

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo  
Fernanda Gonçalves da Silva  
Marcelo Henrique Oliveira Henklain  
(Organizadores)

---

# TEMAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

---



Edição 1

RORAIMA - BRASIL  
2021



Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo  
Fernanda Gonçalves da Silva  
Marcelo Henrique Oliveira Henklain  
(Organizadores)

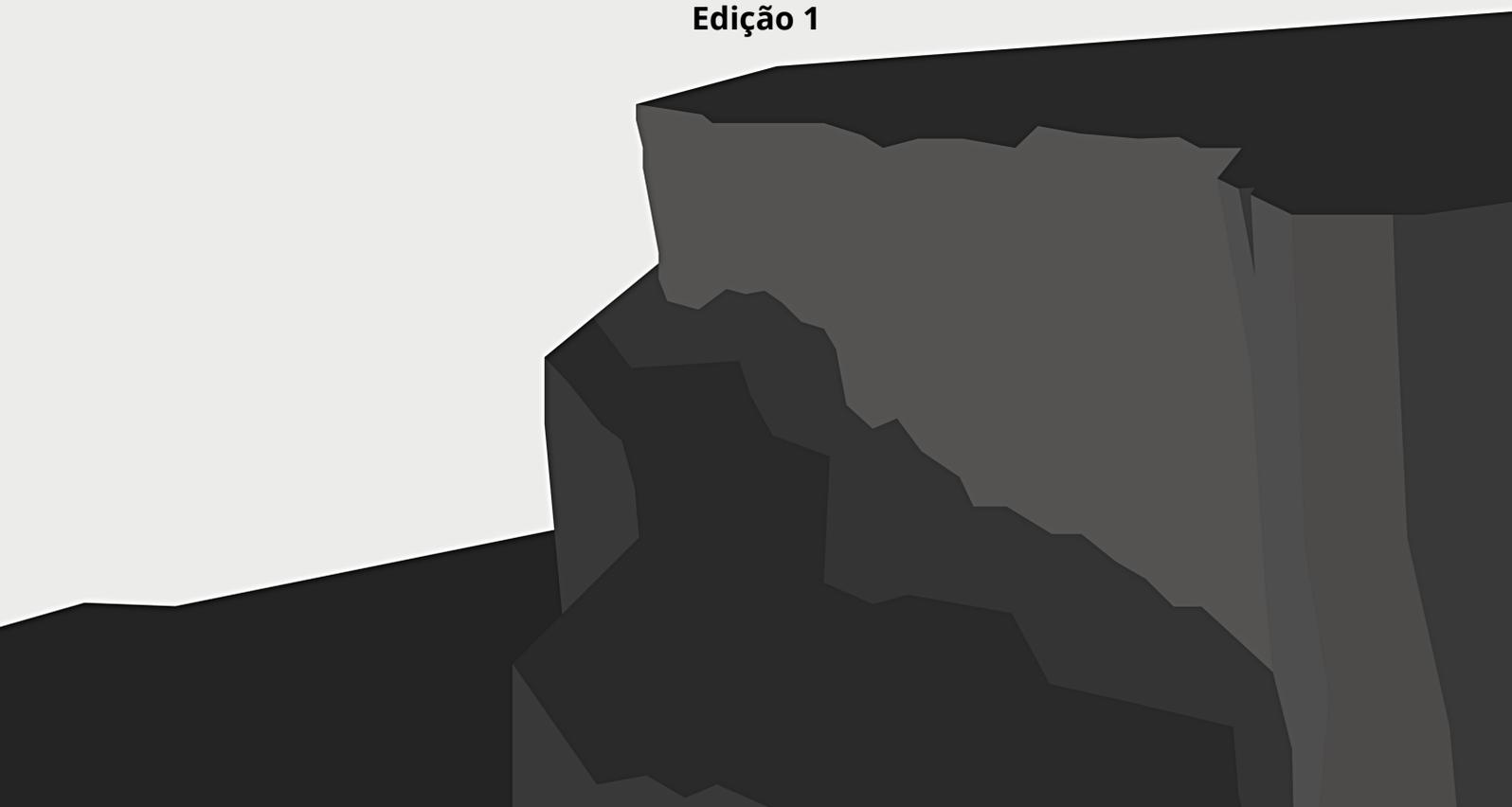
---

# TEMAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

---



Edição 1



*Copyright* © 2021 da edição brasileira.  
*by* Editora Enterprising.  
*Copyright* © 2021 do texto.  
*by* Autores.  
Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es). Obra sob o selo Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

### **Conselho Editorial:**

- Dr. Marco José Mendonça de Souza - IFRR
- Dra. Eliana da Silva Coelho Mendonça - IFRR
- PhD. Robson Antonio Tavares Costa - UNIFAP
- Dra. Maria Irany Knackfuss - UERN
- Dra. Catchia Hermes Uliana - UFMS
- Dr. Alandey Severo Leite da Silva - UFCA
- Dr. Sérgio Henrique de Oliveira Lima - UFCA
- Dra. Fabiane Cortez Verdu - UEM
- Dra. Mirelle Cristina de Abreu Quintela - UFVJM

### **Conselho Científico:**

- Prof. Dr. Marcelo Henklain - Universidade Federal de Roraima – Presidente
- Profa. Dra. Daren Tashima Cid- Universidade de Brasília
- Profa. Dra. Michelle Morelo Pereira - Universidade do Estado de Minas Gerais.
- Profa. Dra. Renata Silva de Carvalho Chinelato - Universidade Federal de Santa Catarina
- Profa. Dra. Vanderléia de L. Dal Castel Schlindwein – Universidade Federal de Rondônia
- Prof. Me. e Doutorando Carlos Manuel Lopes Rodrigues – Centro Universitário de Brasília
- Me. Darlim Saratt Mezomo – Prefeitura Boa Vista

- Profa. Dra. Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo – Instituto Federal de Roraima
- Profa Dra. Fernanda Gonçalves da Silva – Universidade Estácio de Sá
- Prof Me. e Doutorando Wladimir Rodrigues da Fonseca – Universidade de Brasília

Diagramação: João Rangel Costa.

Design da capa: Nadiane Coutinho.

Imagens da capa: [www.canva.com](http://www.canva.com)

Revisão de texto: Os autores.

Assistente editorial: Antonio Rangel Costa Neto.



**Editora Enterprising**

Home Page: [www.editoraenterprising.net](http://www.editoraenterprising.net)

E-mail: [contacto@editoraenterprising.net](mailto:contacto@editoraenterprising.net).

Telefone BR: (96)981146835.

CNPJ: 40.035.746/0001-55.

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo  
Fernanda Gonçalves da Silva  
Marcelo Henrique Oliveira Henklain  
(Organizadores)

# **TEMAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO**

Edição 1



Boa Vista - RR

DOI: <https://doi.org/10.29327/537992>

T278

Temas Emergentes em Psicologia Organizacional e do Trabalho / Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo (Organizadora), Fernanda Gonçalves da Silva (Organizadora) Marcelo Henrique Oliveira Henklain (Organizador). - Boa Vista: Editora Enterprising, 2021.

(Temas Emergentes em Psicologia Organizacional e do Trabalho)

Livro em PDF

223 p., il.

ISBN 978-65-994826-2-5

DOI: 10.29327/537992

1. Psicologia. 2. Psicologia Organizacional. 3. Gestão de Pessoas. 4. Recrutamento e Seleção. 5. Saúde e Segurança.

I. Título.

CDD: 155.7

Acreditamos que o conhecimento é a grande estratégia de inclusão e integração e a escrita é a grande ferramenta do conhecimento, pois ela não apenas permanece, ela floresce e frutifica, e o que não compartilhamos, perdemos! Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade, imortalizando ideias e pensamentos através daqueles cujo os olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra!

*Equipe Editora Enterprising.*

## SUMÁRIO

### SEÇÃO 1 PSICOLOGIA DO TRABALHO

#### **CAPÍTULO 1: BEM-ESTAR NO TRABALHO: FUNDAMENTOS, MODELOS E TIPOLOGIAS.....10**

Maria Cristina Ferreira

Larissa Maria David Gabardo-Martins

Vladimir Pinto Novaes

*Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)*

#### **CAPÍTULO 2: A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO CAMPO DA SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS.....33**

Carlos Manoel Lopes Rodrigues – *Centro Universitário de Brasília (UniCeub)*

Polyanna Peres Andrade – *Centro Universitário de Brasília (UniCeub)*

Katarine de Melo Sousa – *Centro Universitário IESB (IESB)*

#### **CAPÍTULO 3: A RELAÇÃO TRABALHO-FAMÍLIA E O CONFLITO ENTRE PAPÉIS.....52**

Larissa Barros - *Universidade de Brasília (UnB)*

#### **CAPÍTULO 4: CAPITAL PSICOLÓGICO.....66**

Daren Tashima Cid - *Universidade de Brasília (UnB)*

Maria do Carmo Fernandes Martins – *Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)*

Cristiane Faiad – *Universidade de Brasília (UnB)*

### SEÇÃO 2 PSICOLOGIA E GESTÃO DE PESSOAS

#### **CAPÍTULO 5: PRÁTICAS, INTERVENÇÕES E INSTRUMENTOS POSSÍVEIS NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL.....88**

Fernanda Gonçalves da Silva – *Universidade Estácio de Sá (UNESA)*

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo – *Instituto Federal de Roraima (IFRR)*

Clarissa Teixeira Cardoso de Carvalho – *Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*

Natália Silva Oliveira – *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*

Elza Maria Gonçalves Lobosque – *Universidade Estácio de Sá (UNESA)*

#### **CAPÍTULO 6: SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS.....107**

Francisco Antônio Coelho Junior - *Universidade de Brasília (UnB)*

Cristiane Faiad - *Universidade de Brasília (UnB)*

Pedro Marques-Quinteiro - *Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, ISPA, Lisboa.*

**CAPÍTULO 7: ANÁLISE DO CARGO DE PRESIDENTE DO CENTRO ACADÊMICO BASEADA EM PROCEDIMENTO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL.....120**

Kézia Sousa Lima

Marcelo Henrique Oliveira Henklain

*Universidade Federal de Roraima (UFRR)*

**CAPÍTULO 8: ENGAJAMENTO NA CARREIRA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL PARA UNIVERSITÁRIOS E RECÉM-FORMADOS.....156**

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo – *Instituto Federal de Roraima (IFRR)*

Luara Carvalho - *Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)*

Maria Cristina Ferreira - *Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)*

**SEÇÃO 3 PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL**

**CAPÍTULO 9: COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL POSITIVO: COMO AS PRÁTICAS PODEM BENEFICIAR AS ORGANIZAÇÕES, AS EQUIPES DE TRABALHO E OS INDIVÍDUOS.....179**

Renata Silva de Carvalho Chinelato - *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

Michelle Morelo Pereira - *Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)*

**SEÇÃO 4 DOCÊNCIA E PESQUISA EM PO&T**

**CAPÍTULO 10: PROPOSTA DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO PARA CAPACITAR PSICÓLOGOS A ATUAR NA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS.....196**

Marcelo Henrique Oliveira Henklain

Keylla Lima Ribeiro

Gardenya da Silva Felix

*Universidade Federal de Roraima (UFRR)*

## Apresentação

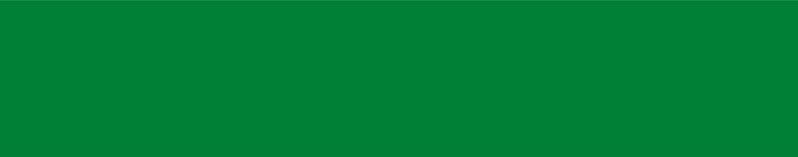
A Psicologia Organizacional e do Trabalho – POT é uma área do conhecimento que tem natureza aplicada. Em tempos em que o mundo do trabalho passa por transformações diversas, os desafios para quem atua neste campo são complexos. Para discutir tais desafios, as professoras Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo, do Instituto Federal de Roraima, e Fernanda Gonçalves da Silva, da Universidade Estácio de Sá, em conjunto com o Professor Marcelo Henrique Oliveira Henklain, da Universidade Federal de Roraima, organizaram o livro *Temas Emergentes em Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Trata-se de uma coletânea cujos capítulos abordam temáticas despontantes na área. A obra é resultado das discussões do I Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho da Região Norte, que teve como objetivo propiciar aos estudantes e aos profissionais espaços de reflexão e trocas de experiências sobre a formação e a atuação do psicólogo na área de POT. Também foram alvo do referido congresso – e consequentemente do livro – a discussão sobre referenciais, políticas e práticas de atuação do psicólogo que atua em contextos organizacionais diversos.

A obra reúne especialistas, mestres e doutores da área de POT no Brasil e traz ricas contribuições para públicos diversos, entre eles, estudantes de graduação, de pós-graduação e profissionais que atuam ou pretendem atuar nesse campo. O conteúdo dos capítulos resulta de investigações científicas de laboratórios de pesquisa voltados para POT em nosso país. Nesse sentido, tem-se uma obra que consegue congrega discussões consistentes e atualizadas, que podem inspirar seus leitores e provocar reverberações em diferentes setores da sociedade.

O livro é composto por 10 capítulos que apresentam conceitos teóricos atualizados e que articulam a teoria com a prática profissional. Nesse sentido, a obra contribui para reduzir as lacunas existentes entre a academia e a sociedade, propagando conhecimentos e apresentando reflexões que podem atender a públicos diversos. No formato de um *e-book*, o volume contempla temáticas diversas, organizadas em torno de seis eixos, a saber: (1) Saúde e Segurança; (2) Recrutamento e Seleção; (3) Psicologia de pessoal; (4) Orientação profissional e de carreira; (5) Comportamento Organizacional; e (6) Ensino e Pesquisa. Os leitores da obra irão se beneficiar, portanto, de uma abordagem rica, contemplando temas diversos, e que combina o que há de mais atual nos estudos da área com um time de autores com grande experiência acadêmica e profissional. O resultado é um instigante livro, com contribuições valiosas para que a área de POT possa continuar se desenvolvendo no Brasil. Boa leitura e boas reflexões!

*Prof<sup>a</sup> Luciana Mourão*

*Universidade Salgado de Oliveira e Universidade do Estado do Rio de Janeiro*



# ***Seção 1***

---

## **PSICOLOGIA DO TRABALHO**





# *Capítulo 1*

---

## **BEM-ESTAR NO TRABALHO: FUNDAMENTOS, MODELOS E TIPOLOGIAS**

Maria Cristina Ferreira  
Larissa Maria David Gabardo-Martins  
Vladimir Pinto Novaes  
Universidade Salgado de Oliveira  
(UNIVERSO)



**BEM-ESTAR NO TRABALHO: FUNDAMENTOS, MODELOS E TIPOLOGIAS**

Maria Cristina Ferreira

Larissa Maria David Gabardo-Martins

Vladimir Pinto Novaes

*Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)*

Durante muito tempo a Psicologia adotou uma perspectiva predominantemente curativa, concentrando-se, assim, na reparação dos danos causados pelas doenças (Seligman, 2002). Em consequência, os pesquisadores da área costumavam privilegiar sobretudo aquilo que não estava funcionando bem nas pessoas, como os transtornos mentais, as patologias, as dificuldades e os conflitos emocionais dos indivíduos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O foco exclusivo em tais aspectos, em detrimento da saúde e da qualidade de vida, resultou em um modelo de ser humano que carecia de características positivas e de aspectos que fizessem com que a vida valesse a pena (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dessa maneira, características importantes dos indivíduos foram deixadas de lado, tais como suas potencialidades e suas capacidades (Snyder & Lopez, 2009).

Em reação a esta perspectiva, surge, ao final do século XX, o movimento denominado Psicologia Positiva. A publicação de um artigo em 2000, no periódico *American Psychologist*, de autoria de Seligman e Csikszentmihalyi, é considerada o estopim de tal movimento, no qual é enfatizada a ausência de produções científicas com foco nos aspectos virtuosos dos indivíduos e em conceitos positivos (como por exemplo, a esperança, a criatividade, a coragem, a sabedoria e a felicidade, entre outros) capazes de aprofundar a compreensão da complexidade do comportamento humano. A partir de então, a Psicologia Positiva passa a promover um volume cada vez maior de pesquisas sobre as forças e o potencial dos indivíduos (Snyder & Lopes, 2009), deixando de se restringir apenas ao que estava errado e começando a investir esforços no desenvolvimento das características positivas dos indivíduos, grupos e instituições (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

No contexto organizacional, os estudiosos de início também se preocupavam em atenuar o sofrimento das pessoas. Nesse sentido, tais estudiosos dirigiram inicialmente sua atenção para fenômenos como o estresse, o *burnout*, a resistência à mudança, as deficiências e os problemas e disfunções entre gerentes e empregados (Luthans, 2002). Com o advento da Psicologia Positiva, porém, os pesquisadores organizacionais passaram a se dedicar com mais

frequência à análise de fenômenos organizacionais positivos (Luthans, 2002), procurando compreender, explicar e prever a ocorrência, as causas e as consequências dos estados, dos processos e dos relacionamentos positivos, que costumavam ser ignorados nos estudos das organizações, e identificar estratégias psicológicas capazes de contribuir para a melhoria do bem-estar e da felicidade das pessoas no contexto organizacional e fora dele (Pinto, 2009).

Um dos fenômenos estudados com frequência, no contexto da Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho, nas últimas décadas, tem sido o bem-estar no trabalho, que pode ser analisado por meio de duas perspectivas: hedônica e eudaimônica. O presente capítulo faz uma revisão de literatura de ambas as perspectivas, abordando inicialmente, em cada uma delas, estudos relativos ao bem-estar geral ou descontextualizado (*context freewell-being*), para, em seguida, discutir os modos pelos quais tal literatura vem sendo aplicada ao estudo dos modelos e tipologias sobre bem-estar no trabalho, que consiste em uma forma específica de bem-estar (*domain specific well-being*). Posteriormente, são abordados os estudos brasileiros sobre o bem-estar no trabalho e, por fim, são discutidas as principais inconsistências que ainda podem ser observadas na abordagem dos modelos e tipologias sobre tal fenômeno.

### **A perspectiva hedônica na abordagem do bem-estar**

A corrente hedônica, que tem o autor Edward Diener (1984) como um de seus principais representantes, adota a expressão bem-estar subjetivo para designar o bem-estar hedônico descontextualizado e vem se dedicando a investigar o como e o porquê de as pessoas experimentarem suas vidas de maneiras positivas. Diener, Oishi e Lucas (2002) consideram o bem-estar subjetivo como sinônimo de prazer ou felicidade e argumentam que ele se associa à vivência de emoções agradáveis, de baixos níveis de humor negativo e de elevada satisfação com a vida. Em outras palavras, o bem-estar subjetivo consiste no quão bem a pessoa gosta da vida que ela leva. Na perspectiva hedônica, portanto, o bem-estar é considerado subjetivo porque ocorre a partir da avaliação que o indivíduo tem de si mesmo (Deci & Ryan, 2008).

Segundo Diener, Suh e Oishi (1997), o bem-estar subjetivo desdobra-se em duas dimensões: uma afetiva e outra cognitiva. A dimensão afetiva refere-se às reações emocionais dos indivíduos frente aos eventos que acontecem em suas vidas (Diener, 1984), sendo representada pela presença de afetos positivos (alegria, orgulho, contentamento, etc.) e pela ausência de afetos negativos (tristeza, depressão, inveja, etc.). A dimensão cognitiva é representada pela satisfação com a vida, estando relacionada ao julgamento da satisfação global

com a vida, bem como à satisfação com os diferentes aspectos da vida, como família, trabalho, lazer, entre outros.

No contexto do trabalho, o bem-estar na perspectiva hedônica, também, designado como bem-estar afetivo no trabalho (Warr, 1990), refere-se a um estado de emoções e humores vivenciados pelo trabalhador, isto é, à satisfação no trabalho e aos afetos positivos e negativos dirigidos ao contexto do trabalho, os quais irão influenciar o estilo de funcionamento do indivíduo em seu cotidiano laboral. A satisfação no trabalho caracteriza-se por um estado emocional agradável ou positivo resultante da avaliação do próprio trabalho (Locke, 1969). As emoções positivas e negativas dirigidas ao contexto do trabalho referem-se a estados transitórios experimentados durante o trabalho. Desse modo, as emoções positivas refletem os níveis de energia, emoção, entusiasmo, alegria, interesse, apreciação, vigor ou força física e vivacidade cognitiva (De Simone, 2014). Já as emoções negativas, ao contrário, refletem estados de humor aversivos, como raiva, ansiedade, depressão, cansaço e medo (Härtel & Ashkanasy, 2011). As emoções positivas desempenham, portanto, um importante papel, ao atuarem como amortecedores dos impactos causados pelos afetos negativos sobre os indivíduos, bem como na promoção de estratégias de enfrentamento funcionais (De Simone, 2014). Logo, o empregado terá alto nível de bem-estar laboral se estiver satisfeito com seu trabalho (avaliação cognitiva) e vivenciar experiências frequentes de emoções positivas e de ausência de emoções negativas (experiências afetivas).

Apoiando-se no modelo circunplexo de Russel (1980), que caracteriza os afetos por meio de dois eixos, correspondentes à sua ativação em termos fisiológicos (estado de prontidão ou alerta para a ação) ou psicológicos (estado de energia), Warr (1990) propôs um dos primeiros modelos de bem-estar afetivo no trabalho (Figura 1). O referido modelo representa o construto por meio de quatro quadrantes, derivados a partir das combinações de dois eixos ortogonais – prazer *versus* desprazer e ativação baixa *versus* alta. Os estados afetivos prazerosos associam-se a dois quadrantes, definidos, respectivamente, por alto prazer e alta ativação (sentimentos de entusiasmo) ou por alto prazer e baixa ativação (sentimentos de contentamento). Os estados afetivos não prazerosos, por sua vez, relacionam-se a outros dois quadrantes, caracterizados por baixo prazer e alta ativação (sentimentos de ansiedade) ou por baixo prazer e baixa ativação (sentimentos de depressão). Nesse sentido, o modelo opõe os sentimentos de entusiasmo aos de depressão, bem como os sentimentos de contentamento aos de ansiedade.

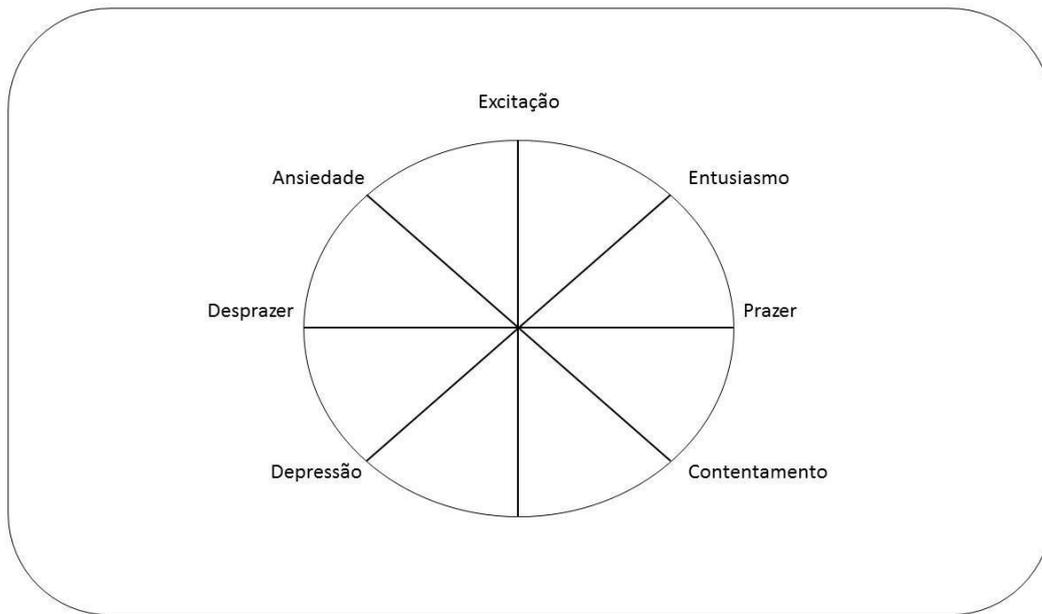


Figura 1. Componentes do bem-estar afetivo segundo Warr (1990)

Posteriormente, Bakker e Oelermans (2011) também aplicaram o modelo circumplexo de afetos de Russel (1980) ao contexto do trabalho, tendo formulado um modelo de bem-estar subjetivo no trabalho composto por quatro tipos de bem-estar, definidos a partir das duas dimensões ortogonais de prazer *versus* desprazer e de ativação alta *versus* baixa. São eles: engajamento no trabalho; satisfação no trabalho; *burnout*; *workaholism*. O engajamento no trabalho decorre da combinação de alto prazer e alta ativação e diz respeito a um estado afetivo-motivacional positivo caracterizado pelo vigor, energia e dedicação ao trabalho (Schaufeli, Salanova, González-Roma, & Bakker, 2002), enquanto a satisfação no trabalho associa-se à combinação do alto prazer com baixa ativação.

O *burnout*, por sua vez, situa-se no polo oposto ao engajamento e se define pela combinação de baixo prazer e baixa ativação, constituindo-se em uma síndrome caracterizada pela exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). O *workaholism*, por fim, situa-se no polo oposto à satisfação no trabalho e surge da combinação do baixo prazer com a alta ativação, consistindo na tendência compulsiva de se trabalhar em excesso (Schaufeli, Taris, & Bakker, 2008).

Bakker e Oelermans (2011) consideram, ainda, que a felicidade no trabalho também se constitui em um indicador positivo do bem-estar subjetivo, embora tal construto não apareça na representação dos quatro quadrantes do circumplexo, em função de se associar à combinação de alto prazer com moderada ativação. Para os autores, então, o engajamento no trabalho, a

felicidade no trabalho e a satisfação no trabalho constituem-se em modalidades positivas de bem-estar no trabalho, enquanto o *burnout* e o *workaholism* caracterizam-se como modalidades negativas de bem-estar no trabalho. Logo, os empregados que vivenciam o prazer no trabalho podem se sentir engajados, felizes ou satisfeitos, sendo que os que não sentem prazer no trabalho podem se sentir esgotados ou serem *workaholics*, a depender de seus níveis de ativação.

O modelo de bem-estar subjetivo no trabalho de Bakker e Oelermans (2011) foi empiricamente testado por Makikangas et al. (2015), em uma amostra de trabalhadores finlandeses, mediante a análise de perfis latentes. Os autores verificaram a presença de dois perfis opostos, os quais se mostraram congruentes com dois dos tipos previstos no modelo circumplexo: engajado (definido por níveis altos de engajamento e satisfação e níveis baixos de exaustão emocional) e exaurido (*burned-out* - caracterizado por níveis baixos de engajamento e satisfação e níveis altos de exaustão). No entanto, dois outros tipos não previstos no modelo circumplexo também foram encontrados: corriqueiro (*ordinary* - níveis médios de engajamento e satisfação e baixos níveis de exaustão) e aborrecido (*bored-out* - níveis baixos de engajamento e satisfação e níveis médios de exaustão).

Salanova, Del Libano, Llorense Schaufeli (2014) também recorreram ao modelo circumplexo de Russel (1980) para propor um modelo semelhante ao de Bakker e Oelermans (2011), que se utiliza, porém, de cinco dimensões (energia, prazer, desafio, habilidades e identificação), para postular a existência de quatro tipos de bem-estar no trabalho: relaxado (baixo grau de desafio, de energia e de identificação e alto grau de prazer e de habilidades); entusiasmado (alto grau de todas as cinco dimensões); tenso (alto grau de habilidades, energia, desafio e identificação e baixo grau de prazer); fatigado (baixo grau de todas as cinco dimensões). Os autores testaram empiricamente o modelo referido em uma amostra de trabalhadores espanhóis, usando a análise de conglomerados (*cluster analysis*), tendo observado a presença dos quatro tipos preconizados pelo modelo, os quais foram posteriormente designados como: engajados (ou entusiasmados); *workaholics* (ou tensos); exauridos - *burned-out* (ou fatigados); 9 a 5 (*9to 5* - ou relaxados). Os autores verificaram, ainda, que a dimensão do prazer desempenha um importante papel na definição dos tipos de bem-estar, em função de ter explicado mais variância que as outras quatro dimensões adotadas na classificação dos tipos de bem-estar. Os dados obtidos por Salanova et al. (2014) mostraram-se, portanto, congruentes com os de Makikangas et al. (2015), visto que, em ambos os estudos,

foram identificados três tipos de bem-estar semelhantes, quais sejam os engajados, os exauridos e os corriqueiros ou 9 a 5 (9 to 5).

### **A perspectiva eudaimônica na abordagem do bem-estar**

A corrente eudaimônica adota preferencialmente a expressão bem-estar psicológico para designar o bem-estar eudaimônico e tem em Ryff (1989) uma de suas principais representantes. Nessa perspectiva, o bem-estar associa-se à autorrealização, ultrapassando, assim, o relato sobre a felicidade, em função do argumento de que as emoções positivas ou negativas não garantem, por si só, o equilíbrio psicológico e a realização plena do potencial humano (Ryan & Deci, 2008). Para alcançar o bem-estar psicológico, o indivíduo precisa, assim, se esforçar para desenvolver seus talentos e virtudes, de modo a alcançar seu crescimento pessoal (Huta, Park, Peterson, & Seligman, 2006). O conceito de bem-estar psicológico refere-se, portanto, ao desenvolvimento humano, no que tange à superação dos desafios existenciais da vida e ao alcance pleno do funcionamento psicológico (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

Ryff (1989) formulou um modelo multidimensional de bem-estar psicológico, composto por seis elementos: a autonomia, a autoaceitação, o crescimento pessoal, o propósito de vida, o relacionamento positivo com os outros e o domínio do ambiente. A autonomia refere-se a um comportamento autodeterminado e independente, no qual o indivíduo se sente capaz de resistir às pressões sociais e agir de acordo com suas próprias decisões e aspirações. A autoaceitação diz respeito às atitudes positivas em relação ao eu, que levam ao reconhecimento e à aceitação dos aspectos positivos e negativos de si mesmo (Ryff, 1989).

O crescimento pessoal associa-se aos sentimentos de desenvolvimento contínuo, de estar aberto a novas experiências, que se refletem no aumento do autoconhecimento. O propósito de vida consiste em sentimentos direcionados a objetivos e metas que dão significado à própria vida. O relacionamento positivo com os outros caracteriza-se por relações calorosas, satisfatórias e confiantes com os outros, pela preocupação com o bem-estar do próximo. O domínio do ambiente diz respeito ao senso de domínio do ambiente em que se está inserido, que leva à escolha ou criação de contextos adequados às próprias necessidades e valores (Ryff, 1989).

De acordo com Ryff (1989), então, para uma pessoa sentir-se bem consigo mesma, isto é, para se sentir autorrealizada, ela deve aceitar a si própria e ter consciência de suas limitações; manter relações confiáveis com as outras pessoas; desenvolver a autoridade pessoal; controlar

seu ambiente; dar sentido a seus desafios e aproveitar ao máximo suas capacidades. Em síntese, o sentimento de bem-estar psicológico surge a partir do modo pelo qual os indivíduos organizam o conhecimento sobre si e sobre os outros, das formas como respondem às demandas pessoais e sociais e de suas oportunidades e condições de vida (Keyes et al., 2002).

Outra modalidade de bem-estar descontextualizado que se insere na perspectiva eudaimônica é o bem-estar social, que se baseia no pressuposto de que os indivíduos fazem parte de um contexto caracterizado por comunidades e estruturas sociais que envolvem tarefas e desafios sociais diversos e que também contribuem para a avaliação do bem-estar. O construto consiste, assim, na avaliação do indivíduo acerca das suas circunstâncias, de seu funcionamento social e de sua relação com os outros (Keyes, 2006). Segundo a autora, o bem-estar social compõe-se de cinco principais dimensões: integração social, aceitação social, contribuição social, atualização social e coerência social. A integração social diz respeito à avaliação sobre a qualidade da relação do indivíduo com a sociedade e a comunidade, enquanto a aceitação social associa-se às atitudes, nível de conhecimento e aceitação das diferenças entre indivíduos. A contribuição social consiste nas crenças do indivíduo sobre o fato de ele ser um membro essencial para a sociedade e capaz de contribuir com algo importante para o mundo, ao passo que a atualização social se caracteriza por crenças de que as pessoas, os grupos e as sociedades têm potencial para evoluir e crescer positivamente. A coerência social, por fim, relaciona-se ao interesse e procura de significado sobre a qualidade, a organização e o funcionamento da sociedade e vida social.

No contexto do trabalho, a perspectiva eudaimônica se revela em vários construtos do campo do comportamento organizacional, que podem ser considerados indicadores do bem-estar laboral, como, por exemplo, o envolvimento com o trabalho, o engajamento no trabalho, a motivação intrínseca, o *flow*, a prosperidade no trabalho, o significado do trabalho e o chamado (*calling*) para o trabalho (Fisher, 2014). O envolvimento com o trabalho consiste em uma estreita identificação com o próprio trabalho, que leva o indivíduo a basear sua identidade e autoestima nele (Lodahl & Kejner, 1965), ao passo que o engajamento no trabalho diz respeito a um estado afetivo-motivacional de bem-estar relacionado ao trabalho, manifesto em sentimentos de vigor, de dedicação e de absorção (Bakker, Demerouti, & Sang-Vergel, 2014). A motivação intrínseca relaciona-se à experiência subjetiva de interesse ou prazer associada à satisfação das necessidades de competência e autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), enquanto o *flow* ocorre quando a pessoa se vê totalmente absorvida no uso de suas habilidades, o que a leva a progredir na realização de tarefas desafiadoras (Csikszentmihalyi, 1990).

A prosperidade no trabalho desdobra-se na sensação de vitalidade e de aprendizagem, que leva o indivíduo a se desenvolver e a fazer progressos em direção à sua autorrealização (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein, & Grant, 2005). O significado do trabalho diz respeito à percepção de que o trabalho é algo importante que contribui para a auto-atualização do indivíduo (Pratt & Ashforth, 2003), ao passo que o chamado para o trabalho se associa aos sentimentos de que o próprio trabalho contribui para um bem maior, isto é, que ele representa mais do que a satisfação de necessidades financeiras ou de realização pessoal (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 1985).

Em uma das poucas tentativas de confirmação empírica dos componentes do bem-estar eudaimônico no trabalho, Dagenais-Desmarais e Savoie (2012) desenvolveram e testaram a estrutura interna do Índice de Bem-Estar Psicológico no Trabalho, por meio de procedimentos de análise fatorial exploratória e confirmatória. Adotando uma abordagem indutiva, os autores realizaram entrevistas com trabalhadores canadenses e, a partir dos resultados observados, construíram o questionário que, em sua versão final, abrangeu cinco dimensões: ajuste interpessoal ao trabalho; prosperidade no trabalho; sentimentos de competência no trabalho; percepção de reconhecimento no trabalho; desejo de envolvimento no trabalho. Na opinião dos autores, essas cinco dimensões mostram-se conceitualmente similares às cinco dimensões propostas por Ryff (1989) e podem ser consideradas, portanto, como uma medida do bem-estar eudaimônico no trabalho segundo o ponto de vista dos trabalhadores.

### **Integração das perspectivas hedônica e eudaimônica**

Mais recentemente, tem se tornado mais comum a integração das perspectivas hedônica e eudaimônica do que a sua separação em duas abordagens distintas do bem-estar. No que tange ao bem-estar geral ou descontextualizado, um construto que reflete tal integração é o florescimento humano, que consiste em um estado ótimo de saúde mental no qual o indivíduo sente e funciona positivamente (Barreiro & Galinha, 2012). O construto associa-se, assim, à ausência de doença mental, à vitalidade emocional, à frequência de emoções positivas e ao funcionamento positivo nos aspectos privados e sociais da própria vida. Florescer significa, portanto, viver e, não apenas, existir, ou seja, significa apresentar um bom funcionamento nos aspectos psicológicos e sociais (Keyes, 2002).

Análise fatorial exploratória objetiva descrever e resumir dados, agrupando-se as variáveis que são correlacionadas. Este tipo de análise é indicado na geração de hipóteses e é utilizado para o estágio investigatório

de processos subjacentes para identificar qual o aspecto que os itens agrupados manifestam. Não há necessidade de se conhecer, a priori, o número de fatores. A análise confirmatória envolve técnicas estatísticas mais sofisticadas, é utilizada em estágios avançados de uma investigação científica, ou seja, no teste de uma teoria ou hipótese, partindo-se de um número conhecido de fatores (Hair Jr., Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005)

As perspectivas hedônica e eudaimônica também vêm sendo integradas em algumas tipologias ou modelos de bem-estar laboral. Warr (1994), por exemplo, em seu modelo multidimensional de bem-estar no trabalho, defende que o construto compreende quatro dimensões primárias (bem-estar afetivo, aspiração, autonomia e competência). O bem-estar afetivo refere-se às emoções e humores dirigidos ao trabalho, enquanto a aspiração diz respeito ao interesse das pessoas por seu ambiente e a seu engajamento em atividades que lhe permitam o alcance de metas desafiadoras no contexto do trabalho. A autonomia relaciona-se ao grau em que as pessoas conseguem resistir às exigências ambientais e manter suas próprias opiniões e ações, estando a competência associada à habilidade de lidar com os problemas do ambiente e ser bem-sucedido.

Nesse sentido, as emoções e humores associam-se a aspectos hedônicos, enquanto a aspiração, a autonomia e a competência configuram-se como aspectos eudaimônicos, que guardam estreita ligação, respectivamente, com as dimensões de desenvolvimento pessoal, autonomia e domínio do ambiente preconizadas por Ryff (1989). O autor considera, ainda, a existência de uma quinta dimensão secundária, denominada de funcionamento integrado, que congrega as quatro dimensões primárias de modo holístico, refletindo, assim, o funcionamento do indivíduo em sua totalidade.

Van Horn, Taris, Schaufeli e Schreurs (2004) também propuseram um modelo multidimensional de bem-estar no trabalho que integra as perspectivas hedônica e eudaimônica. Os autores distinguem cinco dimensões do bem-estar no trabalho: bem-estar afetivo (satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e ausência de exaustão emocional); bem-estar profissional (aspiração, competência profissional e autonomia); bem-estar social (ausência de despessoalização, de indiferença em relação às pessoas com as quais se trabalha, nível de habilidades interpessoais para o estabelecimento de relações sociais no trabalho); bem-estar cognitivo (capacidade de apreensão de informações novas e de concentração no trabalho); bem-estar psicossomático (ausência de queixas psicossomáticas decorrentes de condições de trabalho desfavoráveis). Em estudo com professores holandeses, que adotou procedimentos de análise fatorial confirmatória, os autores confirmaram integralmente a tipologia proposta, muito embora tenham destacado que a dimensão afetiva é a mais proeminente na caracterização do bem-estar laboral, o que vai ao encontro do argumento de Warr (2007), que também considera o bem-estar afetivo como o elemento central do bem-estar subjetivo no trabalho.

O modelo multidimensional proposto por Fisher (2014) sustenta que o bem-estar no trabalho caracteriza-se por três dimensões: bem-estar subjetivo, bem-estar eudaimônico e bem-estar social. O bem-estar subjetivo no trabalho desdobra-se na satisfação e outras atitudes relacionadas ao trabalho (como o comprometimento organizacional), nos afetos positivos e negativos e no vigor (sentimentos de força física e de energia emocional e cognitiva; Shirom, 2011). Na caracterização do bem-estar laboral eudaimônico, a autora inclui os vários construtos que vêm sendo adotados como manifestações de tal modalidade de bem-estar, os quais já foram anteriormente descritos (envolvimento com o trabalho, engajamento no trabalho, prosperidade no trabalho, *flow*, estados de motivação intrínseca, significado do trabalho e chamado para o trabalho). O bem-estar social no trabalho, por fim, manifesta-se, segundo Fisher (2014), na satisfação com as relações sociais mantidas com os colegas de trabalho e os líderes, no suporte social e nos sentimentos de pertencimento e integração em comunidades de trabalho (equipes, departamentos, organização).

Adotando também uma concepção multidimensional de bem-estar no trabalho e tomando como referência o modelo de Keyes (2002), Rothmann (2013) propôs um modelo de florescimento no trabalho (estado de bem-estar vivenciado por meio de experiências positivas e gerenciamento eficaz da vida no contexto laboral), no qual o construto compõe-se de três amplas dimensões: bem-estar emocional, bem-estar psicológico e bem-estar social. O bem-estar emocional inclui a satisfação no trabalho e um balanço positivo entre os afetos positivos e negativos dirigidos ao trabalho. O bem-estar psicológico desdobra-se na autonomia; competência; satisfação com os relacionamentos; significado e propósito com o trabalho; engajamento no trabalho; aprendizagem no trabalho. O bem-estar social abrange a integração social (sensação de conforto e suporte da organização); a aceitação social (atitudes positivas e aceitação da diversidade entre os membros da organização); a contribuição social (crença de que as próprias atividades diárias agregam valor à organização); o desenvolvimento social (crença no potencial de desenvolvimento dos outros empregados, grupos e organizações); a coerência social (sensação de que a vida social na organização é significativa).

Em estudo realizado com uma amostra de empregados sul-africanos, Rautenbach (2015) desenvolveu um instrumento para a avaliação do florescimento no trabalho e confirmou empiricamente a estrutura multidimensional de bem-estar no trabalho proposta por Rothmann (2013), por meio de procedimentos de análise fatorial confirmatória. Em que pese, porém, o fato de os modelos de Rothmann (2013) e Fisher (2014) apresentarem semelhanças, no que diz

respeito às três dimensões propostas para integrar o construto bem-estar no trabalho, eles apresentam, ainda assim, diversas diferenças no que diz respeito aos indicadores utilizados na operacionalização de cada uma dessas dimensões.

### **Os estudos brasileiros sobre bem-estar laboral**

Os estudos brasileiros sobre bem-estar no trabalho ainda são poucos, se comparados à extensa literatura internacional sobre tal fenômeno, muito embora venham aumentando progressivamente nos últimos anos (Paschoal et al., 2013). Alguns desses estudos dizem respeito à estrutura do bem-estar laboral, enquanto outros têm se dedicado a investigar os antecedentes e consequentes do construto.

Entre as investigações sobre a estrutura do bem-estar no trabalho, encontram-se as de Siqueira e Padovan (2008), Ferreira, Silva, Fernandes e Almeida (2008), Gouveia, Fonsêca, Lins, Lima e Gouveia (2008), Paschoal e Tamayo (2008) e Dessen e Paz (2010a). Siqueira e Padovan (2008) desenvolveram ensaio teórico no qual propõem uma concepção de bem-estar no trabalho apoiada na perspectiva hedônica e na estrutura de bem-estar subjetivo descontextualizado formulada por Diener, Scollon e Lucas (2003). Nesse sentido, as autoras consideram o bem-estar no trabalho como um construto de natureza multidimensional, manifesto em vínculos afetivos prazerosos com o trabalho e a organização. Os vínculos com o trabalho se expressam por meio da satisfação com o trabalho e o envolvimento com o trabalho, enquanto os vínculos com a organização se expressam por meio do comprometimento organizacional afetivo.

Referenciando-se também à corrente hedônica, mas apoiados no modelo de bem-estar afetivo de Warr (1990), Ferreira et al. (2008) construíram e reuniram evidências de validade de uma Escala de Afetos Positivos e Negativos no Trabalho. Gouveia et al. (2008), por sua vez, adaptaram para o contexto brasileiro a Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho (*Job-related Affective Well-being Scale* - JAWS; Katwyk, Spector, Fox, & Kelloway, 2000), que também se baseia no modelo de bem-estar afetivo de Warr (1990) e compõe-se de duas dimensões: afetos positivos e afetos negativos.

A variável antecedente (variável independente) é definida como a variável que exerce influência sobre outra variável, determinando ou afetando o resultado observado na segunda, com precisão e regularidade. É geralmente manipulada pelo pesquisador em seus experimentos a fim de procurar estabelecer a sua relação e influência sobre o resultado de um fenômeno observado. A variável consequente (variável dependente) é definida como fenômenos ou fatores explicados ou identificados, por serem influenciados ou determinados pela variável independente. É o elemento que surge, se altera ou desaparece quando o investigador introduz, modifica ou remove a variável independente (Marconi & Lakatos, 2003).

Diferentemente dos estudos anteriores, Dessen e Paz (2010a) utilizam a expressão bem-estar pessoal nas organizações, tendo construído e validado um instrumento para a mensuração do construto, com o apoio da concepção de Paz (2004), segundo a qual ele diz respeito à satisfação de necessidades e realização de desejos no desempenho de papéis não organização, o que remete à perspectiva eudaimônica de bem-estar (Ryff, 1989). O instrumento compõe-se de dez dimensões que, segundo as autoras, representam aspectos que contribuem para tal satisfação e realização. São eles: reconhecimento; salário; relações com a chefia; relações com os colegas de trabalho; relações com os clientes; identificação com a organização; oportunidades de crescimento; condições de trabalho; valorização; realização.

Procurando integrar as perspectivas hedônica e eudaimônica e referenciando-se ao modelo de Warr (2007), Paschoal e Tamayo (2008) propõem que o bem-estar no trabalho consiste na prevalência de afetos positivos no trabalho sobre os negativos e na percepção de desenvolvimento do próprio potencial e de alcance das metas de vida, a partir do trabalho. Fundamentando-se em tal concepção, os autores construíram e reuniram evidências de validade de uma Escala de Bem-estar no Trabalho, composta de três dimensões: afeto positivo, afeto negativo e realização no trabalho.

As concepções e instrumentos referidos têm orientado a maioria dos estudos brasileiros sobre antecedentes e consequentes do bem-estar no trabalho. Nesse sentido, a proposta de Siqueira e Padovan (2008) orientou a mensuração do bem-estar no trabalho nos estudos de Horta, Demo e Roure (2012), que identificaram a influência positiva das políticas de gestão de pessoas sobre o bem-estar do empregado, e de Silva e Ferreira (2013), que verificaram que as oportunidades de uso e desenvolvimento das próprias competências constituíram-se no principal antecedente do bem-estar no trabalho. A proposta de Siqueira e Padovan (2008) fundamentou ainda as investigações de Cavalcante, Siqueira e Kuniyoshi (2014), que observaram correlações positivas entre o engajamento no trabalho e o bem-estar no trabalho; de Gottardo e Ferreira (2015), que verificaram a influência positiva da percepção de suporte social informacional e das avaliações autorreferentes sobre o bem-estar no trabalho; e de Agapito, Polizzi Filho e Siqueira (2015), que identificaram o impacto positivo do bem-estar no trabalho na intenção de rotatividade.

A concepção de bem-estar pessoal nas organizações e o instrumento daí derivado (Paz, 2004; Dessen & Paz, 2010a) foram adotados nas investigações de Dessen e Paz (2010b), cujos resultados apontaram para uma relação positiva entre as configurações de poder sistema autônomo e missionária e o bem-estar, sendo que a relação da com figuração de poder

missionária com o bem-estar foi mediada pela conscienciosidade; e de Alves, Neiva e Paz (2014), na qual o estilo de gestão, a percepção de suporte material, a sobrecarga de trabalho, a ascensão profissional, a percepção de suporte social e a configuração missionária despontaram como preditores positivos do bem-estar. A concepção supracitada também orientou o estudo de Carneiro e Fernandes (2015), em que os resultados demonstraram que o lócus de controle interno atuou como preditor positivo do bem-estar, em especial a identificação com o trabalho; e o estudo de Gomide Júnior, Silvestrin e Oliveira (2015), no qual a satisfação com o suporte organizacional informacional, emocional e material constituíram-se em antecedentes positivos do bem-estar.

Por fim, o instrumento desenvolvido por Paschoal e Tamayo (2008), bem como a concepção de bem-estar no trabalho a ele subjacente, deram suporte aos estudos de Paschoal, Torres e Porto (2010), cujos resultados indicaram que o suporte organizacional e o suporte social apresentaram impacto direto no bem-estar; de Soraggi e Paschoal (2011), no qual as oportunidades de alcance dos valores pessoais por meio do trabalho predisseram positivamente o bem-estar; e o de Rocha-Sobrinho e Porto (2012), em que o clima social e as estratégias de *coping* de manejo e de controle do estresse predisseram positivamente o bem-estar no trabalho. De modo semelhante, os estudos de Traldi e Demo (2012), no qual o comprometimento organizacional afetivo constituiu-se em preditor do bem-estar no trabalho; o de Sant'anna, Paschoal e Gosendo (2012), cujos resultados indicaram que tanto os estilos gerenciais quanto o suporte para ascensão, promoção e salários apresentaram associações significativas com o bem-estar no trabalho, muito embora o suporte tenha se constituído no principal preditor; e o de Vasconcellos e Neiva (2014), em que o bem-estar no trabalho atuou como preditor da avaliação de futuro profissional, também se ancoram na proposta de conceituação e mensuração do bem-estar no trabalho formulada por Paschoal e Tamayo (2008).

### **Considerações finais**

A análise da literatura sobre bem-estar no trabalho evidencia que os estudiosos desse construto têm adotado diversos indicadores para conceituá-lo e operacionalizá-lo, tanto a partir da perspectiva hedônica e da perspectiva eudaimônica, como a partir da junção dessas duas perspectivas. Tal estratégia pode se dever ao fato de que o bem-estar no trabalho consiste em um construto amplo, que assume múltiplas formas (Warr, 2013). No entanto, ela tem provocado inconsistências e falta de consenso acerca dos elementos que caracterizam as diversas modalidades de bem-estar no trabalho (Fisher, 2014).

A perspectiva hedônica tem recebido mais atenção na literatura do comportamento organizacional (De Simone, 2014) e está mais consolidada, especialmente no que diz respeito à operacionalização do bem-estar laboral a partir da satisfação no trabalho e dos afetos positivos e negativos dirigidos ao trabalho. Ainda assim, porém, é possível observar que o engajamento no trabalho, por exemplo, é considerado, por alguns autores (Bakker & Oelermans, 2013), como sendo parte integrante do bem-estar hedônico e, por outros autores (Fisher, 2014), como parte integrante do bem-estar eudaimônico.

Na caracterização dos elementos que compõem a perspectiva eudaimônica, as inconsistências são ainda maiores, talvez porque tal modalidade de bem-estar no trabalho venha recebendo menos atenção dos estudiosos (Czerw, 2017). Nesse sentido, a comparação dos modelos propostos por Rothmann (2013) e Fisher (2014), por exemplo, aponta para várias diferenças entre os indicadores que compõem o bem-estar psicológico no trabalho e o bem-estar social no trabalho, nos dois modelos. Acrescente-se a isso o fato de que poucos são os estudos desenvolvidos até o momento com a finalidade de testar empiricamente tais modelos holísticos de bem-estar laboral.

Seria, assim, desejável que os pesquisadores do bem-estar no trabalho desenvolvessem modelos integrativos do construto, que considerassem sua natureza multidimensional e os vários indicadores nos quais essas dimensões se desdobram. Em outras palavras, as conceituações de bem-estar laboral deveriam incluir não apenas os indicadores afetivos e cognitivos do bem-estar hedônico, mas também as experiências positivas de significado e propósito no trabalho e as experiências de convívio social que caracterizam o bem-estar eudaimônico. Ademais, seria interessante que os pesquisadores procurassem chegar a um consenso acerca dos indicadores a serem adotados para cada uma dessas modalidades de bem-estar laboral e dos instrumentos adequados à mensuração de cada um desses indicadores. Tal estratégia permitiria que os pesquisadores do bem-estar no trabalho identificassem mais claramente as dimensões e indicadores do construto avaliados em cada estudo, independentemente de usarem medidas globais do bem-estar no trabalho ou medidas destinadas a mensurar algum indicador específico desse bem-estar.

Atendo-se à análise da literatura brasileira sobre o assunto, é possível verificar que as concepções de bem-estar no trabalho adotadas nos estudos convergem com as perspectivas hedônica, eudaimônica ou com a integração de ambas as correntes, conforme observado nos estudos internacionais. Seria, porém, interessante que os estudiosos brasileiros do bem-estar no trabalho também envidassem esforços para a maior integração das diferentes concepções de

bem-estar presentes na literatura nacional e internacional, especialmente no que diz respeito às diferentes manifestações desse construto e seus indicadores. Tais esforços poderão indubitavelmente contribuir para o desenvolvimento de modelos mais integrados acerca da estrutura do bem-estar no trabalho, que se mostrem capazes de orientar pesquisas futuras brasileiras destinadas a aprofundar os principais antecedentes do bem-estar do trabalho e suas consequências para o empregado e para a organização.

### Referências bibliográficas

- Agapito, P. R., Polizzi Filho, A., & Siqueira, M. M. M. (2015). Bem-estar no trabalho e percepção de sucesso na carreira como antecedentes de intenção de rotatividade. *Revista de Administração Mackenzie*, 16(6), 71-93. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n6p71-93>
- Alves, V. D., Neiva, E. R., & Paz, M. G. T. (2014). Configurações de poder, suporte organizacional e bem-estar pessoal em uma organização pública. *Psicologia em Pesquisa*, 8(2), 159-169. <https://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201400020005>
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being at work in organizations. In K. Cameron & G. Spreitzer (Eds.), *Handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178-189). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barreiro, P., & Galinha, I. (2012). Florescimento humano: Enquadramento do conceito e definições operacionais. In J. Pais-Ribeiro, I. Leal, A. Pereira, & S. Monteiro (Eds.), *Psicologia da saúde: Desafios à promoção da saúde em doenças crônicas* (pp. 15-21). Lisboa: Editora Placebo.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, L. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Nova York: Harper y Row.
- Carneiro, L. L., & Fernandes, S. R. P. (2015). Bem-estar pessoal nas organizações e locus de controle no trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(3), 257-270. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2015.3.599>
- Cavalcante, M. M., Siqueira, M. M. M., & Kuniyoshi, M. S. (2014). Engajamento, bem-estar no trabalho e capital psicológico: Um estudo com profissionais da área de gestão de

- peessoas. *Revista Pensamento e Realidade*, 29(4), 42-64. Retirado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/43456/engajamento--bem-estar-no-trabalho-e-capital-psicologico--um-estudo-com-profissionais-da-area-de-gestao-de-peessoas/i/pt-br>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Happer Perennial.
- Czerw, A. (2017a). Diagnosing well-being in work context – Eudemonic Well-Being in the Workplace Questionnaire. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9614-8>
- Czerw, A. (2017). Diagnosing well-being in work context: Eudemonic Well-Being in the Workplace Questionnaire. *Current Psychology*, 38(2), 331-346. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9614-8>
- Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(2), 128-149. <https://doi.org/10.1080/13594320902930939>
- De Simone, S. (2014). Conceptualizing wellbeing in the workplace. *International Journal of Business and Social Science*, 5(12), 118-122. Retirado de [https://ijbssnet.com/journals/vol\\_5\\_no\\_12\\_november\\_2014/14.pdf](https://ijbssnet.com/journals/vol_5_no_12_november_2014/14.pdf)
- Dessen, M. C., & Paz, M. G. T. (2010a). Validação do instrumento de indicadores de bem-estar pessoal nas organizações. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 409-418. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000200020>
- Dessen, M. C., & Paz, M. G. T. (2010b). Bem-estar pessoal nas organizações: O impacto de configurações de poder e características de personalidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 549-556. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000300018>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.

- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The involving concept of subjective well being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4)
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24 (1), 25-41. Retirado de <http://psycnet.apa.org/record/1997-43193-002>
- Ferreira, M. C., Silva, A. P. C., Fernandes, H., & Almeida, S. P. (2008). Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos no trabalho (ESAFE). *Avaliação Psicológica*, 7(2), 143-150. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712008000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200005&lng=pt&tlng=pt).
- Fischer, C. (2014). Conceptualizing and measuring wellbeing at work. In P. Y. Chen, & G. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide, Work and Wellbeing* (pp. 9-34). New York, USA: Wiley Blackwell
- Gomide Júnior, S., Silvestrin, L. H. B., & Oliveira, Á. F. (2015). Bem-estar no trabalho: O impacto das satisfações com os suportes organizacionais e o papel mediador da resiliência no trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(1), 19-29. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2015.1.349>
- Gottardo, L. F. S., & Ferreira, M. C. (2015). Suporte social, avaliações autorreferentes e bem-estar de profissionais de saúde. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(1), 146-160. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672015000100011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000100011&lng=pt&tlng=pt).
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Lins, S. L. B., Lima, A. V., & Gouveia, R. S. V. (2008). Escala de bem-estar afetivo no trabalho (Jaws): Evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 464-473. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300015>
- Hair Jr, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5ª. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Härtel, C., & Ashkanasy, N. M. (2011). Healthy human cultures as positive work environments. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom & M. F. Peterson (Eds.), *The handbook of organizational culture and climate* (pp. 85-100). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York: The Guilford Press.

