

FLAVIANA BARCELINI LAUTENSCHLAGER

**PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM UMA EMPRESA JÚNIOR DE PSICOLOGIA**

FLORIANÓPOLIS

2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

**PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM UMA EMPRESA JÚNIOR DE PSICOLOGIA**

**FLORIANÓPOLIS
2009**

FLAVIANA BARCELINI LAUTENSCHLAGER

**PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM UMA EMPRESA JÚNIOR DE PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.a Dr.a Suzana da Rosa Tolfo.

**FLORIANÓPOLIS
2009**

TERMO DE APROVAÇÃO

FLAVIANA BARCELINI LAUTENSCHLAGER

PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM UMA EMPRESA JÚNIOR DE PSICOLOGIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof.a Dr.a Suzana da Rosa Tolfo, UFSC

Prof. Dr. Iuri Novaes Luna, Unisul

Prof.a Dr.a Edite Krawulski, UFSC

Florianópolis, setembro de 2008

Dedico ao meu saudoso avô Gilberto Durval Lautenschlager,
por toda sua luz e amor em meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Cláudio e Glória, pelo companheirismo, compreensão, apoio em todos os momentos e amor incondicional, que sempre me deram forças para tentar. Ao meu irmão, pelas brigas e carinhos.

A todos da minha família, avôs, tios, tias, primos, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me e torcendo por minhas conquistas.

Agradeço a grandes amigos, que estiveram ao meu lado durante todo esse caminhar, dando todo apoio que podiam, mesmo longe: Bruna, Carol, Diego e Lily. Às duas figuras que me aturaram durante esses dois anos: Bimba e Gi. Ao mais novo integrante da família, Pablo. Gaziri, que fez da nossa amizade uma grande aula. A todos os amigos que fizeram da minha vida uma suave caminhada.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, que me proporcionaram muitas risadas e muitos momentos de descontração: Marcelo, Fernando, Analu, Helder e Lílian, mas principalmente Marcílio, sempre ao meu lado, dando apoio e broncas.

À minha orientadora, Suzana, e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, pela paciência e sabedoria na condução desse processo, do qual resultaram essa produção e o crescimento profissional e pessoal.

A todos os membros da equipe Elo Consultoria, pelo tempo dispensado e pela dedicação ao meu sonho.

Às pessoas que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a realização desta pesquisa, minha gratidão.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1 O MOVIMENTO EMPRESA JÚNIOR E SUAS CARACTERÍSTICAS NO BRASIL	1
2 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS	18
3 MÉTODO	29
3.1 LOCAL E CONTEXTO DA PESQUISA.....	29
3.2 PARTICIPANTES.....	31
3.3 FONTES DE INFORMAÇÃO.....	32
3.4 SITUAÇÃO E AMBIENTE.....	32
3.5 PROCEDIMENTOS E COLETA DE INFORMAÇÕES.....	33
3.5.1 Contato com os sujeitos.....	33
3.5.2 Elaboração dos instrumentos utilizados nas observações.....	34
3.5.3 Coleta de informações.....	35
3.5.4 Registro, análise e interpretação das informações.....	36
4 PERCEÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS GRADUANDOS POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO EM UMA EMPRESA JÚNIOR	38
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	38
4.2 MOTIVOS QUE INFLUENCIARAM O INGRESSO NA EMPRESA JÚNIOR.....	40
4.3 VANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO NA EMPRESA JÚNIOR.....	44
4.4 DESVANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO NA EMPRESA JÚNIOR.....	51
4.5 PARTICIPAÇÃO NOS TREINAMENTOS REALIZADOS PELA EMPRESA JÚNIOR.....	55
4.6 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELA PARTICIPAÇÃO NA EJ.....	60
4.6.1 Conhecimentos desenvolvidos por meio da participação na EJ.....	63
4.6.2 Habilidades desenvolvidas por meio da participação na EJ.....	68
4.6.3 Atitudes desenvolvidas por meio da participação na EJ.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
6 REFERÊNCIAS	76
7 LISTA DE TABELAS E QUADROS	84
8 APÊNDICES	85
9 ANEXOS	90

RESUMO

LAUTENSCHLAGER, FLAVIANA BARCELINI. **Percepção dos graduandos sobre o desenvolvimento de competências em uma empresa júnior de psicologia.** Florianópolis, 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Suzana da Rosa Tolfo

Defesa: 09/08

Atualmente muitas são as formas de desenvolvimento para a atuação profissional durante a graduação universitária, e uma que está se destacando no cenário acadêmico é a empresa júnior (EJ). Estruturada como um local para aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica e com os graduandos realizando as atividades no mercado de trabalho, a disseminação do conceito empresa júnior está cada vez maior entre os graduandos e nas universidades. Formada por graduandos que possuem como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional, a empresa júnior funciona como um intermediário para o graduando antes da entrada formal no mercado de trabalho. Dessa forma é relevante investigar qual é a percepção dos graduandos sobre o desenvolvimento de competências nesse tipo de organização. A amostra da pesquisa foi formada por 10 graduandos que iniciaram suas atividades na empresa em 2007. A coleta de dados foi realizada por meio da observação indireta, e as fontes secundárias foram documentos realizados na empresa no processo seletivo; apostila do treinamento de recrutamento e seleção e quadro com os projetos desenvolvidos; e as fontes primárias constituíram de entrevistas individuais com os graduandos. A elaboração do instrumento de pesquisa foi estruturada nas competências exigidas no processo seletivo, pois foi analisada, por meio dos relatos, a percepção dos participantes sobre o desenvolvimento dessas competências. Verificou-se que os graduandos verbalizam o desenvolvimento das competências requeridas para a entrada na EJ e outras que consideram terem desenvolvido. Nos relatos, a competência é referida como um comportamento desenvolvido. A percepção do desenvolvimento das competências dos graduandos está relacionada à liberdade de atuação, ao incentivo à criatividade e à inovação dos processos e métodos, ao incentivo para buscar novos conhecimentos, a aprendizagem por meio da prática e a aprendizagem com o erro. Verifica-se também que os saberes descritos por Le Boterf (2003) permeiam as falas dos participantes com predomínio do aprender a aprender. A falta de apoio e de orientação é um dos fatores avaliados como limitantes do desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Desenvolvimento de competências; Empresa júnior; Aprendizagem; Formação do psicólogo

ABSTRACT

Currently there are many ways of professional development during one's graduation on an university. However, there's one way that is standing out amongst others in the academic scene: the junior enterprise. Structured as place for applying the knowledge acquired during the academic formation as well as realizing activities on the labour market, the dissemination of the junior enterprise concept is growing more and more between the graduates and the universities. Constituted by graduates searching for both professional and personal development, the junior enterprise works as a link between the graduate and the labour market. In this light, it's important to understand how the development of the competencies and academic formation of the participants happen in this kind of organization. The objective of this research is to investigate how this happens by being part of a psychology junior enterprise. The research's sample was formed by 10 graduates that initiated their activities on the enterprise in 2007. The data collection was made through indirect observation, secondary resources such as: documents of the company that made the selective process; notes from the recruitment and selection training; and the tables of the developed projects and the primary resources: individual interviews with the graduates themselves. Trough their reports it was verified the perception of the development of the graduates' competencies such as: freedom on actions, incentive of the creativity and the innovation of process and methods, incentive of seeking new knowledge, learning through practice and learning from mistakes. It was discovered that the lack of guidance and support is one of the factors that limit the developing of the competencies.

Key words: Development of competencies; Junior enterprise; Learning; Psychologist formation

1 O MOVIMENTO EMPRESA JÚNIOR E SUAS CARACTERÍSTICAS NO BRASIL

O mercado de trabalho exige cada vez mais dos indivíduos que nele pretendem ingressar, tanto em resultados técnicos quanto pessoais (conhecimentos, habilidades e atitudes). Porém, quais são as alternativas a jovens profissionais que se preparam para essa nova fase? Uma dessas alternativas, aos graduandos, é vincular a aprendizagem teórica com a prática profissional. A Empresa Júnior (EJ), configurada como espaço para aprendizagem, é um ambiente para o desenvolvimento de atividades com o embasamento teórico e empírico que vem sendo construído na universidade. Por meio desse ambiente os graduandos podem desenvolver novos conhecimentos, habilidades, atitudes, portanto, novas competências profissionais. Ademais, possibilita aproximar o graduando do mercado de trabalho, sempre orientado por um professor ou profissional qualificado. Em razão do exposto, o problema de pesquisa desta dissertação foi: qual a percepção dos graduandos sobre o desenvolvimento de competências em uma empresa júnior de Psicologia?

Pela definição da Brasil Júnior, órgão que regulamenta o Movimento Empresa Júnior (MEJ) no Brasil, a Empresa Júnior constitui-se em uma associação civil sem fins lucrativos, constituída e gerida exclusivamente por graduandos. A finalidade da EJ é

promover o desenvolvimento técnico e acadêmico de seus associados, através de suas atividades, fomentar o espírito empreendedor de seus associados, promover o contato dos alunos com o mercado de trabalho e o desenvolvimento pessoal e profissional de seus associados (BRASIL JÚNIOR, 2007).

Essas diretivas procuram assegurar a qualidade dos serviços oferecidos, bem como a aprendizagem do graduando para o desenvolvimento de competências.

O nascimento do conceito de EJ ocorreu na L'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC), de Paris, no ano de 1967. A empresa júnior pioneira, a Júnior-Entreprise, proporcionou aos graduandos o primeiro contato com o mercado empresarial por meio dessa nova modalidade de organização e acarretou a disseminação do conceito de forma ampla.

Após dois anos, já existiam 20 EJs na França e foi criada a Confédération Nationale des Júnior-Entreprises (CNJE – Confederação Francesa de Empresas Juniores). O objetivo inicial da CNJE era estimular a troca de experiências entre as EJs já existentes; porém, ele foi ampliado, e a confederação foi considerada, diante do governo francês, o órgão que representa as EJs e garante sua legitimidade na França (BRASIL JÚNIOR, 2007). A partir de 1990, o MEJ já estava difundido pela Europa, inicialmente com a criação da Confederação Européia de Empresas Juniores (GEIE) e, dois anos depois, com as já existentes Confederações da Alemanha (BDSU) e da Noruega (JEN), que fundam a JADE, conhecida hoje como Confederação Européia de Empresas Juniores.

Foi por meio da Câmara de Comércio Franco-Brasileira que a concepção de Empresa Júnior foi trazida ao Brasil, em 1988. Inicialmente, foram criadas no País a Empresa Júnior FGV e Júnior FAAP, na Fundação Getúlio Vargas e na Fundação Armando Álvares Penteado, respectivamente, com os mesmos objetivos que possuíam as EJs criadas na França. Com base em dados atuais da Confederação Brasileira de Empresas Juniores, é possível demonstrar que ocorreu um aumento considerável no número de EJs dos mais variados cursos, e o Brasil é o país que possui mais empresas juniores, aproximadamente 600, sendo do curso de Psicologia apenas cinco empresas juniores encontradas (CUNHA, 2008).

Oliveira (2004) realizou uma pesquisa por meio de entrevistas durante o XI Encontro Nacional de Empresas Júniores (ENEJ), obtendo informações referentes às características dos empresários juniores e à organização das empresas juniores. O autor verificou que a média de idade dos participantes é de 20 anos, as EJs são predominantes em IES Federais (57,71%), o curso de Administração é o mais representativo na quantidade de EJs (38,28 %) e, em sua maioria, as empresas são formadas por integrantes de apenas um curso da graduação (70,65%). No artigo, foi analisada a expansão do MEJ e sua inclusão em projetos de cunho social, ressaltando a responsabilidade dos empresários juniores no contexto atual. Há, ainda, uma reflexão sobre como o MEJ estaria se tornando o “novo” movimento estudantil, não apenas contestatório, mas também trazendo soluções e alternativas para as deficiências do ensino e da pesquisa.

O que estimulou a expansão do MEJ no Brasil? Há diversos fatores que contribuíram para essa expansão ocorrer. Os projetos desenvolvidos pelos membros das EJs são realizados, predominantemente, em micro e pequenas empresas. Estudo realizado por Dal Piva, Pilatti e Kovaleski (2005), em Pato Branco/PR, apresenta as atividades desenvolvidas por graduandos na FAEJ (empresa júnior da Faculdade de Pato Branco – FADEP) junto a organizações. Ao discutir a relação entre a EJ, a Instituição de Ensino Superior (IES) e as micro e pequenas empresas, os autores demonstram que a proximidade do graduando com o mercado de trabalho proporciona o desenvolvimento da capacidade técnica obtida na universidade pela aplicação dos conhecimentos na prática. Discutem também que a troca de conhecimentos técnicos dos membros da organização com os conhecimentos científicos de professores e acadêmicos das IES é um diferencial na formação profissional e na produção de novos conhecimentos. São organizações que privilegiam o desenvolvimento dos graduandos por meio do contato direto com o mercado de trabalho.

Outro fator é que algumas IES incentivam os graduandos a fundarem esses tipos de organizações. A existência de uma EJ nas IES amplia o espaço para a aplicação da teoria desenvolvida nas salas de aula, diminuindo a defasagem entre teoria e aplicação desse conhecimento. O incentivo pode ser relacionado também às avaliações do MEC, pois, em 2003, ele passou a pontuar a existência de EJs nas instituições de ensino superior como parte da sua avaliação, aumentando assim a pontuação da IES no ranking nacional (MORETO NETO et al., 2004). Todavia, a criação desorganizada de algumas EJs acarretou, em alguns casos, problemas para as IES e para os próprios graduandos. A falta de infra-estrutura e de conhecimento de como gerir uma EJ prejudica a administração da empresa, aumentando a possibilidade de os objetivos não serem alcançados; ainda tende a acarretar uma redução na qualidade dos serviços oferecidos, visto que algumas não contam com o suporte físico adequado (falta de espaço, materiais etc.) ou com professores disponíveis e/ou qualificados para orientar os trabalhos. Sem o suporte do supervisor, os graduandos podem infringir o código de ética de sua profissão e do MEJ ao executar os projetos sem os conhecimentos adequados (BRASIL JÚNIOR, 2007).

Com a função de organizar, representar e regulamentar o Movimento Empresa Júnior no Brasil, alguns graduandos criaram a Brasil Júnior, Confederação Brasileira de Empresas Juniores, em 1º de agosto de 2003. A Brasil Júnior (BJ) possui um documento, intitulado Conceito Nacional de Empresa Júnior, que normatiza a EJ nacional, de acordo com a CNJE. Esse documento também padroniza a estrutura e o funcionamento básico das empresas. Um dos seus objetivos é reconhecer as EJs que estejam dentro do padrão preestabelecido por estatuto e auxiliá-las em processos administrativos e de funcionamento. É utilizado também como uma forma de monitorar a criação indiscriminada de EJs para evitar assim que o conceito seja deturpado. No documento, é proposta uma estrutura administrativa das EJs, dividida em conselho, assembléia geral, diretoria executiva e membros. O conselho é composto, normalmente, de ex-empresários juniores, que dão orientações, quando solicitados, acerca de projetos e funcionamento da EJ. A assembléia geral constitui uma reunião de todos os integrantes da EJ para a deliberação, ordinária ou extraordinária, de decisões acerca da EJ. A diretoria executiva é responsável pelos processos administrativos e financeiros da empresa. Os membros consultores, por sua vez, realizam as atividades da EJ, comumente configuradas em projetos internos ou externos (CUNHA, 2008).

Por meio do documento da Brasil Júnior, são definidas algumas regras e procedimentos aos graduandos, que montam uma EJ e pretendem federá-la. Prevêem-se alguns pré-requisitos como alvará da Prefeitura, CNPJ, nota fiscal, entre outros. O tipo de vínculo dos graduandos também é definido no documento como voluntariado. De acordo com o documento, o graduando irá se comprometer com atividades predefinidas e horários para desenvolvê-las, que poderão ser adequados ao grau de complexidade da execução das tarefas, caso se faça necessário. As atividades desenvolvidas ficam acordadas que serão realizadas de forma totalmente gratuita, sem obrigatoriedade nenhuma de qualquer tipo de remuneração e vínculo empregatício. Caso ocorra a rescisão contratual por parte do graduando ou da empresa, nenhuma das partes possui obrigatoriedade de indenização ou compensação de qualquer tipo. Nessa direção a BJ não apenas funciona como um órgão representativo do movimento no Brasil, mas também como avaliador e regulador das EJs.

Há, em alguns casos, diferenças de funcionamento e de vínculos existentes entre EJs, graduandos e IES. O estágio curricular, como forma de vínculo, foi identificado em algumas EJs (HAMMES, 2005). Para a obtenção do apoio dos professores e das universidades, alguns graduandos estruturaram a EJ como projetos de extensão, estabelecendo outro tipo de vínculo, o estágio. Até 1977, a configuração do estágio tinha caráter “utilitário”, uma configuração mais voltada para a produção, segundo Leal (2006). Nesse ponto, o estágio mudou de perspectiva e passou a ser visto mais como um mecanismo didático-pedagógico para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. O estágio, regido pela Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977,¹ é caracterizado como uma oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos durante a graduação. Os parâmetros para regulamentar o estágio são, entre outros fatores, a carga horária do curso, a disponibilidade de professores para supervisionar a área do conhecimento do curso, a grade curricular dos cursos da universidade e o vínculo entre universidade e órgão concedente do estágio. Os estágios podem ser divididos em curricular obrigatório e curricular não obrigatório, e em ambos existe a possibilidade de remuneração financeira. No caso da empresa júnior, essa possibilidade de remuneração é remota, mesmo que ela seja registrada como projeto de extensão.

Como o trabalho na EJ, normalmente, não possui nenhum tipo de remuneração, visto os vínculos (voluntariado e estágio) acima demonstrados, surge a questão sobre quais as causas que influenciam os graduandos a procurarem e permanecerem na EJ. Hanashiro (2007) relaciona que as formas de remuneração financeira são identificadas como um fator motivacional importante nas organizações. A relação entre o trabalho da pessoa e o retorno que a empresa proporciona é um dos fatores que estabelecem o tipo de vínculo entre indivíduo e organização. No caso da EJ, esse vínculo usualmente se estabelece de outras formas, com outros tipos de recompensas não financeiras, o que vai ao encontro da definição de Wood Junior e Picarelli (1999) de que recompensas são reforçadores do comportamento do indivíduo, podendo ser sociais e/ou simbólicas,

¹ Dispõe sobre os estágios de estudantes, tanto da graduação quanto do ensino profissionalizante do segundo grau e supletivo, e dá outras providências.

como estratégias de reconhecimento do que foi produzido pelo indivíduo no seu trabalho.

Para Beer e Walton (1997), satisfazer um funcionário por meio de recompensas envolve inúmeras variáveis. Uma dessas variáveis é que a satisfação não está relacionada a apenas uma recompensa e sim ao conjunto delas. E esse conjunto de recompensas é dependente das expectativas individuais, ou seja, a satisfação por meio de recompensas está diretamente relacionada à perspectiva de cada pessoa em relação ao recebimento de recompensas específicas, seja reconhecimento, promoção, ou qualquer tipo de reforço positivo associado ao desempenho eficaz do indivíduo. Pesquisa realizada pela consultoria internacional Towers e Perrin (2002 apud HANASHIRO, 2007) identificou que, nas empresas brasileiras, as recompensas mais valorizadas pelos executivos brasileiros são as não financeiras como reputação da empresa/marca (73%), programas de treinamento e desenvolvimento (60%), trabalho desafiador e estimulante (60%), canais abertos de comunicação (57%), oportunidades de crescimento na empresa (57%), envolvimento na tomada de decisão (48%), entre outros. Guimarães, Senhoras e Takeuchi (2003) avaliam como fator motivacional para a participação dos graduandos em uma EJ, além do contato com o mercado de trabalho, a identificação das deficiências de aprendizagem durante a formação acadêmica e a busca pelo desenvolvimento de competências necessárias para a formação profissional, por meio das aprendizagens que ocorrem na realização dos projetos e na estruturação da EJ. Os graduandos participam tanto de programas de treinamento e desenvolvimento quanto da tomada de decisão acerca das atividades e dos desafios de atuar no mercado de trabalho.

1.1 Aprendizagem na Empresa Júnior

Fleury e Oliveira Junior (2002) argumentam que todo o processo de aprendizagem se inicia no nível individual. Os autores explicitam dois modelos mais utilizados: o modelo behaviorista, no qual o comportamento passível de observação, replicável e mensurável é o foco, e o modelo cognitivista, que possui um foco que considera também as crenças, as percepções e os objetivos. Posteriormente, o

processo de aprendizagem transita pelo nível grupal, processo partilhado pelo grupo, e pelo nível organizacional, processo em que as aprendizagens individuais e grupais são institucionalizadas. As aprendizagens são expressas sob diversas formas, tais como as estruturas e os processos de trabalho, que são a expressão da memória da organização, retida e recuperada.

Como parte do processo de aprendizagem nas organizações, é relevante apresentar o modelo de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997). Os autores argumentam que o conhecimento pode ser dividido em tácito, o conhecimento pessoal e específico, ou conhecimento explícito, codificado, transmissível de forma sistemática e em linguagem formal. A criação do conhecimento é estruturada na mudança do tácito para o explícito, e a interação entre os indivíduos é fundamental para a criação, a manutenção e a disseminação do conhecimento. A interação entre o interno e externo é um mecanismo de criação do conhecimento por meio de habilidades compartilhadas e internalizadas pelos indivíduos da organização. Dessa forma, o conhecimento humano é criado e expandido pela interação entre os dois tipos de conhecimento (tácito e explícito) por quatro meios de conversão:



QUADRO 1 – Aprender fazendo

FONTE: Baseado em Nonaka e Takeuchi, 1997, modificado pela autora.

O quadro acima representa o que Nonaka e Takeuchi (1997) denominaram de espiral do conhecimento. A socialização corresponde ao conhecimento tácito compartilhado entre os indivíduos da organização, suas experiências e modelos mentais. A externalização, por meio de diálogos e reflexões, auxilia no compartilhamento do conhecimento tácito entre os indivíduos pelas metáforas ou pelas

analogias. Esse processo cria um conhecimento novo e, pela articulação e pela combinação de diferentes conhecimentos, ocorre a combinação dos conhecimentos, esse é o terceiro processo. E, por último, ocorre a internalização desse conhecimento, o “aprender fazendo”, inserido nesse processo de compartilhamento e aprendizagem.

Em uma EJ trata-se de aprendizagem organizacional ou organização que aprende? E é necessário ter uma clara diferenciação sobre o que é aprendizagem organizacional e organizações que aprendem. Alguns autores consideram a aprendizagem organizacional um processo específico de aprendizagem individual. Referem-se ao processo individual e coletivo na organização, formado por subprocessos de aquisição, disseminação, interpretação e aplicação do conhecimento organizacional; um processo dinâmico e contínuo no qual as pessoas são estimuladas à discussão de idéias para uma modificação ou complementação dos conhecimentos já existentes, o importante não é a finalidade e sim como esse processo ocorre. E organizações que aprendem se referem às condições e/ou características organizacionais que proporcionam a aprendizagem, relacionadas também com formas para identificar, promover e avaliar a aprendizagem nas organizações. É o ambiente organizacional com características que tendem a facilitar a troca, disseminação e aquisição de conhecimentos, informações, modelos mentais e visão da organização e do todo; esse ambiente deve possuir estratégias e rotinas sensíveis à mudança e que, portanto, facilite o desenvolvimento da aprendizagem (SOUZA, 2006).

As organizações que promovem aprendizagem são consideradas por alguns estudiosos como organizações que aprendem. Para Peter Senge (1990), organizações que aprendem são ambientes nos quais as pessoas são estimuladas a pensar e a expandir esse pensamento. As pessoas, em contínuo contato, possibilitam o aumento da “capacidade de criar resultados” e aprender uns com os outros. Nas organizações que aprendem é necessário que todas as pessoas possuam a capacidade e a liberdade para aprender em todos os níveis organizacionais. O autor identifica a existência de cinco disciplinas para que uma organização consiga proporcionar a aprendizagem. A primeira delas é o pensamento sistêmico, ou seja, a visão global da organização, a consciência de que as partes compõem o todo e o influenciam. Quaisquer mudanças em uma parte da organização, tanto internamente quanto externamente, irão afetar

todo o conjunto. A segunda é o domínio pessoal, ou seja, a capacidade individual de compreender a realidade concretamente, aprofundar a visão pessoal, entender o que realmente é importante e buscar realizá-lo. Os modelos mentais, considerados a terceira disciplina, são pressupostos, crenças, valores, generalizações ou imagens profundamente arraigadas no indivíduo. A quarta é a visão compartilhada e refere-se à capacidade que a organização possui de disseminar objetivo, metas ou crenças com os quais os seus integrantes se identifiquem e que os impulsionam a um comprometimento e envolvimento genuíno e não obrigatório. E por último, a aprendizagem em equipe, pautada no “livre fluxo de idéias”, tem como foco a capacidade de comunicação dos indivíduos com o objetivo de criar idéias inovadoras, a liberdade do diálogo entre os membros do grupo e a abertura dos membros a diferentes pensamentos com o objetivo de aprenderem uns com os outros. E essas cinco disciplinas necessariamente têm que se desenvolver como um conjunto, constituindo um processo contínuo. Pelas características da EJ, avalia-se que as cinco disciplinas a que Senge se refere estão presentes nas atividades dos graduandos, nos processos dinâmicos, no poder de tomada de decisão dos graduandos, na autonomia que eles possuem para a realização das atividades.

Apesar das normatizações propostas pela BJ, a estrutura e o funcionamento das EJs podem variar, pois estão diretamente relacionados a alguns fatores estruturais e organizacionais da EJ como número de participantes, local em que está localizada, apoio da IES, curso, professores vinculados, entre outros. Por exemplo, os cursos de Psicologia, em algumas universidades, possuem aula em período integral. Os acadêmicos desenvolvem projetos na EJ e tendem a se organizar em plantões de acordo com a disponibilidade de cada um, muitas vezes os diferentes grupos de execução dos projetos não se encontram. Porém, em que consistem esses projetos? Pela definição encontrada no Guia PMBOK® 2004,² o projeto é um empreendimento temporário, com seu início e fim bem definidos, e com o objetivo de criar um serviço ou produto único, ou seja, o resultado obtido do projeto é exclusivo de cada proposta, por mais que sejam projetos similares.³ A responsabilidade de coordenar as etapas a serem

² PMBOK é um guia das melhores práticas em gerenciamento de projetos formulado pelo PMI (Project Management Institute).

