

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar possíveis articulações, dos alunos no curso de graduação em administração, entre a idealização do papel de futuro profissional, a dinâmica da classe e a demanda do mercado de trabalho contemporâneo. Os sujeitos foram 50 (cinquenta) alunos da disciplina de Psicologia no segundo semestre do curso de administração e seus professores. Centramos esta investigação em entrevistas com alunos, observação da dinâmica interacional presente na classe, devolutiva do processo grupal em seminário com alunos, análise dos exames finais; aplicação de questionários a professores; levantamento bibliográfico dos teóricos da administração na área de relacionamento interpessoal. Perguntamo-nos: como alunos, professores e teóricos definem o administrador competente? Que estratégias facilitam a formação das competências necessárias para o administrador contemporâneo? Quais seriam as possíveis estratégias facilitadoras para a formação dessas competências na graduação?

PALAVRAS-CHAVES

Aprendizagem, abordagem psicossocial, relacionamento interpessoal, competência, observação da dinâmica da classe, devolutiva do processo grupal, papel profissional.

ABSTRACT

Contributions for the manager's background in the present world: a psychosocial approach.

Title for CAPES: The manager's background: a psychosocial approach

The purpose of this study was to search for the possible articulations of undergraduate students from Business Administration school, between the ideals of the future of the professional-to be, the dynamics of the classroom and the present job demand. The subjects were 50 (fifty) Psychology students of the second semester of the Business Administration course and their teachers. The research was focused in interviews of the students, in observation of the interaction dynamics in class, feedback on the group process in seminars with the students and analysis of final exams; questionnaires applied to the teachers; bibliographic inquiry on the Business Administration authors about interpersonal relationship. We ask: how do students, teachers and authors define a competent manager? Which strategies make easy the development of the necessary ability of the present manager? Which could be the possible facilitating strategies for the development of that ability in the undergraduate course?

KEY WORDS

apprenticeship, psychosocial approach, interpersonal relationship, ability, class dynamics observation, feedback of the group process, professional role.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: UMA ABORDAGEM PSICOSSOCIAL

Ideli Domingues

LINHA

Normal

ÁREA

Administração de empresas

Justificativa: Pretendemos contribuir através desta pesquisa com uma análise dos conteúdos do cotidiano dos alunos de administração e sua relação com o que é relevante na teoria contemporânea para a formação de futuros profissionais de empresas privadas.

1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Esta pesquisa pretende investigar possíveis articulações, dos alunos no curso de graduação em administração, entre a idealização do papel de futuro profissional, a dinâmica da classe e a demanda do mercado de trabalho contemporâneo.

2. JUSTIFICATIVA

A relação professor-aluno já faz parte de nossa preocupação e sob esse tema desenvolvemos quatro pesquisas, incluindo o trabalho de doutoramento. Como docentes de Psicologia no curso de Administração, temos uma preocupação com a formação profissional não apenas em relação à aprendizagem de conteúdos formais. Na sala de aula desenvolvemos um trabalho que passamos a relatar e que norteia questões mais amplas.

Alguns sintomas nos chamavam a atenção por serem repetitivos e notados pela maioria de nossos colegas, desta e de outras instituições:

- Jovens que não reconhecem limites e possuem dificuldades de relacionamento com as figuras de autoridade;
- Não aguardam o momento para colocarem suas idéias, desejam ser bem sucedidos sem esforço ou determinação;
- Não suportam críticas, mas culpabilizam constantemente os que os circundam.

Estes sintomas, que configuram a indisciplina nas salas de aula de todos os níveis (sociais e econômicos), vêm crescendo de uma forma alarmante. Não podemos descartar toda a sua complexidade. Há inúmeros trabalhos na atualidade (Aquino, 1995; Hokomura, 1995; Nakayama, 1996 e outros) que se inserem a indisciplina num contexto mais abrangente.

Sendo assim, coletamos e organizamos um material a partir de nosso contato com os alunos de duas classes em que lecionávamos: uma delas denominada Psicologia I - para alunos do segundo semestre da graduação em 2000 (conteúdos introdutórios como: História da Psicologia; a Psicologia como Ciência; Gestalt, Behaviorismo; Psicanálise e a relação das mesmas com o trabalho através de cases, filmes, etc); e outra, Psicologia II - para alunos do terceiro semestre da graduação em 2001 (conteúdos mais diretamente ligados à área do trabalho: liderança; grupos; psicodinâmica do trabalho). A indisciplina era uma característica marcante na sala, reconhecida pelos outros professores e

coordenação do curso. Perguntávamo-nos se o contato com suas atitudes, mediado pelo conhecimento da Psicologia, poderia instrumentalizá-los para uma nova expressão das mesmas em sala de aula, contribuindo para uma melhor qualidade de vida no cotidiano da classe. Utilizamos de: reflexão através de uma das questões da avaliação do semestre letivo e posterior discussão com a classe (Psico I); entrevistas individuais seguidas de devolução à classe dos temas comuns delas extraídos. O sentido dos contatos pessoais foi o de tentar uma aproximação para conhecê-los e também para ajudá-los na articulação do conteúdo à vida, tendo em vista o futuro papel profissional (Psico II).

Na conclusão do citado trabalho, cujos temas principais apresentamos abaixo, percebemos que a universidade mantém um distanciamento com os alunos e que a entrevista foi um recurso que viabilizou a aproximação dos mesmos, possibilitando mudanças na classe:

- a) O conteúdo é dado, mas o aluno fica abandonado, pois muitas vezes, o professor ignora as ressonâncias no aluno, isto é, as inúmeras articulações feitas por ele. Não há um diálogo para esclarecê-las, refletir sobre as mesmas para ratificá-las ou retificá-las. Não há tempo e as classes são numerosas;
- b) Há evidências de que os papéis de professor e aluno são imbuídos de ambigüidade;
- c) Houve mobilização dos alunos na medida em que desconheciam em suas vidas acadêmicas os significados do sentir e da sensibilidade, integrados ao pensamento e a uma ação profissional competente. As contradições emergentes foram: não há espaço para aspectos mais humanos (sensibilizar-se; não enfatizar apenas números e lucros); é preciso fazer uma análise racional (houve divergência - ainda que sutil na classe - porém, enfatizada nas entrevistas).

- d) As ansiedades mobilizadas pelo contato com professores e colegas não encontram um espaço onde possam ser reconhecidas no grupo; permanecem no plano individual, direcionadas mais ao autocontrole e não à criatividade, ousadia, inovação compartilhadas.
- e) Quando as ansiedades não podem ser exploradas, permanecem como sombra: sua força não pode ser compreendida; a desinstrumentalização perante a mesma não pode ser aceita nem superada criativamente; dificultam o aprofundamento dos vínculos;
- f) As falas referiam-se à competição; o mundo do trabalho apresenta-se como “*mercado competitivo e traiçoeiro*” (sic).
- g) Como resultado desse processo, idealizam o grupo de pares e assim negam que possam se assemelhar ao mercado que vão enfrentar; temem toda e qualquer divergência que possa ameaçá-los;
- h) Os indisciplinados apresentam-se como bodes expiatórios (porta-vozes) de uma totalidade gestáltica parecendo expressar ansiedade diante do conteúdo da psicologia e mercado de trabalho;
- i) Os alunos não se preparam para enfrentar o mercado temido, uma vez que devem sempre estar contidos, como já foi dito. Não exercitam no aprender as potencialidades, fragilidades, ousadias na busca de soluções.

Por que ocorreram as mudanças? É possível que o aluno tenha se sentido mais identificado, como também nós, enquanto professores, pudemos conhecê-los e discriminá-los melhor.

O contato com as próprias atitudes, mediado pelo conhecimento e vínculo construtivo com o professor, pôde favorecer a qualidade de vida no cotidiano da classe, visto que

perceberam através do conteúdo que lhes foi devolvido algumas das suas incoerências como a co-responsabilidade pelo andamento da aula e que podem também ser escutados se se expressarem mais clara e construtivamente. A crítica em si não é destrutiva quando se tenta refletir sobre a mesma.

Acreditamos que precisamos rever nosso papel e nossa visão de administração e do perfil de profissional que queremos formar. Necessitamos de uma maior aproximação do universo discente. Talvez estejamos arraigados a uma visão de disciplina que precisa ser repensada conjuntamente em suas conseqüências para o perfil de profissional que queremos desenvolver.

Qual é o papel do professor? Construir métodos de pensamento que facilitem ao aluno a apreensão do conhecimento. Mas incluímos no conhecimento os processos psicológicos presentes ou os que interferem nas relações interpessoais de trabalho? Como então os alunos o farão enquanto administradores? Falamos da integração entre pensar, sentir e agir, mas nos permitimos dialogar sobre esse processo na sala de aula incluindo aspectos referentes à interação e aos nossos papéis (de professores e de alunos) e às nossas respectivas contradições? Há níveis diferentes de atuação e colaboração: nos grupos amplos como a sala de aula; nos pequenos grupos e no nível do indivíduo. Todos eles importantes e interdependentes.

Há contradição entre o sentir, o pensar e o agir. Porém, viver a contradição supõe explorá-la, tomar consciência dela e aí estabelecer uma estratégia de superação. Isso está presente no vínculo com o outro, com os grupos, com a classe, com a vida. Nós, professores, podemos ser essa ponte para esse aprender para a vida, através dos nossos conhecimentos específicos.

Gostaríamos de aprofundar o conhecimento sobre esse tipo de estratégia, pois nos pareceu facilitar uma identificação de conteúdos próprios que causam confusão quanto à escolha profissional, nem sempre clara, bem como características pessoais que conduzem a um comportamento em sala de aula bastante individualista. Este parece estar desvinculado do papel profissional que desempenharão.

Noutras palavras, a sala de aula parece não ser reconhecida como um espaço psicossocial onde possam exercitar as atitudes necessárias para o desempenho do futuro papel profissional. Necessitam de um interlocutor (no caso, o professor) para articular o conteúdo ao momento presente, visto que parecem sentir-se sem direcionamento próprio. Essa figura multicentral pode ficar sobrecarregada pelas inúmeras identificações e projeções, sem que possam ser compartilhadas e elaboradas por todos, o que gera uma carga excessiva de mobilização.

Pretendemos com esta pesquisa refletir sobre um campo de novas abordagens da qualidade de vida na sala e na formação dos futuros profissionais. Um aprender centrado no conhecimento específico adicionado à integração psicossocial como potencializadora da criatividade no papel profissional.

Continuando este trabalho, iniciamos neste semestre letivo (fevereiro 2002), entrevistas onde perguntávamos aos alunos:

- O que consideram relevante num administrador competente?
- O que já possuem?
- O que precisam desenvolver?
- Relato facultativo de uma cena onírica (de sonho).

Um observador, especialista em processos grupais, assim com nós, também fez parte de nossa equipe. Ele estava presente nas aulas anotando a dinâmica do grupo-classe, silenciosamente. Após as mesmas, reuníamos-nos para levantarmos temas que pudessem ser esclarecidos, e introduzidos na aula seguinte, além dos implícitos presentes.

Nos perguntamos, durante o processo, se haveria uma associação entre a idealização do papel de futuro profissional, as questões disciplinares e a indefinição de seus projetos de vida. Diante disto, propusemos o modelo de pesquisa-ação (Gil, 1996; Thiollent, 1996) que nos permitiu dar prosseguimento à nossa investigação, tendo como eixo a formação do administrador.

3. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

A partir do estudo da problemática da indisciplina em sala de aula, em que buscávamos compreender o significado de tais condutas em nosso jovem aluno, pretendemos iniciar uma nova reflexão sobre abordagens na dinâmica da classe que otimizem competências

necessárias ao futuro profissional. Cumpru-nos estudar quais eram essas competências e de que maneira inserí-las no cotidiano escolar.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1. Por que Sala de Aula?

Por que incluir a sala de aula?

Se considerarmos a sala de aula como um campo psicossocial, ou seja, onde aparecem relações vinculares acompanhadas de processos psicológicos, podemos dizer que aí se apresentam importantes ingredientes interacionais necessários para a formação do papel profissional.

Adicionado a esse fato, encontra-se o movimento presente na administração que aponta a necessidade de líderes que manifestem maior habilidade para o trabalho compartilhado e cooperação diante de um mundo altamente competitivo (Drucker,1994; De Masi, 1999). Há mudanças permanentes, os vínculos não primam pela estabilidade nas empresas e assistimos a uma busca de parcerias entre empresas (necessárias à sobrevivência no mercado) ao lado de um crescente individualismo (Chanlat, 2000). A ética é refletida em ampla escala, o que pode nos sugerir que seu significado, embora abrangente, nem sempre é compreendido de maneira uniforme (Chanlat, 2000). O mundo dos negócios embora privilegie a frieza, racionalidade, controle, homogeneidade e eficácia, também é repleto de paixões, panelas, desejos, diferenças, ciúme, inveja, além da criatividade (Enriquez, 1997; De Vries e Ketz,1992).

O imprevisível e o espontâneo horrorizam. Mas, para Enriquez (1997), subjacente a este sentimento de horror e desejo de pleno controle deparamo-nos com a existência de diversos temores, tais como: do que é desconhecido, dos outros, do que não possui uma forma precisa, da palavra livre e por último do pensamento.

Tudo o que se relaciona a afetividade, sentimento ou emoção é rechaçado e não faz parte da administração.

Todos esses elementos são constitutivos do mundo contemporâneo do qual fazem parte nossos alunos e no qual se construíram enquanto pessoas até aqui.

4.2. Vínculo: Essencial para a Implantação de Mudanças

Na escola, percebemos a importância das relações humanas para que o aprender se processe. A informação a ser aprendida e apreendida circula através de relações interpessoais. Tais relações caracterizam as vivências externas às pessoas que dela participam, bem como suas vivências subjetivas. A *”maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento”* é denominada “vínculo” (Pichon-Rivière 1995, p. 24). Vínculo é uma estrutura complexa que envolve sujeito e objeto em um processo de comunicação e aprendizagem. Nesta trama complexa de subjetividades e intersubjetividades é que ocorre o processo educacional, onde as pessoas desempenham seus papéis. Esta rede complexa de relações recebe por assim dizer a marca das representações dinamizadas e articuladas pela situação presente. As representações do corpo escolar apresentam-se no processo comunicacional desenvolvido no cotidiano que juntos compartilham. Daí que entendemos nessa pesquisa o processo do aprender como um ato – ato de aprender. Ato protagônico, ou seja, os sujeitos envolvidos entre si e com a realidade, integram à sua ação o sentir e o pensar, transformando-se em protagonistas da história. Significa dizer que assumem conscientemente seu processo.

4.3. O Educador e o Futuro Administrador

Ao nos referirmos à importância do protagonismo do educador, supõe-se que qualquer ação educativa que não o inclua cria uma distância, o que Jaitin (1987) denomina *“linha*

de fissura” entre os conteúdos programáticos e os que os executam. A desmotivação do aluno encontra-se na renúncia de seu próprio saber e também na maneira do educador ensinar “*métodos de pensamento*”, ou seja, como entender conceitos e relacioná-los com sua vivência cotidiana (Jaitin, 1987, p. 28). Outro conceito que consideramos importante destacar, que também envolve a aprendizagem, é o de mundo interno - essa dimensão intrasubjetiva, que também é chamada de grupo interno (Pichon-Riviére, 1991). É construído a partir de cenas internalizadas, onde o sujeito se representa na relação com alguém que lhe seja significativo (por gratificar ou frustrar suas necessidades). O aspecto interessante para nós é que é um sistema aberto sujeito, portanto, a alterações advindas da relação com o mundo externo, ou seja, da sua experimentação no mundo.

