade.

Como vimos ao longo do capítulo, o aluno ingressante de uma IES enfrenta inúmeros desafios, entre eles: a necessidade de exercer práticas de estudo autônomas; motivar-se para aprender; buscar suporte psicossocial para se adaptar ao novo contexto. Diante dessas demandas, aliadas à experiência do estágio aqui relatado, verificou-se a necessidade de, além de realizar a tutoria por pares, de

oferecer formação aos docentes de diferentes cursos/unidades para que possam propor ações de acolhimento integradas às estruturas curriculares de seus cursos, dando continuidade a essa experiência aqui relatada iniciada em 2016 pelo curso de Psicologia da FFCLRP da USP.

Além disso, propomos criar uma plataforma digital em parceria com Startups Educacionais incubadas no polo tecnológico Supera Parque de Inovação e Tecnologia de Ribeirão Preto que conte cole um ambiente virtual de aprendizagem teórica, a partir da divulgação de conteúdos – vídeo aulas e atividades *on-line* – aos docentes e discentes; um ambiente virtual com jogos educacionais para a fixação do conteúdo abordado; e um ambiente relacionado ao programa de mentoria – *e-mentoring* para apoio e acolhimento aos alunos da graduação.

Por fim, pretendemos criar condições para que cada unidade ou curso possa monitorar e avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação aos programas de acolhimento e dos ambientes digitais citados anteriormente, por meio da mesma plataforma virtual. Espera-se, portanto, viabilizar o aprimoramento das ações dos programas de acolhimento e *e-mentoring*, oferecendo condições que possibilitem aos docentes formação para que possam planejar, implementar, acompanhar e avaliar ações de acolhimento, da plataforma digital em seus cursos e em ações voltadas à pesquisa científica; e aos alunos de graduação, receber suporte no ingresso à universidade, bem como desenvolver competências socioemocionais essenciais para que possam fazer escolhas críticas ao longo do curso, agir com autonomia, promover a autorregulação da aprendizagem ao longo do curso e desenvolver autoeficácia. O projeto foi intitulado Integra USP e é fruto de uma força-tarefa de diversas unidades.

O Integra USP também espera produzir materiais didáticos, além dos descritos neste capítulo, que irão fundamentar a oferta de disciplinas voltadas aos programas de acolhimento e de mentoria. Outro objetivo fundamental, o qual consideramos uma limitação do estudo de caso aqui relatado, consiste em aperfeiçoar ações para monitoramento e avaliação dos programas a serem desenvolvidas pelos docentes responsáveis, para além de escalas de autoavaliação.

As tendências futuras, bem como os desafios a serem enfrentados, têm os resultados das experiências/ações realizadas anteriormente no estágio em questão, a saber:

- atendimento a 50 alunos da graduação em psicologia, sendo que 30 alunos procuraram o programa com demandas relacionadas a adaptação à vida universitária e 20 alunos atuaram como tutores;
- elaboração de duas *e-disciplinas* na plataforma Moodle-USP para formação de tutores e tutorandos para implementação de programas de tutoria por pares que serão desenvolvidos em outras unidades, como parte de um estudo-piloto;
- início de um Projeto Piloto para implementação do Programa de Tutoria por Pares na Faculdade de Odontologia da USP/Bauru;
- publicação de artigo científico;
- recebimento de dez Bolsas da USP do Programa de Unificação de Bolsas (PUB) durante 2016-2020;
- participação em Congressos nacionais e internacionais da área com a publicação de dez resumos;
- parceria com Startup educacional, com enfoque no desenvolvimento de plataforma virtual de *mentoring*.

Quanto ao impacto previsto em termos de melhoria e inovação no ensino de graduação dos cursos envolvidos, a otimização do uso de infraestruturas, de recursos humanos, de integração de docente, do fortalecimento de projetos interunidades/*campi* e outras contribuições para a graduação, pretende-se sistematizar os programas de Acolhimento e de Mentoría em cursos de Graduação da USP, por meio da criação integrada de plataformas e jogos digitais capazes de promover a interatividade entre os atores envolvidos no processo, bem como um maior engajamento cursos, docentes e alunos, além de aumentar a capacidade de disseminação e comunicação, de forma a aumentar o engajamento de discentes interessados em atuar em programas de acolhimento e de mentoría.

O que se espera em um futuro breve, portanto, em termos quantitativos seria o aumento de: disciplinas que oferecem ações de acolhimento e mentoría; unidades e cursos que implementem programas de acolhimento e mentoría personalizados a sua demanda; docentes supervisores dos programas de acolhimento e mentoría; discentes ingressantes acolhidos; discentes que atuam como tutores; discentes que atuam como mentores; e discentes que recebem mentorias. Em termos qualitativos, pretende-se alcançar maiores índices de autoeficácia e competências socioemocionais dos alunos ingressantes após os

programas de acolhimento; maior interesse pelos cursos por parte dos discentes ao participarem de programas de mentoria; e maior engajamento por parte dos professores no processo de estrutura curricular dos cursos.

Espera-se que o relato dessa experiência de estágio possa incentivar outras IES a abrirem estágios profissionalizantes em que os alunos possam desenvolver competências na área de POT, mais especificamente na interface entre trabalho e educação, visando desenvolver programas de acolhimento similares, a fim de auxiliar os alunos no processo de integração ao ensino superior.

Questões para discussão

1) O que é um programa de tutoria por pares?
2) Quais os objetivos de um programa de tutoria por pares?
3) Quais atividades podem ser realizadas por um psicólogo da área de POT para auxiliar no processo de integração do estudante à universidade?
4) Quais competências podem ser adquiridas em um estágio de Psicologia do Trabalho na subárea de orientação profissional e de carreira?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. Questionário de vivências académicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano 33, n. 3, p. 181-207, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção do questionário de vivências académicas. *Méthodus: revista científica e cultural da Universidade Estácio de Sá*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 3-20, jan./mar. 2001.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 81-93, 2002.
- ALLIPRANDINI, P. M. Z.; SOUZA, D. A. de. A crença de autoeficácia dos formandos de um curso de pedagogia em relação ao exercício profissional. *Educação em Análise*, v. 2, n. 1, p. 215-235, 2016. DOI: 10.5433/1984-7939.2016v1n2p215. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364686364_A_crenca_de_autoeficacia_dos_formandos_

de_um_curso_de_pedagogia_em_relacao_ao_exercicio_profissional. Acesso em: 26 set. 2024.

ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência no ensino superior. *Sísifo: revista ciências da educação*, Lisboa, n. 7, p. 19-28, set./dez. 2008.

AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. de O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 254-267, 2018. DOI: 10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872018000200010&script=sci_abstract. Acesso em: 26 set. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO. *Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil*. Brasília, DF: UniCEUB, 2020.

BANDEIRA, M. et al. Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 5, n. 2, p. 401-419, 2000.

BASTOS, A. V.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. As mudanças no exercício profissional da Psicologia no Brasil: o que se alterou nas duas últimas décadas e o que vislumbramos a partir de agora? In: BASTOS. A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 419- 444.

BORGES, F. V. A.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. de M. R. A modalidade EAD e o desenvolvimento de um trabalho de mentoria. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. *Anais eletrônicos* [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018. p. 1-7. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/350>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

CARDOZO-ORTIZ, C. E. Tutoria entre pares como uma estratégia pedagógica univeristaria. *Educación y Educadores*, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 309-325, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200005&lng=en&tlang=pt. Acesso em: 26 set. 2024.

CARRASCO, E. V.; PÉREZ, L. C. *La Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Universidade de Alicante, 2005. v. 2.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020.

CHONG, J. Y. et al. Enhancing mentoring experiences through e-mentoring: a systematic scoping review of e-mentoring programs between 2000 and 2017. *Advances in Health Sciences Education: theory and practice*, Dordrecht, v. 25, n. 1, p. 195-226, Mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CES nº 1.071/2019*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF, 2019.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

DALBOSCO, S. N. P. *Adaptação acadêmica no ensino superior: estudos com ingressantes*. 2018. Tese (Doutorado em Avaliação Psicológica) – Universidade São Francisco, Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette)*: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DINIZ, A. A. P. M.; ALMEIDA, L. da S. Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 29-38, 2006.

EBY, L. T.; RHODES, J. E.; ALLEN, T. D. Definition and evolution of mentoring. In: ALLEN, T. D.; EBY, L. T. (ed.). *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2007. p. 7-20.

FARIA, C. et al. Entre pares: um programa de tutoria na Universidade da Madeira. In: CONGRESSO DA RESAPES - NOVAS FRONTEIRAS PARA A INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR, 3., 2014, Lisboa. *Livro de Ata*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014. p. 67-75.

GERSHOFF, E. T. Why we don't talk with the public and policymakers, and why we should. *Observer*, Londres, v. 27, n. 5, 2014.

GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 174-199.

GONDIM, S. M. G. *Estágio como eixo central da articulação entre teoria e prática na formação em POT: reflexões críticas e diretrizes*. 2016. Trabalho apresentada no VII Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2016, Brasília, DF.

GONDIM, S. M. G.; ABBAD, G. S.; BENDASSOLLI, P. Estágio como eixo central da articulação entre teoria, produção de conhecimento e prática profissional. In: GONDIM, S. M. G. et al. (org.). *Manual de orientação para docentes-supervisores de estágios em psicologia organizacional e do trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 23-49.

GÖRLITZ, K.; GRAVERT, C. The effects of the high school curriculum on school dropout. *Applied Economics*, London, v. 48, n. 54, p. 5314-5328, 2016.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, Covilha, v. 4, n. 1, p. 33-43, dez. 2005.

MENESES FILHO, N. Evasão escolar no ensino superior. *Valor Econômico*, São Paulo, 19 jan. 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniao/coluna/evasao-escolar-no-ensino-superior.ghml>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T. Levantamento das análises de treinamento: reflexões atuais. *Análise*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 50-64, 2009.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2004.

OLIVEIRA, C. T. de; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347>. Acesso em: 24 set. 2024.

OLIVEIRA, R. E. C. de; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 547-568, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, M. A. de et al. E-mentoring entre professores e alunos na EaD: um estudo de caso na graduação em Administração de uma Instituição Pública Federal. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 84-100, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v6i3.388>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/388/219>. Acesso em: 26 set. 2024.

PEREIRA, F. C. B. *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense*. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral, 2004. p. 41-66.

SIMÃO, A. M. V. et al. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo: revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 7, p. 75-88, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228735970_Tutoria_no_ensino_superior_concepcoes_e_praticas. Acesso em: 24 set. 2024.

SOUZA, A. C. B.; ZERBINI, T. Validação semântica e validação por juízes da escala de autoeficácia para pós-graduação lato sensu. 2020. Trabalho apresentado no 9º Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2020, Curitiba.

ZANELLI, J. C. Formação e atuação do psicólogo organizacional: uma revisão da literatura. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 95-107, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000100009&lng=pt&tlang=pt. Acesso em: 9 set. 2021.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B.; RODRIGUES, A. C. de A. Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: ZANELLI, J. C., BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (org.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 549-582.