- Horta, P., Demo, G., & Roure, P. (2012). Políticas de gestão de pessoas, confiança e bem-estar: Estudo em uma multinacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(4), 566-585. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552012000400005>
- Huta, V., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). *Pursuing pleasure versus eudaimonia: Links with different aspects of well-being*. Manuscrito não-publicado.
- Katwyk, P. T. V., Spector, P. E., Fox, S., & Kelloway, E. K. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-230. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.219>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12096700>
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*, 4(4), 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Lodhal, T. M., & Kejner, M. (1965) The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33. <https://doi.org/10.1037/h0021692>
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57-72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
- Mäkikangas, A., Rantanen, J., Kinnunen, M. L., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2015). The circumplex model of occupational well-being: Its relation with personality. *Journal for Person-Oriented Research*, 1(3), 115-129. <https://doi.org/10.17505/jpor.2015.11>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Técnicas de pesquisa* (5ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Paschoal, T., Demo, G., Fogaça, N., Ponte, V., Edrei, L., Francischeto, L., & Albuquerque, G. (2013). Bem-estar no trabalho: Cenário dos estudos brasileiros publicados na primeira

- década do novo milênio. *Tourism & Management Studies*, 2(Special Issue), 384–395. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388743875002>
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da Escala de Bem-estar no Trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712008000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Paschoal, T., Torres, C. V., & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: Relações com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1054-1072. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000700005>
- Paz, M. G. T. (2004). Poder e saúde organizacional. In A. Tamayo (Ed.), *Cultura e saúde nas organizações* (pp. 127-154). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, P. C. A. (2009). *Bem-estar no trabalho: Um estudo com assistentes sociais*. Tese de mestrado. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/2109>.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 309-327). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Rautenbach, C. (2015). Flourishing of employees in a fast moving consumable goods environment. (Tese de Doutorado não-publicada). North-West University, Vanderbijlpark, South Africa.
- Rocha Sobrinho, F., & Porto, J. B. (2012). Bem-estar no trabalho: Um estudo sobre suas relações com clima social, coping e variáveis demográficas. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(2), 253-270. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552012000200006>
- Rothmann, S. (2013). From happiness to flourishing at work: A Southern African perspective. In M.P. Wissing (Ed.), *Well-being research in South Africa: Crosscultural advances in positive psychology* (Vol. 4, pp. 123–151). Dordrecht, The Netherlands: Springer
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R.

- W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). New York: The Guilford Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salanova, M., Del Lábano, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health*, 30(1), 71-81. <https://doi.org/10.1002/smi.2499>.
- Sant'anna, L. L., Paschoal, T., & Gosendo, E. E. M. (2012). Bem-estar no trabalho: Relações com estilos de liderança e suporte para ascensão, promoção e salários. *Revista de Administração Contemporânea*, 16(5), 744-764. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552012000500007>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2008). It takes two to tango: Workaholism is working excessively and working compulsively. In R. J. Burke and C. L. Cooper (Eds.), *The long work hours culture: Causes, consequences and choices* (pp. 203–226). Bingley, UK: Emerald.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shirom, A. (2011). Job-related burnout: A review of major research foci and challenges. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 223-241). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Silva, C. A., & Ferreira, M. C. (2013). Dimensões e indicadores da qualidade de vida e do bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 331-339. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000300011>

- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Soraggi, F., & Paschoal, T. (2011). Relação entre bem-estar no trabalho, valores pessoais e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 614-632. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000200016&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000200016&lng=pt&tlng=pt).
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A. M. (2005). A socially embedded model of thriving at work. *Organization Science*, 16(5), 537-549. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1050.0153>
- Traldi, M. T. F., & Demo, G. (2012). Comprometimento, bem-estar e satisfação dos professores de administração de uma universidade federal. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 18(2), 290-316. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-23112012000200001>
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375. <http://dx.doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Vasconcellos, V., & Neiva, E. (2014). Avaliação de futuro profissional e sua relação com bem-estar no trabalho e intenção de desligamento. *Gestão e Planejamento*, 15(2), 410-427. Retirado de <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/viewFile/2737/2303>
- Warr, P. B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>
- Warr, P. (1994). Age and employment. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 485-550). Palo Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.
- Warr, P. (2007). The vitamin analogy. In P. Warr (Eds.), *Work, happiness and unhappiness* (pp. 81-110). Vancouver, CA: Routledge.

Warr, P. B. (2013). How to think about and measure psychological well-being. In M. Wang, R. R. Sinclair, & L. E. Tetrick (Eds.), *Research methods in occupational health psychology* (pp. 76-90). London and New York: Routledge.

**Notas sobre o(s) autor(es):**

**Maria Cristina Ferreira:** Mestre e Doutora em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas. Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira.

**Larissa Maria David Gabardo-Martins:** Mestre e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira. Professora da Faculdade União Araruama de Ensino – UNILAGOS.

**Vladimir Pinto Novaes:** Mestre e Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira. Professor do Centro Universitário UniversitasVeritas – UNIVERITAS.



## ***Capítulo 2***

---

# **A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO CAMPO DA SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS.**

Carlos Manoel Lopes Rodrigues – (UniCeub)

Polyanna Peres Andrade – (UniCeub)

Katarine de Melo Sousa – IESB (IESB)

## A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO CAMPO DA SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Carlos Manoel Lopes Rodrigues

*Centro Universitário de Brasília (UniCeub)*

Polyanna Peres Andrade

*Centro Universitário de Brasília (UniCeub)*

Katarine de Melo Sousa

*Centro Universitário IESB (IESB)*

Tradicionalmente quando se pensa na inserção da psicologia no universo laboral a concepção corrente centra-se na atuação junto aos setores de Recursos Humanos (RH), notadamente nas áreas de recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento e em menor medida nas ações de qualidade de vida no trabalho (Bastos, Morais, Santos, & Faria, 2005; Oliveira & Menezes, 2013). Esta visão não é capaz de abarcar nem a extensão, tampouco a complexidade atual do campo de atuação da psicologia no contexto das organizações e trabalho, em ampliação e com demandas cada vez mais interdisciplinares (Borges-Andrade, Pérez, & Toro, 2018; Zanelli, Bastos, & Rodrigues, 2014).

Dentre as demandas direcionadas aos profissionais da psicologia, às relativas a Saúde e Segurança no Trabalho (SST) tem se ampliado consideravelmente em função do crescimento das questões concernentes à saúde mental e aos acidentes de trabalho, bem como a seus impactos para os trabalhadores e para sociedade (Seligmann-Silva, 2011, Madalozzo & Zanelli, 2016; Rodrigues, 2018) e ainda pela criação de avaliações psicológicas compulsórias dentro das normas de SST (Rodrigues & Faiad, 2018; Rodrigues, Lobosque, & Vercoza, 2019). O aumento dessas demandas está emoldurado por um quadro progressivo de precarização das relações de trabalho em função das práticas de gestão (Alves, 2014; Boltanski & Chiapello, 2009) cujos efeitos deletérios se propagam sobre a saúde física e mental dos trabalhadores (Druck & Franco, 2011; Coutinho, 2015; Guimarães, et al. 2015).

Entretanto, estas demandas não têm sido atendidas na mesma proporção em que surgem. A baixa inserção da psicologia no campo da SST, uma compreensão incompleta da relação entre trabalho e saúde (Pereira, 2015), lacunas na formação em relação a atuação em organizações e trabalho no geral (Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo, & Trindade, 2015;

Nóbrega & Rodrigues, 2019) e à saúde do trabalhador em específico (CFP, 2019; Keppler & Yamamoto, 2016) surgem com problemas centrais.

No intuito de contribuir, mesmo que minimamente, neste debate, este capítulo tem por objetivo contextualizar brevemente o campo de SST no Brasil e apresentar algumas demandas emergentes onde a ciência e a prática profissional da psicologia podem se inserir, bem como os desafios a superar. Contudo, não há a pretensão de exaurir todas as possibilidades do tema dada sua amplitude e complexidade, assim esta exposição propõe-se como uma apresentação inicial.

### **SST no Brasil**

No Brasil as atividades laborais são reguladas, em termos de saúde e segurança no trabalho, por um conjunto de normas denominadas Normas Regulamentadoras do Trabalho (NRs), produzidas pelo antigo Ministério do Trabalho, hoje denominado Secretaria do Trabalho vinculada ao Ministério da Economia. As NRs são elaboradas, editadas e revistas no âmbito do Conselho Nacional do Trabalho, órgão colegiado de natureza consultiva, de composição tripartite, congregando representantes do governo, dos trabalhadores e dos empregadores.

Atualmente em número de 37<sup>1</sup>, as NRs apresentam às exigências em termos dos serviços e ações relativos à medicina e higiene ocupacional e segurança do trabalho, além de apresentarem exigências específicas para condições de trabalho ou atividades econômicas específicas. Apesar do alcance das NRs se restringir aos locais que possuem empregados regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), são utilizadas como parâmetro para gestão da SST em organizações com trabalhadores com outros tipos de vínculo trabalhista.

Dentre as NRs de maior alcance destacam-se a NR 4 – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança em Medicina do Trabalho (SESMT), a NR 5 – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), a NR 7 – Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO) e a NR 9 – Programas de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA).

Em linhas gerais o SESMT tem por objetivo corrigir e atenuar os potenciais riscos para oferecer uma qualidade de vida melhor para o trabalhador. O SESMT é composto por Médicos do Trabalho, Engenheiros de Segurança do Trabalho, Enfermeiros do Trabalho, Técnicos em Segurança do Trabalho e Auxiliares de Enfermagem do Trabalho, sendo a presença e número

---

<sup>1</sup> No total são 37 Normas Regulamentadoras do Trabalho, entretanto a NR 27 – Registro Profissional do Técnico de Segurança do Trabalho no MTB foi revogada pela Portaria MTE 262/2008.

de profissionais dimensionado a partir do porte e nível de risco da atividade econômica da organização. Já a CIPA é uma comissão constituída por trabalhadores em parte eleitos e em parte indicados pela organização, com função precípua de identificar as situações de exposição aos riscos ocupacionais e atuar na mitigação destes riscos. A CIPA por ser constituída por trabalhadores busca o incentivo à participação e envolvimento dos membros da organização na gestão da SST.

O PCMSO estabelece a obrigatoriedade dos exames ocupacionais (admissionais, periódicos, de retorno ao trabalho, de mudança de função, e demissionais) a fim de avaliar a saúde física dos trabalhadores e emissão do Atestado de Saúde Ocupacional (ASO). A partir da publicação da NR 20 - Segurança e Saúde no Trabalho com Inflamáveis e Combustíveis (MTE, 2014), da NR 33 - Segurança e saúde nos trabalhos em espaços confinados (MTE, 2006) e da NR35 - Trabalho em altura (MTE, 2012), foi incluída a obrigatoriedade da avaliação psicossocial para emissão do ASO para os trabalhadores sob às condições de trabalho específicas indicadas por essas NRs. Alinhada à NR 7 o escopo da NR-9 prevê a constituição do PPRA com a finalidade de identificar e desenvolver ações para minimizar ou eliminar para evitar os riscos no ambiente de trabalho.

Se em termos de regulação as NRs desempenham papel central, em termos de política públicas a Rede de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST) é central para as estratégias das políticas de saúde do trabalhador (Keppler & Yamamoto, 2016). A RENAST tem por objetivo disseminar e implementar ações de vigilância, assistência, prevenção e promoção da saúde do trabalhador em consonância com as outras redes integrantes do Sistema Único de Saúde (SUS) e com a prestação de serviços a partir dos Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST). Para composição das equipes dos CEREST é prevista a presença de profissionais com “múltiplas formações básicas, com qualificação em Saúde Coletiva, com ênfase nas áreas de Saúde do Trabalhador, Saúde Ambiental, Epidemiologia, Planejamento em Saúde, Vigilância em Saúde” (Ministério da Saúde, 2018, s.p). Neste contexto a presença de profissionais com formação em psicologia é prevista, porém não é obrigatória.

No pólo da assistência em SST o Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS) desempenha papel relevante na concessão de benefícios específicos para os trabalhadores vítimas de acidentes de trabalho ou que desenvolvem doenças ocupacionais ou do trabalho - o auxílio-acidente, auxílio-doença acidentário, a aposentadoria por invalidez acidentária e a pensão por morte por acidente de trabalho. A concessão de benefícios acidentários é

condicionada a realização de exames periciais pelo INSS para estabelecimento do nível de comprometimento da capacidade laboral ou identificação do nexo causal entre trabalho e adoecimento nos casos de doenças ocupacionais ou doenças do trabalho. O INSS ainda executa ações de Reabilitação Profissional (RP) destinadas a trabalhadores segurados.

Outros atores representativos no campo da SST incluem o Ministério Público do Trabalho (MPT), as Superintendências Regionais do Trabalho (SRT), os Auditores Fiscais do Trabalho, Sindicatos e Universidades e instituições como o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a Fundação Jorge Duprat e Figueiredo (Fundacentro) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Tanto o Ministério da Saúde, quanto o INSS mantêm e disponibilizam importantes bases de dados com informações do campo da SST no Brasil (Salim, Chagas, & Servo, 2011).

### **Demandas contemporâneas**

Dentre às demandas direcionadas a psicologia no campo da SST destacam-se as relacionadas à identificação, prevenção e gestão de riscos psicossociais no trabalho, as avaliações psicológicas compulsórias, a ergonomia e às crescentes demandas relativas a saúde mental no trabalho.

### ***Riscos Psicossociais no Trabalho***

Desde 1984 com o primeiro alerta da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre o que foi chamado na época de “nova classe de riscos ocupacionais”, os riscos psicossociais no trabalho se constituíram como um tema de investigação e intervenção relevante (Baruki, 2015; Jiménez & León, 2010; Rodrigues & Faiad, 2019; Zanelli & Kanan, 2018). Originariamente definidos com resultantes da interação entre fatores organizacionais, fatores individuais dos trabalhadores e fatores do contexto socioeconômico e cultural (Ahumada & Martínez, 2011; OIT, 1984; Portuné, 2012).

Os fatores de risco psicossociais no trabalho compreendem as condições de trabalho, formas de gestão, relações socioprofissionais, estressores ocupacionais, conflito trabalho-família, bem como os fatores conjunturais como instabilidade econômica e até o nível de corrupção do país (Ahumada & Martínez, 2011; Kortum & Leka, 2014; Oakman, Dollard, Shimazu, & Nordin, 2016). A interação da exposição aos fatores de risco com às características dos trabalhadores, quando negativa se relacionam com a ocorrência dos riscos psicossociais propriamente ditos, caracterizados como um conjunto de agravos à saúde física e mental dos

trabalhadores (Zanelli & Kanan, 2018), cuja gravidade depende do tempo e intensidade de exposição do trabalhador aos fatores de risco ( Kraemer, Stice, Kazdin, Offord, & Kupfer, 2001).

O crescente reconhecimento desta classe de riscos ocupacionais e a consequente introdução deste tema dentro dos estatutos de regulação do trabalho de vários países, seja de forma mais genérica como no caso da Espanha com a Lei 31/1995, denominada Lei de Prevenção de Riscos Laborais (LPRL) que amplia a concepção de riscos para às características do trabalho ligadas à sua organização e gestão (Miró, 2018), seja de forma mais explícita como nas NRs 20, 33 e 35 (Baruki, 2105) que já citam expressamente os riscos psicossociais, ou até de forma mais diretiva como no caso da NR 37 Segurança e Saúde em Plataformas de Petróleo (MTb, 2018, p. 13) que determina a obrigatoriedade de “programas de promoção e prevenção da saúde, visando implantar medidas para mitigar os fatores de riscos psicossociais identificados, assim como prevenir constrangimentos nos locais de trabalho decorrentes de agressão, assédio moral, assédio sexual, dentre outros”

Este contexto abre caminho para inserção de psicólogas e psicólogos no campo da SST tendo em vista a natureza dos fenômenos abarcados pelos conceitos de fatores de riscos e de riscos psicossociais. As demandas principais para a psicologia, tanto na pesquisa, quanto na prática profissional, estão centradas nos métodos e técnicas de investigação, identificação e diagnóstico de fatores de risco e de riscos, e no desenvolvimento de intervenções que eliminem ou mitiguem estes riscos em direção a gestão dos riscos psicossociais no trabalho atrelada a potencialização dos fatores de proteção e dos efeitos salutares da experiência laboral (Zanelli & Kanan, 2018).

### ***Avaliações Psicológicas Compulsórias***

A introdução da noção de riscos psicossociais no trabalho, no Brasil, vem repercutindo de forma reiterada sobre as NRs, mais especificamente a partir da NR 33 (MTE, 2006) que introduziu a obrigatoriedade da avaliação psicossocial para os trabalhadores que desempenham atividades em espaço confinado. Esta avaliação foi incluída posteriormente na NR 35 (MTE, 2012) e NR 20 (MTE, 2014), tem por finalidade identificar fatores de risco psicossociais e potenciais fatores impeditivos para realização de atividades reguladas por estas normas, subsidiando a emissão dos ASOs. Este contexto de avaliação se insere no campo da avaliação psicológica pela busca de “diagnóstico psicológico” e a “orientação e seleção profissional” e,

portanto atividade privativa do psicólogo em consonância com a Lei n. 4.119/1962, constituindo-se um amplo campo de atuação profissional.

Apesar de não ser tão recente, apenas nos últimos anos que este contexto de avaliação tem sido mais explorado, entretanto ainda com desafios relativos à forma, métodos, técnicas e a definição dos requisitos e fatores a serem avaliados (Rodrigues & Faiad, 2018). Modelos de avaliação pressupõe a investigação de fatores cognitivos, de personalidade e relacionados a presença de transtornos ou comportamentos que possam comprometer a segurança pessoal ou da equipe nestas condições de trabalho (Pereira, 2017). A análise dos ambientes e condições de trabalho para identificação dos fatores e requisitos a se avaliar é parte imprescindível para o planejamento e execução de avaliações mais eficazes e eficientes (Faiad & Rodrigues, 2019; Rodrigues, Lobosque, & Vercoza, 2019)

Dada a diversidade de contextos de trabalho, de categorias profissionais e de níveis de formação dos trabalhadores, indo de trabalhadores altamente qualificados como os da indústria petroquímica, até trabalhadores com baixa escolaridade inseridos nas atividades agrícolas (Rodrigues, Lobosque, & Vercoza, 2019), a realização destas avaliações apresentam como dificuldade adicional a escassez de instrumental disponível (Rodrigues & Faiad, 2018). Poucos instrumentos disponíveis no campo da avaliação psicológica foram desenvolvidos ou tiveram estudos de validade para o contexto laboral ou acessíveis a todos os níveis instrucionais (Bandeira & Hutz, 2019; Faiad & Rodrigues, 2019), fato que também indica uma demanda pelo desenvolvimento de métodos e técnicas que possam ser utilizados neste contexto e com evidências de validade, inclusive de validade preditiva, e de fidedignidade.

### ***Ergonomia***

O conceito de Ergonomia extrapola a ideia advinda do senso comum de “cadeirologia”. Etimologicamente, os dois radicais que compõem a palavra ergonomia: *ergon* e *nomos*, designam uma ciência do trabalho. Mais precisamente, a ergonomia tem por objetivo definir as regras do trabalho (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 2001). Os objetivos práticos da ergonomia são a segurança, satisfação e o bem-estar dos trabalhadores no seu relacionamento com sistemas produtivos (Iida, 1990). A eficiência virá como resultado. Seria dissonante colocar a eficiência num patamar prioritário para a ergonomia, pois ela, isoladamente, poderia significar sacrifício e sofrimento para os trabalhadores. Isso estaria indo na contramão do que preconiza a ergonomia: o bem-estar do trabalhador.

O indivíduo que trabalha está sujeito a riscos que são inerentes a natureza de sua tarefa ou atividade. Seja em maior ou menor grau, as condições e organização do trabalho podem acarretar um ambiente salubre ou insalubre ao trabalhador. Os riscos o âmbito da ergonomia são aqueles relacionados com fatores fisiológicos e psicológicos inerentes às atividades de trabalho. As consequências dessas alterações no estado geral do trabalhador podem acarretar no comprometimento da sua segurança e saúde.

Segundo Vilela, Almeida e Mendes (2012), para as disciplinas clássicas como a Medicina do Trabalho e Higiene e Saúde Ocupacional, o risco é visto pelos especialistas de modo externo ao trabalho e isolado da atividade. Para a ergonomia, ele é visto como relação que emana do real. A percepção e discurso sobre sua própria situação de trabalho subsidia a ergonomia na sua atuação prática e aplicada.

A legislação vigente possibilita aos agentes públicos intervir sobre a organização do trabalho como prevê as NRs, principalmente a NR 17 - Ergonomia (MTE, 1978), contudo, para se obter dados e informações fidedignas do contexto laboral se faz necessário um delineamento metodológico consistente. A ergonomia contribui significativamente para esse processo, na medida em que apresenta uma variedade de métodos para se realizar análises de fatores de riscos, sendo o mais utilizada a Análise Ergonômica do Trabalho (AET) (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 2001; Montmollin, 1990; Wisner, 1987)<sup>2</sup>.

Considerando um cenário de constantes mudanças organizacionais e de indicadores críticos presentes no mundo contemporâneo, alguns desafios são postos para a ergonomia e demais ciências aplicadas do trabalho. Para Ferreira, Almeida e Guimarães (2013), esses desafios se inscrevem no âmbito de: investigar com rigor científico a gênese, o desenvolvimento, as formas de manifestação e as consequências dos problemas; construir quadros teóricos analíticos coerentes e pertinentes com a diversidade e a singularidade dos objetos de investigação em foco; responder às demandas que nascem do cotidiano do trabalho; e proporcionar aos profissionais que atuam no mundo do trabalho ferramentas teóricas, metodológicas e éticas que possibilitem uma intervenção transformadora nos contextos de trabalho. Por estas características as demandas a ergonomia criam um potencial local de ação para psicólogas e psicólogos, local este eminentemente interdisciplinar, com aportes da Psicologia Organizacional e do Trabalho, e de outras vertentes com a Psicologia Ambiental (Vasconcelos, Villarouco, & Soares, 2011).

---

<sup>2</sup> Outra abordagem promissora no campo da ergonomia com grande potencial de aplicação da psicologia, mas ainda pouco difundida no Brasil, é a denominada Prevenção pelo Design, para mais informações ver: Weidman, Dickerson, & Koebel (2015).

### *Saúde mental no trabalho*

As configurações contemporâneas do trabalho em conjunto com um cenário de repetidas crises e instabilidade tem sido relacionado a um aumento significativo nos agravos não só na saúde física, como também de forma mais ostensiva sobre a saúde mental dos trabalhadores (Alves, 2014; Baruki, 2015; CFP, 2019; Guimarães, et al. 2015). Este fenômeno pode ser ilustrado pela constatação do aumento no número de benefícios concedidos em função de transtornos mentais reconhecidos como doenças do trabalho em comparação aos benefícios concedidos em decorrência das demais doenças profissionais ou do trabalho e mesmo em comparação aos acidentes de trabalho, com prevalência dos transtornos neuróticos, transtornos relacionados com o estresse e transtornos somatoformes e transtornos do humor (Macedo & Silva, 2018; Rodrigues, 2018).

Este cenário abre todo um espectro de atuação para a psicologia, tanto na prevenção, quanto na intervenção e reabilitação. Na prevenção a atuação junto aos órgãos externos às organizações (sindicatos, associações, etc) e nas instâncias como o SESMT e a CIPA são de fundamental importância. A psicologia pode contribuir em termos da identificação e controle das situações potencialmente patogênicas e dos sinais precoces de sofrimento mental dos trabalhadores. Junto aos trabalhadores que já foram, em algum nível, adoecidos ou vitimados por acidentes de trabalho, a atuação da psicologia busca principalmente promover a “ressignificação do processo de adoecimento, além de legitimar o seu discurso, estimular a sua participação e autonomia em relação ao tratamento, o que propicia o autoconhecimento” (CFP, 2019, p. 38), a partir de referenciais e estratégias interventivas variados, além de ocorrer em contextos diferentes de atuação (Biasi & Rumin, 2015; Canal & Cruz, 2013).

As demandas relativas a saúde mental no trabalho implicam na necessidade de articulação a partir de diferentes bases teóricas e epistemológicas, como por exemplo a Psicologia Organizacional, a Psicologia do Trabalho, a Psicologia Social, a Psicodinâmica do Trabalho, e mais recentemente a Psicologia da Saúde Ocupacional e a Psicologia Positiva (Chambel, 2015; Efrom & Magnan, 2018; Seligmann-Silva, 2011). Uma exposição abrangente e didática destas abordagens pode ser encontrada na obra de Seligmann-Silva (2011), obra cuja leitura é recomendada a quem se interessa pelo campo, desta forma optou-se por apresentar de forma sucinta as mais recentes em nosso meio - Psicologia da Saúde Ocupacional e Psicologia Positiva.

A Psicologia da Saúde Ocupacional é compreendida, não como uma teoria, mas como uma especialidade da psicologia com objetivo de desenvolver modelos teóricos para

compreensão dos antecedentes e consequentes no processo de saúde no âmbito laboral, bem como de meio de intervenção para promoção da saúde (Chambel, 2015). Uma das grandes questões desta especialidade é a mudança do paradigma de atuação e pesquisa focado na doença para um modelo baseado em saúde (Schaufeli, 2004) somado a adoção de métodos de pesquisa diversos (Spector & Pindek, 2016).

De forma similar, a Psicologia Positiva vem ganhando espaço no contexto organizacional, principalmente com a proposta de investigação positiva do trabalhador, com o objetivo de identificar recursos para enfrentar o aumento da competitividade, quantidade de informações processadas e a complexidade das relações que são estabelecidas. (Bakker & Schaufeli, 2008; Luthans, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2009). No campo da saúde do trabalhador a Psicologia Positiva desloca o foco, sem ignorar os fatores negativos do trabalho, para os fatores positivos e de proteção, com vistas a promoção de organizações mais saudáveis, e de desenvolvimento de características mais positivas apresenta de modo a influenciar o contexto (Efron & Magnan, 2018).

Cabe ressaltar, que estas demandas ocorrem em um contexto permeado por um aparato normativo e burocrático, cujo conhecimento é necessário para a atuação de qualquer profissional no campo da SST. Nas questões de saúde mental do trabalho destaca-se a necessidade de conhecimento da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), das Convenções 155 e 161 da OIT que versam sobre saúde do trabalhador, das NRs, do conjunto da legislação aplicada ao INSS, principalmente as normas que tratam da concessão de benefícios aos trabalhadores, identificação denexo causal e reabilitação (Lei 8.213/1991; Lei n.º 11.430/2006, Decreto n.º 3.048/1999; Decreto n.º 6042/2007, Instrução Normativa n.º 16/2007), além das normas do SUS e específicas aplicáveis a cada contexto laboral (CFP, 2019; Guimarães, et al., 2015).

### **Desafios à inserção da Psicologia na SST**

Dentre os desafios mais proeminentes para atuação de psicólogas e psicólogos no campo da SST as limitações encontradas na formação figuram como o primeiro grande obstáculo. A temática do mundo do trabalho é abordada de forma limitada nos cursos de graduação, limitada, via de regra, a algumas disciplinas de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Borges-Andrade, Pérez, & Toro, 2018; Zanelli, Bastos, & Rodrigues, 2014; Nóbrega & Rodrigues, 2019), especificamente a saúde do trabalhador é tratada de forma incipiente (CFP, 2019; Pereira, 2015; Keppler & Yamamoto, 2016). Em adição, a própria psicologia ao

abordar o mundo do trabalho apresenta divergências profundas (Bernardo, Oliveira, Souza, & Sousa, 2017)

O conhecimento sobre a organização da SST, suas instâncias e atores, normativas, praticamente, não é acessado durante a graduação e os cursos destinados a psicólogos e psicólogas são escassos. Iniciativas de formação específica como as ofertadas pelo Grupo de Saúde Mental e Psiquiatria do Trabalho do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (SAMPO) são raras, ficando a formação e pesquisa da área diluída nos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa (Rodrigues & Faiad, 2018) e que em nosso contexto ocorre de uma forma não integrada a graduação (Borges-Andrade, et al., 2015).

Outra questão importante no campo da formação remete a forma compartimentada que a graduação em psicologia é organizada, que neste campo representa um entrave, uma vez que o campo da SST é eminentemente interdisciplinar (CFP, 2019; Salim, Chagas, & Servo, 2011; Spector & Pindek, 2016). Voltando o olhar para a contemporaneidade, a emergente necessidade de se pensar nos processos de trabalho em sua completude, considerando o trabalhador que trabalha, abre uma frente de discussão sobre quais atores estão envolvidos nessa análise de contexto. É papel somente do psicólogo investigar e propor ações em saúde e segurança do trabalho? Ou seria função do administrador planejar, executar e avaliar essas ações? E qual é o papel estratégico do gestor nesse contexto? A adesão de estratégias em saúde e segurança recaem não apenas nos trabalhadores, mas também sobre os próprios empregadores e na própria sociedade. A interdisciplinaridade se consolida na medida em que o planejamento estratégico da empresa abarque políticas e programas de promoção de saúde do trabalhador com vistas para a melhoria da qualidade de vida do trabalho.

Em termos metodológicos, há ainda muito que se avançar em termos de instrumentos e intervenção (CFP, 2019; Keppler & Yamamoto, 2016; Madalozzo & Zanelli, 2016). Os pontos apresentados por Spector e Pindek (2016) como desafios para o desenvolvimento da Psicologia da Saúde Ocupacional podem ser estendidos a atuação da psicologia no campo da SST: a) melhor uso dos métodos exploratórios e indutivos, b) maior foco aos processos a partir da análise do efeito da variável tempo, c) uso mais intenso de abordagens qualitativas, d) condução de projetos de pesquisa complexos, longitudinais e com integração medidas para além do autorrelato, e e) maior uso de análises multinível.

No âmbito mais amplo da profissão, a necessidade de inclusão dos profissionais da psicologia nas equipes do SESMT e dos CEREST, por exemplo, além de um desafio de

superação das limitações da formação, também assume o caráter de um desafio de representação da categoria nas políticas públicas de saúde do trabalhador (CFP, 2019; Pereira, 2015). Desafio este que demanda a articulação entre pesquisadores, profissionais, Sistema Conselhos - CFP e Conselhos Regionais, sindicatos de trabalhadores demais atores envolvidos para reconhecimento e inserção de fato da psicologia como saber e prática capaz de promover mudanças nesse cenário preocupante.

### **Considerações finais**

Ter um olhar antropocêntrico e humanizador para as diversas realidades de trabalho é um grande desafio para os profissionais da psicologia. O ideal é que o processo de humanização do trabalho e do indivíduo seja alocado no cerne das práticas e políticas dos gestores organizacionais. Isso se dá por meio da compreensão dos indicadores críticos presentes no contexto de trabalho. A partir da compreensão desses indicadores é possível propor soluções que pressupõem o compromisso de todos e considere as reais necessidades e objetivos dos trabalhadores. Para concretização deste projeto a psicologia pode, em termos de conhecimento, métodos e técnicas de intervenção, e de um olhar crítico e sensível a experiência humana no trabalho.

Assim, a formação em psicologia precisa ser pensada ante a centralidade que o trabalho exerce em nossa sociedade para incorporação dessa temática nos cursos de graduação (Borges-Andrade, Pérez, & Toro, 2018; Nóbrega & Rodrigues, 2019; Zanelli, Bastos, & Rodrigues, 2014). Além disso, a busca de integração dos conhecimentos da psicologia neste campo precisa superar as várias separações criadas no decorrer da história da psicologia no campo do trabalho (Bernardo, Oliveira, Souza, & Sousa, 2017)

Outras demandas recentes no campo da SST incluem o estudo das variáveis organizacionais e individuais relacionadas ao comportamento seguro no trabalho (Cellar, Nelson, Yorke, & Bauer, 2001; Bley, 2014; Madalozzo & Zanelli, 2016), a atuação de psicólogos nos serviços de atendimento e reabilitação (Biasi & Rumin, 2015; Keppler & Yamamoto, 2016) e mais recentemente, na interface entre SST, avaliação psicológica e psicologia jurídica, a demanda por perícias psicológicas, tanto para fins trabalhistas quanto previdenciários (Camargo, 2014; Cruz, 2017; Cruz & Maciel, 2005).

Por fim, este capítulo apresentou apenas uma seleção limitada de temas e demandas da SST para a psicologia. A inserção de psicólogas e psicólogos nesse campo pode contribuir para promoção da saúde do trabalhador e recuperação do trabalho como fonte de realização e de

emancipação. Os desafios colocados, mais que desafios a uma atuação profissional específica, são desafios a construção da identidade profissional de psicólogas e psicólogos e de uma práxis socialmente comprometida com a promoção do trabalho digno com um direito fundamental.

### Referências bibliográficas

- Ahumada, H. T., & Martínez, M. R. (2011). Conceptos básicos em la evaluación del riesgo psicossocial em los centros de trabajo. In A. J. García, & Ávila, A. C. (Coords.). *Reflexiones teórico-conceptuales de lo psicossocial em el trabajo* (pp. 95-112) México: Juan Pablos Editor.
- Alves, G. (2014). *Trabalho e Neodesenvolvimento: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: Canal 6 Editora.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W.B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 147-154. doi: 10.1002/job.515
- Bandeira, D. R., & Hutz, C. S. (2019). Elaboração ou adaptação de instrumentos de avaliação psicológica para o contexto organizacional e do trabalho: cuidados psicométricos. In Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Trentini, C. M., & Vasquez, A.C. (Orgs.). *Avaliação Psicológica no Contexto Organizacional e do Trabalho* (pp. 13-18). Porto Alegre: ArtMed.
- Bastos, A. V. B., Morais, J. H. M., Santos, M. V., & Faria, I. (2005). A imagem da Psicologia organizacional e do trabalho entre estudantes de Psicologia: o impacto de uma experiência acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(3), 352-369.
- Baruki, L. V. (2015). *Riscos psicossociais e saúde mental do trabalhador: Por um regime jurídico preventivo*. São Paulo: LTr.
- Bernardo, M. H., Oliveira, F., Souza, H. A., & Sousa, C. C. (2017). Linhas paralelas: as distintas aproximações da Psicologia em relação ao trabalho. *Estudos de Psicologia*, 34(1), 15-24. doi: 10.1590/1982-02752017000100003
- Biasi, E. Y., & Rumin, C. R. (2015). Aspectos da Prática Clínica em Psicologia Dirigida à Reabilitação de Trabalhadores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1350-1365. doi: 10.1590/1982-3703001922013
- Bley, J. (2014). *Comportamento seguro: Psicologia da segurança no trabalho e a educação para a prevenção de doenças e acidentes*. Belo Horizonte: Artesã.

- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2009). *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-879. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-3.pbua
- Borges-Andrade, J. E., Pérez, E. R., & Toro, J. P. (2018). Organizational/work psychology in Latin America. In Ardila, R. (Org.). *Psychology in Latin America: Current Status, Challenges and Perspectives* (pp. 105-158). Springer, Cham.
- Brasil (1962). *Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.
- Camargo, D. A. (2014). Aspectos periciais em saúde mental no trabalho e avaliação da capacidade mental para o trabalho. In Glina, D. M. R., & Rocha, L. E. (Orgs.). *Saúde Mental no Trabalho da teoria à prática* (pp. 81-97). São Paulo: Gen.
- Canal, P., & Cruz, R. M. (2013). Aspectos psicológicos e reabilitação profissional: revisão de literatura. *Estudos de Psicologia*, 30(4), 593-601. doi: 10.1590/S0103-166X2013000400012
- Cellar, D. F., Nelson, Z. C., Yorke, C. M., & Bauer, (2001) The five-factor model and safety in the workplace: Investigating the relationships between personality and accident involvement, *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 22:1, 43-52. Doi: 10.1080/10852350109511210
- Chambel, M. J. (2016). Psicologia da saúde ocupacional: desenvolvimento e desafios. In Chambel, M. J. (Org.). *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 3-24). Lisboa: Factor.
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Saúde do trabalhador no âmbito da saúde pública : referências para atuação da(o) psicóloga(o)*. 2a. Ed. Brasília: CFP. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/SaudeDoTrabalhador\\_web-1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/SaudeDoTrabalhador_web-1.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Cartilha avaliação psicológica – 2013*. Brasília: Autor. Recuperado em 05 abril de 2017, de <http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia (2014). *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília: Autor.
- Coutinho, G. F. (2015). *Terceirização: máquina de moer gente trabalhadora*. São Paulo: LTr.
- Cruz, R. M. (2017). *Perícia Psicológica no Contexto do Trabalho*. São Paulo: Vetor.

- Cruz, R. M., & Maciel, S. K. (2005). Perícia de danos psicológicos em acidentes de trabalho. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(2), 120-129.
- Druck, G., & Franco, T. (2011). Trabalho e precarização social. *Caderno CRH*, 24(spe 1), 09-13. doi: 10.1590/S0103-49792011000400001
- Efrom, C., & Magnan, E. S. (2018). A saúde do trabalhador na perspectiva da psicologia positiva. In Vazquez, A. C. S., & Hutz, C. S. (Orgs.). *Aplicações da psicologia positiva: trabalho e organizações* (pp. 63-82). São Paulo: Hogrefe.
- Ferreira, D. F. (2017). Aspectos práticos da avaliação psicológica nas organizações. In Lins, M. R. C., & Borsa, J. C. (Orgs.). *Avaliação psicológica: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 368-380). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, M. C., Almeida, C. P., & Guimarães, M. C. (2013). Ergonomia da atividade: uma alternativa teórico-metodológica no campo da psicologia aplicada aos contextos de trabalho. O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia. *Porto Alegre: Artmed*, 558-578.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: A prática da ergonomia*. São Paulo: Blucher, Fundação Vanzolini.
- Guimarães, L. A. M., Oliveira, F. F., Silva, M. C. M. V., Camargo, D. A., Rigonatti, L. F., & Carvalho, R. B. (2015). Saúde mental do trabalhador e contemporaneidade. In Guimarães, L. A. M., Camargo, D. S., & Silva, M. C. M. V. (Orgs.). *Temas e pesquisas em saúde mental e trabalho* (pp. 15-40). Curitiba: CRV.
- Iida, I. (1990). *Ergonomia: projeto e produção*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Jiménez, B. M., & León, C. B. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Keppler, I. L. S., & Yamamoto, O. H. (2016). Psicólogos nos Centros de Referência em Saúde do Trabalhador. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(1), 48-60. doi: 10.17652/rpot/2016.1.646
- Kortum, E., & Leka, S. (2014). Tackling psychosocial risks and work-related stress in developing countries: The need for a multilevel intervention framework. *International Journal of Stress Management*, 21(1), 7. doi: 10.1037/a0035033
- Kraemer, H. C., Stice E., Kazdin, A., Offord, D., & Kupfer (2001). How do risk factors work together? Mediators, moderators, and independent, overlapping, and proxy risk factors. *American Journal of Psychiatry*, 158,848-856.

- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behaviour*, 23(6), 695-706. doi: 10.1002/job.165
- Macedo, J. W. L., & Silva, A. B. (2018). Afastamentos do Trabalho no Brasil por Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC): o que revelam os números da Previdência Social? *Métodos e Pesquisa em Administração*, 3(1), 39-49. doi: 10.22478/ufpb.2525-3867.2018v3n1.40644
- Madalozzo, M. M., & Zanelli, J. C. (2016). *Segurança no trabalho: a construção cultural dos acidentes e catástrofes no cotidiano das organizações*. Curitiba: Juruá.
- Ministério da Saúde (2018). *Resolução nº 603, de 8 de novembro de 2018*. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.
- Ministério do Trabalho (2018). *Norma Regulamentadora 37: Segurança e saúde em plataformas de petróleo*. Recuperado em 03 de abril de 2019, de [https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos\\_SST/SST\\_NR/NR-37.pdf](https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-37.pdf)
- Ministério do Trabalho e Emprego (1978). *Norma Regulamentadora 7 - Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional*. Recuperado em 05 abril de 2016, de <http://www.mtpe.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR7.pdf>
- Ministério do Trabalho e Emprego (1978). *Norma Regulamentadora 17 - Ergonomia*. Recuperado em 05 abril de 2016, de <http://www.mtpe.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR17.pdf>
- Ministério do Trabalho e Emprego (2014) *Norma Regulamentadora 20: Segurança e Saúde no Trabalho com Inflamáveis e Combustíveis*. Recuperado em 05 abril de 2016, de <http://www.mtpe.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR18/NR20.pdf>.
- Ministério do Trabalho e Emprego (2012). *Norma Regulamentadora 35: Trabalho em altura* (2012). Recuperado em 05 abril de 2016, de <http://www.mtpe.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR35.pdf>
- Ministério do Trabalho e Emprego (2006). *Norma Regulamentadora 33: Segurança e saúde nos trabalhos em espaços confinados*. Recuperado em 05 abril de 2016, de <http://www.mtpe.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR33.pdf>.
- Miró, M. T. I. (2018). La prevención de los riesgos psicosociales en España: avances y retos. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho - 3ª Região*, 64(97), 43-88.
- Montmollin, M. (1990). *L'ergonomie*. Paris, Éditions La Découverte.

- Nóbrega, S. M., & Rodrigues, L. V. (2019). Percepções sobre a formação acadêmica, a inserção profissional e a atuação do psicólogo organizacional e do trabalho. *Revista InterScientia*, 7(1), 218-241. doi: 10.26843/interscientia.v7i1.1038
- Oakman, J., Dollard, M., Shimazu, A., & Nordin, R. B. (2016). State of the Art: The Context of Psychosocial Factors at Work in the Asia Pacific?. In: Shimazu A., Bin Nordin R., Dollard M., Oakman J. (Eds.). *Psychosocial Factors at Work in the Asia Pacific* (pp. 3-22). Springer International Publishing.
- Oliveira, I. C. V., & Menezes, A. C. S. (2013). Avaliação dos contextos de atuação, atribuições e mercado profissional: opinião da população sobre a Psicologia e o Psicólogo. *Psicologia Revista*, 22(1), 119-139.
- Organização Internacional do Trabalho (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención*. Genebra: Autor.
- Pavani, R. A. (2007). *Estudo ergonômico aplicando o método Occupational Repetitive Actions (OCRA): Uma contribuição para a gestão da saúde no trabalho*. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário SENAC, São Paulo.
- Pereira, D. F. (2017). Aspectos práticos da avaliação psicológica nas organizações. In M. R. C. Lins, & J. C. Borsa (Orgs.). *Avaliação psicológica: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 368-380). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pereira, M. D. S. (2015). *As concepções sobre saúde do trabalhador, as práticas profissionais e o contexto de atuação de psicólogos organizacionais* (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03062015-162321/pt-br.php>
- Portuné, R (2012). Psychosocial risks in the workplace. *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology*, 63, 123-131. doi: 10.2478/10004-1254-63-2012-2212
- Rechtman, R. (2016). O futuro da psicologia brasileira: uma questão de projeto político. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 4(1), 69-77. doi: 10.17267/2317-3394rpds.v4i1.578
- Rodrigues, C. M. L. (2018). Saúde Mental e Trabalho: uma análise dos auxílios-doença acidentários concedidos de 2010 a 2017. *Psicologia & Conexões*, 1(1). doi: <http://dx.doi.org/10.29327/psicon.v1.i1.a7>
- Rodrigues, C. M. L., & Faiad, C. (2018). Avaliação psicossocial no contexto das normas regulamentadoras do trabalho: desafios e práticas profissionais. *Psicologia Revista*, 27(2), 287-310. doi: 10.23925/2594-3871.2018v27i2p287-310

- Rodrigues, C. M. L., & Faiad, C. (2019). Pesquisa sobre riscos psicossociais no trabalho: estudo bibliométrico da produção nacional de 2008 a 2017. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(1), 571-579. doi: 10.17652/rpot/2019.1.15424
- Rodrigues, C. M. L., Lobosque, E. M. G., & Vercoza, M. C. C. G. (2019). Avaliação psicológica no contexto de trabalho: o caso das Normas Regulamentadoras do Trabalho. In: Pereira, D. F. G., & Lobosque, E. M. G. (Orgs.). *Desafios da avaliação psicológica na contemporaneidade* (110-128). Belo Horizonte: CRP-04.
- Salim, C. A., Chagas, A. M. R., & Servo, L. M. S. (2011). Sistemas de informação e estatísticas sobre saúde e segurança no trabalho: questões, perspectivas e proposição à integração. In Chagas, A. M. D. R., Salim, C. A., & Servo, L. M. S. (Orgs.). *Saúde e segurança no trabalho no Brasil: aspectos institucionais, sistemas de informação e indicadores* (pp. 331-362). Brasília: IPEA.
- Schaufeli, W. B. (2004). The future of occupational health psychology. *Applied Psychology*, 53(4), 502-517. doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00184.x
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligmann-Silva, E. (2011). *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo: Cortez.
- Snyder, C. R., & Lopez, S.J (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Spector, P. E., & Pindek, S. (2016). The future of research methods in work and occupational health psychology. *Applied Psychology*, 65(2), 412-431. doi: 10.1111/apps.12056
- Vasconcelos, C. F., Villarouco, V., & Soares, M. M. (2011). Contribuição da psicologia ambiental na análise ergonômica do ambiente construído. *Revista Ação Ergonômica*, 5(3), 14-20.
- Vilela, R. A. D. G., Almeida, I. M. D., & Mendes, R. W. B. (2012). Da vigilância para prevenção de acidentes de trabalho: contribuição da ergonomia da atividade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 2817-2830. doi: 10.1590/S1413-81232012001000029
- Weidman, J., Dickerson, D., & Koebel, C. T. (2015). Prevention through Design: A Macroergonomic Conceptual Approach to Risk Reduction. *IIE Transactions on Occupational Ergonomics and Human Factors*, 3(1), 24-36. doi: 10.1080/21577323.2014.918911.

Wisner A. (1987). *Por dentro do trabalho ergonomia: métodos e técnicas*. São Paulo (SP): Oboré/FTD.

Zanelli, J. C., Bastos, V. B., & Rodrigues, A. C. A. (2014). Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (Orgs.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 549-583). 2a. Ed.. Porto Alegre: AMGH Editora.

Zanelli, J. C., & Kanan, L. A. (2018). *Fatores de risco, proteção psicossocial e trabalho: organizações que emancipam ou que matam*. Florianópolis: Uniplac.

**Notas sobre o(s) autor(es):**

**Carlos Manoel Lopes Rodrigues:** Mestre e Doutorando em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), coordenador do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica no Contexto de Trabalhos de Risco, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida - LabPam/UnB. Professor do Centro Universitário de Brasília (UniCeub).

**Polyanna Peres Andrade:** Mestre e Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB). Desenhista Instrucional da Universidade Aberta do SUS (UNA/SUS - FIOCRUZ). Professora do Centro Universitário de Brasília (UniCeub).

**Katarine de Melo Sousa:** Psicóloga pelo Centro Universitário IESB (IESB-DF), Especialista em Avaliação Psicológica e Psicodiagnóstico, membra do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica no Contexto de Trabalhos de Risco, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida - LabPam/UnB.



## *Capítulo 3*

---

# **A RELAÇÃO TRABALHO- FAMÍLIA E O CONFLITO ENTRE PAPÉIS**

Larissa Barros - (UnB)



## A RELAÇÃO TRABALHO-FAMÍLIA E O CONFLITO ENTRE PAPÉIS

Larissa Barros

*Universidade de Brasília (UnB)*

O trabalho existe concomitantemente com a história da humanidade, e seu principal objetivo estava intimamente ligado em atender às exigências e necessidades humanas na questão da sobrevivência, isso mudou após a Revolução Industrial do final do século XVIII, onde o lucro se tornou o principal objetivo relacionado ao trabalho. Essa mudança exigiu uma mão-de-obra barateada, o que acarretou em consequências nas condições de trabalho, que foram precarizadas e resultaram em uma exploração dos trabalhadores (Nascimento, 2013).

Após a Revolução Industrial, uma série de novas exigências foram percebidas no mundo do trabalho, como a criação de fábricas e de novos modelos de produção, que exigiram não só uma mão-de-obra barateada, mas também uma mão-de-obra qualificada, uma vez que o lucro deveria ser alcançado através de uma maior rapidez nos processos de produção. Todas essas transformações nas organizações, conduziram a uma maior procura por regimes de trabalhos mais flexíveis, mudanças nos horários de trabalho, o que conseqüentemente, gerou uma maior irregularidade e imprevisibilidade aos períodos e turnos de trabalho (Nascimento, 2013)

Além do trabalho, a família também exerce um papel central na vida cotidiana e na história das pessoas. A família é a instituição responsável pela formação do papel e da identidade social do indivíduo, uma vez que atua como uma mola propulsora que nos ajuda a entender sobre a dignidade do indivíduo e sobre o ambiente onde a personalidade é desenvolvida, além disso, a família se caracteriza como um meio de suporte, aprendizado, crescimento, relacionamento, convivência, respeito, e é propício às interações movidas pelo afeto (Farias, 2004).

Por muito tempo, a família e o trabalho foram comumente considerados domínios independentes e não interferentes entre si, da vida dos indivíduos (Aguiar & Bastos, 2013; Carlson & Frone, 2003; Farias, 2004). Porém, essa postura de separar essas duas instâncias e tratá-las como “mundos separados”, mudou após o desenvolvimento de estudos que demonstraram que essas duas áreas da vida estabelecem relações bastante proximais e

dinâmicas, e uma vez que identificamos essa interdependência, o desafio se baseia entre encontrar um equilíbrio entre as duas esferas (Aguiar & Bastos, 2013).

Um exemplo dessa interdependência pode ser encontrado em um estudo realizado por Montali (2003), onde ficou evidenciado que após as mudanças que ocorreram na década de 90, no padrão do mercado de trabalho e com as consequente altas taxas de desemprego, componentes da família foram diretamente afetados, como por exemplo os rearranjos familiares e a inserção da mulher no mercado de trabalho, forçando uma modificação na contribuição de cada membro da família, não só na composição da renda familiar, como também nas tarefas domésticas. A inserção das mulheres no mercado de trabalho e em atividades remuneradas, afetou a dinâmica do papel social que cada membro da família ocupava, uma vez que, tradicionalmente, as mulheres eram vistas como mães, cônjuges e responsáveis pelas atividades domésticas, enquanto os homens eram destinados ao mercado de trabalho e a prover o sustento da família (Montali, 2006; Pinto, 2007). Além dessa inserção das mulheres no mercado de trabalho afetar diretamente seu papel na família, também afeta o mercado de trabalho, uma vez que passam a existir casais de dupla carreira, onde por um lado os homens tendem a desejar tempos livres para aproveitarem suas famílias, exercerem seus papéis de pai e marido, e por outro as mulheres tendem a desejar uma maior auto realização e valorização em suas carreiras profissionais, exercendo seus papéis profissionais, ora há tão pouco tempo conquistados (Halrynjo, 2009).

A partir disso, verificamos que atualmente, existe uma busca pelo equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal, e definimos esse equilíbrio como a capacidade que os indivíduos possuem de encontrar um ritmo de vida que os permita combinar papéis, ou seja, combinar sua vida pessoal com outras responsabilidades, atividades e aspirações, como sua vida profissional, e esse equilíbrio só pode ser obtido quando há uma satisfação com os papéis que o indivíduo desempenha (Felstead, Jewson, Phizacklea & Walters, 2002).

A perspectiva do papel foi definida por Voydanoff (2002), e versa sobre os conflitos que a acumulação de papéis pode gerar nos indivíduos, uma vez que caracteriza que quanto maior a acumulação de papéis (sejam eles: sociais, familiares, profissionais, etc), maior o risco de incompatibilidade entre as exigências associadas a cada um, e conseqüentemente, maior o conflito e a tensão experienciados pelo indivíduo. Essa teoria, baseia-se na noção de que há uma escassez de recursos e cada um de nós possui um certo limite psicológico, biológico e fisiológico, que não nos permite encarar todas as exigências de todos os papéis que desempenhamos, partindo desse princípio, o conflito de papéis é inevitável e inerente a nossa

vida, uma vez que estamos envolvidos em múltiplas esferas e domínios, sejam elas profissionais, pessoais ou sociais.

À partir dessas perspectivas, concluímos que a vida familiar e a vida profissional, estão inseridas em um sistema dinâmico e recíproco de interação, uma vez que os problemas e responsabilidades da vida profissional interferem diretamente no cumprimento das obrigações ligadas à vida pessoal e que o não cumprimento dessas obrigações, tendem a interferir no funcionamento da vida profissional (Matias & Fontaine, 2012), ou seja, a interferência é tida como uma “via de mão dupla”, e o não cumprimento de obrigações ou a não satisfação de necessidades em uma das áreas, acarretará em consequências diretas a outra área, por isso dizemos que essa dinâmica entre papéis é bidirecional e recíproca. Nesse caso, também podemos concluir que o conflito trabalho-família pode ser entendido como uma interferência das responsabilidades de uma área, nas responsabilidades da outra área, assim, os indivíduos podem ter a impressão que o trabalho atrapalha sua vida pessoal, ou vice-versa (Carlson, Kacmar & Williams, 2000).

### **A interferência do trabalho-família e o conflito entre papéis**

Considerando as interferências entre essas duas esferas da vida, temos várias maneiras de interpretá-las, porém dois resultados parecem ser mais possíveis: 1 - um maior envolvimento em uma das esferas pode influenciar positivamente a outra esfera, ou; 2 - um maior envolvimento em uma esfera pode acarretar prejuízos no desenvolvimento do papel da outra esfera (Aguiar & Bastos, 2013), no entanto, as pesquisas têm focado mais na influência negativa que um maior envolvimento na esfera profissional tende a causar no desempenho do papel relacionado à esfera pessoal/familiar (Greenhaus & Beutell, 1985; Frone, Russell, & Cooper, 1992; Frone, Yardley, & Markel, 1997), essa tendência é justificada pelo fato das interferências do trabalho na família serem mais frequentemente observadas na literatura. Em conformidade com Matias, Andrade e Fontaine (2011), isso pode significar que interferências da família no trabalho são menos toleradas pelas organizações, do que as famílias tendem a tolerar interferências do trabalho, por serem ambientes mais flexíveis e afetivos que não tem horários rígidos ou tarefas a serem obrigatoriamente cumpridas com prazos, visto que no âmbito da família, não há uma produtividade exigida rigidamente e associada a um membro específico, como é o caso das atividades nas organizações de trabalho.

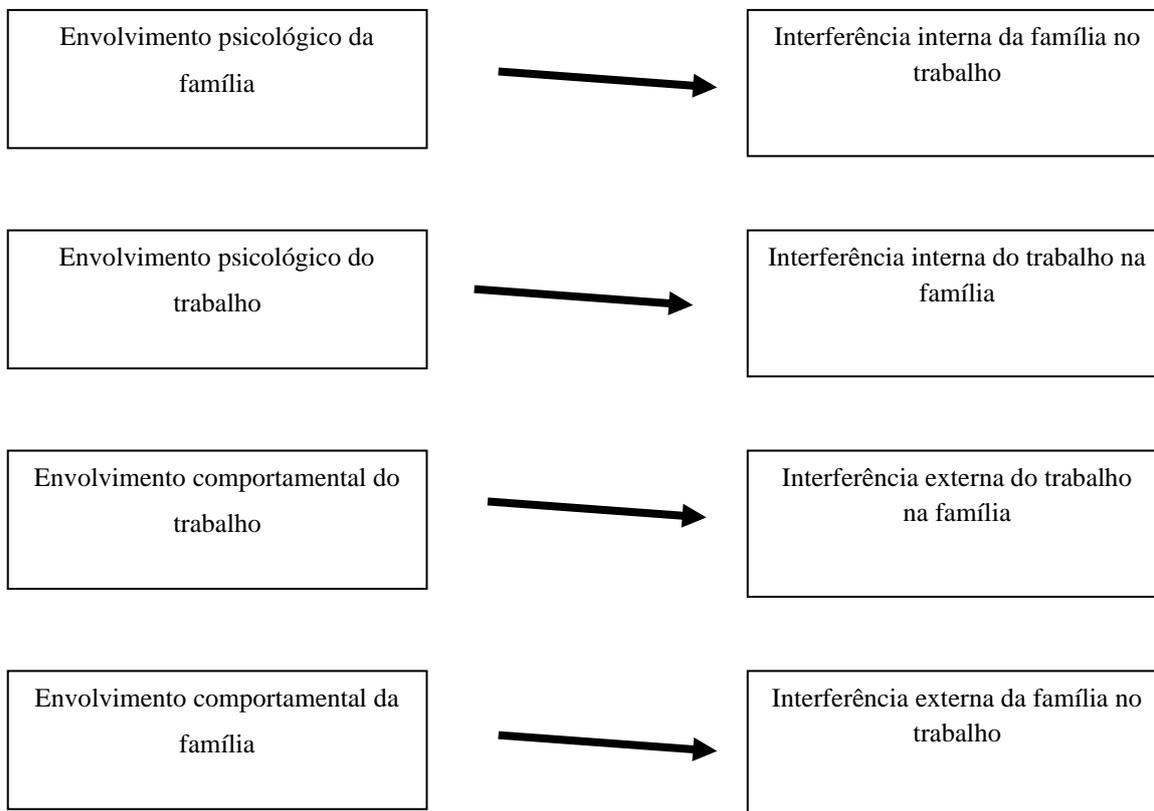
No entanto, Carlson e Frone (2003), presumiram que só distinguir as interferências não é o suficiente para explicar a complexidade do que estamos falando, e para se falar sobre o

conflito trabalho-família é necessário entender que existem outras interferências e diferenciá-las. Seria o caso das interferências psicológicas, que são geradas internamente pelo indivíduo e das interferências geradas a partir de questões externas ao indivíduo, como àquelas ditas comportamentais, geradas a partir da interação das duas esferas e que não são de domínio ou controle do indivíduo, como por exemplo, questões relacionadas ao horário de trabalho ou ao cumprimento de prazos. Por outro lado, os fatores psicológicos levados em consideração nessa teoria, dizem respeito às exigências pessoais que nos tornam incapazes de ter um bom desempenho em qualquer área da vida, como por exemplo, as interferências que sofremos quando estamos em casa pensando em um problema do trabalho, ou vice-versa. A partir disso, os autores desenvolveram um estudo com uma amostra de 1.933 trabalhadores norte-americanos, e chegaram a uma medida de quatro fatores para medir o conflito trabalho-família, que são: “*Interferência interna do trabalho na família*”, “*Interferência externa do trabalho na família*”, “*Interferência interna da família no trabalho*” e “*Interferência externa da família no trabalho*”, embora a amostra tenha sido robusta, a medida precisa de ajustamento no que diz respeito à caracterização dos conceitos de conflito interno e externo e no que tange o envolvimento dos papéis desenvolvidos pelos indivíduos com a interferência trabalho-família. A figura 1 representa a teoria dos autores Carlson e Frone (2003), a respeito do conflito interno e externo.