O processo transferencial no cotidiano: importante conhecimento para a abordagem psicossocial

No mundo interno existe uma atemporalidade, isto é, o passado, o presente e o futuro podem se apresentar simultaneamente. Um exemplo disto é um fato atual fazer o sujeito reviver emoções de sua infância. O reconhecimento desse processo é importante porque permite o entendimento nas relações cotidianas, da estrutura, dos argumentos, isto é, das cenas e interpretações da vida do mundo interno do sujeito. Consiste no processo de atribuição de papéis ao outro, um papel que o sujeito assume também em função dessa expectativa que imagina existir na relação do outro para com ele mesmo (Pichon-Riviére, 1991). Isso quer dizer que há uma expectativa em relação ao desempenho desse outro e ao seu próprio. Expectativa calcada em uma referência do passado, o que aponta para uma negação do presente, enquanto tempo, espaço e relação. Há um “como se” a situação (e o tempo do passado) se reprisasse, assim como as expectativas, emoções, lugares.

4.4. A Resistência: Inerente ao Processo de Aprendizagem

Os processos de resistência, como parte do processo de aprendizagem, parecem-nos evidentes. No entanto, quando partimos do pressuposto de que não podemos estancá-los, pois são inerentes à condição humana, não há como evitá-los. Podemos entendê-los como conteúdos presentes que mostram os passos para a criação; ao serem ressignificados podem potencializar a construção grupal. É uma ruptura profunda com uma visão de aprendizagem que tenta eliminar esse processo, como se fosse uma anomalia. Quando os conteúdos reprimidos podem ter suas demandas implícitas reconhecidas, atuam como aliados de um processo de descoberta.

4.5. Nossa Cultura e os Processos Grupais

Concordamos com as afirmações de que nossa cultura apresenta traços narcísicos (Costa, 1989; Lasch, 1983). Sendo assim, deparamo-nos com uma dificuldade a ser repensada, pois em situações de mudança, podemos perceber a atuação de um pacto narcísico que promove no sujeito um fechamento na sua individualidade. Esse processo é caracterizado por condutas estereotipadas como, por exemplo, rotular alguém sem antes conhecê-lo, determinar o que é ser bem sucedido com aquisições materiais e não características intrapessoais, etc. (Domingues e Gayotto, 2000). Isso se reflete nas relações do cotidiano, visto que as representações (do cotidiano) revelam-se, mas também se ocultam nos fatos (Pichon-Rivière, 1991; Gayotto, 2003).

Dessa maneira, o cotidiano da sala de aula pode ser revelador de questões presentes em uma esfera social mais ampla.

Lembremo-nos que nossos alunos – sujeitos desta pesquisa - passam por um momento de transformação fisiológica, psíquica e social, pois, têm em média 18 anos e estão entrando no mundo do trabalho que exige um novo papel.

4.6. Papel e os Processos Psíquicos Grupais na Contemporaneidade

Nossa modernidade é marcada por mortes. Para Kaës, (1986) na modernidade há um trabalho psíquico, semelhante ao trabalho de luto, visto que as referências de identificação estão alteradas. Quando os grupos primários sofrem uma desorganização, há conseqüências bastante nocivas, conduzindo a uma deformação da percepção da realidade. O indivíduo privado de seu ambiente tradicional vê-se desprovido das referências que lhe permitiram os mecanismos projetivos da angústia e da culpa sobre o grupo. Este não pode mais operar em uma de suas funções organizadoras da personalidade que é ser transmissor da tradição.

A modernidade apresenta a crise da transmissão às outras gerações e a desilusão centrista. As desilusões centristas referem-se ao fato do homem moderno ter que admitir que não é o centro do universo; não é o centro, mas sim o elo de seres vivos na terra; e o eu inconsciente atua sobre o consciente. Deparamo-nos também com o desaparecimento das diferenças entre os sexos, bem como entre as gerações. Dessa maneira, há um conjunto de desordens que afetam as relações de objeto, nossas identificações e a nossa base narcísica, cujas conseqüências apresentam-se via fratura dos vínculos entre as gerações, modificação notável na relação entre os sexos, no estatuto da mulher e na alteração da estrutura familiar. Os papéis e as funções psíquicas da família convencional, cujas modificações foram instauradas no princípio do século, desestruturaram-se. Os fundamentos da identidade são questionados diante dessas mudanças estruturais. Essas desordens contribuíram para mobilizar a base narcísica de nosso ser no que se refere ao sentir-se pertencente a um conjunto social.

4.6.1. Estabilidade do Conjunto Social

A estabilidade do conjunto social pode se dar via: renúncia pulsional, contrato narcísico e pacto denegador.

4.6.1.1. Renúncia Pulsional

Käes (1977) fala-nos que Freud, ao tentar responder o porquê do homem não ser feliz, atribui a infelicidade à uma luta constante existente em sua estrutura psíquica que se opõe ao eu hedônico primitivo, derivado do princípio do prazer. Para enfrentar esse princípio, o homem cria satisfações substitutivas. Nossa civilização é construída sobre a repressão das pulsões e sobre a renúncia. Dito de outra maneira, cada indivíduo deve ceder um pedaço de sua propriedade, poder, soberania e tendências agressivas para poder viver com o outro, e disso resulta a propriedade cultural comum dos bens materiais e ideais. Há, portanto, uma aquisição da civilização apoiada, não sem esforço, na renúncia ao narcisismo.

4.6.1.2. Contrato Narcisista

O grupo vai se construindo a partir dos vínculos que estabelece entre seus integrantes. Nesse processo, as realidades dos mundos internos de cada sujeito vão sendo articuladas e vão produzir os processos psíquicos grupais. No entanto, esses processos grupais - com características próprias e qualidade de vínculos também peculiares – são diferentes daquelas cenas que originaram os mundos internos de cada pessoa presente no grupo. Desta reciprocidade entre os integrantes é que se estruturam as resistências do grupo: entre a individualidade - de cada um - e a construção grupal – feita pelo conjunto.

No processo de resistência à mudança ocorrem alianças. Nesse processo é que surge o contrato narcisista.

Contrato narcisista diz respeito ao processo no qual cada um mantém-se centrado em seus interesses próprios. O participante do grupo – que não se importa com o grupo – permanece centrado nos seus próprios interesses. Além disso, nega os conteúdos que possam ameaçar esse centramento em si mesmo.

4.6.1.3. Pacto Grupal Denegador

O grupo cria um pacto – pacto grupal denegador – onde esse processo ocorre nos sujeitos enquanto um conjunto. O que fazem, é manter certos conteúdos ocultos e renegados, com o intuito de não esclarecer os argumentos que os unem nesse esforço de manutenção de um status quo. Se estes argumentos fossem desvendados haveria – no grupo – um movimento nesta cadeia de interações no qual cada um necessariamente tomaria contato com sua parcela de resistência e exploraria (no processo grupal) as razões de tais dificuldades (Gayotto, 2003; Domingues e Gayotto, 2000; Kaës, 1977).

Nesse processo, um facilitador grupal deve buscar em suas intervenções, o fortalecimento de seus integrantes nas suas funções egóicas para que ocorra a negociação e intermediação entre mundo interno e externo, uma aprendizagem crítica e um sentimento de pertencimento ao conjunto.

4.6.2. Aliança Inconsciente

Como o próprio nome diz, aliança inconsciente refere-se a um processo não reconhecido pelos sujeitos que a compõem. Diz respeito à forma como eles desenvolvem seus vínculos e como determinam a qualidade de suas interações que circulam no conjunto das instituições. Essas funções e estruturas estabelecidas por esses sujeitos são reforçadas e oferecem benefícios. Por promoverem grandes benefícios, embora não conscientes, ocupam um papel de destaque nas suas vidas psíquicas. Podemos compreender que as alianças interferem tanto na formação - inconsciente – dos indivíduos, quanto dos grupos e instituições. Circulam, por exemplo, na família, equipe de trabalho, classe. As alianças mantêm e produzem o inconsciente grupal (Gayotto, 2003; Käs, 1977)

Os componentes de um grupo formam as alianças porque não querem se conscientizar sobre determinados conteúdos que dizem respeito à sua própria história, ou o motivo que os une ao grupo, ou até mesmo à maneira como estabelecem a relação no grupo. Juntos por não quererem tomar contato com esses conteúdos, procuram mantê-los ocultos. O

processo de análise desses grupos pode provocar sofrimentos e crises mas também libera os sujeitos e o conjunto. Há alianças que nos precedem e que também são formações atuais. São frutos do inconsciente de determinados grupos e instituições que se entrelaçam no conjunto social.

4.7. Processos de Construção Grupal: Entrelaçamento do Consciente e Inconsciente.

No referencial pichoniano, por nós adotado nesta pesquisa, no processo de construção grupal, e no caso o grupo-classe analisado, consideramos o objetivo-contrato comum como a aprendizagem dos conceitos teóricos na disciplina de Psicologia e o desenvolvimento de atitudes que favoreçam o papel profissional futuro. Tarefa são os passos para que esse objetivo se concretize. Cada aula é parte desse processo. Consideramos a tarefa em dois aspectos: a tarefa explícita – que é a organizadora consciente que se assenta nos objetivos comuns (explicitados para o grupo quer em relação aos conteúdos, quer em relação às atitudes) e a tarefa implícita – que é a organizadora inconsciente e se assenta nos obstáculos que surgem no processo de produção conjunta, envolvendo a interação, de alunos, professor e observador (Pichon-Rivière, 1991; Domingues e Gayotto, 2000; Gayotto,2003).

4.8. Produção Grupal: Operatividade

Denominamos operatividade grupal à produção do grupo em direção ao objetivo-contrato comum (no caso do grupo - classe, o desempenho e assimilação dos conteúdos de psicologia e desenvolvimento de atitude que culminará no desempenho do futuro papel profissional). Para que isto ocorra é necessário que seja acionada a capacidade dos integrantes – no conjunto grupal – de intermediação entre a necessidade do grupo e a própria. O eixo para que ocorra a operatividade grupal é a negociação, que reúne os integrantes em torno do objetivo – contrato – comum.

4.9. Vetores do Cone Invertido

Os vetores do cone invertido ou escala de avaliação do processo escala de avaliação do processo grupal são categorias de análise que pressupõem um movimento dialético presente no mesmo (Pichon-Rivière, 1991). Permitem a análise das vivências sociais internalizadas, que geram e organizam as formas observáveis da interação. A análise do processo grupal é um instrumento de avaliação da operatividade do grupo. É uma análise das mudanças quantitativas e qualitativas que foram permitindo o desenvolvimento do grupo em uma produção eficiente e eficaz.

Através deles podemos perceber a relação entre os conteúdos explícitos e implícitos.

Os vetores e sua respectiva definição se encontram na tabela abaixo e nortearam a análise das observações do grupo-classe, dando subsídio para a elaboração de sua interpretação. Isto denominaremos crônica.

Indicadores do Processo Grupal	4.1.1.1.1 Aspectos a serem observados
Afiliação e Pertença	<ul style="list-style-type: none">• Integração em torno da tarefa• Definição de um projeto grupal• Sentimento de estar integrado a um grupo• Identificação• Compromisso e responsabilidade• Poder contar com o outro• Ter um lugar no grupo• Poder ser si mesmo

Comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo• Comunicação com fluidez e decodificação de mensagens• Esclarecimento de deposição e ruídos• Escuta• Tom das falas• Tipo das falas:• Um para todos• Todos para um• Entre todos• Entre dois• Entre vários simultaneamente (conversa paralela)
Pertinência	<ul style="list-style-type: none">• Coerência entre discurso e ação• Foco na tarefa• Adequação dos papéis• Produtividade
Cooperação	<ul style="list-style-type: none">• Complementaridade nas relações• Papéis diferenciados• Investimento nas necessidades grupais• Empatia• Aprender com o outro• Equilíbrio entre necessidades/objetivos individuais e grupais• Elucidação de diferenças

Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de ansiedades em torno da tarefa • Adaptação constante à realidade • Criatividade (insights) • Articulação entre pensar, sentir e ação • Articulação teoria-vivência; • Insights; • Leitura criativa da realidade; • Apropriação ativa da realidade.
Tele	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição positiva/negativa para trabalhar com: • Grupo, um integrante, professor ou tarefa. • Processo de atração ou rejeição inconsciente que se revela no clima do grupo • Identificação com o outro através da tarefa • Expressão de emoções com finalidade grupal

4.10. Porta-Voz e Papéis

A seguir, vamos esclarecer os papéis que emergem na dinâmica do grupo-classe a fim de melhor compreendermos seu processo se refere à abordagem psicossocial

Como vimos anteriormente, o processo de construção grupal ocorre através da interação. As pessoas se comunicam através dos papéis, ou de posições no sistema de comunicação (o falante, o silencioso, o sintetizador e outros). Isto determina uma qualidade de comunicação nos grupos. Se entendermos que o grupo é um conjunto de pessoas que se articulam em torno de um mesmo objetivo, assumindo e atribuindo papéis, podemos perceber que é um organismo em que as pessoas são interdependentes, tal como um ser vivo. Neste, um órgão doente revela um conjunto de interações entre outros órgãos e

sistemas do corpo, também doentes, que contribuem para provocar esse resultado. Entre as pessoas, num grupo, ocorre algo semelhante. Um sujeito - que denominaremos porta-voz - mostra algum tipo de comportamento que revela um conteúdo que se passa com ele, mas que simultaneamente está presente nesse conjunto. Recebe, portanto, a interferência desse mundo que está fora dele. Há uma relação permanente entre mundo interno e externo, composto pelas demais pessoas, pelos diálogos que travam, por seus sentimentos, desejos, motivos conscientes (conhecidos) verbalizados ou não e inconscientes. Porta-voz é o mensageiro do não dito pelos demais. Ele não é consciente dessa função, isto é, ele faz a revelação sem o saber. Por explicitar esses conteúdos é que pode (não quer dizer que sempre ocorra) transformar-se em bode expiatório. Quer dizer: ele fica sendo acusado de promover ou de falar algo que é só dele e nada tem a ver com o conjunto de que faz parte. Torna-se, portanto, solitário, excluído. Por outro lado, quando os demais estão dispostos – de fato - a se transformar, o conteúdo é compartilhado, reconhecido. Ele, por trazer um novo tema ou problema a ser trabalhado, torna-se o líder de mudança nesse momento do grupo. Há um jogo de imagens que circulam num campo grupal ou coletivo que é inconsciente e que algumas pessoas (porta-vozes) captam, atuando como um receptáculo das mesmas e revelando o jogo. Isto ocorre de forma espontânea. Tal como na Semana de Arte Moderna de 22, os artistas de vanguarda foram porta-vozes de sua época, aliaram-se a esta visão sem sabê-lo. Aceitar tais obras significava uma revisão enquanto imagem, enquanto pessoa. Houve um rechaço imediato do público, o que caracterizou a resistência ao novo referencial, que pressupunha mudanças de visão de homem, de mundo, de arte, de cotidiano. No entanto, isto foi aceito posteriormente, pois se tornou inevitável, visto haver uma mudança em um nível latente, germinando. Foram emissários de um conteúdo não percebido pelos demais.

4.2

4.11. Pacto Grupal e o Porta-Voz

Nas relações do indivíduo com o grupo, o que é deixado de lado (porque é indesejável por promover mudanças, questionamentos) pode: a) retornar – tal como um objeto de plástico num barril d’ água que volta à tona e pode ser visto – tendo a possibilidade de constituir-se em objeto de um trabalho psíquico de transformação; b) ficar armazenado (depositado)- quando esse mesmo objeto é de novo afundado no barril, ou seja, sai da consciência mas não deixa de existir subterraneamente. Nesse caso, podem-se formar bolsões de intoxicação que entram o trabalho do pensamento e atacam o próprio vínculo. Esse pacto nega o objeto/grupo comum e mantém os vínculos de modo a evitar o investimento na transformação e no reconhecimento dos conteúdos enquistados enquanto bolsões. As expectativas e as necessidades ocultas, fantasias e medos circulam nesse espaço grupal. Há dificuldades para o estabelecimento de uma comunicação sem obstáculos (ruídos), ou seja, forma-se uma aliança inconsciente em torno do que é reprimido. Há um faz-de-conta que há um relacionamento profundo.