³ A mesma definição de projeto é utilizada pela Brasil Júnior (CUNHA, 2008).

desenvolvidas para cada projeto é do gestor de projetos; para tal, ele precisa da “aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto, a fim de atender aos seus requisitos” (PMI, 2004, p. 25). O Guia PMBOK® é composto de cinco grandes grupos de processos: iniciação, planejamento, execução, controle e encerramento. Os projetos são desenvolvidos nas empresas juniores pelos membros consultores com a supervisão dos professores. Após a solicitação de um projeto aos graduandos (iniciação), a diretoria executiva organiza um grupo de membros que ficará responsável pela formulação (planejamento), execução (execução e controle) e conclusão do projeto (encerramento). As etapas do processo são desenvolvidas por um grupo que fica responsável pela execução do projeto. Essa divisão tem por objetivo facilitar o funcionamento e a organização da EJ e garantir que todos os graduandos possam participar dos diversos projetos da EJ, uma vez que possibilita a atuação dos consultores em atribuições diversificadas, experienciando todas as etapas do processo e aprendendo no decorrer desse processo.

Alguns pré-requisitos organizacionais são necessários para que ocorra a aprendizagem organizacional, tais como estratégias de organização, disseminação e armazenamento do conhecimento para facilitar a sua transferência (LOIOLA et al., 2004). Para disseminar o conhecimento construído pelos graduandos durante a execução dos projetos, os membros tendem a coordenar as informações e transmiti-las por meio de mecanismos preestabelecidos, tais como sistemas de informações, bancos de dados, relatórios, entre outros (MORETO NETO et al., 2004). O objetivo é de garantir que o conhecimento existente dentro da EJ não se perca com a saída anual de graduandos. A estrutura horizontalizada e flexível é outro fator que auxilia no processo de assegurar a retenção e a disseminação do conhecimento, facilitando o intercâmbio do conhecimento entre os membros. Com essas características de estrutura e, a partir dessas estratégias, a EJ pode ser caracterizada como uma organização voltada à aprendizagem, ou seja, uma organização que proporciona aprendizagem aos seus membros por meio de instrumentos e processos como treinamentos, modelos relatórios, documentos instrutivos, entre outros. E por meio dessas aprendizagens tem a possibilidade de desenvolver algumas competências necessárias para o exercício profissional.

Bitencourt (2004) vai ao encontro de Loiola et al. (2004) ao considerar que as experiências dos membros da organização devem ser transformadas em conhecimento e práticas que possam ser aprendidas e compartilhadas por todos. A aprendizagem organizacional tem sua ênfase no processo pelo qual a organização se capacita para transformar as experiências em conhecimentos e práticas e, posteriormente, em aprendizagem. É um processo dinâmico e contínuo que possui seu resultado mais visível a partir da mudança de comportamento, individual ou organizacional. Para uma mudança no comportamento, ou seja, para que a aprendizagem organizacional ocorra, as organizações são estruturadas de forma a conter aspectos que possam favorecer processos de aprendizagem, tais como políticas de gestão de pessoas, cultura, valores, tipos de liderança. Uma delas é a flexibilidade, pois permite que as inovações certas ou erradas se tornem foco de novas oportunidades para análise e posterior construção do conhecimento. Outras características correlatas são o incentivo à inovação e à criatividade, a adaptação ao ambiente, as redes de comunicação orgânicas, entre outras. Portanto, criar um ambiente por meio de métodos e instrumentos que facilitem a aprendizagem é imprescindível para o desenvolvimento das competências almejadas. Pela estrutura das empresas juniores, verifica-se que essas organizações possuem essas características, que facilitam tanto a aprendizagem como a disseminação do conhecimento entre seus participantes.

Outro processo facilitador da disseminação da aprendizagem é o treinamento. De acordo com Felipe (2006), o treinamento deve ser formulado com base nas aprendizagens necessárias aos “funcionários” da organização para a execução das atividades desejadas. É um mecanismo para diminuir as deficiências entre o que é necessário saber fazer e o que tem que ser feito. Graceffi (2006) afirma que uma das etapas de planejamento do treinamento é identificar o melhor período para sua aplicação. Após terem sido identificadas as necessidades dos treinamentos, é necessária a avaliação de quando essas necessidades ocorrerão para que o treinamento seja aplicado. No modelo de avaliação do treinamento de Kirkpatrick (1975), existem quatro níveis para a avaliação do resultado do treinamento: a de reação ou satisfação, a aprendizagem, a mudança de comportamento e os resultados práticos organizacionais. Dessa forma o treinamento poderá ser avaliado quanto ao conteúdo

transmitido (conhecimento), ao desenvolvimento de habilidades e à motivação de atitudes, completando o ciclo de desenvolvimento de competências necessárias à execução das atividades previstas pela organização (PALMEIRAS, 2006). A EJ é uma organização que privilegia o desenvolvimento de competências a partir da aprendizagem dos seus membros por meio de mecanismos e processos que são utilizados para a disseminação de conhecimentos relativos à área de atuação.

Tanto a competência quanto a aprendizagem estão relacionadas com o conceito de mudança. A aprendizagem é um processo de mudanças nos comportamentos que pode facilitar o desenvolvimento de competências, ou seja, é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas por meio de processos de aprendizagem (BITENCOURT, 2004; FREITAS; BRANDÃO, 2005). Freitas e Brandão argumentam que “a aprendizagem é o processo por meio do qual se adquire a competência, enquanto a competência representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu” (2005, p. 100). A percepção do desenvolvimento de competências pelos graduandos é um indicativo do seu desenvolvimento profissional. A percepção é considerada por Bodwitch e Buono (1992) como o modo que interpretamos o ambiente a nossa volta, ou seja, é o modo particular como o indivíduo assimila e interpreta por meio de nossos órgãos dos sentidos, das mensagens e dos significados do meio no qual está inserido. O modo particular de cada indivíduo assimilar o meio ambiente, interpretar as informações que assimila, faz com que ele reaja e se comporte de uma forma única. Existem fatores internos e externos que influenciam diretamente a percepção dos indivíduos e os fazem interpretar a realidade de uma forma diferente do outro, única.

Garvin, Edmondson e Gino (2008) consideram que algumas organizações e seus funcionários acabam não alcançando os resultados de aprendizagem esperados, pois não estão preparados para o processo. Os autores avaliam que muitas vezes o conceito fica restrito aos líderes, limitando o entendimento de todos os indivíduos dos setores da organização. Na perspectiva desses autores, existem três blocos para estruturar as organizações que aprendem, seus processos e aprendizagens. O suporte para a aprendizagem de todos os funcionários, processos e práticas concretas está voltado para a aprendizagem e o comportamento de seus líderes com o incentivo a

todos da organização que se envolveram nos processos de aprendizagem. Os processos de aprendizagem envolvem as generalizações, a interpretação e a disseminação das informações em todos os níveis, e o comportamento do líder influencia diretamente em todas as etapas. Essas características são fundamentais para o desenvolvimento de competências nos indivíduos da organização e podem ser consideradas instrumento básico na formação profissional dos graduandos que participam das empresas juniores.

1.3 Formação profissional, Psicologia Organizacional e do Trabalho e Empresa Júnior

De acordo com a BJ, a primeira EJ surgiu do interesse dos graduandos em sanar uma demanda voltada ao seu desenvolvimento profissional, pois consideravam que a experiência prática, ainda na graduação, poderia ser uma alternativa para desenvolver as competências necessárias para a atuação profissional. Dada a conexão entre aprendizagem e desenvolvimento de competências, há que se pensar em como isso ocorre em processos formais de ensinar e aprender. Em um estudo sobre objetivos de ensino, entre os anos de 1970 e 1980, Botomé⁴ (1981 apud BOTOMÉ, 2002) identificou que as concepções tradicionais sobre o processo de ensinar são fundamentadas em “itens de conteúdo”, o questionamento e a crítica apresentados pelo autor são referentes ao modo como é transmitido o conhecimento. Avalia que a mera reprodução do conhecimento não pode ser sustentada como única parte da formação acadêmica. O autor considera que a simples “apresentação” de conteúdos ou informação não garante a capacidade de atuar e que a organização da grade curricular dos cursos de graduação estruturada nos “conteúdos e informações” versus tempo é inadequada para a formação acadêmica por ser uma relação incompleta entre conhecimento e aprendizagem (BOTOMÉ, 2002).

Nesse mesmo período estudado (1970 a 1980), Botomé (2002) observou a emergência de uma literatura na qual a construção dos objetivos de ensino estava

⁴ Consistem na definição dos objetivos a serem alcançados e que são descritos nos planos de ensino das disciplinas em processos de ensinar e aprender.

focada nos comportamentos esperados após o término da aprendizagem. Considera que, ao preparar o projeto de ensino, é necessário identificar “o que acontece no meio em que o aprendiz vai atuar, o que deverá resultar de sua atuação, o que o egresso desse ensino deverá fazer diante do que acontece e que é necessário resultar da sua ação” (p. 493). Com essas informações, é possível identificar e examinar quais são os comportamentos e as aprendizagens desejadas para o planejamento do programa de ensino adequado a cada curso. A partir disso, fomentar oportunidades de desenvolvimento desses comportamentos com a experiência prática dessas situações, como no caso da EJ que simula as atividades dessa área do conhecimento, poderá propiciar aos graduandos o maior desenvolvimento de suas competências para atuar.

Perrenoud (1999), um dos autores considerados referência nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, com trabalhos sobre esse tema desde a década de 1970, argumenta que a falta de conexão entre o que é aprendido em sala de aula e sua aplicabilidade dificulta a formação profissional de forma completa. A competência é examinada como uma “aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos agindo com discernimento” (PERRENOUD, 2002, p. 3). O autor considera que é necessário transformar esses conhecimentos em competências para preparar os indivíduos a utilizá-los em um contexto adequado.

A formação profissional não pode ser considerada uma adição e reprodução de conteúdos pertinentes à área de atuação, mas sim a adequada utilização desse conhecimento para a resolução de problemas e a tomada de decisões. Perrenoud (1999, 2002) vai ao encontro do que Kubo e Botomé (2001, 2002) afirmam: a aprendizagem deve ser direcionada aos objetivos de ensino ao final dela, objetivos esses concebidos como competências esperadas. A EJ de Psicologia, configurada nos padrões da BJ, tem por finalidade propiciar a aprendizagem dos conhecimentos concernentes a sua área de atuação, à medida que o graduando entra em contato com situações profissionais nas quais pode associar o embasamento teórico obtido em sala de aula e a prática profissional. Não é a única, mas a EJ é configurada como uma possibilidade para a aplicação dos saberes do graduando em contextos adequados e para o desenvolvimento das competências relacionadas à profissão.

As diretrizes curriculares vêm ao encontro da concepção de objetivos de ensino adotadas por Perrenoud (1999, 2002) e Kubo e Botomé (2001, 2002) de que a expressão das aprendizagens para formação profissional deve ocorrer em ações. A resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais⁵ para os cursos de graduação em Psicologia é constituída de princípios e procedimentos voltados para a formação e a atuação profissional direta por meio da pesquisa, do ensino e da intervenção. Entre outros aspectos, apresenta algumas competências e comportamentos que deverão ser aprendidos durante a graduação para o exercício profissional. Nesse contexto, as IES estão começando a implantar currículos baseados em competências, o que significa suplantiar a abordagem por conteúdos e formular as competências necessárias à atuação direta. Porém, qual é o escopo em que o psicólogo organizacional irá atuar depois de formado?

Zanelli (2002) demonstra que a Psicologia Organizacional e do Trabalho emergiu da Psicologia geral, em 1913, com o lançamento, na França, dos livros “Psicologia e eficiência industrial” e “Fundamentos básicos da psicotécnica”, por Hugo Münsterberg. O foco inicial da Psicologia voltada para o trabalho era a seleção de pessoas com características que maximizassem o seu desempenho no trabalho. Ao longo do desenvolvimento da Psicologia Organizacional, diferentes concepções foram abordadas. Dentro do escopo inicial da formulação da Psicologia Organizacional e do Trabalho, verificam-se as atividades de treinamento e avaliação de desempenho. Não obstante, o campo de atuação do psicólogo organizacional sofreu influências das constantes mudanças no ambiente e no desenvolvimento da ciência. Percebe-se que o campo atual da Psicologia Organizacional está se ampliando, de acordo com a necessidade de qualificação dos indivíduos junto às organizações. Atualmente, o papel do profissional é “compreender os comportamentos dos indivíduos dentro das organizações, tanto em seus determinantes e suas conseqüências, como nas possibilidades de construção produtiva das ações de trabalho” (ZANELLI; BASTOS, 2004, p. 482). O que tem sido construído recentemente engloba não apenas o que acontecia dentro das organizações, mas também a interação “das características do trabalhador, a natureza do trabalho, a estrutura organizacional e o ambiente externo”

⁵ CNE/CES Resolução 8/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1, p. 16.

(ZANELLI, 2002, p. 24). Com o objetivo de elaborar soluções aos problemas organizacionais existentes, o psicólogo desempenha outras atividades como planejamento e execução de projetos, diagnósticos organizacionais, consultorias, apesar de essas práticas ainda serem incipientes (ZANELLI; BASTOS, 2004).

Apesar desse alargamento no campo de atuação da Psicologia Organizacional e do Trabalho, a concepção de alguns autores da Administração Científica deixou de herança aos profissionais da área o estigma de que são aliados ao capital, expropriando o trabalho do homem em função do aumento do lucro das organizações. A profissão ainda é vista como um mecanismo de manipulação do trabalhador, dentro de uma visão tradicional de ajustamento do indivíduo ao seu trabalho, “o homem certo para o lugar certo”. Nesse sentido, Codo (1993) fez uma crítica, no início da década passada, de que o papel do psicólogo nas organizações não deve ser apenas de reprodutor dos instrumentos e dos conhecimentos sobre esse campo de atuação, e sim de um ator que faz uma análise crítica do seu real papel como profissional e psicólogo. Contudo, algumas contribuições advindas dos conhecimentos produzidos por estudiosos dessa área continuam em segundo plano, como a procura pelo desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos, a orientação profissional, a busca “de mudanças planejadas e participativas, para que o homem possa adquirir maior controle de seu ambiente” (ZANELLI, 2002, p. 35).

Zanelli (2002) demonstra que existem poucos estudos sobre essa área do conhecimento, bem como poucos cursos de pós-graduação que enfatizem a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho. Relata também que esse problema não ocorre apenas na pesquisa ou “extensão”; muitos cursos de graduação possuem o planejamento do ensino da Psicologia Organizacional focado apenas na seleção e na orientação profissional, negligenciando outras áreas da disciplina. Existe uma preocupação, por parte dos profissionais da área, em abranger o conhecimento da Psicologia Organizacional desde a década de 1980, de acordo com as pesquisas que relatam esse descaso, bem como revistas e Congressos voltados para a área (revista “Psicologia: Organizações e Trabalho”). A participação na EJ possibilita aos graduandos a compreensão dos processos de atuação do psicólogo organizacional, bem como a ampliação da percepção do escopo da sua atuação.

Peres, Carvalho e Hashimoto (2004) discutem que, apesar da expansão das EJs no Brasil, a existência delas em algumas áreas é incipiente, por exemplo, em Psicologia. O artigo dos referidos autores apresenta a formação e a atuação em uma EJ de Psicologia. Ao relatarem dois projetos desenvolvidos pela EJ, os autores pretendem aumentar a visibilidade de algumas das possíveis atuações na área. Um dos relatos refere-se a uma intervenção desenvolvida junto a um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), cuja execução do diagnóstico organizacional possibilitou aos graduandos o estabelecimento de uma relação mais estreita entre a Psicologia Organizacional e do Trabalho e a saúde mental. Outro trabalho desenvolvido foi de orientação profissional, com enfoque psicanalítico, em uma escola particular. Os membros da empresa, por meio do atendimento individual, auxiliavam os alunos da escola no processo de escolha profissional. O resultado desse trabalho foi o contato com um tipo de intervenção (método clínico-operativo) pouco conhecido pelos graduandos, o que ampliou a sua experiência e auxiliou na compreensão da prática com esse enfoque. O estudo demonstra um dos aspectos concernentes à participação na empresa júnior e explicita também a necessidade de realizar mais pesquisas sobre essas organizações, devido à escassez de produção científica acerca do assunto. Um dos aspectos a serem investigados é a percepção dos graduandos em relação ao desenvolvimento de competências profissionais em uma EJ de Psicologia, pois viabiliza preencher uma lacuna na produção do conhecimento, relativa ao desenvolvimento das competências necessárias à formação profissional de graduandos desse curso, na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho.

2 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

Para que as organizações atuais cheguem aos resultados definidos por seus gestores, precisam de ações que permitam atuar com agilidade e flexibilidade, de modo a manter uma vantagem competitiva diante das constantes mudanças. Para tal, a gestão das organizações procura em seus profissionais as capacidades que permitam acompanhar tais mudanças, como aquelas que possivelmente levarão ao desenvolvimento organizacional (LE BOTERF, 2003). Esse foco se dá, pois, a partir de meados do século XX, quando ocorreram grandes transformações tecnológicas, sociais e econômicas que foram imperiosas para que as gestões de organizações implementassem formas de gestão mais dinâmicas, voltadas para aumentar a velocidade de seus processos produtivos, buscando a sobrevivência no ambiente competitivo atual (GUIMARÃES, 2000).

Para fazer frente a tal contexto e suprir essa demanda com respostas efetivas, ocorreu a construção de novas abordagens teóricas. Uma dessas abordagens é sobre o conceito de competências, que procurou alinhar as capacidades individuais e os objetivos organizacionais. De acordo com Bitencourt e Barbosa (2004), alguns dos fatores relacionados a esse movimento são: a necessidade de alternativas mais eficazes de formação profissional, visto que o treinamento tradicional não atende à atual demanda; a exigência de novas habilidades e atitudes condizentes com o ambiente organizacional; e o atendimento às demandas do mercado mais competitivo. O conceito de competências é estruturado na concepção de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, com foco na consecução das atividades da organização e no aumento do seu desempenho profissional.

No Brasil, os estudos sobre competências são recentes, e as abordagens utilizadas são, predominantemente, as perspectivas estrangeiras. Uma pesquisa realizada por Ruas et al. (2005) sistematizaram e analisaram, entre os anos de 2000 a 2004, os principais avanços e limites nos conceitos em publicações brasileiras. Foi demonstrada uma heterogeneidade nas formas de abordar, classificar e estruturar esse conceito e uma amplitude de perspectivas que abordam o tema. Na mesma direção, em

estudo no qual revisou a literatura na área, Bitencourt (2001) identificou pelo menos 21 conceitos diferentes sobre competências. No decorrer dessa construção, o conceito de competências tem sido abordado sob diversas perspectivas, e faz-se necessário o entendimento dessas diferentes abordagens para a compreensão da sua complexidade (RUAS et al., 2005).

Rosenfield e Nardi (2006) e Zarifian (2001) consideram que o conceito de competências está relacionado ao surgimento de um formato de avaliação das qualificações do trabalhador para o mercado de trabalho. Abbad e Borges-Andrade (2004) avaliam o desenvolvimento de competências como um diferencial competitivo para as organizações se adaptarem às atuais necessidades. Em relação a esse contexto, em 1977, Katz já reconhecia a busca das empresas pela existência de habilidades preditoras de desempenho de executivos qualificados. Apesar de reconhecer a existência de atributos essenciais para cada cargo, o autor verificava uma diversidade de qualificações pessoais para os mesmos cargos em empresas diferentes. A partir dessa constatação, ele refere-se a três habilidades básicas – técnica, humana e conceitual –, as quais, apesar de serem inter-relacionadas, precisam também ser analisadas separadamente para proporcionar maior visibilidade de sua importância e necessidade de operacionalizá-las em diversos níveis.

A habilidade técnica (KATZ, 1977) compreende a capacidade de manuseio de métodos, processos, procedimentos e técnicas da organização. É o conhecimento especializado em uma determinada área. A habilidade humana está relacionada ao modo como o indivíduo trabalha em grupo, o seu relacionamento com o outro, como se percebe e percebe o outro. A habilidade conceitual está relacionada à visão da organização: significa considerar a empresa, que possui partes interagindo constantemente e modificando mutuamente, o que vai ao encontro da visão sistêmica de Senge (1990). A partir dessas habilidades, o profissional poderá se aprimorar para o cargo que exerce para realizar o trabalho de uma forma eficaz (KATZ, 1977). Embora partes das definições possam ter sido alteradas, verifica-se que as variáveis identificadas pelo autor estão em grande parte presentes no tratamento contemporâneo do conceito de competências.

Apesar da inexistência de um consenso acerca do conceito (RUAS, 2005; FREITAS; BRANDÃO, 2005), podem ser identificadas três grandes correntes (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003; BRANDÃO et al., 2005). A primeira corrente, representada por teóricos americanos, possui como um dos seus representantes McClelland, que, em 1973, elaborou o conceito de competência de forma estruturada pela primeira vez com o intuito de aprimorar a utilização dos testes de inteligência para a seleção de pessoas na organização. Para ele, competência seria um “estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes) que credencia a pessoa a exercer determinado trabalho” (CARBONE et al., 2005, p. 43). Boyatzis, outro expoente, em 1982, auxiliou na estruturação do conceito, ao caracterizar os comportamentos desejados para obter uma performance superior nas situações de trabalho, sendo as competências definidas com a definição dos cargos da organização (DUTRA et al., 2006).

A segunda corrente, de origem francesa, tem Zarifian (1996) e Le Boterf (2003) como dois de seus principais representantes. O segundo autor afirma não existirem competências separadas do indivíduo, explicitando que o indivíduo é o portador e o produtor da competência. Para ele, competência é uma abstração para representar os saberes do indivíduo, e o resultado só é alcançado por meio da combinação de saberes existentes colocados em prática. A noção de competência só existe a partir da ação e na ação do indivíduo.

Le Boterf (2003) apresenta seis saberes. O primeiro é *saber agir com pertinência*: o indivíduo tem que interpretar e compreender a situação e, posteriormente, coordenar saberes interdependentes e orientá-los para uma solução de problemas. O indivíduo deve agir de forma adequada em um contexto pertinente; ter apenas o conhecimento não é suficiente para a execução da tarefa, tem que *saber mobilizá-lo em um contexto*. A capacidade de organizar e combinar diferentes conhecimentos para obter o resultado esperado também é necessária, ou seja, *saber combinar* os elementos para tal ação a fim de alcançar a finalidade. O indivíduo deve conseguir resolver problemas variados, com a transformação ou a ampliação do conhecimento que possui, *saber transpor* esse conhecimento diante da variabilidade de situações. Transformar a prática profissional em oportunidades de inovar, aprender com as próprias experiências, construir conhecimentos sobre o que já existe, ou seja, *saber*

aprender a aprender. E, por fim, *saber envolver*, ter uma implicação afetiva com o trabalho, expressar sua subjetividade. Para uma mesma situação, podem existir vários comportamentos que a solucionem, portanto, várias combinações de saberes diferentes. A capacidade do indivíduo de organizar e combinar esses saberes, de forma a gerar resultados positivos, torna-o um profissional competente. A iniciativa e a audácia de tentar e assumir possíveis erros, aprendendo com eles, favorecem o desenvolvimento do indivíduo (LE BOTERF, 2003).

Le Boterf (2003) considera que o profissional moderno não deve se limitar às ações preestabelecidas, pois na sociedade contemporânea o indivíduo tem que ser inovador e criativo. A complexidade existente nas tarefas por ele desempenhadas deve ser “administrada”, ou seja, o profissional deve saber interpretar as situações e combinar conhecimentos para analisar qual a melhor ação para alcançar o objetivo desejado. *A priori*, o indivíduo não sabe o que fazer, nem como; porém, pode fazer de forma inovadora e gerar resultados satisfatórios. O aprendizado não ocorre somente com o novo, mas com o que suas experiências podem proporcionar, saber corrigir as premissas que já possui para um melhor desempenho, aprender a aprender (LE BOTERF, 2003). Nessa direção Rosenfield e Nardi (2006) compreendem que, no modelo da competência, um dos elementos é o saber ser, denotando um caráter relacional aos conhecimentos do indivíduo com a diversidade de atividades e situações que deverá desempenhar no seu trabalho. O “ser competente” relaciona todos os conhecimentos do trabalhador (saberes técnicos, comportamentais, práticos) para realizar o seu papel dentro da organização.

A principal diferença entre a corrente americana e a francesa é que, enquanto a primeira trata competência como um “estoque de qualificações que credencia a pessoa a exercer um determinado cargo”, a segunda se refere ao que a pessoa pode realizar, fazer em determinado contexto, as competências em ação (CARBONE et al., 2005, p. 43). Alguns autores (BITENCOURT, 2004; BRANDÃO et al., 2005; DUTRA, 2004; DUTRA et al., 2006; RUAS, 2005; CARBONE et al., 2005) ainda afirmam existir uma terceira vertente que, de forma integradora, procura definir competências a partir das duas abordagens existentes. De acordo com Carbone et al. (2005), a terceira vertente define competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes de um

indivíduo para executar determinada tarefa, demonstrada pelo comportamento ou pelo resultado, que agrega valor aos indivíduos ou às organizações. Para os autores, competências humanas são “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor às pessoas ou organizações” (2005, p. 43). A terceira vertente integra, então, o conceito de estoque de qualificações (CHA) com as realizações do indivíduo em um contexto específico.