Existe um consenso na literatura (Pereira, Queirós, Gonçalves, Carlotto & Borges, 2014), que o trabalho tende a interferir mais na dinâmica familiar, do que o caminho oposto dessa interação. Edwards & Rothbard (2000), classificaram as interações entre essas duas esferas em seis categorias, são elas: contaminação (quando há um impacto de uma esfera sobre a outra), segmentação (separação das duas esferas de modo que uma não cause interferência na outra), escoamento de recursos (recursos são tidos como tempo, energia, atenção, ou seja, recursos fisiológicos e psicológicos, que quando utilizados para uma área, ficam indisponíveis para outras), compensação (o aumento do envolvimento em uma área, quando se está descontente com a outra área), e conflito (quando as demandas das duas áreas são incompatíveis, e o seu cumprimento em uma das áreas, torna demasiadamente difícil o cumprimento na outra). De modo geral, a interação entre trabalho e família e ao impacto causado na família pelo trabalho, tem recebido atenção especial dos pesquisadores, e entre as pesquisas (Tamayo, Lima & Silva, 2002; Pereira, Queirós, Gonçalves, Carlotto & Borges, 2014), parece haver um consenso que as interações são negativas, ou seja, que o envolvimento exacerbado na esfera trabalho, afeta negativamente a esfera família.

Figura 1:

## Envolvimento Comportamental e Psicológico com Interferência Interna e Externa



Nota: Fonte: Carlson, D. S., & Frone, M. R. (2003). Relation of behavioral and psychological involvement to a new four-factor conceptualization of work-family interference. *Journal of business and psychology*, 17(4), 515-535.

Um exemplo de estudo que demonstra essa interferência do trabalho na família e da família no trabalho é apresentado por Paschoal e Tamayo (2005), ao relatarem em seu levantamento teórico para analisar o impacto dos valores laborais e da interferência da família no estresse ocupacional, o trabalho apresentado no XXVI Encontro Nacional da ANPAD (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração), por Tamayo, Lima e Silva (2002), em que os autores investigaram o poder preditivo da interferência do trabalho na família e da família no trabalho, sobre a percepção que as pessoas têm de si mesmas em relação ao trabalho que desenvolvem. Os autores investigaram as dimensões de segurança profissional, realização profissional, competência no trabalho e saúde no trabalho. Os resultados do estudo comprovaram que quanto maior é a interferência do trabalho na família, menor é a percepção

de saúde no trabalho que os indivíduos têm e em contrapartida, quanto mais a esfera da família interfere no trabalho, menos os indivíduos se sentem seguros em relação a sua posição profissional ou competentes para desenvolvê-la.

Outro modelo desenvolvido para facilitar o entendimento dessa relação de interferência entre essas duas esferas, e amplamente citado na literatura (Andrade, 2011; Andrade, 2015; de Oliveira, Cavazotte & Paciello, 2013; Matias & Fontaine, 2012; Simões, 2016; Silva & Rossetto, 2010), é o modelo de classificação de Greenhaus & Beutell (1985), neste modelo os autores postulam três componentes centrais, entre os fatores principais, da interação entre as esferas trabalho e família, são eles: tensão, comportamento e tempo. O componente tensão estima que as pressões incidentes sobre os papéis desempenhados entre as duas esferas são incompatíveis e que quanto maior a pressão e exigência incidente sobre o papel profissional, maior o conflito gerado na esfera familiar. O componente comportamento versa sobre o que é esperado socialmente como conduta no desempenho dos papéis, tanto familiares quanto profissionais, ou seja, dos comportamentos emitidos pelo sujeito no desempenho desses papéis, o conflito nesse caso está relacionado ao quanto o desempenho de um papel, afeta os comportamentos no desempenho do outro. Por fim, o componente tempo, trata do crescimento do conflito em relação ao tempo que o indivíduo gasta, quando está envolvido no desempenho do papel de uma determinada esfera, um exemplo de conflito que atinge esse componente é em relação a quanto as horas irregulares ou as horas extras praticadas no desempenho do papel profissional, afetam compromissos e obrigações familiares. De maneira geral, o conflito é medido de forma bidirecional, e trata-se da interferência no desenvolvimento de um papel (profissional ou pessoal), em relação a uma esfera (trabalho ou família).

### **O conflito trabalho-família e as organizações**

Embora o conflito de papéis não esteja condicionado a uma área organizacional ou a trabalhadores específicos, no Brasil, o trabalho embarcado em plataformas petrolíferas aparenta ter sua maior queixa, por parte dos trabalhadores, sobre os conflitos no âmbito familiar causados pela natureza da atividade. Estudos comprovaram que a principal dificuldade do trabalho embarcado, é a distância da família, e os conflitos, familiares e sociais, gerados em razão do turno de trabalho (Forsyth & Gauthier 1991; Pena, 2002; Barbosa & Alvarez, 2016; Coutinho, Menandro & Moreira, 2019). Um estudo realizado por Coutinho e colaboradores (2019), com 25 trabalhadores da Bacia de Campos - RJ, indicou que a principal dificuldade enfrentada pelos trabalhadores embarcados, é a angústia e a ansiedade geradas pela ausência

em eventos e compromissos familiares e sociais, que faz com que os trabalhadores percam a oportunidade de desenvolver plenamente seus papéis familiares, além de gerar uma maior preocupação com a família nos momentos de embarque, ou seja, nos momentos que os trabalhadores estão exercendo seu papel profissional. O estudo destaca também que mesmo quando estão inseridos em sua esfera familiar, esses trabalhadores não conseguem desenvolver seus papéis familiares, pois é comum não estarem inseridos na rotina familiar, e com horários compatíveis com outros membros da família.

Além de ser um gerador de conflito entre papéis, a interferência da família também aparece listada como um estressor organizacional ao qual esses trabalhadores embarcados estão submetidos (Pinheiro, 2014), uma vez que a preocupação com a família aparece relacionada com uma falta de adaptação ao tipo de trabalho praticado nesses ambientes. Em conformidade a essa teoria, Paschoal e Tamayo (2015), consideram que aspectos da relação entre trabalho e família podem ser tratados como variáveis que influenciam o estresse organizacional. Nesse sentido, podemos dizer que promover a saúde do trabalhador, afeta positivamente o equilíbrio entre as esferas trabalho-família, e conseqüentemente afeta o desempenho profissional dos trabalhadores (Feijó, Júnior, Nascimento & Nascimento, 2017). Essa promoção da saúde pode e deve ser incentivada pelas organizações.

O trabalhador não pode mais ser visto como um recurso humano no sistema de produção, um novo olhar sobre esses indivíduos, que reconheça suas particularidades e leve em consideração as diferentes esferas onde estão inseridos, e como essas esferas interferem e influenciam seu comprometimento com o trabalho e sua qualidade de vida dentro e fora da organização, é urgente e necessário (Feijó et al., 2017), além disso, é importante que as organizações entendam que o conflito trabalho-família se relaciona com diversos outros conceitos originados da relação dos indivíduos com o trabalho (como comprometimento, bem-estar, qualidade de vida, satisfação, etc.), e que embora sejam fatores interdependentes, políticas e práticas de gestão precisam ser elaboradas e desenvolvidas para funcionarem como um fator de equilíbrio entre essas interações e relações e promover um ambiente organizacional mais estável e produtivo.

Oliveira, Cavazotte e Paciello (2013), acreditam que entender a relação e a dinâmica entre os conflitos trabalho-família, pode ser um propulsor do desenho de políticas e práticas voltadas ao equilíbrio dessas duas esferas, pelas organizações, e que permite uma melhor alocação de recursos dentro do ambiente organizacional. Além disso, os autores também propõem uma divisão dos aspectos que permeiam essa interação, sendo eles: aspectos físicos e

psicológicos (estresse, hipertensão, transtornos de humor, abuso de substâncias), aspectos comportamentais do trabalhador (atitudes, satisfação no trabalho, comprometimento organizacional), e aspectos sobre a satisfação com a família, as relações entre esses aspectos indicam que conflito trabalho-família atua reduzindo a satisfação no trabalho e aumentando a intenção do trabalhador em deixar a organização, acarretando em um menor compromisso organizacional e em um baixo desempenho profissional, ademais, outros estudos também corroboram para a teoria de que uma menor satisfação com o trabalho está ligada a uma percepção de papéis conflituosos (Parasuraman, Purohit, Godshalk, & Beutell, 1996; Kossek & Ozeki, 1998). Por isso, contexto profissionais com maior flexibilidade e com maior controle de horários de trabalho, geralmente estão associados a maiores índices de satisfação com o trabalho e a menores índices de conflitos de papéis percebidos pelos trabalhadores, de maneira geral, essas flexibilidades que estão relacionadas ao trabalho dão ao trabalhador uma sensação de controle sobre o seu trabalho, o que acarreta uma maior condição de decisão acerca de como manejar os papéis desempenhados na vida profissional e na vida familiar e um maior controle sobre suas obrigações nas duas esferas (Staines e Pleck, 1986; Jacobs e Gerson, 2004; Hill, 2005).

Apesar de citar horários flexíveis no trabalho como uma mola propulsora de um melhor desempenho dos papéis profissionais e um baixo conflito na esfera familiar, o diálogo, o apoio e a convivência, também vem sendo considerados como fatores básicos para uma boa relação entre essas duas esferas. Um estudo realizado, no sul do Brasil, com gerentes que atuam no setor bancário (Silva & Rosseto, 2010), demonstrou que as bases para o conflito entre o trabalho e a família estão vinculados principalmente à incompatibilidade de interesses e ao tempo dedicado, tanto ao desempenho do papel profissional quanto familiar, e que o diálogo vem sendo reconhecido como um fator atuante para minimizar esses conflitos. No âmbito da família, o diálogo é reconhecido como uma troca de ideias, de forma aberta e sincera e que gera uma relação de confiança recíproca, enquanto no âmbito da prática profissional, esse fator está associado a discussão de pontos de vista, avaliação e reflexão acerca de problemas enfrentados e visa uma tomada de decisão compartilhada, voltada ao alcance de um objetivo comum. De acordo com os autores, o diálogo atua como um estimulante para um relacionamento aberto e sincero e cria uma relação de confiança, o que contribui para que a interferência do conflito seja evitada (Silva & Rosseto, 2010).

Retomando a ideia de que o conflito trabalho-família atua como um fator que tende a reduzir o comprometimento do trabalhador com a organização e um menor compromisso

organizacional, podemos concluir que é de sumo interesse das organizações uma atuação que reduza esse fator, além disso, o comprometimento organizacional tem sido foco de estudos (Aguiar, Bastos, Jesus, & Lago, 2014), uma vez que as organizações visam gerar vantagens competitivas no mercado de trabalho através do comprometimento de seus colaboradores. O estudo realizado por Aguiar e colaboradores (2014), corrobora com essa teoria, pois demonstra que os indivíduos têm a tendência em se comprometer mais com o trabalho, quando percebem que aquela organização não contribui para o prejuízo de suas demandas familiares.

Existem inúmeras práticas que as organizações podem adotar como forma de promover a diminuição da percepção do conflito trabalho-família, em seus colaboradores, a exemplo disso, Gornick e Meyers (2003), destacaram políticas e práticas mais comuns nos países desenvolvidos que são adotadas como forma de promover uma maior conciliação entre as demandas do trabalho e da vida familiar, promovendo uma menor percepção de conflito entre essas duas esferas pelos indivíduos, são eles: 1- licenças concedidas no trabalho para cuidar dos filhos, sem prejuízos dentro da organização, como perda do emprego ou diminuição de salário ou outros benefícios, 2- flexibilização do tempo de trabalho, permitindo aos colaboradores reduzir ou realocar as horas trabalhadas quando houver necessidade em razão de demandas familiares, e 3- acesso a creches e pré-escolas, como uma alternativa para o cuidado dos filhos, no momento em que os pais estão no trabalho. Além de promoverem uma menor percepção de conflito, essas práticas também podem auxiliar numa maior percepção de controle do tempo por parte do colaborador, o que auxilia na manutenção do seu comprometimento com o trabalho, pois como vimos anteriormente, promover a saúde do trabalhador (vista aqui como uma menor percepção e geração de conflitos), tende a afetar positivamente no seu desempenho profissional e ajuda a manter o equilíbrio entre as esferas trabalho e família (Feijó et al., 2017).

### **Considerações Finais**

Neste capítulo, fomos apresentados sobre como as esferas da vida de um indivíduo podem afetar umas às outras, principalmente quando falamos do desempenho de papéis familiares e profissionais. O trabalho e a família exercem domínios centrais na vida de todos os indivíduos, e saber conciliar e equilibrar essas duas áreas é essencial para manter a saúde e o bem-estar.

Embora de caráter centrais, essas duas esferas não estão isentas de conflitos e de desequilíbrio. Quando mencionamos os papéis desempenhados em cada uma delas, podemos perceber que a representação desses papéis carece de certo ajuste para cada domínio, e que não

podemos desempenhar as mesmas funções dentro de casa e do trabalho, por isso, entender que essas atividades têm caráter originalmente diferentes e saber conciliá-las é fundamental para a manutenção do equilíbrio e para uma relação positiva entre as duas esferas. Ademais, percebemos que as empresas e organizações onde os indivíduos estão inseridos, têm grande responsabilidade na manutenção deste equilíbrio, uma vez que o conflito família-trabalho tem ligação direta com doenças pessoais, profissionais e familiares, e que quanto maior ele for, mais o comprometimento, o desempenho e a produção do indivíduo em relação à organização, será afetado. Por fim, é necessário que sejam pensadas e elaboradas políticas e práticas organizacionais que contribuam diretamente para uma diminuição da geração e da percepção do conflito.

### Referências bibliográficas

- Aguiar, C. V. N., & Bastos, A. V. B. (2013). Tradução, adaptação e evidências de validade para a medida de conflito trabalho-família. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 203-212.
- Aguiar, C. V. N., Bastos, A. V. B., Jesus, E. S. D., & Lago, L. N. A. (2014). Um estudo das relações entre conflito trabalho-família, comprometimento organizacional e entrenchamento organizacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(3), 283-291.
- Andrade, M. C. P. (2011). Work-Life Balance: Condições de trabalho facilitadoras da integração do papel profissional e familiar. *Exedra: Revista Científica*, (1), 41-54.
- Andrade, C. (2015). Trabalho e vida pessoal: exigências, recursos e formas de conciliação.
- Barbosa, A. R. D. G., & Alvarez, D. (2016). Trabalho feminino no setor offshore na Bacia de Campos-RJ: percepção das trabalhadoras e estratégias usadas na gestão dos tempos de vida e de trabalho. *Gestão & Produção*, 23(1), 118-131.
- Carlson, D. S., & Frone, M. R. (2003). Relation of behavioral and psychological involvement to a new four-factor conceptualization of work-family interference. *Journal of business and psychology*, 17(4), 515-535.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 249-276.

- Coutinho, S. S. M., Menandro, P. R. M., & Moreira, A. C. C. T. (2019). Representações Sociais De Trabalho Offshore Para Trabalhadores Embarcados E Implicações Na Vida Familiar E Social. *PSI UNISC*, 3(1), 33-55.
- De Oliveira, L. B., Cavazotte, F. D. S. C. N., & Paciello, R. R. (2013). Antecedentes e consequências dos conflitos entre trabalho e família. *Revista de Administração Contemporânea*, 17(4), 418-437.
- Edwards, J. R. & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *The Academy of Management Review*, 25, 178-199.
- Farias, C. C. (2004). A família da pós-modernidade: em busca da dignidade perdida da pessoa humana. *Revista de Direito Privado*, 5(19), 56-68.
- Feijó, M. R., Junior, E. G., Nascimento, J. M., & Nascimento N. B. (2017). Conflito trabalho-família: Um estudo sobre a temática no âmbito Brasileiro. *Pensando Famílias*, 21(1), 105-119
- Felstead, A., Jewson, N., Phizacklea, A. , Walters, S. (2002). Opportunities to work at home in the context of work–life balance. *Human Resource Management Journal*, 12.
- Frone, M., Russell, M., & Cooper, M. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77 (1), 65-78.
- Frone, M., Yardley, J., & Markel, K. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50 (2), 145-167.
- Forsyth, C. J., & Gauthier, D. K. (1991). Families of offshore oil workers: Adaptations to cyclical father absence/presence *Sociological Spectrum*, 11(2), 177–201.
- Gornick, J. C., & Meyers, M. K. (2003). *Families that work: Policies for reconciling parenthood and employment*. Russell Sage Foundation.
- Goulart Júnior, E., Feijó, M. R., Cunha, E. V., Corrêa, B. J., & Gouveia, P. A. E. S. (2013). Exigências familiares e do trabalho: Um equilíbrio necessário para a saúde de trabalhadores e organizações. *Pensando famílias*, 17(1), 110-122.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Halrynjo, S. (2009). Men's work–life conflict: Career, care and self-realization: Patterns of privileges and dilemmas. *Gender, Work & Organization*, 16(1), 98-125.

- Hill, E. J. (2005). Work-family facilitation and conflict, working fathers and mothers, work-family stressors and support. *Journal of Family issues*, 26(6), 793-819.
- Jacobs, J. A., & Gerson, K. (2005). The time divide: Work, family, and gender inequality (The family and public policy).
- Kossek, E., & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior-human resources research. *Journal of applied psychology*, 83(2), 139.
- Matias, M., Andrade, C., & Fontaine, A. M. (2011). Diferenças de género no conflito trabalho-família: um estudo com famílias portuguesas com dois filhos com crianças pequenas. *Psicologia*, 25(1), pp. 9-32.
- Matias, M., & Fontaine, A. M. (2012). A conciliação de papéis profissionais e familiares: O mecanismo psicológico de spillover. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 235-244.
- Montali, L. (2003). Relação família-trabalho: reestruturação produtiva e desemprego. *São Paulo em perspectiva*, 17(2), 123-135.
- Montali, L. (2006). Provedoras e co-provedoras: mulheres-cônjuge e mulheres-chefe de família sob a precarização do trabalho e o desemprego. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 23(2), 223-245.
- Nascimento, H. (2013). Breve Histórico da Organização do Trabalho. Disponível em: <http://www.hospvirt.org.br/enfermagem/port/orgtrab.html>.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2005). Impacto dos valores laborais e da interferência família: trabalho no estresse ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 173-180.
- Parasuraman, S., Purohit, Y. S., Godshalk, V. M., & Beutell, N. J. (1996). Work and family variables, entrepreneurial career success, and psychological well-being. *Journal of vocational behavior*, 48(3), 275-300.
- Pereira, A. M., Queirós, C., Gonçalves, S. P., Carlotto, M. S., & Borges, E. (2014). Burnout e interação trabalho-família em enfermeiros: Estudo exploratório com o Survey Work-Home Interaction Nijmegen (SWING). *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 11, 24-30.
- Pinheiro, V. D. A. (2014). Saúde mental dos trabalhadores offshore. Trabalho de Conclusão de Curso.
- Pinto, A. I. M. (2017). *A influência do trabalho por turnos no equilíbrio entre a vida pessoal e profissional* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Edição própria).

- Simões, C. (2016). Conflito trabalho-família em profissionais de saúde: teoria, investigação e intervenção.
- Silva, A. B. D., & Rossetto, C. R. (2010). Os conflitos entre a prática gerencial e as relações em família: uma abordagem complexa e multidimensional. *Revista de administração contemporânea*, 14(1), 40-60.
- Staines, G. L., & Pleck, J. H. (1986). Work schedule flexibility and family life. *Journal of Organizational Behavior*, 7(2), 147-153.
- Tamayo, A., Lima, D. & da Silva, A. V. (2002). Impacto do clima organizacional sobre o estresse no trabalho. *Trabalho apresentado no XXVI Encontro Nacional da ANPAD, Salvador, Bahia*.
- Voydanoff, P. (2002). Linkages between the work family interface and work, family and individual outcomes: An integrative model. *Journal of Family Issues*, 23,138-164

**Nota sobre a autora:**

**Larissa Barros:** Psicóloga formada pela Universidade de Brasília, com formação direcionada à Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, atua como mestranda na mesma Universidade de sua formação, atualmente realiza pesquisa sobre as implicações do confinamento ao qual os trabalhadores embarcados em Plataformas Petrolíferas no Brasil, estão submetidos.



# ***Capítulo 4***

---

## **CAPITAL PSICOLÓGICO**

Daren Tashima Cid - (UnB)

Maria do Carmo Fernandes Martins - (UMESP)

Cristiane Faiad - (UnB)



## CAPITAL PSICOLÓGICO

Daren Tashima Cid

*Universidade de Brasília (UnB)*

Maria do Carmo Fernandes Martins

*Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)*

Cristiane Faiad

*Universidade de Brasília (UnB)*

Este capítulo tem como objetivo abordar o fenômeno capital psicológico (PsyCap), como uma importante variável dentro da Psicologia Organizacional e do Trabalho. São apresentadas a sua definição e embasamento teórico, as evoluções do construto dentro de uma perspectiva histórica, as pesquisas científicas na área sobre as variáveis antecedentes e consequentes, as principais medidas utilizadas para mensurar capital psicológico e, por fim, os aspectos metodológicos e práticos.

### **Definição e evolução histórica.**

Proposto por Luthans e Youssef (2004), capital psicológico (PsyCap) é considerado um dos mais importantes construtos do campo do Comportamento Organizacional Positivo (COP). Esta corrente nasceu em atenção ao apelo de Seligman (1998), então presidente da *American Psychological Association* (APA), para que as pesquisas na área de Psicologia se voltassem para o estudo das qualidades positivas dos indivíduos (Luthans, 2002; Luthans & Youssef, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Seligman (1990) publicou artigos sobre a necessidade premente de mudança de foco das contribuições da Psicologia, com a finalidade de resgatar os interesses sobre os aspectos positivos do ser humano. Seligman (1998a) contextualizou que antes da Segunda Guerra Mundial, a Psicologia tinha três missões: curar transtornos mentais, tornar a vida das pessoas mais satisfatórias e desenvolver talentos. Entretanto, logo após a guerra, todos os esforços dessa ciência focaram na compreensão, no diagnóstico e no tratamento de doenças com caráter meramente curativo e remediativo, negligenciando as importantes constatações de que aproximadamente 70% das pessoas não apresentavam transtornos psicológicos e que a ausência de doença não era garantia de saúde, felicidade ou bem-estar (Diener & Lucas, 2000).

Contudo, Marujo, Neto, Caetano e Rivero (2007) enfatizaram que os ganhos de uma Psicologia com o foco na doença e na psicopatologia devem ser valorizados e reconhecidos, pois ampliaram a possibilidade de compreensão, de diagnóstico e de intervenção no sofrimento mental, melhorando a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas. Seligman (1998a), no entanto, alertou que a Psicologia não era apenas o estudo da fraqueza, da doença, do dano e do disfuncional, mas também o estudo da qualidade e da virtude reafirmando a necessidade, no século XXI, de uma ciência que favorecesse o desenvolvimento de forças e virtudes humanas que atuam como importantes fatores de proteção.

Dessa maneira, Seligman (1998c) juntamente com Mihaly Csikszentmihalyi fundaram o movimento da Psicologia Positiva, definindo-a como uma ciência reorientada que enfatiza a compreensão e a construção das qualidades positivas de um indivíduo e que tem como principais objetivos medir, compreender e então, desenvolver forças e virtudes humanas. Propuseram, assim, mudanças no foco da Psicologia, passando da preocupação somente com o reparo do disfuncional para focar na construção de qualidades positivas.

Identificados com esta proposta, autores como Luthans e Youssef (2004; 2007) convergiram esforços para alinhar este pressuposto para a área das organizações, fomentando os estudos do COP. O objetivo foi identificar as capacidades psicológicas positivas dos colaboradores que impactam na qualidade do trabalho e na efetividade organizacional (Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015).

Com a intenção de servir de parâmetro e delimitar o campo de abrangência do COP, Luthans e Youssef (2004) definiram critérios do que pode ser considerada a área de estudo do Comportamento Organizacional Positivo: (a) ser uma capacidade psicologicamente positiva, (b) ser uma teoria com validação em pesquisas científicas e passível de mensuração e, de forma concomitante, (c) ser um estado aberto às mudanças que tenha impacto positivo nas atitudes, nos comportamentos, no desempenho (Gomes, 2020), na satisfação e no comprometimento organizacional (Marcelino, 2019) e no bem-estar no trabalho (Luthans, 2002; Luthans & Youssef, 2004; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Youssef & Luthans, 2007). Luthans (2002) sintetizou, assim, que os construtos do COP precisam caracterizar-se como uma capacidade psicológica positiva, mensurável, gerenciável, passível de desenvolvimento e com impacto no desempenho individual.

Dentro dessa vertente, capital psicológico é um construto definido como “Quem sou eu?”, contrapondo-se aos conceitos de capital humano (O que eu sei?) e capital social (Quem eu conheço?). A noção de capital psicológico representa quem os indivíduos são e em quem se

podem tornar, com ênfase nas capacidades, nos recursos e no potencial presente e futuro do indivíduo. Em contraponto, o capital social está relacionado à rede de contatos sociais, enquanto o capital humano surge como uma noção de maior amplitude, relativa ao conhecimento, às capacidades, habilidades e às competências derivadas da educação e da experiência.

Quatro dimensões, originárias dos estudos da Psicologia Positiva, cumpriam integralmente esses critérios, tendo aplicabilidade no contexto organizacional. São elas: Autoeficácia, Esperança, Otimismo e Resiliência, representados pela sigla HERO (*Hope, Efficacy, Resilience, Optimism*) que dispostos conjuntamente formam o PsyCap. Definido como um estado de desenvolvimento psicológico positivo, capital psicológico é caracterizado pela posse de um conjunto de recursos:

(1) Autoeficácia: ser confiante, de modo a manter e investir esforços necessários para ter sucesso em tarefas desafiantes. A autoeficácia exprime a convicção que cada indivíduo tem sobre a sua capacidade para mobilizar a energia motivacional, os recursos cognitivos e os cursos de ação que necessita seguir para executar com sucesso uma tarefa específica num dado contexto (Bandura, 1977).

(2) Otimismo: De acordo com Seligman e Schulman (1986), o otimismo pode ser descrito recorrendo aos estilos explicativos dos indivíduos. Os pessimistas tendem a interpretar os acontecimentos negativos como sendo devidos a causas internas, globais e estáveis, enquanto os otimistas os atribuem a causas situacionais, temporárias ou externas ao indivíduo. Uma pessoa otimista assume o crédito pelo que de positivo ocorre na sua vida e, quando confrontado com situações negativas, continua a encarar o futuro de modo otimista, efetuando atribuições positivas sobre os acontecimentos presentes e futuros.

(3) Esperança: esperança é um conceito que foi cientificamente desenvolvido na psicologia e na psiquiatria no início de 1960. Ter esperança envolve, segundo Snyder (2000), um conjunto cognitivo que é baseado na capacidade de definir e atingir objetivos, encontrar os meios para realizá-los e manter-se motivado ao longo desse processo, perseverar em direção a metas e, se necessário, redirecionar as formas de alcançá-las para ter sucesso.

(4) Resiliência: A noção de resiliência refere-se a uma classe de fenômenos caracterizada por padrões de adaptação positivos num contexto em que pontificam adversidades e riscos potencialmente significativos (Masten et al., 2009). Coutu (2002) descreve um indivíduo resiliente como alguém que aceita a realidade, que acredita que a vida pode ser vivida com significado e possui mecanismos adaptativos que lhe permitem improvisar

de forma flexível face a situações inesperadas, superar-se e voltar ao equilíbrio perante problemas e adversidades.

Estas capacidades psicológicas funcionam conjuntamente para dar origem a um construto de segunda ordem – capital psicológico – que molda o funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental do indivíduo. Assim, estes quatro recursos psicológicos combinados (autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência) formam um núcleo superior baseados no compartilhamento e interação de comunalidades e são mais compreendidos quando avaliados como representantes de um único recurso psicológico subjacente (PsyCap). No entanto, autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência são também construtos que possuem características únicas, tendo validade discriminante, impactando diferencialmente na produtividade, nas atitudes, nos comportamentos, na saúde e no bem-estar (Luthans & Avolio, 2014; Luthans & Youssef, 2007; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Luthans et al., 2015).

Segundo Luthans et al. (2008), as quatro dimensões operam de forma sinérgica, tornando-se um componente único, atuando de forma integrada e interativa na busca de resultados organizacionais esperados. Os fatores combinados aumentam a probabilidade de sucesso nas ações dos indivíduos, estando associados a um maior esforço, motivação e perseverança no desempenho dentro das organizações (Avey, Luthans, Smith, & Palmer 2010).

### **Variáveis antecedentes e consequentes de capital psicológico.**

Considerando o capital psicológico dos indivíduos como o diferencial competitivo e estratégico das organizações, vários estudos têm sido conduzidos com propósito de identificar os mecanismos que desenvolvem o PsyCap para auxiliar as organizações na construção de programas para desenvolvê-lo e também para verificar os impactos do PsyCap dos colaboradores em seu trabalho (Avey et al., 2010; Dello Russo & Stoykova 2015; Luthans, Avey, & Patera, 2008; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Zonato et al., 2020).

Este potencial emergente do PsyCap tem promovido o avanço das pesquisas sobre o construto. Seco (2015) e Pais, Santos, Mónico e Seco (2019), em análise bibliométrica sobre a produção científica na área de PsyCap, no período de 2004 a 2014, encontrou um total de 94 artigos internacionais sendo que o maior número de publicações ocorreu entre 2011 e 2014 (74%), centrando-se em PsyCap como variável independente (34%), a partir de estudos do tipo empírico (81%), embora poucos (8%) versem sobre validação de instrumentos.

Em outra revisão recente, Luthans e Youssef-Morgan (2017) apontaram que o construto tem sido conceituado e medido predominantemente no nível individual e que há pouca

consistência sobre as variáveis antecedentes e consequentes de PsyCap. Alguns fatores individuais e organizacionais são apontados como principais preditores de PsyCap. Além disso, dados sócio-ocupacionais são frequentemente controlados, mas raramente relacionados ao PsyCap tais como idade, gênero, permanência ou experiência de trabalho.

Os resultados dos estudos de Luthans e Youssef (2004), Luthans e Avolio (2014) e Avey et al. (2010) conduzem ao entendimento de que pessoas com PsyCap elevado têm maior motivação para alcançar metas desafiadoras, perseverar-se frente a potenciais problemas e investir vigor na conquista dos objetivos, tolerando mais situações estressantes e percalços negativos que os demais trabalhadores.

Avanços recentes na literatura indicam relações positivas entre PsyCap e desempenho no trabalho (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011; Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014), além de importantes resultados organizacionais, como engajamento (Cavalcante et al., 2014, Tashima-Cid, 2018), criação de valor para as organizações (Antunes, Caetano, & Pina-Cunha, 2013), prosperidade no trabalho (Paterson, Luthans, & Jeung, 2014), satisfação no trabalho, comprometimento, cidadania organizacional e bem-estar psicológico, enquanto apresenta relações negativas com fenômenos indesejáveis, como estresse (Avey, Luthans, & Jensen, 2009), cinismo no local de trabalho, ansiedade, intenção de rotatividade e comportamentos divergentes (Avey et al., 2011).

Luthans, Youssef, Sweetman e Harms (2013) verificaram impacto em indicadores de saúde como índice de massa corporal e níveis de colesterol, bem como com a satisfação com a própria saúde e com seus relacionamentos interpessoais. Krasikova, Lester e Harms (2015) demonstraram que níveis elevados de capital psicológico se relacionam com menor propensão a problemas de saúde mental e abuso de substâncias.

O capital psicológico influencia positivamente o desenvolvimento de bem-estar subjetivo no trabalho, mediando a relação entre o suporte social e o bem-estar (Li et al., 2014). Estudos desenvolvidos indicam o potencial de PsyCap para influenciar positivamente relações interculturais e adaptação nesses contextos, diminuindo o etnocentrismo, aumentando as emoções positivas e a inteligência cultural (Dollwet & Reichard, 2014; Reichard, Dollwet, & Louw-Potgieter, 2014).

Alguns estudos pontuam as implicações entre liderança e PsyCap, especialmente sobre sua relação com a liderança autêntica. Resultados indicam que o líder autêntico atua com o objetivo de estimular o aumento do PsyCap dos colaboradores na organização e reforçar a autoconsciência, autodesenvolvimento e autocontrole dos seus colaboradores (Luthans et al.,

2013; Luthans, Luthans & Avey, 2014; Marques, 2015; Rego, Sousa, Marques, & Pina-Cunha, 2012). Ainda na relação com a liderança, Vogelgesang, Clapp-Smith e Osland (2014) evidenciam que PsyCap é um importante mediador para o desenvolvimento de competências globais dos líderes.

PsyCap tem demonstrado robustez em diversos contextos culturais, como apontam estudos realizados em países como EUA (Luthans & Youssef-Morgan, 2017), China (Li et al. 2015; Liu, Hu, Wang, Sui, & Ma, 2013; Zhang, Li, Ma, Hu, & Jiang, 2014), Espanha (Azanza, Domínguez, Moriano & Molero, 2014), Portugal (Antunes, Caetano, & Pina-Cunha, 2017; Macedo, 2015), Tailândia (Sapyaprapa, Tuicomepee, & Watakakosol, 2013), Turquia (Çetin & Basim, 2012), Egito (Nafei, 2015), Brasil (Formiga et al., 2019; Tashima Cid, 2018) dentre outros. Todavia, as conclusões destas pesquisas apontam que as dimensões do PsyCap podem sofrer variações consideráveis em seus resultados, quando comparados aos estudos realizados nos Estados Unidos (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

### **Medidas de capital psicológico**

Existem poucos instrumentos com evidências de validade e confiabilidade desenvolvidos para avaliar capital psicológico. No contexto internacional, destacam-se as escalas *Psychological Capital Questionnaire*, em suas versões completa - PCQ-24 (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007) e reduzida - PCQ-12 (Avey, Avolio, & Luthans, 2011), com 24 e 12 itens respectivamente.

O PCQ-24 foi elaborado a partir de escalas adaptadas sobre eficácia, otimismo, esperança e resiliência, resultando em 4 fatores com 6 itens cada, respondidos em escala do tipo likert de seis pontos, variando entre discordo fortemente e concordo fortemente (Luthans et al., 2007). Os valores de alpha de Cronbach foram de 0,88 (Autoeficácia), 0,89 (Esperança), 0,89 (Otimismo) e 0,89 (Resiliência) em quatro amostras distintas.

O PCQ-12, versão reduzida do PCQ-24, foi desenvolvido por Avey et al. (2011), resultado de uma solução fatorial com três itens para autoeficácia, quatro itens para esperança, três itens para resiliência e dois itens para otimismo. A escala utiliza 12 itens derivados diretamente do PCQ-24 seguindo a mesma padronização, inclusive sem alterações de conteúdo nos itens resultantes. Os autores valorizam a instrumentalidade do PCQ-12, especialmente em protocolos de pesquisa complexos, onde a redução de itens facilita a coleta, aumenta a cooperação e diminui a fadiga dos participantes. O PCQ-12 não possui itens com pontuações invertidas. Alguns estudos sugerem que tais itens tendem a ser problemáticos particularmente

na avaliação de fenômenos positivos (Avey et al., 2011; Merritt, 2012; Luthans & Yossef-Morgan, 2017). O PCQ-12 e PCQ-24 foram adaptados para outros contextos além do local de trabalho, como na área da saúde e em relacionamentos (Luthans et al., 2013).

Harms e Luthans (2012), apoiados em pesquisas que indicam que as medidas implícitas são mais precisas do que os instrumentos de autorrelato, desenvolveram o Questionário de Capital Psicológico Implícito (I-PCQ) para ajudar a minimizar os problemas relacionados à deseabilidade social com instrumentos de autorrelato que avaliam características positivas e desejáveis. Esta escala foi organizada em forma de um inventário com oito itens, com escala de respostas de sete pontos e avalia as mesmas dimensões que o PCQ-24 e o PCQ-12. Neste questionário, os respondentes são convidados a imaginar uma história relacionada ao trabalho, respondendo a questões sobre por exemplo, como o personagem estaria se sentindo enquanto conversa com seu superior: “sente-se satisfeito com a própria vida” ou “sente-se esperto ou inteligente”, revelando, de modo implícito, suas próprias características de PsyCap. Os dados estatísticos demonstram que a medida conseguiu se diferenciar do PCQ-12 e foi capaz de prever maior variância nos resultados de PsyCap.

Lorenz, Beer, Pütz e Heinitz (2017) também desenvolveram e validaram uma medida para PsyCap (CPC-12) para ser aplicável para todos os domínios da vida e não somente um instrumento restrito ao contexto organizacional.

No contexto brasileiro, Siqueira, Martins e Souza (2014a) construíram e validaram duas escalas para avaliar PsyCap: Inventário de Capital Psicológico (ICPT-25) e, a partir desta, propuseram uma forma reduzida, o Inventário de Capital Psicológico reduzido (ICPT-12). A primeira escala é composta por vinte e cinco itens, sendo oito para avaliar esperança, sete para resiliência, seis para eficácia e quatro para otimismo. Já a escala reduzida ICP-12 possui doze itens, com três itens em cada dimensão. Os itens são avaliados por uma escala do tipo likert de cinco pontos, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”; os resultados demonstraram bons índices de fidedignidade. É importante ressaltar que o ICPT-25 e ICPT-12 são as únicas escalas construídas para se mensurar PsyCap no contexto brasileiro.

Considerando que o instrumento mais utilizado nacionalmente e internacionalmente para mensurar capital psicológico é, atualmente, o PCQ-12 e PCQ-24, focaremos nos principais estudos de evidências de validade desses questionários.

Para avaliar os estudos psicométricos que envolveram PsyCap, Dawkins, Martin, Scott e Sanderson (2013) fizeram uma extensa revisão sistemática sobre o tema nas bases de dados PsycINFO e Proquest. Na comparação dos resultados das análises exploratórias e

confirmatórias, verificou-se que as escalas PCQ-24 e PCQ-12 mostraram confiabilidade significativa (consistências internas superiores a 0,70) em diferentes contextos culturais e organizacionais, demonstrando evidências de validade do instrumento para medir o PsyCap dos trabalhadores. Suas conclusões dão suporte sobre a robustez dos resultados estatísticos encontrados; entretanto, apontam que os itens invertidos nas dimensões otimismo e resiliência contribuem para diminuir a performance da escala.

Buscando verificar a suposta equivalência de medidas do PsyCap, Wernsing (2014) aplicou o PCQ-12 em empregados de uma mesma empresa, em doze diferentes países (Brasil, China, Alemanha, Índia, Itália, México, Polônia, África do Sul, Suécia, Peru, Reino Unido e Estados Unidos). A consistência interna foi também aceitável em todos os países, com o coeficiente alpha variando entre 0,84 a 0,92.

Outros estudos com o objetivo de validar a escala PCQ-24 foram realizados em diversos países, como EUA (Luthans et al., 2007), África do Sul (Du Plessis & Barkhuizen, 2012; Görgens-Ekermans & Herbert, 2013), Espanha (Azanza et al., 2014), China (Qingshan, Le, & Xuansheng, 2014) e Portugal (Antunes et al., 2017), entre outros. A maioria dos estudos corrobora a estrutura do instrumento com a distribuição em quatro fatores, com correlações internas variando entre 0,36 e 0,77, e alphas de Cronbach entre 0,80 e 0,90.

Análises fatoriais confirmatórias para avaliar a estrutura do PCQ-12 e PCQ-24 demonstraram que o modelo e as dimensões se ajustam melhor quando PsyCap é considerado como um fator de segunda ordem (Avey, Luthans, & Mhatre, 2008; Azanza et al., 2014; Luthans et al., 2008; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007; Rus, Baban, Jesus, & Andrey, 2012; Sapyaprapa et al., 2013; Stajkovic, 2006). No entanto, os resultados não são consensuais e conclusivos quanto à forma que o construto se organiza fatorialmente. Há, ainda, estudos como o de Antunes et al., (2017) e Rego, Marques, Leal, Souza, & Pina-Cunha (2010), que defendem que o modelo que melhor se ajustou aos dados foi constituído por cinco fatores. Du Plessis e Barkhuizen (2012), por sua vez, encontraram três fatores (otimismo, resiliência e uma fusão entre esperança e autoeficácia). Outros estudos pontuam melhor ajustamento quando PsyCap é interpretado como um modelo correlacional de primeira ordem com quatro fatores (Çetin e Basim, 2012; Formiga, Viseu e Neves de Jesus, 2014; Viseu et al., 2012). Devido aos resultados obtidos, Rego et al. (2010) levantaram a hipótese de que o PsyCap pode se comportar diferentemente de acordo com os aspectos culturais.

Formiga et al. (2014) avaliaram a organização fatorial do PCQ-12, validada por Viseu et al. (2012) para o contexto português, em trabalhadores. Os resultados da análise

confirmatória revelaram que a escala é confiável e fidedigna nesta população, considerando a tetratorialidade como a melhor estrutura.

Ainda com relação ao PCQ-12, os resultados do estudo de Kamei et al. (2018) demonstraram índices de ajustes aceitáveis para a estrutura de quatro fatores correlacionados e para uma estrutura de segunda ordem, com um fator geral de capital psicológico explicando os quatro fatores de primeira ordem. Testou-se também a invariância do PCQ-12 (invariância configural, métrica e escalar) por análises fatoriais multigrupos para diferentes amostras, homens e mulheres, jovens, adultos e idosos. Concluiu-se que o PCQ-12 apresentou boas propriedades psicométricas e que pode ser usado em uma ampla gama de amostras demonstrando invariância da medida e diferentes evidências de validade no contexto brasileiro.

Além disso, o PCQ-12 apresentou correlações significativas com satisfação com a vida, felicidade subjetiva, estresse percebido e depressão. Portanto, capital psicológico positivo tem um impacto positivo no bem-estar e negativo em psicopatologia nas amostras pesquisadas.

Evidências de validade do PCQ-24 no contexto brasileiro foram obtidas por Raulino (2015), que realizou uma adaptação do instrumento, obtendo na estrutura identificada na análise fatorial exploratória, alphas entre 0,73 a 0,83, com 62% de explicação da variância total. Da mesma forma, Fidelis (2016) aplicou a escala traduzida para o português por meio de tradução reversa. Na análise fatorial exploratória do PCQ-24, os valores de alpha de Cronbach foram de 0,92 (Autoeficácia), 0,90 (Esperança), 0,84 (Otimismo) e 0,82 (Resiliência) demonstram que os fatores estão distribuídos dentro da concepção teórica dos instrumentos originais, com um bom grau de explicação (69% variância total).

Recentemente, Tashima-Cid, Martins, Dias e Fidelis (2020) testaram as evidências de validade psicométrica do PCQ-24 em 749 trabalhadores, de todas as regiões do Brasil. Os dados foram submetidos à análise fatorial confirmatória para examinar a qualidade de ajustamento da estrutura fatorial de segunda ordem do PCQ-24. Os indicadores de ajuste do modelo foram satisfatórios, confirmando o modelo testado. O *alpha* de Cronbach foi de 0,92 e o coeficiente de confiabilidade composta foi de 0,95; resultados que indicam a validade e a confiabilidade do PCQ-24 como medida de capital psicológico em contexto laboral brasileiro. Esta investigação foi o primeiro estudo de validação fatorial confirmatória do PCQ-24 no Brasil. Na presente análise, foi evidenciado que a estrutura fatorial teórica de segunda ordem se adequa aos dados observados por meio dos modelos de equações estruturais. Este tipo de análise é de grande valor no processo de revisão de estruturas fatoriais, refinamento de instrumentos psicológicos e confirmação de teoria. Além disso, avaliar PsyCap como uma variável

unidimensional, facilita a utilização deste instrumento em análises psicométricas mais complexas, comuns na área da Psicologia.

Considerando essa lacuna, os estudos sobre capital psicológico são prementes e justificam-se pela importância de ampliar as possibilidades de avaliação do construto na cultura brasileira, a possibilidade de fomentar os estudos comparativos transculturais sobre o PsyCap com bases de dados singulares, bem como a possibilidade de realizar estudos convergentes com outros instrumentos.

### **Aspectos metodológicos e aplicados**

Em razão de seus benefícios, Capital Psicológico levanta muito interesse na literatura e entre as organizações. Há indícios de que maior capital psicológico traga benefícios não apenas para as organizações nas quais atuam, mas também acarrete consequências positivas para a saúde e qualidade de vida do trabalhador, como se demonstrou neste capítulo. Assim, esse é um assunto que interessa a pesquisadores e profissionais da área.

Todavia, no Brasil, embora a temática seja objeto de investigação já há algum tempo como se revelou neste texto, muitos profissionais e diversas organizações ainda precisam se aproximar e apropriar-se do conceito teórico e dos impactos positivos que o estudo e o diagnóstico do PsyCap, por meio dos instrumentos apresentados, podem trazer para o indivíduo e para as organizações. PsyCap pode beneficiar especialmente por constituir um estado que pode ser avaliado, gerenciado e desenvolvido em prol de trabalhadores e das instituições nas quais trabalham.

Estudos longitudinais (Avey et al., 2010; Dello Russo & Stoykova 2015; Luthans, Avey, & Patera, 2008; Luthans & Youssef-Morgan, 2017) apontaram que um dos aspectos mais importantes do PsyCap se refere à sua capacidade de flexibilidade e abertura para o desenvolvimento. A abordagem do PsyCap permite à gestão organizacional a possibilidade de conhecer, avaliar e gerenciar seus colaboradores, para além de ‘quem a pessoa é’, voltando-se ‘para o que ela é capaz de vir a ser’; este é, para Luthans e Youssef (2004), o grande diferencial estratégico nas organizações.

Destaca-se, então, a possibilidade de identificar o PsyCap e melhorá-lo em benefício de trabalhadores e da própria organização, considerando a construção de um instrumento de avaliação no Brasil e de tecnologia de treinamento para melhoria desse estado psicológico benéfico para indivíduo e instituição de trabalho.

Em virtude do alto retorno para os negócios, as organizações têm investido cada vez mais no desenvolvimento de intervenções que promovam o capital psicológico ao longo do tempo, por meio de intervenções via *web*, treinamentos de curta duração, implementação fácil, baixo custo de desenvolvimento e materiais. Luthans et al. (2008) organizaram um programa de intervenção com objetivo de desenvolver o PsyCap de trabalhadores norte-americanos. Os resultados corroboraram a hipótese de que as quatro dimensões do PsyCap podem ser desenvolvidas, como foi verificado nos trabalhadores que receberam o programa de intervenção. Posteriormente, Luthans, Luthans e Jensen (2012) replicaram esta intervenção em uma amostra de estudantes universitários americanos. Os resultados de desenvolvimento do PsyCap foram similares aos encontrados em 2008, sugerindo que os estudos sobre PsyCap possam ser ampliados para outros contextos, além do organizacional.

### **Considerações finais**

Este capítulo abordou o fenômeno capital psicológico e trouxe contribuições importantes em três áreas: teórica, metodológica e prática.

Do ponto de vista teórico, apresentou o estado da arte do construto em questão, ampliou as evidências sobre as variáveis antecedentes e consequentes, temática ainda pouco estudada no Brasil, assim como contribuiu para os trabalhos empíricos em Comportamento Organizacional Positivo (COP).

Em termos metodológicos, verifica-se que há poucos modelos explicativos de capital psicológico testados para o contexto organizacional, com a utilização de técnicas estatísticas de análise de dados que permitam analisar múltiplas variáveis simultâneas, coerentes com a complexidade do fenômeno estudado e, sobretudo, que possibilitem a avaliação de referenciais teóricos sem contaminação excessiva de erros estatísticos. Assim, os aportes metodológicos deste capítulo contribuem significativamente com os estudos sobre os construtos e as principais medidas para mensurar capital psicológico.

Do ponto de vista prático, este capítulo contribui como fonte de informações científicas importantes para construção de modelos de gestão de pessoas que possam contribuir para o desenvolvimento de capital psicológico e também fornecer evidências de validade, por meio de análises fatoriais confirmatórias, de escalas amplamente utilizadas nos contextos acadêmicos e organizacionais para mensuração de capital psicológico. Tendo em vista a escassez de investigações no Brasil, a compreensão do construto revela-se fundamental, na medida em que pode colaborar para a efetividade organizacional, para a saúde, o bem-estar e a

qualidade de vida do ser humano, possibilitando ações relacionadas aos processos de trabalho que minimizem os indicadores de risco e potencializem os de proteção.

Assim, o presente capítulo ofereceu dados relevantes que proporcionam um conjunto de informações mais sistematizadas em torno da temática, explorando as relações entre variáveis insuficientemente pesquisadas no contexto brasileiro e que têm demonstrado importantes resultados na área. No entanto, o capítulo constitui apenas um recorte, dentre as inúmeras possibilidades de compreensão do capital psicológico.

Para futuras pesquisas, sugere-se estudos adicionais que contribuam para aprofundar o debate sobre o tema. Na formulação de uma agenda de pesquisa sobre capital psicológico torna-se premente estudos que: a) Avaliam o efeito da desajustabilidade social em instrumentos de autorrelato; b) Ampliem amostras com participantes de todas as regiões do Brasil; c) A maioria dos estudos transversais (cross-sectional) apresentam limitações importantes que torna difícil compreender as variações que podem ocorrer no capital psicológico ao longo do tempo; d) As escalas utilizadas na maioria dos estudos são traduções de instrumentos de língua inglesa, sujeita ao viés cultural, que pode comprometer a correspondência de alguns de seus itens ao contexto brasileiro; e) Ressalta-se, assim, a necessidade de estudos sobre adaptação de instrumentos que vai muito além de tradução para o português; f) Uso de abordagens mais inovadoras e contemporâneas de tratamento de dados, ainda pouco utilizadas no Brasil, que compreendam as características desta população no contexto brasileiro.

Por fim, a Psicologia Organizacional e do Trabalho nos coloca muitos desafios e repensá-la torna-se um exercício constante, árduo e complexo. São muitos os entraves existentes sendo de suma importância refletir sobre o papel do psicólogo e as suas diversas formas de atuação na sociedade contemporânea.

A reavaliação periódica e constante do exercício acadêmico e profissional possibilita que a intervenção e a pesquisa não sejam consideradas como áreas dicotômicas. Para isso, é fundamental a produção de saberes inter-relacionadas com formas de atuação mais condizentes com o contexto no qual o sujeito está inserido, para não sermos apenas consumidores e adaptadores de conhecimentos teóricos e/ou empíricos gerados por países com tecnologia de ponta.

Esta constatação também nos aponta para a necessidade de refletir sobre o compromisso ético do psicólogo com a sociedade e, sobretudo, com o ser humano contribuindo, assim, para desenvolvimento de formas de atuação profissional voltadas para uma prática pluralista, crítica e transformadora. Espera-se que, este estudo, além dos conhecimentos produzidos, das

contribuições metodológicas e das possibilidades de aplicação apontadas, possa levar os leitores a reflexões que facilitem uma atuação competente e eticamente guiada.

### Referências bibliográficas:

- Antunes, A. C., Caetano, A., & Pina-Cunha, M. (2017). Reliability and construct validity of the Portuguese version of the Psychological Capital Questionnaire. *Psychological Reports, 120*(3), 520-536. doi: 10.1177/0033294116686742
- Antunes, A. C., Caetano, A., & Pina-Cunha, M. (2013). O papel do capital psicológico na criação de valor para as organizações. *Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão, 12* (3), 2-10.
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM SPSS AMOS User's Guide*. Chicago, IL: Small Waters Corporation.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *The Leadership Quarterly, 22*(2), 282-294. doi: 10.1016/j.leaqua.2011.02.004
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management, 48*(5), 677-693. doi: 10.1002/hrm.20294
- Avey, J. B., Luthans, F., & Mhatre, K. (2008). A call for longitudinal designs in POB and PsyCap research. *Journal of Org. Behavior, 29*, 1-7. doi: 10.1002/job.517
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(1), 17. doi: 10.1037/a0016998
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly, 22*(2), 127-152. doi: 10.1002/hrdq.20070
- Azanza, G., Domínguez, Á. J., Moriano, J. A., & Molero, F. J. (2014). Capital psicológico positivo: Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología, 30*(1), 294-301. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Cavalcante, M., Siqueira, M., & Kuniyoshi, M. (2015). Engajamento, bem-estar no trabalho e capital psicológico: um estudo com profissionais da área de gestão de pessoas.