ZERBINI, T. *Avaliação e efetividade de ações educacionais ofertadas a distância: importância, resultados de pesquisa e tendências*. 2017. Tese (Livre-Docência em Psicologia Organizacional e do Trabalho) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

ZERBINI, T.; STICCA, G. M. *Competências socioemocionais para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho*. 2020. Trabalho apresentado no 50º Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2020, Ribeirão Preto.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE TUTORANDOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO

Dimensões	Questões
Expectativas em relação ao programa	Quais são suas expectativas em relação ao programa?
Diferenças entre ensino médio e ensino superior	Quais foram as principais diferenças entre o ensino médio e o ensino superior?
Avaliação em relação ao curso	Como está sendo seu primeiro ano no curso de psicologia? Você conhece como funciona seu curso? Quais as principais dúvidas?
Universidade	Quais as maiores dificuldades ao entrar na universidade? Como foi o acolhimento da universidade?
Relacionamento com colegas e docentes	Como é seu relacionamento com seus colegas de turma? Qual a sua percepção em relação aos docentes do curso?
Aspectos familiares	A entrada na universidade alterou a relação com seus pais? Sem sim, de que forma? Qual a opinião da sua família em relação a sua escolha profissional?
Questões pessoais e habilidades sociais	Como tem sido conciliar a faculdade com a vida pessoal? Quais características individuais você considera que têm ajudado na adaptação e quais têm causado dificuldades?

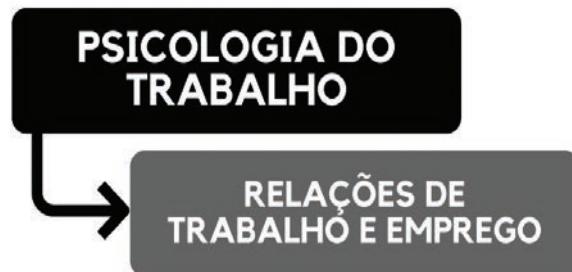
CAPÍTULO 16

O JOVEM E A INICIAÇÃO AO TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL

HELOISA HELENA FERRAZ AYRES
CAROLINA FERREIRA GUERREIRO
BEATRIZ ZANINI DE BRITTO SILVA
CAROLINE CEZAR GUIMARÃES
DANDARA FREIRE ALLEMÃO DE ABREU

Área da Psicologia Organizacional e do Trabalho:

Figura 1 – Campo de atuação da POT



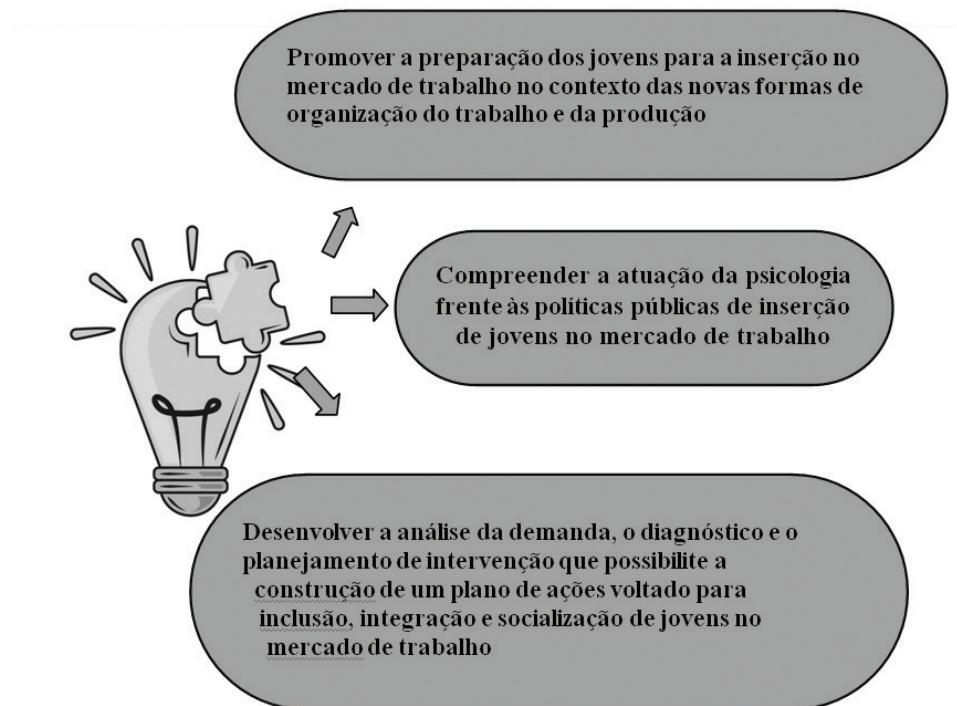
Fonte: elaborada pelas autoras.

O estudo de caso é fruto do estágio em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) realizado em parceria, desde 2014, com o Departamento de Estágio e Bolsas (Cetreina) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) junto ao Programa Educativo Bolsa de Iniciação ao Trabalho (Pebit), com as instituições externas: Fundação da Infância e Adolescência (FIA) e Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), nas quais jovens bolsistas-estagiários ingressam para primeira experiência de trabalho, com supervisão dos servidores da UERJ. O estágio surge, a partir de discussões das políticas públicas (Lei nº 8.069/1990 e Lei nº 10.097/2000), que buscam dar oportunidade de emprego e renda a essa população, com o objetivo de ampliar a formação dos estudantes de psicologia no campo do trabalho e das organizações sociais. A seguinte questão vem orientando a atuação da equipe: como disponibilizar ao jovem que ingressa no mercado de trabalho, um espaço de prática e discussão sobre o seu papel profissional, possibilitando reflexões sobre o significado do trabalho e o projeto de vida? Ao longo desses anos, pode-se apontar que o projeto vem contribuindo para o desenvolvimento profissional desses bolsistas ao possibilitar uma experiência profissional qualificada, propiciada pela capacitação dos supervisores, e o desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho. Nesse momento de pandemia, os objetivos foram reestruturados, tendo sido realizada uma pesquisa para mapeamento dos dados sociodemográficos e informações acerca da situação dos sessenta e um bolsistas do Pebit. Esse levantamento possibilitou conhecer esse público e deu suporte

a uma proposta de trabalho que incluiu: a elaboração de Cartilha explicativa e interativa sobre construção de currículo, disponibilizada pelo WhatsApp; a realização de três oficinas pelo Google Meet sobre currículo e a inserção no mercado de trabalho, com quinze participantes; a avaliação das oficinas, com um formulário do Google Forms com quinze respondentes; e a avaliação, acompanhamento e reunião final com as equipes de estágio e com os bolsistas do Pebit. Todos as atividades realizadas ocorreram *on-line* através de reuniões, estudos individuais e produção coletiva dos materiais didáticos e de divulgação. Os relatos dos bolsistas destacaram a importância dos espaços de encontro, WhatsApp/oficinas, como suporte socioemocional e de informações, propiciando a vivência do sentimento de inclusão social, compartilhamento de experiências acerca do mundo do trabalho, suas exigências e desafios neste momento de pandemia. Paralelamente, foi elaborado um relatório técnico que subsidiou as ações do Pebit, o que promoveu a consolidação do programa à nível institucional. Como perspectiva de continuidade de forma remota, a proposta é a realização de oficinas com os supervisores para o desenvolvimento das competências essenciais, possibilitando a construção de um plano de ação individual voltado para o seu desempenho enquanto supervisor. Cabe destacar o impacto do estágio nos diferentes segmentos: jovens bolsistas, supervisores e para a formação dos estudantes de psicologia na medida em que possibilitou produzir conhecimentos, experiências e contribuir para a discussão, fazendo avançar o debate sobre as questões centrais na inclusão de trabalhadores no mundo do trabalho e as políticas públicas e sociais de promoção de trabalho e emprego.

Objetivos de aprendizagem:

Figura 2 – Objetivos de aprendizagem



Fonte: elaborada pelas autoras.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular em POT, denominado "O jovem e a iniciação ao trabalho - em uma perspectiva da inclusão social", está de acordo com o Projeto Pedagógico do Instituto de Psicologia, de 2013. Nesse sentido, contribui na produção e difusão de conhecimentos; possibilita um espaço na sociedade para o desenvolvimento profissional de estudantes de psicologia e pesquisadores nessa área de conhecimento; e, ainda, busca atender as demandas sociais, fomentando a cidadania e a responsabilidade social. O estágio compõe a grade curricular do curso de Psicologia, desde o quinto período, nas ênfases Psicologia e Saúde e Psicologia Social e Institucional,

enfatizando a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País.

O estágio teve início em 2014, com a participação de 15 estudantes, uma psicóloga supervisora e da professora do Instituto de Psicologia, orientadora e coordenadora da proposta, a partir de discussões acerca das políticas públicas em relação ao campo do trabalho e das organizações relacionadas ao jovem, sua capacitação e inserção no mercado de trabalho. O pressuposto considerado é que o trabalho, no contexto atual, é uma das formas sociais em que esses jovens podem se expressar e construir sua identidade, possibilitando o sentimento de pertencimento social. Essa prática reúne diferentes atividades junto aos estudantes, desde supervisões semanais, grupos de estudo, curso de capacitação e a facilitação de oficinas que possibilitem uma formação qualificada no campo de atuação da POT.

No início do ano letivo, a equipe do estágio apresenta uma proposta anual, quando há o ingresso de novos estudantes no estágio e de jovens bolsistas no programa. Ao longo desses anos, tivemos a participação de 189 estagiários bolsistas, 81 supervisores dos bolsistas e 43 estudantes de psicologia. Frente ao cenário pandêmico, ocasionado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), o estágio foi realizado de forma remota pela professora/supervisora, por sete estudantes de psicologia, e uma psicóloga egressa do Instituto de Psicologia e do estágio, que vem contribuindo com sua experiência profissional.

No intuito de contextualizar o campo do estudo de caso “O jovem a e a iniciação ao trabalho”, de forma ampliada e integrada, traçamos um caminho sobre o panorama atual da inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro, as principais políticas públicas que interrelacionam juventude e trabalho e finalizamos com o campo específico do estudo de caso desenvolvido na UERJ.

Em uma perspectiva geral sobre o jovem e o mercado brasileiro, destacamos, primeiramente, o mapeamento realizado por Corseuil e Franca (2015), entre 2006 e 2013, que aponta uma diminuição do percentual de jovens ocupados nesse período, mas com pouca variação na taxa de ocupação nesse período – respectivamente, 57,2% e 55,2%. Constatou-se que aproximadamente metade da população de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, exercia algum tipo de trabalho tanto em 2006 quanto em 2013. Já o Relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) Contínua, do quarto trimestre de 2020, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentou um panorama do nível da ocupação por grupos de idade desde 2012 e concluiu que houve uma

“[...] perceptível redução da participação dos trabalhadores menores de idade na população ocupada - de 18,7% para 9,0%. Para o grupo de 18 a 24 anos, o nível da ocupação passou de 59,7% em 2012 para 45,3% em 2020” (IBGE, 2020, p. 26).

Nesse período de pandemia, ressaltamos a pesquisa intitulada de “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus” (2020) que teve por objetivo investigar os efeitos da pandemia na vida de jovens brasileiros. A amostra foi por conveniência, técnica não probabilística e não aleatória utilizada neste momento para criar amostras em função da facilidade de acesso, composta por 33.688 jovens - 66% mulheres, 33% homens e 1% não binário -, com idade entre 15 e 29 anos e provenientes de todos os estados do país - 10% do Norte; 28% do Nordeste; 8% do Centro-Oeste; 40% do Sudeste; e 14% do Sul. A pesquisa apontou que 50% desses jovens estavam trabalhando antes da pandemia, sendo que, desse percentual, 73% continuaram trabalhando, mas 27% pararam depois do início da pandemia. Complementa ainda que seis de cada dez jovens tiveram sua carga de trabalho alterada desde este acontecimento: seja por aumento, redução ou suspensão temporária das atividades, ou ainda porque foram demitidos ou o estabelecimento onde trabalhavam foi fechado. Outrossim, 60% dos participantes da pesquisa se cadastraram para receber o auxílio emergencial e 33% buscaram formas de complementar a sua renda. Desse modo, os resultados da pesquisa indicam um cenário agravado pelos efeitos da pandemia sobre a economia, o emprego e a renda na população de jovens residentes no Brasil (Conselho Nacional de Juventude, 2020).