Diante da diversidade de conceitos de competência utilizados, cabe analisar quais vêm sendo adotados por profissionais de recursos humanos. Dutra et al. (2006) desenvolveram uma pesquisa com profissionais que geriam pessoas em empresas de destaque no Brasil com o intuito de verificar a utilização dos conceitos na prática. Os autores consideraram como critério de seleção a qualificação dos participantes da pesquisa (MBAs, mestrado, especialização), sem se preocupar com a representatividade estatística da população. A coleta de dados permitiu o agrupamento de 11 categorias, que foram separadas em quatro grupos de definições sobre competências. O primeiro grupo está vinculado ao conceito descrito por McClelland, Boyatzis e Spencer, com 58,4%. O segundo se aproxima da abordagem de Le Boterf, Zarifian e Ruas, representando 12,6% das respostas. O conceito abordado por Dutra e Fleury, que engloba as duas correntes anteriores, reflete a terceira categoria de definição relatada, com 17,6% das respostas. A última, com 11,2% das respostas, reflete o conjunto de indivíduos que não estão alinhados a nenhum dos conceitos, ou seja, não se enquadraram nos referenciais da pesquisa (DUTRA et al., 2006).

Com base na interpretação dos dados, os autores demonstraram que predomina, para a maioria dos profissionais pesquisados, a perspectiva do conceito de competências formulado por David McClelland, ou seja, a noção de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que credenciam o indivíduo a um determinado cargo (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003). Conforme as conclusões da pesquisa, um determinado número de participantes não foi enquadrado nos três grandes grupos teóricos sobre competências. Enquanto alguns autores relatam três grandes correntes, pode se inferir o surgimento de outra que possivelmente é diferente dos pressupostos já existentes ou agrupa um conjunto variado de definições heterogêneas.

Há, ainda, outra perspectiva identificada na literatura que se diferencia dos conceitos apresentados. Kubo e Botomé (2002) examinam competências como um grau da capacidade de atuação do indivíduo. A partir de estudo sobre objetivos de ensino, os autores argumentam que os comportamentos esperados para atuação do profissional devem ser as bases para a formulação dos objetivos de ensino. O aprimoramento desses comportamentos varia em graus e valores, que refletem o desenvolvimento da capacidade de atuar, são considerados graus da qualidade de realização e pressupõem uma hierarquia. A palavra *aptidão* denota o grau mais básico da capacidade de atuar em que a pessoa está apta a realizá-lo, mas o faz com riscos e imperfeição. O próximo grau considerado é a *competência*, que, para os autores, refere-se a um grau de capacidade de atuação com correção e baixo risco. A *habilidade* é um grau de qualificação maior da capacidade, implica em realizar algo com facilidade, conforto, rendimento maior nos resultados, entre outros aspectos. E, por último, o grau máximo de qualidade da capacidade de atuação, a *perícia*, “serve como modelo social de uma determinada atuação” no qual a execução das atividades é realizada com uma capacidade de atuação perfeita, obtendo-se os resultados exatamente como o esperado (p. 487). Desse modo Kubo e Botomé (2002) explicitam a competência como um grau da capacidade de atuar de uma pessoa, ressaltando a relevância da análise do comportamento esperado para determinada atuação profissional como modo de nortear a construção dos objetivos de ensino. Diante dessas diversidades de formulação das competências, verifica-se uma maior utilização e aceitação, por parte de estudiosos sobre o tema, do conceito como conhecimentos, habilidades e atitudes.

As diretrizes curriculares de Psicologia, formuladas com base no conceito de competências, enfatizam a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos nos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, também nos estágios básicos e profissionalizantes. Para a formação do psicólogo, foi definido um núcleo comum de competências para a atuação, independente da área ou do enfoque teórico adotado, com o objetivo de estruturar uma base homogênea para a formação do profissional no País. No que tange à área de Psicologia das organizações e do trabalho, há uma ênfase das diretrizes para os processos de diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos que auxiliem o psicólogo a analisar e a aprimorar os processos de

gestão em distintas organizações. Desse modo, o curso de Psicologia deve ser estruturado de forma a proporcionar aos graduandos estágios que garantam o desenvolvimento de competências individuais adequadas às diversas etapas da formação profissional. As EJs em Psicologia devem, portanto, oferecer estágios que promovam competências individuais e que elas sejam mobilizadas para assegurar as competências organizacionais.

O termo *competências organizacionais* está relacionado a elementos da organização que configuram sua estratégia organizacional, como missão e visão, e contribui para a sobrevivência da empresa (RUAS, 2005). São atribuições da empresa que as diferenciam das outras e garantem a sua competitividade. Guimarães (2000) afirma que os profissionais relacionados à administração estratégica consideram a obtenção e o desenvolvimento de competências (organizacionais e individuais) um diferencial organizacional no mercado competitivo, sendo as competências organizacionais consideradas competências que tornam a organização eficaz para a consecução de seus objetivos (BRANDÃO et al., 2005). Em um artigo que procura verificar as causas da incompetência em uma organização, Durand (1998) faz uma crítica à construção do conceito *competência*, pois está calcado mais na aprendizagem individual do que na “natureza da competência em si mesma”, o que causa certa dificuldade de descrever a real essência da organização que aprende. Bruno-Faria e Brandão (2003) argumentam que as competências individuais, somadas a outros recursos organizacionais, dão sustentação às competências organizacionais.

De acordo com Carbone et al. (2005), o levantamento de competências necessárias à organização é um processo contínuo e dinâmico. O levantamento de competências essenciais em um determinado contexto pode se tornar obsoleto tempos depois, visto que o ambiente está modificado (BRANDÃO, 2003). Para a gestão por competências ser eficaz é necessária não apenas a aplicação de um dos instrumentos relacionados a esse tipo de gestão e sim toda uma reformulação na estrutura organizacional para a implantação dos instrumentos e dos processos necessários. Por exemplo, a utilização da seleção por competências sem um suporte organizacional de desenvolvimento das competências individuais não garante os resultados esperados pelos gestores da implantação desse processo. Em seu estudo sobre o

desenvolvimento de competências tecnológicas, Tacla e Figueiredo (2003) reconhecem outras políticas da organização que intervieram no desenvolvimento de competências, como interações com universidades e institutos de pesquisa, infra-estrutura, condições de mercado. No estudo, foi verificado que as competências desenvolvidas abrangiam também modificações nas rotinas organizacionais e nos procedimentos, não ficando restritas apenas aos conhecimentos técnicos dos indivíduos que participaram da pesquisa e nem restritas aos sistemas físicos. Desse modo a negligência a esses “pré-requisitos”, a essa adequação da organização, que eventualmente causa insucessos na implantação do modelo de gestão por competências, levantou o questionamento se a gestão por competências era realmente um novo modelo de gestão de pessoas ou apenas mais um modismo.

O processo de adequação ao modelo de gestão por competências nas organizações inicia com a análise da estrutura organizacional, sua missão, seus valores, seus objetivos. Outra fonte de informações para o levantamento das competências organizacionais são as pessoas-chave da organização ou a observação direta. A partir dessa análise é feito o levantamento das competências necessárias à execução das atividades da organização, identificando-se assim as competências organizacionais (CARBONE et al., 2005). Em seguida, o mapeamento das competências individuais existentes na organização é realizado com o objetivo de obter um parâmetro das competências presentes e daquelas requeridas, identificando assim o *gap*, ou seja, a lacuna entre o disponível e o almejado. O *gap* pode ser identificado por meio de indicadores de desempenho (medidas de eficiência e eficácia). Esse diagnóstico permite o planejamento mais adequado para o desenvolvimento e/ou a captação de competências individuais, relacionadas às competências organizacionais (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003).

Alguns instrumentos permitem verificar se ocorreu o desenvolvimento de competências por meio da avaliação do desempenho dos indivíduos. O *balanced scorecard* (BSC),⁶ utilizado para a realização do planejamento estratégico da organização, tem por objetivo nortear o desempenho organizacional e individual por

⁶ Balanced Score Card (BSC) é um instrumento utilizado para a gestão estratégica desenvolvido em 1992 por Roberto Kaplan e David Norton.

meio de quatro medidas de desempenho diferentes – financeiro, clientes, processos internos e aprendizagem e crescimento–, alinhando as iniciativas da organização. Outro instrumento utilizado é a auto-avaliação, no qual o próprio indivíduo indica a importância de determinada competência para a consecução das atividades de seu cargo, bem como o grau em que domina a competência. E a avaliação 360°, ou por múltiplas fontes, é um questionário ou entrevista, aplicado a vários indivíduos de um mesmo grupo, com a finalidade de registrar e receber *feedbacks* de várias fontes de avaliação do grupo em que o indivíduo está inserido. Após a aplicação do questionário, o indivíduo é avaliado de acordo com o que respondeu e com o que seus colegas responderam. O pressuposto, ao utilizar essa avaliação, é obter resultados mais fidedignos, visto diminuir os vieses da avaliação unilateral (superior hierárquico e subordinado) e as respostas serem de múltiplas fontes. Esses instrumentos auxiliam a verificação do desenvolvimento das competências individuais, uma vez que o desempenho é a sua representação; em outras palavras, é a manifestação daquilo que a pessoa é capaz (CARBONE et al., 2005).

Hammes (2005), em uma atividade de estágio realizada sobre a avaliação de desempenho (AD) em uma EJ, conclui que o resultado do processo de avaliação de desempenho realizado pela diretoria de RH da EJ deveria ser utilizado como um recurso de melhoria da atuação dos graduandos, de forma sistêmica e contínua. O processo de avaliação de desempenho foi formulado para fornecer *feedback* acerca do desempenho dos graduandos que participam da EJ. Entretanto, a diretoria da EJ utilizava os resultados da AD como uma forma de identificar os graduandos com baixo desempenho e desligá-los da empresa. A acadêmica concluiu que o resultado desse método avaliativo poderia ser mais bem utilizado para oferecer aos graduandos subsídios ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao aumento da capacidade de atuação profissional na empresa, e não como um recurso de exclusão aos graduandos que não conseguissem atingir as metas da avaliação. É provável que o critério para adoção de um instrumento para medição ou diagnóstico das competências individuais e/ou aprendizagem dependa da utilização para a qual o resultado será destinado. Por exemplo, no processo de avaliação de desempenho, as competências são analisadas com base nos comportamentos observados com a

finalidade de verificar as competências que o indivíduo possui. Porém, quando o objetivo é planejamento de treinamento e desenvolvimento das competências, além de se terem os comportamentos ressaltados, analisam-se também os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que se planeje como desenvolver a competência requerida ou para se obter o desempenho desejado (CARBONE et al., 2005).

Após uma extensa revisão na literatura anglo-americana e francesa, Sant’Anna, Moraes e Kilimnk (2005) adotaram o conceito de competências como resultante da múltipla combinação de saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) que propiciam respostas efetivas no contexto de trabalho e identificaram 15 competências mais “reiteradamente apontadas nos trabalhos revisados”. No presente trabalho foram utilizadas apenas quatro dessas competências, pois são as competências definidas como básicas para a atuação na EJ de Psicologia estudada e vão ao encontro de algumas competências referidas nas Diretrizes Curriculares.

COMPETÊNCIAS	INDICADORES
Trabalho em equipe	Compartilha com seu grupo os desafios a enfrentar. Mantém relacionamento interpessoal amigável e cordial com os membros da equipe. Estimula a busca conjunta de soluções para os problemas enfrentados pela equipe. Compartilha seus conhecimentos com os membros da equipe.
Organização	Desempenhar suas atividades corretamente. Cumprir prazos.
Relacionamento interpessoal	Buscar integração em momentos de confraternização. Ser cortês com os colegas de trabalho. Interagir com os colegas no ambiente de trabalho.
Comunicação	Compartilhar experiências. Compartilhar conhecimento. Compartilhar informação interna da empresa.

QUADRO 2 – Competências requeridas pela EJ
FONTE: Apostila de Recrutamento e Seleção da Elo.

A descrição das competências foi realizada a partir da literatura utilizada pela empresa júnior, que se baseou em Gramigna (2002). Cabe ressaltar que as competências selecionadas não incluem e definem todas as competências necessárias à formação profissional do psicólogo, mas sim algumas necessárias à formação do

psicólogo organizacional e do trabalho de acordo com o levantamento realizado, pautado na literatura pesquisada e referente à delimitação do projeto de pesquisa. Uma clara definição das competências, ou comportamentos esperados do psicólogo, dependerá de uma análise aprofundada do que será exigido do graduando como profissional (KUBO; BOTOMÉ, 2002).

O novo panorama organizacional impulsionou os jovens a procurar novas alternativas para o aprimoramento da formação profissional, não bastando assim apenas a aprendizagem de conteúdos durante a graduação. Nesse contexto a EJ surgiu no meio acadêmico com o objetivo de fomentar o espírito empreendedor, aproximar o graduando do mercado de trabalho, desenvolver habilidades complementares à graduação, desenvolver competências profissionais e pessoais, entre outros objetivos (BRASIL JÚNIOR, 2007). Contudo, com base na revisão da literatura, verificou-se uma lacuna na produção de conhecimento sobre o desenvolvimento de competências relacionadas a empresas juniores de Psicologia. A compreensão do desenvolvimento de competências profissionais que podem decorrer da participação da EJ se faz necessária para aprimorar a formação profissional e a gestão das empresas, portanto, é relevante investigar como ocorre o desenvolvimento de competências junto aos graduandos por meio da participação em uma empresa júnior de Psicologia.

3 MÉTODO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as etapas percorridas para a realização da pesquisa, configurada em um estudo de caso. Para Senger, Paço-Cunha e Senger (2003) o estudo de caso pode ser utilizado quando o fenômeno a ser estudado não pode ser distanciado do seu contexto e o pesquisador tem que investigá-lo no ambiente no qual acontece. É uma forma de investigar e analisar, de forma exploratória, alguma unidade social, organização, grupo de indivíduos, que fazem referência ao fenômeno da pesquisa. Todos os procedimentos utilizados, desde a escolha da organização, dos participantes, das fontes de informação, dos instrumentos, da situação, do ambiente e da análise dos dados coletados, estão descritos. As decisões acerca da pesquisa foram encadeadas de forma coerente e contínua, mesmo que tenham ocorrido modificações durante o seu transcurso. As informações foram coletadas de acordo com o problema/fenômeno, e as fontes selecionadas representaram a melhor forma de se obterem as informações necessárias.

3.1 Local e contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Elo Consultoria, Empresa Júnior de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. A empresa é formada por 14 graduandos de Psicologia que estudam na mesma organização de ensino na qual se inserem. Oferece serviços às micro e pequenas empresas da região de Londrina de recrutamento e seleção por competências, treinamento e desenvolvimento humano e diagnóstico organizacional. A gestão da empresa, ao formular o estatuto, identificou os graduandos que dela participam como clientes internos, e propicia cursos, treinamentos, palestras e atividades diversas para o desenvolvimento de suas competências. A criação da empresa decorreu do interesse e da mobilização de seis estudantes do curso de Psicologia da UEL com o objetivo de aprimorar os

conhecimentos e as habilidades profissionais relacionados à atuação em Psicologia Organizacional, por meio da aplicação prática do conhecimento teórico adquirido.

A empresa foi fundada em dezembro de 2003, e as atividades dos acadêmicos começaram a ser desenvolvidas no início do ano letivo de 2004. No final de 2004 os gestores da Elo Consultoria conseguiram estruturar a empresa nos padrões preconizados pela Brasil Júnior e federar-se à Federação das Empresas Juniores do Estado do Paraná (Fejepar), órgão que regulamenta as empresas juniores do Estado do Paraná. A empresa é constituída pelos gestores, que realizam as atividades administrativas e financeiras, predominantemente, e supervisionam os membros consultores, e pelos membros consultores, responsáveis pela execução dos projetos oferecidos pela empresa. Os cargos administrativos são divididos em presidência, gestão financeira, gestão de projetos, gestão de recursos humanos e administrativo, tendo, por vezes, uma mesma pessoa responsável por duas gestões.

O objetivo da criação da Elo Consultoria, *a priori*, foi assegurar o contato do graduando com o mercado de trabalho por meio de projetos relacionados à área de recursos humanos e à organização de eventos (palestras e cursos) que pudessem contribuir para o desenvolvimento da comunidade acadêmica do curso. De acordo com a proposta de seus fundadores, os projetos são oferecidos, principalmente, para a Incubadora Internacional de Empresas de Base Tecnológica da UEL (Intuel), onde estão alocadas empresas pré-incubadas e incubadas, empresas juniores (dentre elas a própria Elo Consultoria) e também as micro, médias e pequenas empresas da região de Londrina, consideradas clientes. Os próprios graduandos que participam da empresa também são considerados clientes para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Os serviços oferecidos são de consultoria às organizações com a realização de atividades que identificam os possíveis problemas e as melhorias e, posteriormente, propõem medidas que auxiliem o desenvolvimento da organização no mercado e dos funcionários profissionalmente (diagnóstico organizacional). Ademais, o papel do psicólogo se refere à preparação adequada, à aplicação, à manutenção e ao desenvolvimento das pessoas nas organizações, seguindo uma tendência de mercado que enfatiza não somente a parte operacional do trabalho, mas também a gestão da aprendizagem, do conhecimento e do capital humano.

O trabalho desenvolvido configura-se em uma oportunidade de ampliação do conhecimento acadêmico e prático. Por ser uma empresa sem fins lucrativos, os recursos obtidos por meio da prestação de serviços, ou patrocínio, são investidos na estrutura da empresa e no aperfeiçoamento profissional dos membros e dos acadêmicos do curso de Psicologia.

A escolha da Elo Consultoria para a pesquisa baseou-se em três fatores primordiais: ser empresa júnior de Psicologia, pois existem poucas pesquisas em EJs desse curso; a exigência à federação, pois garante um padrão de funcionamento e desenvolvimento das atividades na EJ. Para se federarem, as EJs se enquadram em alguns critérios de qualidade, tais como vínculo com a universidade, apoio dos professores do curso, utilização do Estatuto e Regimento Interno para nortear as atividades da organização, entre outros; e, por último, estar situada na região Sul do País, uma vez que a pesquisadora estava interessada em conhecer a realidade na qual atua, além de facilitar o acesso para o desenvolvimento da pesquisa.

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram graduandos que estavam atuando na empresa júnior escolhida, efetivados no início do ano letivo de 2007, sendo um total de 10 acadêmicos. A população que compôs a pesquisa, dentro dos critérios estabelecidos de entrada na EJ, foi universal, de acordo com a viabilidade de entrevistar todos os participantes e ser a melhor forma de obter os dados referentes ao problema de pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). Todos os participantes estavam devidamente vinculados à EJ por contrato de voluntariado, que prevê a carga horária semanal, os dias em que desempenharão as atividades para a empresa, as atividades que executarão, o vínculo com a EJ, seus direitos e deveres. Os graduandos eram de ambos os sexos, de idade variável entre 18 a 22 anos, e de todos os anos letivos da graduação.

3.3 Fontes de informação

As informações constituem a base para a pesquisa científica tanto para o procedimento de construção do problema quanto para a verificação da hipótese levantada (LAVILLE; DIONNE, 1999). Uma das fontes de informação foram os documentos da empresa: os dados de entrada dos novos membros, os critérios de seleção, os programas de treinamento e as competências requeridas para a seleção. A utilização dessas fontes ocorreu com o objetivo de mapear as competências individuais relevantes, que são requeridas pelos gestores, para participação na empresa e para a execução dos projetos. Outra fonte foram entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os participantes selecionados. As entrevistas foram elaboradas na forma de um roteiro de perguntas abertas e seqüenciadas, as quais visavam esclarecer o problema de pesquisa. Laville e Dionne (1999) argumentam que, utilizando a entrevista semi-estruturada, o pesquisador possui uma maior liberdade para explorar os dados necessários junto aos entrevistados, devido à possibilidade de incluir outros questionamentos durante a aplicação. Para Botomé (1997), existem duas formas de observação: a direta é o registro sobre uma dada situação ou fenômeno quando ocorre; e a indireta é o uso de indícios ou pistas de informações das quais se deduzem outras informações. Na presente pesquisa foi utilizada apenas a observação indireta, uma vez que a observação direta do fenômeno era inviável.

3.4 Situação e ambiente

As entrevistas foram realizadas em uma sala de reuniões na Intuel, a incubadora de base tecnológica, onde está alocada a empresa e que foi cedida pelos gestores. A sala era adequada, pois estava livre de barulhos e interrupções de outras pessoas, e estava equipada com cadeiras e uma mesa, utilizadas nas entrevistas. O horário foi

agendado de acordo com a disponibilidade dos participantes que não estariam de plantão para evitar interrupções. Além da sala, foram utilizados como material o gravador digital, o papel sulfite, a caneta e, posteriormente, o computador para a sistematização das informações.

3.5 Procedimentos e coleta de informações

A etapa inicial da pesquisa foi a busca, na literatura, de referências sobre o tema, visando aumentar o conhecimento sobre o problema de pesquisa. A coleta dessas informações permitiu à pesquisadora elaborar os procedimentos de coleta dos dados relevantes para a produção do conhecimento pertinente à pergunta elaborada. Os procedimentos para o contato com a empresa, a construção do instrumento, a coleta de informações e o registro serão relatados a seguir.

3.5.1 Contato com os sujeitos

O primeiro contato foi realizado com a gestora presidente da Elo: por e-mail foi explicitado o objetivo da pesquisa e solicitado o auxílio da equipe. A gestora presidente aceitou a proposta e repassou as informações para os graduandos em uma reunião da empresa. Imediatamente após a resposta de participação dos graduandos, foram pedidos à gestora presidente os documentos da Elo, que poderiam possuir elementos norteadores para a elaboração da entrevista semi-estruturada. A falta de acesso aos documentos atrasou a estruturação do instrumento, pois as gestoras demoraram para responder às solicitações de entrega. Tais documentos foram o formulário de entrevista de seleção, o Regimento Interno, o contrato de voluntariado, a planilha de projetos desenvolvidos e a apostila de treinamento do recrutamento e seleção. Todos os

documentos possuíam relação estrita com a concepção de competências dos graduandos e as formas de identificar os objetivos de desenvolvimento na Elo.

Como a pesquisa foi realizada em um outro Estado, foi marcada uma data com todos os graduandos para que a pesquisadora pudesse se apresentar e esclarecer de forma detalhada os seus propósitos e os procedimentos que seriam realizados. Nesse encontro o objetivo da pesquisa, sua relevância social e científica e os procedimentos éticos (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) foram expostos a todos, que consentiram em participar. A pesquisadora esclareceu também a importância da colaboração e a honestidade de todos os participantes para um resultado mais próximo possível das práticas adotadas na empresa. Após esse encontro, todos os graduandos aceitaram participar da pesquisa e, após a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), foi pedido que o assinassem. As datas e os horários de entrevistas foram agendados de acordo com a disponibilidade dos participantes. No final da reunião foi acordado, sem data definida, que o conhecimento produzido pela pesquisa seria repassado a todos.

3.5.2 Elaboração dos instrumentos utilizados nas observações

A escolha das competências a serem observadas foi baseada em três componentes da revisão da literatura: competências pertinentes ao processo seletivo realizado pelos graduandos da EJ, Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia e Estatuto do Movimento Empresa Júnior (Brasil Júnior). Para o levantamento, foram solicitados à presidente da empresa os instrumentos utilizados na seleção dos novos membros que possuíam as competências avaliadas para o ingresso na EJ. Os outros dois documentos utilizados, Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e Estatuto da Brasil Júnior, foram analisados e assim foram transpostas as competências no quadro abaixo. O quadro de categorias de análise das competências estruturado com base na literatura é apresentado a seguir.

Diretrizes	MEJ	Elo
Tomada de decisões	Desenvolvimento técnico e acadêmico de seus associados	Trabalho em equipe
Comunicação	Desenvolvimento pessoal e profissional de seus associados	Relacionamento interpessoal
Liderança	Fomento ao espírito empreendedor de seus associados	Organização do Trabalho
Administração e gerenciamento	Contato dos alunos com o mercado de trabalho	Comunicação verbal
Educação permanente		Criatividade
		Iniciativa

QUADRO 3 – Competências a serem observadas

FONTES: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, Estatuto da Brasil Júnior e Competências requeridas pela ELO.

Com base nesse quadro, elaborou-se a entrevista semi-estruturada (Apêndice B) com o objetivo de caracterizar as competências relevantes na Elo Consultoria a partir da verbalização dos participantes. Foi realizado um pré-teste do instrumento com sujeitos não participantes da pesquisa. O pré-teste permitiu identificar necessidades de alterações ou outros esclarecimentos. Além disso, procurou-se contemplar o que Carbone et al. (2005) salientam como alguns critérios para a correta descrição de competências, tais como utilizar frases curtas e claras, não utilizar frases ambíguas ou irrelevantes, obviedade, redundâncias, e utilizar verbos que representem comportamentos passíveis de observação.

3.5.3 Coleta de informações

As entrevistas foram individuais e tiveram um tempo médio de 40 minutos por participante. No início foi explicado novamente o objetivo da pesquisa e sanadas as possíveis dúvidas em relação aos procedimentos. Após o término da entrevista,

possibilitou-se ao graduando falar sobre algum assunto que achasse pertinente e que não havia sido questionado pela pesquisadora.

Os documentos utilizados foram obtidos por e-mail (apostila do recrutamento e seleção, quadro dos projetos desenvolvidos, Regimento Interno), de forma física (entrevista de seleção e Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia) e pela busca de arquivos na internet (conceito nacional de Empresa Júnior). A análise dos documentos teve duas etapas. A primeira foi identificar quais competências os três documentos continham; e, num segundo momento, foi avaliada a compreensão da concepção de competências definida em cada um. Devido a uma grande referência às apostilas utilizadas nos treinamentos (Anexo C), que continham orientações sobre as etapas e os procedimentos adotados nos projetos desenvolvidos na EJ, elas também serviram como fonte de informações.

3.5.4 Registro, análise e interpretação das informações

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas integralmente. O conteúdo das falas foi separado em categorias de análise e depois agrupado conforme a recorrência das respostas com o objetivo de facilitar a visualização para a análise, a discussão e a interpretação. No decorrer das entrevistas emergiram variáveis que não tinham sido consideradas na revisão da literatura. Essas variáveis foram abordadas na discussão, pois tinham relação direta com a caracterização do desenvolvimento das competências. Os documentos também foram analisados, e as informações relevantes para a complementação da caracterização do desenvolvimento das competências tiveram o mesmo tratamento que as falas dos graduandos: foram selecionadas e separadas em categorias de análise para posterior discussão.