- Pensamento & Realidade*. Rev. Prog. Est. Pós-Grad. em Adm.-FEA. 29(4), 23. Recuperado de [revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/22391](http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/22391)
- Çetin, F., & Basim, H. N. (2012). Organizational psychological capital: A scale adaptation study. *Review of Public Administration*, 6(1), 159–179. Recuperado de [http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/ab48d27456a2882\\_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration](http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/ab48d27456a2882_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration)
- Chen, D. J., & Lim, V. K. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior*, 33(6), 811-839. doi: 10.1002/job.1814
- Coutu, D. L (2002). How resilience Works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-55.
- Dawkins, S., Martin, A., Scott, J., & Sanderson, K. (2013). Building on the positives: A psychometric review and critical analysis of the construct of psychological capital. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 348-370. doi: 10.1111/joop.12007
- Dello Russo S., & Stoykova P. (2015). Psychological Capital Intervention (PCI): A replication and extension. *Human Resource Development Quarterly*, 26, 329–347. doi: 10.1002/hrdq.21212
- Dollwet, M., & Reichard, R. (2014). Assessing cross-cultural skills: validation of a new measure of cross-cultural psychological capital. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(12), 1669-1696. doi: 10.1080/09585192.2013.845239.
- Du Plessis, Y., & Barkhuizen, N. (2012). Psychological capital, a requisite for organizational performance in South Africa. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 15(1), 16-30. doi: 10.4102/sajems.v15i1.122
- Fidelis, A. C. F. (2016). *Relações entre capital psicológico e motivação: Um estudo em organizações de saúde do Rio Grande do Sul*. (Dissertação de mestrado) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil.
- Formiga, N. S., Franco, J. B. M., Neto, A. D. de S., Guimarães, W. N. C., Oliveira, M. A. P., Pereira, G. A., & Estavam, I. D. (2019). A medida de capital psicológico positivo: evidência da invariância fatorial em trabalhadores de distintas profissões em João Pessoa-PB e Natal-RN: English. *Psicologia E Saúde Em Debate*, 5(1), 19–36. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N1A3>

- Formiga, N. S., Viseu, J., & Neves de Jesus, S. (2014). Verificação empírica de uma medida do capital psicológico positivo em trabalhadores brasileiros. *Eureka*, 11, 1-18. Recuperado de [psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-11-2-16.pdf](http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-11-2-16.pdf)
- GOMES, Diogo Freitas Pereira. O capital psicológico como mediador de desempenho nas melhores empresas para trabalhar. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5001>
- Görgens-Ekermans, G., & Herbert, M. (2013). Psychological capital: Internal and external validity of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24) on a South African sample. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-12. doi: 10.4102/sajip.v39i2.1131.gorgens
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. 7th ed. Pearson Prentice Hall.
- Harms, P. D., & Luthans, F. (2012). Measuring implicit psychological constructs in organizational behavior: An example using psychological capital. *Journal of Organizational Behavior*, 33(4), 589-594. doi: 10.1002/job.1785
- Kline, R. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. 4th ed. New York: Guilford Press. doi: 10.1002/job.1785
- Krasicova, D.V., Lester, P.B., & Harms, P.D. (2015). Effects of psychological capital on mental health and substance abuse. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 22(3), 280-291. doi: 10.1177/1548051815585853
- Li, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F., & Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(1), 135-144. doi: 10.2224/sbp.2014.42.1.135
- Li, X., Kan, D., Liu, L., Shi, M., Wang, Y., Yang, X., Wang, J., Wang, L., & Wu, H. (2015). The mediating role of psychological capital on the association between occupational stress and job burnout among bank employees in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3), 2984-3001. doi: 10.3390/ijerph120302984
- Liu, L., Hu, S., Wang, L., Sui, G., & Ma, L. (2013). Positive resources for combating depressive symptoms among Chinese male correctional officers: perceived organizational support and psychological capital. *BMC Psychiatry*, 13(1), 89. doi: 10.1186/1471-244X-13-89

- Lorenz, T., Beer, C., Pütz, J., & Heinitz, K. (2016). Measuring psychological capital: construction and validation of the compound PsyCap scale (CPC-12). *PLoS One*, *11*(4), 1-17. doi: 10.1371/journal.pone.0152892
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2014). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *J. of Leadership & Organizational Studies*, *21*(2), 191-199. doi: 10.1177/1548051813517003
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, *87*(5), 253-259. doi: 10.1080/08832323.2011.609844
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *23*(6), 695-706. doi: 10.1002/job.165
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2014). Brief summary of psychological capital and introduction to the special issue. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *21*(2), 125-129. doi: 10.1177/1548051813518073
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, *33*(2), 143-160. doi: 10.1016/j.orgdyn.2004.01.003
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, *33*(3), 321-349. doi: 10.1177/0149206307300814
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Org. Psychology and Org. Behavior*, *4*, 339-366. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Educ.*, *7*(2), 209-221. doi: 10.5465/AMLE.2008.32712618
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, *60*(3), 541-572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Org. Behavior*, *1*(2), 9-24. doi: 10.4135/9781446212752.n2

- Luthans, F., Youssef, C. M., Sweetman D., & Harms, P. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well being through relationship PsyCap and health PsyCap. *J. of Lead. Org. Studies*, 20, 114–29. doi: 10.1177/1548051812465893
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press, USA.
- Macedo, R. C. D. (2015). *Capital psicológico: um estudo sobre o significado das suas dimensões* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações* (2nd ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: Report Number.
- Marcelino, C. V. (2019). Sistema de controle gerencial: o papel das alavancas de controle no capital psicológico e seus impactos na satisfação no trabalho e no comprometimento organizacional. Doctoral Thesis, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, University of São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.12.2019.tde-03042019-170519. Retrieved 2021-06-07, from [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Marques, E. T. (2015) *O impacto da liderança autêntica no capital psicológico dos colaboradores* (Dissertação de Mestrado). Univ. de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Masten, A. S., Cutuli, J., Herbers, J. E., & Reed, M. G. (2009). Resilience in development. In C. R. Snyder e S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 2.<sup>a</sup> ed., Oxford University Press, Nova Iorque, 117-132.
- Nafei, W. (2015). Meta-Analysis of the Impact of Psychological Capital on Quality of Work Life and Organizational Citizenship Behavior: A Study on Sadat City University. *Int. J. of Business Administration*. Vol. 6, No. 2. doi: 10.5430/ijba.v6n2p42
- Naotunna, S. (2015). Psychological capital: a positive approach to enhance commitment to change among university students. *American Journal of Educational Research*. 3(6), pp 765-769. doi: 10.12691/education-3-6-16.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: a review and synthesis. *J. Org. Behav.* 35:120–38. doi: 10.1002/job.1916
- Pais, L., dos Santos, N. R., Mónico, L., & Seco, H. (2019). Análise bibliométrica do capital psicológico. In L. Mónico, C. Carvalho, D. Dias, & P. Parreira (Orgs.), *Capital psicológico, estratégia e gestão na diversidade das organizações* (pp. 49-70). Coimbra e Lisboa: FPCE-UC, ESEnfC e ISCSP. [ISBN 978-989-99775-4-9]
- Paterson, T. A., Luthans, F., & Jeung, W. (2014). Thriving at work: Impact of psychological capital and supervisor support. *J. Org. Behav.*, 35(3), 434-446. doi: 10.1002/job.1907

- Qingshan, H., Le, L., & Xuansheng, C. (2014). Research of employees psychological capital structure under the background of chinese culture. *International Business Research*, 7(7), 175-182. doi: 10.5539/ibr.v7n7p175
- Raulino, P.S (2015). *Atitudes de carreira proteana e capital psicológico de gestores da saúde: um estudo em uma federação de cooperativas médicas*. (Dissertação de mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., & Pina-Cunha, M. (2010). Psychological capital and performance of Portuguese civil servants: exploring neutralizers in the context of an appraisal system. *The Intern. J. of H. R. Management*, 21(9), 1531-1552. doi: 10.1080/09585192.2010.488459
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & e Pina-Cunha, M. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *J. of Business Research*, 65(3), 429-437. doi: 10.1016/j.jbusres.2011.10.003
- Reichard, R. J., Dollwet, M., & Louw-Potgieter, J. (2014). Development of cross-cultural psychological capital and its relationship with cultural intelligence and ethnocentrism. *J. of Leadership & Org. Studies*, 21(2), 150-164. doi: 10.1177/1548051813515517
- Rus, C. L., Baban, A., de Jesus, S. N., & Andrei, D. (2012). An analysis of the psychometric properties of the Psychological Capital Questionnaire-12. *J. of Educ. Sciences and Psychology*, 2(1). Recuperado de [http://jesp.upg-ploiesti.ro/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=358:an-analysis-of-the-psychometric-properties-of-the-psychological-capital-questionnaire-12&Itemid=16](http://jesp.upg-ploiesti.ro/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=358:an-analysis-of-the-psychometric-properties-of-the-psychological-capital-questionnaire-12&Itemid=16)
- Sapyaprapa, S., Tuicomepee, A., & Watakakosol, R. (2013). Validation of Psychological Capital Questionnaire in Thai Employees, *The Asian Conference on Psychology & Behavioral Sciences Official Conf. Proceedings*, 394-399. Recuperado de [http://www.iafor.org/archives/offprints/acp2013-offprints/ACP2013\\_0328.pdf](http://www.iafor.org/archives/offprints/acp2013-offprints/ACP2013_0328.pdf)
- Seco, H. I. S. (2015). *Análise bibliométrica do capital psicológico* (Dissertação de Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Seligman, M. E. & Schulman, P. (1986), Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832-838.

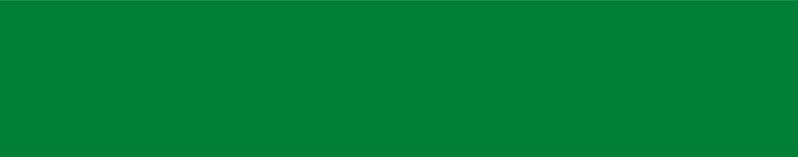
- Siqueira, M.M.M., Martins, M.C.F., & Souza, W. S. (2014). Capital Psicológico no trabalho. In: Siqueira, M. M. M. (Org.). *Novas medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de Gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope*. Academic Press, San Diego, CA.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology, 91*(6), 1208. doi: 10.1037/0021-9010.91.6.1208
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, 6ed., Pearson.
- Valentini, F., & Damásio, B. F.. (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*(2). doi: 10.1590/0102-3772e322225
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P., & Cara-Linda, I. (2012). Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. *ECOS-Estudos Cont. da Subjetividade, 2*(1), 4-16. Recuperado de [www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/792/666](http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/792/666)
- Vogelgesang, G., Clapp-Smith, R., & Osland, J. (2014). The relationship between positive psychological capital and global mindset in the context of global leadership. *J. of Leadership & Org. Studies, 21*(2), 165-178. doi: 10.1177/1548051813515515
- Wernsing, T. (2014). Psychological capital: a test of measurement invariance across 12 national cultures. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 21*(2), 179-190. doi: 10.1177/1548051813515924
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management, 33*(5), 774-800. doi: 10.1177/0149206307305562
- Zhang, X., Li, Y. L., Ma, S., Hu, J., & Jiang, L. (2014). A structured reading materials-based intervention program to develop the psychological capital of Chinese employees. *Social Behavior and Personality: An international journal, 42*(3), 503-515. doi: 10.2224/sbp.2014.42.3.503
- Zonatto, V. C. da S., Zanotto, J. Z., Silva, P. R. da, Degenhart, L., & Marquezan, L. H. F. (2020). Influência do capital psicológico na motivação para aprendizagem e aquisição de conhecimentos. *Contabilidade Vista & Revista, 31*(3), 193-224. <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.6116>

**Notas sobre o(s) autor(es):**

**Daren Tashima Cid:** Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília. Doutora em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Doutorado sanduíche pela Universidade de Coimbra. Pós-doutoranda em Psicologia, Universidade de Brasília. E-mail: darentashimacid@gmail.com

**Maria do Carmo Fernandes Martins:** Mestre e Doutora pela Universidade de Brasília. Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo - SP.

**Cristiane Faiad:** Mestre e Doutora pela Universidade de Brasília. Docente do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília, atual coordenadora do curso de psicologia. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medidas.



# ***Seção 2***

---

## **PSICOLOGIA E GESTÃO DE PESSOAS**





## ***Capítulo 5***

---

# **PRÁTICAS, INTERVENÇÕES E INSTRUMENTOS POSSÍVEIS NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL**

Fernanda Gonçalves da Silva – (UNESA)

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo – (IFRR)

Clarissa Teixeira Cardoso de Carvalho – (UERJ)

Natália Silva Oliveira – (UFRJ)

Elza Maria Gonçalves Lobosque – (UNESA)

## PRÁTICAS, INTERVENÇÕES E INSTRUMENTOS POSSÍVEIS NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

Fernanda Gonçalves da Silva

*Universidade Estácio de Sá (UNESA)*

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo

*Instituto Federal de Roraima (IFRR)*

Clarissa Teixeira Cardoso de Carvalho

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*

Natália Silva Oliveira

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*

Elza Maria Gonçalves Lobosque

*Universidade Estácio de Sá (UNESA)*

Na Psicologia, enquanto ciência e profissão com responsabilidades sociais, a avaliação psicológica, bem como os instrumentos psicológicos capazes de atender as expectativas diante das demandas sociais impostas, assumem papel relevante na tomada de decisões e, como tal, requer instrumentos de avaliação cientificamente aprovados. Seja na testagem, ou nos processos avaliativos, a qualidade da pesquisa e da prática em psicologia, dependente da qualidade da informação ou dos resultados apontados a partir das pesquisas científicas, necessárias cada vez mais no contexto atual de diversidade, e encontra-se intimamente associado à necessidade de prezar pela qualidade e fidedignidade dos instrumentos usados pelos profissionais (Almeida, 2011).

O termo avaliação psicológica foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1948, com a publicação da Oficina de Serviços Estratégicos do Exército. Tanto a história da avaliação psicológica, quanto a história dos testes psicológicos, se confundem, dando a entender que as duas coisas tivessem a mesma finalidade (Avoglia, 2012). No Brasil, a história da avaliação se confunde com a história da psicologia, dando a entender que a trajetória de ambas são a mesma, uma vez que a avaliação psicológica se constitui como uma das primeiras práticas do Psicólogo. Antes mesmo da regulamentação da Psicologia no ano de 1962, já havia profissionais realizando o processo de avaliação psicológica. Além disso, se verifica que desde

o início do século XX, já havia laboratórios que produziam pesquisas na área de testes (Hutz, 2015).

No Brasil, a avaliação psicológica foi sendo inserida nos contextos clínico, esporte, forense, hospitalar, da orientação profissional e do psicodiagnóstico. Com o passar dos anos, a avaliação psicológica está presente nos mais diversos campos, desde clínicos até laborais. Segundo Noronha; *et al* (2013), a avaliação psicológica é um processo técnico e científico realizado com pessoas ou grupos de pessoas que, de acordo com cada área de conhecimento, requer metodologias específicas. Trata-se de um estudo que necessita de um planejamento prévio e cuidadoso por parte do psicólogo, de acordo com a demanda e os fins para os quais se destina. Os instrumentos de avaliação constituem-se em procedimentos sistemáticos de coleta de amostras de informações que possam servir de base ao processo mais amplo e complexo da avaliação psicológica (Primi, 2010). Alguns dos instrumentos utilizados na avaliação são: testes psicológicos, entrevista (lúdica ou anamnese), exame do estado mental, etc. No contexto organizacional, esses instrumentos auxiliam na filtragem dos candidatos e facilitam na escolha do que mais se adequa a vaga (Cerutti, 2012).

Para Pasquali (2001) o psicólogo deve definir atributos e características a serem avaliadas, investigar na literatura especializada os melhores instrumentos disponíveis para cada objetivo desejado e, principalmente, avaliar as características psicométricas dos instrumentos a serem utilizados, tais como precisão, existência de normas específicas e atualizadas para a população brasileira e suas evidências de validade de acordo com o contexto nos quais são aplicados (Baumgartl, Pagano, & Lacerda, 2010).

A avaliação psicológica no contexto organizacional é vista como um recurso que auxilia na tomada de decisão, principalmente no momento da escolha de um profissional para determinada função/atividade. Não devendo, entretanto, ser vista como o modo através do qual se faz psicologia do trabalho nas organizações. O psicólogo deve saber “para quê e por que” se realiza a mesma nas empresas. (Strapasson, 2008; Cardoso, 2009). No processo de seleção, o teste psicológico é utilizado com o objetivo de avaliar conhecimentos e competências do candidato no momento em que ele concorre a uma vaga e, com isso, tentar prever o seu desempenho no trabalho pretendido (Baumgartl, Pagano, & Lacerda, 2010).

Os testes psicológicos tiveram e continuam a ter um papel importante no reconhecimento científico e social da psicologia. No entanto, “por muita psicologia que o psicólogo possa saber, isso não lhe garante por si só a competência no uso dos testes psicológicos. A psicometria como

domínio de formação acadêmica e profissional é fundamental ao uso dos testes psicológicos” (Almeida, 2011)

O uso dos testes psicológicos, por diversas razões, exige muito dos psicólogos do ponto de vista técnico e ético, sendo importante que associações científicas e profissionais da psicologia regulem essa utilização. Só com boa formação acadêmica e prática o psicólogo conseguirá desenvolver competências necessárias à realização de uma boa e fidedigna avaliação, recorrendo, entre outros meios, aos testes psicológicos (Almeida, 2011).

Desta forma, esbarramos numa discussão antiga acerca do processo formativo do profissional de psicologia, mas temos que ter claro o referencial maior com relação ao nosso Código de Ética Profissional (2005) quando define a importância do profissional se prestar ao atendimento sempre de acordo com o artigo 1º letra b) Assumir responsabilidades profissionais somente por atividades para as quais esteja capacitado pessoal, teórica e tecnicamente;

Por essa razão e considerando a inserção do psicólogo em novos espaços (p. ex.: Sistema Único de Saúde, Assistência Social) e o reconhecimento cada vez maior de seu papel em áreas consolidadas (p. ex.: escolas, organizações, clínicas), é natural a ocorrência de dilemas éticos surgidos de situações adversas características da atividade realizada, bem como da inserção da Psicologia com outras áreas profissionais. Assim, é indispensável que haja, além da atualização sobre os conteúdos que fundamentam as práticas profissionais, uma reflexão contínua sobre os princípios éticos que devem orientá-las. Com base nelas é que as instâncias de Orientação e Fiscalização do Sistema Conselhos (Comissões de Ética – COE e Comissões de Orientação e Fiscalização – COF) norteiam suas ações (Santos, 2011).

Nesse sentido, o presente capítulo propõe-se, a fazer um breve resumo dos testes psicológicos com evidências de validade para seleção de pessoas e orientação profissional, para que acadêmicos e profissionais de psicologia, que possam vir a desenvolver suas práticas por meio de testes psicológicos, conheçam o que na atualidade são utilizados como instrumentos avaliativos em contextos psicologia das organizações e do trabalho e orientação profissional. Considerando-se, desta maneira a importância de que no exercício da profissão, em particular na avaliação psicológica, a constante aperfeiçoamento e conhecimentos de instrumentos válidos serão o diferencial para sua práxis.

### **A testagem Psicológica e a Avaliação Psicológica em contexto nacional**

Ao longo dos anos a instância deliberativa do Sistema Conselhos de Psicologia que reúne todos os Conselhos Regionais, o Conselho Federal, bem como entidades parceiras como ABEP

– Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, ABP+ – Associação Brasileira de Psicologia Positiva, ABPD – Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, ABPJ – Associação Brasileira de Psicologia Jurídica, ABPP – Associação Brasileira de Psicologia Política, ABPSA – Associação Brasileira de Psicologia da Saúde, ABRANEP – Associação Brasileira de Neuropsicologia, ABRAP – Associação Brasileira de Psicoterapia, ABRAPAV – Associação Brasileira de Psicologia da Aviação, ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, ABRAPESP – Associação Brasileira de Psicologia do Esporte, ABRAPSIT – Associação Brasileira de Psicologia do Tráfego, ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, ASBRo – Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos, IBAP – Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, IBNeC – Instituto Brasileiro de Neuropsicologia e Comportamento, SBHP – Sociedade Brasileira de História da Psicologia, SBPOT – Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho tem proposto debates sobre a avaliação psicológica, “no intuito de envolver a categoria, em todas as regiões do Brasil, em reflexão sobre a avaliação psicológica como um processo complexo, no qual os Direitos Humanos devem ser garantidos, bem como os princípios éticos e técnicos da profissão” (Conselho Federal de Psicologia, 2011).

Os testes e os processos avaliativos tem efetivas contribuições para o desenvolvimento científico e a prática profissional no âmbito da psicologia. Há registros de que os procedimentos de avaliação variaram muito ao longo da história, com influências das crenças, das filosofias e das posições políticas próprias de cada época e região. No Brasil, especificamente, a testagem e a avaliação psicológica passaram por diversos avanços e dificuldades ao longo de sua história (Ambiel & Pecanaro, 2011).

Dentre muitas outras passagens históricas no contexto mundial acerca da temática, no intuito de firma a prática, a criação da fundação do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP) teve sua significativa importância no campo dos estudos voltados à construção, à adaptação e à validação de testes psicológicos, em especial no que tange a maior qualidade destes e dos processos avaliativos no contexto brasileiro (Gomes, 2003; Hutz & Bandeira, 2003). Nesse sentido, a publicação da resolução 02/2003 (que revoga a Resolução CFP nº 025/2001, e altera-se o § 2º do art. 1º da Resolução CFP nº 01/2002), veio a definir e regulamentar o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos, no intuito de aprimorar os instrumentos e procedimentos técnicos de trabalho dos psicólogos e de revisão periódica das condições dos métodos e técnicas utilizados na avaliação psicológica, com o

objetivo de garantir serviços com qualidade técnica e ética à população usuária desses serviços, dentre outros objetivos, sendo uma nova diretriz, junto a outras resoluções posteriores (Resolução CFP nº 006/2004; Resolução CFP nº 005/2012; Resolução CFP Nº 009/2018), com vista a nortear os profissionais.

Contudo, é imperativo a promoção de debates constantes em todo o contexto nacional, entre profissionais de psicologia, para proposições voltadas à maior qualificação na formação técnico-científica de psicólogos em avaliação psicológica. Para só então, permitir a inserção da prática nos mais diversos contextos de atuação, de forma mais responsável e ética.

A Lei 4119/62, Art. 13 §1º caracteriza que o psicólogo poderá utilizar métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento. No Brasil contamos com o Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI), implantado em 2003, que consiste em um sistema de certificação de instrumentos de avaliação psicológica para uso exclusivo de psicólogos. Tal sistema foi desenvolvido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) com o objetivo de avaliar a qualidade técnico-científica de instrumentos psicológicos para uso profissional, a partir da verificação objetiva de um conjunto de requisitos técnicos e divulgar informações sobre os testes psicológicos à comunidade e às (aos) psicólogas(os) (fonte: <http://satepsi.cfp.org.br/>).

O referido sistema avalia e qualifica os instrumentos psicológicos como aptos (pareceres favoráveis), validado por determinado período de tempo, ou inaptos (pareceres desfavoráveis). Mais especificamente, em sua listagem constam os instrumentos que podem ser usados pelas(os) psicólogas(os) na prática profissional (testes psicológicos favoráveis e instrumentos não privativos do psicólogo) e aqueles que não podem ser utilizados na prática profissional (testes psicológicos desfavoráveis e testes psicológicos não avaliados).

Vale ressaltar que Resolução CFP Nº 009/2018 veio a estabelecer as diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional do psicólogo e regulamentar o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI, bem como estabelece quais requisitos mínimos os instrumentos devem apresentar para serem reconhecidos como testes psicológicos (fonte: <http://satepsi.cfp.org.br/>). Uma outra importante referência sobre o uso de testes psicológicos, é a nota técnica nº 7/2019/GTEC/CG que substituiu a nota técnica nº 5/2019 substituída pela Resolução CFP nº 4/2020, que tem por objetivo orientar psicólogas(os) sobre a utilização de testes psicológicos em serviços realizados por meio de tecnologias de informação e da comunicação.

É importante ressaltarmos que nesta modalidade *online*, na resolução CFP nº 4/2020 traz a clareza de como é possível realizar a utilização dos instrumentos neste contexto: “sobre atendimento psicológico *online* e demais serviços realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância. A nova norma amplia as possibilidades de oferta de serviços de Psicologia mediados por tecnologias da informação e comunicação (TICs), mantendo as exigências previstas na profissão e vinculado ao cadastro individual (E-PSI) e orientação do profissional junto ao Conselho Regional de Psicologia para eventuais apurações em caso de prestação incorretas de serviço. De acordo com Art. 2º - São autorizadas a prestação dos seguintes serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos da informação e comunicação, desde que não firam as disposições do Código de Ética Profissional da psicóloga e do psicólogo a esta Resolução: I. As consultas e/ou atendimentos psicológicos de diferentes pos de maneira síncrona ou assíncrona; II. Os processos de Seleção de Pessoal; III. Utilização de instrumentos psicológicos devidamente regulamentados por resolução permanente, sendo que os testes psicológicos devem ter parecer favorável do Sistema de Avaliação de Instrumentos Psicológicos (SATEPSI), com padronização e normatização específica para tal finalidade. IV. A supervisão técnica dos serviços prestados por psicólogas e psicólogos nos mais diversos contextos de atuação.”

O SATEPSI consta uma extensa lista de instrumentos com pareceres favoráveis para uso nos mais diferentes contextos, cujos construtos são voltados a áreas de aprendizagem, condutas sociais/desviantes, crenças/valores/attitudes, desenvolvimento, habilidades/competências, inteligência, interesses/motivações/necessidades/expectativas, personalidade, processos afetivos/emocionais, processos neuropsicológicos, processos perceptivos/cognitivos, saúde mental e psicopatologia e técnicas projetivas.

### **Práticas da Avaliação Psicológica no contexto das Organizações**

A avaliação psicológica no contexto organizacional é vista como um recurso de análise que auxilia os profissionais na tomada de decisão, especialmente no momento da escolha de um profissional para determinada função/atividade. É fundamental que essa estratégia seja bem conduzida, contextualizada e fundamentada nos rigores psicométricos das técnicas de avaliação.

O uso da avaliação psicológica no contexto organizacional apresenta diferentes aspectos. A seleção é a área que mais se beneficia desse processo. Deve-se lembrar de que o psicólogo deve assumir uma postura ética em relação ao mesmo. A todo o momento é importante reforçar

que o comportamento pode impactar no desempenho do indivíduo e nos resultados obtidos dentro da organização. Para poder "escolher a pessoa certa para o lugar certo" é preciso o aumento do uso das técnicas de avaliação psicológica em detrimento à redução do caráter subjetivo nas avaliações em processos seletivos.

A realização da avaliação psicológica como uma das etapas do processo seletivo surge como uma forma de verificar características individuais de cada candidato, aumentando a possibilidade de contratar o candidato mais adequado para determinado cargo. A avaliação psicológica possibilita ao profissional da psicologia, examinar onde as pessoas se distinguem entre si, além de se mostrar também como um instrumento muito útil para presumir antecipadamente as características particulares de cada pessoa, que contribuirão para a formulação de hipóteses a respeito dessas características. Ou seja, através deste procedimento, o psicólogo poderá também prever possíveis comportamentos e criar estratégias para poder intervir de forma eficaz no desenvolvimento de determinadas competências, tomando como base o que foi apontado no processo seletivo (Legori & Baseggio, 2011).

No que tange a Avaliação Psicológica nas Organizações trazemos aqui seis (6) etapas que irão beneficiar os processos de recrutamento e seleção: Na hora de se contratar um colaborador, é preciso levar em consideração diversos aspectos. Que vão desde a análise do currículo e das experiências, até as habilidades e competências gerais. Contudo, não dá para ignorar a importância de explorar a forma de atuação do candidato em um âmbito mais profundo. É para isso, principalmente, que serve a avaliação psicológica nas organizações.

### **1. Mapeamento de pontos fortes e fracos**

Um profissional pode ter anos de experiência, uma formação sólida e, ainda assim, ter dificuldades em se comunicar corretamente. Já uma pessoa inexperiente não dispõe de todo o conhecimento necessário, mas talvez apresente o relacionamento interpessoal como um dos seus pontos fortes. Dependendo do caso e das necessidades, a contratação do segundo candidato poderá ser a mais indicada. Neste caso, somente o estudo do currículo não seria o suficiente para definir a melhor alternativa. Com a avaliação psicológica, por outro lado, é possível conhecer os traços marcantes da personalidade do indivíduo. Com um mapeamento de perfil, dá para saber quais são as suas qualidades mais desenvolvidas e quais são os pontos fracos que terão que ser trabalhados. A empresa, então, poderá definir qual é a escolha ideal e quem reúne os pontos fortes essenciais para já começar a atuar. Isso também ajuda a planejar

melhor a contratação e a gestão de pessoas, de modo a criar grupos para treinamentos específicos.

## **2. Avaliação completa de personalidade**

Além de identificar as características comportamentais, a avaliação psicológica nas organizações é um jeito de entender melhor as fragilidades e potenciais de quem pretende preencher a vaga. Ou seja, não se trata apenas de conhecer o profissional, mas de entender o indivíduo em um nível pessoal e psicológico. É possível definir, por exemplo, se a pessoa é mais analítica, impulsiva, comprometida ou tranquila. Também é uma forma de investigar seus padrões de comportamento e compreender como reage diante de certas situações. Essa análise profunda é essencial em muitas posições, como em times muito sólidos e integrados. É preciso contratar a pessoa mais indicada para garantir a melhor integração. Já nos cargos de confiança, como os de *C-Level*, alguns traços se mostram indispensáveis para que os resultados sejam obtidos.

## **3. Levantamento de hipóteses**

Um teste ainda traz a possibilidade de fazer o levantamento de hipóteses. No campo clínico da psicologia, isso significa identificar se o candidato sofre de algum transtorno psicológico, como ansiedade ou depressão. Durante o recrutamento ou seleção, entender isso de forma antecipada é um jeito de tentar prever o comportamento da pessoa. Se o empreendimento detém programas para trabalhar a saúde mental, por exemplo, a contratação não tende a ser um problema. Do contrário, pode gerar efeitos, como afastamentos e pedidos de licença. Além de tudo, a avaliação psicológica nas organizações permite entender a atuação dentro de algumas condições. Por meio dos pontos fortes, fracos e da personalidade, dá para se cogitar como alguém tenderá a reagir diante de um conflito no ambiente de trabalho ou a um feedback negativo. Ao considerar esses aspectos, é possível fazer uma escolha consciente de quem deve ser contratado.

## **4. Análise de compatibilidade do perfil com a vaga**

Diante de um entendimento tão completo sobre o profissional e a sua personalidade, a avaliação psicológica nas organizações também é ideal para conhecer o chamado *fit* cultural.

Basicamente, esse elemento corresponde à compatibilidade entre o perfil do candidato e a vaga. A partir da análise psicológica e do mapeamento de seu perfil, é possível explorar os principais valores e anseios do profissional. Ao cruzar esses elementos com o que o empreendimento adota em seu cotidiano, fica fácil entender se a escolha é adequada ou não. Imagine, por exemplo, que um cargo aberto gere bastante pressão nos líderes e exija a entrega de resultados desafiadores. Se a pessoa não tiver motivação e produtividade elevada, autoconfiança e segurança, para tomar decisões rápidas, provavelmente não atenderá as necessidades da oportunidade. Ao avaliar o perfil do candidato, é menos complexo decidir se ele se adapta à posição ou se a função não é capaz de aproveitar as suas competências, qualidades e valores.

### **5. Melhor qualidade de trabalho**

O fato é que realizar a etapa faz com que o processo de recrutamento e seleção seja mais eficiente. Os decisores têm uma base de informações confiáveis e robustas para escolher quem deve ocupar o cargo. Ao analisar outros aspectos sobre a contratação, também é fácil definir qual é a pessoa indicada e capaz de obter os resultados positivos. Com alinhamento à cultura organizacional e ao cargo, a integração com os outros colaboradores é favorecida. Tudo isso faz com que a qualidade do trabalho seja melhor. Há menos conflitos, maior produtividade e chances reduzidas de erros. Ao final, a função é desempenhada de uma maneira otimizada e que gera um impacto positivo em todos os envolvidos.

### **6. Menor índice de rotatividade**

Quando alguém se identifica com o cargo que ocupa e quando está em um bom ambiente de trabalho, é natural que fique mais tempo na empresa. Logo, o *turnover* ou índice de rotatividade é reduzido a médio e longo prazo. Ao final, isso significa que os times ficam coesos e permanecem por um tempo maior na organização. Como consequência, há uma menor necessidade de realizar novos processos seletivos e, claro, redução nos custos de contratação e demissão. O cenário faz com que o negócio se torne mais produtivo e com que os resultados estratégicos sejam atingidos com mais facilidade. Para realizar a etapa, é indicado contar com ajuda especializada. Ter o apoio de uma empresa do ramo garante segurança e eficiência, ao mesmo tempo em que reduz o investimento necessário em infraestrutura.

Desta forma faz-se necessário, com a releitura sobre os testes psicológicos, o profissional da área adquira a responsabilidade de ser ético e de utilizá-los de forma a responder algumas das principais questões do mundo de trabalho.

O presente capítulo, propor-se então, a uma reflexão sobre a necessidade de atualização dos profissionais atuantes na área, tornando-se uma importante ferramenta para explicitar que a área da avaliação psicológica nas organizações é extensa e demanda longos períodos de estudo e aprofundamento das técnicas.

Avaliação Psicologia no Contexto Organizacional e do Trabalho é formada pela seleção Pessoal (potencial dos candidatos) e o Desenvolvimento Pessoal (desempenhos dos trabalhadores). Na seleção de pessoal trata-se de identificar quais candidatos são mais apropriados para ocupar determinados cargos. (competências, habilidades) > Processo de avaliação: análise do cargo; indicação de atributos psicológicos requeridos para o desempenho.

### Testes Psicológicos de Seleção de Pessoal

a) Testes de Habilidade Cognitiva – testes de inteligência e aptidões gerais e específicas, o qual associa a capacidade de processamento de informação e é responsável por grande parte da variância observada nas baterias de testes de habilidades específicas.

b) Testes de Personalidade - ou inventários de autorrelato, tem objetivo de identificar traços individuais.

c) Entrevistas - obter informações sobre a competência do candidato em certos requisitos.

d) Testes Situacionais - são testes que simulam situações reais no contexto do trabalho, o texto do tipo interacional que aborda técnicas como desempenho de papéis, apresentações e exercícios grupais.

### Teste Psicológico de Desenvolvimento de Pessoal:

e) Avaliações 360 graus – avaliação do contexto do trabalho em inúmeras características, desde relação com o chefe aos trabalhadores do dia-dia, sendo também feito autoavaliação.

### Instrumentos psicológicos para uso profissional - Testes favoráveis no ano de 2020:

Tabela 1: Instrumentos psicológicos favoráveis ao uso em contexto profissional no ano de 2020

<i>Instrumento</i>	<i>OBJ</i>	<i>AUT</i>	<i>P-A</i>	<i>DUR</i>	<i>IPV</i>	<i>AP</i>
--------------------	------------	------------	------------	------------	------------	-----------

<b>BFP</b>	Avaliação da personalidade a partir do modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF).	Nunes et al. (2013)	10-75 anos.	T.L	Neuroticismo ( $\alpha = 0,89$ ); Extroversão, ( $\alpha = 0,84$ ); Socialização ( $\alpha = 0,85$ ); Realização, ( $\alpha = 0,83$ ); e Abertura, ( $\alpha = 0,74$ ).  Válido até: 01/08/2029.	Ind/Col.
<b>AIP</b>	Fornecer dados relevantes e confiáveis na avaliação dos interesses profissionais.	Bandeira & Levenfus (2009)	15-39 anos.	T.E. 30min	Os valores encontrados variam de 0,529 (Campo G-Simbólico/Linguístico) a 0,746 (Campo A – Físico/Matemático).  Apresenta validade para jovens e adultos em processo de orientação ou reorientação profissional.  Válido até 24/042029.	Ind/Col.
<b>HTP</b>	Fornecer informações sobre como uma pessoa experiêcia sua individualidade em relação aos outros e ao ambiente do lar.	Alves & Tardivo (2009)	A partir de 8 anos.	T.L	Possui validade clínica, a qual enfatiza o significado singular de um conjunto de indicadores para um sujeito e seu contexto específico.  Válido até: 16/01/2024.	Ind.
<b>BFM -2</b>	Investigar as funções mentais relacionadas ao ato de dirigir, quanto a memória de longo prazo e curto prazo.	Tonglet (2003)	18-69/ Ensino fundamental+.	1 min para memorização e min para a realização do teste.	O prazo dos estudos de validade é até 25/10/2023.	Ind/Col.
<b>EASV</b>	“Avalia a capacidade de reconhecimento de similaridades entre estímulos visuais.”	Sisto & Castro (2011)	18-70 anos/ Fundamental Incompleto.	9 min	Válido até: 26/11/2030.	Ind/Col.
<b>BASe</b>	Avaliar os constructos " Inteligência, memória e atenção: dividida, concentrada e alternada."	Miguel et al. (	18-65 anos.		Válido até: 23/02/2039.	Ind.

<b>BFM - 4</b>	Avaliar as funções mentais envolvidas no ato de dirigir, quanto à atenção concentrada.	Tonglet (2009)	18-59 anos.	3 min.	Válido até: 22/08/2023.	
<b>BFM-3</b>	"Avalie a mensura operações mentais lógicas em motoristas"	Tonglet (2001)	A partir de 18 anos/Alfabetizados.	Pode ser aplicado sob pressão de tempo, que é de 20 min. Em determinadas circunstâncias com o tempo livre, realizando a marcação aos 10, 15, 20 min e tempo total.	Para o estudo de validade, 200 sujeitos foram submetidos ao Teste de Atenção Concentrada e ao Teste de Toulouse-Piéron. O coeficiente de correlação limiar de Pearson apresentou-se na ordem de 0,93.  Válido até: 22/09/2028.	Ind/Col.
<b>BPR-5</b>	Verificar os "Raciocínios: abstrato, viso-espacial, numérico e mecânico".	Almeida & Primi (2000)	A partir da 6ª série do Ensino Fundamental	10 min para a prova RV, 12 min para a RA; 15 min para a RM; 18 min para a RE e 18 min para a RN.	Os coeficientes de consistência interna variaram de 0,62 a 0,84 e os de precisão pelo método das metades de 0,65 a 0,87.  Válido até: 11/04/2023.	Ind/Col.
<b>BGFM - 4</b>	"Mensura a memória de curto e longo prazo"	Tonglet (2007)	15-59 anos/Fundamental+ tabela específica para a terceira idade de 57 a 89 anos.	O tempo para memorização é de 1 min e para executar o teste, sofrerá uma pressão de tempo de 2 min.	Válido até: 11/04/2028.	Ind/Col.
<b>BPA</b>	"Avalia a atenção geral e seus componentes: concentrada, dividida e alternada".	Rueda (2013)	6-82 anos.	T.L. 20 min Atenção concentrada: 2 min. Atenção dividida: 4 min Atenção Alternada: 2 min e 30 seg.	Atenção Concentrada: 0,55 / Atenção dividida 0,65/ Atenção Alternada 0,58.  Válido até: 31/01/2033.	Ind/Col.

<b>EBADEP - A</b>	Avaliar a intensidade da depressão em adultos.	Baptista (2012)	17-81 anos.	T.L.	Alfa de Cronbach ( $\alpha=0,95$ ) e Rasch ( $\alpha=0,92$ ).  Válido até: 18/11/2031.	Ind/Col.
<b>EBADEP-ID</b>	Avaliar a frequência e a duração dos sintomas da depressão nos idosos.	Baptista	A partir de 60 anos.	T.E. 5-10 min	Alfa de Cronbach (F1: 0,90 e F2: 0,88). Já o escore geral de consistência interna (0,95 pelo coeficiente alfa, e 0,98 pelo coeficiente ômega).  Válido até: 21/09/2039.	Ind/Col.
<b>EdAAI</b>	Avaliar o constructo assertividade (autenticidade, agressividade e inibição).	Pasquali (2015)	De 18 até 36 anos		Os escores desse instrumento são interpretados com referência a um critério teórico (e não com referência à norma); portanto novas evidências empíricas da interpretação dos escores devem ser apresentadas juntamente com os estudos de validade e precisão, que vencem em 2024.  Válido até: 27/03/2035.	Ind/Col.
<b>EAE-EP</b>	Identificar as crenças de pessoas quanto à própria capacidade para se engajar em tarefas relativas à escolha profissional.	Ambiel & Noronha (2011)	Estudantes das três séries do Ensino Médio.	T.E. 20 min.	Alpha de Cronbach de 0,96  Válido até: 03/12/2031.	Ind/Col.
<b>EsAvI-A e EsAvI-B</b>	Avaliar a impulsividade.	Rueda & Batista (2013)	A partir dos 18 anos e a partir do ensino médio.	T.L.	"Falta de concentração e persistência" $\alpha=0,83$ ; o fator "Controle cognitivo" $\alpha=0,84$ ; fator "Planejamento futuro" $\alpha=0,75$ e, por fim, o fator "Audácia e temeridade" obteve um $\alpha=0,56$ .  Válido até: 28/07/2032.	Ind/Col
<b>EAT</b>	Avaliar a personalidade.	Tadei (2011)	13-63 anos.		Válido até: 03/12/2031.	Ind/Col.

<b>Escola de Empregabilidade</b>	Avaliar o conjunto de competências e habilidades necessárias para uma pessoa conquistar um trabalho ou emprego.	Campos (2011)	A partir 18/Fundamental +.	T.E 30 min.	Os 57 itens dispostos em 4 fatores denominados: Eficácia de busca; Dificuldade de busca; Otimismo; responsabilidade e decisão apresentaram em seu total um alfa de 0,91.  Válido até: 06/05/2031.	Ind/Col.
<b>EMEP</b>	Avaliar o nível de maturidade para a escolha profissional.	Neiva (2014)	Escolaridade: a partir do 9º ano do ensino fundamental até universitários em reorientação.	T.L.	Validade: análise fatorial, verificação em intervenções, diferenciação por nível escolar. Fidedignidade: Alfa de Cronbach, Correlação item-escala e Correlação escala-escala.  Válido até: 22/03/2034.	Ind/Col.
<b>EMAPRE</b>	Avaliar A motivação para a aprendizagem.	Santos & Zenorini (2007)	7-16 anos.		Pela análise fatorial exploratória, extraiu-se uma escala 28 itens com três fatores, e itens com carga fatorial superior a 0,45.  Válido até: 24/05/2033.	Ind/Col.
<b>ESUL</b>	Avaliar a percepção de colaboradores sobre o suporte do contexto do trabalho, especificamente em termos de interações sociais e condições materiais.	Baptista et al. (2013)	17-71 anos.	T.E. 15 mim	Evidências de validade para a ESUL por meio da correlação com a EST.  Válido até: 30/11/2033.	Ind/Col grupos de no máximo 30 pessoas.
<b>EVENT</b>	Avaliar o quanto as circunstâncias do cotidiano do trabalho influenciam a conduta da pessoa, a ponto de caracterizar certa fragilidade.	Sisto et al. (2007)	17-54 anos.	T.L. 20 min.	Os valores de alfa ficaram entre 0,77 e 0,91 e os de Spearman-Brown e Guttman entre 0,75 e 0,85.  Válido até: 06/07/2027.	Ind/Col.

EFAC/EMAC	Estimar a percepção que a criança e o adolescente têm de si mesmos em relação a dois núcleos de conduta: um se refere a regras e condutas sociais e o outro a sentimentos e emoções.	Elli & Sisto (2006)	8-15 anos escolaridade de 2ª à 8ª série do Ensino fundamental.	T.L.	Válido até: 01/06/2027.	Ind/Col.
-----------	--	---------------------	--	------	-------------------------	----------

**Legenda:** OBJ= Objetivo; AUT= Autores; P-A=População Alvo; DUR=Duração; IPV=Indicadores de Precisão e validade; AP=Aplicação Prática; TE= Tempo Esperado; TI= Tempo limite; Ind= Individual; Col= Coletivo.

**Nota.** As colunas referentes aos autores; objetivo; data de publicação; população alvo; duração e aplicação prática foram preenchidas a partir de informações do site da Mago Psico Testes (<https://www.magopsi.com.br/>) e do site do SATEPSI. ([https://satepsi.cfp.org.br/lista\\_teste\\_completa.cfm](https://satepsi.cfp.org.br/lista_teste_completa.cfm)). As informações do teste EMEP foram retiradas de uma aula da Prof. Otília Loth, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

### Considerações Finais

Considerando as inúmeras etapas que um processo seletivo pode demandar, e a existências de várias opções de instrumentos, estes devem ser cuidadosamente planejados e adotados de forma a contribuir para que o processo seja eficiente e eficaz. Ressalta-se que adoção de uma técnica deve estar completamente alinhada ao perfil do cargo, para então tornar o processo justo e ético.

Nesse sentido, a cada etapa do processo deve-se planejar a seleção abrangendo atributos como habilidades cognitivas motoras e físicas, personalidade, integridade, aprendizagem e interesses. Os testes psicológicos são reconhecidamente importantes instrumentos que contribuem para a identificação de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis apresentados pelos candidatos em relação ao cargo que se pretende atuar.

### Referências bibliográficas

- Almeida, L. (2011). Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia /Rodolfo A. M. Ambiel...[et ai.]. — São Paulo : Casa do Psicólogo®, 2011
- Ambiel, R. A. M., Noronha, A. P. P., & Santos, A. A. A. (2011). Escala de Auto-Eficácia para Escolha Profissional: avaliação preliminar das propriedades psicométricas. *Psicologia para América Latina*, (21), 57-71. Recuperado em 21 de setembro de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2011000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2011000100005&lng=pt&tlng=pt).

- Ambiel, R.A. M., & Pacanaro, S. V. (2011). Da testagem à Avaliação Psicológica: aspectos históricos e perspectivas futuras. In Rodolfo A. M. Ambiel, Ivan Sant'Ana Rabelo Sílvia Verônica Pacanaro, Gisele Aparecida da Silva Alves, Irene F. Almeida de Sá Leme. Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia /Rodolfo A. M. Ambiel...[et ai.]. — São Paulo : Casa do Psicólogo
- Ávila-Batista, A. C., & Rueda, F. J. M. (2011). Construção e estudos psicométricos de uma Escala de Avaliação da Impulsividade. *Psico-USF*, 16(3), 285-295. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000300005>
- Baptista, M. N., Cunha, F. A., & Marques, M. A. N. (2019). Evidências de estrutura interna da Escala Baptista de Depressão: Versão Idoso (EBADEP-ID). *Psicologia em Pesquisa*, 13(1), 76-85. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200300478>
- Baptista, M. N. & Gomes, J. O. (2011). Escala Baptista de Depressão (Versão Adulto) - EBADEP-A: evidências de validação de construto e de critério. *Psico-USF*, 16 (2), 151-161. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200004>
- Borsa, J. C. (2010). Considerações sobre o uso do Teste da Casa-Árvore-Pessoa - HTP. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 151-154. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712010000100017&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100017&lng=pt&tlng=pt).
- Campos, K. C. L., & Freitas, F. A. (2008). Empregabilidade: construção de uma escala. *PsicoUSF*, 13(2), 189-201. Recuperado em 21 de setembro de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200006&lng=pt&tlng=pt).
- Conselho Federal de Psicologia.(2011). Ano da Avaliação Psicológica – Textos geradores - Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 156 p.
- Gomes, W. B. (2003). Pesquisa e práticas em Psicologia no Brasil. In O. H. Yamamoto. & V. V. Gouveia (Orgs.). Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica (pp. 23-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hoffmann, M. H., Cruz, R. M., & Alchieri, J. C. (Org.). (2007). Comportamento Humano no Trânsito. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria Editora LTDA.
- Hutz, C. S., & Bandeira, D. R. (2003). Avaliação Psicológica no Brasil: situação atual e desafios para o futuro. In O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Orgs.). Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica (pp. 261-275). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Loth, O. (2015). Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP. Recuperado de <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17963/material/Escala%20de%20Maturidade%20para%20a%20Escolha%20Profissional%20-%20EMEP.pdf>
- Mago Psico Testes. (2020). Recuperado de <https://www.magopsi.com.br/>
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Campos, R. R. F., & Mansão, C. S. M. (2015). Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(2), 92-101. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150011>
- Primi, R. & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validação da bateria de provas de raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 165-173. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000200009>
- Rueda, F. J. M., Baptista, M. N., Souza, M. S., Degenhardt, I., & Nicoletti, I. G. (2010). Escala de Suporte Laboral (ESUL) e Escala de Satisfação no Trabalho: evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 479-488. Recuperado em 21 de setembro de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712010000300014&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000300014&lng=pt&tlng=pt).
- Rueda, F. J. M. & Muniz, M. (2012). Evidência de validade convergente da Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção - BPA. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(2), 162-181. Recuperado em 21 de setembro de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072012000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072012000200003&lng=pt&tlng=pt).
- Santos, A. A. A. (2011). O possível e o necessário no processo de avaliação psicológica. In Conselho Federal de Psicologia. Ano da Avaliação Psicológica – Textos geradores - Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 156 p.
- Silva, D. P. (2014). Interesses profissionais em jovens de ensino médio: um estudo comparativo entre a AIP e o BBT-Br (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-09022015-181020/publico/DISSERTACAOversaocorrigida.pdf>
- Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos. (2020). Recuperado de [https://satepsi.cfp.org.br/lista\\_teste\\_completa.cfm](https://satepsi.cfp.org.br/lista_teste_completa.cfm)
- Sisto, F. F., Baptista, M. N., Santos, A. A. A., & Noronha, A. P. P. (2008). Análise Fatorial da Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT). *Psicologia para América*

*Latina*, (15) Recuperado em 21 de setembro de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000400011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400011&lng=pt&tlng=pt).

Zenorini, R. P. C. (2007). Estudos para a Construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE (Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo). Recuperado de <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/6931277311625643.pdf>

#### Notas sobre o(s) autor(es):

**Fernanda Gonçalves da Silva:** Psicóloga, doutora em saúde mental pelo intuito de psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em avaliação psicológica. Docente e coordenadora do curso de psicologia da Universidade Estácio de Sá. Diretora da Fgs consultoria e editora da revista *Psicologia e conexões*.

**Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo:** Psicóloga, Doutora e Mestra em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Professora EBTT do Instituto Federal de Roraima.

**Clarissa Teixeira Cardoso de Carvalho:** Psicóloga formada pela Universidade Estácio de Sá. Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica - GPAP. Pesquisadora convidada no Laboratório de Medidas - LABMEDI da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

**Natália Silva Oliveira:** Psicóloga formada pela Universidade Estácio de Sá. Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica - GPAP. Estágio Probatório no laboratório de Transtorno Afetivo Bipolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Elza Maria Gonçalves Lobosque:** Mestra em Avaliação Psicológica. Psicóloga clínica, conselheira da XVI Plenária CRP-MG. Especialista em Avaliação Psicológica e em Psicologia do Trânsito pelo CRP-MG. Coordenadora da Comissão de Orientação em Avaliação Psicológica do CRP 04/Sede, coordenadora da Comissão de Títulos CRP 04, conselheira referência na Comissão de POT. Docente e supervisora de estágio do Centro Universitário Estácio/JF. Coordenadora geral da pós-graduação em Avaliação Psicológica IESPE, Avaliadora psicológica credenciada pela Polícia Federal.



# ***Capítulo 6***

---

## **SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

Francisco Antônio Coelho Junior - (UNB)

Cristiane Faiad - (UNB)

Pedro Marques-Quinteiro - ISPA, Lisboa.

## SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Francisco Antonio Coelho Junior

*Universidade de Brasília (UnB)*

Cristiane Faiad

*Universidade de Brasília (UnB)*

Pedro Marques-Quinteiro

*Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da*

*Vida, ISPA, Lisboa*

As organizações de trabalho precisam desempenhar bem, e com qualidade, para o atingimento da sua missão. Os resultados expressos em seu desempenho estão diretamente relacionados com fatores individuais, relacionados à tarefa e ao contexto como um todo. Desempenho, multicausal e plurideterminado (Coelho Jr., 2011; Nankervis & Compton, 2006), precisa ser analisado quanto aos seus componentes integrantes, de forma dinâmica, contínua e vívida.

Fatores individuais relacionados ao desempenho dizem respeito, por exemplo, ao grau de comprometimento do indivíduo com sua tarefa, à sua motivação, ao grau de conhecimento sobre como melhor realizar a tarefa e, logicamente, à mobilização de competências requeridas para o desempenho eficaz das atribuições. Fatores relacionados à tarefa dizem respeito ao saber fazer (ter expertise para desempenhar), bem como ao suporte organizacional necessário à sua consecução. Por fim, fatores organizacionais relacionados ao desempenho dizem respeito aos objetivos organizacionais, ao planejamento estratégico e aos indicadores de performance associados, e a tantos outros elementos do macro-ambiente organizacional, interno e externo, que impactam na performance.

Neste Capítulo, iremos discutir sobre um dos fatores individuais mais importantes e facilitadores à consecução do desempenho, que se refere ao papel exercido pelas competências e seus efeitos sobre os resultados de trabalho. Mais do que escrever sobre gestão por competências (isso, por si só, daria insumo para um outro capítulo), iremos dar ênfase à seleção por competências, e seu papel tático (Abreu & Carvalho-Freitas, 2009; Andrade & Ckagnazaroff, 2018) à escolha por profissionais que tenham repertório necessário e suficiente para executar bem suas atribuições.

A seleção, neste caso, é compreendida como o processo de identificação de um indivíduo que possua requisitos ou características mais adequadas para determinada tarefa, função ou cargo (Faiad, Coelho Junior, Caetano & Albuquerque, 2012). Dentre tantos métodos possíveis para que essa avaliação seja realizada, nosso foco será em discutir sobre um tipo de seleção baseada no modelo por competências.

Uma primeira preocupação, neste momento, refere-se ao entendimento do termo ‘competência’ aplicado à literatura das organizações de trabalho. Sua operacionalização acontece em termos dos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas ao desempenho efetivo de um cargo (Fleury & Fleury, 2001; Zarifian, 2001), bem como possíveis outros aspectos que estejam relacionados. O CHA centra-se na interação destes três componentes sem, contudo, ignorar possíveis outras variáveis, como história de vida, ou mesmo fatores estruturantes do indivíduo, que podem influenciar o seu desempenho. A competência diz respeito ao grau de mobilização, por parte do indivíduo, que emerge de um repertório prévio, em torno do atingimento dos objetivos de desempenho e das metas associadas ao seu cargo (Cobucci, Coelho Junior & Faiad, 2013; Silva & Mello, 2011). Isto, segundo Le Boterf (2003), proporciona um reconhecimento pela eficácia alcançada em experiências anteriores.

O desempenho eficaz, que gera resultados, é alcançado por indivíduos competentes (Mair, 2005). Quando o desempenho não é alcançado como se esperava, entende-se que há uma lacuna (ou *gap*) de competências, que pode explicar tal insucesso. Assim, o indivíduo, se for este o caso, precisará ser capacitado em torno do desenvolvimento de tal competência, seja por meio de ações de treinamento seja por meio da aprendizagem informal no trabalho (Brandão, 2012; Capuano, 2015).

A seleção por competências faz parte de uma corrente mais recente da literatura de recursos humanos e gestão de pessoas, que considera esta área como estratégica ao atingimento dos objetivos organizacionais (Costa et al., 2014). Refere-se a uma prática organizacional em que são estabelecidos os parâmetros de preenchimento/ocupação de um cargo em relação ao tipo de competências requeridas, pelo ocupante, ao seu desempenho. Neste sentido, requer que um grupo de competências seja previamente mapeada ou identificada, de forma a nortear e estabelecer parâmetros para que a seleção aconteça.

É muito importante que não haja engessamento de qualquer tipo no que tange às competências mapeadas. Uma vez que se saibam quais competências são exigidas para o preenchimento do cargo, as mesmas deverão sempre ser desenvolvidas e adaptadas à realidade das atribuições e tarefas.

A revisão das competências precisa ser continuamente atualizada (Schutte & Barkhuizen, 2016), de modo a não as tornar descontextualizadas ou fora da realidade atual das organizações. Exemplo disto refere-se, por exemplo, às competências tecnológicas. As organizações de trabalho nas décadas de 1990 e 2000 provavelmente não tinham no seu rol de competências a preocupação com a adaptação à tecnologia, diferentemente das organizações dos anos 2010 em diante. A tecnologia passou a ser incorporada como importante componente de qualquer estrutura organizacional, logo, competências profissionais passaram a ser requeridas de forma mais dinâmica e contínua em virtude do grande avanço tecnológico vivenciado.

Um bom exemplo está no contexto da pandemia da Covid-19, que trouxe a necessidade compulsória de adotar a modalidade de trabalho remoto (teletrabalho), novas (e complexas) competências passaram a ser requeridas ao então teletrabalhador. Competências que até então não faziam parte do rol de necessidades passaram a ser requeridas quase que da noite para o dia (como, por exemplo, a capacidade de planejamento familiar alinhada à necessidade de planejamento profissional para o trabalho).

A aquisição e necessidade de expressão de competências, assim, é vivenciado como algo muito requerido e dinâmico (Brandão & Bahry, 2005; Brandão & Borges-Andrade, 2007). Esta dinamicidade na gestão das competências precisa ser considerada nos modelos implementados nas organizações, sendo uma das essências de um modelo efetivo (Coelho Junior, Faiad & Rêgo, 2018). Qualquer engessamento só fará caducar o modelo de competências (Boyatzis, 1982), e fará com que a missão e objetivos organizacionais não sejam plenamente atendidos. A própria seleção por meio de competências deverá ser ajustada e adaptada continuamente (Carvalho, Passos & Saraiva, 2008), cada vez que novas necessidades laborais se fizerem prementes.

A essência da seleção por competências considera que um perfil esperado de competências (Borges, Coelho Junior, Faiad & Ferreira, 2014), como indicado anteriormente. Este perfil é definido em função da natureza das atribuições e tarefas de um cargo (Alles, 2008). Logicamente, este perfil de competências deverá convergir para o alcance da missão da organização, ao encontro das expectativas organizacionais de performance.

As competências mapeadas, e que servirão de base para a etapa de seleção, deverão fazer sentido naquela dada realidade organizacional, alinhado às suas características e especificidades, o que foge da ideia de um modelo universal unicamente baseado no cargo. Uma vez que ela permita, de fato, que se alcance o desempenho eficaz (Coelho Junior,

Rodrigues, Fogaça, Teixeira & Richter, 2017), a seleção por competências lança mão de ferramentas e metodologias a fim de verificar se o candidato ao cargo possui, em seu repertório, tais competências requeridas.

Este alinhamento entre as expectativas de preenchimento de um cargo, em termos dos seus resultados esperados, e aquilo que o candidato ao cargo possui por meio de suas competências, é a busca de sucesso da prática realizada. A seleção por competências considera uma análise bem mais criteriosa do perfil do candidato, considerando para além de focar só nas expectativas de desempenho do cargo.

As competências vão além, por exemplo, segundo Gurgel, Pimenta, Santos e Medeiros Junior (2018) e Souza, Correia, Paixão, Telles e Santos (2014), quando se diferenciam as *hard skills* (referendadas como competências técnicas) e as *soft skills* (tidas como competências comportamentais). Ambas têm importância no dia a dia das organizações, e mantêm relação direta com o desempenho.

As competências técnicas têm relação direta com a natureza das tarefas. Referem-se, usualmente, a conhecimentos e habilidades (capacidade de colocar em ação) diretamente vinculados a atribuições de um cargo, à função exercida e às ações para realização eficaz das tarefas exigidas no dia a dia. São exemplos de competências técnicas, apenas a título de ilustração: ser capaz de operar, sem erros, o sistema X; demonstrar conhecimento da legislação Y quando numa ação de intervenção; redigir um relatório atentando-se às normas de redação e língua portuguesa; aplicar técnicas de segurança de redes, evitando ataques cibernéticos; aplicar análises estatísticas visando à busca por padrões de ação; manusear o equipamento Z analisando os riscos associados à sua utilização; aplicar técnicas de gestão de riscos considerando a redução do nível de incertezas; implementar, sem erros, fórmula adequada no *software* Excel que permita a análise de dados; realizar a conferência de estoque de material, de forma meticulosa, para um adequado controle da empresa e tantos outros exemplos de competências diretamente relacionadas às expectativas de resultado de tarefas específicas (desempenho do tipo proximal às atribuições). A identificação de uma competência técnica também pode vir a incluir uma atitude, conforme o último exemplo (meticulosidade), desde que tenha uma vinculação direta com a natureza da tarefa.