Em uma análise da trajetória das principais políticas públicas relacionadas ao jovem e sua capacitação e ingresso no mercado de trabalho, apontamos os seguintes marcos: a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 8.069/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e a Lei nº 10.097/2000 ou Lei da Aprendizagem. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) proíbe o trabalho para menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos, já o ECA (1990) reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direito à profissionalização e à proteção no trabalho. A Lei da Aprendizagem (2000) consolida e complementa as iniciativas anteriores na medida em que propicia a inserção no mercado de trabalho e qualificação profissional ao estabelecer que empresas de médio e grande porte, de qualquer natureza, devem contratar jovens que estejam devidamente matriculados em um curso de aprendizagem profissional em entidade

formadora credenciada. Dispõe, ainda, que o aprendiz irá realizar as atividades práticas na empresa e as atividades teóricas na instituição formadora (Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho, 2019).

O presente estágio tem como campo de prática a parceria com o Pebit, programa socioeducativo que compõe a estrutura organizacional do Cetreina, Departamento de Estágios e Bolsas da UERJ. Iniciado em 1998, o Pebit apresenta similaridade com o Programa Jovem Aprendiz na medida em que sua proposta visa instrumentalizar os jovens, tanto para sua atuação profissional, como também atendê-los em suas necessidades individuais, a partir da oportunidade do primeiro emprego, como estagiário bolsista. Assim sendo, o aprendizado ao longo de sua inserção na UERJ não se limita a temas relativos ao mundo do trabalho, mas busca abranger conteúdos que auxiliem o jovem a se situar na sociedade como cidadão portador de direitos e obrigações.

Atualmente, dois convênios são desenvolvidos: Convênio da Fundação para a Infância e Adolescência (FIA) da UERJ – a universidade recebe jovens com idade entre 15 e 18 anos para vivência em atividades laborais educativas -, pautado no ECA e que visa atender ao Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), voltado para adolescentes que se encontram com seus direitos violados e/ou ameaçados, oferecendo a esses adolescentes oportunidade de uma primeira inserção no mundo do trabalho; convênio Faetec/UERJ- a universidade recebe alunos da rede de ensino Faetec para realização de estágio técnico curricular – pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Portanto, o Pebit é responsável por alocar os jovens bolsistas nas diversas unidades da universidade, acompanhar a frequência e o desenvolvimento dos bolsistas e, posteriormente, construir um relatório técnico anual para o departamento, a FIA e a Faetec.

Mediante esse contexto, o estágio curricular em POT, “O jovem e a iniciação ao trabalho – em uma perspectiva da inclusão social”, vem propiciando um espaço de apoio emocional e de informações aos jovens que ingressam no mercado de trabalho, fomentando um campo de aprendizagem tanto para os estudantes de psicologia como para os jovens bolsistas.

Em 2014, a equipe do Pebit apresentou à equipe do estágio a necessidade de acompanhar esses jovens em sua trajetória nas diferentes unidades da UERJ, relatando problemas iniciais com alguns jovens de adaptação aos locais de trabalho, em relação: ao cumprimento dos horários dos estágios; às faltas sem aviso prévio ao supervisor; à necessidade de realização de atividades sob supervisão;

às dificuldades no relacionamento interpessoal com o grupo de trabalho, jovens apresentavam uma conduta de timidez excessiva ou inadequada, com o uso de uma linguagem vulgar. Manifestou, ainda, uma demanda relativa ao papel dos supervisores desses jovens, afirmando a importância de incluí-los ao longo do projeto de intervenção. Ocorria que, muitas das vezes, não havia uma preparação para o exercício do papel de supervisor, sendo estes indicados pela direção, com acúmulo de função. Nesse sentido, em uma primeira fase, foram realizadas reuniões com os supervisores para um mapeamento da demanda, definindo-se de forma conjunta uma proposta inicial de intervenção. Dando continuidade a esse mapeamento, foram realizadas, também, 28 entrevistas com os bolsistas da FIA e da Faetec. A realização das reuniões e das entrevistas propiciaram uma aproximação da equipe de estudantes do IP com os jovens bolsistas, com o Pebit e supervisores, possibilitando à equipe um maior conhecimento da população envolvida. Desde os primeiros anos do estágio, com base na análise da demanda, os seguintes temas foram mapeados e compuseram a intervenção: autoconhecimento; a reflexão sobre o momento de iniciação ao trabalho e a construção de plano de ação individual referente aos projetos de vida de cada um frente ao ingresso no mercado de trabalho. A cada semestre foram desenvolvidos de quatro a seis encontros, quinzenais, com duração de quatro horas, voltados para esses temas em um processo de desenvolvimento pessoal e interpessoal, intitulado: "O jovem e a iniciação ao trabalho - o papel profissional e social".

Em março de 2020, frente à pandemia da covid-19, houve a suspensão das aulas, retornando somente em setembro com as atividades acadêmicas na modalidade remota, denominada esta forma de funcionamento como Período Acadêmico Emergencial (PAE). Esse afastamento obrigatório resultou em uma revisão do projeto de intervenção que compõe o estágio, identificando-se primeiramente a necessidade de capacitação da equipe de estudantes. Foi realizado, então, um curso sobre o tema de processos grupais, com o objetivo de capacitar os estagiários na facilitação e na elaboração de projetos de intervenção grupais, promovido pela professora e coordenadora do projeto de estágio.

Em setembro de 2020, com o retorno remoto das atividades da UERJ, a Equipe do Estágio iniciou a análise da demanda, contatando a equipe do Pebit, para conhecer a situação dos jovens bolsistas e levantar possibilidades de atuação da psicologia. A informação fundamental foi de que os bolsistas que iniciaram em março tanto da FIA como da Faetec, embora afastados da UERJ, ainda tinham

seus contratos vigentes, portanto, recebendo bolsa-auxílio na posição de bolsistas estagiários. Nesse período de pandemia, as discussões iniciais das equipes de estágio e do programa, definiu como prioridade a demanda de proporcionar maior interação entre os participantes e as equipes, conferir aos jovens um espaço de troca de percepções, valorizando seu lugar de saber experencial acerca da temática “trabalho” e facilitar a comunicação das equipes com os participantes. As seguintes etapas foram percorridas: 1) levantamento e análise da situação do grupo; 2) elaboração e apresentação da proposta inicial aos jovens, aos supervisores dos jovens; 3) definições conjuntas para realização da proposta; 4) execução da proposta; e 5) reunião de Avaliação e Acompanhamento.

Nesse cenário de pandemia, o estágio buscou integrar diversas atividades remotas que propiciassem aos estudantes ampliar sua formação profissional e propiciar aos jovens bolsistas repensar esse momento de ingresso no mercado de trabalho.

BASES TEÓRICAS PARA AÇÃO

O estágio tem uma atuação junto a esses jovens aprendizes, durante sua permanência no programa, como também busca envolver os demais profissionais que circundam o dia a dia desses jovens. Conforme o Referencial de Competências da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (2020), o estudo de caso se insere no campo da Psicologia do Trabalho, no subcampo: Relações de Trabalho e Emprego. Dessa forma, o presente projeto de estágio, em seu caminho, reuniu fontes teóricas que embasaram as etapas percorridas e iluminaram o tema central: o jovem e a inserção no mercado de trabalho, em uma visão complexa, integrada e interdependente das organizações (Morin, 2015).

Por conseguinte, o presente estágio alinha-se com os estudos de que o trabalho representa valor essencial na constituição da vida humana e baseia-se na concepção de trabalho como forma de valorização do ser humano. Segundo Dejours (2004, p. 32), o trabalho é visto como “[...] operador fundamental da própria construção do sujeito”. É no espaço do trabalho que se promove a construção da identidade individual e social a partir das trocas cotidianas. Borges e Yamamoto (2014) consideram a importância do trabalho na construção da própria identidade do sujeito, afirmando ser, ao mesmo tempo, estruturante do sujeito

e da sociedade, uma sociedade na qual o indivíduo tem acesso a um trabalho segundo as suas potencialidades, suas competências. Zarifian (2001) define a competência profissional como uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamento que se exerce em um contexto preciso. E, Fleury e Fleury (2001, p. 186) complementam o conceito, enfatizando que

o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Essa complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro.

Borges e Yamamoto (2014, p. 25) destacam, ainda, que “[...] o trabalho é objeto de múltipla e ambígua atribuição de significados e/ou sentidos”. Nesse sentido, tanto pode ser um valor de dignidade humana como de precarização social, de realização pessoal como de sobrevivência, de saúde como de adoecimento.

Frente a essas perspectivas, um conceito fundamental é o de “trabalho decente” (Organização Internacional do Trabalho, 2020). Em 1999, a OIT resume trabalho decente como o compromisso de promover a todas as pessoas “oportunidades de trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade, sendo considerado condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável” (Organização Internacional do Trabalho, 2020). Em setembro de 2015, representantes dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) assinam o documento “Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, no qual declaram representar seus povos e adotar um conjunto de objetivos e metas para erradicação da pobreza (Nações Unidas, 2015). O trabalho decente é reafirmado como política prioritária também na Agenda 2030, sendo tema central dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), principalmente no ODS 8, que visa “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos” (Nações Unidas, 2015). Portanto, entende-se por trabalho decente um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições capazes de garantir uma vida digna e a dignidade humana a todos.

Tendo esses fundamentos e premissas como norteadoras, a intervenção proposta se baseia na Concepção Psicossocial Integrada (Ayres, 2012, 2018), que tem como fundamento filosófico o pensamento complexo de Morin (2015) e pilares nos estudos teóricos sobre processos grupais (Ayres, 2012; Mailhot, 1985) e a pesquisa-ação (Thiollent, 2009). Essa concepção metodológica tem como objetivo integrar e articular diferentes referenciais, buscando desenvolver uma metodologia no âmbito psicossocial, em uma perspectiva participativa (Ayres, 2012, 2018). Enfatiza a construção da parceria entre pesquisador e atores sociais, criando-se condições para que todos possam exercer o papel de protagonistas e, portanto, um espaço de diálogo e de livre expressão. Essa concepção ressalta a importância das seguintes orientações metodológicas: contrato psicológico, comunicação, processo de *feedback* e decisões coletivas – que possibilitem o estabelecimento dessa parceria (Ayres, 2012). Assim, o caminho proposto é o estabelecimento conjunto (negociação) das ações da pesquisa, bem como um constante *feedback* da informação produzida, em um processo permanente de aprendizagem conjunta (pesquisadores e participantes) tanto em relação à própria estruturação da pesquisa, que introduz diferentes formas de convivência social e agir coletivo, como na resolução de problemas emergentes da situação de pesquisa (Ayres, 2012).

Assim, essa literatura fundamentou os estudos e supervisões da equipe de estágio, tendo como pressupostos o desenvolvimento e valorização do ser humano, enfatizando a participação, a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas, em uma concepção integradora, que considera o ser humano, em todas as suas dimensões física, psíquica e social; e as organizações como campo social, de construção coletiva.