Durante o processo de coleta de dados ocorreram algumas dificuldades. Uma das entrevistas não foi gravada e, como o acesso aos participantes era limitado, devido a estar localizado em outra cidade, não houve a possibilidade de refazê-la. Avaliou-se, porém, que, pelo número de participantes, esse fato não interferiria na discussão e na

análise, pois, com a utilização das outras entrevistas, o problema de pesquisa foi respondido de forma satisfatória.

Utilizou-se a técnica de análise de conteúdos e de documentos para a interpretação das informações. Esse procedimento consiste na aplicação de processos técnicos relativamente precisos para a construção do saber sobre variadas fontes de informações, como entrevistas, documentos, artigos. O teor das fontes é indicativo para o pesquisador da atividade cognitiva do pesquisado e possibilita sistematizar as informações coletadas (QUIVY; CAMPENHOULDT, 1998). As informações obtidas nos documentos (instrumentos utilizados na seleção dos novos membros) da empresa foram analisadas e os conteúdos que são significantes foram identificados com o objetivo de sistematizá-los em unidades e categorizá-los. As informações provenientes das entrevistas foram sistematizadas de modo a identificar conteúdos comuns e aqueles singulares, mas relevantes. Após a identificação dos conteúdos, foram estruturadas as categorias de análise que permitiram o exame. A interpretação foi realizada com a relação teoria/empírica, ou seja, utilização da revisão da literatura e da análise das informações.

4 PERCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS GRADUANDOS POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO EM UMA EMPRESA JÚNIOR

O presente capítulo apresenta as informações coletadas com os participantes da pesquisa. Com o objetivo de caracterizar os graduandos participantes da empresa júnior, os dados pessoais foram apresentados em tabelas e quadros. As informações referentes aos conjuntos de variáveis e subvariáveis relativos ao problema de pesquisa foram agrupadas na forma de categorias de análise e organizadas em quadros-síntese a partir das verbalizações dos participantes. As categorias de análise são motivos de entrada na empresa júnior, vantagens da participação na empresa júnior, desvantagens da participação na empresa júnior, treinamentos realizados pela empresa júnior, conhecimentos adquiridos por meio da participação nos projetos, habilidades desenvolvidas por meio da participação nos projetos, atitudes desenvolvidas por meio da participação nos projetos e percepção do desenvolvimento de competências. As falas dos participantes serão utilizadas para analisar e interpretar as informações, bem como para subsidiar a formulação das conclusões.

4.1 Caracterização dos participantes

Os dados demográficos de caracterização dos participantes serão apresentados na seqüência.

TABELA 1 – Distribuição de freqüência por ano quando do ingresso na EJ

Ano da graduação	N. de participantes
1º	2
2º	3
3º	2
4º	2
5º	1
Total	10

FONTE: Relato dos participantes.

TABELA 2 – Distribuição de frequência por idade

Graduandos	Idade
4	22 anos
3	21 anos
2	20 anos
1	18 anos

FONTE: Relato dos participantes.

As Tabelas 1 e 2 apresentam os dados gerais que caracterizam os participantes da pesquisa, como ano em que estavam cursando a graduação em Psicologia e idade. A faixa etária varia de 18 a 22 anos, sendo o maior número de participantes (quatro) com 22 anos. O ano letivo que estão cursando na graduação varia muito, visto que existe pelo menos um graduando em cada ano, todavia, verifica-se a peculiaridade de uma única aluna concluinte da graduação (5º ano). Pelo fato de a empresa júnior não ser reconhecida pelo Departamento de Psicologia da universidade como campo de estágio para o graduando, a participação não conta horas no currículo acadêmico. Quanto ao gênero, seis são mulheres e quatro, homens, o que demonstra uma diferença não muito significativa de gênero entre os participantes. Todos os participantes são membros consultores da EJ pesquisada.

De acordo com o levantamento do perfil do empresário júnior, realizado por Oliveira (2004) em um encontro nacional de Empresa Júnior, a idade dos graduandos tende a variar de 15 a 25 anos, sendo 20 anos a média do grupo. Na mesma pesquisa a diferença de gêneros foi de apenas 11,98%, entre mais de 300 entrevistados, o que corrobora com a pequena diferença entre homens e mulheres existentes na empresa pesquisada, apesar de se tratar de uma empresa do curso de Psicologia, no qual predominam mulheres.

A carga horária de atividades na empresa é de 6 horas/semanais para todos os graduandos, sendo duas de reuniões e quatro de plantão na sede da EJ. Nos plantões, os graduandos ficam na sala da empresa para desenvolver projetos ou para atender a alguma demanda que ocorra no momento. Contudo, foi unânime a afirmação de que costumam despender de 8 a 12 horas entre essas duas atividades (projetos em andamento e/ou novos projetos que sejam captados). Os graduandos justificaram essa

diferença de horário devido à grande quantidade de projetos nos quais estão envolvidos durante a semana. Quando o tempo necessário para a execução dos projetos a serem desenvolvidos pelos graduandos excede os horários dos plantões pré-estipulados, os graduandos têm a necessidade de reuniões extras, plantões ou até mesmo de trabalhar fora da empresa.

4.2 Motivos que influenciaram o ingresso na empresa júnior

Os motivos relatados pelos participantes que influenciaram a procura pela participação na empresa júnior foram variados e, em alguns casos, múltiplos. O quadro a seguir apresenta as sínteses dos relatos, com os quatro motivos verbalizados: interesse em conhecer a área de atuação da Psicologia Organizacional, articulação entre teoria e prática, ouviu falar mal/curiosidade e busca de desenvolvimento pessoal e profissional.

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
Interesse em conhecer a área de atuação da Psicologia Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Desde que entrei na faculdade, sempre tive interesse em Psicologia Organizacional. [...] E aí eu vi que tinha empresa júnior, que colocava em prática. [...] Vai ser uma oportunidade de conhecer realmente a Psicologia Organizacional. (P.1) - Antes de eu entrar no curso eu já queria trabalhar com organizacional, não queria a clínica. (P.2) - Não, sei o que me motivou mais era saber o que era uma empresa júnior de Psicologia, o que a Elo fazia. (P.3) - A primeira coisa é que tinha curiosidade de saber o que é Psicologia Organizacional. Eu nem sabia o que era Psicologia, na verdade, mas agora eu entendo muito mais o que é. (P.4) - Eu vim mais pela questão de empresa, do nome de empresa pega isso me interessa e vim. E por ter interesse nessa área resolvi vir. (P.5) - Me interessei pela área de organizacional. (P.7) - Decidi pela Psicologia Organizacional. Eu queria saber mais, eu entrei em Psicologia para trabalhar com recursos humanos, pelo menos era o que eu achava antes. E era a oportunidade que eu tinha de trabalhar com recursos humanos na faculdade (P.8) - Procurei a empresa por causa da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Para tentar aprender algo na área. Curiosidade. (P.10)
Possibilidades de articulação entre teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> - E aí eu vi que tinha a empresa júnior, que colocava em prática. (P.1) - Principalmente pela questão da prática. É que o curso é muito teórico [...] e a gente não vê nada da coisa acontecer, parece que desmotiva muito. (P.2) - No segundo ano e já dei uma aula para uma sala de trinta alunos. [...],

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
Ouvir falar mal, curiosidade	<p>então já temos experiência enorme da formação do psicólogo que é dar aula. (P.3)</p> <p>- Para eu aprender, na prática também. Na teoria e na prática, porque eu sabia que na teoria eu não iria ter. (P.4)</p> <p>- A visão que eu tinha da empresa antes de entrar: A Elo, ah, é uma empresa de Psicologia, sem graça nenhuma. Não sei também, mas pode ser pelo fato da empresa não ser reconhecida pelo curso. [...] E decidi ver [...] a curiosidade também, de saber o que é a empresa júnior. (P.2)</p> <p>- Não sabe o que é Elo Consultoria. A gente sabe que tem a empresa que fica lá do outro lado da UEL. Então era curiosidade. (P.4)</p> <p>- A idéia que eu tinha é que era totalmente desorganizada, pela visão que outros alunos da Psicologia têm e alguns professores também. [...] por mais que eu queria aprender e achava o espaço muito bom, eu não conseguia ver se as pessoas que trabalhavam aqui conseguiriam realmente trabalhar com aprendizagem, numa coisa séria, com compromisso. (P.7)</p> <p>- E sempre ouvi falar muito mal da empresa e aí eu não queria criticar como a gente faz, tinha gente que nunca tinha entrado aqui dentro e criticava e eu queria saber realmente como era. (P.8)</p>
Busca de desenvolvimento pessoal e profissional	<p>- A gente já aprendendo e por um lado é bom porque aí a gente desenvolve, você se desenvolve por si só [...] Foi um crescimento total geral. O tanto que muda a visão do futuro, como é mais fácil alinhar os objetivos. (P.1)</p> <p>- Cada vez que você trabalha mais você ganha, e mais se pode ajudar e assim eu vou crescendo. (P.3)</p> <p>- Postura profissional [...] Acredito que um pouco de paciência, mais um pouco aliás. Coisa um pouco de vergonha, pq eu tenho muita vergonha. Porque tem que ter contato com as pessoas eu tenho que falar com ela, até coordenar uma dinâmica e isso me fez diminuir um pouco essa vergonha. (P.6)</p>

QUADRO 4 – Motivos que influenciaram o ingresso na Empresa Júnior

FONTE: Relato dos participantes.

Os participantes citaram diversos fatores como estímulo para entrar na E.J. Dentre esses, o mais verbalizado, por oito graduandos, foi o interesse na própria teoria sobre Psicologia Organizacional, em conhecer a área de atuação, bem como suas diversidades. No caso da Psicologia Organizacional, de acordo com os graduandos, algumas dessas atividades suprem processos e conceitos básicos da área de recursos humanos que são ensinados de forma defasada na universidade, com poucas possibilidades de utilização prática. Para os autores que discutem sobre métodos de ensino (PERRENOUD, 1999; KUBO; BOTOMÉ, 2002), o planejamento de ensino deve atender para as atividades a serem desenvolvidas após o término da graduação, ou seja, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante a graduação deve ser estruturado de forma a permitir que o graduando conheça e desenvolva habilidades

para a atuação como profissional de determinada área. Nessa perspectiva, o ensino da Psicologia Organizacional foi referido pelos graduandos como “deficiente”: “É que o curso é muito teórico [...] e a gente não vê nada da coisa acontecer, parece que desmotiva muito” (P.2). A EJ é caracterizada como um espaço para que essas atividades (de RH) sejam desenvolvidas, ao passo que a proposta da empresa é ser uma empresa de consultoria organizacional e possibilitar o desenvolvimento desses conhecimentos. Conforme verbalizado por três graduandos, existem poucos estágios na área organizacional, o que, de acordo com Oliveira (2004), faz com que a EJ preencha uma lacuna do ensino e da pesquisa na formação profissional, dando oportunidade de colocar em prática os conhecimentos obtidos.

Outro aspecto relacionado à entrada na EJ, para cinco graduandos, foi o interesse em articular a teoria da Psicologia Organizacional com a prática na sua formação. Em sua maioria, a decorrência de tal fato está calcada na falta de estágios oferecidos na universidade para essa área que proporcionem a aplicação da teoria aprendida nas salas de aula. Identificam como importante o contato com as atividades que irão desenvolver após o término da graduação, ou seja, durante sua vida profissional, no mercado de trabalho. A esse respeito, Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam que o processo de internalização auxilia o indivíduo a transformar o conhecimento explícito, assimilado nas aulas e nos treinamentos da empresa, em conhecimento tácito por meio de modelos. O objetivo das atividades da EJ é de garantir aos graduandos a oportunidade de atuação no mercado de trabalho, relacionando a teoria aprendida nas salas de aula com a atividade profissional a ser desenvolvida posteriormente à graduação (BRASIL JÚNIOR, 2007). Esse outro motivo também se relaciona com o tema discutido no parágrafo anterior. A formulação dos programas de ensino da graduação, além de ser estruturada com o foco nas atividades que os graduandos realizarão depois de formados, deveria proporcionar campos de estágios para aplicação prática dos conhecimentos teóricos desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, formulada para estabelecer algumas competências e comportamentos esperados para a formação profissional do psicólogo, define a obrigatoriedade de o planejamento do ensino acadêmico ser estruturado de forma a

possibilitar oportunidades de estágios para os graduandos com o objetivo de operacionalizar os conhecimentos desenvolvidos. Dessa forma, os graduandos poderão vir a desenvolver as habilidades e as atitudes necessárias para o desempenho da profissão (CNE, 2004).

Alguns participantes também consideraram que a atuação na EJ possibilita o crescimento pessoal e profissional; relacionaram as responsabilidades adjuntas aos projetos desenvolvidos como uma forma de aprender e desenvolver as suas práticas para uma futura atuação profissional. Como os projetos são realizados em equipes, o contato com outras pessoas e com novas formas de trabalho e as responsabilidades que possuem são apresentados como aspectos que auxiliaram no desenvolvimento pessoal e profissional. Dal Piva, Pilatti e Kovaleski (2005) demonstraram, com base nos resultados de pesquisa realizada, que o contato do graduando com o mercado de trabalho proporciona um aumento na capacidade de atuação profissional futura. Os autores avaliam que esse contato antes do término da graduação amplia o conhecimento que ele irá possuir, pois relaciona os diferentes conhecimentos (conhecimentos científicos provenientes da IES e conhecimentos técnicos da prática profissional). Ademais, a prática vivenciada apresenta uma realidade de mercado não existente na graduação, pois os projetos desenvolvidos por eles nas EJs são realizados, predominantemente, em micro e pequenas empresas.

Um motivo peculiar foi citado como causa do interesse pela empresa júnior: quatro graduandos procuraram participar da EJ porque tinham ouvido falar mal da empresa. De acordo com eles, o interesse surgiu após descobrirem a existência da empresa e ouvirem comentários que desqualificavam as atividades realizadas. Eles relataram que isso poderia estar relacionado com a distância que a EJ está do Departamento, ou com a pouca divulgação para todos os graduandos sobre o que é uma empresa júnior e sobre as atividades da Elo, ou com a falta de apoio por parte do Departamento de Psicologia.

4.3 Vantagens da participação na empresa júnior

Todos os entrevistados apontaram pelo menos duas vantagens advindas da participação na EJ. Essas vantagens foram agrupadas em nove subcategorias de análise e identificadas com os saberes de Le Boterf (2003).

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
Liberdade de atuação. SABER APRENDER A APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> - A vantagem é que gente é bem livre, e na verdade todo mundo que está na Elo, está porque realmente quer aprender. (P.1) - A liberdade. Você pode inovar. Como é a nossa empresa a gente faz exatamente o que a gente quer dela. Se a gente acha que uma coisa é boa ou não é para gente, tem total liberdade para trazer idéias novas, a liberdade para você fazer o que você quiser. (P.2) - Aqui a gente tem uma liberdade imensa de implantar o que a gente quer, se quer mudar alguma coisa a gente consegue, a gente muda para tentar melhorar. (P.3) - É, eu tenho muita liberdade. (P.4) - Você vai fazer estágio em uma empresa muitas vezes você não tem a liberdade que você tem aqui. [...] Liberdade tanto de expressão quanto de atuar em várias áreas da empresa. (P.5)
Incentivo à mudança e busca do conhecimento. SABER APRENDER A APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> - Se gente acha que uma coisa é boa ou não é para gente, tem total liberdade para trazer idéias novas, a liberdade para você fazer o que você quiser. Os próprios gestores incentivam.**⁷ (P.2) - Incentivo. Acho que o jeito das gestoras trabalharem é muito aberto, então é assim olha, o jeito que a gente faz a entrevista é assim, mas se vocês tiverem alguma idéia de fazer melhor a gente muda. (P.4) - A presidente tem um projeto aí ela pergunta e você tem a possibilidade de expor idéias. Se for interessante, todo mundo pode concordar. Você tem a possibilidade de mudar de idéia com um argumento dos outros, sem ser aquela coisa agressiva. (P.5) - Eu acho que ele dá conta mas não é só ele, é um conjunto de saber como faz, de você ir atrás, de mostrar interesse, de conversar com o professor. De ficar lendo os livros, apostilas que elas passam. (P.6) - É que a gente acaba absorvendo muito essa cultura de não esperar as coisas na mão, e depender de mim não dos outros... Acho que sim, o tempo todo tentando buscar coisas novas, buscar jeitos novos de fazer as coisas. (P.8)
Oportunidade de aprender com o erro. SABER APRENDER A APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> - Não é apenas dizer que sabe, é saber que dá certo porque você faz. [...] A gente pode errar aqui, em estágio ninguém perdoa. Aqui a gente pode consertar um erro, mudar isso. [...] No entanto, às vezes a gente faz, meio que fazendo para aprender. (P.2) - Mas sempre que a gente vai fazer alguma coisa, e iniciar um projeto, a gente inicia sabendo que o projeto poderá ser revisto, ser mudado. Os próprios gestores incentivam.** (P.4) - Porque aqui, como todo mundo fala, é o lugar que a gente pode errar, (rs) porque quando entrarmos no mercado de trabalho a consequência é

⁷ ** Verbalização utilizada em mais de uma categoria de análise.

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
Aprender novas técnicas. SABER APRENDER A APRENDER	<p>muito grande. E aqui o erro, sempre um erro vai gerar uma conseqüência ruim, mas nem sempre é tão desastrosa como no mercado de trabalho. (P.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, porque, por exemplo, se eu fiz algo na primeira vez e que não deu certo eu não ia fazer de novo. (P.6) - Por necessidade aprendi a mexer em projetos gráficos como <i>corel draw</i> e <i>flash</i>. (P.3) - Você não tem a possibilidade de aprender e de desenvolver novas ferramentas como você tem aqui, você é obrigado a fazer, o pessoal aqui é (obrigado a aprender novas ferramentas). (P.5) - Para aplicar as ferramentas que têm que saber como aplicar, como aprender, e vai da empresa como para passar o conhecimento. (P.6) - Por querer ver o bom resultado e não por uma questão de obrigação [...] ** (P.1) - Eu ganhei [...] reconhecimento. Eu entro na salinha e o pessoal [...] já me chama pelo nome ou pelo apelido. [...] Eu consegui ajudar mais pessoal. (P.3)
Reconhecimento pessoal. SABER ENVOLVER	<ul style="list-style-type: none"> - A gente pediu o feedback dos alunos [...] e a gente só conseguiu feedback bom. Então o valor é o meu potencial, e também do reconhecimento das gestoras, delas falarem bem se você realmente conseguiu sozinha ter um resultado bom. [...] Minha presença é importante. Eu sou responsável por alguma coisa e se eu não fizer eu vou ter que encarregar outra pessoa para fazer. (P.4) - Muitas vezes você não é reconhecido pelo seu trabalho, aqui eles dão o feedback, que é valorizado [...]. E aqui deu essa visão para empresa crescer, de que eu estou contribuindo e que eu vou trabalhar mais e continuar empenhado, comprometido para chegar a um resultado legal. (P.5)
Atividades similares à atuação no mercado. SABER APRENDER A APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> - Achei [...] que a gente ia simular uma situação, não que a gente ia trabalhar de verdade no mercado. É uma prática meio de laboratório. É a realidade, é de verdade, a gente está no mercado, a gente está trabalhando. (P.2) - Justamente por ter a prática de gestão em uma empresa. [...] Mas acho interessante que hoje foi que eu tenho interesse nessas outras áreas, não só da Psicologia Organizacional, mas como gerir uma empresa. (P.5) - E o terceiro é aprender e trabalhar com todo tipo de conhecimento: como o projeto, MKT, qualidade. Tudo que envolve a autogestão de empresas. (P.8)
Realização pessoal. SABER ENVOLVER	<ul style="list-style-type: none"> - E eu saí feliz. Mas o trabalho foi muito valoroso. Feliz de trabalhar com a equipe. Aqui a questão do diferencial é justamente essa, é ver o trabalho em equipe, é ver todo mundo fazendo para aprender. Por querer ver o bom resultado e não por uma questão de obrigação. (P.1) - É uma coisa sua mesmo de crescimento de você implementar coisas, de saber como implementar. (P.2) - E daí quando eu cheguei lá e dei aula e vi que consegui, eu fiquei muito feliz. A gente ficou muito feliz com esse projeto. [...] Além de todo o conhecimento que eu tive, de valores assim, teve a parte de eu conseguir, eu me sentir bem. (P.4)
Contato com outras EJs/membros. SABER ENVOLVER	<ul style="list-style-type: none"> - Está sendo uma experiência única. Em todos os sentidos. Até questão de ciclo de amizade, de ter contatos. (P.1) - Contatos, a gente tem muito contato com membros de outras empresas. [...] Quando a gente faz um processo seletivo para uma outra empresa, eventualmente, ele é um contato para mim. Um contato para

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
<p>Conteúdo que não existe na universidade. SABER APRENDER A APRENDER</p>	<p>depois de formada, como psicóloga organizacional. Inclusive com as pessoas que estão se formando agora, das outras empresas juniores. (P.2)</p> <p>- Daí cada um de um canto, todo mundo participando, trocando conhecimento. Sempre que a gente se conhecia, se encontrava perguntava assim o que fazia, aprendi bastante troca de informação. (P.4)</p> <p>- A primeira coisa é que tinha curiosidade de saber o que é Psicologia Organizacional. Porque no curso, você deve saber, a gente não tem nada. (P.1)</p> <p>- A primeira vantagem é ter acesso a um conteúdo da formação que aqui na universidade eu não teria com tanta profundidade, que seria Psicologia Organizacional. (P.8)</p> <p>- Não achei nenhum outro estágio em organizacional dentro da universidade. Tem pouco campo pra estagiar na Psicologia Organizacional e do Trabalho. A faculdade passa a parte crítica da teoria. Ensina questionar e não o fazer. (P.10)</p>

QUADRO 5 – Vantagens da participação na Elo Consultoria
 FONTE: Relatos dos participantes.

As verbalizações sobre as vantagens percebidas pelos graduandos em relação à EJ se enquadram na teoria dos seis saberes de Le Boterf (2003). O autor analisa que a competência consiste na articulação desses saberes colocados em ação. É um processo de interpretação e compreensão do ambiente no qual se encontra, mobilização de suas ações para a consecução de sua tarefa, articulação de diferentes conhecimentos que serão necessários para tal, utilização desse conhecimento em outras situações, em outros contextos, é saber aprender com os conhecimentos que já possui e com conhecimentos que possa adquirir, e ter um vínculo com as atividades que executa. De acordo com a fala dos graduandos, eles perpassam todos esses processos, apontados pelo autor, e isto é visto como uma vantagem em relação à participação na EJ.

Em suas verbalizações, cinco graduandos referiram a liberdade de atuação como uma grande vantagem. Eles consideram que a possibilidade de tomar decisões acerca dos projetos é benéfica para sua formação como psicólogo organizacional, pois implica em uma autonomia na realização das atividades e em um aumento no compromisso aceito. Falam também que essa liberdade lhes permite inovar nos processos, mudá-los quando consideram necessário, o que contribui na formação de um pensamento sistêmico, na procura de novos conhecimentos e na realização dos projetos. Não

mantêm as atividades estáticas como simples reprodução de métodos de trabalho ou de organização rígida. Para Loiola et al. (2004), essa estrutura organizacional caracteriza a organização como pós-burocrática, na qual cada indivíduo possui uma maior autonomia em suas atividades, possibilitando uma dinâmica mais ágil e rápida dos processos e das aprendizagens compartilhadas. O conhecimento produzido nesse tipo de organização é considerado por seus participantes como um valor intangível da organização. Bitencourt (2004), na mesma perspectiva, argumenta que, para a aprendizagem ocorrer nas organizações, são necessárias certas características organizacionais que facilitem a mudança de comportamento, a aquisição de conhecimento e o próprio desenvolvimento da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes). A flexibilidade organizacional possibilita que os participantes inovem processos e procedimentos de forma a fazer com que essas mudanças se tornem foco de análises para melhoria e aprendizagem.

As gestoras da EJ, segundo os graduandos, mantêm um clima de liberdade, com incentivo à inovação e à mudança. As próprias gestoras, após apresentarem o modo de execução das atividades, estimulam os graduandos a procurar novas formas de realizar a mesma atividade e a buscar um conhecimento novo para a empresa e para os outros graduandos da empresa. Bitencourt (2004) afirma que o incentivo à inovação e à criatividade é uma outra característica de organizações que privilegiam a aprendizagem dos indivíduos ao proporcionar um ambiente flexível e dinâmico que facilite a aprendizagem organizacional. A autora afirma que as organizações precisam ser estruturadas de forma a ter uma política interna que estimule a mudança de mentalidade, atitude e percepção com o objetivo de construir novos conhecimentos por meio da aquisição, disseminação e interpretação de informações. Senge (1990) corrobora com a autora, pois considera que as organizações que aprendem possibilitam às pessoas o contato contínuo entre elas para que aprendam umas com as outras e “aumentem a capacidade de criar resultados”, tendo como princípio a aprendizagem compartilhada por todos e o desenvolvimento das competências individuais e coletivas. Na EJ pesquisada, verificou-se essa liberdade de atuação e de inovação, expressa nas verbalizações dos participantes sobre a autonomia nos processos e o estímulo das

gestoras para a tomada de decisão pelos graduandos acerca dos projetos e das atividades.