4.12. Impostura

O papel de impostor aparece no referencial pichoniano como aquele que traduz uma dificuldade de pertencimento ao grupo (Pichon-Rivière, 1991). “O integrante desempenha o papel de impostor em decorrência de sua personalidade narcísica (Gayotto, 2003, p.103).”São os conhecidos “sobre o muro”. Para Kohut (2001) o narcisismo ocorre não apenas numa etapa do desenvolvimento psíquico, mas durante todo o processo de vida. É decorrente do vínculo interpessoal, surgindo no processo de individuação do bebê e da separação (da mãe). A pessoa narcísica evidencia “uma falha” nessa etapa de separação- individuação (Gayotto, 2003, p.101). Diante da ausência do

apoio empático da mãe desenvolve-se a personalidade narcísica que se caracteriza pela “busca de perfeição, intolerância a críticas e persistência de imagens contraditórias de onipotência e inferioridade.”

O impostor, no grupo, utiliza sua estrutura defensiva ao não se articular aos demais por desinteresse social.

Não consegue se nutrir através da imagem alheia e, tenta, se espelhar em imagens de poder. Sua intenção não é a destruição, isto pode ser compreendido quando permanece no grupo e falta ou o abandona.

Ainda no grupo, a pessoa considerada narcísica ao desempenhar esse papel o faz por estar impossibilitada de fazer esta passagem: da individualidade à grupalidade. Para ajudá-lo na superação o facilitador do grupo deve:

- ser seu espelho e tolerante às suas ambigüidades, geralmente localizadas na relação discurso-prática;
- dar respostas que contribuam para o seu processo de autonomia, que é enriquecido pela presença alheia;
- ser empático a ele;
- propiciar a criatividade compartilhada focada na operatividade;
- possibilitar atividades em trios que pode favorecer protagonismos através das parcerias com mais alguém (via espelhamento: ele e outro diferente dele e, também a semelhança – ele e outro que possa fazê-lo se reconhecer na diferença e afirmar sua individualidade com o outro) (Gayotto, 2003, p. 102).

4.13. Deposição e os Processos de Mudança

A ansiedade diante de uma determinada mudança exige um processo que permita às pessoas, ou ao grupo, grande armazenagem temporária dos conteúdos não passíveis de controle. A isto se denomina deposição. Portanto, o processo de deposição pode fazer

parte dos processos de mudança. Inconscientemente, o grupo busca algo ou alguém para integrar esses conteúdos (negados em si). O objetivo grupal não é o de destruição, mas de manutenção e contenção dessa estrutura. Nesse sentido, o papel de facilitador é exigente na medida em que requer uma dupla contenção: da própria mobilização frente às situações cotidianas e também dos grupos que coordena e necessitam de um depositário de suas ansiedades.

4.14. Depositário Operativo e o Facilitador de Grupo

O grupo, ao depositar seus conteúdos em algo ou alguém está interagindo, está se comunicando. Isto significa dizer que a deposição é uma trilha de acesso a conteúdos não passíveis de consciência.

Se o facilitador – aquele que comanda um grupo - identifica-se com os conteúdos que lhes são projetados ou transferidos, "cola-se" a estes, e, portanto não discrimina o que é seu do que é do outro. No entanto, se decifrar, contiver o processo transferencial, estabelece um processo de comunicação com o conteúdo inconsciente atribuído pelo emissor. Ao ser continente desses conteúdos, discriminando-os dos próprios, pode criar uma estratégia para que o outro possa receber esses conteúdos depositados de maneira que possa reconhecê-los e aceitá-los. O facilitador tem condições de compreender a necessidade e o sentido desta atribuição, o tipo de jogo vincular, sem julgar. Torna-se, dessa forma, um depositário operativo, visto que, faz uma intervenção no campo interacional com propostas de mudança. Diferentemente do depositário operativo, o bode expiatório - um porta-voz negado pelos parceiros - é um depositário das ansiedades grupais. Seria como a esponja que se encharca, simplesmente. Faz-se necessária a aquisição do que denominaremos de atitude psicológica para integrá-las e tornar-se operativo (Gayotto, 2003; Jaitin, 1987; Quiroga, 1991, Domingues, 2000).

4.15. Atitude Psicológica

Entendemos atitude psicológica como modos estáveis e coerentes do pensamento, sentimento e ação na operação do campo psicológico grupal (Quiroga,1982; Domingues,1994). Esse campo é permeado por fantasias, medos, desejos, necessidades, conscientes ou não, verbalizados ou não. Nem sempre são semelhantes nos sujeitos que compõem tal campo. Mas o entendimento das leis que regem tal campo é essencial para o coordenador de grupo. Há cinco indicadores (Domingues, 1994; Domingues e Gayotto, 2003) que facilitam o reconhecimento do desenvolvimento da atitude psicológica do coordenador. Foram organizados para identificar os pares de contradição presentes no exercício da coordenação. Isso significa que em uma mesma reunião grupal esses pares podem estar presentes, ou ainda, podem desaparecer e novamente apresentar-se noutra. Não é, necessariamente, sinônimo de retrocesso sob a ótica dialética. *Indicador um (i.1): discriminação dos níveis sucessivos de tolerância às contradições em si e nos integrantes.* A atitude psicológica consiste em reconhecer no emergente, ou seja, no conflito que se apresenta, a contradição das tendências que se opõem como progressivas e regressivas. Necessária se faz a tolerância a níveis sucessivos de contradição. Esta reflexão permite investigar as características destas tendências que se opõem. Por exemplo: a contradição sujeito - grupo permanentemente presente, ou ainda certos saltos e elaborações que os integrantes do grupo fizeram, mas que o próprio coordenador não realizou em sua história. O inverso também: o facilitador já realizou avanços na sua história vincular e o grupo não consegue. Para conter tais contradições é necessário um determinado nível de tolerância às mesmas. *Indicador dois (i.2): discriminação de seu próprio processo transferencial do processo dos integrantes.* Consiste em decifrar/conter o processo transferencial, estabelecendo assim a comunicação com o conteúdo inconsciente atribuído pelo emissor. Implica, também, em dar acolhimento aos conteúdos internos dos participantes, ser depositário dessa atribuição, discriminando-os dos próprios; compreender a necessidade e o sentido dessa atribuição; o tipo de jogo vincular

sem julgamento. Indicador três (i.3): *integração entre atenção flutuante e focalizada*. Pichon-Rivière propõe a observação como um método para a operação psicológica. (entendendo por método um conjunto de procedimentos, ações dirigidas a um fim, dotadas de direcionalidade). Segundo ele, é um método universal para a operação psicológica. Seu registro combina dois tipos de escuta: a) mais livre que caracteriza o que Freud (1974) chama de *atenção flutuante*, em que não se seleciona, de antemão, nenhum elemento do discurso dos integrantes de um grupo. O agente da operação psicológica deixa sua atividade inconsciente fluir; b) mais direcionada a determinados aspectos da rede vincular, por exemplo, a relação grupo – tarefa. O operador recolhe seus próprios emergentes, sensações, emoções que surgem ante o acontecer grupal. Estas duas formas de atenção incluem-se na atitude psicológica. Essa atividade mental presente (na atitude psicológica) possui um traço criativo na medida em que ocorre uma síntese entre uma atividade irracional e outra racional. Isto possibilita uma aproximação mais compreensiva dos referentes observáveis e o conteúdo latente desses referentes. A atenção flutuante seleciona conteúdos distintos dos conteúdos da observação racional. Ambos são confrontados. Desde as fantasias presentes, as palavras ditas, os olhares, o clima grupal, até o tema da aula (ou conteúdo teórico - se ocorreu) que precedeu o grupo, o discurso dos integrantes. A partir desses conteúdos, elaboram-se hipóteses sobre o conteúdo latente. A operação psicológica não se dá a partir de uma relação dos integrantes somente com conceitos teóricos da operação. Dá-se dentro de um processo interacional. Daí que o interjogo entre distintos tipos de registros fornecidos pela atenção flutuante e focalizada tornam a atitude psicológica uma atitude lúdica, permissiva, em que os conteúdos são vistos não como deste ou daquele indivíduo, mas como emergentes de um campo interacional. Isso implica em um modelo de pensamento que integra o aparentemente fragmentado.

Indicador quatro (i.4): integração dos conceitos teóricos à leitura grupal: através da análise da unidade de trabalho no campo concreto é que se pode confirmar hipóteses elaboradas segundo este referencial teórico. Destaca-se, dessa maneira, o importante papel da articulação teoria/vivência. Quando emergem os estados ansiógenos, dinamizando mobilização na interação, o poder detectar tais estados e nominá-los conceitualmente, permite uma maior organização dos mesmos. Ao integrar-se a desestruturação presente e os sentimentos envolvidos com o conceito, com o pensar, há uma maior estruturação no sujeito. O conhecimento de si e do outro à relação permite uma leitura do processo que facilita a produção grupal, visto que os obstáculos ao serem conhecidos podem ser transformados. *Indicador cinco (i.5): assimetria de papéis:* quais os momentos em que os papéis ficam confusos? Quais os momentos em que é mais tranqüilo permanecer no próprio papel? Estes são os questionamentos para se identificar este indicador. Segundo Miranda (1988) quando as relações não são assimétricas e os filhos não têm sustento ou colunas para configurar essa assimetria, significa que não possuem estrutura interna. O ser humano necessita dessa assimetria para poder aprender a ter seu apoio. É através das relações diferenciadas que as pessoas mobilizadas pelos conteúdos mais ansiógenos dispõem de algo ou alguém que os contenha. A criança mantém com os pais uma relação de desigualdade, que lhe possibilita o diferenciar-se e a contenção. Inicialmente isto não ocorre, mas aos poucos ela vai internalizando, através do vínculo, esse limite perante o choro, a raiva de não ser alimentada na hora que quer, o medo. Interioriza uma organização e um vínculo externo.

4.16. Interlocutor- suporte e os modelos de aprendizagem

As relações sociais operam na elaboração de matrizes – ou modelos - de aprendizagem ao favorecer ou disponibilizar algumas necessidades em detrimento de outras (Domingues e Gayotto, 2000; Quiroga, 1991). Há figuras da história vincular do sujeito

que por serem significativas (ora porque o frustram, ora porque o gratificam) permanecem no seu mundo interno e atuam como referências identificatórias. Estas se constituem como interlocutores-suporte – conscientes ou inconscientes – que atuam como intermediadores para os novos contatos com o mundo externo. No entanto, não somos passivos, mas também determinamos nossas experiências. Estamos imersos em um sistema de significações sociais (ideologia) que dá conta, explica nossa experiência. Durante toda a vida podemos internalizar novos interlocutores- suporte.

Na instituição educativa, o ensino ocorre através de formas de relação e sistemas de poder, que se evidenciam na forma de receber e conter o aluno que aí chega com modelos prévios de aprendizagem, desconhecendo as leis da escola . Esta ruptura pode lhe provocar crise, estranhamento e um não entendimento do sentido da escola para sua vida. Se o processo comunicacional não incluir o diálogo, a escuta do outro, o que aí se privilegia é a passividade e não a interrogação e o questionamento. O interlocutor-suporte, que atua nesse caso, é de uma figura interna que estimula a passividade. Ao se promover o diálogo e a compreensão dos processos ansiógenos presentes, estamos inserindo figuras que atuarão como novas referências identificatórias. Cumpre ressaltar que tal ocorrência interfere nos vínculos a serem estabelecidos no presente e no futuro. O professor quando atua como depositário operativo do grupo-classe, assim como um administrador com seus grupos, pode se converter em interlocutor-suporte, possibilitando a mudança e multiplicação de suas atitudes.

4.17. Totalidade Gestáltica e a Sala de Aula

Há *“uma causalidade gestáltica no sentido de que todas as tensões da estrutura que convergem em um certo ponto fazem aparecer um emergente* (Pichon- Rivière, 1995, p. 29).” Assim como na família há um todo que está atuando através de um dos seus membros. Tomar o espaço dessa classe enquanto totalidade significa dizer que há uma

interdependência entre as pessoas que a compõem com suas referências históricas, cenários internos articulados ao processo de conhecimento. Na escola emerge assim o exercício da cidadania. É ainda nesse âmbito que se mesclam público e privado. Pensamos na classe como um espaço que possibilite o resgate não somente do aspecto individualista-narcisista do homem, mas também de sua expressão para uma construção coletiva, que pode conter uma possibilidade de transformação de suas representações internas, incluindo a cooperação como um enriquecimento que advém da diversidade de pontos de vista. Mas, diante da impotência e desamparo, o indivíduo é levado muitas vezes ao conflito ou inviabilidade da prática de solidariedade. Constata-se uma deficiência da prática de cidadania, o que traz um déficit à troca recíproca e ao participar. Essa cultura narcísica (Costa, 1991, Lasch, 1983) facilita um afastamento do sujeito de mudanças e de atividades que exigem adaptação e criatividade no ambiente que o cerca.

4.18. Sonhos

Baseamo-nos nesta pesquisa no conceito de sonhos de Jung (1972, 1961) e Gallbach (2000). Lembramos que nossos sujeitos trouxeram alguns dos seus sonhos, nas entrevistas. Entendemos os mesmos, como emergentes do grupo-classe.

O sonho possui uma característica que é sua espontaneidade, pois não há um direcionamento por parte da consciência do sujeito no qual ele ocorre. Porém, não é totalmente inconsciente. Há, sim, resíduos de consciência e percepção. Assim como no estado de vigília as imagens ocorrem sem que haja compartilhamento ativo do sujeito, ou seja, não há controle sobre esse conteúdo. O processo inconsciente se dá de forma ininterrupta, porém é durante o sono que se torna mais ativo (Gallbach, 2000, p.17-18).

“O sonho é testemunho, cúmplice e interlocutor ativo do desenrolar da vida (Gallbach, 2000, p.27).”

A transformação permanente da nossa personalidade dinamiza tanto aspectos reprimidos, não integrados conscientemente pelo sujeito quanto os novos e prospectivos que deverão ser integrados em novas fases e tarefas da vida. Este processo demanda uma revisão de resoluções tomadas no passado para o desenvolvimento do processo de individuação (Gallbach,2000, p.27).

Achamos muito esclarecedor um trecho de Jung, citado por Gallbach (2000, p.13): “Dentro de cada um de nós há um outro que não conhecemos. Ele fala conosco através dos sonhos (Jung, 1934, p.62)”

4.19. Persona

Para Jung, citado por Grinberg (1997) persona significa a máscara social do sujeito ou a maneira como quer ser percebido e bem aceito pelos outros.

4.20. Individuação

Gallbach (2000, p.26) define o processo de individuação como “...a contínua ampliação da consciência e da personalidade através da atitude simbólica e da harmonização com seu centro mais profundo.” Isso implica em integrar diversas polaridades de forma harmônica, tais como: consciente-inconsciente, individual-coletivo e a corpo e psique.

4.21. Contexto Atual e Perspectivas Futuras

Giddens (1991) refere-se à modernidade como um período marcado por uma dinâmica incessante que provoca mudanças sociais profundas afetando diversas práticas sociais.

Se nas culturas tradicionais as práticas cotidianas tinham um espaço definido para que sucedessem, na modernidade tardia as atividades não necessitam do lugar para que possam ocorrer e, portanto, a convivência não ocupa o mesmo foco de outrora.