MÉTODOS

A seção de métodos detalha os procedimentos adotados para a realização dessa prática, abrangendo desde o delineamento do estudo, a amostra, o perfil dos jovens participantes, a coleta e a análise dos dados. O objetivo é fornecer uma descrição clara e precisa das etapas seguidas, para compreensão da metodologia utilizada.

Participantes

Um total de 61 bolsistas participaram respondendo o formulário inicial. Foram 14 respostas dos bolsistas da FIA e 47 da Faetec. O Quadro 1 mostra que o grupo da FIA foi formado por bolsistas tanto do gênero feminino como masculino, já o grupo da Faetec foi predominantemente formado por bolsistas do gênero feminino. Em termos de escolaridade, os grupos apresentam perfis similares, bem como em experiência profissional, apontando que aproximadamente 42% nunca trabalharam. Por outro lado, diferem em relação a carteira assinada, somente 9,1% dos bolsistas da FIA trabalharam com carteira assinada, os da Faetec 51,4% afirmaram ter a carteira assinada.

Quadro 1 – Perfil: grupos FIA/Faetec

FATORES	BOLSISTAS FIA	BOLSISTAS FAETEC
Gênero	Feminino = 57,1% Masculino = 42,9 %	Feminino = 72,3% Masculino = 27,7 %
Ensino Médio	1º ano = 28,6%; 2º ano = 50% 3º ano = 7,1% Concluído = 14,3%	1º ano - não tem 2º ano = 2,1% 3º ano = 42,6% Concluído = 55,3%
Experiência profissional	Trabalharam -57,1% 9,1% tinham a carteira de trabalho Não trabalharam = 42,9%	Trabalharam -57,4% 51,4% tinham a carteira de trabalho Não trabalharam = 42,6%

Fonte: elaborado pelas autoras.

No mapeamento sobre a situação na pandemia da covid-19 (Quadro 2), os bolsistas da FIA e da Faetec se assemelham, demonstrando efeitos da pandemia na situação geral desses jovens, tanto em relação ao afastamento do contexto escolar como na situação financeira. A maioria dos jovens contribuíram com a renda familiar e tiveram essa renda reduzida nesse período. Um dado importante foi sobre o *home office* em que os bolsistas da FIA indicaram mais dificuldades (Cômodo compartilhado, com muito barulho, 35,7%) que os da Faetec (Cômodo compartilhado, com muito barulho= 19,1%).

Quadro 2 – Situação covid-19 grupos FIA/Faetec

FATORES	BOLSISTAS FIA	BOLSISTAS FAETEC
Ter tido a doença	Não tiveram= 100%	Não tiveram= 85,1% Tiveram= 14,9%
Grupo de risco ou convivência com grupo de risco	Sim= 35,7% Não= 64,3%	Sim= 55,3 % Não= 44,7%
Contexto escolar:	Aulas online= 71,4% Sem aulas= 28,6%	Aulas online= 55,3% Sem aulas= 40,4% sem aulas Aulas presenciais = 4,3%
Local de estudo	Cômodo individual e silencioso=21,4% Cômodo compartilhado e silencioso = 42,9% Cômodo compartilhado, com muito barulho=35,7%	Cômodo individual e silencioso= 48,6% Cômodo compartilhado e silencioso = 34% Cômodo compartilhado, com muito barulho= 19,1%
Situação financeira	Recebe bolsa-auxílio estagio: Sim= 50% Não= 50% Contribuição renda familiar: Sim= 92,9% Não= 7,1% Redução da renda – pandemia: Sim=71,4% Não =28,6%	Recebe bolsa-auxílio estagio: Sim= 72,3% Não= 27,7% Contribuição renda familiar: Sim= 83% Não= 17% Redução da renda – pandemia: Sim=76,6% Não =23,4%

Fonte: Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação à internet (Quadro 3), estas foram as maiores diferenças apontadas entre os grupos, tendo os bolsistas da FIA maiores dificuldades de acesso.

Quadro 3 – Acesso à internet: grupos FIA/Faetec

FATORES	BOLSISTAS FIA	BOLSISTAS FAETEC
Internet	Banda Larga = 57,1% Dados móveis = 35,7% Sem acesso = 7,2%	Banda Larga =91,5% Dados móveis = 8,5%
Qualidade da internet	Boa = 28,6% Razoável = 57,1% Ruim = 14,3%	Muito boa = 8,5% Boa = 53,2% Razoável = 36,2% Ruim = 2,1%
Notebook individual	Sim = 14,3%	Sim = 53,2%
Notebook compartilhado	Não = 100%	Sim = 21,3%
Celular	Sim = 100%	Sim = 100%

Fonte: Fonte: elaborado pelas autoras.

Esses dados nortearam as diferentes ações na busca de disponibilizar condições de comunicação e participação entre as equipes do estágio, do Pebit e os jovens bolsistas. Para as oficinas, pedimos a confirmação pelo WhatsApp ao grupo dos bolsistas da FIA e recebemos 11 confirmações (69%). Por ser o grupo da Faetec maior (47 participantes), foi criado um formulário de inscrição com a proposta de dois horários e dias distintos para que a maior parte dos jovens pudesse participar. Tivemos 19 bolsistas inscritas (43%) para o primeiro dia e 14 pessoas (32%) para o segundo dia. Na oficina da FIA, contamos com a participação ativa de quatro jovens. Já a primeira oficina com os bolsistas da Faetec contou com a participação de três jovens, enquanto a segunda contou com a participação de sete bolsistas. Todas as oficinas tiveram duas horas e meia de duração e contaram com a participação da supervisora e da equipe de estudantes.

Instrumentos

Tendo em vista a metodologia proposta, em uma concepção participativa, foram criadas condições para que todos os participantes pudessem assumir, em cada etapa, o protagonismo, a partir de um espaço de diálogo e trocas, facilitando-se a aprendizagem.

Desse modo, a equipe do estágio fez uma pesquisa de plataformas digitais em que pudessem escolher instrumentos com a proposta de viabilizar a realização da intervenção, a partir da possibilidade de interação e comunicação remota entre as equipes, de estágio e do Pebit e bolsistas. Nesse sentido, foi escolhido o WhatsApp como plataforma para comunicações cotidianas escritas, o Google Meet para realizar os encontros de videochamada, considerando ser uma plataforma de videoconferência que demanda menos memória de processamento do aparelho eletrônico e de dados da internet móvel ou velocidade da internet banda larga; o Worldwall, que permitiu e a customização de jogos *on-line*, para promover atividades interativas e os Documentos Google para disponibilizar um modelo de currículo para que os jovens da FIA pudessem utilizar como base para construir os seus currículos futuramente. De forma complementar, a equipe de estágio criou uma cartilha sobre o tema e um formulário, no Google Forms, para levantamento de dúvidas.

Portanto, o tema "Currículo e mercado de trabalho" foram desenvolvidos, a partir de ferramentas que fomentaram reflexões, debates sobre as experiências dos bolsistas, discutindo sobre como valorizá-las e destacar a formação acadêmica e profissional em sua inserção no mundo do trabalho.

INTERVENÇÃO

A primeira iniciativa proposta ao Pebit foi a formação de dois grupos no WhatsApp: um de bolsistas da FIA, contando com 14 participantes, e outro da Faetec com 47 bolsistas. Essa proposta de formação de grupos distintos se deu em função da diferenciação entre os públicos, conforme mapeado pela equipe de estágio. Dessa forma, foram incluídos todos os bolsistas que estavam com contrato vigente em março de 2020, bem como os que no momento estavam com seus contratos vencidos. A decisão pelo convite de participação ao maior número possível de bolsistas deu-se pela percepção de que o contexto pandêmico e a suspensão das atividades presenciais poderiam provocar uma desvinculação institucional ao longo do tempo. Isso porque não havia previsão para o retorno às atividades presenciais. Esses grupos serviriam ao propósito de criar um canal de comunicação eficaz para convidá-los a participar das futuras atividades propostas.

A seguinte questão orienta e orientou o estágio: como disponibilizar acesso ao jovem a um espaço de prática e discussão sobre o seu papel profissional, possibilitando reflexões sobre o significado do trabalho e seu projeto de vida?

Assim, em uma primeira etapa, foi encaminhado um Formulário Google para levantar dados sociodemográficos e informações acerca da situação frente à covid-19, contexto escolar, acesso às tecnologias de informação e de comunicação e recebimento da bolsa-auxílio. Os resultados demonstraram que a maioria desses bolsistas possuía dificuldades em termos de recursos tecnológicos que poderiam inviabilizar uma comunicação de forma plena, o que exigiu um planejamento que buscasse propiciar diferentes canais de comunicação para inclusão dos jovens bolsistas de forma remota. Consequentemente, tivemos que pensar nas plataformas que viabilizassem a comunicação e exigissem menos da qualidade de internet. O levantamento indicou que a maioria dos bolsistas apresentava a

falta de aparatos de tecnologia, dificuldade de acesso à internet banda larga e de qualidade. Porém, os jovens da FIA tinham muito menos recursos tecnológicos do que os da Faetec. Dessa forma, o planejamento e a execução da proposta de intervenção consideraram as diferentes realidades desses grupos.

Outro dado relevante de análise desse mapeamento foi a pouca experiência profissional dos grupos de jovens bolsistas, definindo-se o tema: "Currículo e mercado de trabalho" a ser desenvolvido na modalidade de oficinas. Partiu-se do pressuposto que a elaboração de um currículo, primeiro passo para inserção no mercado de trabalho, possibilitasse criar condições para a reflexão sobre o contexto atual do trabalho, seus desafios e propiciar aos grupos informações sobre como fazer um currículo. As seguintes questões foram discutidas e elencadas pela equipe de estágio a partir da análise dos questionários e contatos como os grupos: dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, exigências do mercado de trabalho como experiências, cursos e competências profissionais.

O seguinte plano de trabalho foi elaborado e apresentado ao Pebit:

- 1^a etapa: elaboração e apresentação da proposta de intervenção, a partir do levantamento, por formulário Google, de informações sobre as condições gerais dos jovens frente à covid-19;
- 2^a etapa: elaboração de cartilha explicativa e interativa com o tema “Currículo e mercado de trabalho”, disponibilizada pelo WhatsApp, considerando que nem todos os jovens poderiam participar das oficinas;
- 3^a etapa: realização de três oficinas com o tema “Currículo e mercado de trabalho” - duas para a Faetec, devido ao número maior de participantes, e uma para FIA;
- 4^a etapa: avaliação das oficinas por formulário;
- 5^a etapa: avaliação e acompanhamento – reunião de feedback – equipes técnicas e FIA/Faetec.

No Quadro 4 apresentamos o planejamento das atividades realizadas, em ordem cronológica, junto à equipe do Pebit e aos bolsistas da Faetec e FIA.