A possibilidade de aprender com o erro é uma característica da EJ citada por quatro dos participantes. Os graduandos não vêem os erros como algo agradável, mas consideram a EJ diferenciada de outros locais de estágio nos quais os erros são punidos e malvistas. Afirmam que o erro se transforma em uma alternativa de aprendizado e de inovação para a empresa. Para Le Boterf (2003), o profissional moderno deve se utilizar dessas situações para aprimorar seus conhecimentos e sua capacidade de agir. O indivíduo não pode esperar apenas situações planejadas e controladas, mas sim aprender com suas experiências e erros para poder administrar esses conhecimentos em diferentes situações. A habilidade de interpretar situações, aprender com os erros e mesclar conhecimentos, de forma inovadora e criativa, é um comportamento esperado para o profissional obter e alcançar o resultado esperado. Senge (1990) corrobora com essa afirmação quando argumenta que o indivíduo deve aprender não apenas com o novo, mas também com os próprios erros, buscando sempre a melhor forma de atuação pela prática e pela experiência pessoal e do grupo. Na EJ verificou-se um compartilhamento de informações que visa a essa mudança de comportamento para o desenvolvimento de todos. O erro de um indivíduo serve de exemplo não apenas para ele, mas para o grupo, não sendo julgado, mas corrigido e melhorado.

A aprendizagem de técnicas é considerada uma outra vantagem da participação nesse estágio. Dentre os três graduandos que afirmaram o conhecimento de novas técnicas de trabalho, um deles comentou sobre a necessidade de aprender uma técnica que não é relacionada ao RH, demonstrando que a aprendizagem na EJ não se restringe aos processos e às técnicas apenas da área de Psicologia Organizacional.

O reconhecimento pessoal sobre os resultados dos projetos foi evidenciado por quatro dos participantes como um reforçador dos trabalhos desenvolvidos para a EJ. Por meio de verbalizações dos gestores, os graduandos recebem reforço positivo quanto ao desempenho das tarefas realizadas. Sobre esse aspecto, Hanashiro (2007) afirma que a recompensa constitui-se em um método de motivação importante em qualquer tipo de organização, como um meio de estabelecer a interação entre o

indivíduo que realiza o trabalho e os objetivos estratégicos da organização. No caso das EJs, têm-se as recompensas não financeiras, os elogios verbais dos gestores e os *feedbacks* positivos; e essas recompensas fazem com que os graduandos se sintam valorizados e reconhecidos.

A mesma liberdade evidenciada na execução dos projetos é citada quanto à possibilidade de mobilidade dentro das áreas da empresa. Depois do período de treinamento, os graduandos têm que escolher uma área administrativa da empresa para aprofundar seus conhecimentos e atuar como assistentes da gestora dessa área. Porém, no decorrer das atividades, têm a possibilidade de mudar de uma área administrativa para outra, desde que mostrem interesse quando desejarem, o que permite conhecer toda a estrutura e o funcionamento de uma organização. Senge (1990) argumenta que, nas organizações que aprendem, uma das políticas com os indivíduos deve ser a possibilidade de transição dentro de todas as áreas da empresa, liberdade de aprendizagem em todos os níveis organizacionais. De acordo com Zanelli e Bastos (2004), o papel do psicólogo organizacional não se restringe apenas à compreensão do indivíduo, mas sim ao entendimento de toda a estrutura organizacional, bem como do ambiente externo. Nesse sentido, o campo de atuação desse profissional abrange desde os indivíduos, seus determinantes e conseqüências, até a estrutura e a dinâmica organizacional, além do ambiente externo. Essa prática realizada na EJ tem como diferencial aumentar a visibilidade que os graduandos possuem da atividade do psicólogo organizacional.

A realização pessoal foi citada por três graduandos como um fator vantajoso. Herzberg (1997) discute que a realização pessoal é uma fonte de motivação para o indivíduo. Para o autor, a realização pessoal, o reconhecimento e o desempenho são formas de o indivíduo se satisfazer ou não com o trabalho, são fatores motivacionais para os participantes. Nesse sentido, os graduandos identificam que os resultados alcançados pela execução das atividades são positivos para seu crescimento pessoal e profissional e desenvolvimento do conhecimento de outras atividades profissionais, relacionadas à parte administrativa de uma empresa.

O contato com o mercado de trabalho antes do término da graduação é um aspecto que complementa a formação do graduando. Tanto a execução dos projetos

quanto a administração da EJ simulam as situações pelas quais os graduandos poderão passar quando formados. Nas atividades realizadas, nos contatos sociais e com os clientes, os graduandos vivenciam essas experiências de forma a aprender como se portar em tais situações. De acordo com o documento produzido por Cunha (2008), a empresa júnior é considerada um laboratório em que novas técnicas profissionais são colocadas em prática pelos graduandos. Constituem objetivos para a formação dessas organizações a liberdade de atuação e a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos na graduação e daqueles construídos durante os projetos e os processos da própria empresa; outro objetivo é o contato do graduando com o mercado de trabalho, visando incrementar o preparo para a futura atuação como profissional.

Outro elemento que fez com que três graduandos procurassem a empresa júnior foi a falta de oportunidade de estágio na área organizacional. Eles afirmam que a grade curricular não possui um conteúdo voltado a essa formação. Os participantes avaliam que o curso oferecido na universidade possui tendências limitadoras em relação às teorias e aos conceitos apresentados durante as aulas. De acordo com os relatos, os professores ensinam predominantemente as atividades clássicas do psicólogo inserido nas organizações, como recrutamento e seleção e treinamento, e assim são disseminados conceitos preestabelecidos em relação à atuação do psicólogo organizacional, o que dificulta uma visão ampla do campo de atuação sob outras perspectivas. Zanelli (2002) argumenta que a Psicologia Organizacional possui um estigma deixado pelos teóricos da Administração Científica no qual a profissão é relacionada com a manipulação do trabalhador em função do lucro da organização, corroborando com a crítica realizada por Codo sobre a atuação crítica que o psicólogo deveria ter dentro das organizações. A grade curricular da IE na qual a EJ se insere possui a disciplina de Psicologia Organizacional e do Trabalho, predominantemente, voltada para o ensino de processos de seleção e orientação profissional, negligenciando outras áreas da disciplina, o que limita a formação acadêmica do psicólogo organizacional. E mesmo os cursos de pós-graduação são em número pouco significativo, o que vem ao encontro das afirmações dos graduandos: o relato da falta

desse conteúdo na universidade e a visão de que a empresa júnior poderá servir como uma fonte de conhecimentos e experiências relacionadas a essa área.

Na análise das respostas, identificou-se uma relação estrita entre as vantagens percebidas pelos graduandos e os saberes discutidos por Le Boterf, predominantemente o saber aprender a aprender. Verifica-se que os graduandos desenvolvem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes por meio das práticas e das vivências dentro da EJ, assimilando as informações e as práticas do papel do psicólogo organizacional com a execução das atividades nessa organização.

4.4 Desvantagens da participação na empresa júnior

Os participantes relataram sete desvantagens da participação na empresa júnior, sendo quatro delas interligadas com a falta de apoio e reconhecimento por parte do Departamento de Psicologia da UEL. Conforme afirmado, a EJ foi estruturada e montada a partir do interesse de seis graduandos e, durante os trâmites legais, o Departamento não participou. Após a implantação da EJ, a maioria dos docentes se negou a aceitar e/ou orientar os acadêmicos da EJ.

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
Falta de apoio e de orientação	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que, às vezes, o fato de a gente não ter um professor ou um orientador, falta muito na questão teórica [...] Eu acho que na Elo, principalmente, a desvantagem é não ter um professor para orientação. [...] Outra desvantagem é o lugar, a falta de reconhecimento do próprio curso com a Elo, e a gente não ter o nosso próprio espaço. (P.1) - Na Elo também tem uma coisa que é muito defasada, que é falta de apoio, que é péssimo, alias é anti-ético, na verdade a gente tá trabalhando sem a supervisão. (P.4) - A falta de orientação, de um professor. Porque a gente faz tudo meio, não por conta, é por conta sim. [...] Vejo a lacuna no sentido da orientação. (P.7) - No momento gente não depende nada, nem da UEL para poder trabalhar, a gente não recebe remuneração nenhuma, nenhum subsídio, no máximo incubadora, mas de dinheiro mesmo, de capital, a gente não recebe nada. (P.8)
Carga horária excessiva	<ul style="list-style-type: none"> - Toma bastante tempo. Eu queria ter mais tempo, me dedicar mais ainda. Teve muita coisa que deixei de lado por falta de tempo. (P.3) - Muita carga horária [...], mas por a gente ter um curso integral, a gente trabalha muito [...] eu gosto de fazer o que tô fazendo, só que é muito desgastante sabe. (P.4)

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
Problemas internos	<ul style="list-style-type: none"> - A desvantagem é que muitas vezes a gente coloca em primeiro plano a empresa, deixando um pouco de lado a faculdade. Mas acaba se empolgando muito, tem mil projetos, você quer participar de muita coisa. (P.8) - A desvantagem é que é muito corrido. Falta de tempo. (P.10) - Que eu sou consultoria de projetos, só de gente teve um pequeno grande problema com a nossa gestora de projetos que ela não foi gestora de projetos. Então até agora e eu não fiz nada da gestão de projetos. (P.4) - Por exemplo esse jornal, tivemos vários problemas no sentido de organização. Não cumpriram as metas e os prazos, não tem ninguém que cobre. Porque fica tudo na mão de pessoas, por exemplo, das gestoras que às vezes estão ocupadas com muitas coisas da faculdade (falta da gestão de projetos). (P.7) - Tem uma lacuna muito grande, o nosso caso é a gestão de projetos. A gente não teve a gestão de projetos desse ano e tudo foi feito meio que cada equipe encabeça o projeto. Então muita coisa não foi planejada e foi executada, e deu certo e não sabe como. E se estava errado, não sabia aonde. Aí muita coisa atrasou e esse atraso não estava planejado. E negativo é que a rotatividade muito alta então não tem como você manter assim forte de equipe na empresa porque no máximo de dois em dois anos sai todo mundo. (P.8)
Não conta horas	<ul style="list-style-type: none"> - Não valer horas. É o principal e a briga é grande. (P.5) - Estou como voluntária. [...] E eu também pensei que iria contar horas, mas depois eu vi que o colegiado não ia deixar. (P.7)
Falta de infra-estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - É falta de infra-estrutura. A gente não tem uma sala nossa, a sala que a gente trabalha é aquela salinha que os computadores não funcionam e é difícil trabalhar lá. (P.4)
Não ser remunerado	<ul style="list-style-type: none"> - Não ser remunerado, eu acho. (P.2)
Empresa “ideal”	<ul style="list-style-type: none"> - É muito idealista, ela é muito ideal, não idealista. Ela é tudo certo. Sempre busca estar nos padrões. [...] Mas hoje empresa nenhuma quase nenhuma tem os padrões ideais. Você vai para a realidade é um pouco diferente. (P.5)
Empresa pequena	<ul style="list-style-type: none"> - Só no sentido é uma empresa muito pequena, então se você vai sair e trabalhar na RH de uma empresa de 400 e 500 funcionários a experiência muda completamente. (P.5)

QUADRO 6 – Desvantagens da participação na Elo Consultoria
 FONTE: Relatos dos participantes.

A falta de apoio da universidade e dos professores é a principal desvantagem citada para a participação da EJ. Para quatro deles, o Departamento não reconhecer a EJ como um espaço no qual possam atuar gera uma lacuna entre a prática das atividades realizadas na empresa e a teoria aprendida na aula. Apenas uma professora aceitou orientá-los, contudo, ela não o faz. De acordo com as verbalizações, a professora responsável por orientar os projetos nunca foi à empresa ou orientou os graduandos. Consideram que, se tivessem o apoio do Departamento, as atividades seriam realizadas de forma mais ética, coerente com a realidade acadêmica e de

mercado. Problemas como atrasos no prazo de entrega dos projetos e falta de informações necessárias para a sua execução não seriam dificuldades para os graduandos, pois seriam amenizados pela presença de um orientador. A Brasil Júnior normatiza alguns aspectos das EJs e, para serem reconhecidas e conseguirem a federação, é obrigatória a presença de pelo menos um professor orientador, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos e a correta execução das atividades. No caso da Elo, existe um professor que assina formalmente os documentos, porém não atua junto aos alunos no desenvolvimento dos projetos, o que acarreta uma falha no processo de ensino, como verbalizado pelos graduandos. Tolfo, Varella e Nunes (2002) argumentam que o aumento de horas no quadro dos professores e o excesso de cobrança por produção científica, pelo Ministério da Educação, são fatores que prejudicam a orientação aos graduandos e que acarretam em limitações ao processo de aprendizagem dos alunos nesse tipo de organização.

Apesar de todos os participantes afirmarem que os projetos da EJ tomam mais tempo do que o predeterminado, apenas quatro afirmaram que essa é uma desvantagem. Além dos plantões e das reuniões, eles utilizam de duas a seis horas a mais por semana. Essa característica de tempo dos projetos pode estar relacionada com outras duas subcategorias que reúnem as verbalizações. A primeira é o fato de o curso ser integral e os graduandos não terem muita disponibilidade de tempo para executar as atividades. Alguns projetos demandam um tempo de planejamento, execução e análise que excede às quatro horas de plantão estipuladas pela EJ. Dessa forma, acabam disponibilizando outros horários para a realização dessas atividades. E a outra diz respeito ao cargo de gestor de projetos; pode acontecer de o graduando responsável não realizar as atividades pertinentes ao cargo e, depois de um tempo, acabar saindo da empresa, fato discutido a seguir.

A falta de um gestor de projetos foi verbalizada como uma desvantagem por três participantes. Pelo mesmo documento da Brasil Júnior, que determina a obrigatoriedade de os graduandos que realizam atividades na EJ terem um orientador do curso no qual ele se insere, existe também uma estrutura mínima que a empresa deve possuir, com diretoria executiva e conselho administrativo (BRASIL JÚNIOR. 2007). Na estrutura da Elo, a diretoria executiva está dividida em gestões:

presidência/marketing, projetos, recursos humanos, jurídico/financeiro. Após um problema pessoal, o gestor de projetos se afastou do cargo informalmente e não ocorreu a sua substituição. Os assistentes da gestão de projetos não desenvolveram nenhum trabalho relativo a essa área. Durante o ano letivo, a gestão de projetos ficou desestruturada, isso acarretou a perda de algumas informações (relatórios dos projetos desenvolvidos, cronograma das atividades), ou seja, houve perda de parte do conhecimento construído durante esse ano. Ademais, para os graduandos, o desenvolvimento dos projetos ficou desorganizado pela falta dessa gestão. O Guia PMBOK® 2004 define projeto como um empreendimento temporário que deve ter todas as etapas bem definidas para sua consecução. A elaboração de suas etapas fica a cargo de uma pessoa responsável (gestor de projetos) que elabora, define e organiza a sua realização. O manual acima referido descreve cinco etapas que podem ser reelaboradas durante o processo, dependendo das necessidades. O gestor de projetos deve ter a capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades e ferramentas para atender aos requisitos do projeto. Com a ausência do gestor de projetos na EJ, verifica-se que algumas dessas etapas não foram cumpridas ou executadas, dificultando alguns processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências, bem como o compartilhamento de processos referentes aos projetos que ficaram perdidos pela falta dessa coordenação.

A falta de reconhecimento pelo Departamento acarreta em outra desvantagem: as atividades na EJ não contam horas no currículo acadêmico. Porém, esse ponto foi avaliado como negativo por apenas duas pessoas, que afirmaram não influenciar no fato de continuar na empresa. Essa falta de apoio possui outras implicações que dificultam o funcionamento da EJ, por exemplo, a falta de espaço físico. O local no qual a EJ funciona é a incubadora de base tecnológica, que “fica lá do outro lado da UEL” (P.4), aumentando ainda mais a falta de contato dos graduandos com os professores do Departamento de Psicologia. Ademais, a mesma sala aloca outras oito empresas juniores. Os computadores, que são apenas seis para todas as EJs, são velhos e nem sempre disponíveis.

Uma peculiaridade nessa categoria foi a afirmação de um dos participantes de que a EJ possui duas características que influenciam negativamente a experiência dos

graduandos: a primeira é o fato de ela ser uma empresa pequena, o que acarreta uma visão particular da vivência em uma organização, em virtude do número reduzido de pessoas durante as atividades desenvolvidas. Outra peculiaridade é ser uma empresa “ideal”, visto que todos os processos são realizados de forma a ficarem dentro dos padrões pré-estipulados. De acordo com esse graduando, a crítica a esses dois pontos está relacionada ao fato de o pai possuir uma empresa de porte maior e ele vislumbrar essa diferença no cotidiano.

4.5 Participação nos treinamentos realizados pela empresa júnior

Os treinamentos são utilizados como um dos instrumentos para desenvolver as competências nos graduandos. Como tal, questionou-se durante a entrevista sobre as vantagens e as aprendizagens ocorridas. De certa forma, as respostas sobre os treinamentos foram coerentes entre todos os graduandos. Os treinamentos foram considerados uma base para os projetos e foram estruturados para permitir aos graduandos uma visão generalista das etapas que cada projeto teria, mas não foram considerados como única técnica utilizada para o seu desenvolvimento. Eles afirmaram também que o *job rotation*, o *feedback* e o *role play* foram essenciais para a aprendizagem das atividades que desempenhariam. O quadro abaixo resume as categorias citadas.

Subcategorias de análise	de	Relatos dos graduandos
Introdução às teorias relacionadas aos processos	aos	- Foram muito interessantes, mas é questão de familiarização com o que é Psicologia Organizacional. Não é bem um treinamento [...] Não é uma capacitação. É o início. (P.1)
		- Era mesmo aspectos gerais, de como trabalhar e como fazer. (P.2)
		- Foi uma base, mas nós não tivemos repertório para saber o que poderia acontecer. [...] Eu não chamaria de treinamento e sim de uma explicação. (P.3)
		- Eu acho que os treinamentos serviram bastante pra dar uma idéia. Porque eu cheguei lá, eu pelo menos, sem saber nada, não tinha idéia de nada, daí os treinamentos serviram como uma base. (P.4)
		- O treinamento é dado mais generalista, mas é bom pra você ter uma noção, uma outra visão do que você faz. Não dá pra você pegar aquele modelo de treinamento e usá-lo como se fosse uma receita de bolo, mas é importante

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
<p><i>Feedback, job rotation e role play.</i> (manutenção do treinamento)</p>	<p>saber o que os outros estão fazendo, saber se o que você está fazendo é realmente melhor. (P.8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Achei bem organizado e obtive o conhecimento específico de cada treinamento, principalmente o de recrutamento e seleção, pois logo fui para a prática. (P.10) - Para as entrevistas o mais legal era o <i>role play</i>, que faz a simulação mesmo. O treinamento e o <i>job rotation</i> foram técnicos [...] Se não fosse também o <i>role play</i> que as meninas fizeram, ia dificultar muito pra fazer as entrevistas. Teve também o <i>job rotation</i>, que foi super importante, que é passado das gestões para todo mundo. (P.2) - Na hora em que fui fazer entrevista ela fez um <i>role play</i>, eu observei uma entrevista dela, ela observou uma entrevista minha e me deu um <i>feedback</i>. [...], mas o treinamento com o <i>role play</i>, <i>feedback</i>, o <i>job rotation</i>, se for considerar todas as ferramentas utilizadas fica mais completo. (P.3) - Enquanto a gente fazia as coisas, as gestoras falavam, sabe. E também no <i>job rotation</i>. (P.4) - E aí quando eu fiz e a 'gestora de RH' assistiu, o <i>feedback</i> dela foi muito interessante. (P.5) - Acho muito relevante o treinamento, foi uma ferramenta a mais. Eu acho que ele dá conta, mas não é só ele, é um conjunto de saber como faz, de você ir atrás, de mostrar interesse, de conversar com o professor. (P.6)
<p>Lacunas do treinamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A gente teve treinamento, mas eu acho que não foi o embasamento teórico suficiente. [...] Nenhum método comparativo, só a história da Elo como era feito e como é feito hoje. Mas não como é feito fora daqui. Talvez tenha faltado um pouco disso. (P.1) - Não tem como, é meio falho como ferramenta, de ver que seu treinamento vai te levar a execução. Ele vai te ajudar a aprender mais sobre o assunto. (P.3) - Eu acho que, assim, foi muito bom, mas foi um pouco demorado esse ano. Demorado de tempo mesmo. (P.5) - Teve dificuldade cada um fazia o que sabia, aí chegou num projeto final bem legal, mas dependeu da gente. Aí no caso do jornal também que não seria nenhum treinamento, é MKT geral. Não tem acesso a nada teórico. Tem esse projeto e a gente tinha que desenvolver, correr atrás. (P.8)
<p>Utilização do que é aprendido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental. Porque eu não sabia como trabalhava na empresa, e eu não sabia como fazer uma entrevista do processo seletivo. Eu não sabia nada de treinamento. Eu não sabia nada de clima e cultura organizacional. Sem isso não tem como trabalhar. (P.2) - Tudo o que a gente aprende nos treinamentos e na capacitação é o básico, é necessário para você desempenhar os projetos futuros. É bem legal porque você fica com o básico, com este treinamento dá de fazer os projetos. (P.5) - Vários conhecimentos técnicos. Aprendi muito de negociação. Tivemos um treinamento com o pessoal do ENEJ Floripa, que deram várias dicas do que dá certo e o que não dá. Fizemos treinamento de <i>staff</i>. Além do treinamento técnico, teve um alinhamento com o MEJ em si, porque todo mundo tinha que estar com tudo na língua sobre a federação estadual e a federação nacional, e deu muita noção de como funciona, como está atualmente.⁸ (P.8)

⁸ Treinamento realizado para a participação na organização do evento Paraná Júnior.

Subcategorias de análise	Relatos dos graduandos
Troca de informações	<p>- A gente não, a gente passa por um processo de capacitação e um processo de treinamento de todas gestões e depois começa a decidir o que você mais gostou para conhecer. Eu acho que isso é bem importante porque direciona sim. (P.1)</p> <p>- Igual eu fiz o case com o M. sobre seleção por competência, a N. e a J. fizeram de avaliação por competência. E depois trocamos essas informações. (P.5)</p>

QUADRO 7 – Aprendizagens decorrentes da participação nos treinamentos da Elo Consultoria
 FONTE: Relatos dos participantes.

De acordo com seis graduandos, os treinamentos constituíram uma base para os projetos a serem desenvolvidos, uma exposição das etapas que poderiam embasar a elaboração de cada projeto. A estrutura dos treinamentos foi formulada para dar uma visão geral das atividades desenvolvidas pela empresa e o que cada graduando deveria fazer, não sendo considerado um método estático, mas sim um modelo de cada etapa e sem a pretensão de exaurir todas as dúvidas. Esse preparo dos treinamentos vem ao encontro do que Felipe (2006) descreve acerca de como deve ser formulado o treinamento. O autor considera que a formulação do treinamento deve tomar por base as aprendizagens que os indivíduos devem desenvolver para a execução das atividades. Aborda que o treinamento é um mecanismo que visa diminuir as lacunas existentes entre conhecimentos, habilidades e atitudes dos participantes e os projetos que irão realizar. Visto isso, os seis graduandos que afirmaram que os treinamentos oferecidos significaram uma base conceitual para todos os processos permitiram demonstrar que parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento do saber (conhecimento) iniciou durante os treinamentos realizados.

Entretanto, ficou evidente, pela fala de cinco graduandos, que os treinamentos não foram suficientes para a atuação. Ao encontro do que foi pesquisado na literatura, uma das características que possibilitam o desenvolvimento das competências foram os processos de aprendizagem e modificação dos comportamentos. Os participantes passam por treinamento para aquisição do conhecimento pertinente aos projetos realizados na EJ e visibilidade das atividades que irão desempenhar. A manutenção desses conhecimentos é realizada por meio de *feedback* dado pelos gestores aos graduandos, pois, em momentos pertinentes, eles avaliam o desempenho do graduando e verbalizam aspectos positivos ou possíveis modificações de

comportamento. Outra técnica utilizada é o *role play*, na qual o graduando acompanha toda a execução de um projeto, com orientações de condutas e esclarecimentos de dúvidas pertinentes à atividade a ser realizada. O *job rotation*, outra técnica, permite ao graduando conhecer todos os processos administrativos da EJ, visto que transita por todas as gestões por um tempo determinado, obtendo informações sobre funcionamento de cada área. Esses instrumentos e técnicas são utilizados pelos gestores como um método de aquisição, disseminação e transmissão do conhecimento para os graduandos com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes relativas à atuação do psicólogo organizacional e ao funcionamento da EJ.

A articulação da teoria, passada nos treinamentos, com a prática realizada auxiliou os graduandos na aquisição do conhecimento concernente a cada treinamento, bem como no acompanhamento das gestoras, realizado individualmente com os graduandos, nas várias etapas de cada projeto. Um exemplo que vai ao encontro dos procedimentos utilizados pelas gestoras da EJ foi verificado por Hammes (2005). A autora realizou um estágio em uma empresa júnior, vínculo diferente do que os estabelecidos na EJ pesquisada, e verificou que a diretoria da organização utilizava a avaliação de desempenho (AD) como uma forma para desligar os graduandos com grau de resultado abaixo do esperado, em vez de oferecer elementos para o seu desenvolvimento. A crítica deve estar atenta para a utilização da AD como um recurso construtivo que poderia permitir uma análise das necessidades de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Na Elo constata-se que as gestoras têm a preocupação de subsidiar esses mecanismos de retroalimentação da competência em um ciclo de aprendizagem contínuo por meio de procedimentos estruturados como o *feedback* e o *role play*.

Apesar de alguns graduandos avaliarem os treinamentos como um dos processos para a obtenção do conhecimento, outros quatro graduandos utilizaram todo o conteúdo teórico que foi aprendido nos treinamentos, pois algumas pessoas que entravam na empresa não conheciam nenhum dos processos relacionados à área de atuação em que a empresa se enquadrava. Graceffi (2006) identifica que o período de aplicação do treinamento é outra parte importante para a sua eficácia. A avaliação de quando essas necessidades de treinamento ocorrerão, o tempo demandado para cada

treinamento e o conteúdo programado é outro fator que tende a aumentar sua efetividade junto aos indivíduos, devido à relação entre o que é passado e o que será utilizado por eles nas suas tarefas. Na EJ, a aplicação do treinamento ocorre na primeira semana de entrada dos graduandos, pois eles afirmaram falta de conhecimento sobre os conceitos pertinentes à área de atuação da empresa.