As relações de troca entre as pessoas não são mais mediadas pelo tempo e espaço. Os novos conhecimentos são oferecidos por especialistas que, descontextualizados do tempo e espaço, promovem um constante questionamento e reformulação de práticas sociais e de comportamentos. As mudanças globais, por interferirem na intimidade e no cotidiano das pessoas, instauram a necessidade de reorganização permanente do *self* (Giddens, 1991). Esta inconstância dificulta a continuidade de um projeto de auto-identidade e integridade. Indivíduo e meio ambiente se tornam indiscriminados.

A modernidade – ou ser moderno – é uma propriedade da sociedade contemporânea, ou seja, “(...) um mundo que superou o seu passado, em uma sociedade não mais sujeita às tradições, costumes, hábitos, rotinas, expectativas e crenças que caracterizavam sua história.” (Giddens citado por O’Brien, 2000, p.19)

A modernidade possui uma condição histórica de diferença. Há uma substituição de todas as coisas que vigoravam anteriormente. Não é que as tradições deixaram de existir. Há sim um mundo “pós-tradicional” visto que se misturam tradições, crenças e costumes neste mundo globalizado de entrecruzamento de culturas (Giddens citado por O’Brien, 2000, p.20).

Giddens (2000, p.87) refere-se à modernidade radicalizada como período mais recente (da modernidade) em que ocorre a erosão da tradição e da natureza. Esta radicalização significa ter de viver de maneira mais reflexiva e se deparar com um futuro incerto e com problemas. Chama de radicalização àquilo que outros denominam pós-moderno. Prefere o termo modernidade reflexiva ao termo pós-modernidade. Segundo ele, (Giddens, 2000, p.88), os seguintes elementos dinâmicos estão presentes: “... a expansão do capitalismo,

os efeitos transformadores da ciência e da tecnologia, a expansão da democracia de massa”.

Diferentemente de antigamente (nossos bisavós também se consideravam modernos em sua época quando se diferenciavam dos tempos passados) em que havia uma modernidade simples, na era contemporânea vivemos uma “modernização reflexiva (O’Brien, 2000, p.20)”. Isto quer dizer que nesta sociedade as condições nas quais vivemos são resultantes cada vez mais de nossas ações. Da mesma forma, buscamos administrar e enfrentar estes riscos e estas oportunidades gerados por nós.

No mundo contemporâneo, todos devem empreender um “projeto reflexivo” individual buscando o próprio caminho de enfrentamento de ameaças e processos presentes. Neste cenário incerto, o que assistimos não é apenas o incremento da ansiedade. Por um lado, a diversidade e a incerteza, referentes ao impacto de tecnologias sofisticadas, engenharia genética e problemas oriundos de uma poluição genérica podem provocar distúrbios psíquicos. Por outro lado, assistimos a uma necessidade de redefinição da sociedade, como por exemplo, o trato de animais, o lidar com culturas diversas, a poluição, etc. Denomina isto de “remoralização” da vida social (Giddens, citado por O’Brien, 2000, p. 2).

Dando continuidade a este pensamento, coloca que uma das questões essenciais a serem extraídas de questões ecológicas é o risco. A evidência do risco nos coloca frente à “autonomia individual” de um lado, com a influência avassaladora da mudança científica e tecnológica, de outro (Giddens, 1999 a, p.72). Estamos, segundo ele, travando uma nova relação com a ciência e a tecnologia. As descobertas nessa área nos afetam imediatamente, hoje. Nossa relação com ela é mais questionadora.

Entendamos que risco não é o mesmo que perigo. Esta é uma sociedade preocupada com o futuro e a segurança, daí a noção de risco. Há um aspecto positivo, embora – em um primeiro momento – ao se falar em risco surja uma conotação negativa. Significa tomar iniciativas diante de um futuro com problemas. Todos aqueles que assumem riscos e têm sucesso tornam-se alvos de admiração, seja nos negócios, alpinismo e explorações (Giddens, 2000, p.142). Todos necessitamos de proteção contra os riscos e também da capacidade para enfrentá-los e assumí-los produtivamente.

Sob este ponto de vista, o novo individualismo presente na sociedade é um fenômeno que se relaciona com o impacto exercido pela globalização mais que a influência dos mercados (Giddens, 1999 a, p.46). Além disso, esse individualismo se associa ao afastamento da tradição e costumes em nossas vidas. Essa fase é vista mais como de transição moral do que de decadência moral. Nela, a coesão social não pode ser esperada a partir de uma ação do Estado, ou por apelarmos à tradição. Cumpre a todos aceitar mais ativamente a responsabilidade pelas conseqüências do que fazemos e pelos hábitos e estilos de vida que adotamos. “Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores... (Giddens, 1999 a, p.47).”

Embora Giddens faça objeções àqueles que utilizam o termo pós-moderno, vamos enunciar alguns desses autores por entendermos que suas idéias de alguma maneira convergem com as dele, embora façam também referências à arquitetura e às artes.

Para Habermas (1983, p.9, citado por Harvey, 1989, p.23) o projeto da modernidade emerge durante o século XVIII. No pensamento iluminista houve o acolhimento das

inúmeras mudanças, da transitoriedade do que é fugaz e fragmentado como condição para que o projeto modernizador fosse realizado.

O domínio científico da natureza trazia no seu bojo a possibilidade de tornar-se livre da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. Da mesma forma, o desenvolvimento de formas racionais de organização social e de formas de pensar indicavam a libertação das irracionalidades presentes nos mitos, religião, superstição, uso do poder de forma arbitrária e também do lado sombrio da nossa própria natureza humana.

Posteriormente, o projeto iluminista parece voltar-se contra si próprio transformando a tão almejada emancipação humana em um sistema de opressão em nome da libertação. A tese de Adorno e Horkheimer, citado por Harvey (1982), aponta que na lógica oculta da racionalidade do iluminismo estão a dominação e a opressão. No desejo de domínio da natureza subjaz o desejo de domínio do ser humano que inevitavelmente conduz à “tenebrosa condição de autodominação” (Bernstein, 1985, p. 9, citado por Harvey, 1982). Devemos considerar os fatos presentes no século XX tais como os campos de concentração, o militarismo, as duas guerras, a ameaça de extermínio nuclear e os sucedidos com Hiroshima e Nagasaki, como ilustrações desse processo.

Harvey (1989, p. 22) salienta que “a modernidade não pode respeitar sequer seu próprio passado”. Isto nos traz a associação com a música de Caetano (“Sampa”) quando se refere ao poder da grana que ergue e destrói coisas belas. Prossegue comentando sobre como a transitoriedade presente traz dificuldades para a preservação do sentido de continuidade na história. A modernidade envolve uma ruptura brutal com todas e

quaisquer condições históricas que a precedem assim como processos intermináveis de rupturas e fragmentações internas e inerentes (Harvey, 1989, p.22)”.

O retrato pós-modernista aponta que há uma preocupação muito mais com o significante do que com o significado, com a participação, *performance*, *happening*, aparências superficiais do que com as raízes. Este reducionismo da experiência a “uma série de presentes puros e não relacionados no tempo”, articula-se ao fato da experiência do presente tornar-se tão poderosa (Harvey, 1989, p. 570). Isto parece explicar fenômenos como “Big Brother” e séries de “reality show”. A pós-modernidade caracteriza-se assim pela fragmentação e efemeridade.

Na visão de Lyotard (1986), o pós-moderno diz respeito às transformações ocorridas nas regras dos jogos das ciências, literatura e artes a partir do final do século XIX e que afetam o estado da cultura. Para ele, a ciência no pós-moderno é vista como “um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em “quantidade” (bits) de informação (Lyotard, 1986, p. IX). O conhecimento só é reconhecido como tal quando pode ser traduzido para a linguagem destas máquinas ou equivalente. O que impera não é mais a verdade mas, o desempenho. Isto significa dizer que o importante é a melhor relação existente entre input/output. Esse critério de desempenho traz algumas conseqüências tais como: o abandono do discurso humanista/liberal não só pelo Estado/Capital mas também na Universidade. Outra conseqüência presente é relativa à questão do erro. Se o objetivo é a eficácia, agora a importância não mais recai sobre a verdade, mas no erro com a finalidade de aumentar a eficácia, ou seja, a potência.

4.21.1. Performance

A idéia de *performance* significa um sistema com estabilidade firme que repousa sobre o princípio da relação sempre calculável entre calor e trabalho, entre *input* e *output*. Esta idéia que vem da termodinâmica e “... está associada à representação de uma evolução previsível das performances do sistema, sob a condição que se lhe conheçam todas as variáveis (Lyotard, 1986, p.101).” A idéia central, portanto, é a de que se há controle total das variáveis há controle total do resultado. No entanto, a teoria quântica e a microfísica trazem a obrigatoriedade de uma revisão, pois não é verdade que a precisão ao aumentar elimina a incerteza. Pelo contrário, ela cresce também.

4.21.2. Deus Economia e a Câmara de Gás

Hilman (2001), nos fala que há uma exploração dos materiais, quer sejam matéria prima ou mãos de trabalhadores, ignorando-se as considerações formais (estéticas e éticas) tanto no aspecto produtivo quanto naqueles bens que são produzidos e vendidos. Aqui se nota a eficiência em nome das regras da *bottom-line*. Lembremo-nos que “(...) a primazia do lucro é chamada de “pensamento bottom-line”, a obediência ao Deus Economia (Hilman, 2001, p.52).” Prossegue traçando um paralelo entre o campo de concentração da Segunda Grande Guerra, Treblinka, e o comércio predatório, dizendo que se diferenciam em grau, mas não em princípio. Para ele, a relação custo-eficiência deve ser permeada pela honestidade porque toda troca implica, necessariamente, em relacionamento. Mas, receber o máximo e dar o mínimo é abusivo, antiético e antisocial. Na física, a relação custo/eficiência deve ser igual à entrada menos o atrito. Portanto, o sistema mais eficiente e conseqüentemente mais lucrativo é o que elimina ao máximo o atrito. Este seria o caminho mais rápido para a câmara de gás, eliminando as pessoas que representavam um incômodo (atrito). No entanto, o que é denominado de “livre mercado” ou comércio predatório opera segundo o princípio de conseguir a obtenção do

máximo, mas pagando o mínimo. Nesse sentido, diferencia-se de Treblinka apenas em grau, não em princípio.

Comenta ainda, como os campos de concentração devem ficar em nossa consciência, pois existe uma forte devoção à eficiência que permanece arraigada à psique ocidental de maneira inconsciente. Devoção essa, testemunha do lado sombrio da divindade dos tempos atuais, a Economia. Esse deus - Economia - impulsiona a civilização ocidental para frente exigindo sempre eficiência.

4.21.3. Performance, Competências e Ideais

Na atualidade, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas passaram a salientar as competências (e não as verdades) capazes de promover as funções que conduzirão ao bom desempenho da dinâmica institucional (Lyotard, 1986). No que se refere à transmissão do saber, o desempenho também parece afetá-la. Se antes cabia às instituições de ensino superior “formação e difusão de um modelo geral de vida, que legitimava ordinariamente o discurso da emancipação” (Lyotard, 1986, p.89), agora são solicitadas a “... formar competências, e não mais ideais”.

Parece-nos que a questão mais evidente, apresentada pelo Estado, pelos estudantes ou pelas instituições de ensino superior, embora nem sempre explícita, não é mais se algo é ou não verdadeiro, mas qual sua utilização (Lyotard, 1986, p.92). No contexto mercantil significa: isto é vendável? No que diz respeito ao aumento do poder significa: isto é eficaz?

Os dados são acessíveis a todos, a interdisciplinaridade é a palavra de ordem. No entanto, a relação com o saber não é do alimento do espírito ou da emancipação da humanidade, mas da performance. Nesse mesmo caminho, inclui-se o trabalho de equipes quando não

há interesse pelo processo de desenvolvimento de seus integrantes e o foco está localizado, exclusivamente, no resultado.

Warde (2002, p. 88) refere-se às escolas de negócios americanas e também européias e coloca que “Nesse novo ambiente, a dimensão pedagógica apaga-se frente às preocupações mercantis. O ‘valor’ de uma formação é dado na proporção do investimento realizado”. Alude aos professores que se apegam aos seus privilégios e estabilidade. Esta postura de apego dificulta o desenvolvimento de contribuições ao mundo dos negócios e às mudanças que enfrenta. Prossegue sua crítica enunciando que a produção teórica diz respeito a temas muitas vezes abstratos ou a detalhes desnecessários e aponta a fala de um reitor que diz ser exatamente neste momento, quando há a necessidade de melhor se compreender o mundo dos negócios, que o ensino se degrada (Warde, 2002, p. 89). “

Se isto ocorre entre as escolas americanas e européias, será que as escolas do resto do mundo, que são tão influenciadas por elas, fogem à regra? Não seria esta uma oportunidade de inovação, repensando e criando novas maneiras de ensinar e crescer juntos?

4.21.4. Globalização: Mudanças Rápidas e Irreversíveis

Laszlo (2001) nos fala da era da globalização como um período marcado por mudanças rápidas e irreversíveis. Tais mudanças são acionadas pela tecnologia nas áreas de energia, transporte, informação e comunicação. Precisamos acompanhar o movimento do mundo que nós criamos e desenvolver a maneira de percebê-lo, valorizá-lo e nele agir. Nas ciências naturais usa-se o termo “evolução” para designar mudanças profundas e irreversíveis. Se forem rápidas e indeterminadas serão denominadas de “bifurcação”.

Macrotransição é o equivalente social da “bifurcação”. Macro refere-se à transição que não é apenas local e limitada, mas grande e geral.

Este é um momento crítico, onde as nossas ações determinam as condições de vida das gerações futuras. Os seres humanos da nossa era, e mais especificamente, nesta década têm responsabilidade pelo futuro da humanidade.

Nos primórdios do século XXI somos arremessados em meio a um processo de mudança profunda e sem volta para um mundo sem fronteiras, cujo “recurso-chave” é a informação, que para ser usada necessita da comunicação. Há sinais evidentes à nossa volta de colapso da sociedade industrial clássica: crescente desemprego, a permanente defasagem dos níveis de renda, a degradação ambiental; as disputas no comércio internacional. Diante desses fatos, o desafio premente não é da ordem da contínua inovação da tecnologia e sim da criatividade cultural, oportuna e profunda. Quanto à energia se, por um lado, promete nos suprir ilimitadamente, por outro, nos brinda com a possibilidade de um acidente nuclear (por falhas técnicas, ataques terroristas). Acresce-se a isto o problema do lixo nuclear e da desativação de velhos reatores.

A área médica, com seus avanços inimagináveis, assiste impotente à epidemia de HIV e recorrência de doenças (peste bubônica na Índia, vírus ebola na África, tuberculose resistente no Estados Unidos, gripe SARS na China). A engenharia genética cria espécies de plantas que resistem a vírus e são ricas em proteínas animais, microorganismos que têm capacidade para produzir proteínas, hormônios, aperfeiçoamento da fotossíntese. Mas, também produz armas biológicas letais, microorganismos patogênicos - que provocam destruição da diversidade e equilíbrio da Natureza - insetos e animais anormais.

A pobreza gerada pela distribuição desigual de renda provoca migrações maciças do campo para as cidades e dos países mais pobres para os mais ricos. Há um incremento do crime organizado, que se expande indo da fraude de uma informação até tráfico de armas, venda de órgãos humanos e drogas. O terrorismo se aperfeiçoa, indo dos explosivos convencionais para o vírus de computador, armas químicas, biológicas, nucleares e associando-se ao crime organizado.

Embora as redes de informação liguem as pessoas ao redor do mundo, não garantem, por si sós, o desenvolvimento ou a permanência da sociedade na qual surgiram. Na visão de Laszlo (2001) a macrotransição só será dominada e caminhará para um mundo global por meio de um novo pensamento. Ou seja, aquisição de novos valores, visão e evolução da consciência.