Quadro 4 – Planejamento

PLANEJAMENTO - ATIVIDADE/MES	DESENVOLVIMENTO
Definição inicial da equipe de estágio – setembro de 2020	Definição de um Planejamento inicial durante o PAE. 1ª etapa: Contatar a equipe do Pebit, considerando as intervenções dos anos anteriores.
1ª Reunião com Pebit – setembro de 2020	Levantamento de dados acerca da situação atual do projeto; contato com os bolsistas durante o período de isolamento social; e averiguação da situação das bolsas-auxílio.
2ª Reunião com Pebit – outubro de 2020	Proposta da criação dos grupos de WhatsAppa fim de iniciar uma via de comunicação entre o Pebit, a equipe do estágio e os bolsistas.
Confecção e envio dos questionários – outubro de 2020	Confecção e envio dos questionários para levantar dados sociodemográficos e informações acerca da situação dos grupos frente à covid-19.
3ª Reunião com Pebit – outubro de 2020	Apresentação dos resultados dos questionários e da proposta de intervenção a partir do desenvolvimento de oficinas sobre "Curriculo e mercado de trabalho", incluindo as datas das oficinas e o cronograma de atividades.
Criação dos convites e do formulário de inscrição – outubro de 2020	Utilização do aplicativo Canva para estruturação dos convites para as Oficinas de Curriculo e utilização do Google Forms para a criação dos formulários de inscrição.
Envio dos convites e do formulário – outubro de 2020	Envio dos convites e do formulário nos grupos do WhatsApp junto com um texto de apresentação da oficina e convite para participação.
Envio da cartilha – novembro de 2020	Envio da cartilha sobre currículo para os bolsistas, com o objetivo de sensibilizá-los sobre o tema a ser abordado nas oficinas. Ainda, para o grupo da Faetec, foi enviado um formulário para que eles pudessem enviar perguntas ou comentários sobre a cartilha.
Oficina com os jovens da FIA – novembro de 2020	Apresentação da equipe, da proposta e do conteúdo para os participantes. Criação de um espaço para perguntas e discussão da temática e utilização de jogos interativos. Ao final, foi enviado um formulário de avaliação do encontro.
Oficina com os jovens da Faetec – novembro de 2020	Apresentação da equipe, da proposta e do conteúdo para os participantes. Criação de um espaço para perguntas e discussão da temática e utilização de jogos interativos. Ao final, foi enviado um formulário de avaliação do encontro.
4ª Reunião com Pebit – novembro de 2020	Apresentação dos resultados e discussão do trabalho elaborado, incluindo <i>feedback</i> dos participantes. Agendamento de reunião final com o Pebit e os jovens bolsistas de Avaliação e Acompanhamento.
Oficina com os jovens da Faetec – novembro de 2020	Apresentação da equipe, da proposta e do conteúdo para os participantes. Criação de um espaço para perguntas e discussão da temática e utilização de jogos interativos. Ao final, foi enviado um formulário de avaliação do encontro.
Reunião Avaliação e Acompanhamento com os bolsistas e com a equipe do Pebit – dezembro de 2020	Apresentação dos resultados e discussão do trabalho elaborado, incluindo <i>feedback</i> dos participantes. Encaminhamento do relatório técnico ao Pebit.

Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com o planejamento (Quadro 4), as oficinas foram construídas de forma interativa, concebidas considerando as diferenças gerais entre os dois grupos. Pela natureza da FIA, os jovens vinculados estão em situação de vulnerabilidade social e, nesse sentido, entendemos que a demanda era por uma atividade que ofertasse uma estrutura básica de currículo com discussões que ampliassem as noções sobre o ingresso no mercado de trabalho. Em contrapartida, os bolsistas da Faetec, cursando uma formação técnica, apresentavam experiência de trabalho formal anterior e de manejo na elaboração de um currículo. Portanto, o objetivo era debater formas de destacar a formação acadêmica e a experiência profissional. Nesse sentido, foi definido a realização de oficinas interativas sobre o tema "Currículo e mercado de trabalho", com os seguintes objetivos para cada grupo: FIA – desenvolver a temática do currículo de forma objetiva, possibilitando que os participantes redijam um currículo ao final da oficina que facilite sua candidatura ao mercado de trabalho; Faetec – possibilitar reflexões acerca do tema "Currículo" e apresentar diferentes alternativas para a elaboração de um currículo atrativo, diferenciado e que facilite sua (re) inserção no mercado de trabalho.

Antes da realização das oficinas, foi enviada para os dois grupos de WhatsApp uma cartilha de orientação para elaboração de currículo, confeccionada pelas estagiárias, com o objetivo de promover uma sensibilização ao tema, a possibilidade de leitura prévia e após oficina, que pudesse auxiliar em momentos futuros em sua inserção no mercado de trabalho. Considerando os contextos sociais de cada grupo, para Faetec foi enviado, ainda, um formulário para a coleta de perguntas sobre o tema e dúvidas sobre a cartilha. Enquanto para FIA foi compartilhado, ao final da oficina, um modelo de currículo feito na plataforma Documentos Google, a fim de que eles tivessem uma fonte de inspiração e orientação para a elaboração do próprio currículo conforme seu contexto. A escolha por essa ferramenta se deu pela sua gratuidade e familiaridade de uso por ser um produto Google.

As oficinas interativas possibilitaram a participação dos jovens através das análises de perguntas e respostas acerca de práticas adequadas e inadequadas na formulação de um currículo. A apresentação do jogo em tela compartilhada com o grupo visou obter a interação e envolvimento dos participantes sem que houvesse a necessidade de um aparelho tecnológico com um processamento mais veloz, um segundo aparelho ou uma conexão mais potente. Na realização

das oficinas, foi utilizada uma apresentação em Power Point para a condução dos temas a serem discutidos.

A realização das etapas se deu com o protagonismo das estagiárias sob a supervisão da professora/supervisora. Todos os formulários, as cartilhas, as oficinas foram elaborados pelas estagiárias, discutidos e revisados nas supervisões da equipe, bem como os resultados dos levantamentos e certificados finais encaminhados aos bolsistas. A administração dos grupos de WhatsApp foi realizada por duas funcionárias administrativas do Pebit e toda a comunicação com os jovens dentro dos grupos foi de responsabilidade das estagiárias.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ao final de cada oficina, enviamos um formulário de avaliação para que obtivéssemos um retorno inicial sobre a experiência dos participantes e um levantamento de críticas, sugestões e novos temas para trabalhos futuros. Os jovens bolsistas da FIA - três respondentes - consideraram que os assuntos apresentados foram úteis para candidatura a vagas no mercado de trabalho, ressaltando as informações sobre como organizar um currículo e as orientações sobre a construção de um resumo profissional. Além disso, destacaram a atuação das estagiárias de psicologia como facilitadora para o aprendizado. Em relação à sugestão de temas para realização de futuras oficinas citaram: orientação de carreira e comunicação. Os bolsistas da Faetec- dez respondentes - relataram ter sido uma iniciativa relevante para quem está iniciando no mercado de trabalho, na medida em que desconheciam muitas das informações disponibilizadas tanto na cartilha como na oficina, sentindo-se mais preparados para o mercado de trabalho. Elogiaram, ainda, a condução da equipe de estágio em relação à organização e à facilitação da oficina. Alguns temas sugeridos para as próximas oficinas: processo seletivo; entrevista de emprego; relação interpessoal no ambiente de trabalho; saúde mental dos profissionais da área da saúde.

A última reunião de avaliação e acompanhamento foi realizada para comunicação dos resultados e entrega do relatório técnico ao Pebit com a participação dos bolsistas e equipes, de estágio e do Pebit, e direção do Cetreina. O relatório se configura como um instrumento institucional de apresentação de resultados para a coordenação do programa e direção do Cetreina, no qual é apresentado o

planejamento, o desenvolvimento das atividades, as considerações finais, recomendações técnicas e uma proposta de continuidade do estágio.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA INTERVENÇÃO

A partir dos relatos dos participantes, pode-se destacar como resultado a criação de um espaço de encontro, de apoio socioemocional, para vivência do sentimento de inclusão social e de informações sobre o mercado de trabalho, para compartilharem experiências acerca do mundo do trabalho, suas exigências e desafios e repensar seu projeto de vida neste momento de pandemia. Tendo como base a discussão e orientação sobre "Currículo e mercado de trabalho", foram apresentados caminhos e escolhas pelos bolsistas, propiciando a expressão e a exploração de expectativas e o levantamento das potencialidades e os desafios na inserção no mercado de trabalho. Paralelamente, o estágio vem possibilitando reflexões e questionamentos junto aos estagiários de psicologia sobre as políticas públicas, sua efetividade na prática e a importância da contribuição da psicologia nesse campo.

Nesse momento de pandemia, o estágio foi reestruturado frente às dificuldades encontradas de equipamentos e acesso à internet. A escolha pela plataforma Google Meet e a utilização do WhatsApp facilitaram a comunicação da equipe. O projeto continuou com os grupos de estudos e curso em supervisões, adaptando-os para discussões semanais *on-line*, em pequenos grupos, fazendo o encaminhamento remoto, de estudos individuais e de produção coletiva. A situação exigiu de todos o aprender a trabalhar remotamente.

Nesse sentido, as dificuldades vivenciadas foram muitas, tanto relacionadas ao ambiente de *home office* como às condições de equipamentos e tecnologia. Porém, podemos identificar, nas avaliações da equipe do estágio, que esse período pode ser caracterizado pela aprendizagem e busca de soluções inovadoras tanto para a coordenadora como para todos da equipe e para os diferentes parceiros. Portanto, de acordo Referencial de Competências da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (2020), pode-se apontar o desenvolvimento das seguintes competências pessoais: Criatividade, Inovação e Empreendedorismo, Comunicação e Liderança de equipes.

Cabe destacar o impacto do estágio nos diferentes segmentos: os bolsistas, o desenvolvimento de competências para inserção no mercado de trabalho; os supervisores, em seu desenvolvimento profissional; e os estudantes de psicologia na ampliação da formação profissional e de suas competências, na medida em que possibilitou produzir conhecimentos, experiências e contribuir para a discussão, fazendo avançar o debate sobre as questões centrais do presente Estágio – o Jovem e a Iniciação ao trabalho na perspectiva da inclusão social – no campo da POT.

Questões para discussão

- 1) A partir da trajetória histórica das principais políticas públicas relacionadas ao jovem, de capacitação e de ingresso no mercado de trabalho e as pesquisas relacionadas à empregabilidade dos jovens, pode se afirmar que tais iniciativas vêm sendo efetivas?
- 2) Como disponibilizar ao jovem que ingressa no mercado de trabalho, um espaço de prática e discussão sobre o seu papel profissional, possibilitando reflexões sobre o significado do trabalho e o projeto de vida?
- 3) Como pode-se caracterizar a atuação da Psicologia Organizacional e do Trabalho junto a esses jovens aprendizes, de acordo com o Referencial de Competências da SBPOT (2020)?
- 4) A preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho pode se caracterizar como uma ampliação do campo de intervenção e de pesquisa em POT?
- 5) De que modo o avanço tecnológico e do ensino à distância poderão impactar as a formação dos estudantes de Psicologia? Qual o papel da Universidade nesse processo?

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO. *Competências para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho: um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil*. Brasília, DF: UniCEUB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14119>. Acesso em: 15 jan. 2021.