As falhas do treinamento citadas foram diversas. Uma pessoa considerou que o tempo foi excessivo, pois impossibilitou aos participantes da EJ prosseguir com outros projetos. Já outro graduando afirmou que há falta de um processo comparativo com outras empresas para serem compartilhadas e comparadas às da EJ; ele considerou que limita o conhecimento relativo às atividades do psicólogo organizacional, pois nos treinamentos só é ensinado o modo como a EJ realiza os processos. Abbad et al. (2006) descrevem as etapas para a formulação do treinamento como chaves para a obtenção dos resultados esperados. Uma das etapas é o ajuste do plano instrucional. Segundo os autores, a verificação de tempo, conteúdo e instrumentos auxilia nos processos de aprendizagem relacionados ao treinamento. Verificar falhas e lacunas após ter formulado o treinamento promove uma maior adequação à clientela e ao objetivo do treinamento. Na EJ, esse processo de reavaliação do treinamento não foi realizado e pode ter interferido na aprendizagem dos graduandos e em outras atividades que poderiam ser desenvolvidas, de acordo com eles.

Um dos graduandos que participaram da organização de um evento do MEJ distingue os treinamentos que teve para atuar na EJ e para esse evento. Ele avaliou que a participação nesse treinamento, em específico, modificou a forma de entender o MEJ e a forma de atuar junto aos outros empresários juniores. Ademais, adquiriu no treinamento conhecimentos de outros processos, como o de negociação, que agregou conhecimentos técnicos não esperados na Elo. Dessa forma, pode-se comparar diferentes tipos de treinamentos e seus efeitos sobre o comportamento do indivíduo. Isso vai ao encontro da afirmação de Graceffi (2006) referente ao planejamento adequado das atividades relacionadas ao treinamento e ao objetivo de aprendizagem. Para as tarefas realizadas no evento, foi necessária a aprendizagem de conhecimentos que a EJ não proporcionou. Os treinamentos da EJ foram estruturados para a disseminação acerca do conhecimento referente às atividades da empresa, enquanto

os treinamentos realizados para a organização do evento diziam respeito aos conceitos no MEJ, às formas de negociação, às posturas durante o evento.

4.6 Competências desenvolvidas pela participação na EJ

Quando perguntados sobre o desenvolvimento de competências, os graduandos afirmaram que desenvolveram algumas competências em determinado grau. O Quadro 8 sintetiza as competências mencionadas por graduando.

Participantes	Percepções de competências desenvolvidas e comprometimento ⁹
P.1	Organização do trabalho, comunicação verbal, criatividade, trabalho em equipe, proatividade, comprometimento.
P.2	Organização do trabalho, relacionamento interpessoal, comprometimento.
P.3	Criatividade, iniciativa, autonomia, comprometimento.
P.4	Comunicação verbal, criatividade, iniciativa, responsabilidade, comprometimento.
P.5	Organização do trabalho, criatividade, iniciativa, flexibilidade, comprometimento.
P.6	Organização do trabalho, comunicação verbal, criatividade, comprometimento.
P.7	Organização do trabalho, comunicação verbal, iniciativa, comprometimento.
P.8	Comunicação verbal, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, liderança, comprometimento.
P.9	
P.10	Iniciativa, comprometimento.

QUADRO 8 – Competências desenvolvidas pela participação na Empresa Júnior
 FONTE: Relato dos participantes.

Verificou-se uma recorrência no desenvolvimento de algumas competências, tais como organização do trabalho, comunicação verbal, criatividade e iniciativa, as quais foram citadas por cinco participantes. Outras duas competências, trabalho em equipe e relacionamento interpessoal, foram relatadas por dois participantes, que consideraram tê-las desenvolvido em algum grau. Da mesma forma, quatro competências foram citadas apenas uma vez: liderança, flexibilidade, autonomia e proatividade. Verificou-se que os graduandos, ao se referirem às competências, consideravam como se fosse um

⁹ Comprometimento não é considerado nem comportamento e nem competência. É um tipo de vínculo do indivíduo com a organização que pode predizer seu desempenho (ZANELLI; SILVA, 2008).

comportamento adquirido, e as competências mais verbalizadas foram as utilizadas no processo seletivo. Apesar de os participantes nomearem as competências desenvolvidas, é conveniente avaliar esse desenvolvimento como um processo individual e constante. Isso significa que não se considera que todos desenvolveram exatamente os mesmos conhecimentos, habilidades e atitudes (competências).

O processo de seleção dos novos membros é baseado em competências e dividido em duas etapas cujas técnicas utilizadas são dinâmica de grupo e entrevista por competências. As competências são escolhidas por consenso entre todos os graduandos que estão na empresa e irão realizar o processo seletivo. Para a análise do desempenho dos candidatos em cada etapa, são utilizados dois instrumentos. Na dinâmica de grupo é utilizado um quadro para a observação das competências esperadas dos participantes. E a entrevista, o segundo instrumento, é um roteiro formulado com base nas mesmas competências. A diretoria estipula um único parâmetro de pontuação para a avaliação de cada competência, pois os novos participantes serão consultores. Após o término da seleção, os dados são analisados e transpostos em um gráfico para aumentar a visibilidade do grau das competências individuais existentes em cada candidato e do grau das competências esperadas. Algumas dessas competências (trabalho em equipe, organização do trabalho, iniciativa e criatividade), como são avaliadas no processo de seleção realizado pela EJ, espera-se que sejam desenvolvidas durante essa participação na EJ. Avaliou-se que os graduandos, quando perguntados sobre quais competências tinham desenvolvido, relatavam algumas que eram previstas na seleção, mas não se restringiam a essas, por exemplo: liderança, flexibilidade, autonomia e proatividade. Isso suscita um questionamento, pois será que os graduandos percebem que as competências requeridas são mais trabalhadas, mas não são as únicas que eles desenvolvem ou eles apenas repetem o que aprenderam ao ter contato com o processo seletivo?

Um dos treinamentos realizados pelas gestoras da EJ para os novos graduandos foi a seleção por competências. Nesse treinamento é entregue aos graduandos uma apostila com as informações necessárias à realização do processo de recrutamento e seleção e com os conceitos básicos de competências. Eles aprendem a descrever uma determinada competência por meio de indicadores, ou seja, pela utilização de modelos

de comportamentos esperados para representar a mobilização de uma determinada competência. Essa vivência na EJ acarretou uma divergência para a análise dos dados, pois não fica claro a que comportamentos estão se referindo, uma vez que organizar o trabalho ou comunicar-se, por exemplo, são termos muito amplos. Zarifian (2001) discorre sobre a possibilidade de construir referenciais de competências, tendo por base categorias de situações, porém argumenta que a ação do indivíduo sobre o ambiente muda a situação, o que acarreta a necessidade de mudar também a competência/ação. E há de se verificar que uma descrição da situação não engloba toda a sua dimensão, portanto, sempre existirá uma parte da competência que não poderá ser prevista. Para Zarifian (2001), esta é a dinâmica da competência: o entendimento prático da situação por meio dos conhecimentos adquiridos e sua modificação pela ação, criando um novo ambiente, uma nova situação na qual o indivíduo está inserido e agindo. É a competência/ação influenciada pela aprendizagem, aprendizagem essa que ocorre de forma contínua, produzindo conhecimentos mobilizados e abertos a contestações para a manutenção da competência. Nas palavras de Le Boterf;

a ação é, portanto, diferente do comportamento pelo fato de que ela tem uma significação para o sujeito. O comportamento se resume a uma série de movimentos observáveis, de atos motores. A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizado sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem um sentido para o profissional. Há várias condutas possíveis para resolver um problema, e não um único comportamento observável designado como objetivo e unívoco (2003, p. 47).

Caso eles tivessem explicitado os comportamentos relacionados, poder-se-ia ter mais clareza sobre as ações relativas às competências. Para Le Boterf (2003), a competência só existe na mobilização dos saberes do indivíduo. A noção da competência está relacionada com a combinação dos saberes do indivíduo, colocados em ação num determinado contexto. Não adianta o indivíduo ser competente se não mobilizar os seis saberes. No decorrer das entrevistas avaliou-se que os graduandos verbalizaram experiências correlatas aos seis saberes formulados por Le Boterf (2003). A análise dos dados indicou que a participação dos graduandos na empresa júnior possibilitou que todos pudessem experienciar situações para que ocorresse o

desenvolvimento das competências necessárias à atuação na EJ; avalia-se que o grau de desenvolvimento está atrelado ao grau de comprometimento que cada participante possui com a EJ.

Outro ponto que chamou atenção para a análise é que os graduandos consideram comprometimento como uma competência. Quando perguntados sobre quais competências consideravam que tinham desenvolvido, todos responderam comprometimento. Zanelli e Silva (2008) definem comprometimento como o grau de identificação do indivíduo com a organização, um vínculo afetivo, instrumental ou normativo que gera um esforço por parte do indivíduo para a obtenção de resultados para a organização.

4.6.1 Conhecimentos desenvolvidos por meio da participação na EJ

Os participantes, em muitos momentos, relataram os conhecimentos obtidos durante a participação na EJ, porém relacionados de forma indireta com outros aspectos, principalmente com as habilidades desenvolvidas. O quadro a seguir apresenta algumas das verbalizações relativas aos conhecimentos adquiridos. Ressalta-se que em algumas falas o conhecimento está permeado por outras dimensões da competência (atitudes e habilidades), mas foi agrupado nessa categoria com o objetivo de aumentar a visibilidade de sua aquisição. Ademais, as categorias estão inter-relacionadas com a aquisição de conhecimento técnico e comportamental da atuação do psicólogo na área organizacional, tornando difícil uma separação exata. A fala dos graduandos é permeada pelos saberes que Le Boterf (2003) analisa. Em cada estágio de aquisição da competência existe um tipo de saber diferente, todos inter-relacionados. No quadro de categorias está explicitado qual o processo de saber a que os graduandos se referem para deixar a demonstração mais elucidativa.

Subcategorias de análise	Sínteses dos relatos dos graduandos
<p>Articulação teoria e prática. SABER MOBILIZAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grande parte do nosso aprendizado se deu através dos nossos projetos, trabalhando, colocando a mão na massa, e indo para frente para ver o que acontece. [...] Conhecimento da prática, não tem como. A gente está trabalhando e acaba aprendendo as coisas. (P.2) - Aqui não, eu não sou avaliado para aprender, mas eu aprendendo. [...] E tive que aprender a dar uma aula, aprender a elaborar o plano de aula. Então, não tem um GAP enquanto o trabalho e o que precisa ser feito. Tem trabalho, então tem que aprender a fazer o trabalho. [...] É com a participação dos projetos que a gente aprende. (P.3) - Aqui proporciona a aprendizagem. [...] Quem está aqui e se mantém na empresa é por interesse em aprender mesmo. [...] Então é essa questão da aplicabilidade de novos conhecimentos, que daí você resume tudo que a gente aprendeu e entende o que tem que fazer. (P.5) - Tanto é que no primeiro projeto que eu não sabia, fui aprendendo. No primeiro projeto eu queria anotar tudo porque achava que não ia dar conta. Mas depois vi que não precisa. (P.6) - Eu acredito que seja a aprendizagem. [...] Aqui é uma coisa mais prática. O serviço vem, a demanda vem, e você faz. (P.7) - A segunda grande vantagem é que é um estágio, é poder colocar na prática todo esse conteúdo (aprendido). (P.8)
<p>Diversidade de conhecimentos SABER COMBINAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro da empresa, ver os processos que têm que ser feitos na questão de marketing, jurídico, financeiro. Então ter essa interdisciplinaridade enriquece muito. (P.1) - E mais a questão da gestão do conhecimento. Eu não sabia que na empresa a gente trabalhava com todas as áreas. Com a gestão financeira, com a gestão de projetos. É a gente que monta empresa [...]. (P.2) - Aqui na Elo faz um trabalho de um pouco de tudo. (P.3) - Porque aqui é uma gestão completa, não é só o RH e o patrão em outro lugar. [...] Justamente por ter a prática de gestão em uma empresa. Liberdade tanto de expressão quanto de atuar em várias áreas da empresa. Essa liberdade de transitar dentro da empresa também, eu acho. (P.5) - Eu acho que contribuiu para sua formação profissional. Por exemplo, com a 'EJ de administração' o foco que você tem, que você vai dar para o mercado e dá para você generalizar para outros contextos com um pouco mais de conhecimento, tem a questão também de marketing, financeiro e administrativo. (P.7) - Você viveu o outro lado da coisa e aprende a trabalhar para as áreas que normalmente você não trabalha no dia a dia [...] É aprender e trabalhar com todo tipo de conhecimento: como o projeto, MKT, qualidade. Tudo que envolve a autogestão de empresas. (P.8)
<p>Transpor o conhecimento aprendido na Elo para outras situações/transferir aprendizagens. SABER TRANSPOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre tem alguém para compartilhar mais com você, que têm informação. Então acho que o que mais a gente aprende, é que gente tem que aprender. (P.1) - Quando a gente começou a estudar entrevistas, e olhar as coisas que as pessoas estão falando a gente começa a pensar que temos que olhar para comportamento. Você faz isso no resto de tudo você está fazendo. O trabalho em equipe não apenas dentro da empresa, mas também na escola com os amigos. A responsabilidade é outra. (P.2) - E relaciono com tudo na vida, no mercado os trabalhos, na Psicologia. (P.3) - Em todas as situações porque é assim, eu fiz o primeiro processo seletivo, que foi da ECAE. E no segundo processo que já tinha toda a bagagem do primeiro. Foi o processo seletivo da 3E, que é a empresa de engenharia. E agora no processo da ECAE, foi terceiro processo seletivo, eu já tinha muito

Subcategorias de análise	Sínteses dos relatos dos graduandos
	<p>mais prática e conhecimento. Foi ficando mais fácil e foi ficando mais fácil de mudar também. (P.4)</p> <p>- A forma de a gente agir em outras situações mudou bastante depois que a gente entrou na Elo. [...] Tudo o que eu aprendi na Elo eu conseguia aplicar à realidade da empresa. (P.5)</p> <p>- A aplicação das dinâmicas me ajudou lá, como o de lá me ajudou aqui. Por exemplo, os conhecimentos que eu tive aqui, agora uso lá no meu estágio sobre os tipos de descrição de cargo e essas coisas, aqui eu tive uma noção. [...] Aqui eu consegui ver isso através processos seletivos, através de alguns treinamentos. E isso me ajudou bastante está me ajudando bastante lá. (P.7)</p>
<p>Atuação do psicólogo organizacional. Comportar-se profissionalmente. SABER AGIR COM PERTINÊNCIA</p>	<p>- A gente exerce as atividades que são partes da Psicologia Organizacional, é o papel do psicólogo organizacional. Então isso é bem fácil dá para estabelecer uma relação que é que gente vê realmente o que se faz, e eu acho. (P.1)</p> <p>- A visão que eu tinha antes da empresa, é que o psicólogo era um apoio aos funcionários da empresa ou o oposto, o psicólogo como o cara que está atendendo aos interesses do patrão. Na verdade eu vejo o psicólogo na organização como uma coisa à parte tanto dos funcionários quanto do patrão. (P.2)</p> <p>- Que acaso quando eu termine a faculdade, de me tornar uma psicóloga organizacional, eu acho que é um diferencial para mim. Porque hoje em dia as empresas as grandes empresas dão valor à pessoa que tem experiência. E essa participação em projetos também serviu para acrescentar cada vez mais experiência. (P.6)</p> <p>- Eu vejo que aqui a gente tem um pouco do que a prática e teoria são. Isso implica um maior desenvolvimento da minha prática no sentido da psicóloga, como psicóloga parece que está tudo muito implicado. (P.7)</p> <p>- Bom essa relação com a Elo é óbvia, que é de técnicas e como saber atuar, como se portar frente os projetos que você tem. (P.8)</p>
<p>Buscar o conhecimento. SABER APRENDER A APRENDER</p>	<p>- A questão de saber e de querer estudar mais. Querer ver o que realmente é. De aprender porque a gente nunca sabe nada. Porque, por mais que gente acha que já fez isso muito, na hora de fazer sempre acontece alguma coisa. (P.1)</p> <p>- Por necessidade aprendi a mexer em projetos gráficos como corel draw e flash. (P.3)</p> <p>- Eu e V. fomos atrás do que um currículo, como montar um currículo. Estudamos um monte de coisa, entramos em site, lemos livros, perguntamos para gestores e elas ajudaram bastante. [...] De não esperar o conhecimento cair no colo. Ir atrás e buscar. (P.4)</p> <p>- Só que é uma motivação para aprender outras coisas. Então você acaba procurando mais. (P.5)</p> <p>- Aprendeu a buscar informações necessárias para a execução dos projetos. [...] Tem que buscar o conhecimento que falta. (P.10)</p>

Subcategorias de análise	Sínteses dos relatos dos graduandos
Aplicar técnicas. SABER MOBILIZAR	<ul style="list-style-type: none"> - Olha, como um processo de mapeamento de competência e avaliação de recrutamento e seleção, acho que ajudou muito. É saber como fazer. (P.1) - “Eu aprendi muita coisa, posso falar um pouco bem sobre competências como ferramentas, instrumentos da gestão por competências. O conceito, o que é, como ver. (P.3) - Tudo que eu usei lá, as ferramentas, foi aprendido na Elo. Utilizando as ferramentas daqui de dentro e tentando adaptar à realidade daquela empresa. Então acho que todas as ferramentas teve uma aprendizagem legal. Competências técnicas aumentaram bastante no caso a utilização de ferramentas. (P.5) - Conhecimentos técnicos, de como se comportar, no sentido de como fazer a entrevista. No caso do treinamento aprendi a como usar os instrumentos, como levantar as necessidades. (P.8)

QUADRO 9 – Conhecimentos desenvolvidos por meio da participação na EJ

FONTE: Relatos dos participantes.

Seis graduandos afirmaram que o conhecimento, saber teórico, foi desenvolvido na EJ por meio da prática nos projetos da empresa. Para esses graduandos, o aprendizado ocorreu durante a aplicação dos conhecimentos passados pelos treinamentos, *role play*, *feedback*, entre outras ferramentas utilizadas na empresa. Nonaka e Takeuchi (1997) referem-se a esse processo como internalização, no qual o conhecimento explícito é assimilado e transformado em modelos mentais pelo indivíduo para que possa ser reproduzido em outras situações. É uma das etapas do “espiral do conhecimento”.

Em decorrência de a EJ ser gerida pelos estudantes, outros conhecimentos são desenvolvidos que não apenas acerca do papel do psicólogo organizacional e do seu escopo de atuação. Os graduandos têm contato com áreas como o marketing, os processos financeiros e administrativos, entre outros, durante todo o ano letivo e quando ocorre o *job rotation*. De acordo com seis graduandos, essas aprendizagens contribuem para a formação profissional, agregando-lhes conhecimentos que não obteriam na graduação. Senge (1990) considera que um dos processos facilitadores para que ocorra a aprendizagem na organização é o livre fluxo de idéias e a possibilidade de comunicação facilitada entre os membros para a troca de modelos mentais, conhecimentos e idéias inovadoras.

Os conhecimentos desenvolvidos na EJ, de acordo com cinco graduandos, são transpostos a outras situações. O arcabouço de conhecimento passado na EJ foi

empregado em outras situações, em outros lugares, tanto conhecimento teórico, como métodos e a própria postura profissional. E, além de transferir essa aprendizagem para outras situações, ocorreu a troca entre os próprios graduandos. Na perspectiva formulada por Kubo e Botomé (2001, 2002), a formulação dos programas de ensino e os processos de aprendizagem devem ser focados nos comportamentos esperados para depois de formados, o norte do conteúdo a ser transmitido e assimilado deve proporcionar a capacidade de atuação profissional. As experiências durante a graduação devem preparar o indivíduo para as possibilidades de atuação no mercado de trabalho como um profissional capacitado para desenvolver as atividades pertinentes à sua carreira. A estrutura da EJ foi constituída para fornecer subsídios para os graduandos experimentarem situações do mercado de trabalho. Existe a possibilidade de aplicação dos conhecimentos em contextos adequados para o desenvolvimento de competências relacionadas à profissão.

Cinco graduandos consideraram que o conhecimento de como se comportar profissionalmente foi desenvolvido na empresa. Os modelos e os exemplos que lhes foram passados formaram uma “imagem” mental de como se portar em situações de trabalho. Muitos identificaram que não possuíam esse modelo anteriormente e que o único exemplo era o aprendido na EJ. Afirmaram ainda que, com a participação nos projetos, a capacidade de atuar aumentou. Kubo e Botomé (2001, 2002) consideram que os objetivos de ensino profissional devem proporcionar a atuação dos graduandos, atuação essa verificada nas falas dos participantes. Para os autores, as aprendizagens desenvolvidas durante a graduação devem ser focadas nas futuras situações profissionais a fim de desenvolver os comportamentos esperados ao desempenho das atividades profissionais: o saber agir com pertinência.

Devido às características da EJ, cinco participantes afirmaram que, após obter o conhecimento sobre algumas atividades da Elo, surgiu o interesse de buscar novos conhecimentos sobre os projetos desenvolvidos por ela, de aprofundar o conhecimento que já tinham. E o conhecimento que falta para a realização de algumas atividades (por exemplo, o jornal) foi relacionado à outra categoria já citada, que é o incentivo dado pelas gestoras à inovação dos processos e à busca por novas formas de desenvolver as atividades da EJ. A capacidade de *saber aprender a aprender* não se limita apenas

ao conhecimento que é passado, mas sim a aprender com o que já sabe e com o que se pode adquirir em suas experiências e experiências de outras pessoas (LE BOTERF, 2003). É possível utilizar o tempo de forma a buscar e criar outros conhecimentos que poderão ser empregados em situações diversas. Esse contato com outras áreas da empresa permitiu que os graduandos desenvolvessem a visão sistêmica da organização, das suas ações e conseqüências.

A aprendizagem de técnicas de recrutamento e seleção por competências foi um conhecimento afirmado por cinco graduandos. As diretrizes curriculares prevêm que ocorra a aprendizagem de técnicas e instrumentos necessários à atuação do psicólogo. É o saber mobilizar o conhecimento em um contexto adequado de forma a obter o resultado esperado. Para o indivíduo, não é suficiente ter esse conhecimento se não colocá-lo em ação, o que perpassa outra dimensão da competência, a habilidade: aprender técnicas durante a participação na EJ e saber mobilizá-las posteriormente, saber transpô-las em outras situações – outro processo referido por Le Boterf (2003).

4.6.2 Habilidades desenvolvidas por meio da participação na EJ

De acordo com o que foi afirmado anteriormente, a classificação das habilidades desenvolvidas por meio da participação na EJ foi difícil, pois os graduandos se referiam mais a comportamentos adquiridos, e os conceitos do CHA surgiram de forma difusa, todos muito relacionados. O Quadro 10 apresenta algumas verbalizações das habilidades.

-
- O quanto a EJ ajuda a ter um objetivo, você estar preparado para aquilo, é você saber que você precisa fazer muito mais do que você faz pra estar preparado pra chegar naquilo. [...] Olha, como um processo de mapeamento de competência e avaliação de recrutamento e seleção, acho que ajudou muito. É saber como fazer. (P.1)
 - Grande parte do nosso aprendizado se deu através dos nossos projetos, trabalhando, colocando a mão na massa, e indo para frente para ver o que acontece. (P.2)
 - É com a participação dos projetos que a gente aprende. Aprendi muito, mas ainda acho que é muito pouco, tenho muito mais a aprender. [...] Acho que aprendi a fazer análise comportamental numa entrevista, a usar o comportamento mais competente. Por exemplo, eu como entrevistador vou saber como ser entrevistado mais para frente, o que eles vão querer saber, então vou mais preparado pra fazer entrevista. Aprendi a me organizar melhor, quanto a elaborar um projeto maior. Aprendi a fazer entrevistas, me portar bem profissionalmente, não deixar a pessoa constrangida, ou inibida. Aqui na Elo faz um trabalho de um pouco de tudo. (P.3)
 - Então é essa questão da aplicabilidade de novos conhecimentos, que daí você resume tudo que a gente aprendeu e entende o que tem que fazer. [...] A aprender como dar um *feedback*, aprender como escutar *feedback*. Eu acho que todo mundo, quando entra aqui, acha que *feedback* é crítica pelo lado negativo. E essa percepção mudou. Mesmo com as coisas da faculdade, quando você vai fazer uma prova ou conversar com o professor. Quando a gente vai fazer alguma coisa no primeiro ano, é muito diferente a nossa visão dos outros alunos. E a gente conversando, a gente sempre chega à conclusão de que a Elo auxilia nessa visão diferente. [...] Até a questão de comportamento, de passar Psicologia Organizacional para as pessoas. Modificou muito a minha forma de tratar desse assunto, de como passar para as outras pessoas. (P.5)
 - Eu vejo que aqui a gente tem um pouco do que a prática e teoria são. Isso implica um maior desenvolvimento da minha prática no sentido da psicóloga, como psicóloga parece que está tudo muito implicado. [...] Eu acredito que seja a aprendizagem. [...] Aqui é uma coisa mais prática. O serviço vem, a demanda vem, e você faz. (P.7)
 - Aprendi também a ser organizada no trabalho em grupo, pois os trabalhos desenvolvidos precisam da gestão do conhecimento. (P.10)
-

QUADRO 10 – Habilidades desenvolvidas por meio da participação na EJ

Verificou-se que a maioria dos entrevistados verbalizou pelo menos uma habilidade desenvolvida, e essas habilidades foram relacionadas com o desenvolvimento dos projetos e as atividades da EJ. A fala dos graduandos referente às habilidades é perpassada pelos conhecimentos adquiridos e sua aplicabilidade nas situações cotidianas da EJ. São relacionadas a aplicação de instrumentos e métodos e a transposição desse conhecimento a outras situações que não apenas a atuação na EJ e as posturas de trabalho. Toda fala é perpassada pelas dimensões da competência e pelas formas de colocá-las em ação que o graduando perceba. Por habilidade considera-se a capacidade da pessoa em transformar um conhecimento em ação. É a capacidade do indivíduo de utilizar o conhecimento adquirido de forma produtiva. Bitencourt (2005) avalia que a habilidade consiste no desenvolvimento de práticas e de consciência da ação tomada. É o que se deve saber fazer para alcançar o objetivo da tarefa e ter um bom desempenho.