4.21.5. Macrotransição e Consciência

Numa macrotransição, o resultado da bifurcação não só recebe a influência, mas também é determinado pela consciência dos membros que compõem o sistema.

Todo processo de bifurcação - a esfera social não é exceção - é inicialmente indeciso quanto ao desfecho que provocará. Seu resultado é definido por “flutuações” aleatórias dentro do sistema no seu próprio ambiente.

Nos sistemas naturais, as flutuações não sofrem a influência da vontade consciente de seus integrantes, o que já ocorre na sociedade humana, pois estão sujeitas à vontade e valores dos seus componentes. O autor enfatiza, sobremaneira, a importância da consciência de seus participantes no resultado da macrotransição.

No final do século XX, a globalização alcançou sua fase crítica: o sistema industrial torna-se social e ecologicamente insustentável. Necessita incluir a diversidade e a desigualdade mais do que as culturas contemporâneas possibilitam. É preciso mais

recursos naturais e industriais, melhor capacidade de auto-regeneração nos ecossistemas, mais espaço urbano e selvagem do que o planeta pode oferecer.

Nas sociedades contemporâneas há níveis crescentes de tensão nas áreas política, econômica, financeira e também a degradação do meio ambiente.

Daí que, para nós, a humanidade como um todo, e especialmente as lideranças do mundo dos negócios – quem comanda o espetáculo – têm um papel crucial, e as posturas cooperativas tornam-se cada vez mais essenciais.

As novas práticas não são “novas” apenas em função de novidades que trazem, mas decorrentes de um novo pensamento. Isto requer dos indivíduos uma mudança de mentalidade, ou seja, uma ruptura com as premissas antigas e crenças arraigadas à forma como os negócios são praticados. É necessário que haja a expansão de nossa consciência “(...) tornando-nos mais alertas acerca das motivações (que foram provavelmente de nossos pais antes de serem nossas) que temos para agir como agimos (Renesch, 1999, p.17).”

Ao analisarmos nosso próprio cenário mental poderemos escolher um paradigma orientador de nossas ações e práticas para que sejam mais adequadas, preservando o melhor das tradições. Como o pensamento subjacente às novas práticas será diferente “as qualidades expressas na prática serão notadamente mais elevadas e mais profundas (Renesch, 1999, p.17).” Parece-nos, nesse sentido, que o autor aponta uma relação de causa-efeito entre consciência e prática que tem grande possibilidade de contribuir para a mudança, porém não se pode afirmar que isto ocorrerá invariavelmente.

Ele prossegue comentando sobre a importância do espírito que acompanha a forma de todas as coisas. Cita o exemplo do fundador de uma empresa que por respeito e empatia aos funcionários estabeleceu uma política de não demissão, com a intenção de criar um

ambiente seguro e livre. Caso os cortes fossem inevitáveis não haveria contratação de substitutos. Com sua saída ou falecimento, essa tradição poderia permanecer só porque já havia sido estabelecida e não porque a atual administração compartilhasse das mesmas considerações e empatia do fundador. Portanto, a *forma* dessa tradição poderia se manter, mas sem o *espírito*, ou a contextualização prevista pelo fundador. Elenca alguns pressupostos, nem sempre aparentes, que alimentam as práticas empresariais, como: a comparação dos negócios a uma guerra (“em que se mata ou se morre”); valorização de algumas características de funcionários em detrimento de outras (“trabalho não é lugar para temas como emoções e espírito”); sucesso como fruto do imprescindível crescimento permanente. Além dessas questiona se há outras como: não se pode confiar nas pessoas? Não há empregos para todos? Dinheiro é a medida do valor de uma pessoa? E se:

- Houvesse uma mudança nessa forma de encarar as coisas: o contexto empresarial não fosse uma guerra, mas um espaço de colaboração?
- No lugar de - os empregados devem à empresa, houvesse uma mudança para - a empresa é responsável por seus funcionários?
- fator econômico fosse apenas um elemento em muitos que causasse impacto sobre a família, pessoas e comunidade e não a mola mestra justificando todas as ações?
- A valorização do processo e a inovação fossem mais enfatizadas que apenas o crescimento ilimitado?

Outras práticas poderiam surgir de tais predisposições mentais: da administração controladora para liderança inspiradora; o diálogo com as partes interessadas e não apenas submissão aos acionistas; relatórios anuais sobre impactos ambientais e não apenas exclusão de efeitos que não são financeiros; equipe de parceiros no mesmo nível de igualdade em vez de burocracia hierárquica de cargos executivos.

4.21.6. Dilemas Globais

Harman (1999) coloca que se as organizações, dentre as demais instituições - igreja, governo, instituições educacionais – são as mais capazes para lidar com mudanças, transições e transformações presentes no mundo moderno.

Enriquez (2000, p.18) aponta a organização como o “principal ator da sociedade” em função de uma ausência progressiva de outras fontes de identificação e referência, tais como Estado, classe social e também a família. Daí que expande para outras organizações seus valores, como por exemplo, a competitividade, o foco no lucro, seu pragmatismo, sua maneira de buscar eficácia e *performance*.

Segundo Harman (1999) há três indícios que permitem a verificação da transformação fundamental na sociedade:

- a) Dilemas globais - que não apresentam solução via abordagens habituais - tais como degradação ambiental, mudanças climáticas impulsionadas pelo homem, fome e pobreza crônicas, extermínio de populações através de guerras em nome da segurança nacional, e outros. O dilema está instalado, pois não é possível mudar seguindo a mesma estrutura estabelecida na tradição e indústria. Permanecer nessa estrutura é ameaçador, a mudança é exigente, e se não ocorrer, também há ameaças para a vida humana.
- b) Valores mutáveis – há vários movimentos que expressam a nova hierarquia de valores: o movimento feminista que reivindica o ponto de vista feminino para todos – não só mulheres. Sob essa perspectiva a ênfase ocorre no carinho, atenção, criatividade, autenticidade e conhecimento interior, reconhecimento dos

relacionamentos e não de coisas; surgimento – nos países em desenvolvimento – de “uma nova ordem econômica internacional” (p.28) e a não aceitação da sua inferioridade, privação; movimentos ecológicos, pacifistas; diversos programas destinados a tratamentos de viciados e dependentes e repúdio ao consumismo e materialismo.

- c) Visão de Mundo - há uma mudança na forma de encarar o mundo de uma maneira geral. Um desses aspectos diz respeito à interconexão e totalidade, ou seja, pertencemos a uma mesma unidade, e não podemos vencer se todos não vencerem. Outro aspecto diz respeito à mudança de atitude em relação à experiência interior e subjetiva (acentuação da sabedoria, recursos interiores) o que se contrapõe ao materialismo científico presente no início do século XX.

Há muito, para Harman (1999) existem duas imagens incompatíveis na cultura ocidental: uma científica e outra espiritual. Uma sempre contradizendo a outra. Essa dinâmica presente deveria ter nos alertado de que algo estava errado. Tendemos a ser hipnotizados pela cultura, ou seja, experimentamos a realidade de acordo com o que é “aprovado” por nossa cultura. Isto se aplica tanto ao homem primitivo quanto ao da idade média e dos tempos atuais. Este ponto é importante para entendermos as forças regentes da atual mudança social e dos conceitos científicos da realidade “(...) de certa forma, arbitrário e limitado (Harman, 1999, p.29)”. A sociedade contemporânea possui um conjunto de pressupostos, muitos deles tácitos, sobre quem somos e o que é mais importante para nós. Privilegiam algumas necessidades em detrimento de outras. São estas as matrizes de aprendizagem ou modelos implícitos de vínculo – referências, muitas delas inconscientes, embasadas em diferentes relações que nos foram significativas (Quiroga, 1991; Domingues e Gayotto, 2000). O materialismo científico que nos deu tantas respostas durante gerações vem sendo substituído por um conjunto novo de crenças com

um foco na “intuição profunda”. Em outras palavras, está havendo uma “re-espirtualização” da sociedade, mais experimental e menos fundamentalista que a maioria das formas estruturadas de religião historicamente conhecidas (Harman, 1999, p. 29)”. Uma mudança desse quilate, tanto nas crenças quanto nos pressupostos básicos, deve ser acompanhada, de forma inevitável – ainda que a longo prazo - de hierarquia e priorização de valores. Portanto, é possível prever mudanças bastante grandes em todas as instituições sociais, de forma especial em instituições econômicas, industriais e financeiras.

Essa mudança não é mais uma, é incomum e desconhecida para nós, pois se trata de uma reversão de tendências, e sua magnitude nos é imprevisível, pois se trata da mudança do quadro mental da sociedade como um todo.

Para o autor, a imagem que mais se aproxima dessa passagem é a mudança processada na Europa do século XVII que foi o período de transição entre Idade Média e a era Moderna, que se caracteriza pela mudança de percepção básica de realidade. Um europeu - do ocidente – de 1600 possuía uma leitura medieval de mundo, já o de 1700 com acesso à educação o perceberia de forma diversa da medieval e não muito distante da visão que ocorre em nossa atual sociedade no que se refere à fé no progresso e aos valores humanos. Essa mudança de realidade transformou não só o estilo de vida como também as instituições no mundo. A confiabilidade e segurança na realidade apresentada pela ciência empírica cresceu bastante desde então, que se caracterizou pela previsão e controle desde então. A partir da segunda metade do século XX, no entanto, sua expansão tem se chocado com nossa compreensão dos valores. Esse choque deve-se aos efeitos que abalaram a base religiosa comum que acompanha os valores, ainda que implicitamente, e substituí-los por uma espécie de relativismo moral. “Uma espécie de

seudo valores – valores econômicos e técnicos, progresso material, eficiência e produtividade – preencheu o vazio criado. Decisões que afetariam a vida de pessoas no mundo inteiro por várias gerações foram tomadas com base em considerações econômicas de curto prazo (Harman, 1999, p. 31)”. Há uma nova imagem de realidade concorrente com esta que promove nas pessoas o interesse por novos conceitos de administração de negócios, abordagens holísticas para a saúde e um reencontro de sentido de vida. Da mesma maneira que a “heresia científica (Harman, 1999, p. 31)” as instituições do século XVIII, a “nova heresia (Harman, 1999, p. 31)” fará algo semelhante no século XXI, só que de forma mais veloz.

Druker (1992) pontua a necessidade de mudança de modelo mental argumentando que esta não é a primeira sociedade pluralista da história. Porém, todas as sociedades pluralistas anteriores se autodestruíram por que nenhuma tomou conta do bem comum. Houve uma proliferação de comunidades que não conseguiram sustentar a comunhão, muito menos criá-la. Se a nossa sociedade pluralista moderna vai escapar do mesmo destino, dependerá de uma mudança de modelo mental. Os líderes de todas as instituições necessitam aceitar sua dupla responsabilidade: Eles terão de aprender que não é suficiente para eles liderar suas próprias instituições - apesar desta ser a primeira exigência. Eles também terão de aprender a se tornar líderes na comunidade. Isso exige vontade de aceitar que outras instituições têm valores diferentes, respeito por estes valores e desejo de aprender que valores são estes. Mas acima de tudo exige comprometimento, convicção e dedicação ao bem comum. Sim, cada instituição é autônoma e tem que fazer seu próprio trabalho, da mesma forma que cada instrumento em uma orquestra toca sua parte. Mas também existe o concerto, a comunidade. E somente há música se cada instrumento individualmente contribuir para o concerto. Caso contrário, só há ruído.

4.21.7. As Organizações “Camaleão”

Wood Jr.(2002) nos fala do processo de sucesso e declínio das empresas, de como chegam na fase de empreendedorismo e à burocratização que as leva ao declínio. Parece-

nos que ficam engessadas nas normas criadas para o seu crescimento. Quando percebem a necessidade de mudança ocorrem, segundo o autor, alguns fenômenos como a necessidade de chamar consultores, mas o que predomina implicitamente é o desejo dos executivos de manutenção do “*status quo* e o estado de desordem (p.28)”, pois com isso ficam permanentemente ocupados com reuniões infundáveis. Outro fenômeno é o “para inglês ver” quando tentam aplicar de “forma *cerimonial* (*grifo do autor*)” os conceitos de gestão inovadores, sem que se mude verdadeiramente a condução dos negócios (Wood Jr., 2002, p.28).

Gayotto e Domingues (1995) tratam do tema quando se referem à síndrome do AFC (ativismo frenético compulsivo), ou seja, uma atividade física intensa – todos correm, energizados, aparentemente comprometidos e entusiasmados; Argyris (1999) refere-se ao aprendizado de uma volta - “single loop”- e ao de duas voltas - “double loop”. O primeiro voltado para a manutenção do conhecimento e o segundo para o questionamento do que se aprende e de seus princípios. O primeiro modelo conduz as pessoas a desenvolverem o que o autor denomina de hábeis incompetências (Argyris, 1992, p.55), gerando rotinas de defesa na organização que se colocam de maneira oposta aos seus objetivos formais. Segundo ele, recorrem a um tipo de trabalho chamado “faz-de-conta”, permeado de raciocínios que visam a defesa dos sujeitos envolvidos e que geram mal-estar na organização: as pessoas sentem-se mal por experimentá-lo e impotentes para mudá-lo. Essas rotinas, por sua vez, geram um dilema: se não são confrontadas, contribuem para a redução do desempenho, compromisso e preocupação com a organização; se confrontadas, com o intuito de reduzi-las, corre-se o risco de ter surpresas desagradáveis, visto que seus participantes não sabem como enfrentá-las. Assim, desenvolvem incompetências hábeis e cinismo para contorná-las (Argyris, 1992, p.55).

Neste modelo, há conforto tanto nas rotinas que geram o faz-de-conta, quanto em suas conseqüências, visto existir um acordo: os indivíduos permanecem cegos diante das próprias inconsistências. Quando não podem fazê-lo, iniciam um processo de culpabilização alheia, eximindo-se, portanto, de qualquer responsabilidade e ganhando a qualquer custo. Um outro risco é a distorção de informações. Neste modelo se encontram: o controle unilateral da situação; o ganhar e nunca perder; a supressão de sentimentos negativos (próprio e alheio); racionalidade.

Os comprometidos com a organização e coerentes com seus princípios sentem um alto grau de tensão interna, violando seu próprio sentido de integridade.

Esse modelo inviabiliza o aprendizado verdadeiro, pois não oferece bases sólidas para mudanças organizacionais.

Já no segundo modelo proposto é preciso que as informações que tenham validade sejam utilizadas; que as pessoas tenham o direito a uma opção livre, tendo em mãos a informação; responsabilidade pelas ações. Nesse processo, o ambiente gera originalidade, gratificação pessoal; há propostas de empreendimentos conjuntos de crescimento, o que pode diminuir as inconsistências e incongruências; a proteção de outras pessoas torna-se uma decorrência. Aponta a dificuldade de transitar do modelo 1 para o 2, pois embora haja adesão no discurso ao modelo 2, em situações reais, volta-se para o modelo 1.

Propõe algumas questões quanto à disponibilidade e gestão do conhecimento presente nas organizações do futuro tais como: de que forma se pode ser administrador quando se está interagindo com outras pessoas. Aponta, como requisito básico para a liderança “... os relacionamentos diários, pessoais, para criar meios para o conhecimento ser gerenciado, a fim de ser válido e poder transformar-se em ação (Argyris, 1999, p.18).”

Argyris (1992) relata uma experiência com executivos jovens, com excelentes históricos acadêmicos, experiências de sucesso em sala de aula, mas que pouco sabiam sobre as relações de interdependência. O foco localizava-se no próprio desempenho, na demonstração de interesse, na vontade de aprender bem como em apresentar trabalhos excelentes. No entanto, embora motivados e com os melhores currículos, o trabalho faz-de-conta emergia sempre que se necessitava que suas barreiras à mudança e autonomia fossem examinadas.