AYRES, H. H. F. *Conselhos de gestão de parques: grupos sociais em movimento?* 2012. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

AYRES, H. H. F. Research and Integrated Intervention: a trajectory for new values in the field of work and organizations. In: BAUMANE-VITOLINA, I. (ed.). *Organization 4.1: the role of values in the organizations of the 21st century*. [S.l.: s. n.], 2018. p. 251-260.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho: Construções Históricas e Desafios Contemporâneos. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE J. E.; BASTOS, A. V. B. (org.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-72.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (Brasil). *Juventudes e a pandemia do coronavírus: relatório de resultados*. [S. l.], 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

CORSEUIL, C. H. L.; FRANCA, M. A. P. *Inserção dos jovens no mercado de trabalho brasileiro: evolução e desigualdades no período 2006-2013*. Brasília, DF: OIT, 2015. (Série Subcomitê da Juventude Agenda Nacional de Trabalho Decente). Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/-americas/-/-ro-lima/-/-ilo-brasilia/documents/publication/wcms_526221.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

DEJOURS, C. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN S.; SZNELWAR, L. I. (org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004. p. 47-104.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, p. 183-196, 2001. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

IBGE. *Indicadores IBGE: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua quarto trimestre de 2020*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_4tri.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MAILHIOT, G. B. *Dinâmica e gênese dos grupos*. São Paulo: Duas Cidades, 1985.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. *A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Brasília, DF, 15 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Trabalho decente*. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS AUDITORES FISCAIS DO TRABALHO. *Manual da aprendizagem profissional: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. Brasília, DF: SINAIT, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho/pt-br/inspecao/escola/cartilhas-manuais-publicacoes/manual-de-aprendizagem-profissional.pdf/view>. Acesso em: 10 fev. 2020.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ALEXANDRA MARÇULO

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e mestra em Psicologia: Cognição Social, Organizações e Trabalho. Atualmente, é professora efetiva do Instituto Federal de Roraima (IFRR), atua como líder de equipe de grupo de pesquisas em Gestão Organizacional e Coordenação da Incubadora de Empresas do IFRR. Desenvolve pesquisa na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho e Psicologia Positiva.

E-mail: alexandra.marculo@ifrr.edu.br

DAIANE ROSE CUNHA BENTIVI

Psicóloga, com mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutorado em Sociologia pela Universidade do Porto, em Portugal, e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ex-presidente da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) e membro do grupo de trabalho intitulado Trabalho, Gestão e Saúde Psicossocial do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Desenvolve pesquisa na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho.

E-mail: daiane.bentivi@hotmail.com

ELISA AMORIM RIBEIRO

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Organacional e do Trabalho (SBPOT) na gestão 2020-2022.
E-mail: ribeiro.emba@gmail.com

EVELI VASCONCELOS

Psicóloga, sociopsicomotricista Ramain Thiers, possui mestrado e doutorado em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Atua como docente, supervisora de estágio e pesquisadora do programa de mestrado e doutorado em Psicologia na mesma universidade. Tem experiência em Psicologia, Organizações e Trabalho, atuando principalmente em temas da área: formação e atuação em POT, gestão de pessoas e comportamento organizacional. É Avaliadora *ad hoc* para Autorização e Reconhecimentos de Cursos representando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e Ministério da Educação (MEC) e membro da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Organacional e do Trabalho (SBPOT).

ILDA MORAES

Psicóloga com mestrado em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (Propad) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Master in Business Administration (MBA) em Gestão Empresarial pela UniFBV/ Devry. Ex-representante regional da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT). Coordenadora Geral do I Congresso Nordestino de Psicologia Organacional e do Trabalho (CNEPOT), em 2019. Atualmente, é consultora organizacional na área de Psicologia Organacional. Sócia-diretora da Atena Assessoria e Consultoria em Gestão de Pessoas. Docente em MBA e pós-graduações na área de Gestão de Pessoas e Psicologia Organacional na Católica Business School da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e no Ser Educacional.

E-mail: ildam.moraes@gmail.com

MARIA NIVALDA DE CARVALHO-FREITAS

Psicóloga, doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pós-doutorado em Psicologia na University of Greenwich (Inglaterra). Docente da graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Pesquisadora Produtividade Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) na gestão 2020-2022.
E-mail: nivalda@ufsj.edu.br

MELISSA MACHADO DE MORAES

Graduada em Administração de Empresas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Psicologia pela UnB. Doutora em Administração de Empresas pela École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC), França. Atua como pesquisadora colaboradora no Grupo de Estudos Pessoas e Trabalho em Diferentes Contextos da Universidade de São Paulo (USP). É membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) na gestão 2020-2022. *E-mail:* melissammoraes@gmail.com

RAPHAEL DI LASCIO

Psicólogo, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em Administração pela Universidade Positivo (UP). Tem experiência de 38 anos em Psicologia, na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) como professor, supervisor, psicólogo e consultor. Membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) na gestão 2020-2022. Coordenador do IX Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho (CBPOT) em 2020. Coordenador do projeto de prevenção ao suicídio para a Polícia Civil do Paraná. Coordenador do Programa Maturidade Positivo, para maiores de 50 anos. Integrante da comissão científica do International Stress Management Association no Brasil (ISMA-BR) desde 2005.

E-mail: raphael.psicologo@gmail.com

RENATTO MARCONDES

Doutor em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e psicólogo pela mesma universidade. Desenvolve pesquisas em empreendedorismo, educação para a aposentadoria e saúde mental relacionada ao trabalho.
E-mail: renatto@profmarcondes.com.br

SABRINA CAVALCANTI BARROS

Psicóloga, doutora em Psicologia na área de concentração Psicologia Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em regime de cotutela pela UFMG e Universidad Complutense de Madrid. Professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) (gestão 2020-2022).

E-mail: sabrina.psic@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRO TEIXEIRA REZENDE

É graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui mestrado e doutorado em Psicologia Social pela UFPB. Atualmente é professor do curso de Psicologia do Centro Universitário FIS (Unifis) e professor auxiliar do curso de medicina da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) *campus Serra Talhada*. Possui interesse na área de Fundamentos e Medidas em Psicologia, metodologia de análise de dados, Psicologia Social e Avaliação Psicológica.
E-mail: alessandro.teixeira.rezende@gmail.com

ALEXANDRA MARÇULO

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e mestra em Psicologia: cognição social, organizações e trabalho. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Roraima (IFRR), atua como líder de equipe de grupo de pesquisas em Gestão Organizacional e Coordenação da Incubadora de Empresas do IFRR. Desenvolve pesquisa na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho e Psicologia Positiva.

E-mail: alexandra.marculo@ifrr.edu.br

ALINE BARBOSA DE MATOS

Assistente social pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Política Social pela mesma universidade. Possui experiência profissional em serviço social em gestão de pessoas e saúde do trabalhador, atuando desde 2009 no Programa de Qualidade de Vida da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf). Interesse acadêmico em políticas sociais, mulheres, raça, deficiência, interseccionalidade e equidade.

E-mail: aline.abmatos@gmail.com

BEATRIZ ZANINI DE BRITTO SILVA

Psicóloga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, cursando a licenciatura em Psicologia pela mesma universidade. Pós-graduanda em Saúde Mental e Psicologia Hospitalar. Vivência em diversas áreas, com ênfase nas áreas clínica, hospitalar e organizacional. Participante de diversas atividades ao longo da graduação, como monitoria, plantão psicológico, empresa júnior e atendimento clínico. Integrante de diferentes projetos de extensão, visando maior comunicação e interação entre a academia e a comunidade, com destaque para a participação no projeto “O jovem e a iniciação ao trabalho”.

E-mail: btrz.zanini@gmail.com

BÁRBARA SIQUEIRA SILVA

Psicóloga, formada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como analista de gestão e gente na Blue Fit Academia.

CAMILA CARVALHO RAMOS

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Formação complementar em Gestão de Pessoas pela Instituição Estratego. Pós-doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Possui experiência na área de Psicologia Organizacional atuando nas suas diferentes subáreas. Apresenta inserção em projetos de pesquisa ligados à Administração Pública e Segurança Comportamental. Atua como vice-coordenadora do Laboratório de Gestão do

Comportamento Organizacional (UFPA). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Psicologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH).
E-mail: camilakrvalho@gmail.com

CAMILLA VIEIRA DE FIGUEIREDO

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como psicóloga escolar no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e como docente no Curso de Psicologia do Centro Universitário de Patos. Seus interesses de trabalho e pesquisa concentram-se principalmente nas áreas de Psicologia Social e Avaliação Psicológica.

E-mail: camillafigueir@gmail.com

CARINE ALMEIDA SILVA DOS SANTOS

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desde 2016, trabalha como psicóloga na Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, no Programa de Atendimento de Refugiados e Solicitantes (PARES). Atua também como psicóloga clínica e membro do grupo de supervisão coletiva em clínica GIRA - Grupo Itinerante Rizomático Afetivo: grupo que coloca em análise constantemente as práticas em psicologia.

CAROLINA FERREIRA GUERREIRO

Mestre em Psicologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Psicóloga formada pela UERJ. Técnica em Propaganda e Marketing pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do estado do Rio de Janeiro. Experiência profissional na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Social, Psicologia do Trabalho e Organizacional, Terceiro Setor, Responsabilidade Social e Sustentabilidade.

E-mail: carolinaguerreiro11@hotmail.com

CAROLINA NEIVA FURTADO

Psicóloga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é membro do British Psychological Society (BPS). Atuou como aluna coordenadora no projeto "Socialização e inclusão social - movimento dos grupos sociais". Foi membro da Empresa Júnior de Psicologia da UERJ – InterAção Jr. Atuou no estágio interno clínico complementar da UERJ em Terapia Cognitivo-Comportamental.

E-mail: carolinafurtado.n@gmail.com

CAROLINE CEZAR GUIMARÃES

Psicóloga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo cursado uma das ênfases em Psicologia Social e Institucional e outra em Cognição e Personalidade. Participante de diversas iniciativas dentro da universidade - gestão do centro acadêmico de psicologia, monitorias, atendimento clínico e projetos de extensão -, destaca-se a contribuição no projeto “O jovem e a iniciação ao trabalho” entre 2018 e 2021. A partir dessas experiências, principalmente a destacada, foi possível vivenciar na prática a potencialidade da criação de espaços de desenvolvimento pautados na ética e que enfatizem o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

E-mail: carolineeguimaraes@gmail.com

CÉSAR AUGUSTO BARTH

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutorando em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Professor na Faculdade Ideal (Faci) e pesquisador do Laboratório de Gestão do Comportamento Organizacional (Gestcom) da UFPA, atuando principalmente nos seguintes temas: Clima Organizacional, Gestão por Competências, Análise do Comportamento Aplicada a Organizações.

E-mail: cesar.barth@gmail.com

DANILO BARBOSA DOS SANTOS

Mestrando em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto. Integrante do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho (LabPOT). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: danilo_santos@usp.br

DANDARA FREIRE ALLEMÃO DE ABREU

É graduada em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduanda do nono período em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participou como extensão-nista nos projetos "O jovem e a iniciação ao trabalho" em uma perspectiva da inclusão social, Psicologia do Trabalho e Organizacional ênfase nos processos organizacionais: orientação ao funcionamento da empresa junior do Instituto de Psicologia e Socialização e inclusão social - movimento dos grupos sociais.

E-mail: abreu.dfa@gmail.com

DARDIELLE SANTOS DIAS

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Psicanalista em formação. Integrante do grupo de pesquisa Trabalho, Trajetórias, Juventudes e Educação (Traje) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui interesses e produções acadêmicas nas áreas: desenvolvimento infantil, psicanálise, acolhimento, empatia, orientação profissional e educação para carreiras.

E-mail: dardiellesdias@gmail.com

ELISA CRISTIANE DE SOUZA

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Assistência Sociojurídica e Segurança Pública pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão (Facec) do Rio Grande do Norte. Mestre em Serviço Social pela UFRN. Assistente social de empresa pública federal.