Bitencourt (2004) analisa que, para o desenvolvimento de competências, deve ocorrer uma mudança de comportamento, de percepção. P.5 verbalizou essa mudança em relação à postura diante das situações acadêmicas, a concepção que tinha de *feedback*. Por meio do seu relato, P.5 analisa não apenas a mudança de comportamento, a aquisição de habilidades que outros graduandos que não participam da EJ não têm, mas também a transferência de suas habilidades para outros contextos, considerado por Le Boterf (2003) como o saber transpor a utilização do conhecimento em outras situações. Os participantes P.6, P.7 e P.10 também consideraram que a mudança de comportamento, desenvolvimento de habilidades, auxiliou em outras áreas da formação profissional.

4.6.3 Atitudes desenvolvidas por meio da participação na EJ

A caracterização das atitudes desenvolvidas foi mais complexa, pois a maioria dos graduandos se referiu a comportamentos, apesar de se ter uma pergunta específica sobre o assunto na entrevista.

- Acho que a partir dos projetos, principalmente por ter sido coordenadora geral do Paraná Júnior, e nos demais projetos, por exemplo, recrutamento e seleção, pois eu não fiz nenhum projeto social, então isso direciona mais para querer hoje uma presidência ou a gestão de RH. Algo mais específico. [...] A gente vem porque você sente que está aprendendo. E trabalha muito isso, do querer fazer. Da autonomia, da proatividade. [...]. O tanto que muda a visão do futuro, como é mais fácil alinhar os objetivos [...] O quanto a EJ ajuda a ter um objetivo. Você estar preparado para aquilo, é você saber que você precisa fazer muito mais do que você faz pra estar preparado pra chegar naquilo? (P.1)
- Se a gente acha que uma coisa é boa ou não é para gente, tem total liberdade para trazer idéias novas, a liberdade para você fazer o que você quiser. [...] Outra coisa a ver com a empresa, é um lugar ótimo para experimentar outras coisas. (P.2)
- O que eu vejo é uma maior contribuição minha para projeto. Que no primeiro projeto estava mais aprendendo eu não sei se consegui contribuir tanto. (P.4)
- A hora que você começa a aprender, pelo menos eu, comecei a me interessar mais por algumas coisas e por outras coisas menos e quis me aprofundar no que me interessava. [...] Cada vez você tem mais conhecimento e age de uma forma mais produtiva para empresa. A partir do momento que você faz um negócio dar certo aquilo é um reforço para você se manter motivado e querer continuar fazendo. A gente tem muito essa questão do profissionalismo aqui na Elo. Isso fica na cultura da pessoa como profissional, eu acho. E ela acaba agindo de tal forma depois. (P.5)
- Captar projetos. Ser proativo. Captar cliente. A gente tem vários clientes de recrutamento e seleção, mas de outros serviços não. Então a gente está o tempo todo tentando vender os outros serviços, sempre conversando. (P.8)

QUADRO 11 – Atitudes desenvolvidas por meio da participação na EJ

A análise das verbalizações dos graduandos indicou que as atitudes adquiridas estão relacionadas às aprendizagens, a partir das quais ficam estimulados a agir de determinada maneira diante das atividades da EJ. Pela fala fica demonstrada a intenção de se comportar em outras situações como aprenderam nos projetos da EJ. Para Bowditch e Buono (1992), as atitudes influenciam as ações dos indivíduos e, por sua vez, são influenciadas por diversos outros fatores, como família, grupo filiativo, experiências profissionais e pessoais. As atitudes podem ser consideradas uma predisposição do indivíduo a reagir a estímulos do ambiente e possuem três elementos básicos: cognitivo, que corresponde a crenças e conhecimentos; afetivo, relacionado aos sentimentos e às emoções; e comportamental, no qual a atitude é considerada a tendência a se comportar. O último elemento da atitude (comportamental) não remete a uma ação do indivíduo ao comportar-se, mas sim a uma intenção de fazê-lo que pode ocorrer ou não.

Por exemplo, a participante 1 afirmou que a experiência de participar da organização de um evento proporcionou-lhe um direcionamento dos seus interesses dentro da EJ e para projetos futuros. A P.1 e o P.8 passaram por um processo de aprendizagem diferente dos demais, participaram de outros treinamentos e adquiriram conhecimentos não apenas da formação do psicólogo organizacional, mas também de negociação, organização de evento, de *staff* para o evento e do MEJ. De acordo com a verbalização de ambos, esse aprendizado proporciona uma percepção diferenciada da empresa júnior e dos objetivos profissionais. Eles verbalizaram que seus objetivos estão mais direcionados, estão mais predispostos a atuar de determinada posição: “Direciona mais para querer hoje uma presidência ou a gestão de RH” (P.1). Le Boterf (2003) argumenta que o saber formalizado é a utilização de condutas adequadas, métodos ou instrumentos que possuam aplicação na prática profissional/empírica para o indivíduo. Bitencourt (2005) avalia atitude como a procura por comportamento mais condizente com a demanda da situação. É a utilização do conhecimento e da ação em situações adequadas de expressão do comportamento. Apesar de não ter participado da organização desse evento, na mesma perspectiva dos outros dois participantes (P.1 e P.8), o P.5 afirma que os conhecimentos e as habilidades adquiridos o predisuseram a

procurar aprofundar seus conhecimentos na área com a qual mais se identificou. Os resultados positivos dos projetos e das atividades realizados por ele tornaram-se sua motivação de continuar atuando de forma produtiva para a EJ e buscando aprimorar seus resultados nas atividades desempenhadas.

O P.2 analisa que, pela estrutura da EJ e pelo apoio dos gestores, a liberdade de atuação e de inovação possibilita uma maior autonomia de ação aos graduandos. Assim como o P.4 verbaliza o aumento da contribuição nos projetos após a aquisição do conhecimento, para Le Boterf (2003), são as experiências práticas que permitem relacionar e cooperar na ação do indivíduo após a obtenção do conhecimento, que deve ser utilizado para a execução dos projetos.

As atitudes desenvolvidas pelos graduandos foram identificadas em constante interação com outros elementos da competência (conhecimento e habilidade). Avalia-se que os graduandos verbalizam o desenvolvimento de atitudes em função das experiências que tiveram na EJ (atividades e eventos) e que essas experiências estimularam-nos a aprender em outros projetos pessoais ou profissionais, estimularam-nos a agir em busca de novos aprimoramentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar a percepção do desenvolvimento de competências de graduandos de Psicologia a partir das atividades em uma empresa júnior de Psicologia. Por meio das entrevistas, foram verificadas a percepção do desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. O uso de documentos da empresa também subsidiou a análise das categorias, uma vez que foi realizada uma avaliação das competências requeridas para o ingresso na EJ: trabalho em equipe, organização do trabalho, relacionamento interpessoal e comunicação verbal.

Uma dificuldade foi a compreensão do conceito *competência*, pois existem muitas correntes de estudo desse conceito. A complexidade de sua definição acarretou uma divergência de referencial adotado pela pesquisadora e o utilizado na EJ. Os graduandos não utilizam o conceito de conhecimentos, habilidades e atitudes em seu cotidiano, apesar de estarem descritos na apostila. A sua compreensão é relacionada a comportamentos esperados que podem ser indicadores da existência da competência no indivíduo. Como a pesquisa foi estruturada a partir desse referencial teórico (CHA), em alguns momentos uma dimensão da competência era de difícil separação da outra, e sua identificação gerou uma certa dificuldade por parte da pesquisadora.

Não obstante, tal fato não prejudicou a análise dos dados e não comprometeu a pesquisa, pois os conhecimentos, as habilidades e as atitudes foram identificados, visto que são dimensões em constante interação. Verificou-se na coleta de dados que os graduandos identificam nos processos de aprendizagem o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes. De acordo com a percepção deles, as atividades da EJ contribuíram diretamente para a mudança de posturas profissionais, aprendizagem de conteúdos da Psicologia Organizacional e do Trabalho, habilidades de atuação junto aos projetos e predisposição para o trabalho executado.

Avaliou-se que o desenvolvimento das competências referidas pelos graduandos tem uma de suas características relacionadas diretamente ao modo de gestão vigente na EJ. A gestão participativa permite aos graduandos liberdade para atuar e procurar o

seu desenvolvimento dentro do parâmetro de cada indivíduo, ou seja, todos os participantes possuem as mesmas oportunidades de aprender e os mesmos meios para buscar esse aprendizado; cabe a cada um desenvolver a atitude de procurar o conhecimento e a habilidade de interesse, dentro e fora da empresa. O conhecimento inicial dos processos e métodos é transmitido para os graduandos por meio dos treinamentos, mas a busca por aprimorá-los é incentivada constantemente. As gestoras disponibilizam apostilas com informações sobre todos os projetos que existem no portfólio da Elo. As apostilas constituem-se em um material didático para os graduandos, nas quais estão explicitadas todas as etapas dos projetos, bem como algumas apostilas das gestões com informações da responsabilidade e das atividades desempenhadas pelos gestores. As etapas de execução são acompanhadas pelas gestoras até os consultores poderem realizá-las sozinhos.

Os participantes são estimulados a aprender com os próprios erros e com as melhores experiências dos outros empresários juniores, sempre tendo a possibilidade de modificar processos quando avaliarem ser necessário. O erro não é punido, mas sim analisado e reestruturado de forma a melhorar o processo. A iniciativa e a criatividade são estimuladas com o objetivo de construção de novos conhecimentos, aquisição de habilidades e desenvolvimento de atitudes positivas em relação à EJ e à formação profissional.

Verificou-se que os objetivos principais dos graduandos eram a oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos durante a graduação e a tentativa de familiarização com a área de Psicologia Organizacional. Esse mesmo objetivo é o foco central do movimento empresa júnior: proporcionar o desenvolvimento de habilidades e atitudes acerca das atividades profissionais, o que confere a esse tipo de organização a consecução de sua finalidade como um laboratório de aprendizagem e vai ao encontro à resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Psicologia, pois proporciona uma prática voltada para situações esperadas no mercado de trabalho. De acordo com a fala dos graduandos, esse objetivo foi alcançado durante o desenvolvimento dos projetos da EJ. Apesar de não ser configurada como estágio curricular, avalia-se que o apoio dos professores e do Departamento poderia vir a

contribuir para a formação dos graduandos e o desenvolvimento das competências concernentes à sua atuação.

No decorrer da coleta de dados surgiram variáveis intervenientes e subcategorias que não tinham sido previstas no desenvolvimento de competências e que vieram a agregar mais conhecimento acerca da caracterização do desenvolvimento das competências. Tal fato culminou em um maior grau de complexidade na análise e ampliou não apenas a revisão da literatura da pesquisa, mas as possibilidades de investigação e de produção do conhecimento acerca do assunto. A análise dos dados permitiu avaliar uma grande quantidade de variáveis que interferem diretamente e/ou indiretamente na atuação e no desenvolvimento de competências dos graduandos, de acordo com a sua percepção.

Verificou-se que ocorreu o desenvolvimento de competências, não apenas por verbalizarem algumas competências, como iniciativa, organização do trabalho, entre outras, mas também pela descrição da aprendizagem dos elementos necessários para a manifestação da competência: conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados a essas competências. Ademais, suas falas são permeadas pelos saberes descritos por Le Boterf (2003), processos que podem facilitar a aquisição e o desenvolvimento das competências. Diante dos resultados obtidos, concluiu-se que o desenvolvimento de competências, por meio da participação na EJ, possui características que são peculiares a esse tipo de organização, promovendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais aos graduandos. Entretanto, é necessário um maior acompanhamento desse processo, e a realização de uma observação longitudinal é recomendada para a verificação da mudança de comportamentos e a avaliação da contribuição que a participação na EJ proporciona em longo prazo.

6 REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S. et al. (2006). Planejamento instrucional em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 114-136.

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 237-275.

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

BEER, M. E.; WALTON, R. E. (1997). Nota da Harvard Business School: sistemas de recompensas e o papel da remuneração. In: VROOM, V. H. **Gestão de pessoas, não de pessoal**: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho. Harvard Business Review Book; Rio de Janeiro: Campus.

BITENCOURT, C. (2004). Aprendizagem organizacional: uma estratégia para mudança? In: _____. **Gestão de pessoas nas organizações**. Porto Alegre: Artmed.

BITENCOURT, C. B. (2005). A gestão de competências, uma reflexão histórica e conceitual. In: _____. **Gestão de competências e aprendizagens nas organizações**. Porto Alegre: Unisinos.

BITENCOURT, C.; BARBOSA, A. C. Q. (2004). A gestão de competências. In: BITENCOURT, C. **Gestão de pessoas nas organizações**. Porto Alegre: Artmed.

BITENCOURT, C. C. (2001). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da Aprendizagem Organizacional: a experiência de três empresas australianas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Campinas.

BORGES-ANDRADE, J. E. (2006). Competência técnica e política do profissional de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, p. 177-195.

BOTOMÉ, S. P. (1997). Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema a coleta de dados. **Chronos**, Caxias do Sul, v. 30, n. 1, p. 43-69, jan./jun.

_____ (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, p. 81-110.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. (1992). Percepção, atitudes e diferenciais individuais. In: _____. **Elementos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira.

BRANDÃO, H. P. et al. (2005). Gestão de desempenho por competências: integrando a avaliação 360 graus, o Balance Scorecard e a gestão por competências. In: ENANPAD. 1 CD-ROM.

BRASIL. Lei n. 6494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cideestagio.com.br/leideestagiocomp.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL JÚNIOR. Histórico do movimento e conceito de Empresa Júnior. Disponível em: <<http://uaua.ufba.br/brasiljr/index.php?Posicao=BR>>. Acesso em: 7 mar. 2007.

BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. (2003). Competências relevantes a profissionais da área de TeD de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, p. 35-56, jul./dez.

CARBONE, P. P. et al. (2005). **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV.

CODO, W. (1993). O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o lobo mal em Psicologia). In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense.

CUNHA, F. A. G. **DNA Júnior**: diretoria de desenvolvimento. Disponível em: <http://www.brasiljunior.org.br>. Acesso em: 5 maio 2008.

DAL PIVA, A. R.; PILATTI, L. A.; KOVALESKI, J. L. **Desenvolvimento organizacional: uma contribuição dos acadêmicos que atuam na empresa júnior da FADEP**. Paraná. Disponível em: http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/comunicacao_oral/art2.pdf. Acesso em: 11 set. 2006.

DURAND, T. (1998). Forms of Incompetence. In: 4th INTERNACIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, June, Oslo.

DUTRA, J. S. (2004). **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas.

DUTRA, J. S. et al. (2006). Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: ENANPAD. 1 CD-ROM.

FELIPPE, Maria Inês (2006). Identificação das necessidades do treinamento por competências. In: BOOG, G.; BOOG, M: **Manual de treinamento e desenvolvimento de processos e operações**. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

FLEURY, M. T. L., OLIVEIRA JUNIOR, M. M. (2002). Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: FLEURY, M. T. L **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente.

FREITAS, I. A. de; BRANDÃO, H. P. (2005). Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências. In: ENANPAD. 1 CD-ROM.

GARVIN, D. A.; EDMONDSON, A. G.; GINO, F. (2008). Is yours a Learning Organization? **Harvard Business Review**, p. 109-116, March.

GRACEFFI, Vicente (2006). Planejamento e execução do T&D. In: BOOG, Gustavo; BOOG, Magdalena T. **Manual de treinamento e desenvolvimento de processos e operações**. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

GRAMIGNA, M. R. M. (2002). **Jogos de empresa e técnicas vivenciais**. São Paulo: Makron Books.

GUIMARÃES, C. L.; SENHORAS, E. M.; TAKEUCHI, K. P. (2003). Empresa júnior e incubadora tecnológica: duas facetas de um novo paradigma de interação empresa-universidade. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (SIMPEP), Bauru: UNESP.

GUIMARÃES, T. A. (2000). A nova administração pública e a abordagem da competência. **RAP**, v. 3, p. 125-140, maio/jun.

HAMMES, P. S. (2005). **Avaliação de desempenho em uma Empresa Júnior de Administração**. Departamento de Psicologia, UFSC, Coordenadoria de Estágios.

HANASHIRO, D. M. M. (2007). Recompensando pessoas. In: HANASHIRO, D. M. M.; TEIXEIRA, M. L. M.; ZACCARELLI, L. M. **Gestão do fator humano: uma visão baseada em Stakeholders**. São Paulo: Saraiva.

HERZBERG, F. (1997). Mais uma vez: como motivar seus funcionários. In: VROOM, V. H. **Gestão de pessoas, não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho**. Harvard Business Review Book; Rio de Janeiro: Campus.

KATZ, R. L. (1977). **As habilidades de um administrador eficiente**. Harvard Business; São Paulo: Nova Cultural.

KIRKPATRICK, D. L. (1975). **Evaluating Training Programs - The Four Levels**. Berrett-Koehler Publishers.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. (2002). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. In: _____. **Sobre comportamento e cognição**. São Paulo: ARBytes.

_____ (2001). Ensino–aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação**, v. 5, p. 173-180, jan./dez..

LAVILLE, C.; DIONNE, J. (1999). Em busca de informações. In: _____. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, p. 165-196.

LEAL, Ruy Fernando Ramos (2006). Estagiários e aprendizes. In: BOOG, G.; BOOG, M. **Manual de treinamento e desenvolvimento de processos e operações**. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

LÊ BOTERF, G. (2003). **Desenvolvendo as competências dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed.

LOIOLA, E. et al. (2004). Dimensões básicas de análise das organizações. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 91-145.

MORETO NETO, L. (2004). **Empresa Júnior: espaço de aprendizagem**. Florianópolis: [s.n.].

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (1997). **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus.

OLIVEIRA, E. M. (2004). **Empreendedorismo social e empresa júnior no Brasil: o emergir de novas estratégias para formação profissional**. Disponível em: <http://www.unifae.br/publicacoes/pdf/IIseminario/politicas/politicas_04.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2007.

PALMEIRAS, Cristina Gomes (2006). Avaliação dos resultados – retorno do investimento. In: BOOG, G.; BOOG, M. **Manual de treinamento e desenvolvimento de processos e operações**. São Paulo: Pearson Prentice Hall,.

PERES, R. S.; CARVALHO, A. M. R.; HASHIMOTO, F. (2004). Empresa Júnior: integrando teorias e práticas em Psicologia. **rPOT**, v. 4, n. 2, p. 11-30, jul./dez.

PERRENOUD, P. (1999). **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, p. 1-11.

_____ (2002). O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências? **Pátio, Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 23, p. 8-16, set./out.

PMI. (2004). Project Management Institute. **Um guia do conjunto de conhecimentos em gerenciamento de projetos** (Guia PMBOK®). 3. ed. Newtown Square, Project Management Institute.

PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA (2004). v. 20, n. 2, p. 205-208, maio/ago.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (2005). **Manual de investigação em ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva.

RABAGLIO, M. O. (2001). **Seleção por competências**. 2. ed. São Paulo: Educator.

ROSENFELD, C. L.; NARDI, H. C. (2006). Competência. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS.

RUAS, R. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman.

RUAS, R. et al. (2005). O conceito de competências de A a Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 200 e 2004. In: ENANPAD, 1 CD-ROM.

SANT'ANNA, A. S.; MORAES, L. F. R.; KILIMNK, Z. M. (2005). Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. **RAE-eletrônica**, v. a, jan./jul.

SENGE, P. M. (1990). **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 21. ed. Rio de Janeiro: Best Seller.

SENGER, I.; PAÇO-CUNHA, E.; SENGER, C. M. (2003). Um estudo de caso como estratégia metodológica de pesquisas científicas em administração: um roteiro para o estudo metodológico. **Revista de Administração**, URI, v. 2, n. 3.

SOUZA, R. V.; TREZ, G. (2006). Mensuração em Aprendizagem Organizacional: adaptação de uma escala para o contexto brasileiro. In: ENANPAD, 2006. **Anais...** 1 CD-ROM.

TACLA, C. L.; FIGUEIREDO, P. N. (2003). Processos de aprendizagem e acumulação de competências tecnológicas: evidências de uma empresa de bens de capital no Brasil. **RAC**, v. 7, n. 3, p. 101-126, jul./set.

TOLFO, S. R.; VARELLA, P.; NUNES, E. (2002). A empresa júnior como campo de aprendizagem. In: XXXVII ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 2002, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre/RS.

WIKIPÉDIA. Balanced Scorecard. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Balanced_Scorecard>. Acesso em: 13 maio 2008.

WOOD JÚNIOR, T.; PICARELLI FILHO, V. (1999a). Empresas de conhecimento intensivo. In: _____. **Remuneração por habilidades e competências**: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo. São Paulo: Atlas.

_____ (1999b). Remuneração e carreira por habilidades. In: _____. **Remuneração por habilidades e competências**: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo. São Paulo: Atlas.

ZANELLI, José Carlos (2002). **O psicólogo nas organizações de trabalho**. Porto Alegre: Artmed.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. (2004). Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed.

ZANELLI, J. C.; SILVA, N. (2008). Comprometimento, aprendizagem e desenvolvimento de competências. In: _____. **Interação humana e gestão**: a construção psicossocial das organizações de trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ZARIFIAN, P. (2001). **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas.

7 LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA POR ANO QUANDO DO INGRESSO NA EJ.....	38
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA POR IDADE	39
QUADRO 1 – APRENDER FAZENDO	7
QUADRO 2 – COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PELA EJ	27
QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS A SEREM OBSERVADAS	35
QUADRO 4 – MOTIVOS QUE INFLUENCIARAM O INGRESSO NA EMPRESA JÚNIOR	41
QUADRO 5 – VANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO NA ELO CONSULTORIA.....	46
QUADRO 6 – DESVANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO NA ELO CONSULTORIA	52
QUADRO 7 – APRENDIZAGENS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NOS TREINAMENTOS DA ELO CONSULTORIA.....	57
QUADRO 8 – COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELA PARTICIPAÇÃO NA EMPRESA JÚNIOR.....	60
QUADRO 9 – CONHECIMENTOS DESENVOLVIDOS POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NA EJ	66
QUADRO 10 – HABILIDADES DESENVOLVIDAS POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NA EJ.....	69
QUADRO 11 – ATITUDES DESENVOLVIDAS POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NA EJ.....	70

8 APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Flaviana Barcelini Lautenschlager e estou desenvolvendo minha pesquisa de Mestrado na área de Psicologia intitulada “Desenvolvimento de competências junto aos graduandos a partir da participação em um empresa júnior de Psicologia”, sob orientação da professora Doutora Suzana da Rosa Tolfo. De acordo com a Resolução CNS 196/96, em vigor em todo território nacional, nas pesquisas com seres humanos os mesmos devem assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual deve conter as informações relevantes para proteger e esclarecer o participante acerca da pesquisa e suas implicações. A pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento de competências junto aos graduandos a partir da participação dos mesmos em projetos realizados em um empresa júnior de Psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

A pesquisa será realizada com o objetivo de investigar a como a participação nos projetos de uma empresa júnior favorece o desenvolvimento de competências necessárias a formação profissional do graduando de Psicologia. Existem poucas pesquisas voltadas a esse tipo de organização e suas contribuições para a formação profissional. Isso tornará a pesquisa um avanço na produção científica sobre o tema. A contribuição social está pautada na reflexão de como essas organizações poderão

contribuir para o desenvolvimento profissional dos graduandos, uma vez que poderá analisar as vantagens desse tipo de estágio.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas junto aos graduandos que ingressaram na empresa júnior em 2007 e que voluntariamente se interessem em participar. As informações expostas nesse documento visam explicitar a importância da pesquisa e da participação dos graduandos, para auxiliar a produção do conhecimento científico e social acerca do tema proposto.

Durante a realização da pesquisa todos os participantes poderão esclarecer suas dúvidas e questionamentos. Fica a cargo do participante a recusa em aceitar participar da pesquisa ou mesmo desistir da mesma durante todo o processo, sem qualquer penalização. As entrevistas e os dados coletados serão analisados junto a outros pesquisadores, mas a identificação dos participantes será mantida em sigilo absoluto, mantendo assim o anonimato e a privacidade dos mesmos.

A pesquisa não trará riscos aos envolvidos. Esperamos que esse estudo possa trazer-lhe benefícios na medida em que terá a oportunidade de refletir a respeito de sua participação na empresa júnior e sua formação acadêmica. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone (48) 99455259 ou pelo e-mail *flabarcini@hotmail.com*. Asseguro que você não será identificado (a) e todas as informações por você fornecidas serão confidenciais, sendo utilizadas somente nessa pesquisa.

Após ler as informações contidas no documento, reflita sobre suas dúvidas e seu consentimento em participar.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, residente e domiciliado
_____, portador da Carteira de
Identidade, _____ nascido(a) em ____ / ____ / ____, concordo de
livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa
“Desenvolvimento de competências junto aos graduandos a partir da participação em
um empresa júnior de Psicologia”.

Londrina , ____ de _____ de 2007.

Assinatura: _____ Registro Geral (RG): _____

Flaviana Barcelini Lautenschlager
(pesquisadora principal)

Suzana da Rosa Tolfo
(pesquisadora responsável)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Qual a carga horária semanal na empresa?
- 4- Qual a sua participação no movimento empresa júnior?
- 5- Por que decidiu participar da Elo Consultoria?
- 6- Quais as (des)vantagens da Elo em relação a outras possibilidades de estágio?
- 7- Houve algum tipo de treinamento? Quantos dias? Qual a contribuição do treinamento para o desenvolvimento dos projetos?
- 8- Detalhe sua participação nos projetos e nas atividades desenvolvidas.
- 9- Quais os conhecimentos que Você identifica adquiriu com a participação nos projetos da EJ? Como esse conhecimento foi adquirido?
- 10-Você identifica que sua participação nos projetos possibilitou que sua habilidade de execução das diversas atividades da Elo fosse desenvolvida? Como? Cite situações práticas.
- 11-Você identifica que a participação nos projetos modificou a sua disposição em agir frente as diversas atividades da EJ? Como? Cite situações práticas.
- 12-Quais as relações que você faz entre as aprendizagens ocorridas na ej, por meio da participação nos projetos, e o papel do psicólogo organizacional e do trabalho? Explique.
- 13-Você identifica lacunas entre o que é desenvolvido pela EJ e o que é necessário para execução dos projetos?
- 14-Como avalia a mobilização das suas competências atuais, em relação à sua entrada na empresa?
- 15-Quais as competências, que na sua opinião, são importantes para participar da Elo Consultoria? Você as considera importantes para qualquer EJ de Psicologia?