Drucker (1994) coloca também que o fato de apenas uma minoria de empresas bem sucedidas possuir atividades empreendedoras é uma evidência de que o ambiente organizacional reprime o espírito empreendedor. As mudanças presentes no mercado exigem das empresas e seus integrantes habilidades para enfrentar o árduo cotidiano competitivo e desenvolver as “competências empreendedoras.”

Chanlat (2000) reforçando o argumento de Argyris (1999), afirma que se, por um lado, as empresas em seu discurso apregoam a necessidade da criatividade e da inovação próprias do empreendedorismo, promovem, por outro lado, um movimento oposto que impede ou obstaculiza tais características. Aponta os principais paradoxos da gestão atual à luz das ciências sociais: afirmação da importância do capital humano e negação desta afirmação por certas práticas, tais como a prática criativa e encorajamento do medo, retiro, cinismo, etc.

Para que o empreendedorismo se manifeste, necessário se faz que a inovação se torne atraente, o que requer um comprometimento entre trabalhadores e organização. Esse parece ser um ponto de extrema importância, pois a organização do trabalho ao não considerar a história individual do trabalhador, sonhos, projetos pode promover o bloqueio entre homem e trabalho, ou seja, um choque no aparelho psíquico que se traduz em sofrimento, o que parece inviabilizar a inovação na organização (Dejours, Abdouchelli e Jayet, 1994; Dejours, 1999).

Parece-nos que Argyris (1999) e Drucker (1992), assim como Domingues e Gayotto(2000) quando se referem à síndrome AFC (ativismo frenético compulsivo), nos sugerem a falta de espaço para reflexão sobre o que e porquê se faz. É possível indagar se isto não ocorre devido a um pacto presente para que não sejam reveladas situações para as quais os sujeitos se sentem desconfortáveis, ou vulneráveis para lidarem.

Enriquez (2000, p.18) ilumina a discussão com o argumento de que uma das maneiras das organizações de lidarem com os conteúdos angustiantes, autodestrutivos e de buscarem uma imagem de invencibilidade, de luta e estimularem a idealização em seus integrantes, favorecendo o aparecimento das condutas de performance, consiste em fazer com que seus dirigentes se liguem a ela e construam um imaginário social enganoso, oferecendo aos indivíduos um suposto atendimento de todas as necessidades e proteção ímpar. Além disso, provoca a “doença da idealização” (Enriquez, 2000, p.19). Esta doença aciona nos indivíduos uma solicitação para que, além de idealizá-la, devam-se incondicionalmente, oferecendo-lhe seu amor e sua identificação. Dessa forma, os sujeitos absorvem seus valores e suas normas. Esse processo de incorporação se traduz como mecanismo que se opõe ao processo de autonomia e de individuação do sujeito.

Outra possibilidade é a de inviabilizar a vida interior dos sujeitos que é plena de questionamentos e incertezas. Tornam-se alheios ao seu próprio processo adotando atitudes ambíguas e imposturas (Gayotto, 2003).

Ao tentar estrangular os processos inconscientes, tentando controlá-los, as organizações podem promover indivíduos que se evitam reciprocamente. Outro ponto é o estabelecimento de um processo de psicologização em que os indivíduos ficam no centro. Sucesso ou fracasso não são atribuídos à estrutura da organização e esta imputa a culpa pela transgressão em qualquer instância até na intenção. Isto é culturalmente incutido através de valores judaico-cristãos.

Nesse processo de querer capturar para si a vida psíquica dos sujeitos, a organização promove, por um lado, indivíduos que – sabedores de sua excelência – ligam-se a ela movidos por seu interesse e as deixam quando não lhes são mais convenientes; por outro, sujeitos ávidos de autonomia com preocupações éticas e que enfrentam stress e ansiedade. O que pode promover o surgimento de “novos modos de pensar e agir, e promover outros projetos culturais (Enriquez, 2000, p.22).”

Caldas e Tonelli (2000) falam do homem-camaleão presente não somente nas organizações, o que parece ser uma propriedade da contemporaneidade. O camaleão, um tipo de lagarto que, segundo os autores, não muda sua cor somente por uma capacidade de se adequar ao ambiente, mas em função de sua ansiedade, e também por medo de mudanças bruscas, agressões advindas do ambiente ou apenas mudanças climáticas. Comentam sobre as mudanças organizacionais permanentes e num ritmo que não possibilitam um tempo para sua acomodação e assimilação. Os modismos estão presentes, vários pacotes são comprados sem que sejam analisados criteriosamente. Há uma ânsia permanente de aquisição de produtos e formas de gerenciamento da última moda, permeados por entusiasmo, desencantamento e adoção de um novo modelo. Tais modelos sofrem a influência de agentes externos como aqueles adotados por organizações do mesmo setor ou de decisões de cunho racional com o pensamento de que por inovar haverá uma consequência natural de maximização de eficácia. O que mais nos interessa da visão dos autores, que apresenta convergência com nossa maneira de pensar e com as questões desta pesquisa, é o que diz respeito às relações entre os indivíduos e como isto pode se alinhar à formação do futuro profissional. Mesmo num grupo, os indivíduos podem perder sua capacidade crítica, reflexiva, quando o espaço inviabiliza exercícios que concorram para a autonomia (Caldas e Tonelli, 2000, p.141). Nesse processo é necessário que o indivíduo sinta-se parte, ou melhor dizendo,

identifique-se com o grupo, o trabalho e a organização. Sem o processo de adesão interna, a permanência (e comprometimento) não ocorre. Os vínculos possuem componentes afetivos e emocionais. As culturas das organizações necessitam desta adesão emocional dos seus integrantes, embora haja também um aspecto racional presente. O grupo pode significar para os indivíduos tanto um lugar de proteção e apoio quando os vínculos estabelecidos são mais sólidos e amparam os integrantes, quanto um lugar de ilusão como, por exemplo, as torcidas de futebol em que são poderosos durante um curto espaço de tempo. O mesmo se dá nas seitas religiosas. Portanto, são espaços de apoio ou de auto-engano.

Como na sociedade moderna tem havido uma grande transformação, é possível que este fenômeno tenha alterado de maneira significativa os processos identificatórios (Kaës, 1986; Giddens, 2000) que se alteraram diante da fugacidade contemporânea, tal como os *videoclips, zaps e zooms*. Estão muito mais afeitos à aparência, ao que é externo, às marcas de *griffe*. Vêm-se obrigados a ter sempre uma imagem positiva, forte, agressiva e assertiva, de que reconhecem seu verdadeiro caminho, decidido e resolvido.

A ansiedade e o stress estão presentes, mas parece não haver lugar para o sentir. Os primeiros os impulsionam à ação mas não à reflexão. A necessidade de fazer tudo rapidamente os impede de se conectar com os próprios sentimentos, dores, morte, angústia. “Não importam os sentimentos e soa até fora de moda falar em sentimentos – atributos dos homens do século XIX, mas não dos homens deste fim de século (Caldas e Tonelli, 2000, p.143).”

No entanto, para viver os processos coletivos é necessário que o indivíduo renuncie a uma parcela de sua própria individualidade (Kaës, 1986; Caldas e Tonelli, 2000) como vimos anteriormente.

Para Caldas e Tonelli (2000, p.145) a humanização não pode ser realizada sem a relação de um com o outro, sem a identificação. Na sociedade atual parece haver um “... modelo

de identificação distinto/ particular, que impõe mudanças obsessivas e não-reflexivas, nas quais as relações intersubjetivas são dirigidas por vínculos extremamente frágeis”. O camaleão muda por instinto de sobrevivência, por medo, por defesa, irrefletidamente.

É esse o profissional do futuro que estamos formando?

4.21.8. As Organizações e a Era do Conhecimento

Ray (1999) coloca que virtualmente as pessoas possuem conhecimento prático sobre as mudanças que afetam a sociedade e também os negócios. No entanto, cada pessoa tem uma experiência diferente dessas mudanças. Tenta estabelecer os pontos comuns entre a natureza do novo paradigma e as alterações que provoca no meio empresarial.

Na sua visão, paradigma significa padrão, modelo ou exemplo. No entanto, em ciência - nas palavras de Kuhn (1970) – significa um conjunto de pressupostos básicos sobre a natureza do universo compartilhados por aqueles que praticam uma disciplina . As pessoas de diferentes disciplinas têm determinadas suposições sobre o modo de funcionamento do universo e isso passa a não mais ser questionado. A revolução científica inicia-se quando esta indagação passa a ocorrer. Um dos exemplos é a revolução instaurada por Copérnico. Cita diferentes teorias e descobertas que iniciaram o processo de desintegração nas ciências no século XX tais como a física que teve de incluir conceitos advindos da física quântica; os polímeros na química; os híbridos na biologia, os sistemas totais na ecologia e o inconsciente na psicologia. Robert D. Haas – presidente e executivo principal da multinacional Levi Strauss & Company - aponta a mudança da “(...) ênfase da matéria para a ênfase do espírito humano (Ray, 1999, p.43)”. Para ele, a mudança essencial ocorrerá nas pessoas que trabalham, no porquê estarão trabalhando bem como no sentido do trabalho para elas, e não no produto acabado ou no equipamento que estará sendo utilizado.

Ray continua sua explanação apontando Jack Welch, da General Electric, como um dos principais expoentes do novo paradigma. Embora tenha feito uma varredura na empresa, com muitos cortes de pessoal, o que fez foi retirar essa enorme multinacional da submissão de estratégias eminentemente analíticas (antigo paradigma) e levá-la a um outro (novo paradigma). “Pessoas em todos os níveis do mundo dos negócios estão aparentemente operando com base em três princípios orientadores: sabedoria e autoridade interiores e integridade inter-relação (Ray, 1999, p.47).”

Para Senge (1999) os homens aprendem sem que se ensine isto. Ao entrarem na escola descobrem a existência de um jogo que é dar respostas certas para evitar erros, mandamento este presente na formação daquele que pretende ser administrador. Na visão tradicional de liderança, fortemente embasada numa visão de mundo não sistêmica e bastante individualista, os administradores são caracterizados como sendo pessoas especiais, que assumem o comando, dão ânimo ao grupo, tomam as decisões mais importantes, enfim são tidos como heróis. Isto significa enfatizar os heróis de curto prazo e carismáticos em detrimento de uma visão sistêmica e da aprendizagem coletiva. No entanto na visão de organização proposta pelo autor - as organizações de aprendizagem – há uma crescente aprendizagem, um centramento em trabalhos mais sutis e mais importantes.

“Numa organização aprendiz, os papéis cruciais da liderança – os de planejador, professor e servidor – têm antecedentes nos modos pelos quais os líderes contribuíram para a construção de organizações no passado (Senge, 1999, p.99).”

Para ele, a primeira tarefa que impacta de forma mais duradoura, a organização é a construção de objetivos e valores centrais.

A segunda diz respeito às políticas, estratégias e estruturas que se expressam nas diretrizes que vão encabeçar as decisões na empresa.

Quando coloca o líder como professor o entende como um “guia ou facilitador” do processo, cujo papel “(...) é ajudar a todos na organização, inclusive a si próprio, a adquirir uma visão mais discernida da realidade (Senge, 1999, p.100).”

Ao falar do líder como servidor aponta que esse aspecto não é muito bem entendido. Baseia-se em Greenleaf (1977), que vê esse tipo de líder como alguém que opta conscientemente em servir e, isso o leva ao desejo de liderança. Tais pessoas - voltadas para as organizações aprendizes - são diferentes na medida em que se sentem compartilhando um objetivo mais nobre que transcende suas organizações. Não são portadores de anseios vagos de filantropia, mas têm convicção de que ao se esforçarem, as organizações tornar-se-ão mais produtivas.

Isto reforça o argumento de Drucker (1997 a, p.65) de que é necessário “aprender a tornar produtivo o trabalhador do conhecimento.” Comenta que o grande desperdício é como estes trabalhadores podem aplicar seu conhecimento, pois a maior parte de seu tempo é usada em coisas que não acrescentam nada à sua produção e contribuição. As empresas deverão focalizar “com muita clareza e muito de perto o desempenho do conhecimento, da tecnologia, do marketing e de outras funções numa área determinada e bastante estreita (Drucker 1997 a, p.65).”

Na era do conhecimento, este recurso-chave não pode ser caracterizado como inferior ou superior. O dito conhecimento generalizado também não existe para o autor. Deve ser especializado. O chefe já não poderá saber o que o subordinado deveria estar fazendo ou o que está fazendo. Este seria o papel do trabalhador do conhecimento. Para que a organização funcione, será necessário exigir que todos (do chão de fábrica aos executivos) assumam a responsabilidade pela própria contribuição e também sejam responsáveis por se fazerem entender. O trabalho será cada vez mais em equipes. Nesse

sentido diferencia o trabalho de equipes com os executivos que ainda acham que são os “chefes”, e que há um único tipo de equipe para toda e qualquer organização. Isto seria o mesmo que admitir um único time para qualquer tipo de jogo. Resumindo, há diferentes equipes para diferentes tarefas. Outro ponto é que, ao ter como recurso-chave o conhecimento, teremos a mobilidade das pessoas. Acentua bastante a relevância do trabalho em equipe e afirma que terão duas responsabilidades: direcionar os resultados para a equipe e assegurar a contribuição de cada indivíduo. Na empresa não haverá mais do que quatro níveis hierárquicos. Se exceder esse número não haverá pessoas bem preparadas.

Para ele, o verdadeiro poder e a empresa bem-sucedida é aquela que compartilha a informação. Isto requer confiança e clareza sobre o que se pode esperar do outro. “Embora as pessoas não criem laços afetivos no trabalho, nem tenham as mesmas inclinações, é imprescindível que cada uma confie naquela que está sentada ao lado.” (Drucker, 1997, c; p.80). Todos dão muito destaque aos conflitos de personalidade cuja raiz está na confiança. Seria muito mais produtivo que o empregador perguntasse “Como posso ajudar você? Posso levá-lo a contribuir mais para o sucesso da empresa?” Qualquer empresa que exceder nove pessoas deve saber que não terá as melhores, pois todos pescam num só lago. “A grande diferença entre as empresas está no conhecimento que têm sobre como tornar as pessoas produtivas e como conseguir que cada uma renda o máximo de sua capacidade. Todos têm qualidades e fraquezas. Seria impossível a produção baseada nas fraquezas. Ela só é possível baseando-se nas qualidades.”

Limongi - França (1999, p.961) coloca que perante a crescente e complexa necessidade de desempenhar tarefas que exigem raciocínio abstrato e atenção seletiva, é necessário que se tenha uma gestão de recursos humanos que ofereça suportes organizacionais para

cada indivíduo “(...) *que permitam o agir, pensar e sentir e não apenas repetir automaticamente tarefas pré-determinadas, desnecessárias ou complicadoras do resultado final do trabalho.*”

Nesse sentido, é importante identificarmos o significado de qualidade de vida no trabalho. Kahn, citado por Sampaio e Goulart (1999, p.25), esclarece dizendo que:

“Qualidade de vida é definida não só pelo que é feito para as pessoas, mas também pelo que elas fazem por si mesmas e pelas outras pessoas.”

Sampaio e Goulart (1999, p.24) dizem que: “Qualidade de vida não é sinônimo de qualidade do ambiente, de quantidade de bens materiais, nem de saúde física. Distingue-se também de satisfação ou felicidade e não se reduz a condições externas de vida ou responsabilidade pessoal. Não se pode transformá-la em uma questão interna ou externa, mas tem-se que admitir que é impossível separar o indivíduo de sua interação com o meio.”

Aqui está um grande desafio para se pensar a questão da formação do administrador: o desenvolvimento de atitudes que facilitem o desempenho de seu papel profissional futuro. A sala de aula, nesse sentido, pode ser um importante ingrediente no processo.