E-mail: elisaesouza@gmail.com

ELKA LIMA HOSTENSKY

Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com temas de interesse no campo da Saúde Mental & Trabalho; Ergonomia da Atividade; Qualidade de Vida no Trabalho (QVT); riscos psicosociais; subjetividade a partir da experiência laboral; plataformização; relações de trabalho e questões étnico-raciais; trajetórias estudantis e profissionais de jovens e adultos – juventudes, formação e trabalho.

E-mail: elka_hostensky@yahoo.com.br

EVELI FREIRE DE VASCONCELOS

Psicóloga com doutorado em Psicologia da Saúde. Atua como docente, supervisora de estágio e pesquisadora em Psicologia na Universidade Católica Dom Bosco, onde também é coordenadora dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia Organizacional e do Trabalho e Avaliação e Perícia Psicológica. Avaliadora *ad hoc* para Autorização e Reconhecimentos de Cursos representando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC) e Representante Regional da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT).

E-mail: evelivasconcelos@yahoo.com.br

FABIANA MARIS VERSUTI

É psicóloga, professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Possui pós-doutorado pela FFCLRP da USP, doutora e mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Bauru. Coordenadora do ConectaLab: Laboratório de pesquisa e integração: psicologia, tecnologia e educação da FFCLRP.

E-mail: fabiana_versuti@usp.br

FILIPE NATANAEL CONCEIÇÃO DOS SANTOS

Psicólogo, formado pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Analista do Comportamento. Atualmente é mestrande em Teoria e Pesquisa do Comportamento

pela UFPA, desenvolvendo pesquisa em Análise do Comportamento Aplicada às Organizações.

E-mail: lipenatanael@gmail.com

GABRIELLA DE OLIVEIRA SANTIAGO WOLFRAM

Psicóloga, mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Psicóloga do Trabalho da UERJ e especialista em Psicologia do Trabalho e Organizacional.

E-mail: gabriellasoliveira@hotmail.com

HELOISA HELENA FERRAZ AYRES

Psicóloga, mestre em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ). Doutora pelo Programa de Psicosociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorada em Migração, Refúgio, Trabalho e Inclusão social pela Universidade de Paris 13 – Projeto Vidas Paralelas Migrantes (PVPM): perspectivas Brasil/França. Professora associada do Departamento de Psicologia e Ciências Humanas e Sociais IP/UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Programa Laboratório Trabalho, Inclusão Social e Sustentabilidade (LaTIS) e do Serviço de Psicologia Aplicada do IP da UERJ.

E-mail: grupoficina.psi@gmail.com

ICLÉIA SANTOS DOREA SOARES

Psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Psicologia Social e do Trabalho pelo Instituto de Psicologia da UFBA. Atualmente é docente da EscolaServiço Social da Indústria (Sesi) de Gestão em Saúde e Segurança do Trabalho e tutora de Educação a Distância (EAD) da pós-graduação do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

E-mail: icleiadorea@gmail.com

ISAÍAS PEIXOTO

Doutorando e mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Master in Business Administration(MBA) em Psicologia Organizacional (Uniara) e graduado em Psicologia (Unicep). É pesquisador do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Cognição (Ladheco) e membro do Grupo de Pesquisa Inteligência Emocional pela UFSCar, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua há mais de uma década com Gestão de Pessoas, Recursos Humanos e suas subáreas. Principais áreas de pesquisa: inteligência emocional, inteligência, ambiente organizacional e do trabalho.

E-mail: isaiaspeixotodsn@gmail.com

KAROLAINY BARROS DE OLIVEIRA

Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), possui cursos de extensão na área de psicologia do trabalho e organizacional, ex-presidente da InterAçãoJr e técnica em pedagogia.

E-mail: karolainy-barros@hotmail.com

LAÍS NOGUEIRA BARBOSA

Psicóloga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro da Liga Acadêmica de Terapia Cognitivo-Comportamental (LATCC) da UERJ. Pesquisadora Colaboradora do Laboratório Trabalho, Inclusão Social e Sustentabilidade (LaTIS). Atuou como estagiária do Laboratório de Assistência à Obesidade (LAçO) da UERJ sediado na Policlínica Piquet Carneiro. Atuou no estágio em área clínica em Terapia Cognitivo-Comportamental. Foi membro do projeto "Socialização e inclusão social: movimento dos grupos sociais - refúgio e migração". Ex-coordenadora da área de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da Empresa Júnior de Psicologia da UERJ (InterAção Jr).

E-mail: laisnogueirapsi21@gmail.com

LEONARD ALMEIDA DE MORAES

Doutorando em Psicologia das Organizações e do Trabalho pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC). Mestre em Gestão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC. Graduado em Ciência da Computação pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) e Psicologia pelo Centro Universitário Avantis (Uniavan). Psicólogo clínico e psicólogo organizacional e do trabalho na Aion Psicologia em Balneário Camboriú, em Santa Catarina e professor do curso de Psicologia na Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Desenvolve pesquisas em transformação digital e novas formas de trabalho, gestão da mudança e aprendizagem organizacional, liderança e desenvolvimento de lideranças, desenvolvimento de competências e empregabilidade, psicologia analítica, trabalho e organizações.

LIGIA ABREU GOMES CRUZ

Docente nos cursos de psicologia do Centro Universitário de Brasília (Ceub) e do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb), nas áreas de Psicologia Social, Psicologia do Trabalho e das Organizações e Métodos de pesquisa em psicologia, com ênfase na abordagem quantitativa. Investiga e desenvolve práticas para fomentar o comportamento ambientalmente sustentável e promover a saúde mental pelo contato com a natureza. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO/UnB), na condição de bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No doutorado, investigou as intervenções para a promoção de Responsabilidade Ambiental Corporativa. Mestrado no mesmo programa – como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) –, durante o qual investigou o comportamento pró-ambiental sob a perspectiva da psicologia do consumidor, investigando estratégias de comunicação pró-ambiental. Em psicologia da carreira, orienta pesquisas da graduação, supervisiona estágio e é responsável por projetos de extensão. Integra a equipe responsável pelo projeto de pesquisa "Como estimular a carreira de mulheres na tecnologia: teste do impacto de um programa de liderança", em parceria com a Universidade de Uberlândia (UFU), financiado pelo CNPQ.

LIGIA CAROLINA OLIVEIRA SILVA

Psicóloga pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

(PSTO) da Universidade de Brasília (UnB), com doutorado sanduíche em Carreira pela Loughborough University (UK). Professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Líder do grupo de pesquisa Trabalhando com as Marias: Psicologia, Carreira e Mulheres, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro da Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp). Coordena projetos de pesquisa e extensão sobre carreira de mulheres e liderança. Interessa-se por temáticas que envolvem os motivos pelos quais as mulheres apresentam dificuldades para se inserir, permanecer e ascender na carreira, principalmente nas áreas de Science, Technology, Engineering and Maths (STEM), assim como pelos fatores que contribuem para o empoderamento econômico das mulheres e a redução das iniquidades de gênero.

E-mail: ligiacarol1987@gmail.com

LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA

Docente do curso e do programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Formação em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi), mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do grupo de pesquisa Trabalho, Trajetórias, Juventude e Educação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui interesse e produções acadêmicas acerca das trajetórias escolares e profissionais juvenis; da educação superior e atuação de psicólogos na educação profissional e tecnológica.

E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

LÍVIA MARIA ARAGÃO DE ALMEIDA LACERDA

Médica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Medicina Social com ênfase em Epidemiologia pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da UFBA e mestre em Saúde Coletiva com ênfase em Gestão da Saúde no ISC da UFBA. Atualmente é consultora do Serviço Social da Indústria (Sesi) em Saúde do Trabalhador na Indústria. Atuou como coordenadora do Centro de Inovação

em Prevenção da Incapacidade, Centro de Inovação Sesi (CIS/Sesi) de 2010 até 2021. Tem interesse na área de prevenção da incapacidade e gestão do retorno ao trabalho.

LÍVIA GABRIELA CAMPOS BALOG

Doutoranda e mestra no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Formou-se no curso de Psicologia na mesma universidade. Realizou intercâmbio institucional na Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Durante a graduação, foi bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estuda os seguintes temas: ensino de linguagem no contexto familiar, leitura com compreensão, análise experimental do relato.

E-mail: livia.gcb@gmail.com

LUARA CARVALHO

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Pós-doutoranda na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Coordenadora do curso de graduação e de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Professora em pós-graduação e Conselheira de Carreira. Membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira (ABRAOPC). Interessa-se e coordena projetos de pesquisa e extensão sobre desenvolvimento profissional e de carreira, empregabilidade, adaptabilidade e tomada de decisão.

E-mail: luaracarvalhomotta@gmail.com

LUCÍA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Estudante de graduação em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ex-coordenadora do Núcleo de Projetos na Interação Jr, empresa júnior de Psicologia na UERJ. Membra voluntária dos projetos de extensão “Socialização e inclusão social: movimento dos grupos sociais” e “(Re)pensando questões de violência e desigualdade na educação de meninos e meninas”. Bolsista de iniciação científica no Laboratório Clio-Psyché. Estagiária em Psicologia

Clínica na abordagem da Gestalt-Terapia e em Psicologia Jurídica no Departamento Geral de Ações Sócioeducativas (Degase).

E-mail: luciardgonzalez@gmail.com

LUCY NUNES RATIER

Licenciada e graduada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, com desenvolvimento de trabalhos em pesquisa e docência, tem sua produção acadêmica voltada para a prevenção de problemas psicossociais em contextos institucionais. Professora supervisora de estágio e coordenadora do Programa Atenção à Saúde Acadêmica (ASA), proposta essa voltada para o desenvolvimento de programas de Saúde na Educação Superior na UCDB.

E-mail: lucynratier@gmail.com

MARCELO HENRIQUE OLIVEIRA HENKLAIN

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Estácio da Amazônia. Mestre e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Teve experiência profissional com seleção de pessoal da área de TI. Professor efetivo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) vinculado ao curso de Ciência da Computação e pesquisador-colaborador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). Conduz pesquisas sobre avaliação de desempenho e ensino, realizando uma interface entre Psicologia, Educação e Computação.

E-mail: henklain.marcelo@gmail.com

MARCIANA GONÇALVES FARINHA

É professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2011. Possui licenciatura e graduação em Psicologia pela UFU. Mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) em Ciências, subárea Psicologia, área de concentração Fenomenologia e doutorado em Enfermagem Psiquiátrica pela USP, área de concentração Saúde Mental e Fenomenologia. Trabalhou em clínica psicológica na vertente das abordagens Fenomenológicas-Existenciais como

Existencial e Gestalt com atendimento a crianças, adolescente e adulto (1999-2011). Atuação em clínica de acompanhamento terapêutico (1999-2011). Atendimento em Ambulatório de Saúde Mental (2000-2011), realizando atendimento a crianças, adolescentes e adultos. No ensino superior, atuou como professora na graduação em diversas instituições de ensino público e privado em cursos de Psicologia e outros e pós-graduação. Atualmente se dedica à docência na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFU. Realiza pesquisas nas áreas de Psicologia Clínica, Gestalt, Fenomenologia, Saúde Mental, Tratamento e Prevenção Psicológica. Membro do Grupo de Pesquisa RECUID - Refletir para cuidar: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção em Saúde Mental e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS). E-mail: marciana@ufu.br

MÁRCIO LEANDRO DA SILVA

Graduação em Psicologia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb). MBA em Gestão Empresarial pelo Centro Universitário de Brasília (Ceub). Master in Business Administration (MBA) em Gestão de Pessoas e Coaching pelo Centro Universitário.