Já as *soft skills* dizem respeito às competências comportamentais e, da mesma forma que as *hard skills*, são muito importantes à consecução das rotinas de um cargo. Normalmente, dizem respeito às habilidades mais genéricas (tais como capacidade de planejamento do trabalho, capacidade de organização, capacidade de análise e de síntese, capacidade de

resolução de problemas, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de agir com iniciativa e disciplina, e tantas outras) e atitudes, tais como pré-disposição para agir, autonomia, capacidade de agir com controle emocional, assertividade, cordialidade no tratamento dos pares, capacidade de agir com resiliência e tantos outros exemplos possíveis. São competências, assim, tidas como mais distais à realização das tarefas do cargo, mas são, também, importantes facilitadoras do desempenho. Mas, como acessá-las em um processo seletivo, mesmo que se tenha um mapeamento previamente definido do que é esperado para o cargo?

A seleção por competências deverá ser capaz de aplicar ferramentas e metodologias válidas, e que permitam depurar o repertório de competências tanto técnicas quanto comportamentais no candidato (Tosta & Vieira, 2017). Ambas competências são essenciais ao preenchimento de um cargo. Um policial, por exemplo, sem controle emocional e com perfil de agressividade inadequado (exacerbada ou muito baixa), mesmo que saiba manusear muito bem uma arma de fogo e saiba fazer uma complexa gestão de riscos, provavelmente não terá um desempenho convergente com aquilo que é esperado de seu cargo, uma vez que sua impulsividade poderá influenciar em sua ação. Ao se pensar nas consequências do seu desempenho na função, pode vir a colocar em risco sua vida, a de pares e colocar em risco, por exemplo, uma atividade de operação policial. Um professor, ainda a título de exemplificação, mesmo que seja muito técnico, que tenha total domínio sobre o conteúdo da sua disciplina, se não tiver didática e se não souber empreender técnicas para prender a atenção do aluno e repassar o conhecimento, provavelmente, também, não conseguirá atingir as expectativas de desempenho do seu cargo. Trará como desafios uma turma de alunos pouco engajada, baixos rendimentos pedagógicos e limitações no processo de aprendizagem. Estas são situações que demonstram a importância de considerarmos competências técnicas e comportamentais como um todo, inclusive durante um processo seletivo por competências.

O perfil dito ideal de profissional deverá considerar que estas competências, de distintas naturezas, precisarão ser mobilizadas quando do exercício das atribuições. Ressalta-se, também, que cada cargo necessita de competências específicas (Coelho Junior, Ferreira, Paschoal, Faiad & Meneses, 2015; Mazon & Trevizan, 2000), necessariamente, a partir da análise das suas tarefas e atribuições e considerando, também, as expectativas de desempenho associadas a tal cargo. É a mobilização destas competências, de forma isolada ou em interação contínua, que permitirá que haja o alcance eficaz dos resultados de trabalho (Ribas, Souza, Silva & Dalmau, 2018). Certamente, o termo ideal não pode exigir um perfil tão complexo, a

ponto de que não seja possível seu alcance, tornando-se muito complexo ou inatingível. Resta o bom senso e preparo técnico adequado do profissional que venha a mapeá-lo, no sentido de alcançar um perfil adequado, real e focado no desempenho esperado.

Claro que o desempenho não depende apenas da expressão de competências do ocupante do cargo (muitos fatores associados ao contexto e ao tipo de suporte percebido, por exemplo, segundo Johnson (2001), exercem influência decisiva sobre o desempenho), mas, sem dúvidas, as competências são facilitadoras do desempenho em termos das expectativas transformadas em resultados de trabalho. Retomando um dos exemplos apresentados anteriormente, mesmo que o professor apresentasse um pleno conhecimento de seu conteúdo, bem como a competência de repassar o conhecimento esperado e de manter a atenção de uma turma, fatores como o investimento em uma melhor qualificação do docente, instalações adequadas para sala de aula e recursos pedagógicos disponíveis, certamente, influenciariam neste desempenho.

Outro aspecto que merece atenção, é a necessidade de que a seleção por competências busque identificar candidatos que vão além das chamadas qualificações tradicionais de um cargo (que teria o foco somente nas *hard skills*, como discutido anteriormente), mas que conseguem entregar algo a mais, a partir da expressão de outras competências também facilitadoras da performance (Souza, Paixão & Souza, 2011).

O enfoque do processo seletivo não deve ser direcionado só à análise das capacidades técnicas do candidato, pois isso geraria uma seleção incompleta em termos das competências que precisam ser desempenhadas. O enfoque precisa ser sim baseado em competências que permitam uma análise mais completa acerca do perfil esperado no exercício das atribuições.

Em termos de metodologia de implementação da seleção por competências, segundo Montezano, Silva & Coelho Junior (2015), é fundamental que se tenha as competências técnicas e comportamentais já devidamente mapeadas e atualizadas, como exposto anteriormente. Estas competências deverão ser associadas a expectativas de desempenho, seja por meio da associação de metas de trabalho, seja pelo estabelecimento de indicadores da sua ocorrência (McClelland, 1973).

Cada competência ou conjunto de competências precisa estar associada a, pelo menos, uma tarefa definida no cargo. Ou seja, uma tarefa pode ter mais de uma competência necessária à sua consecução. Esta integração entre as competências precisa ser tratada na gestão feita por competências.

Uma vez mapeadas e revistas, as competências serão objeto de análise por parte do avaliador em relação ao perfil que o candidato apresenta. Uma coisa é o cenário ideal, qual seja, aquele determinado pelas organizações em função das características e resultados esperados por cada atribuição do cargo. Outra coisa é o perfil real de competências que o candidato à vaga manifesta durante o processo seletivo. Ambos perfis precisam coadunar a partir da análise do repertório manifestado pelo indivíduo durante o processo seletivo. É preciso ter clareza de que um candidato não necessariamente apresentará, durante o processo seletivo, a completude das competências esperadas. Então, possivelmente, o candidato mais adequado ao cargo será aquele ou aquela que apresentar o mais próximo do esperado. Um meio termo, com visão crítica, entre o ideal e o real, se faz necessário.

Diferentes são as técnicas possíveis a serem aplicadas em uma seleção por competência. Para se ter certeza da seleção feita, em termos de sua validade e precisão, é imprescindível que sejam selecionadas técnicas que de fato alcancem ou possibilitem mensurar as competências requeridas. Não pode ser qualquer técnica dissociada das competências requeridas para o cargo. Recomenda-se, inclusive, evitar ‘modismos’ com o emprego de técnicas que não têm nenhuma afinidade com o repertório de competências requeridas para o cargo. Outro importante aspecto se vincula à escolha de técnicas que tenham alguma comprovação científica sobre sua validade.

Dentre as existentes, podem-se selecionar técnicas de simulação, entrevistas em profundidade, provas de conhecimento, dinâmicas, amostra de trabalho, desafios baseados na resolução de situações-problema, provas de capacidade, testes psicométricos, técnicas de simulação ou outra metodologia ferramental capaz de fazer com que o candidato consiga expressar as competências pensando em como seria se ele fosse aprovado no processo seletivo.

É muito importante testar o repertório do candidato em relação às expectativas de desempenho esperadas para o cargo. Seja qual for a técnica utilizada durante o processo seletivo, é sempre importante não esquecer de que o tipo de estímulo a que o candidato receberá deverá tentar corresponder ao tipo de estímulo necessário à expressão de competências relacionadas ao trabalho que ele irá desempenhar (se aprovado).

O perfil das competências desejadas pela organização deverá ser o norteador das ações de seleção de pessoas que forem implementadas (Skorková, 2016). Neste aspecto, a manifestação da competência referir-se-á à demonstração, por parte do candidato durante o processo seletivo, à capacidade dele de alcançar os níveis de desempenho esperados quando do exercício das suas atribuições.

### Considerações finais

Muitos são os desafios enfrentados pelo avaliador, quando a ele é atribuída a responsabilidade de realizar um processo seletivo. Afinal, o processo demanda a escolha de um indivíduo em detrimento de um grupo e que venha a apresentar características mais próximas àquelas esperadas para um cargo. Como saber, afinal, se, de fato, será aquele candidato selecionado o que apresentará um desempenho mais satisfatório? Como avaliá-lo? Com este capítulo, esperamos ter ressaltado a necessidade de se lançar mão de técnicas e métodos seletivos adequados e com base científica a fim de subsidiar os resultados dos processos seletivos por competências.

Por isso, a seleção por competência vem se configurando em uma importante escolha para um processo bem-sucedido, pelas possibilidades e alcance que traz para essa avaliação. Conforme ressaltado no presente capítulo, três importantes aspectos passam a ser centrais: um mapeamento revisado constantemente que, de fato, consiga alcançar o que é esperado para o cargo; a escolha de técnicas que consigam alcançar ou avaliar as competências esperadas e a necessidade de se buscar uma contínua qualificação profissional, que assegure o domínio para realização do processo. Não se pode esquecer da importância de se basear em uma conduta ética e de se compreender o grau de responsabilidade em tomar decisões sobre a vida de indivíduos ou grupos, além do impacto que isso pode causar na organização. É importante atentar-se à busca pelos resultados organizacionais por meio de processos seletivos eficazes, capazes de selecionar candidatos com perfil o mais alinhado possível à realidade organizacional.

A seleção por competências, quando bem planejada e executada, tem grande potencial para colaborar com as ações de gestão por competências. É imprescindível, assim, levá-la, efetivamente, a sério, lançando mão de técnicas e metodologias apropriadas para o pleno êxito do processo seletivo.

### Referências bibliográficas

- Abreu, C. V., & Carvalho-Freitas, M. N. (2009). Seleção por competências: a percepção dos profissionais de RH sobre o método de seleção por competências. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 3(2), 225-234. [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Abreu\\_e\\_Carvalho-Freitas.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Abreu_e_Carvalho-Freitas.pdf)
- Alles, M.A. (2008). *Selección por competencias*. Buenos Aires, Granica.

- Andrade, C.R. & Ckagnazaroff, I.B. (2018). Seleção e monitoramento de empreendedores públicos à luz da gestão por competências. *Revista de Administração Pública*, 52(3):469-485. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7612169702>
- Borges, J.P.F., Coelho Junior, F.A., Faiad, C. & Ferreira, N. (2014). Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. *Educação e Pesquisa*, 40, 935-951.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nova York: John Wiley and Sons.
- Brandão, H. P. & Bahry, C. P. (2005). Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, 56(2), 179-194.
- Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, 8(3), 32-49.
- Brandão, H. P. (2012). *Mapeamento de Competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Capuano, E. A. (2015). Gestão por competências no setor público: experiências de países avançados e lições para o Brasil. *Revista do Serviço Público*, 66(3), 371-394.
- Carvalho, I. M. V., Passos, A. E. V. M., & Saraiva, S. B. C. (2008). *Recrutamento e seleção por competências*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Cobucci, G., Coelho Junior, F.A. & Faiad, C. (2013). Mapeamento de Competências Administrativas e de Gestão em uma Fábrica de Softwares no Distrito Federal. *Aletheia (ULBRA)*, 42, 106-121. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n42/n42a10.pdf>
- Coelho Junior, F.A., Faiad, C. & Rêgo, M.C.B. (2018). Mapping the Management and Pedagogical Support Competences of Professionals Working with Distance Learning. *Educação em Revista*, 34, 1-28. [https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/en\\_1982-6621-edur-34-e140488.pdf](https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/en_1982-6621-edur-34-e140488.pdf)
- Coelho Junior, F.A., Rodrigues, D.A., Fogaça, N., Teixeira, J.A. & Richter, L.D. (2017). Empirical relationships between support to informal learning, professional competences and human performance in a Brazilian public organisation. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 14, 90-108. <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJLIC.2017.080658>
- Coelho Junior, F.A., Ferreira, R.R., Paschoal, T., Faiad, C. & Meneses, P.P.M.(2015). Evidences of validity of a scale for mapping professional competences and performance

- by Brazilian tutors. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 16, 3-12.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156667>
- Coelho Junior, F.A. (2011). Gestão do Desempenho Humano no Trabalho: Interfaces Teóricas, Etapas Constitutivas e Implicações Práticas. Terceiro Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (engPR), *Anais*, João Pessoa/PB.
- Costa, T. D. et al. (2014). Concurso Público por Competências: um estudo piloto em uma Instituição Federal de Ensino. *Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU*. Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132067/2014-359.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- Faiad, C., Coelho Junior, F.A., Caetano, P.F. & Albuquerque, A.S. (2012). Análise profissiográfica e mapeamento de competências nas instituições de segurança pública. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 388-403.
- Fleury, A. & Fleury, M. T. (2001). Construindo o conceito de competências. *Revista de Administração Contemporânea*. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.
- Gurgel, A.M., Pimenta, I.L., Santos, J.W & Medeiros Junior, J.V. (2018). Seleção de profissionais de TI por competências em uma instituição do ensino superior: uma proposta baseada em um modelo multicritério de apoio à decisão. *Gestão & Produção*. 25(1), DOI [10.1590/0104-530x2417-16](https://doi.org/10.1590/0104-530x2417-16).
- Johnson, J. W. (2001). The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgments of overall performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 946-984.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Mair, J. (2005). Exploring the determinants of unit performance: the role of middle managers in stimulating profit growth. *Group & Organization Management*, 30(3), 263-288.
- Mazon, L., & Trevizan, M. A. (2000). Recrutamento e seleção de recursos humanos em um hospital psiquiátrico de um município paulista. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(4), 81-87. PMID:11235244. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692000000400012>.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.

- Montezano, L., Silva, D. L. B., & Coelho Junior, F.A. (2015). Competências Humanas no Trabalho: a Evolução das Publicações Nacionais no Novo Milênio. In: XXXIX Encontro Nacional da Anpad (Enanpad), 2015, Belo Horizonte. Anais do XXXIX Encontro Nacional da Anpad (Enanpad).
- Nankervis, A. R. & Compton, R. L. (2006). Performance management: theory in practice? *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 44(1), 83-101.
- Ribas, R.T.M., Souza, G.M., Silva, C.L. & Dalmau, M.B.L. (2018). O princípio constitucional da impessoalidade e a seleção por competências nas universidades públicas federais brasileiras. *Revista de Ciências da Administração*, 20 (edição especial), 50-62, <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018V20nespp50>
- Schutte, N. & Barkhuizen, N. (2016). The development of a strategic leadership competency measure for public sector leaders - a pilot study. *Organizational Studies and Innovation Review*, 2(3), 21-29.
- Silva, F. M. S. & Mello, S. P. T. (2011). A noção de competência na gestão de pessoas: reflexões acerca do setor público. *Revista do Serviço Público*, 62(2), 167-183.
- Skorková, Z. (2016). Competency models in public sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 230, 226-234.
- Souza, D. A., Correia, L. T., Paixão, C. R., Telles, J. S. M., & Santos, C. P. (2014). Uma análise do modelo de seleção por competências sob a ótica dos profissionais de gestão de pessoas. *Anais do XXIII Semead*. <http://sistema.semead.com.br/12semead/resultado/trabalhosPDF/392.pdf>
- Souza, D. A., Paixão, C. R., & Souza, E. A. B. (2011). Benefícios e dificuldades encontradas no processo de seleção de pessoas: uma análise do modelo de seleção por competências, sob a ótica de profissionais da área de gestão de pessoas. *Gestão & Regionalidade*, 80(27), 45-58.
- Tosta, K.C.B.T. & Vieira, R.P (2017). Elaboração de uma sistemática de seleção de pregoeiros por competências no Instituto Federal de Santa Catarina Campus São José. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, 8(1):125-136 DOI [10.22279/navus.2018.v8n1.p125-136.573](https://doi.org/10.22279/navus.2018.v8n1.p125-136.573)
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competências: por uma nova lógica*. Tradução de Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas.

**Notas sobre o(s) autor(es):**

**Francisco Antonio Coelho Junior:** Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília. É Professor Associado do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília. É parecerista de eventos científicos e periódicos nacionais e internacionais. Já foi coordenador de graduação (2009/2011), pós-graduação (2013/2015) e é membro de grupo de trabalho da ANPEPP (desde 2015).

**Cristiane Faiad:** Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília. É Professora Associada do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília. Foi coordenadora de graduação (2018/2020) e é parecerista de eventos científicos e periódicos nacionais e internacionais.

**Pedro Marques-Quinteiro:** Doutor em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos pelo ISCTE (Instituto Universitário de Lisboa). É Professor Auxiliar do Departamento de Psicologia Social e Organizacional do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), de Lisboa. É parecerista de eventos científicos e periódicos nacionais e internacionais.



# *Capítulo 7*

---

## **ANÁLISE DO CARGO DE PRESIDENTE DO CENTRO ACADÊMICO BASEADA EM PROCEDIMENTO ANALÍTICO- COMPORTAMENTAL.**

Kézia Sousa Lima  
Marcelo Henrique Oliveira Henklain  
(UFRR)



## ANÁLISE DO CARGO DE PRESIDENTE DO CENTRO ACADÊMICO BASEADA EM PROCEDIMENTO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

Kézia Sousa Lima

Marcelo Henrique Oliveira Henklain

*Universidade Federal de Roraima (UFRR)*

Analisar cargos é fundamental em uma organização porque consiste no ponto de partida para a elaboração de diversos processos de Recursos Humanos (RH), tais como seleção de pessoal e avaliação de desempenho (Gusso, 2015). De um ponto de vista analítico-comportamental, segundo Tadaiesky (2008), a análise de cargos requer a identificação e caracterização dos comportamentos profissionais que delimitem a atuação profissional em um determinado cargo de uma organização específica. Segundo Santos, Franco e Miguel (2003), apesar da sua relevância, processos como a análise de cargos e a seleção de pessoal, que são dois exemplos básicos do trabalho de psicólogos em organizações, têm sido pouco investigados.

Para a análise de cargos, orientada por princípios da Análise do Comportamento, não existem muitos estudos no Brasil, sendo o livro desenvolvido por Gusso (2015), “Análise de Cargo, Recrutamento e Seleção: Manual prático para aumentar a eficácia na contratação de profissionais”, uma das poucas contribuições existentes. O procedimento proposto pelo autor precisa, portanto, ser testado e divulgado de modo a estimular mais estudos sobre o tema.

A base lógica da proposta de Gusso (2015) fundamenta-se nos conceitos e tecnologias da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). Com base em Beltramello (2018), pode-se afirmar que essa é uma subárea da Análise do Comportamento que, dentre outras contribuições, propõe procedimentos para identificação, derivação e decomposição de comportamentos e seus componentes a partir de fontes de informação (e.g., documentos oficiais, artigos). Esses procedimentos propostos pela PCDC são apenas uma parte do processo comportamental mais amplo chamado de ensinar.

O conceito mais básico da PCDC (e, no limite, da Análise do Comportamento) é “comportamento”. Segundo Skinner (1953), comportamento refere-se à relação entre ambiente e ações de um organismo biologicamente constituído como um todo. Essa relação pode ser descrita em termos de classes de estímulos antecedentes, classes de ações e classes de estímulos

consequentes, não fazendo sentido falar de comportamento sem considerar, pelo menos, esses três aspectos. É por essa noção de comportamento que Gusso (2015) explica que analisar a atuação de um profissional em um cargo significa descrever comportamentos em termos de situações com as quais o profissional deve lidar (antecedentes), ações do profissional e resultados que ele deve produzir (consequentes).

Com base na definição de comportamento apresentada, é possível explicar o que são os procedimentos de identificação, derivação e decomposição de comportamentos, fundamentais para que se possa compreender o presente estudo. Considere que tais procedimentos sejam executados tendo como fonte de informação um documento de descrição de cargos. Identificar comportamentos significa descobrir nesse documento todas as referências a ações de uma pessoa em relação ao seu ambiente de trabalho. Essas ações, geralmente, estão indicadas por verbos seguidos por complementos. Esses complementos trazem informações sobre o ambiente antecedente e/ou consequente às ações da pessoa. Por exemplo, o verbo “digitar” de modo isolado pode ser pouco informativo sobre o trabalho de um profissional. Mas, quando acompanhado por um complemento como “digitar *depoimento da vítima*”, fica evidente, por exemplo, a relevância da função executada pela pessoa e o quão delicada pode ser esta atividade. Nesse caso exemplificado, “depoimento da vítima”, é uma informação sobre um estímulo antecedente. Se fosse acrescentado um complemento adicional como “digitar depoimento da vítima sem erros de português”, teríamos, então, uma informação sobre características dos estímulos consequentes a serem produzidos pelo profissional.

Segundo Lamonato (2011), para identificar comportamentos é necessário explicitar o contexto diante do qual a pessoa age, as ações apresentadas e as condições que devem ser produzidas por essas ações. Essa identificação pode ser fácil quando, por exemplo, é possível ver claramente um comportamento específico que delimita adequadamente o que precisa ser representado na análise de cargos. A digitação de documentos é um exemplo desse caso. Por outro lado, pode ser mais complexo quando, por exemplo, envolve processos como criatividade. Em parte, essa complexidade está associada ao fato de que o comportamento é composto por muitos outros.

É preciso, portanto, que seja conduzida uma decomposição de classes complexas de comportamentos em termos de seus comportamentos intermediários, que são mais específicos. Por exemplo, o comportamento de selecionar pessoas é mais abrangente, enquanto o comportamento de coletar dados a partir de entrevistas pode ser um componente do comportamento anterior e que, desse modo, é mais específico. Decompor é um procedimento

necessário para ampliar a clareza da linguagem sobre os comportamentos que caracterizam um determinado cargo. De acordo com Lamonato (2011), a decomposição de comportamentos permite identificar quais são os comportamentos intermediários (dos simples para os mais complexos) para a realização de qualquer função. Não obstante, muitos elementos podem estar ausentes em documentos ou na fala das pessoas acerca da sua atuação.

É para sanar lacunas nas fontes de informação consultadas que existe o processo de derivação. Derivar comportamentos ou seus componentes, por sua vez, significa realizar inferências, com base em informações disponíveis (fornecidas no documento de descrição de cargos, por exemplo), sobre aspectos de uma relação comportamental que estejam ausentes ou incompletos. Por exemplo, o documento pode indicar que um profissional deve preparar um relatório ou convocar uma assembleia. É fácil identificar pelos verbos que estão sendo feitas referências a comportamentos, isto é, “preparar relatório” e “convocar assembleia”. Não obstante, embora “relatório” e “assembleia” ajudem a conferir sentido, respectivamente, aos verbos “preparar” e “convocar”, o fato é que não se sabe diante de quais situações específicas tais comportamentos devem ocorrer. Seria diante do pedido de um líder ou um acontecimento específico ou ambos? E que aspectos ajudam a caracterizar os resultados desses comportamentos de modo que se considere que o relatório está adequado e a assembleia foi devidamente convocada? Nenhuma dessas informações está clara. Tais informações, porém, podem ser inferidas do documento de descrição de cargos ou de outras fontes de informação sobre o cargo que estejam disponíveis, tais como um profissional que ocupa esse cargo ou o chefe imediato, responsável por monitorar a atuação dos ocupantes desse cargo.

Assim, é com base nos recursos conceituais apresentados que o psicólogo pode ter orientações mínimas sobre como analisar cargos. Foi justamente o que Gusso (2015) fez ao desenvolver o seu procedimento.

Gusso (2015), corroborando Tadaiesky (2008), esclarece que a análise de cargos consiste em um processo que busca, da forma mais precisa possível, descrever o desempenho esperado de um profissional em uma organização. Para isso é necessário identificar as funções e atividades que compõem cada posto de trabalho, bem como características necessárias que um profissional deve possuir para realizar suas atividades de forma eficaz. Assim, esse processo é básico para gerir desempenho e para orientar o planejamento de diversos processos de Gestão de Pessoas em qualquer organização.

Importa destacar que essa noção da análise de cargos como processo básico de RH está assentada sobre a definição do que é uma organização. Segundo Gusso e De Luca (2017, p.

33), uma “organização é definida como sistema de interações comportamentais orientado para a produção recorrente de resultados significativos para e na sociedade na qual ela se insere”. Fica evidente nessa definição que o sucesso da organização depende da apresentação de comportamentos profissionais, os quais precisam ser conhecidos e favorecidos. O primeiro passo, então, é analisar cargos para conhecer quais são esses comportamentos.

Ainda que seja um processo básico, delinear o trabalho que uma pessoa deve desempenhar não é uma tarefa simples, pois descrever atividades constitui apenas uma parcela do que precisa ser conhecido. É necessário, também, identificar quando, onde e com que frequência essas atividades devem ser executadas, quais consequências devem ser produzidas e que condições precisam ser arranjadas para favorecê-las, entre outros aspectos.

Kienen e Wolf (2002) corroboram a afirmação do parágrafo anterior quando defendem que para gerir o comportamento das pessoas nas organizações é fundamental analisá-las funcionalmente, o que significa examinar sob que condições o profissional deve agir, que ações deve apresentar e que resultados são almejados. Ao saber disso, cabe ao gestor gerar as condições antecedentes e consequentes para favorecer os comportamentos profissionais de que a organização necessita. Tais condições, naturalmente, devem primar pela ética, pela legalidade e pelo respeito à saúde do trabalhador. Lamonato (2011) destaca que, na situação de adaptação de um novo trabalhador, por exemplo, é fundamental a visibilidade dos comportamentos por meio de um sistema comportamental organizado que favoreça a identificação dos comportamentos necessários e esperados.

É importante esclarecer que a melhor forma de avaliar a qualidade de uma análise de cargos é observar os resultados que ela produz. Com base em Gusso (2015), sabe-se que quando o processo resulta em uma alta clareza do que o profissional deve realizar, assim como a descoberta de outras características relevantes (formação, experiência e habilidades) para que realize seu trabalho com segurança, qualidade e produtividade, pode-se afirmar que a análise foi concluída com sucesso.

No procedimento desenvolvido por Gusso (2015), o autor propõe dez passos básicos para realizar uma análise de cargos de forma adequada. A primeira etapa é analisar o histórico do cargo na empresa. Ela envolve identificar na organização documentos sobre o cargo que será analisado que possuam informações sobre quando, como e com que finalidade um cargo foi criado e, preferencialmente, descrevam as atividades e funções do cargo.

Na segunda etapa, deve-se analisar características do cargo no mercado de trabalho. Nesse momento, deve-se buscar informações sobre as atividades, funções e demais

características do cargo com base em livros e sites da internet ou até por contato direto com departamentos de RH de organizações que atuem no mesmo setor – essa parceria não é impossível quando os resultados do levantamento são compartilhados entre as organizações. Sugere-se, nesta etapa, a consulta à Classificação Brasileira de Ocupações desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Emprego ([www.mtecbo.gov.br/cbsite](http://www.mtecbo.gov.br/cbsite)).

A terceira, quarta e quinta etapas têm a função, respectivamente, de (a) caracterizar as situações com as quais o trabalhador terá que lidar; (b) caracterizar os resultados que o trabalhador deverá produzir; e (c) caracterizar as ações a serem apresentadas. Para conduzir essas etapas, Gusso (2015) sugere que sejam selecionados e/ou elaborados instrumentos para a coleta de informações sobre as situações diante das quais devem ser realizadas determinadas atividades para produzir certos resultados, os quais delimitam a função do cargo na organização. Sugere-se que seja realizada, minimamente, uma entrevista semiestruturada com um ocupante do cargo e com o seu superior hierárquico, responsável por liderá-lo, bem como uma sessão de, pelo menos, uma hora de observação do trabalho do profissional no seu contexto natural.

As sexta e sétima etapas envolvem, respectivamente, organizar as informações em um sistema comportamental e completar a análise dos comportamentos. Requerem a realização de uma análise funcional, buscando relacionar situações antecedentes, atividades e resultados em um sistema comportamental. Qualquer informação que esteja faltando ou aspecto que não tenha sido adequadamente evidenciado deve ser contemplado ao final da sétima etapa.

Na descrição das situações antecedentes devem aparecer necessidades ou condições específicas diante das quais uma ação profissional deve ser apresentada ou aspectos do contexto de trabalho como normas, informações etc., que devem ser considerados para que a ação profissional seja executada de forma correta. No campo de resultados devem ser descritas consequências/efeitos que decorram das ações profissionais apresentadas.

No campo de ações devem ser usados verbos no infinitivo com complementos de modo a caracterizar o que o profissional precisa fazer. É preferível que a escolha de verbos atenda ao critério da maior clareza e precisão possíveis. Verbos como compreender, refletir, etc. dificultam a identificação de quais são as ações que devem ser efetivamente realizadas pelo profissional.

Na oitava etapa, que consiste em nomear e hierarquizar os comportamentos, cada classe de comportamento deve receber um rótulo que permita identificá-la e que facilite falar sobre ela no cotidiano da organização. Esse rótulo deve ser escrito na forma de um verbo no infinitivo

com um complemento que permita representar o mais adequadamente possível cada sistema comportamental descrito nas etapas anteriores. Cada sistema nomeado deve ser avaliado em relação ao seu grau de importância (“desejável”, “pouco importante”, “muito importante”). Essa etapa é fundamental, pois auxiliará nas definições, por exemplo, sobre o que avaliar em processos seletivos e de avaliação de desempenho. A lógica é privilegiar a coleta de informações sobre os comportamentos profissionais com maior grau de importância.

A nona etapa tem por objetivo caracterizar outros requisitos do cargo, tais como formação, experiência, moradia, disponibilidade de horários de trabalho e outros. A décima etapa, por fim, envolve caracterizar as condições que a empresa dispõe para o cargo. É preciso descrever todas as condições sob as quais o profissional trabalhará, tais como remuneração e benefícios.

Seguir as dez etapas propostas por Gusso (2015) torna-se importante para que a análise de cargos seja realizada com qualidade. Mas será que essas dez etapas são suficientes? Em estudo conduzido por De Luca, Botomé e Botomé (2013) com gestores de universidades, os autores identificaram que os gestores não possuíam a necessária clareza sobre a missão de uma universidade e que isso impactava negativamente em suas decisões administrativas. Nesse sentido, esse estudo sinalizou a necessidade, antes mesmo de analisar cargos, de entender qual a função da organização na qual o cargo está inserido.

Com relação à universidade, De Luca, Botomé e Botomé (2013) e Botomé (1996) propõem que a missão da universidade é produzir conhecimento científico e filosófico e torná-lo acessível. Essa missão pode ser subdividida em: (1) produzir conhecimento científico e filosófico novo e necessário sobre qualquer objeto, assunto ou área e sobre a utilização e aplicação desse conhecimento; (2) divulgar o conhecimento existente; e (3) difundir o conhecimento produzido. Essa breve exposição sugere que é a partir do entendimento da função social de uma organização que o trabalho pode ser adequadamente estruturado em termos de departamentos com responsabilidades específicas e, dentro de cada um deles, os cargos. Portanto, um complemento ao modelo de Gusso (2015) é o de que devemos, como primeira etapa, identificar ou derivar, a partir de múltiplas fontes de informação, a missão da organização, pois isso auxiliará no exame do cargo e até na complementação da análise com informações que não estavam evidentes em documentos ou que não foram relatadas pelos ocupantes do cargo. A Figura 1 exibe um resumo dos passos mínimos que devem ser realizados para a condução de uma análise de cargos.

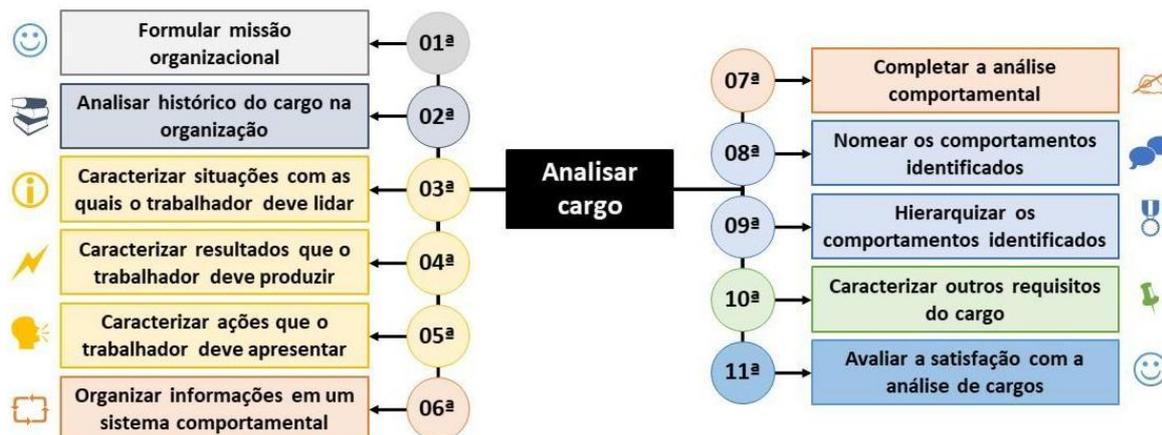


Figura 1. Etapas para analisar cargos – adaptado de Gusso (2015).

Com base nesse modelo apresentado, podem ser analisados os cargos de quaisquer tipos de organizações, não precisando que sejam empresas privadas apenas. Na própria universidade existe muito trabalho de análise de cargos a ser conduzida (De Luca, Botomé e Botomé, 2013) e um exemplo disso são os Centros Acadêmicos.

Os Centros Acadêmicos (CA's), como parte do Movimento Estudantil, cumprem importante papel na luta pela efetivação de ações das universidades para promover saúde mental, inclusão, contornar evasão e favorecer a formação de cidadãos críticos e competentes para o exercício profissional. Segundo Marin, Mendes, Souza Junior e Souza (2011), o CA consiste em uma organização estudantil que representa os acadêmicos dentro da universidade para a complementação da formação educacional dos alunos, abordando desde atividades extracurriculares como palestras, minicursos e visitas técnicas, até a participação em reuniões que impactam sobre o futuro do curso. Portanto, auxiliar na construção e fortalecimento dessas organizações é importante para o processo de formação profissional e cidadã dos estudantes.

O Centro Acadêmico de Psicologia (CAPSI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em particular, tem contribuído para o engajamento dos alunos de Psicologia da UFRR em ações do movimento estudantil e para viabilizar a participação dos estudantes de modo efetivo na construção desse curso. Segundo Sousa, Araújo, Vieira e Barros (2017), o CAPSI da UFRR é formado por um grupo de discentes que compõem a diretoria, eleita democraticamente pelos discentes do curso. Contudo, apesar da existência dessa diretoria, todos os estudantes são convidados a participar das assembleias e podem tomar assento em comissões para fins diversos como organização de eventos científicos e esportivos.

Com base no trabalho de Sousa et al. (2017), que descreveram a história da primeira gestão do CAPSI até o ano de 2017, pode-se afirmar que, apesar de muitas lutas e conquistas importantes, nunca foi prioridade das gestões analisar cargos para delimitar com maior clareza as funções de cada membro da diretoria. Com efeito, a criação dos cargos no CAPSI foi apenas adaptada a partir do estatuto do CA do curso de Engenharia Civil da UFRR.

A ausência dessa análise sugere que a gestão do CAPSI pode ser aperfeiçoada. Portanto, a proposta deste estudo foi analisar o cargo de Presidente do CAPSI, como forma de contribuir com a gestão do comportamento humano no CAPSI. Espera-se também estimular a realização de estudos que avaliem e aperfeiçoem o procedimento proposto por Gusso (2015), examinando, por exemplo, a sua aplicação a diferentes tipos de organizações.

### **Organização do estudo**

Participaram das entrevistas oito pessoas, sete do sexo feminino e uma do sexo masculino, com idade média de 20,8 anos ( $DP = 1,30$ ), variando de 19 a 22 anos, todas graduandas em Psicologia. Desse grupo, P1 ocupava o cargo de presidente do CAPSI, P2 era ex-presidente, do ano anterior, P3 ocupava o cargo de vice-presidente, P4 ocupava o cargo de tesoureira, P5 o cargo de 1º Secretário, P6 o cargo Diretor de esporte, cultura e lazer, P7 era Diretor de assuntos estudantis e P8 o 2º Suplente. O ano de realização do estudo não será informado para resguardar o sigilo dos membros da gestão. O diretor de imprensa e divulgação e o 2º secretário foram os únicos membros da gestão do CAPSI que não responderam ao formulário de relevância e satisfação.

Foram utilizados formulários para registro de informações e uma entrevista semiestruturada, todos adaptados ou desenvolvidos com base em Gusso (2015). Na Etapa 1 foi utilizado o formulário apresentado na Figura 2, para registro de informações gerais sobre a organização e sobre o cargo como “caracterização da organização e especificação de suas finalidades”, “se já existe análise do cargo na organização” e “registro de atividades e funções do cargo”. Na Etapa 2 foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturada, também apresentado na Figura 2. Na Etapa 3 o protocolo utilizado para organização das informações em um sistema comportamental está apresentado na Figura 3. O protocolo para nomeação e hierarquização de comportamentos utilizado na Etapa 4 está apresentado, também, na Figura 3. Na Etapa 5 foi utilizado o formulário para caracterização de outros requisitos do cargo, apresentado na porção inferior da Figura 3. Foi desenvolvido para este estudo um inventário para medir a satisfação dos membros do CAPSI em relação à análise realizada (ver Figura 4).

Para a coleta dos dados foram realizadas duas entrevistas iniciais, uma com a presidente em exercício, outra com a antiga presidente do CAPSI. Outras seis entrevistas foram realizadas com os demais membros do CAPSI para obter esclarecimentos pontuais como “quais são os objetivos do CAPSI?” e “quais as atribuições do presidente do CAPSI?”.

As seguintes questões também foram realizadas para a presidente e vice-presidente do CAPSI: “o que você entende por análise de cargo?”, “em sua opinião, quais são os objetivos da universidade?” e “qual é a sua função ou propósito nesta posição que você ocupa?”. Essas perguntas foram realizadas para saber o que elas conheciam do processo realizado pela pesquisadora de modo que, posteriormente, fosse possível comparar essas respostas de antes e depois da análise. O objetivo era verificar se participar de uma análise de cargo auxilia a identificar a função desse processo, do cargo e da universidade. A fase final da coleta consistiu na observação de uma assembleia geral do CAPSI conduzida pela presidente.

Antes de iniciar a primeira etapa proposta por Gusso (2015), foram identificados os principais objetivos do CAPSI em seu Estatuto e, a partir deles, foi derivada a sua missão organizacional. A seguir foi descrito o procedimento adotado em cada etapa deste estudo.

Etapa 1 – Analisar histórico do cargo no CAPSI e suas características em outros CA's. Os documentos pesquisados foram: (a) capítulo sobre o CAPSI-UFRR do livro “Psicologia: Relatos e Experiências” (Sousa, Araújo, Vieira, & Barros, 2017); (b) Regimento Geral da UFRR (2013); (c) Estatutos do CAPSI (2015 e 2018); e (d) Estatutos dos CA's de Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária. O motivo da escolha desses documentos foi a facilidade de acesso em função de contatos pessoais da primeira autora. Para esta etapa foi utilizado o protocolo de registro da Etapa 1 (ver Figura 2).

Etapa 2 – Caracterizar situações, resultados e ações<sup>1</sup>. A Figura 2, Formulário da Etapa 2, exibe o roteiro de entrevista utilizado com a presidente em exercício na época da coleta e com a antiga ocupante do cargo de presidente do CAPSI. As informações foram coletadas em uma sala de aula da universidade.

<b>FORMULÁRIO DA ETAPA 1</b>	
Nome da organização:	
Caracterização da organização e especificação da(s) sua(s) finalidade(s):	

<sup>1</sup> No livro de Gusso (2015), esta etapa é dividida em três. A forma de escrita foi modificada por economia de espaço. Isso foi feito em outras etapas. Não obstante, seguimos os 10 passos de Gusso (2015).

Nome do cargo que será analisado:		
Já existe análise do cargo na organização?		
Data da última revisão da análise do cargo:		
Qual o tempo médio de permanência dos profissionais nesse cargo?		
Registro de atividades e funções do cargo:		
A partir de que medidas o desempenho nesse cargo é avaliado na organização?		
<b>Informações sobre os documentos encontrados</b>		
Data de publicação	Nome do documento	Resumo das informações encontradas
<b>FORMULÁRIO DA ETAPA 2</b>		
<b>Dados Pessoais</b>		
Nome:		Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Outro:
Data _____ de _____ nascimento:	Tempo de participação no CAPSI-UFRR:	
Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Separado(a)/Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Outro:		
Escolaridade: <input type="checkbox"/> EMI <input type="checkbox"/> EMC <input type="checkbox"/> ESI <input type="checkbox"/> ESC <input type="checkbox"/> EI <input type="checkbox"/> EC <input type="checkbox"/> PI <input type="checkbox"/> PC		Data da coleta: _____/_____/_____
<b>Questionário</b>		
<p>Instruções: vou conduzir uma entrevista contigo para conhecer mais sobre o cargo de Presidente do CAPSI. Será feita uma pergunta de cada vez e registrada a sua resposta. Eu posso fazer perguntas que não estão nesse roteiro e você pode comentar tudo o que considerar relevante para que eu possa entender sob que condições você trabalha ou deve trabalhar, que atividades realiza e quais são os resultados esperados do seu trabalho. Fique tranquilo(a) porque você não está sendo avaliado(a) de nenhum modo. Você pode fazer perguntas para mim para esclarecer dúvidas que possua sobre esse processo ou sobre algo que perguntei. Ao final da análise deste cargo você será notificado(a) dos resultados para que possa avaliar se a análise realizada está adequada.</p>		
<b><u>ROTEIRO DE ENTREVISTA</u></b>		
a) O que você entende por análise de cargo?		
b) Em sua opinião, quais são os objetivos da universidade?		

- c) Qual é a sua função ou propósito nesta posição que você ocupa?
1. Quais são os horários que você costuma se dedicar para realizar as tarefas atribuídas a seu cargo?
  2. Quais são as demandas ou tarefas que você precisa dar conta no seu cargo?
  3. Dessas demandas, quais são as que você mais realiza?
  4. Quanto tempo mais ou menos você possui para solucionar essas demandas?
  5. Quais equipamentos e materiais você utiliza para realizar as tarefas do seu cargo?
  6. Existe algum método ou procedimento específico para realizar as atividades do seu cargo? Explique.
  7. Descreva o ambiente que você costuma trabalhar. Você avalia que lida com algum contexto, material ou atividade que possa colocar em risco a sua saúde ou segurança?
  8. Para ocupar esse cargo, é exigido algum tipo de conhecimento específico? Em caso afirmativo, quais conhecimentos são necessários para realizar as suas atividades?
  9. Com que tipo de pessoas você lida? Considere alunos, professores, colegas/membros da comissão. Dica: comportamento mais gentil ou mais agressivo, pessoa mais tranquila ou com pressa etc.
  10. Você precisa reportar o que você realiza no seu cargo a alguém? Em caso afirmativo, o que você deve reportar? Como é a sua relação com essa pessoa?
  11. Essa pessoa/Alguém explica o que você deve? Em que circunstâncias?
  12. Essa pessoa/alguém fornece *feedbacks* sobre o seu desempenho? Como isso é feito?
  13. Você recebeu algum treinamento para desempenhar suas funções?
  14. Você possui subordinados? Em caso afirmativo, explique como funciona essa relação.
  15. Qual a importância do seu cargo para o CAPSI? O que aconteceria se o seu cargo não existisse?
  16. O trabalho que você desempenha envolve risco de ocorrência de erros na execução das tarefas que possam prejudicar a organização? Em caso afirmativo, explique.
  17. Você possui/possuía metas a cumprir? Em caso afirmativo, comente sobre isso.
  18. Você é avaliado pelos outros membros da comissão? Em caso afirmativo, o que é levado em consideração?
  19. Você acredita que exista mais algum aspecto do seu cargo que eu precise saber para compreendê-lo?

Figura 2. Formulários das Etapas 1 e 2.

*Nota.* O mesmo roteiro de entrevista foi utilizado com a ex-presidente com a adaptação de que os verbos foram colocados no passado.

Para continuar a realização desta etapa, foram seguidos alguns procedimentos utilizados por Moraes e De Luca (2018), descritos a seguir. Primeiro foram identificados trechos nas entrevistas e nos estatutos do CAPSI e trechos do capítulo sobre o CAPSI-UFRR que faziam referência a situações, ações e resultados. Esses trechos continham pelo menos um verbo (no infinitivo ou substantivado) e o seu complemento, que faziam referência a atuações do presidente do CAPSI. Quando os trechos eram constituídos por mais de um verbo ou mais de

um complemento, eles foram separados, pois cada verbo e seu complemento designava um comportamento específico. Após a identificação de componentes de classes de comportamentos, outros componentes não explicitamente presentes nos trechos selecionados foram, então, derivados.

Todas essas informações foram adicionadas na tabela e após isso passaram a ser descritas de forma mais clara, derivando outros componentes (situações, ações e resultados) que foram julgados pertinentes para representar todo o processo comportamental, conforme requisitos de Gusso (2015), que propõe primeiro a organização das informações para depois completar a análise dos comportamentos. Por exemplo, no campo de ações foram usados verbos no infinitivo com complementos de modo a caracterizar o que o profissional precisa fazer, atendendo ao critério de visibilidade do comportamento.

Etapa 3 – Organizar informações em sistema comportamental e completar a análise. Nesta etapa, quando não havia, por exemplo, a descrição de um dos componentes buscados na etapa anterior, a derivação era feita a partir das seguintes perguntas: “O que é necessário nas situações de trabalho do presidente do CAPSI para que essa resposta seja apresentada?” (classe de estímulos antecedentes); “O que o presidente precisa fazer, nessas situações, para produzir tais consequências?” (classe de resposta); “O que deve ocorrer, nessas situações, depois da apresentação de tal resposta?” (classe de estímulo consequente). Quando havia, porém, apenas a descrição de um dos componentes, as perguntas eram: “Nessa situação descrita, quais respostas o presidente pode apresentar e quais as possíveis consequências dessas respostas?” (classe de respostas e classe de estímulos consequentes); “Diante de quais situações o presidente poderia apresentar tal resposta e, diante disso, quais deveriam ser as consequências dessa resposta?” (classe de estímulos antecedentes e classe de estímulos consequentes); “Qual resposta (e em qual ambiente) poderia produzir tais consequências?” (classes de estímulos antecedentes e classe de respostas).

A linguagem utilizada para descrever os componentes de classes de comportamentos foi avaliada e descrita de acordo com os seguintes critérios: (a) clareza: a linguagem utilizada deve ser de fácil compreensão, indicando variáveis constituintes de comportamentos (de seus componentes e/ou de uma classe de comportamentos); (b) objetividade: a linguagem utilizada para descrever os componentes do comportamento faz referência a variáveis observáveis (direta ou indiretamente); (c) precisão: relacionada às medidas das variáveis de comportamentos (de seus componentes e/ou de classes de comportamentos), fazendo referência à amplitude dos valores das variáveis (quanto menor a amplitude, mais precisa a informação

é); e (d) concisão: a linguagem não deve apresentar palavras ou expressões desnecessárias (conforme proposta de De Luca, 2013). A partir dos componentes identificados ou derivados, foram nomeadas classes de comportamentos utilizando um verbo e um complemento de forma a especificar as ações e resultados que devem decorrer do trabalho do presidente. A Figura 3 exibe o formulário utilizado para registro dos sistemas comportamentais descobertos.

Etapa 4 – Nomear e hierarquizar os comportamentos identificados. Nesta etapa, cada sistema nomeado foi avaliado em relação ao seu grau de importância (“desejável”, “pouco importante”, “muito importante”). A relevância foi avaliada pela ocupante do cargo e pelos demais diretores do CAPSI. A Figura 3 exibe o protocolo utilizado nesta etapa.

Etapa 5 – Caracterizar outros requisitos do cargo. Para a coleta das informações dessa etapa, foram consultados documentos como o estatuto do CAPSI e realizadas perguntas para a presidente do CAPSI para sanar dúvidas sobre assuntos que o estatuto não tratava ou esclarecia. Um exemplo é o critério de experiência para candidatar-se ao cargo de presidente. A Figura 3 exibe o formulário utilizado nesta etapa.

<b>FORMULÁRIO DA ETAPA 3</b>			
N.	Descrição das situações com as quais o profissional irá lidar	Descrição das ações a serem apresentadas pelo profissional	Descrição dos resultados a serem produzidos pela ação do profissional
<b>FORMULÁRIO DA ETAPA 4</b>			
N.	Comportamentos profissionais identificados	Relevância	
<b>FORMULÁRIO DA ETAPA 5</b>			
<b>Critérios</b>		<b>Requisitos</b>	
Formação			
Experiência			
Disponibilidade			
Outros			

Figura 3. Formulários das Etapas 3, 4 e 5.

Etapa 6 – Avaliação de satisfação. Foi aplicado um instrumento para medida de satisfação dos membros do CAPSI com o documento de análise de cargo desenvolvido ao final do estudo (ver Figura 4).

<b>Inventário de Satisfação</b>
<p>Instrução: Selecione a opção que melhor expresse a sua opinião sobre a análise de cargo de Presidente do CAPSI.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Considero que a análise do cargo de “Presidente do CAPSI” que foi construída está compatível com a realidade.</li><li>2. Considero que esta análise superou minhas expectativas.</li><li>3. <u>Definição:</u> <i>uma análise de cargos é clara quando o leitor a compreende com facilidade e quando indica as ações que o profissional deve executar, o contexto no qual deve atuar e os resultados que deve produzir.</i> Com base nessa definição, considero esta análise de cargos clara.</li><li>4. <u>Definição:</u> <i>uma análise de cargos é objetiva quando indica contextos, ações e resultados observáveis (direta ou indiretamente).</i> Com base nessa definição, considero esta análise objetiva.</li><li>5. Considero que esta análise auxiliará na capacitação de novos presidentes.</li><li>6. Considero que esta análise auxiliou a conferir maior visibilidade ao que é esperado do presidente do CA.</li><li>7. Considero que esta análise ajudou a aperfeiçoar o registro sobre as funções do presidente do CAPSI.</li><li>8. Considero que esta análise ajudou a identificar o que o presidente do CAPSI pode começar a fazer para aperfeiçoar a sua atuação.</li><li>9. Considero que esta análise forneceu critérios para se pensar em como avaliar o grau de qualidade ou de efetividade do trabalho do presidente do CA.</li><li>10. Considero que esta análise facilitou a comunicação de quais são as funções do presidente do CAPSI.</li><li>11. Considero que esta análise aperfeiçoou o conhecimento disponível sobre as funções do presidente do CAPSI.</li><li>12. Esta análise ajudará os futuros presidentes do CAPSI.</li><li>13. Você tem mais alguma consideração em relação à estagiária, às entrevistas, ao produto do trabalho, ao processo em geral ou outras questões? Descreva-a.</li></ol>

Figura 4. Inventário de Satisfação com a análise do cargo de Presidente do CAPSI.

*Nota.* Para os Itens de 1 a 12 foi adotada escala Likert de quatro pontos: 1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo Parcialmente; 3 = Concordo Parcialmente; 4 = Concordo Totalmente. O Item 13 foi uma questão aberta.

Neste estudo, foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi elaborado segundo as resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFRR (CAAE n. 66249317.4.0000.5302).

## Resultados do estudo

O objetivo deste estudo foi analisar o cargo de Presidente do CAPSI, visando descrever com maior clareza as suas atribuições e funções. A missão do CAPSI identificada é “representar os interesses dos acadêmicos de Psicologia nas instâncias administrativas da universidade, equilibrando as relações de poder existentes entre administração e alunado, com o objetivo de favorecer que os estudantes disponham de condições saudáveis e adequadas para aprender e concluir a graduação”. Essa missão é realizada por meio de muitas ações específicas que envolvem, por exemplo, (a) mediar conflitos entre estudantes e entre estudantes e professores; (b) realizar acolhimento e integração dos estudantes; (c) identificar estratégias para a orientação e, quando possível, resolução de demandas dos estudantes; (d) auxiliar o estudante a lidar de modo saudável com as demandas do contexto acadêmico; (e) contribuir para a formação de profissionais críticos e competentes; etc. Basicamente o CAPSI funciona como um porta-voz das demandas dos estudantes para garantir a efetivação dos seus direitos. Os resultados deste estudo foram organizados de acordo com cada etapa.

Etapas 1. Nunca houve uma análise formal do cargo de presidente no CAPSI e, segundo o Estatuto do CAPSI (2015), o tempo máximo de permanência do discente nesse cargo é de até um ano. O desempenho nesse cargo não é avaliado a partir de nenhuma medida seja da gestão da universidade ou do curso de Psicologia. Com relação à satisfação e eficiência do trabalho, os ocupantes dos cargos recebem apenas *feedbacks* informais e assistemáticos de membros do CAPSI ou de professores e discentes do curso de Psicologia. A diretoria do CAPSI é composta por oito membros efetivos e dois suplentes: (a) presidente; (b) vice-presidente; (c) 1º secretário; (d) 2º secretário; (e) tesoureiro; (f) diretor de imprensa e divulgação; (g) diretor de esporte, cultura e lazer; (h) diretor de assuntos estudantis; (i) 1º suplente; (j) 2º suplente.

Etapas 2 e 3. As informações da Figura 5 estão organizadas em um sistema comportamental da seguinte forma: nos espaços completos (não divididos em três partes) estão os nomes das classes de comportamento. As informações dos espaços divididos estão caracterizadas conforme a nomeação da primeira linha da tabela (situações com as quais [o profissional] deve lidar; ações do profissional; resultados esperados). Os símbolos adicionados ao final do nome da classe comportamental sinalizam os comportamentos que já existiam (\*: presente nos documentos consultados, \*\*: presente nas entrevistas realizadas, \*\*\*: identificado na observação da assembleia) e os que foram propostos ou derivados (#: proposto ou derivado).