Para Renesch (1999), os líderes da comunidade empresarial não são exatamente os diretores-executivos ou os presidentes das organizações. Podem emergir em qualquer parte da organização e não somente nos primeiros escalões; nas escolas técnicas ou programas de desenvolvimento de *trainees*; de executivos no fim ou começo de carreira; em funcionários; clientes; representantes, ou até mesmo familiares que dêem perspectivas inovadoras de como as organizações podem se tornar mais saudáveis. Nesse sentido, podemos complementar essa visão com a de Pichon-Rivière (1991) para quem o papel de liderança de tarefa (que conduz o grupo à mudança) emerge no grupo e revela-

se como porta-voz dos outros. O porta-voz é um papel inconsciente revelando aspectos do próprio sujeito que se entrecruzam com os demais.

Grande parte dos executivos entende que a competição acirrada gera a necessidade de aprendizado mais eficaz, bem como de comprometimento de todos na empresa e “amplo *empowerment*”. É também percebido que a chave para a melhoria no desempenho localiza-se no alto nível de comunicação. (Limongi-França, 2003).

Como diz Bennis (1997), "Nenhum de nós é tão esperto quanto todos nós". Isto é pertinente, pois os problemas que enfrentamos são complexos demais para serem resolvidos por qualquer pessoa ou disciplina individualmente. A chave talvez seria reunir pessoas com formações diferentes, de várias áreas do conhecimento, que podem fracionar um problema através do prisma de mentes complementares aliadas em um propósito comum.

Limongi-França (2003) afirma que as práticas empresariais apresentam mudanças significativas decorrentes de atitudes e comportamentos individuais que se alteraram muitas vezes devido a uma nova consciência social.

Gerentes e funcionários, conjuntamente, tomaram iniciativas não somente no diagnóstico, mas também no que se refere à solução de problemas e melhoria de produtos. Não dependeram apenas da iniciativa dos alto-executivos. A organização como um todo aprendeu a aprender. Na era pós-industrial o que está se convertendo em

habilidade executiva fundamental – no presente – é a capacidade de gerenciamento do potencial humano.

4.21.9. Competição, cooperação e co-criação

Para Liebes, Sahtouris e Swimme (1998), Charles Darwin foi nosso pioneiro nos conceitos de evolução e propôs que a competição entre os indivíduos era sua força diretiva. Evolucionistas posteriores apontaram para a existência de cooperação dentro das espécies deixando a competição para uma espécie com a outra. Richard Dawkins (citado por Liebes, Sahtouris & Swimme, 1998) opôs-se a ambos, afirmando que o “gene egoísta” era o elemento competitivo dirigindo a evolução. De um ponto de vista holístico, percebemos que não é uma questão de escolha entre uma ou outra teoria, mas compreender que cada uma atende o auto-interesse de um nível holárquico. Estes auto-interesses simultâneos criam uma tensão dinâmica que só pode ser resolvida pela cooperação, para que o ecossistema vivo permaneça saudável. Em outras palavras, as três teorias juntas fazem mais sentido que qualquer uma delas separadamente.

Alguns autores relacionam esta teoria evolucionista com a atuação humana na área dos negócios. Harman (1999) aponta que corporações e organizações são vistas cada vez com mais frequência como organismos mais ou menos autônomos e menores inseridos num todo amplo com o qual interagem, e não mais como estruturas organizacionais que se encaixam num mapa organizacional tradicional. Sob esta visão orgânico-sistêmica, os membros seletos da organização não definem arbitrariamente os fins organizacionais, mas estes são oferecidos pelo sistema maior. A organização ao fazer sua parte é apoiada e alimentada pelo todo, da mesma maneira que um órgão - de um corpo sadio - é nutrido sem ter que funcionar se sobrecarregando para haver sobrevida. A questão central não é mais tirar vantagens, mas como encontrar fins e sentidos. A administração

outrora definida como direção de recursos – incluindo os humanos – para uma tarefa já determinada se caracterizava pelo controle de poder. Hoje está mais voltada para a capacitação de indivíduos que reajam criativamente a situações de mudança, delegação de poderes, intuição, objetivos compartilhados.

Para Joba, Maynar e Ray (1999) os modos de relacionamento que selecionamos para operar conosco, com nossos negócios, economicamente com outras espécies e com a própria terra determinam os resultados que obteremos. Nossa própria sobrevivência pode estar relacionada à capacidade de assumirmos novas maneiras de relacionamento. Apontam que há evidências que indicam que a confiança na competição como único modo de relacionamento é destrutiva. Essa dependência em relação a qualquer outra forma de relacionamento também pode não ser adequada.

Embora a competição esteja atrelada ao paradigma dominante nos negócios e tenha impregnado a economia, prática, filosofia e outros campos - desde o final do século XVIII – as pesquisas têm demonstrado que “a cooperação é uma forma superior de relacionamento nas organizações – psicológica, fisiológica e economicamente (Joba, Maynar e Ray 1999, p.60).”

Os três modos – competição, cooperação e co-criação – por definição trabalham para a realização de *algo em comum*. Este em comum faz referência aos conceitos de totalidade e interconexão. O significado latino destas três palavras quer dizer: “competir é *disputar* juntos, cooperar é trabalhar *juntos* e co-criar *criar* juntos.” Não há uma resposta para qual é o melhor desses modelos.

Na competição, o disputar juntos significa trazer o melhor de si, perseguir a excelência. Ainda que seja considerada em termos de conflito ou oposição, há ganhos. Assim como a fricção provoca fagulhas, a competição também pode motivar pessoas a realizarem cada vez mais.

Entretanto, há evidências de que pessoas cooperativas podem produzir mais que seus colegas competitivos; homens de negócios ganham maiores salários, estudantes tiram notas melhores. A cooperação também fomenta a criatividade. Por outro lado a cooperação pode conduzir à co-dependência. Há possibilidades de criação de uma “pseudo comunidade em que elas fingem que estão progredindo. O conflito indispensável, a fagulha, o estímulo se perde (Joba, Maynar e Ray 1999, p.62).” Outros eventos podem ocorrer: falta de apreciação realista, dominação de uma pessoa na comunicação, não falar francamente; resistir por demais no relacionamento, da mesma maneira que a competição centra-se nos resultados.

4.21.10. Co-criação: criar juntos

A linha entre cooperação e co-criação é muito tênue. Combina o melhor da cooperação e da competição.

Como implanta-la nos negócios? “ (...) esforço pela co-criação deve ser implementado em termos de espaço físico e de material, que facilitem o processo de co-criação (Joba, Maynar e Ray 1999, p.64).” Na cooperação são forças operando em paralelo e a na co-criação forças em fusão.

É preciso ficarmos livres em relação aos resultados e permitirmo-nos sermos vulneráveis, pois não é derrota necessitarmos dos outros.

Há histórias de cooperação e co-criação dentro de um quadro de competição. Ressaltam o caso da competição espacial entre Rússia e Estados Unidos, bem como alguns profissionais que ao perderem puderam aprimorar seu trabalho em suas empresas, por aguçarem sua atenção e criatividade superando suas expectativas. Citam Alfie Kohn que analisando 400 relatórios de pesquisas relativas à competição e cooperação observou que

competir provocou ansiedade, destruiu o amor próprio, a motivação intrínseca e os bons relacionamentos e que ela é destrutiva pela sua própria natureza. Os autores não concordam em esta afirmação. Para eles em algumas situações isso é verdadeiro, não em todas, mas apenas quando provoca a separação entre as pessoas, ou para manter “status quo” e aí os efeitos se multiplicam.

Ray (1999,a) discorda de autores que apontam que no novo paradigma empresarial a competição agressiva seria totalmente eliminada existindo apenas a co-criação. Para ele, o novo paradigma por não ser estático, caracteriza-se por um processo em desenvolvimento permanente. Alguns colocam que uma das características do novo modelo seria a relativa ausência de hierarquia. No entanto, existem algumas circunstâncias em que o senso de comunidade e a cooperação se desenvolveram a tal ponto que a hierarquia pode ser mais conveniente à organização. Aqui ela se torna um “sistema eficiente” e não de poder. Torna-se eficiente em função da “autoridade e sabedoria interior” que facilitam os negócios (Ray, 1999, p.23,b).

4.21.11. As organizações e a era das relações

Duas visões de mundo possíveis têm-se antagonizado e embasaram filosofias, teologias, teorias sociais, etc. (Harman, 1999; Mollner, 1999). São elas:

Visão de mundo da era material – em que prevalece o dualismo ou pluralismo: o universo é visto como partes isoladas e não conectadas, que competem em benefício próprio contra as demais; na luta pela sobrevivência encontramos os mais aptos venceriam a competição e isso caracterizaria a evolução;

Visão de mundo da era das relações – prevalece o monismo a unicidade; o universo é visto como partes conectadas em que uma coopera com a outra em proveito do universo. Só secundariamente uma de tais partes “cooperaria ou competiria em proveito próprio ou

de algum sub-grupo entre as partes”; a evolução resultaria da cooperação de todos para o equilíbrio do todo. Segundo ele, a natureza é toda cooperativa. Competição seria empregada para “designar a mais baixa forma de cooperação (Mollner, 1999,p.112).”

Para o autor, no continuum da maturação cooperativa, relatada através de um gráfico, “(...) o movimento de formas menos amadurecidas rumo a formas mais amadurecidas de cooperação, da guerra, em um extremo, para a harmonia consciente no outro (Mollner, 1999, p.112).” Na era material tivemos experiências de baixo nível de amadurecimento. As experiências mais maduras são aquelas em que ambas as partes ficam satisfeitas seja em casa, no trabalho ou outro lugar qualquer. Nesta era, a prioridade se embasa no interesse próprio, ainda que seja pelo bem comum. Se estiver ancorado no que deve ser feito, por obrigação, ainda não seria a era das relações.

O grupo que melhor se adequaria ao papel de fazer a transição para a era das relações, seria o de empresários, por ser um grupo cujo elo se basearia no acordo e não em questões geográficas, de nacionalidade, raça ou outra qualquer na esfera material; um grupo em que as pessoas pudessem entrar e sair com facilidade; um grupo à vontade para organizar suas ações assentadas numa visão de mundo pela qual optaram; por fim um grupo auto-suficiente monetariamente. Continua a sua explanação identificando etapas para que uma corporação entre nessa era, o que não faremos neste trabalho.

A mudança no mundo é inevitável. Para Harman (Harman, 1999, p.31) há duas conseqüências geradas por essa mudança:

- a) Uma terceira via, que é uma forma emergente do sistema e que vai além, tanto do capitalismo quanto do socialismo, visão esta que neste ponto converge com a de Guiddens (2000). Consiste numa mudança de visão de mundo da era material para a

era das relações. A “terceira via” baseia-se numa visão de realidade diversa da ocidental competitiva e reducionista, funcionando de forma adequada só nesse contexto;

- b) emergir da liderança intuitiva e as potencialidades que ela comporta. Ela considera os recursos internos dos executivos que, embora disponíveis nem sempre são utilizados. Ele associa esse tipo de liderança com uma mudança generalizada na sociedade, denominada como o “despertar” das pessoas para o fato de não precisarem mais aceitar crenças desenvolvidas durante grande parte de suas vidas, tais como: inferioridade de determinados grupos étnicos e sexuais; endeusamento de práticas e costumes econômicos e comerciais, ainda que nocivos ao planeta e às pessoas; sentimento de impotência diante do sistema ou limites para criação do que se deseja (Harman, 1999, p. 33).

No futuro haverá grandes desafios, visto que será necessário trabalhar eficientemente a complexidade crescente, assim como a natureza sistêmica do sistema econômico e sua interligação.

Os prognósticos são positivos e negativos. Os negativos referem-se a problemas persistentes de desempenho medíocre, dívidas, dilemas globais, moral dos operários, balança comercial. Os positivos dizem respeito aos recursos internos que, apesar de não serem utilizados estão presentes e podem nos ajudar. Aqui entra o papel da “intuição” que não é um novo e mágico instrumental, mas uma palavra-chave para a verdadeira transformação nos negócios. Novas formas de liderança substituirão as tradicionais tais como: a liderança pelo apoio, a inspiração e o emprego de qualidades vistas como femininas.

4.22. A Formação do Administrador e a função egóica

Em primeiro lugar, estamos tratando com futuros administradores; em segundo, com alunos que ainda não estão no mercado de trabalho; terceiro, estamos entendendo as relações estabelecidas na sala como um laboratório para a formação profissional.

Para Soifer (1982.) o trabalho é aprendido inicialmente como brincadeira, depois como colaboração em casa e, finalmente, mediante as tarefas escolares. Evidentemente, aqui nos deparamos com o que Chanlat (1992) vai nominar de “arcabouço psicossocial” do indivíduo. A imagem do indivíduo socialmente determinado cede lugar para aquela em que a pessoa é ao mesmo tempo sujeito (está sujeita) em ator de sua história. Este seria o nível de análise do indivíduo. No entanto, existem outros níveis: o da interação e o da ordem organizacional, da sociedade e do mundo.

O indivíduo não se constrói solitariamente, mas na interação com o outro que pode ser um modelo (objeto de identificação); um objeto (quando se torna sujeito do amor ou ódio investidos pelo outro); uma sustentação ou um adversário (quando propicia ligações de solidariedade ou de ódio). Já as relações de ordem organizacional referem-se aos universos sociais que vão se traduzir na relação nós-eles/elas que caracterizam relações hierárquicas, masculino-feminino, jovens-velhos, etc. Através da interação e estilos é que esses diferentes níveis se mostrarão. No entanto, a comunicação é repleta de projeções e de mecanismos repressores, na medida em que ocorre em um ambiente onde os indivíduos necessitam de reconhecimento e, portanto, deve ser contextualizada.

“Tanto em nível interpessoal como intergrupar, os processos de identificação, de introspecção, de projeção, de transferência, de contra-transferência, de idealização, de clivagem, repressão, etc., são onipresentes (Chanlat, 1992, p.39).” Estes mecanismos são, em sua maioria, inconscientes e estão presentes na comunicação entre duas pessoas. Sua influência reflete-se na qualidade das interações. Estamos aqui nos reportando a diferentes níveis de influência que atuam na ação dos alunos entre si e com o conteúdo a

ser abordado em uma relação dialética e de afetação recíproca (aluno - aluno, professor - aluno, aluno - organização, professor - aluno - organização).

Diante da necessidade do mercado de um profissional competente - em nível de informação - e flexível, ou seja, também competente em nível emocional, nos deparamos com a necessidade de formarmos ou estimularmos um ambiente que favoreça o fortalecimento do eu.

Se, por um lado, o ego é em sua maior parte inconsciente, por outro, é o “pólo psicológico por excelência (Kusnetzof, 1982, p.129).” O ego é o pólo defensivo da personalidade, apresentando as resistências (ação de defesa inconsciente cujo objetivo é administrar a estabilidade psíquica). A função do ego é “dar sentido ao que ocorre à psique, ao que vai lhe acontecendo por estar inserida num corpo e num sistema de relações com os outros seres humanos (Mezan,1987, pp.46-47) .”

Goleman (1995, p.174) nos aponta o importante papel da “sabedoria organizacional” e quão relevante seria valorizar as aptidões que contribuem para as pessoas viverem em harmonia no ambiente de trabalho nos anos vindouros. Realça, através de exemplos, que “as grandes estrelas” são aquelas que conseguem envolver pessoas e não necessariamente as de mais elevado talento acadêmico. A extensão de seus contatos nas redes informais envolvem ”redes de comunicações- quem fala com quem; redes de especialistas, baseadas nas pessoas a quem se recorre para consultas; e redes de confiança (Goleman, 1995, p.177).” Além disso, esta sabedoria organizacional estende-se para “coordenação no trabalho com equipe, liderar na formação de consenso; ver as coisas na perspectiva de outrem, sejam eles clientes ou outros membros da equipe; e promover cooperatividade evitando os conflitos (Goleman, 1995,p.177).” Outras habilidades também contam como as de tomar iniciativa e sentir motivação suficiente

para auto-administrar-se ao assumir responsabilidades além de suas funções específicas e, coordenar bem o seu tempo e compromissos de trabalho.