MARIA EDUARDA AVANCINI CASALI

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
E-mail: ducasali@uol.com.br

MARÍLIA MESQUITA RESENDE

Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB) e em Psicología de los Recursos Humanos pela Universidade de Valência (UV). Psicóloga e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da UnB. Professora de Psicologia no Centro Universitário de Brasília (Ceub). Psicóloga organizacional no Laboratório de Gestão Inovadora (LA-BORA! gov) no Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos.

MARINA GREG HISTICCA

É psicóloga e administradora, professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: marinagregghi@ffclrp.usp.br

MAYARA VIEIRA SANTOS

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realiza pesquisa e extensão nas áreas de psicologia escolar, empatia e desenvolvimento humano.

E-mail: mayaravieira0101@hotmail.com

MONALISA MUNIZ

Psicóloga, mestre e doutora em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco (USF). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) atuando na graduação e na Pós-Graduação em Psicologia (PPGPs). Pesquisadora do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Cognição (Ladheco) e vice-líder do grupo de pesquisa Inteligência Emocional. É membra da gestão do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (Ibap), membra do Grupo de Trabalho (GT) Pesquisa em Avaliação Psicológica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp), foi conselheira titular do Conselho Regional de Psicologia da Região 6 do Estado de São Paulo (Gestão 2016-2019) e membra da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica (CCAP) do Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (Satepsi) do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Membra da comissão editorial da revista Cadernos de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Fundamentos e Medidas da Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação psicológica, inteligência e inteligência emocional.

E-mail: monamuniz@gmail.com

NORMA CELIANE COSMO

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), fez especialização pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, exerce a docência no curso de Psicologia da UCDB, trabalha como professora especializada no apoio educacional no Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Conselheira do Conselho Federal de Psicologia. Possui experiências nas áreas social, da psicologia e da educação, particularmente nos campos da psicologia social, da psicologia educacional/escolar e da educação especial e inclusiva.

E-mail: normaccosmo@gmail.com

ORJANA DE OLIVEIRA PACHECO

Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPs) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Engenharia de Produção pela UFSCar na área e Tecnologia, Trabalho e Organização, pós-graduada em Gestão de Pessoas pelo INPG, psicóloga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). É docente em cursos de graduação e pós-graduação, supervisora de estágios dos cursos de Psicologia e Gestão de Recursos Humanos. Atua como pesquisadora do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Cognição (Ladheco) e membra do Grupo de Pesquisa Inteligência Emocional certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem experiência na área acadêmica e corporativa de Recursos Humanos de empresas e universidades. Estuda e trabalha com temas na área de Gestão de Pessoas; Saúde do Trabalhador; Organização do Trabalho; Orientação Profissional/ Gestão de Carreiras e Inteligência Emocional no contexto do trabalho. Possui participação em vários congressos, seminários, palestras e cursos nacionais e internacionais, incluindo apresentações de trabalhos e organizações de eventos. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).

E-mail: orjanapacheco@gmail.com

PATRÍCIA WALTZ SCHELINI

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), mestrado em Psicologia pela PUC-Campinas, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e doutorado em Psicologia pela mesma Universidade, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Pós-doutora pela Universidade do Minho (UMinho), em Portugal, sob a orientação do prof. dr. Leandro da Silva Almeida. Atualmente é professora associada 4 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde ministra aulas na graduação e na pós-graduação e desenvolve estudos sobre a inteligência/cognição, metacognição e pensamento imaginativo. É bolsista produtividade do CNPq, foi vice-coordenadora e coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) Pesquisa em Avaliação Psicológica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp) (2014-2018; 2019-2020).

E-mail: patriciaws01@gmail.com

PEDRO GODOY DOS SANTOS

É psicólogo formado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Atua como psicólogo clínico, utilizando a psicanálise de orientação lacaniana. Faz especialização em Avaliação Psicológica no “Projeto Vidas Paralelas Migrantes (PVPM): perspectivas Brasil/França” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub).

E-mail: pedro.godoy.dos.santos@gmail.com

RAMON MARIN

Graduado em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Desenvolveu trabalhos conceituais sobre Análise Aplicada do Comportamento na Saúde, durante a Iniciação Científica na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), orientado pelo prof. Antonio Bento Alves de Moraes, na Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tornou-se mestre em Psicologia – Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPG-Psi), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a supervisão da profa. Deisy das Graças de Souza, desenvolvendo trabalhos sobre Equivalência de Estímulos. Atualmente, é doutorando do PPG-Psi da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e desenvolve trabalhos relacionados à aprendizagem e uso de ensino baseado em equivalência Equivalence Based Instruction (EBI) no Laboratório de Estudos do Comportamento Humano (LECH).

E-mail: rm.ramonmarin@gmail.com

ROMARIZ DA SILVA BARROS

Psicólogo e mestre em Psicologia Teoria e Pesquisa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado na University of Massachusetts Medical School-Shriver Center. É professor titular da UFPA. Pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) sobre Comportamento Cognição e Ensino (ECCE). Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: controle de estímulos, classes de equivalência, tecnologia comportamental para ensino a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ensino de competências para intervenção ao TEA, gestão por competências na administração pública.

E-mail: romarizsb@gmail.com

SAULA LEITE OLIVEIRA

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado em Educação pela UFPB e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente é diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), acessibilidade na *web*, interface homem-máquina. É vice-líder do grupo de pesquisa Grupo de

Pesquisa em Gestão, Tecnologia e Inovação (GPGTI), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: saula@ifrr.edu.br

SANYO DRUMMOND PIRES

Psicólogo e mestre em psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor em psicologia pela Universidade São Francisco (USF), professor adjunto do curso de psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail: sanyodrummond@yahoo.com.br

SONIA MARIA GUEDES GONDIM

Professora titular aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicóloga e mestre em Psicologia Social pela Universidade Gama Filho (RJ). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou estudos pós-doutoriais na Universidade Complutense de Madrid e no Magdalene College da University of Cambridge. Atua no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da UFBA. Foi professora visitante da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Principais interesses de pesquisa são emoções e trabalho, regulação emocional, trabalho emocional, competências socioemocionais, mapeamento de competências, competências profissionais, identidade profissional, métodos qualitativos, especialmente grupos focais, formação e desenvolvimento de gestores. Pesquisadora 1D. Foi membra do Comitê de Assessoramento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenadora por um ano (2023-2024).

E-mail: sggondim@gmail.com

TATIANE COSTA MEIRA

Fonoaudióloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Saúde Comunitária e doutora em Saúde Pública com ênfase em Epidemiologia e Saúde do Trabalhador Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da UFBA. Especialista em Audiologia e em Saúde Coletiva pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Fonoaudiologia

do Instituto Multidisciplinar de Reabilitação e Saúde da UFBA. Atuou como epidemiologista no Serviço Social da Indústria (Sesi) do Departamento Regional da Bahia (2017-2021). Tem interesse na área de Epidemiologia e Saúde do Trabalhador.

TESSYA HYANNA ALMEIDA OLIVEIRA

Graduada em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Possui mestrado em Saúde Coletiva, com linha de pesquisa em Saúde do Trabalhador, pela Universidade Católica de Santos (Unisantos). Atua como professora universitária e coordenadora do Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau) da Unidade de Patos, na Paraíba. Diretora da Associação Brasileira de Recursos Humanos, seção Patos, Paraíba. Psicóloga com abordagem Psicologia Baseada em Evidências (PBE). Seus interesses de trabalho e pesquisa concentram-se principalmente nas áreas de Psicologia Organizacional e do Trabalho, Gestão com Pessoas e Recursos Humanos.

E-mail: tessyahyannao@gmail.com

THAÍS ZERBINI

Psicóloga, professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Fundadora e coordenadora do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho (LabPOT) da USP.

E-mail: thais.zerbini@gmail.com

THAMARA LUCIANA DA SILVA PROFILO

Doutoranda e mestre em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui graduação em Psicologia pela UERJ. Esteve em Mobilidade Internacional na Universidade do Porto através do Programa de bolsas do Santander Universidades. Colabora como pesquisadora no Laboratório Trabalho, Inclusão Social e Sustentabilidade – movimento dos grupos sociais (LaTIS). Membro do Núcleo de estudos em Trajetória e Desenvolvimento Profissional (Aprimora).

E-mail: thaprofilo@hotmail.com

THEREZA CHRISTINA GARCIA BEZERRA

Psicóloga Organizacional e do Trabalho pelo Centro Universitário de Patos (Unifip), Especialista em Psicologia Organizacional (Faveni), especialista em Avaliação Psicológica pela Unifip, mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é docente e coordenadora do Curso de Bacharelado em Psicologia do Unifip. Possui interesse na área de: Psicologia Organizacional, Psicométrica/Avaliação Psicológica.

E-mail: tchristinapsico@gmail.com

THIAGO DIAS COSTA

Possui graduação em bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduação em Formação de Psicólogo pela UFSCar, doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Leciona na faculdade de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA como professor associado I. Atualmente, o docente trabalha na implantação e estudo do modelo de Gestão por Competências, Dimensionamento da Força de Trabalho e Trilhas de Aprendizagem na Administração Pública, prestando assessoria para diferentes órgãos federais e estaduais.

E-mail: thiagodiascosta@gmail.com

VICTÓRIA ELMIRA FERREIRA DO NASCIMENTO

Psicóloga formada pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especializada em Neuropsicologia e Análise do Comportamento Aplicada. Possui experiência em pesquisa pelo Núcleo de Teoria e Pesquisa do comportamento, com Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Experimental. Experiência em Psicologia Organizacional, atuando na pesquisa em Gestão por Competências. Psicóloga Clínica e Analista de Desenvolvimento de Pessoas.

E-mail: victoriaferreirax@gmail.com

WELLINGTON GONÇALVES

Acadêmico do último ano de Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

E-mail: wellgp96@gmail.com

Formato: 18 x 25 cm

Fontes: Akhand, Ashbury

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares

A Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) é uma comunidade científica dedicada a promover, fortalecer e divulgar conhecimentos e tecnologias aplicadas ao universo do trabalho. Reunimos profissionais, pesquisadores e interessados na área para debater desafios contemporâneos, desenvolver práticas inovadoras e ampliar o impacto da Psicologia Organizacional e do Trabalho no Brasil. Nossa missão é contribuir para a construção de uma sociedade com ambientes de trabalho mais saudáveis, produtivos e inclusivos, conectando ciência e prática para transformar realidades.

Estudos de casos em Psicologia Organizacional e do Trabalho oferece uma abordagem inovadora e prática sobre os desafios e complexidades do mundo do trabalho. Reunindo casos reais e análises aprofundadas, a obra proporciona aos profissionais e estudantes da área uma visão detalhada sobre temas como gestão de pessoas, saúde ocupacional, diversidade e bem-estar organizacional. Diferentemente de outras publicações, este livro não apenas apresenta teorias, mas mergulha em situações concretas, promovendo reflexões aplicáveis ao dia a dia das organizações. Essencial para quem busca entender e transformar o ambiente de trabalho por meio da Psicologia Organizacional e do Trabalho.



SBPOT

Sociedade Brasileira de
Psicologia Organizacional
e do Trabalho

ISBN 978-65-5630-725-1



9 786556 307251