9 ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA ELO CONSULTORIA

ENTREVISTA DE SELEÇÃO – CONSULTOR ELO CONSULTORIA

Nome _____ do _____ candidato:

Idade: _____ Ano: _____

Dados sociais (verificar: capacidade de vínculos fraternos; solidariedade; rede de apoio; tipo de lazer; solidariedade)

Histórico acadêmico (verificar: cursos realizados, preferências e hábitos escolares ou acadêmicos, cursos de computação, relação entre os cursos e atividades desenvolvidas, aprendizagem constante)

Quais projetos você já participou? Por que saiu, quanto tempo ficou? O que você gostava e não gostava? (averiguar, caso não tenha feito projetos na universidade, se fez cursos extracurriculares, e fazer as mesmas perguntas acima). (CO)

O que você faz para se manter motivado para o trabalho? Exemplifique (CO)

Qual o maior número de pessoas que você já trabalhou? Qual foi sua atuação no grupo? O que vocês tinham que fazer e como se organizaram? (TE, OT)

Relate uma situação em que você modificou a forma de executar alguma tarefa ou atividade. Conte uma coisa criativa que você já fez. (CR)

Descreva uma situação em que você assumiu responsabilidade por uma tarefa que não fazia parte das suas atribuições. Porque. (IN)

Como você administra o tempo que possui para controlar suas atividades? Exemplifique com uma situação prática. (OT)

Planos para o futuro: (verificar: capacidade de elaborar metas, habilidade para tratar com imprevistos, capacidade para elaborar estratégias e prazos de ação)

Cite 3 características positivas e 3 negativas suas.

Espaço para perguntas da candidato: (oferecer espaço para o candidato esclarecer dúvidas sobre a empresa e a oportunidade)

Encerramento: (esclarecer qual será o próximo estágio do processo seletivo, uma vez que a situação de entrevista é geradora de muita ansiedade ao candidato).

Parecer comportamental (síntese das informações):

- Postura durante a situação de entrevista:
- Pontos positivos:
- Pontos a serem melhor investigados:

Escalas:

0 - insatisfatório

1 – pouco satisfatório

2 - regular

3 – comportamento esperado

4 – acima das expectativas (Elos power!!)

CO – Comprometimento
TE – Trab Equipe
IN – Iniciativa
OT – Organização Trab
CR – Criatividade

ANEXO B – MODELO DE CONTRATO DE VOLUNTARIADO

CONTRATANTE: _____

(qualificação)

VOLUNTÁRIO(A): _____

nacionalidade _____, inscrito no CPF sob o nº _____, portador da Cédula de identidade nº _____, residente e domiciliado no endereço _____ daqui por diante denominado(a) simplesmente VOLUNTÁRIO(A).

As partes acima qualificadas celebram entre si, na melhor forma de direito, e com fundamento na Lei nº 9.608, de 18 de Fevereiro de 1998, o presente instrumento particular de CONTRATO DE VOLUNTARIADO, que se regerá pelas cláusulas abaixo estipuladas:

CLÁUSULA 1ª - O(A) VOLUNTÁRIO (A) é aceito pelo (a) _____, para prestar os seguintes serviços:

CLÁUSULA 2ª- O(A) VOLUNTÁRIO (A) se compromete a prestar serviços descritos na cláusula 1ª, nos seguintes dias e horários:

PARÁGRAFO ÚNICO: O(A) VOLUNTÁRIO(A) obriga-se a cumprir os horários por ele próprio fixados nesta cláusula para prestação de serviços no(a) _____

CLÁUSULA 3ª - O(A) VOLUNTÁRIO(A) o (a) _____ compromete-se a:

a) Assegurar ao VOLUNTÁRIO(A) as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades a ele confiadas;

b) Avisar ao VOLUNTÁRIO(A) caso venha a dispensar temporária ou definitivamente seus serviços, por qualquer motivo.

CLÁUSULA 4ª – O (A) VOLUNTÁRIO(A) prestará os serviços de que trata a cláusula 1ª, de forma totalmente gratuita, por ser livre e espontânea vontade, a título de

colaboração com o(a) _____ na consecução de suas finalidades institucionais.

CLÁUSULA 5ª - O presente contrato é firmado por prazo indeterminado.

CLÁUSULA 6ª - O(A) VOLUNTÁRIO(A) poderá a qualquer momento de vigência deste contrato, mudar os dias e horários de seus serviços voluntários prestados no (a) _____ desde que comunique por escrito, e com antecedência mínima de _____ dias.

CLÁUSULA 7ª- O presente contrato não gera e não gerará qualquer vínculo de relacionamento trabalhista-previdenciário entre as partes, em consonância como disposto no parágrafo único do artigo 1º da lei 9.608/98.

CLÁUSULA 8ª- Em vista da natureza não econômica e gratuita do presente instrumento contratual, em havendo a rescisão do mesmo por iniciativa de qualquer uma das partes, o(a) VOLUNTÁRIO(A) não terá direito a remuneração, compensação ou indenização de qualquer tipo.

CLÁUSULA 9ª- O presente contrato poderá ser rescindido a qualquer tempo, por iniciativa de qualquer uma das partes.

CLÁUSULA 10ª- A rescisão do instrumento contratual não importará em qualquer ônus ou encargo financeiro para qualquer das partes.

CLÁUSULA 11ª - O(A) VOLUNTÁRIO(A) declara para os devidos fins de direito que cumprirá e respeitará todas as normas que regem as atividades do(a)

CLÁUSULA 12ª - A critério do (a) _____ poderão ser concedidos ao(à) VOLUNTÁRIO(A) os seguintes benefícios:

a) _____

b) _____

CLÁUSULA 13ª- Fica eleito o foro da comarca de _____ para dirimir eventuais dúvidas ou litígios decorrentes do presente contrato.

E, por estarem justos e contratados, firmam o presente instrumento particular de CONTRATO DE VOLUNTARIADO, em duas vias de igual teor e para o mesmo fim, acompanhado das duas testemunhas abaixo assinadas, que a tudo assistiram.

Data:

Entidade:

Voluntário(a)

Testemunhas:

ANEXO C – APOSTILA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

PROCESSO DE SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS REALIZADO NA ELO CONSULTORIA

GUIA PRÁTICO

1 RECRUTAMENTO

Pesquisa interna – Primeiro contato com o cliente:

É marcada uma reunião com a empresa solicitante, para apresentação da Elo Consultoria, explicação da metodologia, definição das funções a ser desempenhadas pelo cargo em questão, atividades a ser realizada pelo contratado, e estabelecimento das datas;

Deve-se compreender exatamente o perfil do candidato que a empresa espera contratar. Nenhuma pergunta é demais quando não está compreendida a mensagem final, ou seja, **QUEM DEVE SER SELECIONADO**;

Um formulário de solicitação é preenchido com os dados da empresa contratante, valores e missão, dados do cargo, e perfil do candidato;

As características (indicadores) apontadas pelo solicitante são transformadas em competências para a elaboração da entrevista e da dinâmica.

Pesquisa externa – fontes de recrutamento:

Elabora-se o cartaz de recrutamento com as informações necessárias, como cargo, grau de escolaridade, período disponível, data limite e endereço para envio de currículos.

Técnicas de recrutamento:

Divulgação da vaga (cola-se cartazes) em locais estratégicos.

2 SELEÇÃO

Concomitante com o período de recrutamento, elabora-se o roteiro de entrevistas e escolhe-se a dinâmica a ser utilizada, de acordo com as competências exigidas pelo solicitante;

Após a data limite para recebimento dos currículos, agenda-se as entrevistas de acordo com disponibilidade dos entrevistadores e com o número de candidatos a serem entrevistados; geralmente, são utilizados, no máximo, 2 dias para as entrevistas, com duração de meia hora cada uma, em média. Neste momento também é agendada a dinâmica, que, dependendo do número de candidatos, pode ser feita em um ou dois horários (no caso de muitas pessoas a serem observadas); será necessário um facilitador e, em média, mais 3 observadores;

Xeroca-se o número necessário de entrevistas (pedir nota fiscal) e divide-se as folhas entre os entrevistadores;

Durante a entrevista, atribuem-se “notas” para cada competência observada no candidato (dentro de uma escala de “0” a “4”, sendo que “0” significa que a competência não foi observada, e “4” que tal comportamento foi emitido com bastante frequência).

3 AVALIAÇÃO

Imprimir ou xerocar a dinâmica a ser utilizada;

Separar os materiais que serão utilizados durante a dinâmica (no caso de precisar comprar algo, pedir nota fiscal);

Chegar no local 10 minutos mais cedo para organização do espaço a ser utilizado;

Após a entrada dos candidatos na sala, o facilitador cumprimenta-os (bom dia, boa tarde), desculpa-se pelo atraso (se necessário) apresenta-se (“eu sou Fulano, da Elo Consultoria e estarei conduzindo a dinâmica”), e apresenta os observadores que estarão observando a dinâmica;

É feita uma dinâmica de apresentação, onde são confeccionados crachás, inclusive para o facilitador e observadores da dinâmica;

Posteriormente, a dinâmica a ser feita é exposta ao grupo, juntamente com as regras a serem seguidas;

Os observadores dispõem-se pela sala a fim de observar os candidatos, sendo que podem ir se revezando para que tenham uma visão mais ampla de todas as pessoas;

São atribuídas “notas” de acordo com as competências apresentadas pelo candidato no decorrer da dinâmica (em uma escala de 0 a 4, igualmente à que foi usada na entrevista);

Após o tempo ter se esgotado, recolhe-se o material, e se necessário é feita a apresentação;

Agradece-se a presença de todos, e informa-se a data e local de divulgação dos resultados; também se informa aqui o telefone e e-mail da ELO Consultoria, para quem quiser feedback do processo seletivo;

Finalizando a dinâmica, pede-se para que os candidatos escrevam em uma folha o que acharam do nosso processo seletivo (entrevista e dinâmica);

Após a saída dos candidatos do local, é feita uma discussão entre os observadores sobre os comportamentos e condutas observados nos candidatos.

4 RESULTADOS

Os dados são tabulados, colocando-se o nome do candidato e as “notas” das competências observadas;

Cruzam-se os dados, a fim de obter-se uma média final;

È feito o gráfico de cada candidato, para que seja comparado com o esperado pela empresa solicitante;

Elabora-se, em ordem decrescente, uma tabela com as médias finais de cada candidato, para que seja mais visível o desempenho de cada um;

5 DEVOLUTIVA

Marca-se uma reunião com o solicitante, para exposição dos dados obtidos e acerto dos gastos; aqui também pede-se que o solicitante nos dê um feedback após 3 meses de atuação da pessoa escolhida para o cargo;

Elabora-se um relatório do processo seletivo, com pontos fortes e fracos, a ser apresentado para os membros da Elo;

Conforme solicitação dos candidatos, são agendados horários para feedback.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

Bohlander, G.; Snell, S.; Sherman, A. (2003) Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Pioneira Thomson Learning

Carbone, P.P. et al (2005) Gestão por competências e gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora FGV

Carvalho, A.V.; Nascimento, L.P. (1993) Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Livraria Pioneira. Vol.1

Chiavenato, I. (1986) Recursos Humanos. São Paulo: Atlas

Rabaglio, M.O. (2001) Seleção por competências. 2.ed. São Paulo: Educator

ANEXO D – REGIMENTO INTERNO

1 CRITÉRIOS DE ENTRADA

1.1 O candidato deverá estar regularmente matriculado no curso de Psicologia, entre o 1º e o 5º ano;

1.2 O candidato deverá participar do processo seletivo, que terá data anunciada em edital, com os critérios de seleção exigidos pela empresa;

1.3 O resultado do processo seletivo será classificatório e não eliminatório, sendo que o resultado será informado a todos os candidatos. Ademais, será disponibilizado a todos os interessados o feed back de seu desempenho, mediante agendamento prévio com a equipe responsável pelo processo;

1.4 Os candidatos que se adequarem melhor as competências exigidas serão chamados para integrar a empresa Elo Consultoria, conforme as necessidades humanas da empresa, de modo a manter o número necessário de integrantes para o ideal funcionamento da mesma.

1.5 A seleção de candidatos a membros ficará a cargo da Elo Consultoria, e o número de selecionados ficará a cargo dos gestores.

2 PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

2.1 Ao entrar, o integrante terá conhecimento do regimento interno e do estatuto da empresa, para se adequar de forma conveniente;

2.2 O integrante será instruído e realizará, inicialmente, projetos sempre acompanhado por, pelo menos, um gestor e/ou consultores que já tenham realizado projeto semelhante;

2.3 O integrante poderá somente ser encaminhado a uma equipe de trabalho externo que esteja sendo orientado por pelo menos um consultor;

2.4 A gestão poderá advertir o integrante caso este descumpra qualquer dos artigos deste regimento, mediante sistema de advertências. Caso os sistemas de advertências sejam utilizados, e o integrante vier a reincidir em erros, será encaminhado um pedido de suspensão do mesmo ao Conselho Administrativo.

3 OBRIGAÇÕES DOS MEMBROS

3.1 Reuniões Ordinárias Semanais:

Todos os membros da empresa Elo Consultoria deverão, obrigatoriamente, estar presentes em todas as reuniões ordinárias semanais, e em todos os treinamentos;

3.1.1 Em caso de falta sem justificativa, o membro será advertido pelo responsável de recursos humanos, de acordo com o sistema de advertências;

3.1.2 O membro deverá ser pontual em relação aos horários estabelecidos normalmente pelo Presidente em exercício para o início das reuniões ordinárias semanais;

3.1.3 A reunião será coordenada pelo Presidente da empresa. Em caso de ausência deste, será substituído pelo vice-presidente ou gestor a ser indicado anteriormente pelo Presidente;

3.1.4 O coordenador da reunião ficará responsável de elaborar e cumprir a pauta da reunião;

3.1.5 Os membros presentes deverão se comportar de forma adequada durante as reuniões, respeitando o coordenador e o interlocutor;

3.1.6 O membro que quiser se comunicar deverá aguardar a sua indicação pelo coordenador da reunião, utilizar-se de linguagem polida e adequada, além de não se estender em detalhes irrelevantes;

3.1.7 A ata da reunião semanal deverá ser feita pelo membro indicado pela Diretoria Administrativa a cada reunião, sendo de responsabilidade do membro lavrar a

ata e a leitura da mesma na reunião da semana seguinte, onde poderá ser aceita ou não pelos membros presentes;

3.1.8 Em caso de necessidade, poderão ser convocadas reuniões extraordinárias, onde todos os membros deverão estar presentes e os procedimentos serão os mesmos da reunião ordinária semanal.

3.2 Plantões

3.2.1. Cada consultor será indicado, pela gestão, a realizar obrigatoriamente plantões semanais, estabelecidos em cronograma previamente definidos pela mesma Diretoria, de acordo com a disponibilidade de dias do membro;

3.2.2. A gestão da empresa poderá ser convocada a realizar plantões caso o quadro de membros da empresa não seja suficiente para cobrir todos os dias da semana de plantões vespertinos;

3.2.3. Em caso de impossibilidade do plantonista estar presente no dia estabelecido pelo gestor de Recursos Humanos, o plantão poderá ser trocado com outro membro, desde que o gestor de recursos humanos seja comunicado com antecedência de no mínimo 2 dias;

3.2.4. Em caso de falta do plantonista, sem aviso prévio e sem justificativas, este será advertido de acordo com o sistema de advertência;

3.2.5. É necessário que o plantonista cumpra de forma sistemática os horários de saída e de entrada do plantão no período vespertino: 14:00 as 18:00 hs;

3.2.6. Não é aconselhável ao plantonista trazer visitantes sem haver algum objetivo relacionado diretamente a empresa, pois qualquer problema que houver com o visitante será de responsabilidade do plantonista;

3.2.7. É de responsabilidade do plantonista: O atendimento de ligações recebidas durante seu horário de plantão, de forma adequada e conforme a metodologia para atender ao telefone, é necessário também anotar adequadamente os recados;

- Checar os e-mails que chegarem para elo_consultoria@yahoo.com.br, e encaminhá-los aos respectivos interessados. Caso seja algum assunto de extrema urgência, é necessário informar o responsável por telefone;

- Resolver qualquer imprevisto que surgir junto à administração da INTUEL, clientes externos e internos, e etc. Caso não seja possível a resolução, contactar a gestão;
- Cuidar da organização do ambiente de trabalho, tais como computadores, arquivo, armário, limpeza da sala e etc.
- Ao fim do plantão, é necessário desligar todos os equipamentos, verificar se o armário está devidamente trancado, apagar a luz, trancar a sala e deixar a chave da Elo Consultoria na recepção da INTUEL;
- Verificar a agenda das atividades internas da Elo Consultoria, assim como anotar sempre as atividades realizadas durante o seu plantão, e mandar um relatório do plantão por e-mail para todos os membros.

3.3 Vestimenta

3.3.1. O membro deve se apresentar na empresa com roupas adequadas ao ambiente de trabalho, de forma a não influenciar a imagem da empresa de forma negativa;

3.3.2. Na realização de visitas à empresas, o membro deve se apresentar com o broche ou camisa da empresa, com roupas adequadas, de forma a não influenciar a imagem da empresa de forma negativa;

3.3.3. Caso seja solicitado a participação do membro em algum evento social, este deverá obrigatoriamente se vestir de forma adequada. (vide acima 3.3.2)

3.4 Trabalhos Externos

3.4.1. Os membros serão designados a participar de trabalhos externos conforme a demanda e análise de competências pela gestão;

3.4.2. Os membros serão encaminhados aos projetos conforme sua disponibilidade e em conformidade com os desígnios da Gestão de Projetos;

3.4.3. Serão formadas equipes de trabalho, constituídas de consultores, e tendo necessariamente a supervisão de um gestor, de forma que haja troca de experiências;

3.4.4. Inicialmente a equipe marcará uma reunião com o contratante, onde serão expostas as necessidades do mesmo e será realizada a exposição dos serviços prestados pela Elo Consultoria da maneira mais adequada.

3.4.5. Após a reunião inicial, sendo de vontade do contratante os serviços da Elo Consultoria, será elaborado um Plano de Trabalho, constando as atividades a serem realizadas, o tempo de serviço e o orçamento do projeto, dividido em módulos. A entrega do Plano de Trabalho deve ser marcada de 7 a no máximo 15 dias após a reunião inicial;

3.4.6. Caso haja aceitação do Plano de Trabalho pelo solicitante, a Elo Consultoria elaborará um contrato para formalizar a prestação de serviço, e assim o serviço será iniciado;

3.4.7. Toda equipe formada deverá fornecer relatórios de acompanhamento quinzenais à gestão de projetos, de acordo com o modelo de relatório da Elo Consultoria, e ter a orientação de um professor ou profissional;

3.4.8. Todo e qualquer contato com a empresa será realizado pela equipe responsável, bem como o pagamento das parcelas e qualquer comunicado;

3.4.9. Após o encerramento do trabalho, a equipe deverá solicitar um horário para apresentar os resultados do trabalho para todos os membros e professores, além de elaborar um relatório final de consultoria.

4 FUNÇÕES DOS GESTORES

A administração da Elo Consultoria é dividida em 5 setores organizacionais, sendo eleitos cinco gestores: gestor- Presidente, gestor de Projetos, gestor Administrativo, gestor Financeiro e gestor de Recursos Humanos.

4.1 Das funções e obrigações da Diretoria – Presidência

Compete ao Presidente da Gestão Executiva:

- a) Representar a Associação ativa ou passivamente, judicial ou extrajudicialmente, perante qualquer pessoa física ou jurídica;
- b) Convocar e presidir a assembléia geral, reunião dos membros efetivos, reunião da gestão executiva;
- c) Assinar documentos oficiais, livros e correspondências da Associação;
- d) Ordenar o pagamento de despesas aprovadas pela Gestão Executiva;
- e) Apresentar, na assembléia geral, o relatório das atividades e o balancete da Gestão Financeira, com o parecer do Conselho de Administração;
- f) Juntamente com o Gestor Financeiro, assinar documentos contábeis, abrir e movimentar contas em bancos em geral, autorizar pagamentos, assinar cheques, recibos e dar quitação.
- g) Juntamente com o Gestor Financeiro, constituir procuradores para quaisquer fins judiciais e extrajudiciais.

Juntamente com o Gestor da respectiva área responsável, assinar propostas e contratos de prestação de serviços.

4.2 Das funções e obrigações do Gestor Administrativo

- a) Planejar e executar os projetos da Associação;
- b) Juntamente com o Presidente da Gestão Executiva, assinar propostas e contratos de prestação de serviços de sua área.
- c) Responsabilizar-se em prover materiais de escritório, facilidade de acesso a algumas bibliografias e uma área de informática com programas básicos e em bom funcionamento;

- d) Organizar cadastros e arquivos, elaborar atas e relatórios anuais de atividades;
- e) Responsabilizar-se pela implantação e execução de sistemas de qualidade.

4.3 Das funções e obrigações do Gestor Financeiro

- a) Proceder à contabilidade da Associação;
- b) Arrecadar as contribuições dos associados, auxílios, donativos e outros rendimentos, mantendo em dia a escrituração;
- c) Pagar as contas autorizadas pela Gestão Executiva;
- d) Conservar sob sua guarda e responsabilidade os documentos relativos às finanças;
- e) Depositar os numerários no banco indicado, em nome da Associação e nunca mantê-los em mãos;
- f) Juntamente com o Presidente, assinar os documentos contábeis, abrir e movimentar contas em bancos em geral, autorizar pagamentos, assinar cheques, recibos e dar quitação;
- g) Prestar conta da tesouraria, mensalmente, na reunião da Gestão Executiva, anexando os respectivos comprovantes;
- h) Elaborar o balanço para ser submetido à Gestão Executiva, Conselho de Administração e à Assembléia Geral Ordinária.
- i) Juntamente com o Presidente da Gestão Executiva, constituir procuradores para quaisquer fins judiciais e extrajudiciais.
- j) Juntamente com o Presidente da Gestão Executiva, assinar propostas e contratos de prestação de serviços de sua área.

4.4 Das funções e obrigações do Gestor de Recursos Humanos

- a) Planejar e executar os assuntos atinentes ao Recursos Humanos;
- b) Juntamente com o Presidente da Gestão Executiva, assinar propostas e contratos de prestação de serviços de sua área.
- c) Efetuar o controle de filiação dos membros da Empresa Júnior de Psicologia, informando aos demais membros da Gestão Executiva sobre eventuais questões envolvendo o assunto;
- d) Agendar reuniões da Gestão Executiva e das Assembléias Gerais;
- e) Supervisionar e recrutar membros dos projetos;
- f) Avaliar, juntamente com o Gestor de Projetos, a atuação dos membros na consecução das atividades dos projetos;
- g) Efetuar uma avaliação dos serviços prestados junto aos clientes de forma a garantir qualidade ao prosseguimento das atividades.

4.5 Das funções e obrigações do Gestor de Projetos

- a) Planejar e executar os projetos da Associação;
- b) Juntamente com o Presidente da Gestão Executiva, assinar propostas e contratos de prestação de serviços de sua área.
- c) Responsabilizar-se pela elaboração de proposta de intervenção em conjunto com o futuro líder do projeto e apresentá-la ao professor-orientador para aprovação final;
- d) Responsabilizar-se pela elaboração por escrito do projeto, com o cronograma, objetivos e maiores detalhes;
- e) Orientar líderes de projetos no dimensionamento e o Gestor de Recursos Humanos na escolha das equipes de trabalho;

f) Acompanhar o andamento das tarefas, orientando as equipes e zelando pela qualidade e cumprimento dos prazos estabelecidos no contrato;

4.6 Outras funções

A eleição do Gestor Vice-presidente será feita entre os gestores, de acordo com os critérios de: disponibilidade de horários (os quais devem coincidir com pelo menos um horário do gestor presidente); interesse; e comprometimento.

Qualquer gestor poderá se candidatar à gestão de vice-presidente e, eleito, ficará encarregado das duas gestões.

5 SISTEMA DE ADVERTÊNCIAS

Segundo o estatuto da Associação dos estudantes de Psicologia, perde-se a condição de membro da empresa:

- a) Pela sua renúncia;
- b) Pela conclusão, abandono ou jubramento do curso na Universidade Estadual de Londrina em se tratando de membro efetivo ou membro associado;
- c) Por decisão da maioria absoluta dos membros da gestão executiva, fundada na violação de qualquer das disposições do Estatuto;

Todo membro e associado da Elo Consultoria está sujeito a esse sistema de advertência, sendo que se ele receber três advertências deverá se retirar da Elo Consultoria.

A gestão de Recursos Humanos é responsável por aplicar esse sistema de advertências, mas todos os membros da gestão executiva deverão ser consultados antes da aplicação da advertência. As formas de aplicar uma advertência são:

5.1 Por três faltas sem justificativa em reuniões semanais, plantões, reunião com contratante ou com a equipe de trabalho;

5.2 Quanto aos atrasos, fica permitido 5 (cinco) minutos, podendo este ser superior (máximo vinte minutos) apenas em dias de chuva. Sendo assim, fica estipulado que 4 (quatro) atrasos implicam 1 (uma) advertência.

Obs.: A diretoria de Recursos Humanos deverá notificar o membro de sua falta ou atraso, através de sistema desenvolvido por ela.

Obs 2: As advertências serão aplicadas por escrito onde constarão as assinaturas do Gestor Presidente, do Gestor de RH, e do membro advertido. Este documento terá uma cópia arquivada e outra ficará em posse do membro advertido.