Situações com as quais deve lidar	Ações do profissional	Resultados esperados
<b>1. Propor reuniões com a diretoria do CAPSI e assembleias gerais#</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas e demandas identificados pelo CAPSI ou apresentados ao CAPSI.</li> <li>- Necessidade de expor as demandas aos alunos.</li> <li>- Necessidade de propor soluções para os problemas.</li> <li>- Necessidade de resolver problemas/demandas.</li> </ul> <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatuto do CAPSI.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar reuniões com os membros do CAPSI ou assembleias gerais.</li> <li>2. Definir com os membros do CAPSI o cronograma e local das reuniões/assembleias.</li> <li>3. Definir pautas junto com os membros do CAPSI.</li> <li>4. Distribuir as tarefas que cada membro ficará responsável nas reuniões e assembleias. Exemplo: quem anotará as perguntas, quem verbalizará os informes (se houver), etc.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da probabilidade de ocorrência de reuniões e assembleias organizadas.</li> <li>- Diminuição da probabilidade de ocorrência de erros e imprevistos.</li> <li>- Locais das assembleias e reuniões definidos.</li> <li>- Pautas definidas em consonância com os problemas e demandas dos discentes do curso.</li> </ul>
<b>2. Presidir reuniões da diretoria e assembleias gerais*</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição de uma opinião, crítica ou sugestão durante a reunião.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perguntar o que cada membro da reunião/assembleia considera adequado acerca do ponto de pauta em discussão.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da probabilidade de garantir a realização regular e organizada de reuniões.</li> </ul>

<p>- Demandas, interesses e causas apresentadas pelos discentes e decisões do grupo.</p> <p>Considerando...</p> <p>- Estatuto do CAPSI.</p> <p>- Conhecimento disponível sobre organização das reuniões.</p> <p>- Princípios da gestão democrática.</p>	<p>2. Explicitar objetivos ou pontos de pauta, bem como os resultados esperados da reunião/assembleia.</p> <p>3. Apresentar as instruções sobre como proceder na reunião/assembleia. <i>Exemplo: “dúvidas serão anotadas num papel e levadas ao presidente para lê-las” ou “fazer perguntas depois do término das verbalizações”.</i></p> <p>4. Organizar ordem de participação dos membros durante reunião.</p> <p>5. Mediar conflitos entre participantes nas reuniões.</p> <p>6. Solicitar manifestação de membro do CAPSI disponível para assumir uma tarefa específica.</p> <p>7. Favorecer que todos os membros do CAPSI possam verbalizar suas opiniões.</p> <p>8. Escutar (não interromper) enquanto o outro fala.</p> <p>9. Resumir um conjunto de participações de modo a facilitar a identificação pelos membros do CAPSI de soluções para os pontos de pauta ou de necessidades de esclarecimento.</p>	<p>- Pauta que reflete as demandas estudantis.</p> <p>- Aumento da probabilidade de que soluções sejam rapidamente identificadas e construídas em conjunto pelos membros do CAPSI.</p> <p>- Condições geradas para que todos possam expressar as suas opiniões de modo que suas ideias sejam consideradas e avaliadas pelo grupo.</p> <p>- Pautas definidas, redigidas e cumpridas.</p> <p>- Reunião/assembleia orientada.</p> <p>- Conflitos mediados.</p> <p>- Problemas resolvidos ou encaminhados.</p> <p>- Aumento da probabilidade de que todos possam expressar as suas opiniões.</p> <p>- Aumento da probabilidade de que todas as opiniões apresentadas sejam</p>
---	--	--

	<p>10. Pedir reelaboração de perguntas feitas pelos participantes das reuniões/assembleias quando não compreendidas.</p> <p>11. Verificar a compreensão dos participantes pedindo para os mesmos repetirem o que lhes foi explicado.</p> <p>12. Verificar se compreendeu a demanda, parafraseando o que foi dito ou escrito e solicitando feedback.</p>	<p>ouvidas, compreendidas e consideradas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas distribuídas proporcional a cada membro.</li> <li>- Cronograma de reuniões montado, locais de reuniões garantidos.</li> <li>- Aumento na probabilidade de decisões mais adequadas por considerar as ideias e opiniões de todos os membros.</li> </ul>
<p><b>3. Fomentar a divulgação periódica do trabalho desenvolvido pelo CAPSI**</b></p>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de atualizar os discentes sobre o trabalho desenvolvido na gestão.</li> <li>- Discentes do curso.</li> <li>- Diretoria do CAPSI.</li> </ul> <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatuto do CAPSI.</li> <li>- Atividades desenvolvidas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coletar informações sobre o desenvolvimento das atividades assumidas por membros do CAPSI.</li> <li>2. Informar aos membros do CAPSI sobre o andamento dos trabalhos dos diretores.</li> <li>3. Formular, em equipe, estratégias de divulgação do trabalho desenvolvido pelo CAPSI.</li> <li>4. Informar os discentes durante o processo de realização do trabalho e ao final.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades divulgadas adequadamente (no tempo correto e da forma acordada entre os membros do CAPSI).</li> <li>- Aumento da probabilidade de que dificuldades para divulgar a atividade sejam identificadas antes que o prazo se esgote, a atividade seja divulgada de</li> </ul>

		modo inadequado ou o membro do CAPSI fique sobrecarregado.
<b>4. Fomentar a participação dos(as) discentes nas assembleias do CAPSI**</b>		
<p>Diante da...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de participação dos alunos nas assembleias para que soluções democráticas sejam identificadas.</li> </ul> <p>Considerando</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quórum para votações relacionadas às decisões que precisam ser tomadas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formular, em equipe, estratégias (meios eletrônicos, impressos etc.) para aumentar a probabilidade de participação dos alunos em assembleias. <i>Exemplos: “Colar cartazes nos corredores com informações das assembleias”;</i> <i>“Avisar em sala sobre as assembleias, motivo de sua realização, o que será discutido, etc.</i></li> <li>2. Definir, em equipe, responsáveis por divulgar a data, local e pautas das assembleias.</li> <li>3. Solicitar que todos os membros do CAPSI auxiliem na divulgação das assembleias.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento na probabilidade das demandas serem resolvidas com a participação da maioria, contribuindo, assim, com a construção de um ambiente democrático.</li> <li>- Maior participação dos alunos nas assembleias de modo a aumentar as chances de que todos saibam das demandas do curso.</li> </ul>
<b>5. Planejar com a diretoria do CAPSI a pauta das assembleias gerais#</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas existentes.</li> </ul> <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opiniões e necessidades dos alunos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar a cada membro da diretoria do CAPSI que identifique as demandas dos discentes para leva-las às reuniões da diretoria e, assim, ajudar a definir os pontos de pauta das assembleias.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas identificados e resolvidos de acordo com a necessidade e urgência.</li> </ul>

<p>- Necessidade de focar nos problemas que precisam ser resolvidos com mais urgência, dado que os recursos de tempo e de pessoas são limitados.</p>	<p>2. Definir em equipe critérios de urgência para priorizar a solução de problemas.</p> <p>3. Avaliar com a diretoria do CAPSI os determinantes de problemas que estão influenciando negativamente os alunos em termos de aprendizado, bem-estar, manutenção no curso etc.</p> <p>5. Investigar se existem atividades do CAPSI suspensas ou que não foram concluídas relativas a problemas encaminhados em reuniões anteriores.</p> <p>6. Definir em reunião com a diretoria do CAPSI os problemas urgentes e o que deve compor a pauta da assembleia.</p> <p>7. Redigir em equipe a pauta para orientar as assembleias.</p>	<p>- Resolução de problemas mais urgentes priorizada.</p> <p>- Demandas dos alunos consideradas.</p> <p>- Problemas resolvidos, considerando a opinião e necessidade dos alunos.</p> <p>- Atividades suspensas ou que não foram concluídas identificadas e realizadas/resolvidas.</p>
<p><b>6. Despachar documentos*</b></p>		
<p>Diante de...</p> <p>- Necessidade de arquivar registros das atividades realizadas pelas gestões do CAPSI.</p>	<p>1. Manter registros sobre as atividades do CAPSI para poder comprovar a adequação das decisões tomadas.</p> <p>2. Assinar declarações.</p>	<p>- Documentos assinados.</p> <p>- Registros das atividades do CAPSI resguardados.</p>

<p>- Necessidade de comprovar as entradas e saídas de dinheiro.</p> <p>- Necessidade de repassar esses registros para a próxima gestão.</p> <p>- Necessidade de auxiliar a próxima gestão sobre como realizar procedimentos de registro.</p> <p>Considerando...</p> <p>- Disponibilidade do presidente para auxiliar a próxima chapa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Assinar convocação de assembleias.</li> <li>4. Redigir recibo para documentar dinheiro recebido pelo CAPSI.</li> <li>5. Assinar documentos de retirada de dinheiro do cofre do CAPSI direcionado a auxiliar eventos do curso.</li> <li>6. Registrar toda entrada e saída de dinheiro do cofre do CAPSI.</li> <li>7. Assinar comprovantes de entrada e saída de dinheiro.</li> <li>8. Registrar o valor de saída e para onde foi destinado o dinheiro.</li> <li>9. Organizar virtualmente através de softwares, exemplo: Excel, as saídas e entradas de dinheiro.</li> <li>10. Enviar todas as informações organizadas para o e-mail do CAPSI para garantir que não sejam perdidas.</li> </ol>	<p>- Recebimento de dinheiro comprovado.</p>
---	---	--

<b>7. Expor opiniões políticas e decisões construídas democraticamente no CAPSI#</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de comparecimento do presidente do CAPSI em reuniões ou onde este for solicitado.</li> <li>- Solicitações de entidades municipais, estaduais e federais, escutar ou resolver demandas apresentadas pelo CAPSI.</li> </ul> <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O estatuto do CAPSI.</li> <li>- Disponibilidade para comparecer onde for solicitada a representação do CAPSI.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comparecer em reuniões/assembleias e eventos que necessitem da presença do presidente do CAPSI.</li> <li>2. Descrever necessidades dos discentes.</li> <li>3. Descrever necessidades de aperfeiçoamento do curso.</li> <li>4. Solicitar resolução desses problemas.</li> <li>5. Propor soluções para resolver as demandas do curso ou dos discentes e para alcançar as metas propostas pela gestão.</li> <li>6. Propor votação para resolução de problemas com a participação da maioria.</li> <li>7. Comparecer quando solicitado à presença de entidades municipais, estaduais e federais.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitações de comparecimento do CAPSI em eventos, reuniões ou outro local, atendidas.</li> <li>- Exigências cumpridas.</li> <li>- Problemas verbalizados/expostos às entidades.</li> <li>- Votações realizadas.</li> <li>- Decisões tomadas pelas entidades em conformidade com os problemas expostos pelo presidente.</li> <li>- Problemas resolvidos.</li> </ul>

<b>8. Comunicar ao colegiado decisões e opiniões dos membros do CAPSI quando alguma demanda a ser resolvida necessitar da aprovação deste#</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de resolver demandas que necessitam da aprovação do colegiado.</li> </ul> <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisão e opinião dos professores.</li> <li>- Opiniões e decisões do grupo.</li> <li>- Interesses dos discentes.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comparecer nas reuniões de colegiado quando necessário.</li> <li>2. Verbalizar as demandas e decisões do grupo.</li> <li>3. Solicitar ao responsável (professores, coordenadores) a resolução do problema.</li> <li>4. Realizar votação para ver se a maioria concorda em atender as demandas colocadas pelo CAPSI.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CAPSI representado nas reuniões de colegiado quando necessário.</li> <li>- Demandas apresentadas aos professores para que tenham ciência das mesmas.</li> <li>- Demandas atendidas.</li> <li>- Aumento da probabilidade de que os alunos se aproximem do CAPSI, de que os professores escutem atentamente os pedidos dos alunos e decidam de modo favorável aos seus anseios.</li> </ul>
<b>9. Fomentar a realização de eventos saudáveis, socialmente contributivos e adequadamente organizados#</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedidos para organizar eventos.</li> <li>- Necessidade de manter a saúde dos estudantes e aumentar seu repertório profissional.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrever junto com os membros do CAPSI as tarefas que precisam ser realizadas.</li> <li>2. Perguntar aos membros do CAPSI quem pode ficar responsável por cada tarefa.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da probabilidade de os eventos científicos serem organizados de forma adequada.</li> </ul>

<p>Considerando...</p> <p>- Recursos disponíveis.</p>	<p>3. Descrever junto com os membros do CAPSI um plano de ação do que cada um deve fazer para executar cada tarefa, considerando as condições e habilidades de cada membro.</p> <p>4. Propor para cada diretor que trabalhe em conjunto com outros que possam auxiliá-los em suas tarefas.</p> <p>5. Perguntar aos responsáveis sobre o desenvolvimento das tarefas que assumiram.</p> <p>6. Pedir informações de como os alunos estão se sentindo quanto ao trabalho realizado.</p> <p>7. Agradecer a ajuda fornecida.</p> <p>8. Elogiar pessoas por tarefas concluídas no prazo/com qualidade.</p>	<p>- Atendimento a todas as demandas para realização dos eventos com menor esforço e investimento de tempo.</p> <p>- Aumento da probabilidade de que nenhum membro do CA fique sobrecarregado, já que as tarefas serão distribuídas de modo proporcional.</p> <p>- Aumento da probabilidade de que os discentes permaneçam no curso de modo saudável (saúde mental).</p> <p>- Aumento da probabilidade de haver satisfação entre os membros do CAPSI por causa de reforços positivos, como os elogios pela realização adequada e pontual das tarefas.</p>
<p><b>10. Coletar, juntamente com o(a) Diretor(a) de Finanças, recursos financeiros para o CAPSI*</b></p>		
<p>Diante de...</p> <p>- Necessidade do CAPSI de ter/obter recursos para colaborar com eventos ou outras demandas do curso.</p>	<p>1. Ir até o local de recebimento dos recursos, caso esteja sendo doado por terceiros.</p> <p>2. Organizar eventos para arrecadar recursos, como arraial, festas, etc.</p>	<p>- Dinheiro recebido com segurança por dois membros do CAPSI, diminuindo a probabilidade de fraude.</p> <p>- Recursos recebidos.</p>

<p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar à diretoria todos os recursos coletados (dinheiro, objetos, etc.).</li> <li>- Decidir, com os demais membros do CAPSI, a destinação de recursos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitações de ajuda ao CAPSI atendidas.</li> <li>- Eventos de arrecadação organizados.</li> </ul>
<p><b>11. Fomentar a elaboração de estudos, pesquisas e documentações na área de educação enfocando os interesses estudantis*</b></p>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade dos discentes em colaborar com a ciência, fornecendo e levantando dados que ajudem a melhorar as pesquisas em educação.</li> <li>- Necessidade dos discentes focar nessas pesquisas principalmente os interesses de sua área, a psicologia.</li> </ul> <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo administrativo da UFRR para elaborar estudos e pesquisas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar através de pesquisas demandas relacionadas a educação e elaborar estudos considerando-as.</li> <li>2. Situar-se sobre o tema do trabalho (teorias e novidades).</li> <li>3. Coletar informações sobre a satisfação dos discentes por meios de comunicação virtual ou pessoalmente de modo a identificar os interesses estudantis.</li> <li>4. Descrever as informações sobre o trabalho em andamento quando solicitado.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesses dos discentes em ajudar a visualizar, ampliar e principalmente melhorar a ciência da educação, atendidos.</li> <li>- Problemas relacionados à educação e sua área de interesse diminuídos ou sanados.</li> <li>- Interesse pela pesquisa em educação reforçado.</li> <li>- Aumento da probabilidade dos problemas da educação, principalmente os relacionados diretamente aos interesses estudantis serem diminuídos.</li> </ul>

	5. Pedir posição dos discentes e membros do CA sobre a adequação do trabalho que está sendo realizado.	
<b>12. Registrar a chapa do CAPSI em cartório***</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de provar a existência e gestão da chapa.</li> <li>- Necessidade de certificar os membros participantes do CAPSI.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar documentos pessoais dos membros do CAPSI.</li> <li>2. Ir ao cartório entregar a documentação dos membros do CAPSI.</li> <li>3. Solicitar o comprovante de entrega dos documentos.</li> <li>4. Acompanhar o processo de registro indo até o cartório perguntar sobre ele.</li> <li>5. Solicitar documento comprobatório do registro da chapa.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro efetivado em cartório.</li> <li>- Existência e gestão da chapa comprovadas.</li> <li>- Certificados de participação do CAPSI recebidos.</li> <li>- Diminuição da probabilidade de ocorrência dos seguintes problemas: membros do CAPSI não receberem os certificados, inexistência de documentos que provem o trabalho da gestão e impossibilidade da próxima chapa ser registrada.</li> </ul>

<b>13. Esclarecer as ações dos membros do CAPSI para garantir que o estatuto seja cumprido*</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrigação de cumprir o estatuto.</li> <li>- Necessidade de cumprir regras.</li> <li>- Necessidade de apresentar normas.</li> </ul> <p>Considerando...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei 7.395 de outubro de 1985.</li> <li>- Estatuto do CAPSI.</li> <li>- Seguir proposta da gestão do CAPSI.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler e descrever o que está previsto na lei e nas resoluções.</li> <li>2. Intervir em questões que fogem às regras propostas pelo estatuto.</li> <li>3. Expressar discordância/reprovação com atitudes que se desviam das regras estabelecidas pelo grupo e estatuto.</li> <li>4. Rer o estatuto sempre que se fizer necessário (em casos de dúvidas sobre a forma correta de realizar determinado procedimento, sobre o que fazer ou como realizar tarefas incumbidas à gestão).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatuto cumprido.</li> <li>- Atividades realizadas dentro dos limites propostos pelo Presidente e, em última instância, pelo estatuto.</li> <li>- Aumento na probabilidade de evitar a ocorrência de possíveis erros na execução das tarefas.</li> </ul>
<b>14. Pedir feedback sobre o seu trabalho e o trabalho realizado pela gestão#</b>		
<p>Diante de...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de ter uma conduta adequada enquanto líder do CAPSI.</li> <li>- Necessidade da diretoria como um todo manter uma conduta adequada.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar opinião entre os membros do CAPSI sobre a própria conduta em relação ao que está sendo desenvolvido pela gestão.</li> <li>2. Pedir opinião dos discentes sobre a conduta da diretoria.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da probabilidade de manter uma conduta adequada em relação às atividades e gestão do CAPSI.</li> </ul>

<b>15. Fornecer feedback a cada membro sobre o seu trabalho e o trabalho realizado pela gestão#</b>		
Diante de... - Tarefas que precisam ser realizadas pelo CAPSI. - Necessidade dos membros do CAPSI terem conduta adequada.	1. Informar aos membros do CAPSI caso fujam da conduta esperada para que melhorem seu desempenho. 2. Explicitar critérios de realização das atividades.	- Diminuição da probabilidade de conduta inadequada entre os membros do CAPSI.

Figura 5. Protocolo para organização das informações em um sistema comportamental.

*Nota.* \* = Presente nos documentos consultados; \*\* = Presente nas entrevistas realizadas; \*\*\* = Identificado na observação da assembleia; # = Proposto ou derivado.

A análise do cargo de Presidente do CAPSI, conforme Figura 5, resultou em 15 classes de comportamento, sendo que cinco já estavam presentes nos documentos consultados, duas foram identificadas nas entrevistas realizadas, uma foi identificada na observação da assembleia e sete foram propostas ou derivadas. Esses dados sugerem que a análise de cargo realizada deu visibilidade ao que é esperado do Presidente do CAPSI, considerando que os membros do CAPSI e os documentos não faziam referência explícita a todas essas classes.

Lamonato (2011) afirma que a análise dos componentes do comportamento (antecedentes, ações e consequentes) é o que possibilita ter maior visibilidade das suas características, tornando possível nomear com precisão um comportamento. Relacionar esses elementos constituintes do comportamento é o que permite obter maior visibilidade do que está acontecendo com uma determinada pessoa, por exemplo, nos processos de avaliar desempenho nas organizações.

Etapa 4. Para avaliar a relevância dos comportamentos profissionais identificados e a satisfação com a análise do cargo realizada, foi elaborado um formulário online, o qual foi respondido por sete membros do CAPSI e a antiga presidente. No Protocolo para nomeação e hierarquização de comportamentos, dos 15 comportamentos apenas “Propor reuniões com a diretoria do CAPSI e assembleias gerais”, “Fomentar a participação dos discentes nas assembleias do CAPSI”, “Planejar com a diretoria do CAPSI a pauta das assembleias gerais”, “Expor opiniões políticas e decisões construídas democraticamente no CAPSI”, “Comunicar ao colegiado decisões e opiniões dos membros do CAPSI quando alguma demanda a ser resolvida necessitar da aprovação deste”, “Fomentar a realização de eventos saudáveis, socialmente contributivos e adequadamente organizados”, “Registrar a chapa do CAPSI em cartório” e “Esclarecer as ações dos membros do CAPSI para garantir que o estatuto seja cumprido” foram considerados “muito importantes”. Os demais foram classificados como desejáveis. Esses comportamentos foram considerados importantes pelos mais diversos motivos. Segundo o Estatuto do CAPSI (2018), as reuniões são indispensáveis para discutir e/ou votar as pautas planejadas e, para que isso seja realizado, é necessário que haja quórum, por isso a importância de fomentar a participação nas reuniões. Registrar a chapa em cartório é um comportamento obrigatório a ser realizado pelos membros eleitos, assim como comunicar ao colegiado demandas e decisões dos alunos, quando estas precisam da sua aprovação.

No caso de uma avaliação de desempenho ou de um processo de seleção, esses comportamentos considerados muito importantes é que seriam selecionados para orientar a construção de instrumentos. Lamonato (2011) aponta a importância de identificar os

comportamentos mais importantes que o funcionário deve apresentar, pois quando isso não acontece aumenta a probabilidade de que ele apresente comportamentos pouco relevantes. Portanto, é fundamental a descoberta de quais comportamentos necessitam ser considerados objetos de uma avaliação de desempenho. A identificação desses comportamentos também permite saber o que solicitar de um profissional em um processo de seleção. Essas informações ressaltam a importância da fase de hierarquização dos comportamentos na análise de cargo.

A Tabela 1 apresenta a relevância dos comportamentos profissionais identificados. Observa-se pelas médias calculadas que as duas presidentes, P1 e P2, percebem os comportamentos profissionais identificados com um grau de relevância maior do que o restante dos membros do CAPSI. Quanto aos itens, apenas o 1, com média 3,00, teve máxima relevância e a próxima maior média foi 2,88 nos itens 4, 5, 7, 8, 12 e 13. Os itens com a média mais baixa (2,25) foram 3 e 15 e o participante que percebeu menor relevância nos comportamentos profissionais identificados foi o 1º Secretário, com predominância na opção 'Desejável' e média 2,33.

Tabela 1. Relevância dos comportamentos profissionais identificados.

CP	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Médias
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3,00
2	3	2	3	2	2	3	2	2	2,38
3	2	3	2	1	2	2	3	3	2,25
4	3	3	2	3	3	3	3	3	2,88
5	3	3	3	3	2	3	3	3	2,88
6	3	3	2	3	2	2	2	2	2,38
7	3	3	3	3	2	3	3	3	2,88
8	3	2	3	3	2	3	3	3	2,88
9	3	3	2	3	2	2	3	3	2,75
10	3	3	2	1	2	3	2	2	2,13
11	3	3	2	2	3	3	3	2	2,50
12	3	3	3	3	3	3	3	2	2,88
13	3	3	2	3	3	3	3	3	2,88
14	2	3	2	3	2	2	2	3	2,38

15	2	3	2	3	2	2	2	2	2,25
Médias	2,80	2,87	2,40	2,60	2,33	2,67	2,67	2,60	2,62
DP	0,41	0,35	0,51	0,74	0,49	0,49	0,49	0,51	0,30

*Nota.* Pouco importante = 1; Desejável = 2; Muito importante = 3; CP = Comportamentos; DP = Desvio-padrão.

Etapa 5. No Formulário para a caracterização de outros requisitos do cargo, alguns critérios foram adicionados como o de formação, que não é necessária nenhuma específica para atuar no cargo de Presidente, somente o conhecimento do Estatuto do CAPSI; experiência, que é importante a de liderança, apesar de o Estatuto não exigir; disponibilidade, para cumprir o que o Art. 23 do Estatuto do CAPSI de 2018 estabelece: a Diretoria se reunirá, no mínimo, 02 (duas) vezes ao mês, podendo este número ser alterado conforme necessidade desta, através de Edital de Convocação assinado pelo(a) Presidente ou por 02 (dois) de seus diretores, definindo data, local, hora e assuntos a serem discutidos, no prazo mínimo de 24 (vinte e quatro) horas, em lugares visíveis nas dependências da UFRR; e como último requisito, o aluno deve estar regularmente matriculado no curso de Psicologia.

Esses outros critérios são importantes para aumentar a clareza quanto ao que se espera do cargo de Presidente do CAPSI. São informações que não necessariamente estão descritas em algum documento oficial em forma de regras a serem seguidas, mas que são importantes no exercício do cargo. Um exemplo de requisito relevante não documentado é o de liderança, comportamento que, segundo Souza (2011), é importante ser identificado em pessoas que estão à frente ou conduzindo um grupo, de modo a influenciá-las a adotarem comportamentos ou cumprirem determinadas tarefas, a fim de atingir os objetivos de uma organização.

Etapa 6. Para avaliar a satisfação com a análise de cargo realizada foi aplicado um formulário online, em que o participante da pesquisa marcava as opções de acordo com seu grau de satisfação com a análise. Este formulário continha 12 itens para cada membro selecionar a opção que melhor expressasse a sua opinião sobre a análise de cargo do Presidente do CAPSI: “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”. O último item foi para descrever outras considerações.

Verificou-se que a análise foi bem-sucedida, pois em quase todos os itens foram marcadas as opções ‘concordo totalmente’ e ‘concordo parcialmente’. Houve total concordância pela maioria dos membros nos seguintes itens: 3, 7, 8, 9, 11, 12. A concordância

foi parcial pela maioria no Item 6. Nos demais itens, 1, 2, 4, 5 e 10, houve 50% de concordância total. A Tabela 2 mostra os resultados de satisfação obtidos.

Tabela 2. Pesquisa de satisfação com a Análise do Cargo de Presidente do CAPSI.

Itens	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Médias
1	3	3	3	4	4	4	4	3	3,5
2	4	3	3	4	3	3	4	4	3,5
3	4	3	3	4	4	4	4	2	3,5
4	4	3	3	4	4	3	4	2	3,38
5	4	3	4	3	3	4	4	3	3,5
6	3	3	3	3	4	3	4	4	3,38
7	4	3	4	3	4	4	4	4	3,75
8	3	3	3	4	4	4	4	4	3,63
9	3	3	3	4	4	4	4	4	3,63
10	4	3	3	4	4	3	4	3	3,5
11	4	3	3	4	4	4	4	3	3,63
12	4	3	4	3	4	4	4	4	3,75
Médias	3	3,67	3,25	3,67	3,83	3,67	4	3,33	3,55
DP	0,49	0,00	0,45	0,49	0,39	0,49	0,00	0,78	0,12

*Nota.* Discordo Totalmente = 1; Discordo Parcialmente = 2; Concordo Parcialmente = 3; Concordo Totalmente = 4.

Os itens para os quais houve total concordância pela maioria dos membros do CAPSI referem-se à clareza, aperfeiçoamento dos registros sobre a função do presidente do CAPSI, ajuda à identificação do que o presidente precisa fazer para aperfeiçoar o seu trabalho, fornecimento de critérios para se pensar em como avaliar o grau de qualidade ou de efetividade do trabalho do presidente do CAPSI, aperfeiçoamento do conhecimento disponível sobre as funções do presidente do CAPSI e ajuda aos futuros presidentes do CAPSI. Em apenas dois itens houve discordância parcial por um membro, os quais se referem à clareza e objetividade da análise.

Quanto às médias da pesquisa de satisfação (consultar Tabela 2), houve predominância da opção ‘concordo totalmente’ nos itens 7, 8, 9, 11 e 12, com médias de 3,63 e 3,75. Os itens com menor satisfação (3,38) foram 4 “Considero esta análise objetiva” e 6 “Considero que esta análise auxiliou a conferir maior visibilidade ao que é esperado do presidente do CAPSI”. O Diretor de Assuntos Estudantis apresentou total satisfação com a análise (média 4). Em segundo lugar, o 1º Secretário foi o que mais ficou satisfeito (3,83). Em terceira posição na satisfação com a análise, encontram-se os cargos de Presidente e Diretor de Esportes, Cultura e Lazer, com média 3,67. A menos satisfeita foi a antiga presidente (3,00). Não obstante, todos os resultados de médias de satisfação foram elevados, sugerindo bons níveis de satisfação com o trabalho desenvolvido.

Os dados do presente estudo sugerem que a análise de cargos ampliou a compreensão e clareza das atribuições do cargo de Presidente do CAPSI. Considera-se, também, que foi um primeiro passo para um trabalho de aperfeiçoamento da gestão do comportamento organizacional no CAPSI. Assim, espera-se que este trabalho sirva de apoio e inspiração para a realização de novas análises de cargos no CAPSI, em outros CA’s e nas organizações públicas e privadas de um modo geral.

### **Considerações finais**

Para a condução de novas pesquisas, sugere-se analisar diferentes cargos, das mais diversas organizações. Os próximos passos em termos de estudos envolvem utilizar a análise de cargo para auxiliar na construção de instrumentos que auxiliem no trabalho do psicólogo. Os resultados deste estudo podem ser úteis para estudantes, professores e profissionais de RH, pois contém uma análise que pode ser utilizada para o aprendizado das tarefas de um presidente de CA e o que se espera desse profissional, no caso de estudantes; pode ser utilizada como auxílio para a realização de outras análises, principalmente aquelas em que o cargo é de liderança, no caso de profissionais de RH; e, por fim, também pode auxiliar no ensino sobre a função desse profissional, o presidente de CA, no caso de professores.

### **Referências bibliográficas**

Beltramello, O. (2018). *Acompanhamento Terapêutico: características de classes de comportamentos constituintes dessa atuação do psicólogo no Brasil*. Dissertação, 1696 p. Londrina, PR: UEL. Recuperado de: <https://bit.ly/2OjbGyl>

- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante: O equívoco da extensão universitária*. São Carlos, SP: EDUFSCar.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2013). *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar, 225 p.
- Gusso, H. L. (2015). *Análise de cargo, recrutamento e seleção: manual prático para aumentar a eficácia na contratação de profissionais*. Curitiba, 144 p.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21(4), 481-494. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ok943i>
- Kienen, N., & Wolf, S. (2002). Administrar comportamento humano em contextos organizacionais. *Revista de Psicologia Organizacional do Trabalho*, 2(2), 11-37. Recuperado de: <https://bit.ly/2sewZs9>
- Lamonato, C. (2011). *Comportamentos profissionais de empregados em período de experiência objeto de avaliação de desempenho em uma agroindústria*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 193 p. Recuperado de: <https://bit.ly/2OKlf8h>
- Luca, G. G., Botomé, S. S., & Botomé, S. P. (2013). Comportamento constituinte do objetivo da universidade: Formulações de objetivos de uma instituição de ensino superior em depoimentos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação. *Revista Acta Comportamentalia*, 21(4), 459-480. Recuperado de: <https://bit.ly/37yS4Oe>
- Marin, V., Mendes, B. M., Souza Junior, J. & Souza, C. M. N. (2011). Influência das atividades realizadas por um centro acadêmico em uma formação completa em engenharia. *Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Florianópolis, SC. Recuperado de: <https://bit.ly/37kz3hS>
- Moraes, P. E. H., & De Luca, G. G. (2018). Classes de comportamentos da atuação analítico-comportamental sobre comportamentos depressivos identificadas em literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(2), 50-72. Recuperado de: <https://bit.ly/2shK3Nx>
- Santos, J. G. W., Franco, R. N. A., & Miguel, C. F. (2003). Seleção de pessoal: considerações preliminares sobre a perspectiva behaviorista radical. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 235-243. doi: 10.1590/S0102-79722003000200003
- Skinner, B. F. (1953). *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC.

- Sousa, C. L. R., Araújo, F. I. D., Vieira, R. B. P., & Barros, T. R. S. (2017). O movimento estudantil no curso de psicologia da Universidade Federal de Roraima: Relatos, conquistas e desafios In: L. R. Neves, C. E. Ramos, *Psicologia: Relatos e experiências*, (pp. 235-252), Boa Vista: Editora da UFRR.
- Souza, L. R. S. (2011). Liderança: impactos positivos e negativos sobre o potencial criativo das pessoas no ambiente organizacional, *Revista da Católica*, 3(5), 13 p. Recuperado de: [encurtador.com.br/eBKRZ](http://encurtador.com.br/eBKRZ)
- Tadaiesky, L. T. (2008). Métodos de seleção de pessoal: discussões preliminares sob o enfoque do behaviorismo radical. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(1), 122-137. Recuperado de: <https://bit.ly/33gj41K>

**Notas sobre o(s) autor(es):**

**Kézia Sousa Lima:** Psicóloga pela Universidade Federal de Roraima, e Analista de Gestão de Pessoas na empresa EUCATUR.

**Marcelo H. O. Henklain:** Psicólogo pela Universidade Estadual de Londrina, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, Professor Adjunto do curso de Ciência da Computação (Universidade Federal de Roraima), e colaborador externo do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE).



# ***Capítulo 8***

---

## **O ENGAJAMENTO NA CARREIRA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL PARA UNIVERSITÁRIOS E RECÉM- FORMADOS**

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo – (IFRR)

Luara Carvalho – (UNIVERSO)

Maria Cristina Ferreira – (UNIVERSO)

**O ENGAJAMENTO NA CARREIRA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:  
POSSIBILIDADES PARA UNIVERSITÁRIOS E RECÉM-FORMADOS**

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo

*Instituto Federal de Roraima (IFRR)*

Luara Carvalho

*Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)*

Maria Cristina Ferreira

*Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)*

O mundo laboral vem enfrentando grandes e profundas transformações ao longo dos anos. No século XX, ainda se falava de emprego seguro e de organizações estáveis, nas quais o indivíduo construía sua carreira ao longo da vida. Contudo, alguns fatores como a revolução tecnológica, a globalização e os aspectos socioeconômicos foram responsáveis por novos arranjos sociais do trabalho, nos quais as tarefas temporárias e os projetos de tempo limitado paulatinamente substituíram os empregos permanentes (Costa & Almada, 2018; Kalleberg, Reskin, & Hudson, 2000).

Consoante a isso, no caso específico do Brasil, a reforma trabalhista e as incertezas sobre as reais possibilidades de conseguir um emprego circundam aqueles que se encontram no Ensino Superior. Nesse sentido, o Ensino Superior brasileiro tem ampliado as suas possibilidades de ingresso e financiamento dos cursos, chegando a atingir 8 milhões de matrículas no último censo da educação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2018).

Apesar disso, porém, o número de desempregados com nível superior aumentou mais de 10% em apenas um ano, além de que o número de graduados também ultrapassou a quantidade de ocupações com exigência da graduação (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] – Pnad Contínua, 2019). Desse modo, mesmo que todos os postos de trabalho de Ensino Superior tivessem sido preenchidos por pessoas com a escolaridade adequada, ainda sobrariam 3,8 milhões de pessoas formadas que não conseguiriam uma ocupação de acordo com seu grau de escolaridade.

Acrescente-se a isso o fato de que no Brasil, muitos universitários abandonam o curso superior durante o processo formativo e não concluem a graduação (Oliveira, Santos, Leitinho,

& Farias, 2019). Isso pode ser explicado por alguns fatores, entre eles a pouca informação sobre o curso, as reais possibilidades do mercado da área e pela falta de engajamento na própria carreira. Os recém-formados, por sua vez, nem sempre conseguem trabalhar na área em que se formaram e alguns permanecem desempregados por um longo período (Almeida & Socci, 2017; Mourão, Carvalho, & Monteiro, 2020).

Em síntese, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da formação universitária fizeram com que não seja mais possível considerar o trabalho a partir de tarefas e estágios de carreira sequenciais e estáveis, visto que as etapas de construção da carreira têm se tornado cada vez menos previsíveis (Savickas, 2002; 2005). Além disso, as pessoas têm se tornado cada vez mais responsáveis pelo desenvolvimento e gerenciamento de suas próprias carreiras (Arnold & Jackson, 1997; Hirschi & Freund, 2014).

Elas necessitam, assim, moldar proativamente suas experiências profissionais e transições de carreira, de modo a aumentar sua empregabilidade (Hall, 2002). Em outras palavras, os comportamentos proativos de gestão da carreira estão se tornando cada vez mais importantes no ambiente profissional e caracterizam-se como essenciais para o alcance do sucesso profissional (Stickland, 1996; Costa & Almada, 2018; Oliveira-Silva & Silva, 2015; Zikic & Klehe, 2006).

Dentre esses comportamentos, merece destaque o engajamento na carreira, que consiste na ação proativa do indivíduo dirigida ao desenvolvimento da própria carreira (Hirschi, Freund, & Herrmann, 2014). O presente capítulo tem como objetivo discutir a importância dos comportamentos de engajamento na carreira para o desenvolvimento profissional. Para tanto, discute inicialmente a evolução dos estudos sobre carreira, para, em seguida, apresentar os fundamentos teórico-conceituais subjacentes ao construto engajamento na carreira. Posteriormente, discute algumas estratégias que podem facilitar o engajamento na carreira e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional de universitários e recém-formados. Na conclusão, tece considerações finais sobre a importância de tais estratégias serem adotadas não apenas pelo que estão na transição da universidade para o mercado de trabalho, mas por todos que almejam garantir sua empregabilidade.

### **Evolução dos estudos sobre carreira**

Segundo Martins (2001), a palavra carreira etimologicamente origina-se da expressão latina medieval *via carraria*, que significa caminho ou estrada rústica para carros. No entanto, o conceito da carreira associado à trajetória de vida profissional, na forma como é conhecido

hoje, apareceu no século XIX e quer dizer “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão” (Chanlat, 1995, p. 69). O termo, entretanto, só recebeu maior atenção a partir da década de 1970, e tem sido atrelado a significados distintos (Bastos 1997; Dutra, 1996; Magalhães & Bendassolli, 2013; Schein, 1993).

Uma das primeiras definições do termo foi a de Hall (1976), para quem a carreira compreende uma sequência de atitudes e comportamentos associadas à evolução das experiências e atividades relacionadas ao trabalho ao longo do tempo, não sendo, portanto, uma coisa momentânea ou estática (Arthur, Hall, & Lawrence, 1989). Nas palavras de Schein (1990, 1993), a expressão “seguir uma carreira” pode tanto se aplicar ao indivíduo com uma determinada profissão, como também aquele cuja vida profissional implica em mudanças constantes.

Esse autor identifica duas vertentes no modo de ver a carreira: carreira interna e carreira externa. A carreira interna consiste na imagem e/ou ideia que a pessoa tem a respeito do próprio trabalho e o papel que este desempenha em sua vida, isto é, a autoimagem adquirida pela pessoa em relação à sua carreira, o que servirá tanto de orientação quanto de limite para a tomada de decisão profissional. A carreira externa, por sua vez, refere-se às etapas concretas exigidas por uma profissão ou organização, para que se obtenha sucesso (Schein, 1993).

Segundo Chanlat (1995), nas sociedades industrializadas é possível observar a existência de dois grandes principais modelos de carreira, quais sejam o tradicional e o moderno. No modelo tradicional, a carreira é vista como o ajustamento do indivíduo a uma ocupação escolhida ou a imagem que a ela se atribui. Tal modelo vigorou até a década de 1970 e caracterizou-se pela estabilidade no emprego e pela progressão da carreira linear vertical.

Além disso, os benefícios oferecidos aos empregados eram encarados como direitos assegurados e o trabalhador atribuía à organização a responsabilidade pelo completo desenvolvimento e gestão de sua carreira. Nesse sentido, a ascensão hierárquica era vista como o principal indicador de sucesso na carreira (Balassiano, Ventura, & Fontes Filho, 2004; Baruch, 2003; 2004; Chanlat, 1995; Dutra, 1996; Schein, 1993).

Uma das principais contribuições teóricas à temática da carreira foi a de Super (1957). Suas propostas alteraram significativamente a forma com que as escolhas e o desenvolvimento da carreira vinham sendo estudados até então, isto é, como previsíveis e estáveis (Balbinotti, 2003; Koen, Klehe, & Vianen, 2012; Savickas & Porfeli, 2012). Assim é que o autor introduz uma concepção de escolha profissional pautada na maturidade, nos interesses e nos valores dos

indivíduos, o que pressupõe um processo de desenvolvimento que se mostra essencial à construção do autoconceito do indivíduo.

A teoria de Donald Super (1980; 1990) detém-se, portanto, na explicação dos estágios de desenvolvimento da carreira, isto é, na forma pela qual os indivíduos constroem suas vidas de trabalho, a partir das tarefas previsíveis e dos comportamentos de enfrentamento que eles encontram durante o processo (Savickas, 1997). A abordagem de Super foi aperfeiçoada por Savickas (2002), em função de ela presumir a existência de mecanismos que se encontram subjacentes ao processo de amadurecimento do indivíduo. Desse modo, o autor desenvolveu a Teoria de Construção da Carreira, que procura dar ênfase tanto ao contexto, quanto à influência recíproca que se estabelece entre os indivíduos e seu contexto (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, ... & Van Vianen, 2009). Partindo da noção de Donald Super sobre o autoconceito enquanto um construto pessoal, Savickas (2013) postula a existência de um conjunto de processos que permitem ao indivíduo a construção de si mesmo e dão sentido ao comportamento vocacional, isto é, que levam à construção de sua carreira.

Em que pese a importância das abordagens teóricas supracitadas, as mudanças sociais ocorridas nos últimos 30 anos, tais como a feminização do mercado de trabalho, a elevação dos graus de instrução, a cosmopolização do tecido social, a afirmação dos direitos dos indivíduos, a flexibilização do trabalho, a diversidade étnica e a competitividade do mercado de trabalho, entre outras mudanças, levaram ao surgimento dos modelos modernos de carreira. Tais modelos definem-se por um processo de desenvolvimento e ascensão na carreira que é de responsabilidade do trabalhador no que tange a sua trajetória profissional. Em outras palavras, a progressão da carreira segundo os modelos modernos é mais descontínua e horizontal, além de estar sujeita a maior instabilidade (Baruch, 2003; 2004; Chanlat, 1995; Dutra, 1996).

Com as carreiras passando a ser definidas de acordo com critérios e objetivos estabelecidos pelos próprios indivíduos (Hall & Mirvis, 1995; Sullivan & Arthur, 2006), vários novos modelos modernos da carreira irão surgir, entre os quais se destacam: modelo de carreira em Y, carreira sem fronteiras, carreira proteana, *craftcarrer*, carreira portfólio, carreira multidirecional e carreira caleidoscópica (Arthur & Rousseau, 1996; Bandeira, Andrade, Nora, Braga, & Oliveira, 2019; Baruch, 2004, 2006; Borgen, Amundson, & Reuter, 2004; DeFillipi & Arthur, 1994; Hall, 1996; 2002; Magalhães & Bendassolli, 2013; Dutra, 1996; 2001; 2002).

A carreira em Y tem como pressuposto a mobilidade e a ascensão profissional do indivíduo nas ocupações de sua área de especialidade, mediante o exercício de cargos gerenciais ou tipicamente técnicos (Pontes, 2012), o que possibilita ao profissional transitar de

forma mais flexível por funções técnicas ou gerenciais (Dutra, 1996) e conciliar seus interesses com as necessidades da organização, alcançando, assim, melhores resultados (Dutra, 1996; Custódio, Avila, & Sant'anna, 2012). Tal perspectiva possibilita a ampliação do leque de opções profissionais e dá maior segurança aos empregados para investirem em sua trajetória de carreira e mudarem-na a qualquer tempo (Dutra, 1996).

O modelo da carreira sem fronteiras prevê o desenvolvimento de uma relação independente e transacional entre organização e indivíduo, em que o trabalho é trocado por uma remuneração estipulada, cabendo às pessoas a responsabilidade pelo desenvolvimento do conhecimento e das habilidades necessárias ao crescimento profissional. Em outras palavras, o profissional encontra facilidade para planejar e desenvolver sua carreira de forma livre e, para tanto, investe em competências como o *know-how* (o conhecimento, a técnica), o *know-why* (as motivações para o exercício do trabalho) e o *know-whom* (a rede de relacionamento) (DeFillipi & Arthur, 1994; Magalhães & Bendassolli, 2013).

A carreira proteana refere-se à habilidade dos indivíduos em planejar a carreira com base em uma visão de futuro compatível com seus objetivos fundamentais, traduzindo-se na capacidade de mudar de maneira versátil e adaptável para atingi-los, já que o critério de sucesso é interno e não externo. Nesse sentido, a carreira proteana abrange algumas premissas: (a) carreira gerida pela pessoa, e não pela organização; (b) carreira como uma série de experiências ao longo da vida, em termos de competências, aprendizagens, transições, mudanças e identidade; (c) aprendizagem contínua; indivíduo autodirigido; (d) alta capacidade de construção e manutenção de relacionamentos pessoais e profissionais que alavanquem as decisões de carreira; (e) predileção por correr riscos e desafios encontrados no trabalho e no mercado; (f) alto desenvolvimento profissional e formação acadêmica; (g) desenvolvimento de competências e gestão de recursos (como tempo, dinheiro, etc.); (h) desprendimento do sentimento de pertencimento a uma organização e da conseqüente segurança a ela associada; (i) sucesso psicológico como objetivo (Hall, 1996; Magalhães & Bendassolli, 2013; Schein, 1996). Em síntese, a carreira proteana não se caracteriza pela estabilidade empregatícia, mas sim pela independência e flexibilidade do indivíduo frente à organização, de modo a gerir sua própria carreira (Hall, 2004; Magalhães & Bendassolli, 2013; Mirvis & Hall, 1994).

O modelo denominado de *craftcarrer*, assim como os demais, aponta para uma independência do indivíduo em relação a sua carreira. Tal modelo tem sido associado à arte, aqui entendida como a capacidade do artista/artesão fazer uso do seu poder criativo, integrando técnica e inspiração, sem a necessidade de mediação entre sujeito, trabalho e resultado

produtivo. Em outras palavras, é característica fundamental deste modelo o fato de os indivíduos se tornarem artesãos de suas carreiras, as quais se assemelham a obras de arte, especialmente por serem inacabadas e sempre abertas à invenção ou à transformação (Magalhães & Bendassolli, 2013).

O modelo da carreira portfólio pressupõe uma diversificação das atividades profissionais das quais um indivíduo é capaz. Ele deve assim desenvolver áreas de *expertise* diversificadas e atuar em várias frentes de trabalho, o que demanda de sua parte a capacidade de flexibilização de sua identidade profissional, para poder distribuir seu tempo entre atividades profissionais e pessoais. Nesse modelo, então, os indivíduos não necessariamente têm um emprego, mas sim atividades fragmentadas (Borgen et al., 2004; Magalhães & Bendassolli, 2013).

O sexto modelo emergente é o da carreira multidirecional, que se caracteriza pela flexibilidade e dinamismo, na medida em que o indivíduo se permite rever seus objetivos e focos, recuar ou avançar nos trajetos e percorrer direções e possibilidades distintas e igualmente válidas (Baruch, 2004; 2006; Magalhães & Bendassolli, 2013). Por fim, o sétimo modelo é o de carreira caleidoscópica, que descreve como os indivíduos alteram o desenho de suas carreiras e tomam decisões profissionais segundo os parâmetros de autenticidade, balanço e crescimento (Bandeira et al., 2019).

Em síntese, os novos modelos da carreira possuem em comum o fato de colocarem a pessoa como gestora de sua carreira, como alguém que se apropria dos significados implicados nas relações interpessoais e nos sistemas sociais e organizacionais nos quais se encontra inserida. É nesse contexto que o engajamento na carreira se destaca como importante fator de construção e gerenciamento na própria carreira, como será visto na próxima seção.

### **O engajamento na carreira**

O engajamento na carreira associa-se a um estado positivo, de natureza emocional e cognitiva, que leva o indivíduo a se focalizar, se energizar e extrair prazer das atividades ligadas ao seu trabalho (Pickerell, 2013). Ele se manifesta, assim, no comprometimento, no fascínio, na atração, no estímulo e na absorção pela própria atividade profissional (Hirschi et al., 2014; Pickerell, 2013). Logo, o referido construto expressa-se por meio de diversos comportamentos, tais como o planejamento de carreira, a autogestão de carreira, a exploração do ambiente de carreira, a criação de redes de contato, e outras estratégias associadas ao desenvolvimento de comportamentos proativos na carreira.

Embora o engajamento na carreira apresente relações com o engajamento no trabalho, ele se caracteriza, ainda assim, como um construto que se distingue deste último. Nesse sentido, o engajamento no trabalho consiste em um estado mental positivo e realizador relacionado ao trabalho, que se manifesta no vigor, dedicação e absorção ao trabalho (Bakker & Demerouti, 2008; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002).

O vigor diz respeito aos altos níveis de energia e resiliência mental enquanto se trabalha e à vontade de investir esforços no próprio trabalho e persistir, mesmo diante das dificuldades. A dedicação associa-se ao senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio em relação ao trabalho. A absorção relaciona-se à concentração total do indivíduo no trabalho, que faz com que o tempo passe rapidamente sem que ele perceba, fazendo com que ele tenha dificuldades de se desconectar do que está fazendo (Schaufeli et al., 2002).

Desse modo, o engajamento no trabalho caracteriza-se como um estado de natureza cognitivo motivacional (Bakker & Demerouti, 2008). O engajamento na carreira, por sua vez, consiste em um comportamento de natureza proativa (Hirschi & Freund, 2014).

Os estudos empíricos têm demonstrado que o engajamento dos universitários tem um efeito direto significativo não só em seu desempenho acadêmico, mas, também, em suas escolhas de carreira (Chang, Chou, & Hua, 2014; Savickas, 1999). Além disso, o engajamento em contexto educacional está intimamente ligado à motivação acadêmica e à disposição dos estudantes de investir psicologicamente em sua educação (Hirschi et al., 2014; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Kenny, Blustein, Haase, Jackson, & Perry, 2006). Outrossim, a falta de engajamento na carreira e de adoção de comportamentos de exploração da realidade da profissão têm se constituído em dificuldades enfrentadas pelos universitários e em motivos que os levam a procurar os serviços de orientação profissional e de carreira (Almeida & Socci, 2017; Malki, 2015; Silva, 2016; Rizzatti, Sacramento, Valmorbida, Mayer, & Oliveira, 2018).

O engajamento na carreira contribui, ainda, para a maior clareza da identidade profissional, para o aumento das crenças de autoeficácia e para a maior satisfação no trabalho e na carreira (Hirschi et al., 2014). Acrescente-se a isso o fato de que os indivíduos com maiores competências de adaptação e de engajamento na construção de sua própria carreira apresentam maiores chances de obter sucesso na transição entre a universidade e o mundo do trabalho (Assumpção & Oliveira, 2018; De Vos, Clippeleer, & Dewilde, 2009; Hirschi et al., 2014).

O engajamento proativo na carreira constitui-se, portanto, em importante fator do processo de transição entre a universidade e o mundo do trabalho (Hirschi et al., 2014), ao contribuir para a melhor adaptação dos universitários e recém-formados ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, a próxima seção detalha algumas das estratégias proativas de engajamento de carreira que podem ser adotadas por esse público, na busca de uma inserção no mercado de trabalho que contribua, assim, para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### **Estratégias de engajamento na carreira voltadas ao desenvolvimento profissional**

Conforme abordado anteriormente, muitos universitários e recém-formados no Brasil têm tido dificuldades de prosseguir em carreiras associadas a sua área da formação (Almeida & Socci, 2017), o que demanda maiores discussões sobre as estratégias que podem ser adotadas para reverter tal situação. De acordo com Assumpção e Oliveira (2018), o engajamento na carreira tem potencial para facilitar o processo de transição entre a universidade e o mundo do trabalho.

Seria de se esperar, assim, que a estimulação dos comportamentos proativos específicos que caracterizam o engajamento na carreira entre universitários e recém-formados contribuísse favoravelmente para seu desenvolvimento profissional (Bates, Rixon, Carbone, & Pilgrim, 2019). Tal estimulação poderia também contribuir para que os estudantes universitários passassem a adotar atitudes positivas mais positivas em relação aprendizado acadêmico, em contraposição a percepções de que o contexto universitário é entediante, hostil, alienante e, em grande parte, irrelevante.

Adotando, portanto, como ponto de partida, os itens da Escala de Engajamento com a Carreira adaptada por Marques, Oliveira e Melo-Silva (2019), propomos a seguir algumas estratégias que podem ser adotadas para a estimulação do engajamento na carreira e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional dos universitários e recém-formados (Tabela 1).

Uma dessas estratégias diz respeito à prática reflexiva, na medida em que, segundo Mourão (2020), quem está interessado em se desenvolver profissionalmente deve planejar um processo contínuo de crescimento com ênfase nos processos reflexivos, visto que o hábito da prática reflexiva contínua está associado ao desenvolvimento profissional (Mourão & Fernandes, no prelo). Nesse sentido, o estudante ou recém-formado deve ser levado a refletir mais profundamente sobre suas experiências e sobre as conseqüências de suas vivências, bem como sobre o processo de planejamento do seu futuro e das motivações para se engajar nesse percurso. Tal estimulação e incentivo à prática reflexiva pode levá-los a pensar mais cuidadosamente em suas próprias carreiras e, em conseqüência, apresentarem maior engajamento na carreira e maiores possibilidades de desenvolvimento profissional.

Outra estratégia diz respeito ao planejamento de carreira, que implica o estabelecimento de objetivos e metas de carreira reais e possíveis de serem atingidos. o estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazo é o ponto de partida para o planejamento de carreira, mas sempre considerando em quanto tempo a pessoa pretende atingir cada uma de suas metas (Mourão et al., 2020). Períodos muito curtos têm a desvantagem de não permitir metas que demandam maior tempo para se concretizarem. No entanto, períodos muito extensos podem ser mais difíceis de serem programados, em função das mudanças no contexto pessoal e profissional. Diante disso, esta etapa de planejamento deve ser revisitada frequentemente para atualização. Por exemplo, se o objetivo é cursar uma pós-graduação (o que necessita de um tempo maior), o estudante ou recém-formado deve ser estimulado a estabelecer metas parciais que sejam factíveis para um período de seis meses e depois continuar o seu planejamento nos semestres seguintes, em busca de atingir seus objetivo de médio e longo prazo, como forma de se engajar na carreira e galgar seu desenvolvimento profissional.

A estratégia de engajamento com a carreira voltada ao conhecimento de si em relação à carreira envolve a reflexão sincera sobre os próprios valores, habilidades e fraquezas. Questionamentos como: Quem sou eu? Quem eu gostaria de ser? Onde eu quero chegar? estão presentes nesse processo de autoconhecimento. Tal processo de autoanálise e reflexão sobre si próprio auxilia na compreensão das habilidades e competências individuais que são essenciais para a tomada de decisões acertadas e o alcance dos objetivos almejados na carreira, facilitando, assim, o desenvolvimento profissional (Mourão et al., 2020). A ajuda de um psicólogo nesse processo pode tornar o percurso mais equilibrado.

Logo, é importante que o estudante ou recém-formado seja estimulado a buscar um tempo para si, o que pode ser feito por meio de diferentes atividades, como, por exemplo, exercícios físicos, relaxamento e período *off-line* das redes, entre outros. Os indivíduos podem, ainda, utilizar o recurso da escrita e tomar nota de ideias, comportamentos e sentimentos em diferentes situações.

Em outras palavras, conhecer a própria história de vida é uma tentativa de explicar como a pessoa no presente sofre influências de vivências passadas e de expectativas futuras, integrando diferentes dimensões temporais em uma sequência que faça sentido para a pessoa (Savickas et al., 2009). Logo, o investimento em ações de autoconhecimento indubitavelmente contribui para impulsionar o engajamento na carreira e o desenvolvimento profissional.

Outra estratégia para o engajamento na carreira diz respeito ao conhecimento do ambiente de carreira, que envolve a coleta de informações sobre empregadores, oportunidades de

desenvolvimento profissional, mercado de trabalho e atividade-fim da profissão, em sua própria área de interesse. Tal busca se justifica pelo fato de haver um ambiente de conhecimentos, práticas e aquisição de competências que marcam a identidade profissional e que vão além das grades curriculares ou dos procedimentos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (Gondim, Bendassolli, & Peixoto, 2016). Dessa forma, a exploração das reais necessidades de conhecimentos técnicos na carreira, bem como de todo o contexto que a rodeia, poderá contribuir para que o estudante ou recém-formado adquira maiores conhecimento sobre a carreira que deseja abraçar, o que irá facilitar seu engajamento nessa carreira, bem como seu desenvolvimento profissional.

A construção de uma rede de contatos é outra estratégia que pode ser utilizada para implementar o engajamento na carreira e o desenvolvimento profissional e se refere ao estabelecimento de contatos com pessoas que podem colaborar com a carreira do próprio indivíduo, mediante a troca de informações e de conhecimentos. Os grupos de estudo e de trabalho constituem-se em exemplos desse tipo de rede (Mourão & Fernandes, no prelo). Outra forma de iniciar tal rede pode ser por meio de trabalho voluntário que não apenas viabiliza a construção de uma rede de contatos, mas também permite a aquisição de experiência na área para aqueles que estão em busca de um primeiro emprego.

O estabelecimento de rede de contatos pode se dar, ainda, por meio de recursos e aplicativos como *LinkedIn*, *Facebook*, *Researchgate*, *Instagram* etc. O estudante ou recém-formado pode enviar convites para se conectar com pessoas de referência em busca de construir a sua própria rede de contatos profissionais. Nessa atividade, além de adicionar essas pessoas, eles podem também realizar ações como compartilhar questões sobre suas metas de curto, médio e longo prazo e receber feedbacks construtivos; aplicar questionários ou realizar entrevistas para entender melhor como elas conseguiram chegar até a atividade laboral atual; buscar informações sobre as demandas de qualificação e de processos seletivos nas empresas.

A participação voluntária em ações educativas, treinamentos ou outros eventos caracteriza-se também como uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de carreira. Ao longo de sua formação acadêmica, o estudante universitário se depara com um conjunto de oportunidades de aprendizagem formal e informal (Carvalho & Mourão, no prelo). A aprendizagem formal, por exemplo, pode ocorrer em atividades acadêmicas vinculadas diretamente à Instituição de Ensino Superior, como os programas de iniciação científica, os estágios supervisionados, as atividades de monitoria, as atividades de extensão e as feiras e oficinas específicas. Já a aprendizagem informal, refere-se às iniciativas de busca de

informações com colegas mais experientes, observação de professores ou profissionais em sua rotina de trabalho, e aprendizagem por meio de erros e acertos próprios e de terceiros. Assim, tanto a aprendizagem formal quanto a informal contribuem para o engajamento na carreira e para o desenvolvimento profissional (Assumpção & Oliveira, 2018; Carvalho & Mourão, no prelo; Fior, Mércuri, & Silva, 2013; Mourão et al., 2020; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea, 2008).

Por fim, a assunção de responsabilidades ou posições que possam ajudar o indivíduo a progredir em sua carreira também se caracteriza como uma estratégia de estimulação do engajamento da carreira e do desenvolvimento profissional.

Tabela 1. *Estratégias de engajamento na carreira voltadas ao desenvolvimento profissional.*

<b>Ações de engajamento com a carreira</b>	<b>O que avaliam?</b>	<b>Estratégia de desenvolvimento</b>
1 Procurar ativamente planejar seu futuro profissional;	Comportamentos gerais de engajamento com a carreira	Prática reflexiva contínua sobre o desenvolvimento da carreira e suas motivações.
2 Realizar atividades importantes para alcançar os objetivos de carreira;		
3 Preocupar-se com o desenvolvimento da sua carreira;		
4 Construir planos e definir objetivos para sua carreira;	Planejamento de carreira	Organização da vida e estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazo.
5 Refletir, sinceramente, sobre seus valores pessoais, suas habilidades e suas fraquezas.	Conhecimento de si em relação à carreira	Investimento em ações de autoconhecimento da história de vida.
6 Coletar informações sobre empregadores, oportunidades de desenvolvimento profissional ou mercado de trabalho em sua área de interesse.	Conhecimento do ambiente de carreira	Atividades exploratórias sobre o mundo laboral.

7 Estabelecer contato com pessoas que podem colaborar no desenvolvimento de sua carreira.	Rede de contatos	Construção da rede por meio do trabalho voluntário e como auxílio das redes sociais.
8 Participar voluntariamente em ações educativas, treinamentos ou outros eventos que apoiassem no desenvolvimento de sua carreira;	Investimento voluntário / Desenvolvimento de habilidades e de	Participação em atividades acadêmicas obrigatórias e complementares, e busca de oportunidades de aprendizagem formal e informal.
9 Assumir responsabilidades ou posições que poderão ajudá-lo a progredir na sua carreira.	Recolocação	

### Considerações finais

Esperamos que as estratégias aqui apresentadas para o engajamento na carreira façam parte da vida dos universitários e dos recém-formados em busca de um melhor aproveitamento do período dedicado à transição entre a universidade e o mercado de trabalho. Salientamos que tais possibilidades e sugestões não são estáticas e irredutíveis. São flexíveis, sendo útil que, ao final de cada semestre, o estudante ou recém-formado retorne e avalie os progressos obtidos nessa jornada de engajamento com a carreira. Assim, chamamos a atenção para o aproveitamento máximo das oportunidades ofertadas pelo meio acadêmico ou por outras instituições no contexto laboral.

Com o avanço da tecnologia o engajamento na carreira torna-se uma tarefa possível. Atualmente, além das diversas estratégias de ensino-aprendizagem convencionais para desenvolver competências, há também um conjunto de estratégias *on-line* que oferecem mais dinamismo, interatividade e autonomia nesse processo (Gondim, Magalhães, & Brantes, 2016). É nesse cenário que as novas interfaces computacionais de informação e interação social emergem como alternativas viáveis, não só por oferecerem um contexto de aprendizado dinâmico e envolvente, mas também por respeitarem o ritmo e o controle do processo de aprendizagem pelo aprendiz.

Portanto, todas as ações previstas para o engajamento na carreira não se limitam apenas ao período em que os estudantes estão na universidade. O estabelecimento de metas e estratégias para alcançá-las deve ser implementado ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Embora seguir tais sugestões não represente uma garantia da efetiva colocação no

mercado de trabalho na área de formação, o processo antecipa um conjunto de questões que estão presentes durante a fase de transição entre universidade e mundo do trabalho. Desse modo, o engajamento na carreira trabalho permite uma ação proativa na construção do futuro profissional, antecipando barreiras, ampliando a empregabilidade e desenvolvendo comportamentos adaptativos (Rudolph et al., 2019).

### Referências bibliográficas

- Almeida, C., & Socci, V. (2017). Inserção profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros : revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 81-92. doi:10.26707/1984-7270/2017v18n1p81
- Ambiel, R., Barros, L., Moreira, T., Martins, G., & Salvador, A. (2019). CAAS+C no Brasil: Estudo de tradução, adaptação, evidências de validade e fidedignidade. *Relatório técnico não publicado*.
- Arnold, J., & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25:4, 427-433, DOI: 10.1080/03069889708253821
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. (1996). *The boundaryless career: Individual action and economic change*. New York: Oxford University Press.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). *Handbook of career theory*. New York: Cambridge University Press.
- Aryee, S., & Tan, K. (1992). Antecedents and outcomes of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 40(3), 288-305. doi:10.1016/0001-8791(92)90052-2
- Assumpção, M. C., & Oliveira, M. C. D. (2018). Estudo do engajamento com a carreira em universitários no processo de transição universidade-trabalho. *Revista de Psicologia, Fortaleza*, 9(2), 153-162. Disponível em <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/37754>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. doi:10.1108/13620430810870476
- Balassiano, M., Ventura, E. C. F., & Fontes Filho, J. R. (2004). Carreiras e cidades: Existiria um melhor lugar para se fazer carreira?. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(3), 99-116. doi:10.1590/S1415-65552004000300006
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 561-473. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a05.pdf>

- Bandeira, P. B., Andrade, A. L. D., Nora, M. D. C. V., Braga, M. M., & Oliveira, M. Z. D. (2019). Adaptação e evidências de validade da escala de parâmetros da carreira caleidoscópica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p103>
- Baruch, Y. (2003). Career systems in transition: A normative model for organizational career practices. *Personnel Review*, 32(2), 231-251. doi:10.1108/00483480310460234
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional careers paths. *Career Development International*, 9(1), 58-73. doi:10.1108/13620430410518147
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16(2), 125-138. doi:10.1016/j.hrmr.2006.03.002
- Bastos, A. V. A. (1997). Escolha e o comprometimento com a carreira. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 32(3), 28-39. Recuperado de <http://200,232.30,99/download.asp?file=3203028.pdf>
- Bates, G., Rixon, A., Carbone, A., & Pilgrim, C. (2019). Beyond employability skills: Developing professional purpose. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 7-26. Disponível em <http://ojs.deakin.edu.au/index.php/jtlge/article/view/794/797>
- Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Reuter, J. (2004). Using portfolios to enhance career resilience. *Journal of Employment Counseling*, 41(2), 50-9. doi:10.1002/j.2161-1920,2004.tb00878.x
- Carvalho, L., & Mourão, L. (no prelo). Percepção de desenvolvimento profissional como mediadora das atividades acadêmicas, adaptabilidade e empregabilidade. *Revista Psico-USF*.
- Chanlat, J. (1995). Quais carreiras e para qual sociedade. *Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 67-75. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n6/a08v35n6.pdf>
- Claes, R., & Ruiz-Quintanilla, S. A. (1998). Influences of early career experiences, occupational group, and national culture on proactive career behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 52(3), 357-378. doi:10.1006/jvbe.1997.1626
- Costa, E. S., & Almada, P. (2018). Mundo do trabalho e pluralidade epistemológica: uma contribuição para o estudo da precariedade. *Sociologia*, 35, 161-179. doi:10.21747/08723419/soc35a7

- Costa, E. S., & Almada, P. (2018). Mundo do trabalho e pluralidade epistemológica: uma contribuição para o estudo da precariedade. *Sociologia*, 35, 161-179. doi:10.21747/08723419/soc35a7
- Custódio, L. S., Ávila, A. C. O., & Sant'anna, A. S (2012). O desafio da carreira em Y na administração pública: Uma proposta viável. *Seminários em Administração FEA-USP – XV SEMEAD*. São Paulo: SEMEAD. Recuperado de <https://www.fdc.org.br/conhecimento/publicacoes/artigo-28844>
- De Vos, A., De Clippeleer, I., & Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 761-777. doi:10.1348/096317909X471013
- Defillippi, J. R., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307-324. doi:10.1002/job.4030150403
- Dutra, J. S. (1996). *Administração da carreira: Uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2001). *Gestão por competências: Um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente.
- Dutra, J. S. (2002). *Gestão de pessoas: Modelos, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Feldman, D. C., & Bolino, M. C. (1996). Career within careers: Reconceptualizing the nature of career anchors and their consequences. *Human Resource Management Review*, 6(2), 89-112. doi:10.1016/S1053-4822(96)90014-5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Friss, L. (1983). Organizational commitment and job involvement of directors of nursing services. *Nursing Administration Quarterly*, 7(2), 1-10. doi:pmid:6550194
- Gerber, M., Wittekind, A., Grote, G., Conway, N., & Guest, D. (2009). Generalizability of career orientations: A comparative study in Switzerland and Great Britain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 779-801. doi:10.1348/096317909x474740

- Gondim, S., Bendassolli, P., & Peixoto, L. (2016). A construção da identidade profissional na transição universidade-mercado de trabalho. In A. Soares, L. Mourão, & M. Mota (Eds.), *O estudante universitário brasileiro* (1ª ed., pp. 219–234). Curitiba: Appris.
- Gondim, S., Magalhães, M., & Brantes, C. (2016). Competências profissionais: apresentando um modelo de desenvolvimento para universitários. In A. Soares, L. Mourão, & M. Mota (Eds.), *O estudante universitário brasileiro* (1ª ed., pp. 279–297). Curitiba: Appris.
- Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupations. *The Academy of Management Journal*, 22(3), 539-550. doi:10.2307/255743
- Gould, S., & Penley, L. E. (1984). Career strategies and salary progression: A study of their relationships in a municipal bureaucracy. *Organizational Behavior & Human Performance*, 34(2), 244-265. doi:10.1016/0030-5073(84)90006-0
- Hall, D. T. (1971). A theoretical model of career sub identity development in organizational settings. *Organizational Behavior & Human Performance*, 6(1), 50-76. doi:10.1016/0030-5073(71)90005-5
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. California: Goodyear Publishing Company.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10(4), 8–16. doi: 10.5465/AME.1996.3145315
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hall, D. T. (2004) The Protean Career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.006
- Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1995). The new career contract: Developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47(3), 269-289. doi:10.1006/jvbe.1995.0004
- Hirschi, A., & Freund, P. A. (2014). Career engagement: Investigating intra-individual predictors of weekly fluctuations in proactive career behaviors. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 5-20, doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00066.x
- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2013). The Career Engagement Scale. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 575–594. doi:10.1177/1069072713514813
- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2014). The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 575-594. doi:10.1177/1069072713514813

- Igbaria, M., & Baroudi, J. J. (1993). A short-form measure of career orientations: A psychometric evaluation. *Journal of Management Information Systems*, 10(2), 131-154. doi:10.1080/07421222.1993.11518003
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bretz, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48(1), 485-519. doi:10.1111/j.1744-6570.1995.tb01767.x
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., & Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 107-122. doi:10.1037/0021-9010.84.1.107
- Kalleberg, A. L., Reskin, B. F., & Hudson, K. (2000). Bad jobs in America: Standard and nonstandard employment relations and job quality in the United States. *American Sociological Review*, 65(2), 256-278. doi:10.2307/2657440
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J., & Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 272-279. doi:10.1037/0022-0167.53.2.272
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1) 395-408. doi: 10.1016/j.jvb.2012.10.003
- Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S., & Demarr, B. (1998). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*, 51(4), 935-960. doi:10.1111/j.1744-6570.1998.tb00746.x
- Magalhães, M. O., & Bendassolli, P. F. (2013). Desenvolvimento da carreira nas organizações. In L. O Borges & L. Mourão. (Eds.), *O trabalho e as organizações: Modos de atuação a partir da psicologia* (pp. 433-464). Porto Alegre: Artmed.
- Malki, Y. (2015). *A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas no Núcleo de Orientação para alunos da USP* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marques, B. C., Oliveira, M. C., & Melo-Silva, L. L. (2019). Escala de engajamento com a carreira (EEC). In A. L. Andrade, M. F. O. Nunes, M. Z. Oliveira, & R. A. M. Ambiel (Eds). *Técnicas e medidas em orientação profissional e de carreira* (pp. 49-60), São Paulo, Vetor.
- Martins, H. (2001). *Gestão de carreiras na era do conhecimento: Abordagem conceitual & resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

- Mirvis, P. H., & Hall, D. T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 365-380. doi:10.1002/job.4030150406
- Mourão, L. (2020). Reflexão como elemento central do desenvolvimento profissional em diferentes carreiras. In A. B. Soares, L. Mourão & M. C. Monteiro (Eds.), *O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação a Universidade e desenvolvimento de carreira*. Curitiba: Appris.
- Mourão, L., & Fernandes, H. A. (no prelo). Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*.
- Mourão, L., Carvalho, L., & Monteiro, A. C. (2020). Planejamento do desenvolvimento profissional na transição entre universidade e mercado de trabalho. In A. B. Soares, L. Mourão & M. C. Monteiro (Eds.), *O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação a universidade e desenvolvimento de carreira*. Curitiba: Appris.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorrenson, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408. doi:10.1111/j.1744-6570,2005.00515.x
- Pickerell, D. A. (2013). *Examining the career engagement of Canadian career development practitioners*. (Tese de Doutorado não publicada). Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.
- Pontes, B. R. (2012). *Administração de cargos e salários* (9ª ed.). São Paulo: LTr.
- Poole, M., Langan-Fox, J., & Omodei, M. (1990). Determining career orientations in women from different social-class backgrounds. *Sex Roles*, 23(9-10), 471-490. doi:10.1007/bf00289763
- Rizzatti, D. B., Sacramento, A. M., Valmorbida, V. D., Mayer, V. P., & Oliveira, M. Z. (2018). Transição de carreira em adultos brasileiros: um levantamento da literatura científica. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 153-173. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202018000100012&lng=pt&tlng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100012&lng=pt&tlng=)
- Rudolph, C. W., Zacher, H., & Hirschi, A. (2019). Empirical developments in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 1-6.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2015). *The Career Adapt-Abilities Scale + Cooperation Scale*. Disponível em <http://www.vocopher.com/ms/cmhc/CAAS+C.pdf>

- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326-336. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi:10.1023/a:1015630930326
- Schein, E. H. (1990). *Career anchors: Discovering your real values*. Califórnia: University Associates.
- Schein, E. H. (1993). *Career anchors*. San Francisco: University Associates.
- Schein, E. H. (1996) *Identidade profissional: Como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho* (Black, M.D, Trad.). São Paulo: Nobel.

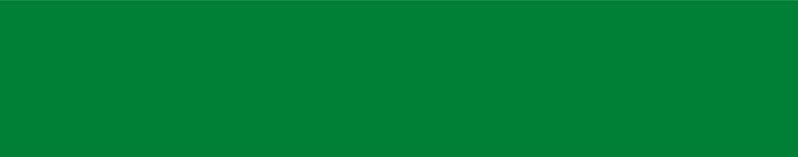
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology, 54*(4), 845- 874. doi: 10.1111/j.1744-6570,2001.tb00234.x
- Silva, C. (2016). *Impactos e processos de mudança no aconselhamento de carreira fundamentado no Paradigma Life Design*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Stickland, R. (1996). Career self-management: Can we live without it? *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(4), 583-596. doi:10.1080/13594329608414881
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior, 22*(2), 191-226. doi:10.1016/0001-8791(83)90028-3
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 19-29. doi:10.1016/j.jvb.2005.09.001
- Super, D. E. (1957). Comments on current books and the passing scene. *Journal of Counseling Psychology, 4*(4), 335-338. doi: 10.1037/h0039178
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolff, H.-G., Rahm, C., & Forret, M. L. (2011). Adaptation of a German multidimensional networking scale into English. *European Journal of Psychological Assessment, 27*(4), 244-50. doi:10.1027/1015-5759/a000070
- Zikic, J., & Klehe, U. C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior, 69*(3), 391-409. doi:10.1016/j.jvb.2006.05.007

**Nota sobre o(s) autor (es):**

**Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo:** Psicóloga, Mestra e Doutora em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Professora EBTT do Instituto Federal de Roraima.

**Luara Carvalho:** Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Psicologia com ênfase em Orientação Profissional e de Carreira. Professora na Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Salgado de Oliveira.

**Maria Cristina Ferreira:** Mestre e Doutora em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas. Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira.



# ***Seção 3***

---

## **PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL**





# *Capítulo 9*

---

## **COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL POSITIVO: COMO AS PRÁTICAS PODEM BENEFICIAR AS ORGANIZAÇÕES, AS EQUIPES DE TRABALHO E OS INDIVÍDUOS.**

Renata Silva de Carvalho Chinelato - (UFSC)  
Michelle Morelo Pereira - (UNIVERSO)

## COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL POSITIVO: COMO AS PRÁTICAS PODEM BENEFICIAR AS ORGANIZAÇÕES, AS EQUIPES DE TRABALHO E OS INDIVÍDUOS

Renata Silva de Carvalho Chinelato

*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

Michelle Morelo Pereira

*Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)*

Em 1998, nos Estados Unidos da América, Dr. Martin Seligman assume a presidência da Associação Americana de Psicologia (APA), declarando em seu discurso à profissão que: "A psicologia não é apenas o estudo da fraqueza e dano, é, também, o estudo da força e da virtude. O tratamento não é apenas consertar o que está quebrado; é nutrir o que há de melhor dentro de nós" (Seligman, 1998, p. 1). Tal discurso ocorre, por razão de que no decorrer de sua história, a Psicologia estruturou-se, principalmente, nos pilares das Ciências Médicas, procurando, dessa forma, investigar as causas e os efeitos dos transtornos mentais e do comportamento. Assim é que, por muito tempo, e particularmente durante o período do Pós-Guerra, a Psicologia concentrou-se no tratamento das patologias, o que contribuiu para a classificação e o diagnóstico de várias doenças (Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Em reação a esse foco direcionado às doenças e aos problemas, surge, no início do século XXI, o movimento da Psicologia Positiva, impulsionado, sobretudo, pelos estudos de Seligman (2004) e de Csikszentmihalyi (1996), que tinham como objetivo central trazer à tona as características humanas positivas e a busca da felicidade. Cumpre ressaltar, porém, que embora esses autores sejam considerados os precursores da Psicologia Positiva, por terem colocado em destaque a preocupação com o lado positivo do indivíduo, outros estudiosos, antes deles, já tinham também demonstrado tal preocupação.

Nesse sentido, a Psicologia Humanista, que tem em Maslow (1968) e Rogers (1951) seus principais representantes, buscou romper as amarras da Psicologia com as patologias, na busca por um olhar menos patologizante e mais humanizado do indivíduo. Maslow (1954), em obra denominada *Motivation and Personality*, chegou a produzir um capítulo intitulado *Problems Generated by Positive Approach to Psychology*, apesar de não ter chegado a

aprofundar tais estudos. A Psicologia Positiva sofreu ainda influências dos estudos de Jung (1933), referentes aos processos de individualização, e dos estudos de Allport (1961) sobre a personalidade e a maturidade (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2004; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

De acordo com Seligman (2004), a Psicologia Positiva engloba o âmbito subjetivo, individual e grupal. No âmbito subjetivo, ela se detém no estudo das emoções positivas, como a felicidade, a alegria e o bem-estar, enquanto, na perspectiva individual, ela focaliza as características positivas individuais, como a coragem, a criatividade e a paixão. No âmbito grupal, por fim, encontram-se os estudos sobre o potencial humano em diferentes contextos, como, por exemplo, a responsabilidade para com o trabalho e para com a família (Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Em síntese, a Psicologia Positiva procura complementar o conhecimento sobre a saúde mental, ao propor o desenvolvimento de pesquisas centradas nas forças pessoais, nas virtudes e nas emoções positivas (Seligman, 2004). Ela se propõe, assim, a identificar e a valorizar as qualidades mais fortes e melhores do indivíduo, como forma de prevenir o adoecimento (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Orientados por essa perspectiva, temas já estudados pela Psicologia tradicional receberam novo impulso, como é o caso, por exemplo, do bem-estar, enquanto outros temas foram, também, introduzidos na literatura psicológica, como a autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), o otimismo (Peterson, 2000) e a esperança (Snyder, Ilardi, Michael, & Cheavens, 2000).

De modo consoante com a Psicologia tradicional, a Psicologia Organizacional e do Trabalho enfatizou, por muito tempo, os fenômenos negativos presentes nas organizações, como o estresse, o *burnout* e a violência no trabalho, dentre outros (Turner, Barling, & Zacharatos, 2005). No entanto, o movimento da Psicologia Positiva rapidamente se expandiu, também, para essa área de estudos que vinha se mostrando carente de novas teorias e conceitos que abordassem o contexto do trabalho com o intuito de reforçar as características positivas, e não a cura das negativas (Luthans, 2002).

Surge, assim, o Comportamento Organizacional Positivo (COP), que se dedica ao estudo e à aplicação das forças humanas e das capacidades psicológicas positivamente orientadas que podem ser mensuradas, desenvolvidas e gerenciadas para um melhor desempenho no trabalho. Desta maneira, o COP procura reconhecer os aspectos positivos das organizações e dos indivíduos, com o objetivo de obter uma ampla compreensão de tais fenômenos. A Psicologia Organizacional Positiva busca, portanto, a melhoria do ambiente

organizacional e dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento e a eficácia de ambos (Luthans, 2002). Sua finalidade é, portanto, contribuir para que tanto os indivíduos quanto as organizações tornem-se mais saudáveis, satisfeitos e felizes (Turner, Barling, & Zacharatos, 2005).

Vários construtos positivos já anteriormente estudados ganharam maior destaque como, por exemplo, a satisfação no trabalho, o comprometimento organizacional, o envolvimento no trabalho e o bem-estar. Outros ainda surgiram na esteira do movimento supracitado, como é o caso do engajamento no trabalho. O referido construto consiste em um estado motivacional afetivo positivo, de bem-estar relacionado ao trabalho (Bakker & Leiter, 2010).

Desde então, esse novo campo da Psicologia denominado de Psicologia Positiva atrai a atenção de um crescente corpo de pesquisadores e profissionais. Em uma busca realizada no banco de dados da *PsycInfo*, com o descritor *Positive Psychology*, em outubro de 2019, foram encontrados 5381 resumos, 386 artigos completos e 178 livros publicados entre 2010 e 2019. Adicionando a palavra-chave *Organizational*, o índice reduz para 534 resumos, 26 artigos e 7 livros publicados entre 2003 e 2019, mas, ainda demonstrando quantitativo crescente de publicações sobre tal área.

Este capítulo apresenta, assim, a nova ciência da Psicologia Positiva para acadêmicos e profissionais da psicologia e/ou outras áreas que atuam diretamente com os processos de Gestão de Pessoas nas organizações. Além disso, explica como seus princípios podem ser aplicados ao desenvolvimento de organizações mais saudáveis. A integração de estratégias simples e positivas de psicologia em programas de desenvolvimento contribuirá para a obtenção de novas ideias no âmbito organizacional e fornece um novo conjunto de habilidades para a construção de organizações positivas. Para tanto, serão descritos a seguir importantes construtos, tais como o bem-estar no trabalho e o engajamento laboral.

### **O bem-estar laboral**

No âmbito da psicologia, o bem-estar tem sido abordado por meio de duas perspectivas distintas, designadas como bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico (Deci & Ryan, 2008). A primeira perspectiva tem suscitado maior número de investigações e costuma ser associada à felicidade, enquanto a segunda preocupa-se com a análise do potencial humano, não se limitando, portanto, apenas à felicidade, mas também às virtudes, ao desenvolvimento das potencialidades e à realização dos indivíduos (Deci & Ryan, 2008).

Paschoal e Tamayo (2008) definem o bem-estar no trabalho como sendo a manifestação de emoções positivas no trabalho e a percepção do indivíduo acerca do grau em que o ambiente laboral possibilita o desenvolvimento de seus potenciais e o alcance de suas metas de vida. Warr (1990; 2005), por sua vez, conceitua o bem-estar no trabalho como o funcionamento integrado do indivíduo no contexto laboral. Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs (2004), por fim, consideram que o bem-estar no trabalho consiste em uma avaliação positiva dos vários aspectos inerentes ao posto de trabalho, incluindo-se as dimensões afetivas, motivacionais, comportamentais, cognitivas e psicossomáticas.

Para a caracterização dos indicadores do bem-estar no trabalho, Warr (1990; 2005) propõe o modelo vitamínico de bem-estar afetivo no trabalho, que representa o construto por meio de duas dimensões, das quais se derivam três eixos. A primeira dimensão caracteriza-se como um eixo de valência geral que varia do prazer ao desprazer e associa-se, assim, à satisfação ou à insatisfação no trabalho. A segunda dimensão do modelo opõe a alta excitação à baixa excitação e não se constitui por si só em um eixo, sendo usada apenas para formar os dois outros eixos do modelo. Da combinação da dimensão de excitação com o eixo do prazer, surge o segundo eixo, que opõe a ansiedade ao contentamento, com a ansiedade representando o polo do desprazer com alta excitação, e o contentamento, o polo do prazer com baixa excitação. O terceiro eixo, por fim, opõe a depressão ao entusiasmo, com a depressão representada pelo desprazer de baixa excitação e, o entusiasmo, pelo prazer de alta excitação (Warr, 1990; 2005).

Para van Horn et al. (2004), o bem-estar no trabalho configura-se como um fenômeno multidimensional que inclui cinco dimensões: afetiva, profissional, cognitiva, social e psicossomática. A dimensão afetiva corresponde aos afetos positivos e negativos, mas também corresponde à satisfação no trabalho, à ausência de exaustão emocional e ao comprometimento com o trabalho. A dimensão profissional constitui-se pela autonomia, aspiração e competências profissionais, ou seja, por aspectos relacionados ao desejo de crescimento. A dimensão cognitiva reflete o grau de funcionamento cognitivo do indivíduo, como, por exemplo, a sua capacidade de se concentrar. A dimensão social opõe-se a despersonalização, isto é, as atitudes de indiferença com os colegas de trabalho ao bom funcionamento nas relações sociais mantidas no contexto laboral. A dimensão psicossomática, por fim, associa-se à presença ou à ausência de queixas psicossomáticas, tais como dores de cabeça. No entanto, van Horn et al. (2004) enfatizam que a dimensão central do bem-estar se expressa por meio do estado emocional e afetivo do trabalhador (dimensão afetiva). Fundamentando-se na posição dos autores

mencionados, o bem-estar no trabalho podem ainda ser definido como um estado emocional positivo oriundo das experiências de trabalho (Locke, 1976).

### **O engajamento no trabalho**

Uma das primeiras abordagens acadêmicas sobre o engajamento no trabalho foi a de Kahn (1990), ao defender que o engajamento consiste em um estado experiencial acompanhado de comportamentos pessoalmente engajados, que se revelam no fato de os indivíduos, durante o desempenho de seus papéis de trabalho, esforçarem-se para utilizar com mais frequência seus recursos físicos, cognitivos, mentais e emocionais. De acordo com o autor, portanto, os indivíduos engajados canalizam suas energias pessoais para seus papéis de trabalho, o que faz com que se eles se mantenham mais atentos, conectados e integrados a estes papéis. Embora Kahn (1990) tenha sido um importante precursor do engajamento no trabalho, ele não propôs qualquer operacionalização para o construto.

Mais recentemente, duas principais perspectivas se destacam na abordagem do engajamento no trabalho, quais sejam a de Maslach e Leiter (1997) e a de Schaufeli, Salanova, González-Roma e Bakker (2002), com ambas surgindo a partir das investigações sobre o *burnout* (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008), síndrome caracterizada pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela falta de realização profissional.

Tomando por base tal caracterização, Maslach e Leiter (1997) propõem que a relação psicológica do indivíduo com seu trabalho pode ser conceituada por meio de um contínuo que vai de um polo negativo, associado ao *burnout*, a um polo positivo, relacionado ao engajamento. Três dimensões são então propostas para a definição do contínuo: exaustão-energia, cinismo-envolvimento, ineficácia-eficácia. Os autores consideram, assim, que as dimensões do engajamento se constituem em opostos diretos das três dimensões do *burnout*, definindo-se pela energia, pelo envolvimento e pela eficácia.

Entretanto, Schaufeli et al. (2002) argumentam que tais fenômenos, apesar de se apresentarem negativamente relacionados, possuem estruturas distintas, o que é corroborado por Hallberg e Schaufeli (2006), os quais argumentam que o engajamento no trabalho tem se mostrado empiricamente discriminado do *burnout*. A conceptualização do engajamento no trabalho compreende um estado de bem-estar, com características de altos níveis de energia, em relação ao que é investido no trabalho, além da referência ao envolvimento e ao comprometimento.

Desta maneira, Schaufeli et al. (2002) conceitua o engajamento no trabalho em um estado mental positivo e realizador relacionado ao trabalho e caracterizado por vigor, dedicação e absorção. O vigor diz respeito aos altos níveis de energia e resiliência mental enquanto se trabalha e à vontade de investir esforços no seu trabalho e de persistir, mesmo diante das dificuldades. A dedicação caracteriza-se como um senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. Ela vai, portanto, além do conceito de envolvimento no trabalho, por compreender uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva. A absorção relaciona-se à concentração total do indivíduo no trabalho, e que leva o tempo passar rapidamente sem que ele perceba, o que o faz ter dificuldades de se desconectar do que está fazendo (Schaufeli et al., 2002).

Em outras palavras, o engajamento no trabalho pode ser compreendido como um conceito motivacional. Isso porque os trabalhadores sentem-se compelidos a lutar em direção aos desafios das metas; eles aceitam o comprometimento pessoal para alcançar suas metas. Assim, o engajamento laboral reflete a energia pessoal que os trabalhadores trazem e aplicam no seu trabalho. A energia não é utilizada somente para algo importante, mas sim todos os dias de trabalho. Além do mais, o engajamento no trabalho reflete um intenso envolvimento no trabalho. Segundo os autores, o engajamento no trabalho está relacionado ao tipo de trabalho desafiante. Eles descrevem a capacidade dos empregados em trazer suas completas capacidades para resolver problemas, conectar-se com pessoas e desenvolver serviços inovadores (Bakker & Leiter, 2010).

### **A Teoria de Demandas e Recursos do Trabalho**

Um dos modelos mais atuais para a explicação do bem-estar e do engajamento laboral é o Modelo de Demandas e Recursos do Trabalho (Demerouti, Bakker, Nanchreiner, & Schaufeli, 2001), o qual vem passando por uma série de refinamentos nos últimos anos (Bakker & Demerouti, 2016). De acordo com o referido modelo, as condições de trabalho podem ser classificadas em duas amplas categorias: demandas do trabalho e recursos do trabalho. As primeiras referem-se aos aspectos físicos, sociais, psicológicos ou da organização do trabalho que exigem do indivíduo algum tipo de esforço, seja ele físico ou psicológico. Tais demandas, embora não estejam diretamente relacionadas a características de trabalho negativas, exigem alto esforço do trabalhador, como é o caso, por exemplo, da pressão do tempo (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Nesse sentido, elas podem levar o indivíduo à exaustão, isto é, podem provocar o *burnout* e, eventualmente, problemas de saúde.

Mais recentemente, as demandas do trabalho têm sido classificadas em desafiadoras e de obstáculo. Esta última diz respeito à aspectos estressores do ambiente laboral que costumam impedir o crescimento pessoal, a aprendizagem e a realização de objetivos como, por exemplo, o conflito e a ambiguidade de papéis. Já as demandas desafiadoras referem-se a aspectos do contexto laboral que, apesar de estressantes, contribuem para o crescimento pessoal do indivíduo. Elas podem ser exemplificadas com a sobrecarga laboral e os níveis de responsabilidade no trabalho. Pesquisas têm mostrado que as demandas de obstáculo são frequentemente associadas positivamente ao *burnout*, enquanto as desafiadoras associam-se positivamente ao bem-estar e ao engajamento no trabalho (Crawford, LePine, & Rich, 2010).

Os recursos do trabalho, por sua vez, caracterizam-se como aspectos físicos, sociais, psicológicos ou organizacionais que estimulam o alcance de metas e o crescimento pessoal, revestindo-se, dessa forma, de natureza motivacional. Por essa razão, eles promovem o bem-estar laboral, o engajamento no trabalho e o comprometimento organizacional (De Braine & Roodt, 2011), desempenhando, assim, importante papel no modo pelo qual o indivíduo lida com as demandas do trabalho (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). São exemplos de recursos do trabalho, o suporte social e a participação na tomada de decisões (Crawford et al., 2010; Demerouti et al., 2001; Idris & Dollard, 2011).

De acordo com a teoria JD-R, as demandas e os recursos do trabalho exercem não apenas efeitos diretos sobre o *burnout* e o engajamento, respectivamente, mas também efeitos interativos. Nesse sentido, Demerouti et al. (2001) propõem que a combinação de altas demandas e de baixos recursos do trabalho prediz o estresse, o *burnout* e outros resultados negativos no contexto do trabalho. Em outras palavras, quando as condições de trabalho são negativas, elas costumam levar ao esgotamento de energia do indivíduo e minar sua motivação.

Por outro lado, a combinação de altos recursos do trabalho com altas demandas contribui para o bem-estar laboral e o engajamento no trabalho (Bakker & Demerouti, 2014). Nesse sentido, o aumento dos recursos pode atuar como um amortecedor das demandas do trabalho. Assim, por exemplo, empregados que têm mais recursos disponíveis em seu ambiente de trabalho, tais como o suporte social e a autonomia, podem lidar melhor com demandas como a pressão do tempo. Além disso, os recursos do trabalho têm um impacto mais forte no engajamento, quando as demandas são altas, mas são desafiadoras. Assim, por exemplo, quando um funcionário é confrontado com demandas desafiadoras, os recursos são valiosos para estimular a realização das tarefas.

O modelo de demandas e recursos propõe ainda que não só os recursos do trabalho, mas também os recursos pessoais interferem sobre o bem-estar (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2007). Tais recursos consistem em características do próprio indivíduo que lhe permitem desenvolver a capacidade de controlar com sucesso o impacto das sensações individuais sobre o ambiente (Hobfoll, Johnson, Ennis, & Jackson, 2003), como ocorre, por exemplo, no caso da resiliência, da autoeficácia e do otimismo. Os recursos pessoais são, portanto, responsáveis por levar o indivíduo a compreender seu meio ambiente, reformulá-lo quando necessário, e a ele reagir. Autoeficácia, autoestima baseada na organização e otimismo têm sido considerados importantes recursos pessoais (Xanthopoulou et al., 2007).

Em síntese, o modelo de demandas e recursos do trabalho tem se mostrado particularmente útil à predição do bem-estar laboral, ao preconizar que tal fenômeno sofre a influência de dois processos paralelos: um processo de energização negativo, que exaure o indivíduo fisicamente e deteriora seu bem-estar, e um processo motivacional que o faz se desenvolver e atingir suas metas, o que contribui para aumentar seu bem-estar laboral (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005). A Figura 1 esquematiza os antecedentes e consequentes do *burnout* e do bem-estar no trabalho.

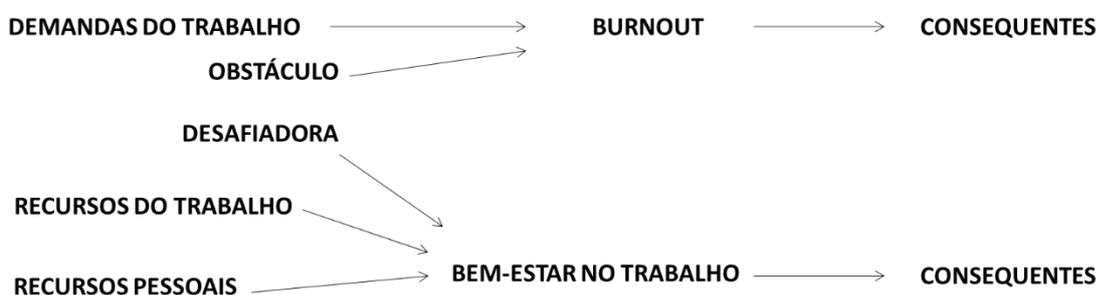


Figura 1. Modelo de Demandas e Recursos do Trabalho adaptado pelas autoras (Demerouti et al., 2001)

### Intervenções positivas

Ainda que os construtos do *burnout* e do bem-estar estejam relacionados em seu modelo teórico, eles são operacionalizados distintamente por se constituírem em diferentes construtos.

Muitas intervenções têm se dedicado a evitar o desgaste e a promover o bem-estar no trabalho. Especificamente neste capítulo, discutimos as intervenções positivas.

Grande parte das intervenções tem se proposto a ações *top-down* ou “de cima para baixo”, em contraposição às ações *bottom-up* ou “debaixo para cima”. A primeira delas tem buscado influenciar positivamente o desempenho e a satisfação no trabalho, por meio de intervenções geradas pela direção, não considerando as diferenças individuais dos trabalhadores. A segunda perspectiva está baseada na participação proativa dos funcionários, fazendo com que os mesmos alterem o modo como o trabalho é realizado de modo a atender suas expectativas no contexto laboral (Demerouti & Bakker, 2014).

Desta maneira, as intervenções mais eficazes são aquelas que combinam medidas específicas nos níveis organizacional e individual (Bakker et al., 2014). Schaufeli et al. (2013) apontam algumas recomendações a serem realizadas pelas organizações e outras a serem implementadas pelos próprios indivíduos, as quais serão discutidas a seguir.

No que se refere às intervenções organizacionais, um importante e inicial recomendação para os psicólogos que atuam em gestão de pessoas é a necessidade da realização de diagnósticos organizacionais, bem como a construção de instrumentos de medida para dar suporte à gestão de pessoas e outros gestores (Gondim, Souza, & Peixoto, 2013). Nesse sentido, Schaufeli et al. (2013) indicam a necessidade de avaliar e interpretar informações sobre demandas e recursos do trabalho, recursos pessoais, engajamento e consequentes no trabalho. Tais investigações são corroboradas por Bakker et al. (2014), sobre a importância de avaliar conjuntamente o nível de bem-estar experimentado pelo indivíduo (empregador e funcionário), pensando em ações a serem implementadas.

O diagnóstico organizacional é uma ferramenta útil e contribui para as investigações sobre os fenômenos laborais de modo rigoroso e possibilita o mapeamento da organização. De acordo com Mendonça, Ferreira e Neiva (2016), o diagnóstico organizacional promove, portanto, a compreensão de dificuldades, problemáticas e *GAPs* do contexto laboral, em seus diferentes âmbitos, inclusive com relação aos aspectos comportamentais, contribuindo, assim, para uma investigação fidedigna e que colabore com os processos de tomada de decisão e de elaboração dos planos de intervenções.

Nesse sentido, estudiosos da área organizacional e do trabalho têm se debruçado em desenvolver e validar instrumentos de diagnóstico organizacional (Siqueira, 2014), buscando fornecer às organizações e aos profissionais medidas cientificamente testadas, as quais podem contribuir para uma intervenção efetiva na realidade laboral. Um exemplo é a Escala de

Engajamento no Trabalho de *Utrecht* (*Utrecht Work Engagement Scale - UWES*) desenvolvida por Schaufeli et al. (2002) e adaptada em diversos países do mundo e no Brasil (Ferreira et al., 2016). Ela tem se mostrado um importante instrumento de rastreamento organizacional no que se refere ao engajamento e bem-estar dos indivíduos no contexto organizacional e do trabalho.

Schaufeli et al. (2013) discutem outras intervenções a serem realizadas pela organização, tais como: fornecer *feedback* para os funcionários; promover entrevistas de desenvolvimento individual com os funcionários; modificar tarefas, atividades ou processos; saber ouvir os funcionários; encorajar lideranças positivas na organização; desenvolver os funcionários; e fortalecer os laços entre os membros da equipe.

Bakker et al. (2014) propõem outras três intervenções: as empresas devem buscar otimizar as demandas do trabalho, diminuindo as de obstáculo e incentivando o aumento de demandas desafiadoras combinadas com recursos suficientes; as organizações podem também contribuir para o aumento dos recursos laborais, avaliando aqueles que são mais importantes, como por exemplo, o *feedback* de desempenho e o suporte social. Por fim, as empresas podem promover treinamentos para desenvolver os recursos pessoais dos funcionários.

No que se refere às intervenções individuais, Schaufeli et al. (2013) orienta oito recomendações aos trabalhadores: falar sobre as fontes de estresse da vida profissional; ser assertivo nas suas relações profissionais; elevar sua resiliência na prática profissional; descobrir seus próprios valores no trabalho e os perseguir; ser prestativo e apreciar a convivência com as outras pessoas; encarar o trabalho de forma diferente; perdoar; e compartilhar e comemorar o que merece ser celebrado.

De acordo com Bakker et al. (2014), iniciar comportamentos de redesenho do trabalho (*job crafting*) tem sido uma estratégia por parte dos funcionários os quais mudam proativamente seu ambiente laboral, especificamente suas tarefas, seus relacionamentos e suas percepções como forma de ajustar o trabalho aos seus interesses e motivações (Tims et al., 2012; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Outras intervenções individuais que também vêm sendo discutidas, tais como o estabelecimento de metas pessoais e o treinamento de recuperação após um dia exaustivo de trabalho, as quais também podem incluir as práticas de relaxamento (Bakker et al., 2014).

É possível perceber que, enquanto as intervenções individuais buscam atender às necessidades e problemas específicos dos funcionários, as intervenções no nível macro-organizacional podem envolver toda a organização, ou apenas um setor ou segmento da empresa (Bakker et al., 2014; Bakker, Rodríguez-Muñoz, & Derks, 2012). Organizações com

foco no bem-estar de seus funcionários e que se concentram em promover a participação dos mesmos podem ter uma imagem mais positiva frente aos seus empregados e a sociedade (Leiter & Maslach, 2009).

### **Considerações finais**

O enfoque no negativo, mediante o estudo dos conflitos organizacionais, do absenteísmo, do estresse laboral e do *burnout*, ao invés de uma abordagem positiva relacionada aos recursos laborais e ao potencial motivador também foi observado durante muito tempo na área da Psicologia Organizacional. Influenciados, porém, pelo movimento da Psicologia Positiva, os estudiosos das organizações passaram a incorporar progressivamente essa perspectiva em suas investigações. Desta maneira, o estudo do Comportamento Organizacional Positivo encontrou campo fértil na perspectiva da Psicologia Positiva.

Nesse sentido, Salanova, Martinez e Llorens (2005) defendem que para que as organizações consigam sobreviver e prosperar, elas precisam ter empregados motivados e psicologicamente saudáveis, além de políticas de recursos humanos sincronizadas. Em outras palavras, as organizações modernas esperam que seus empregados sejam proativos e mostrem iniciativa, que colaborem com os demais, que tomem a responsabilidade no seu próprio desenvolvimento de carreira e que se comprometam com a excelência.

Verifica-se, portanto, que nesta perspectiva de estudo, os indivíduos se concentram em suas fortalezas, virtudes e aspectos positivos, dando lugar ao funcionamento ótimo dentro e fora das organizações. Para que tais resultados sejam otimizados no contexto de trabalho, sempre que possível, as práticas devem atuar conjuntamente em intervenções realizadas pela organização, pela equipe e pelos próprios indivíduos, beneficiando, assim, todos os atores envolvidos.

### **Referências bibliográficas**

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In P. Y. Chen, & C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing: Wellbeing: A complete reference guide* (Vol. 3, pp. 37-64). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job-Demands-Resources Theory: Taking Sock and Looking Forward. *Journal of Occupational of Health Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/ocp0000056
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In A. B. Bakker, & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 181-196). New York: Psychology Press.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170-180. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 389-411. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva [The emergence of positive occupational health psychology]. *Psicothema, 24*(1), 66-72. Retrived from <http://www.psicothema.com/pdf/3980.pdf>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*(3), 187-200. doi: 10.1080/02678370802393649
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology, 95*(5), 834-848. doi:10.1037/a0019364
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Perennial.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*, 1-11. doi: 10.1007/s10902-006-9018-1
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.499

- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2014). Job crafting. In M. C. W. Peeters, J. de Jonge, & T. W. Taris (Eds.), *An introduction to contemporary work psychology* (pp. 414-433). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Gondim, S. M. G., Souza, J. J., & Peixoto, A. L. A. (2013). Gestão de Pessoas. In: Borges, L. O., & Mourão, L. (Eds.). *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da psicologia* (pp. 343-375). Porto Alegre: Artmed.
- Hallberg, U. E., Schaufeli, W. (2006), “Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119-127. doi: 10.1027/1016-9040.11.2.119
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632-643. doi: 10.1037/0022-3514.84.3.632
- Idris, M. A., & Dollard, M. F. (2011). Psychosocial safety climate, work conditions, and emotions in the workplace: A Malaysian population-based work stress study. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 324-347. doi: 10.1037/a0024849
- Ferreira, M. C., Valentini, F., Damásio, B. F., Mourão, L., Porto, J. B., Chinelato, R. S. C., Novaes, V. P., & Pereira, M. M. (2016). Evidências adicionais de validade da UWES-9 em Amostras Brasileiras. *Estudos de Psicologia*, 21(4), 435-445. doi: 10.5935/1678-4669.20160042
- Jung, C. G. (1933). *Modem man in search of a soul* (W. S. Dell & C. F. Baynes, Trad.). New York, NY: Harcourt, Brace, & World.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. doi: 10.2307/256287
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. P. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand-McNally
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706. doi: 10.1002/job.165
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York, NY: Van Nostrand.

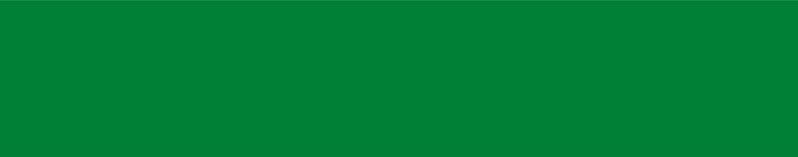
- Mendonça, H., Ferreira, M. C., & Neiva, E. R. (Orgs.). (2016). *Análise e diagnóstico organizacional: Teoria e Prática*. São Paulo: Vetor.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7, 11-22. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.44
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55, 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schaufeli, W., Dijkstra, P., & Vazquez, A. C. (2013). *Engajamento no trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: Usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro, BR: Objetiva.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology: Empirical validation of interventions. *American Psychological Association*, 60, 410-421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Siqueira, M. M. M. (2014). *Novas medidas do comportamento organizacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Snyder, C., Ilardi, S., Michael, S., & Cheavens, J. (2000). Hope theory: Updating a common process for psychological change. In C. R. Snyder & R. E. Ingram (Eds.), *Handbook of psychological change: Psychotherapy processes and practices for the 21st century* (pp. 128-153). New York, NY: Wiley
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173-186. doi: 10.1016/j.jvb.2011.05.009

- Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2005). Positive psychology at work. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 715-128). New York, NY: Oxford.
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375. doi: 10.1348/0963179041752718
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210. doi: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x
- Warr, P. (2005). Work, well-being, and mental health. In J. Barling, E. K. Jikkeloway, & M. R. Frone (Eds.), *Handbook of work stress* (pp. 547-573). California, CA: Sage Publications.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201. doi: 10.5465/AMR.2001.4378011
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121

**Nota sobre o (s) autor (es):**

**Michelle Morelo Pereira:** Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia, Docente do curso de graduação em Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis).

**Renata Silva de Carvalho Chinelato:** Mestre e Doutora em Psicologia, Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);



# ***Seção 4***

---

## **DOCÊNCIA E PESQUISA EM PO&T**



# *Capítulo 10*

---

## **PROPOSTA DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO PARA CAPACITAR PSICÓLOGOS A ATUAR NA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS.**

Marcelo Henrique Oliveira Henklain  
Gardenya da Silva Felix  
(UFRR)

## PROPOSTA DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO PARA CAPACITAR PSICÓLOGOS A ATUAR NA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS

Marcelo Henrique Oliveira Henklain

Keylla Lima Ribeiro

Gardenya da Silva Felix

*Universidade Federal de Roraima (UFRR)*

O que deve ser ensinado aos estudantes de Psicologia no intuito de capacitá-los a atuar na área de Recursos Humanos (RH)? Seriam conteúdos e informações? E onde encontrar a resposta para essa questão sobre o que ensinar? Seria na ementa de uma disciplina? Antes mesmo de responder a essas questões, existe uma mais básica: por que capacitar psicólogos para atuar na área de RH? Qual a relevância desse ensino para os estudantes de Psicologia e, no limite, para a sociedade? O objetivo deste capítulo é oferecer encaminhamentos para essas questões (ou propostas de como lidar com elas) para, assim, contribuir com a formação profissional de psicólogos.

As nossas respostas e propostas estão pautadas em pesquisas de pedagogos (e.g., Carolina Bori) e psicólogos (e.g., Fred Keller) cujos achados sugerem que aquilo que deve ser ensinado consiste em um problema de pesquisa, ou seja, trata-se de conhecimento a ser produzido (Kubo & Botomé, 2001). Segundo Cortegoso e Coser (2013), esse conhecimento é produzido por meio da identificação de necessidades sociais com as quais os estudantes terão que lidar, seguida pela derivação dos comportamentos que, uma vez aprendidos pelos estudantes e apresentados na realidade, poderiam amenizar ou solucionar as necessidades sociais identificadas.

Considerando essa perspectiva, organizamos este texto para responder as seguintes questões: o que significa ensinar e aprender, e que implicações essas definições produzem sobre o planejamento de uma disciplina? Por que capacitar psicólogos para a atuação em RH? Finalmente, o que deve ser ensinado em uma disciplina sobre RH para psicólogos? Este trabalho tem utilidade tanto para professores de psicologia, que poderão repensar as suas práticas ou partir de nossas propostas para orientar as suas disciplinas, quanto para estudantes, que poderão refletir sobre o seu processo de capacitação e como têm se preparado para a atuação profissional. Além disso, o texto ajudará a mostrar a relevância da capacitação e do

trabalho em RH, bem como o que é essencial para atuar nessa área. Assim, será útil também para que profissionais de RH avaliem a sua prática profissional.

### **Afinal, o que é ensinar e aprender?**

Tradicionalmente, dizemos que professores transmitem conhecimento ou semeiam ideias (ver, por exemplo, crítica de Skinner, 1968/1972). Embora sejam belas noções para caracterizar o trabalho docente, não passam de metáforas – importadas, talvez, da engenharia elétrica e da agronomia, respectivamente – que nada esclarecem sobre os processos de ensinar e de aprender. Professores não trabalham com redes de transmissão como engenheiros eletricitas ou com técnicas de plantio como os agrônomos; professores trabalham com comportamento humano.

O comportamento é um fenômeno complexo de ser estudado porque é multideterminado, muda constantemente, não se pode segurá-lo para observação e não se pode armazená-lo (Skinner, 2005/1953). Essas características demandam grande criatividade do cientista que se propõe a estudar esse fenômeno. Foram os psicólogos os cientistas responsáveis por tomar o comportamento como seu objeto de estudo (e.g., Watson, 1913) e por conceber uma forma promissora de analisá-lo.

Essa forma promissora foi analisar o comportamento como uma relação entre ambiente e atividades de um organismo biologicamente constituído visto como um todo – noção que abarca desde relações mais simples como escovar os dentes após as refeições até fenômenos mais complexos, a saber: sentimentos e processos cognitivos como a criatividade (Zilio, & Neves-Filho, 2018). Em uma relação não se trata de atentar apenas para o que um organismo faz, pois é necessário identificar como o fazer está relacionado com o ambiente. A noção de ambiente não se confunde com o mundo externo, fora da pele do organismo. Trata-se, isso sim, de tudo aquilo que afeta as ações de um organismo sendo externo à própria ação (Zilio, 2010). Portanto, segundo Todorov (2007), pode ser ambiente para uma determinada ação aquilo que está fora da pele (ambiente externo), o que está dentro da pele (ambiente interno), aquilo que está presente em um determinado momento ou que surge sob a forma de lembrança, aspectos biológicos ou históricos, o que é físico e também o que é social, o que antecede uma determinada ação e o que sucede essa ação, tendo ou não sido produzido por ela.

Didaticamente, psicólogos sugerem que, independentemente de o ambiente ser, por exemplo, externo ou interno, físico ou social, biológico ou histórico, deve-se analisar com cuidado tudo o que se relaciona com uma ação e que a antecede, bem como tudo o que sucede

uma ação (Kubo & Botomé, 2001). O motivo disso é que o ambiente antecedente (externo ou interno, físico ou social, biológico ou histórico) pode ter desde a função de “produzir” uma resposta até estabelecer a ocasião para ocorrência de uma ação, sem, contudo, “causa-la”. O ambiente consequente (que sucede a ação, seja externo ou interno, físico ou social, biológico ou histórico), por sua vez, é o mecanismo básico de parte significativa do que aprendemos na vida, sendo especialmente importante em contextos de ensino. Como regra geral, tudo o que não é “causado” pelo ambiente antecedente e que, portanto, tem um grau maior de complexidade, é resultado de um processo de seleção por meio de consequências, isto é, do que ocorre após a ação.

Você pode ler mais sobre esse assunto pesquisando em manuais de Psicologia sobre os conceitos de comportamento reflexo, produzido por condições antecedentes, e de comportamento operante, selecionado pelas consequências (sugestão Moreira & Medeiros, 2007). Neste texto, vamos enfatizar a noção de comportamento operante que, popularmente, é conhecido como comportamento voluntário e que está relacionado, por exemplo, com a capacidade humana de pensar, aprender conceitos e trabalhar.

Sobre o conceito de comportamento é importante destacar que ainda persiste a crença equivocada de que se trata apenas de uma parte do fenômeno estudado pelo psicólogo. Seria a manifestação visível de algo interior. Contudo, de acordo com o que foi exposto, o objeto de estudo do psicólogo – tudo o que se estuda na Psicologia – é, em última análise, um processo comportamental (Todorov, 2007). Os próprios processos de ensinar e de aprender, segundo Kubo e Botomé (2001), são também comportamentos, respectivamente, apresentados pelo professor e pelo estudante<sup>1</sup>.

Considerando, então, que ensinar e aprender são comportamentos, isso significa que ambos envolvem uma relação entre ambiente e ações de um organismo. Que ações são essas? Quais seriam esses ambientes? A Figura 1 exibe um modelo simplificado que mostra esses dois processos enquanto comportamentos. Ambos são didaticamente analisados em termos de ambiente antecedente, ações e ambiente consequente.

---

<sup>1</sup> A propósito, quando o professor define objetivos de um curso ou disciplina, o que ele está fazendo é definindo comportamentos que os estudantes devem aprender (adquirir) como resultado de sua exposição à disciplina. Esses comportamentos estabelecidos como objetivos de uma capacitação são denominados, conforme proposta de Botomé (1981), de comportamentos-objetivo.

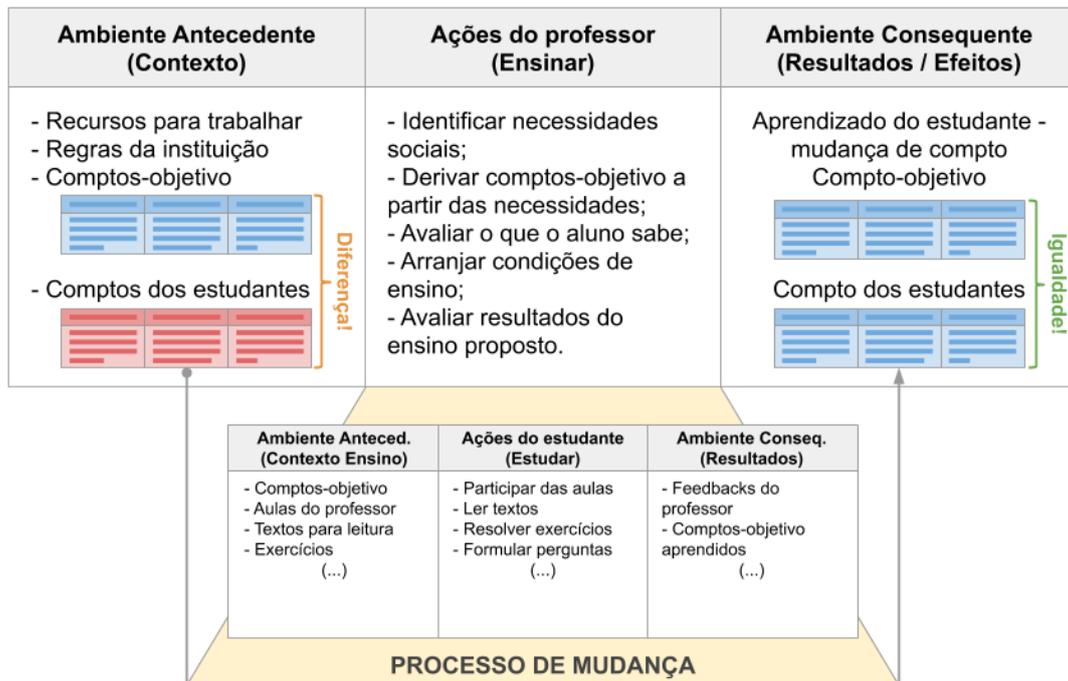


Figura 1. Relações entre ensinar e aprender.

A Figura 1 mostra que o professor tem como ambiente antecedente recursos para trabalhar, regras institucionais e uma diferença entre comportamentos-objetivo propostos e os comportamentos dos estudantes (aferidos por meio de avaliação de repertório do estudante, isto é, uma medida do que esse estudante já sabe). Essa diferença existe porque, antes de ser exposto ao ensino, o estudante ainda não se mostra apto para lidar de modo eficaz com as necessidades que caracterizam a sua realidade social. Essas necessidades sociais, vale lembrar, precisam ser identificadas pelo docente como condição para que ele derive comportamentos-objetivo. O trabalho do professor será, então, precisamente, facilitar uma mudança de comportamento do estudante no sentido de capacitá-lo a lidar com necessidades sociais da sua realidade.

Vamos examinar um exemplo para concretizar os conceitos expostos. Nas cidades brasileiras o descarte adequado de lixo é um problema com graves implicações para a saúde pública e para a viabilidade econômica de organizações que se ocupam com a reciclagem. Muitas famílias ainda não possuem a prática de separar o seu lixo, e muitos cidadãos não descartam o lixo corretamente quando estão fora de casa, mesmo se diante de si estiverem latas de lixo com a identificação do material adequado a ser descartado em cada uma. Note nesse exemplo que uma necessidade social foi descrita. Conforme advertem Cortegoso e Coser (2013), nem toda necessidade social poderá ser solucionada com o ensino de um comportamento para as pessoas.

No presente exemplo, porém, parece que seria útil capacitar as pessoas a identificar a relevância do descarte adequado de lixo e como fazê-lo. Perceba que “identificar relevância do descarte” e “descartar lixo adequadamente” poderiam ser os comportamentos-objetivo em relação aos quais o professor iria trabalhar. O docente parte, portanto, de necessidades sociais que ele identificou, deriva comportamentos-objetivo (que se aprendidos e apresentados na realidade ajudariam a amenizar ou sanar tais necessidades), atesta que os seus aprendizes ainda não adquiriram os comportamentos-objetivo e trabalha para que esse aprendizado ocorra.

Com efeito, só podemos afirmar que houve ensino quando as condições de ensino arranjadas pelo professor favorecem o processo de mudança de comportamento do aprendiz no sentido dos comportamentos-objetivo propostos (ver Rodrigues & Janke, 2014). Para o estudante, conforme exposto na Figura 1, as condições de ensino arranjadas pelo docente têm uma dupla função. São ambiente antecedente, no sentido de que os estudantes têm nas aulas, nos exercícios e nos textos propostos pelo professor condições diante das quais apresentarão ações denominadas de estudar. Essas ações de estudar devem ser ou ter relação direta com os comportamentos-objetivo – do contrário, as condições propostas pelo professor estarão promovendo o aprendizado de outros comportamentos que não aqueles definidos como objetivos. Outro exemplo pode ser útil para esclarecer isso.

Atualmente, o processo para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação requer, entre outros requisitos, um curso em autoescola que envolve aprender, basicamente, comportamentos conceituais relacionados à condução de veículos. Esses comportamentos envolvem, por exemplo, “identificar leis de trânsito e comportamentos de direção compatíveis com tais leis”, “identificar significado da sinalização de trânsito”, “definir conceitos relacionados às leis de trânsito”, “caracterizar funcionamento de um veículo”, “descrever os comportamentos para trocar pneu” e “descrever os comportamentos a serem apresentados em caso de acidente de trânsito”.

Tipicamente, as condições de ensino propostas para facilitar a aquisição de tais comportamentos relativos à condução de veículos envolvem exposições teóricas, textos e vídeos com a apresentação de modelos de comportamento diante de diversas situações. Essas condições de ensino parecem razoáveis em relação aos comportamentos que se quer produzir e a avaliação que o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) propõe, a saber, teórica e de múltipla escolha, parece igualmente aceitável. Quando, porém, chega o momento de o aprendiz ter aulas para aprender a dirigir veículo em via pública, as condições de ensino mudam. Nessa segunda etapa da capacitação, o aprendiz deve, junto com um professor,

efetivamente dirigir um carro – inicialmente em região sem muitos carros ou afastada, mas, posteriormente, em via pública com o trânsito cotidiano da cidade. Imagine quão inapropriado seria se o professor no lugar de criar uma condição para o aprendiz “dirigir carro em via pública”, realizasse uma exposição oral sobre como dirigir.

O professor diria, então, que para dirigir basta entrar no carro, colocar o cinto de segurança, pressionar com o pé esquerdo o pedal da embreagem até o final, ajustar a marcha etc. Ao final dessa exposição, o professor pediria que os aprendizes escrevessem sobre esses passos. Seria possível aprender o comportamento-objetivo de dirigir veículo em via pública por meio desse procedimento de ensino? Provavelmente não.

Essas condições de ensino que o professor cria, além de ambiente antecedente, são também ambiente consequente porque o professor fornece, a partir das atividades que propõe, feedbacks (ou consequências informativas) para os estudantes sobre seu desempenho ao longo de todo o processo de ensino. Essa consequenciação fornecida pelo professor visa enfraquecer comportamentos do estudante pouco eficazes e que se distanciam dos comportamentos-objetivo da disciplina ou curso, tanto quanto selecionar e fortalecer os comportamentos discentes que se aproximem dos comportamentos-objetivo. Vamos repetir para que fique bem claro: em um programa de ensino efetivo, as ações do professor favorecem o aprendizado do estudante, sendo que aprender, de acordo com Catania (1999), significa uma mudança duradoura de comportamento.

O aprendizado pode ser representado, portanto, conforme Figura 1, como uma aproximação entre os comportamentos-objetivo e os comportamentos adquiridos pelos estudantes ou, melhor, como a mudança do comportamento dos discentes no sentido dos comportamentos-objetivo propostos pelo professor. Ao atingir esse objetivo, o estudante torna-se apto para lidar com aspectos da realidade que, antes do ensino, não era capaz.

É óbvio que nem todo aprendizado decorre de um processo de ensino. Por vezes, o próprio aprendiz identifica os comportamentos-objetivo e arranja condições para adquiri-los. Contudo, sem a existência do ensino formal, a aquisição de comportamentos dependeria de sorte, pois poderia ou não ocorrer. As pessoas poderiam ou não ser hábeis em identificar o que é essencial aprender e como fazê-lo. Em alguns casos, o aprendizado poderia representar um risco para o aprendiz e para a sociedade (e.g., alguém tentar aprender práticas da medicina por tentativa e erro). Logo, o ensino formal existe justamente para que o aprendizado de comportamentos-objetivo fundamentais para a vida da pessoa em sociedade ocorra, segundo

Zanotto (2000), a partir de um processo intencional, planejado e orientado para tornar a aquisição de novos comportamentos uma tarefa mais fácil, rápida, segura e eficaz.

O leitor pode consultar as referências utilizadas para aprofundar nas leituras sobre esse tema. Não obstante, aspectos nucleares sobre os processos de ensinar e aprender foram apresentados nesta seção e podem ser úteis para auxiliar no trabalho de professores, discentes e, inclusive, profissionais de RH. A próxima seção tratará, especificamente, da questão sobre por que ensinar e aprender acerca da atuação em RH.

### **Por que ensinar e aprender sobre RH?**

Uma das atividades mais comuns da vida profissional do psicólogo (sobretudo no início) é o trabalho em empresas privadas (Botomé, 1981). Isso normalmente significa atuar na área de RH realizando processos seletivos (Santos, Franco, & Miguel, 2003) ou executando rotinas administrativas de departamento pessoal (Brochier, Borges, & Azambuja, 2014). Apesar dessa realidade, o psicólogo costuma ter uma formação insuficiente para atuar nesse contexto profissional, o que torna difícil a realização de um trabalho de qualidade.

Um aspecto que aumenta ainda mais o grau de complexidade desse tipo de atuação é que nas empresas privadas o ritmo de trabalho costuma ser muito acelerado e tarefas simultâneas, que concorrem entre si, costumam ser repassadas ao psicólogo. Isso coloca o profissional em uma situação complicada para avaliar o que fazer ou que critérios eleger para definir prioridades.

Nesse dia a dia no RH, o psicólogo também é colocado diante de decisões graves, isto é, com importantes implicações éticas. Esse é o caso quando ele é solicitado a usar o seu conhecimento para produzir mudanças no comportamento dos trabalhadores, o que afeta a vida deles (por exemplo, mudanças nas regras de comissão para estimular as vendas) e, no limite, pode produzir impactos para a sociedade (por exemplo, fornecimento de produtos ou serviços de menor qualidade ou desnecessários).

Tudo isso se passa diante da ameaça de demissão em caso de falha. Nas empresas públicas, por sua vez, a pressão por produção, a necessidade por respostas rápidas e o risco de perda do emprego podem até ser menores, mas as questões éticas persistem, o despreparo profissional não deixa de ser um desafio a ser superado e a restrição das atribuições do psicólogo à realização de tarefas burocráticas pode ser ainda maior. Em resumo, é complexo o trabalho do psicólogo nos departamentos de RH.

Diante dessa realidade, é comum que o estudante de Psicologia se distancie do estudo de temas relacionados à área de Psicologia Organizacional e do Trabalho (e, especificamente, ao estudo da área de RH) e que, quando formado, evite a todo custo trabalhar em empresas. Quando a esquivia não é possível por qualquer motivo, nota-se uma tendência de os psicólogos restringirem a sua atuação à aplicação de técnicas e procedimentos, provavelmente, porque não conseguem identificar como podem ser agentes de mudanças na organização (Azevedo & Botomé, 2001) – isso leva o profissional à frustração e fortalece uma crítica à atuação do psicólogo em organizações. Mas, afinal, é relevante atuar na área de RH? Se sim, por qual motivo?

Defendemos neste trabalho que as necessidades sociais constituem um ponto de partida mais adequado para tentar responder a essa questão sobre a relevância do trabalho em RH. Primeiro é importante considerar que, praticamente, todo mundo precisa trabalhar e que o fará em alguma organização (Zanelli, Bastos, & Rodrigues, 2014). Atualmente, o Brasil conta com uma população de, aproximadamente, 210.147.125 pessoas (Fonte: Brasil, 2019). São muitas pessoas precisando trabalhar e encarando os problemas da vida profissional. Dentre os que já estão trabalhando, destaca-se o fato de que 20% do tempo total de vida de uma pessoa se passa trabalhando – o brasileiro trabalha, em média, 1.737 horas por ano (Fonte: Folha de São Paulo,). Lembre-se, por fim, que o fato de os psicólogos deixarem de lado os problemas do universo organizacional pelas dificuldades que eles impõem não trará soluções, apenas afastará os psicólogos do risco de contribuir (nesse contexto) com os problemas da opressão, da questão de precisar selecionar pessoas, da pressão pela produção, dos trabalhos burocráticos, das difíceis tomadas de decisão em função das implicações éticas etc.

Os trabalhadores, contudo, continuarão expostos a condições presentes nas organizações que geram sofrimento e, possivelmente, até procurarão os psicólogos, só que desta vez não no departamento de RH, mas na clínica. E que condições são essas com potencial de produzir sofrimento? A resposta é complexa, mas algumas variáveis foram identificadas.

Segundo os trabalhos de Holland (1978) e Botomé (1981), uma das principais condições geradoras de sofrimento é o desequilíbrio de poder existente nas organizações. Todos já devem ter ouvido o provérbio “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Essa breve instrução verbal revela o caráter opressivo presente no ambiente de trabalho no qual prevalece a produção de reforçadores para os detentores do poder (de um modo geral, chefes, acionistas, donos de empresa, etc.) mediante a criação de um trabalho baseado em controle aversivo (por exemplo:

ameaças de punição de diferentes níveis de intensidade, da perda de uma vantagem à perda do emprego, de uma reclamação pontual à prática do assédio moral).

Esse modelo de trabalho associado à grande divisão de tarefas produz, segundo Skinner (2005/1953), alienação, isto é, o trabalhador perde o acesso às consequências naturais do seu comportamento profissional, que são o acesso ao produto do seu trabalho. Nessa perspectiva, as pessoas sofrem porque são tratadas como meios para atingir um objetivo, pela perda de reforçadores associados ao trabalho que realizaram e pelas contingências aversivas que vigoram e governam seus comportamentos.

As estratégias para a manutenção do poder e do *status quo*, por sua vez, geralmente também contribuem para o sofrimento humano nas organizações. Uma das principais estratégias é o uso de explicações mentalistas para o comportamento humano. Esse tipo de explicação tende a identificar dentro das pessoas – e não nas condições ambientais concretas (históricas e sociais, por exemplo) – as causas para processos e fenômenos psicológicos, o que pode levar às doutrinas do mérito pessoal e da culpabilização dos indivíduos (Carvalho-Neto, Salina, Montanher, & Cavalcanti, 2003; Baggio, 2018).

Assim, se alguém conseguiu a posição de chefe, isso tem a ver com o seu grau de motivação, com a sua inteligência, com o seu comprometimento etc. Por sua vez, quem falha, quem não produz o que é esperado, necessariamente, não deve ter motivação, inteligência e comprometimento. A questão aqui não é retirar o mérito de uma pessoa ou proteger outras, mas sinalizar que precisam existir condições ambientais para que ocorram aprendizagens e para que determinados comportamentos tenham oportunidade de ocorrer (Nery, 2009). Isso, geralmente, leva a empresa e seus chefes a assumirem responsabilidade compartilhada pelo sucesso dos seus funcionários. É desse tipo de responsabilidade que se consegue esquivar ao defender ou adotar uma explicação mentalista. Além disso, com essa explicação justifica-se de modo simples a manutenção de algumas pessoas ou grupos no poder em detrimento de outras.

Finalmente, e relacionado aos dois tópicos anteriores, produz sofrimento a falta de clareza sobre objetivos organizacionais, o que é esperado das pessoas e como elas estão desempenhando. Uma vez que a responsabilidade da organização e dos chefes é diminuída em razão das explicações mentalistas, diminui a importância de se estabelecer condições para o desempenho adequado. Torna-se preferível selecionar quem é capaz de apresentar o desempenho correto sem precisar ser ensinado ou que consegue fazê-lo diante de condições mínimas (ou precárias) de trabalho, do que desenvolver pessoas.

A propósito, sem clareza sobre o que é esperado de cada trabalhador, o acompanhamento do desempenho das pessoas fica esvaziado, avaliá-las torna-se apenas um ritual sem significado. Sob essas condições, o medo da demissão se estabelece porque o profissional não consegue discriminar se está desempenhando bem ou não, e também perde a possibilidade de sentir-se um membro útil da organização.

Ao tomar as necessidades sociais como referência, e citamos três exemplos concretos, verifica-se um valor expressivo do trabalho que psicólogos podem realizar na área de RH. Mas por qual motivo esse trabalho não é realizado? No presente caso, parece que o problema está relacionado à aquisição de novos comportamentos que não estão sendo contemplados na formação de psicólogos. O que se tem são cursos de psicologia que não desenvolvem as competências preconizadas nas suas diretrizes. O profissional formado tem seu perfil direcionado para a área clínica, limitando suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho (Abbad & Mourão, 2010).

A tarefa que se impõe agora é examinar quais comportamentos devem ser ensinados aos psicólogos em formação para que, se decidirem atuar em organizações, apresentem esses comportamentos, no intuito de amenizar ou solucionar as necessidades sociais relacionadas ao sofrimento no ambiente de trabalho. Surge, portanto, a questão sobre quais comportamentos podem ser derivados das necessidades identificadas e que se aprendidos e apresentados poderiam promover equilíbrio de relações de poder, redução na frequência de uso de explicações mentalistas e maior clareza sobre a função de cada profissional dentro da organização. Essa será a tarefa da próxima seção.

### **O que ensinar e o que aprender sobre RH?**

Neste estudo apresentaremos uma proposta de resposta a essa questão considerando a demanda por planejar uma disciplina específica de Psicologia e Recursos Humanos a ser ministrada ao final da graduação em Psicologia. Ou seja, trata-se de uma disciplina específica, relacionada à atuação profissional e planejada para ser realizada com estudantes que já foram capacitados em relação a comportamentos-objetivo básicos de uma formação em Psicologia como aqueles envolvidos com “avaliar eticamente demandas apresentadas pelo cliente e propostas de intervenção”, “conduzir avaliação psicológica de modo compatível com as orientações do Conselho Federal de Psicologia”, “interpretar fenômeno psicológico de modo compatível com o conhecimento científico disponível” e assim por diante.

Nesse contexto, a primeira questão é por onde começar o processo de decisão sobre o que ensinar. Geralmente, o que professores fazem é usar a ementa da disciplina como uma fonte de conteúdos ou até mesmo o sumário de um livro sobre determinada área do conhecimento como orientação acerca do que lecionar. O que é comumente encontrado pelos professores na ementa da disciplina de Psicologia e Recursos Humanos são os seguintes conteúdos: “Contexto histórico da gestão de Recursos Humanos. A área de Recursos Humanos. Políticas e Práticas da Gestão de Recursos Humanos. Recrutamento, seleção e treinamento de pessoal. Diagnóstico organizacional. Gestão estratégica de pessoas. Planejamento organizacional. Administração de cargos e salários. Análise e descrição de cargos. Benefícios sociais. Formação profissional e desenvolvimento de pessoas. Avaliação de desempenho” (ver, por exemplo, Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UFRR, 2015).

Ao ler a ementa exposta acima é possível observar que a maioria dos conteúdos previstos se referem a atividades práticas que virão a ser realizadas no dia a dia do psicólogo organizacional. Ou seja, a aquisição dos comportamentos requeridos por essas atividades é fundamental para a atuação do psicólogo nas organizações. Por esse motivo, é esperado que o professor arranje condições para que os aprendizes adquiram esse repertório comportamental. Porém, o que de fato acontece nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina de Psicologia e Recursos Humanos? Diante de uma ementa que em sua maioria é composta por atividades práticas, os professores usualmente se ocupam em organizar exposições orais sobre os conteúdos previstos. Além disso, se debruçam em mensurar o que os estudantes foram capazes de memorizar sobre os conceitos e fatos de cada assunto lecionado.

Apesar do que geralmente é feito, e considerando as limitações apresentadas, diversos estudos apontam que as necessidades sociais identificadas pelo docente constituem o ponto de partida lógico e adequado para derivar comportamentos-objetivo (Kubo & Botomé, 2001; Cortegoso & Coser, 2013). É essa conexão entre o que se aprende e o uso desse aprendizado na realidade na qual se vive que estabelece, com maior probabilidade, o processo de ensino como significativo para o estudante. Por significativo queremos dizer que o ambiente consequente às ações de estudo tem a função de selecionar e fortalecer essas ações (tecnicamente, esse tipo de consequência é denominada de reforçadora), tornando mais provável que essas ações de estudo, que envolvem os comportamentos-objetivo, sejam aprendidas e continuem ocorrendo quando o estudante estiver em sua realidade social.

Importa alertar que não se trata de preparar as pessoas para o mercado de trabalho, mas capacitá-las, em relação a cada profissão, para as possibilidades de atuação existentes

relacionadas às necessidades sociais (Botomé, 2000). Isso implica em preparar os profissionais não apenas para as ofertas de emprego disponíveis, como também para que o profissional aprenda a avaliar as necessidades da sociedade e atuar com base nelas. Essa capacitação ajuda os profissionais a contribuírem com a sociedade e confere a eles maior autonomia, tornando-os mais independentes em relação às flutuações da economia e das ofertas de emprego. Mas, afinal, de que capacitação precisam os psicólogos para atuar na área de RH?

Para responder a essa questão, faz-se necessário avaliar que comportamentos, se aprendidos e apresentados na realidade, poderiam gerar como resultado “equilíbrio das relações de poder”, “redução das explicações mentalistas com vistas à manutenção dos *status quo*” e “maior clareza sobre a função de cada profissional”. Esses três aspectos são nucleares das necessidades sociais identificadas na seção anterior. A proposição de comportamentos-objetivo significa, então, identificar na literatura comportamentos que sejam apontados como capazes de produzir esses efeitos desejados ou derivar, no sentido de deduzir logicamente com base nas informações disponíveis, que comportamentos seriam esses.

Decidimos neste trabalho lidar com as três necessidades apontadas, começando da mais simples para a mais complexa. No caso, vamos partir da necessidade de clareza sobre a função do cargo para a necessidade sobre equilíbrio das relações de poder. Como fonte de informação para lidar com a primeira necessidade, selecionamos a obra de 2015 do professor Hélder Lima Gusso, “Análise de Cargo, Recrutamento e Seleção: Manual prático para aumentar a eficácia na contratação de profissionais”.

O motivo da escolha é que esse livro tem por objetivo delimitar os comportamentos profissionais que devem ser apresentados por psicólogos ao trabalhar com três processos básicos de RH, analisar cargos, recrutar e selecionar pessoas. Também chamou a nossa atenção a clareza com a qual Gusso (2015) demonstra que a análise de cargos é o processo mais básico da área de RH, sobre o qual os demais se sustentam (tese endossada, inclusive, por administradores: e.g., Brochier et al., 2014). Afinal, como propor instrumentos para selecionar candidatos sem saber o que esses instrumentos devem medir? E como saber o que devem medir sem conhecer das atribuições do cargo para o qual o processo seletivo foi solicitado? Como capacitar uma pessoa para determinada função sem conhecer muito bem que função é essa? Como avaliar desempenho para orientar um sistema de remuneração estratégica sem ter critérios dos comportamentos profissionais esperados para que se possa comparar com aqueles efetivamente apresentados por um indivíduo?

Ao considerar questões como as apresentadas no último parágrafo, Gusso (2015) esclarece que a análise de cargos visa responder à questão sobre qual é a função de um profissional, descrevendo essa função em termos de comportamentos profissionais didaticamente descritos a partir de três componentes: (a) ambiente antecedente, contexto ou situações com as quais o profissional deve lidar ou que precisa considerar; (b) ações que o profissional precisa apresentar; e (c) ambiente conseqüente ou resultados que o profissional deve gerar por meio de suas ações profissionais. Essa contribuição do autor responde de modo direto à nossa questão sobre como lidar com a terceira necessidade social identificada acerca de como gerar maior clareza acerca da função de um profissional na organização. Portanto, a obra de Gusso (2015) funcionou como fonte de informação ideal para o presente estudo.

Sabemos, então, que um psicólogo não deveria sair da universidade, isto é, de uma disciplina de Psicologia e Recursos Humanos, sem que estivesse apto a analisar cargos. Segundo Gusso (2015), esse processo pode ser decomposto em 10 comportamentos intermediários, que seriam os componentes básicos do comportamento mais geral (ou terminal) de “analisar cargos”. A Figura 2 exibe esses 10 comportamentos com alguns acréscimos feitos pelos autores deste estudo.

Acrescentamos um comportamento que consideramos necessário (ver Comportamento 7 na Figura 2) com base na leitura do estudo de Dittrich (2010), que trata da importância do exame ético das conseqüências de nossas decisões. Esse exame ético envolve, pelo menos, uma avaliação cuidadosa de como as nossas ações impactam, de modo positivo ou não, sobre a vida de outras pessoas. Trata-se de um cuidado ético avaliar se uma ação deve ou não ser colocada em prática tendo em vista os resultados que dela decorrerão não só para quem irá agir, como também para quem pode ser afetado por esses resultados (uma pessoa, toda a organização ou a sociedade).

Incluimos também um comportamento profissional que deve ocorrer antes dos procedimentos mais específicos da análise de cargos, que é “Formular descrição da missão organizacional” (ver Comportamento 1 na Figura 2). Esse comportamento profissional foi identificado de modo claro na obra de Daniels e Bailey (2014), embora Gusso (2015) também faça menção a ele. Trata-se de identificar os resultados que devem decorrer da atuação da organização na sociedade. Saber isso é necessário porque cada cargo existente na organização deverá contribuir, por meio da realização de sua função, com o alcance da missão organizacional. Daniels e Bailey (2014) sugerem, ainda, que seja formulada uma missão para cada cargo, o que significa formular uma síntese da principal função de cada cargo.

Consideramos que a elaboração dessa síntese seria útil e incluímos também esse comportamento (ver Comportamento 11 na Figura 2). Ao final, ficamos com 14 comportamentos que devem ser garantidos ao capacitar psicólogos para atuar em RH em relação apenas ao processo de “analisar cargos”.

Alertamos para o fato de que o termo comportamento se refere aos três componentes sobre o qual falamos na primeira seção, a saber: ambiente antecedente, ação e ambiente consequente. Não obstante, nas Figuras 1 e 2 deste estudo, poderíamos considerar que as informações inseridas na coluna central, ações, são de modo mais apropriado nomes de comportamentos. Note que além de um verbo no infinitivo indicando uma ação, temos um complemento que dá sentido a essa ação. Portanto, interprete as figuras apresentadas como apenas o verbo da coluna central sendo a ação e a sua junção com o complemento como o nome de um comportamento. Note, inclusive, que algumas informações presentes nos complementos podem aparecer também como parte dos ambientes antecedente ou consequente. Observe, ainda, que nas duas figuras os comportamentos descritos na coluna central, ações, estão encadeados, ou seja, a ocorrência de um comportamento estabelece o contexto para aquele que o sucede.

Alguns aprofundamentos teóricos e técnicos fogem ao escopo deste texto, no qual priorizamos a reflexão sobre o que considerar ao planejar o ensino e, especificamente, o que ensinar em uma capacitação de psicólogos para atuar em RH. Para compreender as nossas bases teóricas e a técnica de análise utilizada, sugerimos a leitura de Kienen, Kubo e Botomé (2013) e de Cortegoso e Coser (2013).

Situações com as quais o profissional lida	Ações do profissional ao realizar análise de cargo	Consequências que devem ser produzidas
<p>Diante da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de gerenciar processos, tarefas e desempenho humano no trabalho.</li> <li>- Necessidade de contratar profissionais no mercado para realização dos processos e tarefas organizacionais.</li> </ul> <p>Considerando:</p>	<p>O profissional deverá...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formular descrição da missão organizacional.</li> <li>2. Analisar o histórico do cargo na empresa.</li> <li>3. Analisar características do cargo no mercado de trabalho.</li> <li>4. Caracterizar as situações com as quais o trabalhador irá lidar.</li> <li>5. Caracterizar os resultados que o trabalhador deverá produzir sob os quais ele possui controle (ou a maior influência).</li> </ol>	<p>De modo a produzir como resultados de seu trabalho...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta visibilidade acerca das tarefas a serem desempenhadas pelos profissionais que ocupam o cargo.</li> <li>- Identificadas características necessárias para desempenho com sucesso em um cargo.</li> </ul>

<p>- Estrutura de cargos da empresa.                  - Legislação trabalhista.                  - Boas práticas na descrição de comportamentos (exemplos: evitar descrições do que não se deve fazer e escrever o que deve ser feito, escrever ações, tarefas e resultados que sejam mensuráveis, observáveis, cujo exame dois avaliadores independentes possam concordar, que esteja sob o controle do profissional).                  - Dicas de Chiavenato (2014) sobre competências básicas para o ambiente de trabalho (segundo o modelo contingencial), bem como modelos de entrevista propostas pelo autor para descrever cargos.                  - Definição e modelos de ação e resultados propostos por Daniel e Bailey (2014).</p>	<p><b>6.</b> Caracterizar as ações a serem apresentadas sob os quais ele possui controle.  <b>7.</b> Avaliar consequências éticas dos comportamentos identificados ou propostos.  <b>8.</b> Organizar as informações em um sistema comportamental.  <b>9.</b> Completar a análise dos comportamentos destacando uma ação, um objeto sobre o qual a ação vai incidir, uma condição e um critério de qualidade dos resultados produzidos (pelo menos uma ação e um critério devem estar presentes).  <b>10.</b> Nomear os comportamentos identificados.  <b>11.</b> Hierarquizar os comportamentos identificados.  <b>12.</b> Formular missão do cargo, enfatizando o principal resultado a ser produzido (deve ser mensurável e observável) numa frase de até 140 caracteres (a missão do cargo é a principal contribuição em relação à missão organizacional).  <b>13.</b> Caracterizar outros requisitos da vaga (ex.: a quem o ocupante do cargo deve se reportar ou quem o ocupante do cargo deve supervisionar ou dirigir)  <b>14.</b> Caracterizar as condições (de trabalho, de benefícios, etc.) que a empresa dispõe ao cargo.</p>	<p>Alta probabilidade de definir critérios justos para processo de seleção e de avaliação de desempenho.                  - Melhores condições para gerenciamento do desempenho no trabalho.                  - Alta probabilidade de realizar processos de recrutamento e seleção que identifiquem profissionais qualificados para a função.                  - Alta chance de que processos organizacionais sejam realizados corretamente.                  - Alta probabilidade de cumprir legislação trabalhista pertinente.</p>
---	--	--

Figura 2. Componentes básicos do comportamento-objetivo “Analisar cargos em organizações” - adaptado a partir de Gusso (2015).

Ao analisar a Figura 2 o professor de psicologia tem elementos concretos a partir dos quais poderá planejar condições de ensino e de avaliação. Note, por exemplo, que criar condições de ensino para o Comportamento 4 da Figura 2, “Caracterizar as situações com as quais o trabalhador irá lidar”, requer mais do que o professor falar sobre esse comportamento. Avaliar esse comportamento requer mais do que pedir para o estudante de psicologia escrever sobre o que pensa acerca de como caracterizar situações de trabalho. O ensino desse comportamento exigirá que o docente exponha o estudante a condições como “documentos com diversas informações sobre o trabalho em um cargo” e a tarefa de que o estudante deve

“identificar as características das situações de trabalho a partir desses documentos” (ambiente antecedente). Uma vez que o aluno apresente esses comportamentos (ação de identificar), o professor deve examinar o que foi produzido, comparar com critérios esperados (comportamento-objetivo) e, então, fornecer consequência informativa indicando o que precisa ser aperfeiçoado ou se o comportamento-objetivo foi integralmente alcançado (ambiente consequente). Caso o comportamento apresentado pelo estudante precise de aperfeiçoamento, pode ser necessário que o professor arranje novas condições de ensino.

Não há nada de intrinsecamente errado ou certo com a aula expositiva. O argumento é apenas o de que nem sempre esse tipo de condição será a mais adequada a depender do comportamento-objetivo que precisa ser alcançado. No exemplo visto no parágrafo anterior, certamente o professor falar sobre o comportamento-objetivo e pedir que os estudantes escrevam acerca dele, não garantirá a sua aquisição. O mesmo exame feito em relação a esse comportamento serve para todos os demais.

Em face do que foi exposto, considere agora que a disciplina de Psicologia e Recursos Humanos possua uma carga horária total de 60 horas distribuídas em duas aulas por semana, cada uma de duas horas (logo, quatro horas semanais). O docente dispõe, portanto, de 30 encontros com os seus estudantes. Quantos comportamentos-objetivo terminais como “analisar cargos” podem ser propostos para a disciplina, considerando que cada comportamento acaba sendo decomposto em outros comportamentos mais específicos ou intermediários, e que para cada um deles é preciso arranjar condições de ensino e de avaliação? Naturalmente que uma mesma condição de ensino ou avaliativa pode servir para mais de um comportamento-objetivo. Ainda assim, é preciso pensar sobre cada um dos comportamentos-objetivo ao planejar a disciplina.

O que dizer, então, sobre esse cenário quando se considera que os estudantes chegam nas aulas com diferentes repertórios e motivações para estudar? O professor não deveria simplesmente avançar no ensino de novos comportamentos-objetivo se uma parte da turma demonstrou não ter aprendido comportamentos-objetivo mais básicos.

Questões dessa natureza, dos dois parágrafos anteriores, sinalizam o dilema que os docentes vivenciam ao ensinar. Eles ficam entre as necessidades sociais identificadas e os comportamentos-objetivo que precisam ser aprendidos para que o discente possa lidar eficazmente com tais necessidades, e a realidade de sala de aula em termos de recursos disponíveis para o ensino, tempo de disciplina, repertório dos estudantes etc.

Neste estudo, defendemos que mais importante do que o professor “sentir” que cumpriu com toda a ementa, é ele garantir que possui (a) clareza sobre os comportamentos-objetivo que pretende desenvolver, e que (b) os estudantes adquiriram esses comportamentos-objetivo previstos pelo docente, mesmo que não tenha sido possível abarcar todos os comportamentos-objetivo planejados.

Isso não significa, necessariamente, compactuar com um ensino de baixa qualidade. Com efeito, estudantes que não possuam um repertório mínimo para acompanhar a disciplina, no caso, Psicologia e Recursos Humanos, deveriam ter novas oportunidades de capacitação em disciplinas anteriores e que tenham por meta ensinar comportamentos-objetivo que são básicos e que vão ser requeridos no curso de Psicologia e Recursos Humanos. O que defendemos é que quando os estudantes possuem um repertório básico, é possível para o professor realizar adaptações no seu planejamento e até mesmo sacrificar o ensino de alguns comportamentos-objetivo para garantir que todos possam aprender o mínimo necessário. Isso pode ser preferível a reprovar a maior parte da turma ou avançar na disciplina mesmo quando parte dos estudantes não está conseguindo acompanhar.

Cumprir lembrar que além dos comportamentos-objetivo necessários para ensinar o psicólogo a analisar um cargo, é importante capacitá-lo a: (1) definir análise de cargo de modo a identificar que esse processo está relacionado com a noção de análise funcional; (2) relacionar o processo de analisar cargos e os demais processos de RH; (3) caracterizar os principais processos de RH: selecionar, avaliar desempenho, capacitar pessoas, remunerar pessoas, promover práticas de saúde do trabalhador e conduzir diagnóstico organizacional; (4) identificar a relação entre o processo de analisar cargos e o sucesso organizacional; (5) identificar a relação entre o processo de analisar cargos e a redução de condições de sofrimento e injustiça nas organizações; (6) descrever os 14 passos de uma análise de cargos. Esses seis comportamentos-objetivo descritos compõem uma parte do que os professores de psicologia costumam denominar como “conceitos ou teoria necessária para orientar a prática”.

Outra necessidade social identificada na seção anterior foi o sofrimento produzido e as injustiças cometidas nas organizações que se mantêm em função da existência de explicações mentalistas sobre o mérito ou a culpa das pessoas pelo seu desempenho. Nesse aspecto, uma solução (a partir do ensino) é capacitar o psicólogo a realizar análises funcionais do desempenho profissional. Uma análise funcional envolve, basicamente, examinar sob que condições uma pessoa age, que ações específicas apresenta e que consequências produz. Esse exame pode se beneficiar de uma investigação sobre a história de aprendizagens da pessoa,

pois esse tipo de informação auxilia na compreensão de como essa pessoa pensa e que aspectos do ambiente têm função aversiva ou reforçadora para ela. Ao realizar uma análise funcional, o psicólogo se restringe ao levantamento de informações sobre as relações entre ambiente e ações da pessoa, nada menos, nada além (Carrara & Strapasson, 2014).

Logo, o psicólogo evita explicações baseadas em construtos psicológicos abstratos que podem ter como efeito apenas fortalecer explicações mentalistas. É porque estão dentro das pessoas as variáveis, que se diz que a culpa ou mérito são estritamente individuais. Evitar explicações mentalistas adotando, no lugar, análises funcionais, portanto, enfraquece a prática de explicar o comportamento humano a partir de construtos hipotéticos internos, que está tão disseminada em nossa cultura.

Uma fonte de informação clássica para identificarmos os comportamentos envolvidos na análise funcional é o artigo de 1999 de Maria Amélia Matos, “Análise funcional do comportamento”. A Figura 3 exibe um exame sobre os comportamentos-objetivo que devem compor o ensino da análise funcional. Antes desse ensino é importante que o estudante seja capacitado a: (1) Definir o conceito de comportamento e de seus componentes (ambiente antecedente, ações e ambiente consequente); (2) Definir o conceito de análise funcional do comportamento; (3) Identificar comportamento profissional em ambiente organizacional.

<b>Situações com as quais o profissional lida</b>	<b>Ações do profissional</b>	<b>Consequências que devem ser produzidas</b>
<p>Diante da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de explicar comportamento profissional sem recorrer a construtos hipotéticos.</li> </ul> <p>Considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento científico disponível sobre comportamento humano.</li> <li>- Relevância de formular explicações concretas para o comportamento e que não apelem para construtos.</li> </ul>	<p>O profissional deverá...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir precisamente o comportamento profissional de interesse (relação ambiente e ações de uma pessoa).</li> <li>2. Identificar relações ordenadas entre os componentes de um comportamento (isto é, entre variáveis ambientais e as ações de interesse), bem como a relação desse comportamento com outros do repertório da pessoa.</li> <li>3. Formular predições sobre os efeitos de manipulações de variáveis ambientais identificadas sobre as ações de interesse.</li> <li>4. Testar essas predições.</li> </ol>	<p>De modo a produzir como resultados de seu trabalho...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicações para o comportamento humano que considerem variáveis ambientais, históricas e sociais, e que não coloquem dentro da pessoa a culpa ou mérito de suas ações.</li> <li>- Variáveis passíveis de manipulação para modificar, manter ou ensinar comportamento profissional de interesse identificadas.</li> </ul>

Figura 3. Componentes básicos do comportamento-objetivo “Analisar funcionalmente comportamento humano” adaptado a partir de Matos (1999).

No ambiente organizacional, problemas de desempenho são muito comuns e a análise funcional é, especialmente, importante nesses casos. Aliás, o psicólogo tem o papel fundamental de analisar funcionalmente esses comportamentos. É justamente em situações como essa que são necessárias análises funcionais para oferecer a trabalhadores, gestores e empresários explicações alternativas ao uso de explicações mentalistas. Para descobrir comportamentos específicos desse tipo de análise funcional decidimos recorrer a uma dissertação de mestrado de 2016 da pesquisadora Glauce Rocha, “Performance Diagnostic Checklist – Human Services: Adaptação e aplicação em uma empresa brasileira”. Neste estudo, Rocha (2016) realizou a adaptação de um instrumento para análise de problemas de desempenho que esclarece comportamentos profissionais de um psicólogo ao realizar análises funcionais de problemas de desempenho profissional. A Figura 4 exibe esses comportamentos.

Situações com as quais o profissional lida	Ações do profissional	Consequências que devem ser produzidas
<p>Diante de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefa que precisa ser realizada com determinado grau de qualidade e que o profissional não tem desempenhado conforme o esperado.</li> <li>- Desconhecimento das variáveis responsáveis pelo desempenho do profissional.</li> </ul> <p>Considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de fornecer uma explicação concreta para o desempenho que não apele para construtos hipotéticos.</li> </ul>	<p>O profissional deverá...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigar se o profissional que apresenta problema de desempenho recebeu treinamento formal e adequado em relação à tarefa que precisa realizar.</li> <li>2. Investigar se o profissional consegue descrever adequadamente a tarefa e quando precisa ser realizada.</li> <li>3. Investigar se o profissional já conseguiu realizar a tarefa no passado.</li> <li>4. Investigar se o profissional consegue realizar a tarefa observando todos os seus requisitos (e.g., velocidade).</li> <li>5. Investigar se o profissional foi informado que se espera que ele realize a tarefa e o propósito dela.</li> <li>6. Investigar se o profissional tem fácil acesso (e.g., visual) a ferramentas que auxiliem na conclusão da tarefa ou que o lembrem que a tarefa precisa ser realizada.</li> </ol>	<p>De modo a produzir como resultados de seu trabalho...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variáveis concretas do ambiente organizacional responsáveis pelo desempenho profissional identificadas.</li> <li>- Explicações mentalistas enfraquecidas em face de uma explicação concreta fornecida.</li> <li>- Variáveis das quais o desempenho é função identificadas, o que aumenta as chances de que uma intervenção possa ser proposta de modo a resolver o problema de desempenho.</li> </ul>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Investigar se o ambiente de trabalho é adequado para realizar a tarefa.</li> <li>8. Investigar se há número suficiente de profissionais treinados para a realização das atividades.</li> <li>9. Investigar se todos os recursos necessários para concluir a tarefa estão disponíveis com facilidade e se são adequados.</li> <li>10. Investigar se a tarefa pode ser concluída antes de completar outras tarefas e, em caso afirmativo, se essas outras tarefas dependem de outros profissionais.</li> <li>11. Investigar se a realização da tarefa é monitorada e de que modo.</li> <li>12. Investigar se o profissional recebe feedback (consequência informativa) sobre a realização da tarefa.</li> <li>13. Investigar se o profissional consegue ver os resultados da tarefa realizada.</li> <li>14. Investigar se a tarefa tem prioridade sobre outras potencialmente concorrentes.</li> </ol>	
--	--	--

Figura 4. Componentes básicos do comportamento-objetivo “Analisar funcionalmente desempenho profissional” Adaptado a partir de Rocha (2016).

A Figura 4 exibe comportamentos-objetivo que devem ser ensinados aos psicólogos como parte da sua capacitação para atuar na área de RH, e esclarece o que precisa ser investigado para formular uma análise funcional que não coloque dentro do profissional a responsabilidade pelos problemas de desempenho que apresenta, como se as condições de trabalho em nada determinassem as suas condutas. Para o professor, pode ser difícil conseguir arranjar condições de ensino para desenvolver todos esses comportamentos, mas é viável oferecer, pelo menos, uma experiência real de análise de problemas de desempenho para que o estudante investigue as variáveis responsáveis pelo desempenho problemático. Também é possível criar casos para que os estudantes descubram as variáveis responsáveis pelos problemas de desempenho, e seria útil apresentá-los ao instrumento adaptado por Rocha (2016), o *Performance Diagnostic Checklist*, pois foram os itens desse instrumento que usamos como referência para propor os 14 comportamentos-objetivos descritos na Figura 4.

A Figura 5 exibe um resumo dos comportamentos-objetivo descritos até o momento. Note que além de derivar comportamentos-objetivo, realizar a decomposição dos mesmos em comportamentos intermediários, o professor precisa sequenciar esses comportamentos, isto é, definir a ordem em que serão ensinados. Na Figura 5, propusemos começar o ensino pelos comportamentos-objetivo relacionados à análise funcional. O volume de condições de ensino e de avaliação requisitadas por esses comportamentos-objetivo parece, para os autores deste estudo, suficiente para preparar minimamente o psicólogo para começar a atuar em organizações, além de ser compatível com o tempo de uma disciplina de 60 horas. Não obstante, caso o docente julgue viável, ele poderia incluir outros comportamentos-objetivo relacionados aos processos de recrutar e selecionar pessoas, por exemplo. Assim, embora o psicólogo não saísse da disciplina de Psicologia e RH apto para atuar em todas as subáreas do RH, estaria preparado para atuar em relação aos aspectos mínimos e mais comuns do cotidiano profissional da área, pois saberia como analisar cargos e analisar funcionalmente problemas de desempenho, além de um repertório conceitual básico relacionado a esses dois processos.

A partir desse repertório, é possível que o psicólogo consiga por meio de especializações e cursos de aperfeiçoamento após a graduação ir, aos poucos, adquirindo o restante do repertório profissional para atuar em RH. Mas, para um primeiro momento na organização, ele saberia o básico para realizar um trabalho orientado pela ética e pela ciência.

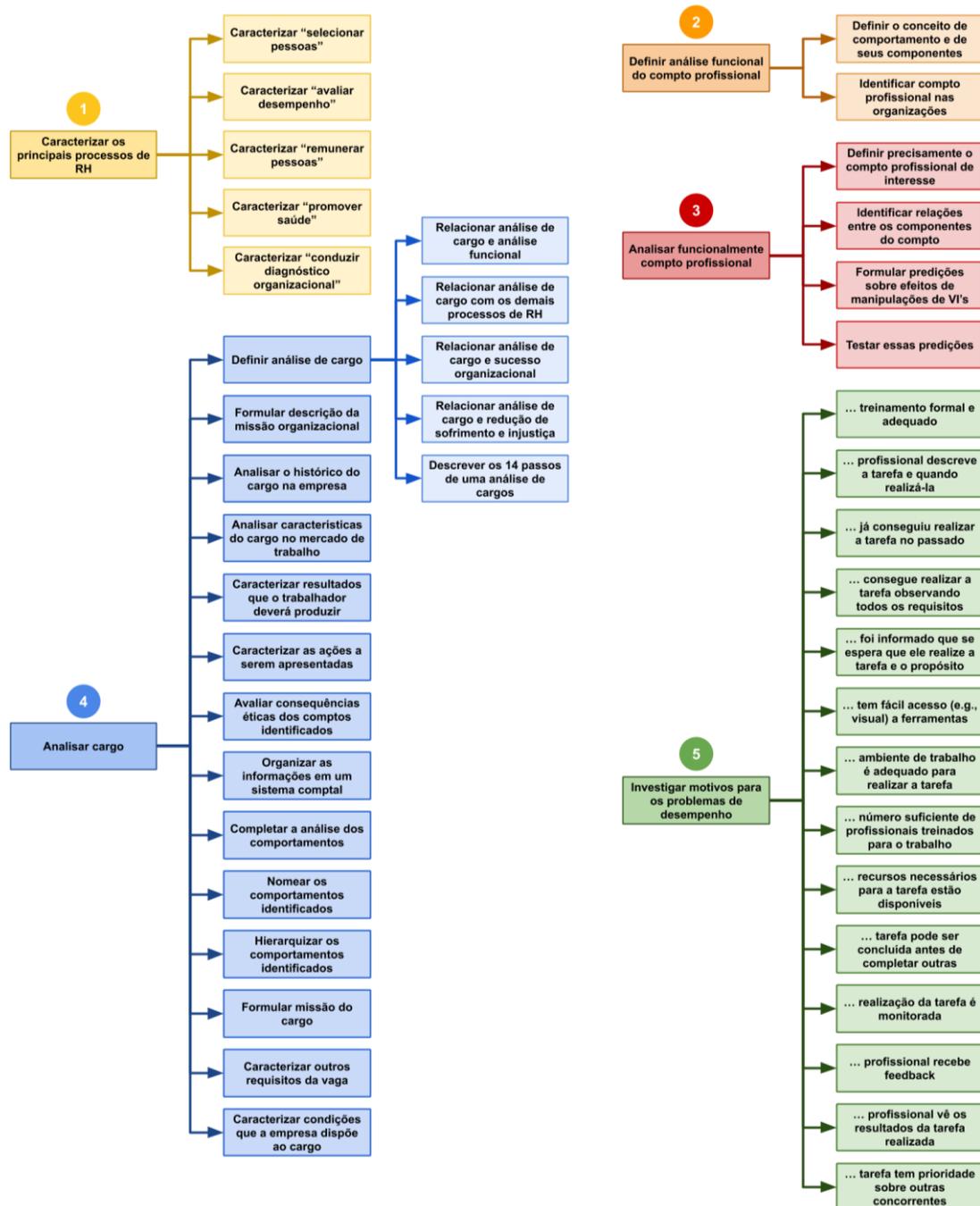


Figura 5. Comportamentos-objetivo terminais (indicados abaixo dos números que mostram a ordem de ensino) e comportamentos-objetivo intermediários (localizados à direita logo após os terminais, representados por tons mais escuros).

Com relação à última necessidade social identificada<sup>2</sup>, relacionada ao equilíbrio de poder nas organizações, entendemos que os desequilíbrios podem ser apenas amenizados, já

<sup>2</sup> Observe que a primeira necessidade social identificada foi a última analisada e que o segundo comportamento-objetivo proposto foi o primeiro na sequência de ensino. A apresentação das informações foi proposital para que o leitor perceba que não é a ordem de identificação da necessidade ou de descoberta dos comportamentos-objetivo o que mais importa.

que tem origem na estrutura do modelo econômico capitalista e também da organização (e.g., modelo de gestão baseado em hierarquia de poder) (Botomé, 1981; Zanelli, 2002). Uma solução do problema exigiria uma nova forma de estrutura econômica e organizacional.

Não obstante, amenizar o desequilíbrio de poder parece possível à medida que análises funcionais e de cargo conferem clareza ao que é esperado dos profissionais e que condições são necessárias para um desempenho adequado. Essa clareza permite que os profissionais identifiquem como aperfeiçoar o seu desempenho, bem como defender a relevância do trabalho que realizam. Essa defesa da relevância do trabalho enfraquece noções como a de que os profissionais são facilmente substituíveis ou de que algumas profissões sejam menos importantes que outras. Além disso, essa clareza impede que o profissional seja alvo de avaliações genéricas ou injustas, pois ele sabe precisamente o que deve fazer e que condições são necessárias para viabilizar esse fazer. Assim, o poder de conhecer a organização e de pensar a sua gestão começa a ser, necessariamente, compartilhado, pois os profissionais tornam-se aptos a examinar criticamente decisões tomadas pelo empregador.

### **Considerações finais**

O presente estudo consistiu em uma proposta de comportamentos-objetivo que devem compor a formação de psicólogos para atuar em RH, o que tem grande valor em função das necessidades sociais relacionadas ao mundo do trabalho. Necessidades que podem ser amenizadas ou resolvidas por uma atuação ética e cientificamente orientada de psicólogos devidamente capacitados. Esperamos, assim, ter contribuído para ampliar a clareza sobre a formação e atuação profissional do psicólogo em RH, beneficiando com isso estudantes, professores e profissionais da área.

### **Referências bibliográficas**

- Abbad, G. S., & Mourão, L. (2010). Competências profissionais e estratégicas de qualificação e requalificação. In: A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim, (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 380-401). Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, B. M., & Botomé, S. P. (2001). Psicólogo Organizacional Aplicador de técnicas e procedimentos ou agente de mudanças e de intervenção nos processos decisórios organizacionais. *Psicologia Organizações e Trabalho*, 1(1), 181-186. Recuperado de <https://bit.ly/2P3M2gc>

- Baggio, B. S. (2018). *Determinismo e responsabilidade moral na obra de B. F. Skinner* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <https://bit.ly/2qcsT36>
- Botomé, S. P. (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação: O projeto pedagógico da pontifícia universidade católica do Paraná*. Curitiba: PUCPR.
- Botomé, S.P. (1981). Serviço à população ou submissão ao poder: O exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Ciência e Cultura*, 33(4), 517-524. Recuperado de <https://bit.ly/2q9hDo7>
- Brasil. Resolução nº 3, de 26 de agosto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.
- Brochier, R. C. R., Borges, M. L., Azambuja, F. M. (2014). Desenho de cargos do profissional de recursos humanos e sua relação com um modelo funcionalista de gestão. *Revista Brasileira de Gestão e Inovação*, 1(3), 87-104. Recuperado de <https://bit.ly/2raYXVF>
- Carrara, K., & Strapasson, B. A. (2014). Em que sentido(s) é radical o behaviorismo radical? *Acta Comportamentalia*, 22(1), p. 101-115. Recuperado de <https://bit.ly/2RcrPHE>
- Carvalho-Neto, Marcus Bentes de, Salina, Alessandra, Montanher, Ana Roberta Prado, & Cavalcanti, Laura Abdalla. (2003). O projeto genoma humano e os perigos do determinismo reducionista biológico na explicação do comportamento: uma análise behaviorista radical. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(1), 41-56. doi: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i1.90>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (4a ed., D. das G. de Souza et al., trans.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2013). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. São Carlos: Edufscar.
- Daniels, A. C., & Bailey, J. S. (2014). *Performance management: Changing behavior that drives organizational effectiveness*. Aubrey Daniels Internacional, Inc.: Atlanta, GA, 5 ed., 344 p.
- Dittrich, A. (2010). A análise de consequências como procedimento para decisões éticas. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1(1), 44-54. Recuperado de <https://bit.ly/2OyXy48>
- Gusso, H. L. (2015). *Análise de Cargo, Recrutamento e Seleção: Manual prático para aumentar a eficácia na contratação de profissionais*. Curitiba: N1 Tecnologia Comportamental.

- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: part of the problem or part of the solution? *Journal of Behavior Analysis*, 11(1), 163-174.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21(4), 481-494. Recuperado de <https://goo.gl/KSs571>
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 123-132. doi: 10.5380/psi.v5i1.3321
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 16(3), 8-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X1999000300002>
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. de. (2007). Princípios básicos de Análise do Comportamento. Porto Alegre: Artmed.
- Nery S. S. (2009) *Gerenciamento de Performance OBM – Organizational Behavior Management*. Revista de Ciências Gerenciais, 8(17), 131-139. Recuperado de <https://bit.ly/2Pjn24P>
- Queiroz, R. (2018). Brasileiro trabalha 190 horas para comprar um smartphone. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1º de maio de 2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/brasileiro-trabalha-190-horas-para-comprar-um-smartphone.shtml>. Acesso em 18 de nov. 2019.
- Rocha, G. G. (2016). *Performance Diagnostic Checklist – Human Services: Adaptação e aplicação em uma empresa brasileira* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 112p.
- Rodrigues, M. E., & Janke, J. C. (2014). O papel do professor na proposta da Análise do Comportamento. *Faz Ciência*, 16(23), 143-159. Recuperado de <https://goo.gl/23KQn8>
- Santos, J. G. W., Franco, R. N. A., & Miguel, C. F. (2003). Seleção de pessoal: Considerações preliminares sobre a perspectiva behaviorista radical. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 235-243. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200003>
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). São Paulo: Herder e Edusp. (Trabalho original publicado em 1968).
- Skinner, B. F. (2005). *Science and human behavior*. Cambridge, MA: The B. F. Skinner Foundation. (Trabalho original publicado em 1953). Recuperado de <https://goo.gl/D7yLsb>

- Todorov, J. C. (2007). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(especial), 57-61. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000500011>.
- Universidade Federal de Roraima. (2015). Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia. Boa Vista, Roraima: UFRR. Recuperado de <http://bit.ly/2DPPV3Z>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as a behaviorist views it. *Psychological Record*, 20, 158-177. Recuperado em <https://bit.ly/2LgIK9w>
- Zanelli, J. C. (2002). *O psicólogo nas organizações de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanelli, J. C., Bastos, A. V. B., & Rodrigues, A. C. de A. (2014). Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, A. V. B. Bastos (orgs.). *Psicologia, Organizações e Trabalho* (2 ed., pp. 549-582). Porto Alegre: Artmed.
- Zanotto, M. de L. B. (2000). *Formação de professores: A contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Educ.
- Zilio, D. (2010). *A natureza comportamental da mente: Behaviorismo radical e filosofia da mente*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://bit.ly/2FLfW6G>
- Zilio, D., Neves-Filho, H. (2018). O que (não) há de “complexo” no comportamento? Behaviorismo radical, self, insight e linguagem. *Psicologia USP*, 29(3), 374-384. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420170027>

**Nota sobre o (s) autor (es):**

**Marcelo H. O. Henklain:** Psicólogo pela Universidade Estadual de Londrina, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, Professor Adjunto do curso de Ciência da Computação (Universidade Federal de Roraima), e colaborador externo do Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE).

**Keylla Lima Ribeiro:** Estudante de Psicologia do oitavo semestre da Universidade Federal de Roraima.

**Gardenya Felix:** Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Roraima, psicóloga no Tribunal de Contas do Estado de Roraima.

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo  
Fernanda Gonçalves da Silva  
Marcelo Henrique Oliveira Henklain  
(Organizadores)

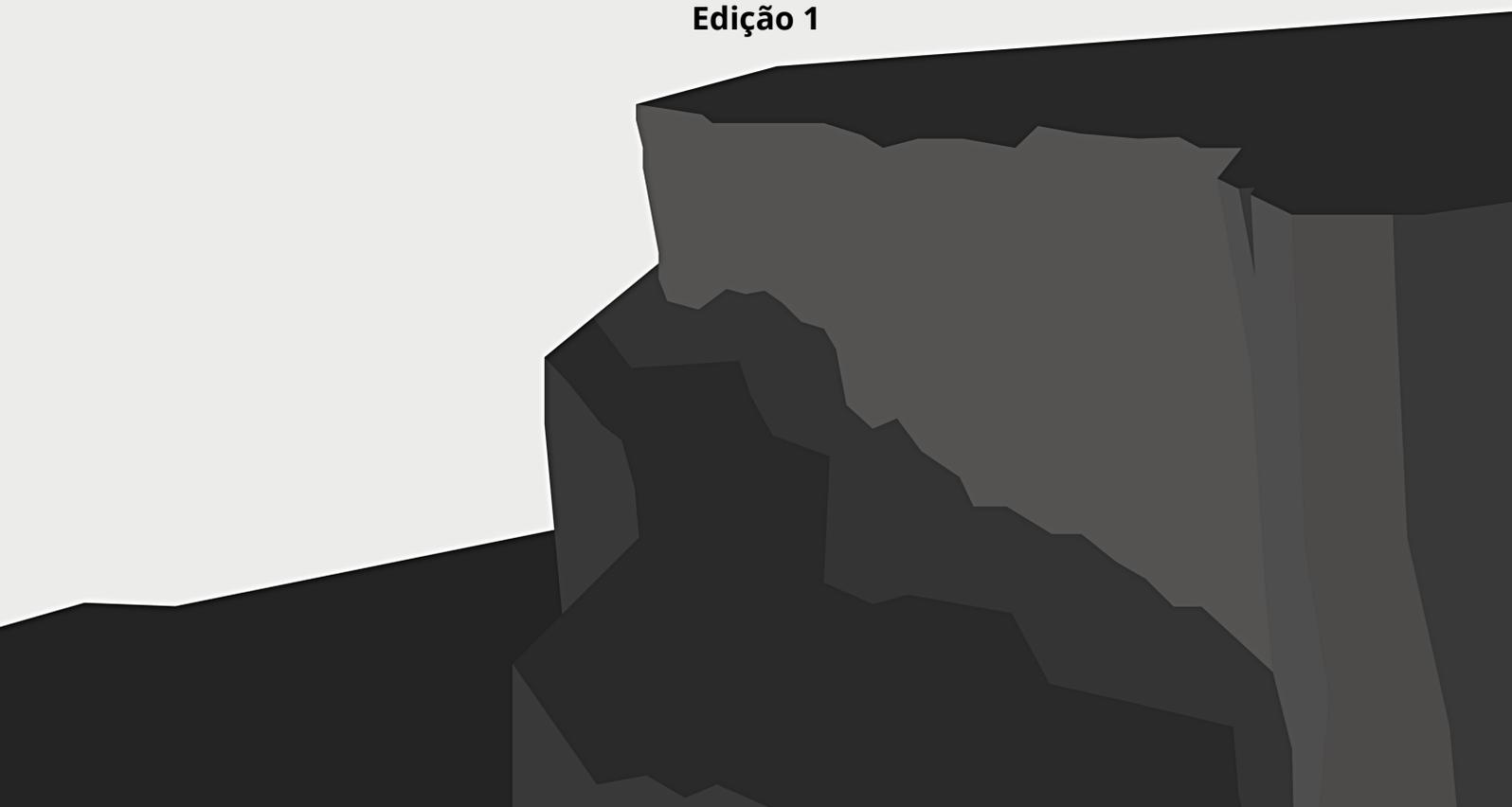
---

# TEMAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

---



Edição 1



# **TEMAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO**

**A presente obra reúne especialistas, mestres e doutores na temática de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), podendo ser utilizado como material didático para programas de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, por reunir conteúdos resultantes de apurações dos laboratórios que atualmente pesquisam a referida temática no Brasil.**

**A composição se organiza em 10 capítulos que foram submetidos ao I Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho da Região Norte (CPOT - NORTE), com objetivo de apresentar não apenas conceitos teóricos atualizados, mas também trabalhos que articulem a teoria com a prática profissional, propagando esse conhecimento com todos os interessados nessa temática.**

**O presente e-book será dividido em competências relacionadas aos diversos campos e subcampos de atuação em POT.**



**doi** 10.29327/537992