Rowley em seu artigo *Classroom of the future* (1996) aponta para a importância de acoplarmos a interação ao avanço tecnológico. Este pode privar os estudantes da riqueza da interação. Realça a educação como uma experiência social, onde os estudantes aprendem com seus respectivos professores e também com os colegas, aspectos significativos da relação. São necessários para motivar, preencher e muitas vezes enriquecer. Faz-se necessário colaborar para que os estudantes façam a transição para a sociedade de informação, de forma a acrescentar conteúdos ainda mais valiosos para suas vidas.

Parece-nos que há um assinalamento de vários autores para a necessidade dos profissionais do novo tempo no sentido de se auto-administrar em função da demanda dos relacionamentos externos, que também solicitam um manejo. Sendo assim, gesta-se numa administração externa (das equipes) uma outra- interna – em função das negociações presentes, necessidade de flexibilidade, escuta, colocar-se no lugar do outro.

Quais são as competências emocionais da liderança, segundo Goleman, Boyatzis e Mckee (2002)?

Autoconsciência: ligada ao autoconhecimento, avaliação de si mesmo e autoconfiança.

Autogestão: ligada ao autocontrole, transparência, adaptabilidade, busca contínua de aprimoramento, iniciativa e otimismo.

Consciência Social: Ligada à empatia, conhecimento da organização e atitude de servir.

Administração de relacionamentos: Ligada à inspiração, influência, desenvolvimento dos outros, catalisação de mudanças, gestão de conflitos, trabalho em equipe e colaboração.

Kofman (2002) utiliza-se da definição de Daniel Goleman (1995) de inteligência emocional para quem é a capacidade de reconhecimento das próprias emoções, o que pode possibilitar a automotivação e auto-administração das próprias emoções, bem como das emoções surgidas nas relações. Prossegue citando Salovey e Mayer (1990) que a definem como a “habilidade para controlar e regular as emoções e usá-las para guiar o pensamento e a ação (Kofman,2002,p.93) .” O autor adota o modelo de inteligência emocional que se fundamenta em cinco competências emocionais básicas, aplicáveis a si próprio e aos outros: consciência, aceitação, regulação, análise e expressão.

O autor parte da definição de competência emocional de Goleman (1995): explora cinco competências básicas para o trabalho das emoções: “*autoconsciência objetiva, auto-aceitação compreensiva* (ou compassiva), *auto-regulação teleológica* (em prol de um resultado), *auto-análise racional e expressão íntegra* (Kofman, 2002,p.131).” Tais competências aplicam-se também à nossa relação com outras pessoas. Nesse sentido a autoconsciência deriva-se em “(...) *reconhecimento empático*; a auto-aceitação, em *aceitação compassiva*; a auto-regulação, em *influência e contenção*; a auto-análise em *indagação*; e a expressão em *escuta respeitosa* (Kofman, 2002,p.131). “

a) Auto-Aceitação Objetiva

Para que o sujeito se aproprie de suas emoções é necessário que haja um espaço em sua mente, que ele não seja totalmente capturado por elas. Aí há um conteúdo que pode ser ampliado segundo a vontade do sujeito. Portanto, para o autor a autoconsciência e consciência ocorrem de uma forma contínua. Evidentemente os graus e níveis de nitidez da consciência são variáveis. O perigo de ser engolido pela emoção, assim como, de reprimí-la (enfado contido) pode ser abrandado quando o sujeito expande sua consciência e cria um ponto de vista “testemunha” a partir do qual observa de forma distanciada sua emoção, avaliando-a considerando seus objetivos e valores. Dessa forma

o indivíduo passa a reconhecer o enfado como parte de sua consciência.” (p.136). Desenvolve assim, também, a capacidade de contenção de suas emoções e pensamentos. O autor sugere técnicas de meditação a fim de criar o que denomina “ponto-testemunha”. (p.136).

b) Reconhecimento Empático

No que se refere ao reconhecimento da emoção do outro não há possibilidade de “ver” os estados internos dos outros, mas de inferí-los a partir de manifestações físicas (rubores, por exemplo) e comportamentais (punhos cerrados, tensão na postura). Evidentemente, tais inferências trazem consigo projeções advindas dos processos internos que o sujeito experimenta em si, denominado empatia. No entanto, é necessário que a pessoa se conscientize de que o que infere não é o que o outro sente e pensa. Isto seria uma “distorção cognitiva” (Kofman, 2002, p.137-138). Por outro lado, recusar-se a fazer tais interpretações traria uma série de desvantagens para a vida relacional. É necessário que tais pistas sejam verificadas e colocadas de forma construtiva. A chave para tanto é colocar-se no lugar alheio, o que implica em desenvolvimento cognitivo e emocional.

Consideramos aqui uma relação desse conceito com o do indicador da atitude psicológica (Domingues, 1994; Domingues e Gayotto, 2003) do Coordenador de grupos de Pichon-Rivière no que diz respeito à *discriminação de seu próprio processo transferencial do processo dos integrantes*. Decifrar o processo transferencial, acolher os conteúdos internos dos participantes, ser depositário dessa atribuição, discriminando-os dos próprios; compreender a necessidade e o sentido dessa atribuição; o tipo de jogo vincular sem julgamento.

c) Auto-Aceitação Compreensiva

O segundo passo é a auto-aceitação, ou seja, para o manejo das emoções com inteligência, necessário se faz aceitá-las “com compaixão, sem as reprimir nem censurar” (Koffman, 2002, p.139). Isto requer a suspensão dos juízos de valores e exige a atuação de dois níveis de consciência: um de aceitação incondicional da emoção tal qual surge, e o outro de olhá-la criticamente e reconhecer suas origens assim como suas possibilidades de respostas mais conscientes. Uma das maiores falhas é a confusão desses dois níveis ao tentar analisar a emoção diretamente. O exemplo mais comum ocorre quando alguém se apresenta bastante triste e tenta sair desse estado dizendo-se: Saia disso! A vida é boa, pense no que você tem de bom! O mais construtivo seria evitar a repressão da emoção e a tentativa de forçar sentir o que não é verdadeiro. As emoções necessariamente são ligadas a pensamentos e o primeiro passo é abrir esse casulo da emoção, o que só ocorre com “gentileza e aceitação (Kofman, 2002, p.140).”

Neste caso, podemos complementar com outro indicador da Atitude Psicológica (Domingues, 1994; Gayotto, 2003; Domingues, 2003): *discriminação dos níveis sucessivos de tolerância às contradições em si e nos integrantes*. Reconhecer no emergente, ou seja, no conflito que se apresenta, ou na emoção, a contradição das tendências que se opõem como progressivas e regressivas. Necessária se faz a tolerância a níveis sucessivos de contradição. Esta reflexão permite investigar as características destas tendências que se opõem.

d) Aceitação Compassiva

Quanto à aceitação da emoção do outro, também se faz necessário aceitar sem julgar. Para Kofman (2002), punir alguém por sentir o que sente, além de inútil se mostra contraproducente. Como por exemplo quando uma pessoa nota desânimo em seus empregados e coloca que nada há a temer. Além dessas pessoas continuarem sentindo o

mesmo, agora ainda precisam ocultar o medo e passar a fingir que nada ocorre. O primeiro passo seria aceitar a emoção, escutar o que têm a dizer e depois investigar os motivos do desânimo presente.

e) Auto-Regulação

Outro passo é a auto-regulação, isto é, “a regulação dos impulsos, a disciplina para se manter consciente diante da pressão dos instintos (Kofman, 2002, p.147).” Regular é sinônimo de controlar e direcionar a energia instintual. O autor comenta a história dos bombons apresentada por Goleman (1995) segundo o qual algumas crianças participaram de uma pesquisa na qual os psicólogos colocaram cada criança em um aposento e lhe disseram que sairiam e deixariam um bombom. Se não o comessem até sua volta ganhariam mais um bombom. Após quatorze anos, quando se encontravam na escola secundária, as crianças que comeram o único bombom foram comparadas com as que não o fizeram. Foi evidenciado que as mais impacientes apresentaram – em situação de stress – uma tendência acentuada a irritar-se, brigar freqüentemente assim como menor capacidade para resistir a eventos que as fizessem desviar de seus objetivos. O outro grupo, das crianças que esperaram não comendo os bombons imediatamente, tiveram 13% a mais de pontuação no vestibular. Portanto, o importante é quando sentir medo não deixá-lo se apossar de si mesmo e paralisar-se. Pelo contrário, tendo consciência do medo buscar preparar-se mais para o enfrentamento da situação geradora de tal emoção.

f) Influência e Contenção

Quanto à influência nas emoções do outro, há uma ênfase no centramento, calma e consciência de uma pessoa que faz emergir “um campo de ressonância empática que ajuda o outro a encontrar também o seu centro, sua calma e sua consciência (Kofman, 2002, p.149).” Tal como uma corda de violão que faz as outras vibrarem em ressonância,

as pessoas também podem influir umas nas outras. Freud (1977) nos fala desse processo, tanto no que se refere às massas hipnotizadas por um líder, quanto num processo de grupos mais organizados onde ocorre o processo de identificação recíproca e a construção do grupo psicológico. Para o líder convergiam identificações que lhe são projetadas, ou seja, partes negadas do sujeito são localizadas no líder e podem ser introjetadas posteriormente. Isto quer dizer que o sujeito passa a “ser” líder no nível simbólico. Assistimos a esse processo quando percebemos determinados seguidores adotarem desde a forma de se trajar, até falas e ações semelhantes a quem admira. Pichon-Rivière (1995) refere-se ao processo de construção grupal afirmando que é no grupo onde nos construímos e internalizamos personagens que passam a ser nossas referências. Quiroga (1991) refere-se às matrizes de aprendizagem (ou modelos internos de aprendizagem) e aborda o tema incluindo o interlocutor - suporte.

g) Auto-Análise Racional e Indagação da Emoção do Outro

As emoções estão ligadas a pensamentos que as embasam, embora nem sempre pautados na realidade objetiva mas, com certeza, na realidade percebida pelo sujeito. Manter a “consciência-testemunha”(Kofman, 2002, p.152) ativa é condição para uma análise o que, para o autor, não tem o significado de censura mas, de validar os pensamentos e as ações e seus possíveis efeitos. Elenca uma série de questões que podem ser feitas pelo próprio sujeito ou por outrem.

Achamos relevante o ponto de vista de Kofman, embasado fortemente – no que se refere à competência emocional - em Goleman (1996) e Branden (1998), pois traz para a visão empresarial uma perspectiva de reconhecimento de aspectos presentes no mundo interior do sujeito que necessitam de sua própria atenção e trabalho sobre si mesmo. Acoplado a

isso, traz para o mundo do trabalho as emoções que devem ser conhecidas e podem se tornar um instrumento poderoso para enriquecer as relações humanas no mundo dos negócios. Nesse sentido, Pichon-Rivière (1991), Domingues e Gayotto(2000) destacam a relevância do reconhecimento das próprias emoções para aqueles que coordenam grupos, quando aponta o conceito de transferência. Trata-se do processo de atribuição e assunção de papéis numa dada relação. Esses papéis referem-se a relações vividas no passado que se atualizam no presente. No entanto, o sujeito não tem consciência da superposição de tempos. Ele vive o presente “como se” fosse o passado. Atua no presente com as mesmas expectativas que o fez no passado. Atribui-se uma posição no processo comunicacional e espera que o outro o faça, também, tal como ocorreu no tempo pretérito. Como é um processo inconsciente, ou seja, não passa pelo controle ou percepção do sujeito, ele ignora quando pode ocorrer ou estar ocorrendo. Daí a importância de aprender a suspender o julgamento de si e do outro. Se esse processo não é reconhecido no mundo dos negócios, as emoções são excluídas, e ao emergirem desenham um sujeito inacabado ou defeituoso, cuja “falha” é a ausência de auto controle. Perde-se assim, a possibilidade de utilização de um instrumental que pode viabilizar novas saídas para os impasses vividos no mundo do trabalho. Se, pelo contrário, forem trabalhadas e integradas no processo, podem ser expressas de forma construtiva e adequada, pois, enriquecem a análise do contexto.

4.23. Competência

Vamos abrir um parênteses para fazer algumas reflexões sobre o termo competência que, embora se encontre nas perguntas de nossa pesquisa, não é o foco da mesma.

Miguel (2002) faz um levantamento bibliográfico muito apropriado sobre o tema competências. Para ele, Platão é pioneiro na abordagem das competências pessoais no que concerne ao desempenho de tarefa de cargos. Evidenciou em “A República”- na

discussão sobre as aptidões dos sujeitos para que houvesse uma produção tanto mais abundante quanto fácil e de melhor qualidade – o quão importante é o estudo das principais características dos sujeitos para uma maior eficiência no trabalho.

Para Isambert-Jamati, citado por Brandão e Guimarães (2002) a expressão competência, na Idade Média, associava-se essencialmente à linguagem jurídica. Consistia na faculdade- delegada a alguém ou alguma instituição – de julgar e apreciar determinadas questões. Este conceito veio, posteriormente, designar o reconhecimento na esfera social sobre a capacidade de um sujeito se pronunciar em relação a um certo assunto e, depois foi empregado de forma mais abrangente para qualificar alguém que é capaz de concretizar um determinado trabalho.

Brandão e Guimarães (2002) fazem uma síntese histórica sobre o termo desde Taylor (1970) que já colocava no início do século passado a necessidade de se contar com a eficiência de homens competentes - cuja procura excedia a oferta. Baseados nos princípios tayloristas vigentes, no que se refere à seleção e treinamento dos trabalhadores, o enfoque das empresas era o aperfeiçoamento de habilidades necessárias para atividades específicas, limitando-se a questões técnicas das atividades a serem desenvolvidas e das especificidades do cargo. A seguir, ao considerarem o processo de desenvolvimento profissional, as organizações acrescentaram os aspectos sociais e comportamentais nas relações de trabalho, devido a pressões sociais e a maior complexidade.

Mas, em 1973, David McClelland (citado por Miguel, 2002) inicia o trabalho no campo das competências, em *Testing for Competence Rather Than Intelligence*. Segundo este autor, os testes tradicionais em aptidão e inteligência, as avaliações escolares e

credenciais, além de tendenciosas contra minorias, mulheres e também classes sociais inferiores, não eram instrumentos fidedignos no que se refere à predição do que o sujeito poderia desempenhar no trabalho ou obter de sucesso na vida. Para ele, com a identificação de elementos que caracterizavam a competência, poder-se-ia não somente predizer o desempenho superior, como também estar isento de tendenciosidade. Seus métodos consistiam na realização de estudos comparativos entre pessoas de mais e menos sucesso em suas respectivas áreas de trabalho, identificando características articuladas a seus desempenhos.

Os métodos de McClelland, bem como demais fundamentações teóricas, possibilitaram a edição da primeira obra de maior vulto sobre competência publicada em 1982 – *The Competent Manager: A model for Effective Performance*- de Richard E. Boyatzis da Mcber and Company. Esse estudo preliminar e não conclusivo pretendia identificar as características necessárias a um gerente com performance eficaz nas organizações. Os comportamentos gerenciais ou ações específicas resultam da articulação de três componentes críticos: funções e demandas do cargo, o ambiente organizacional e as competências da pessoa.

Boyatzis, citado por Miguel (1982, p.21) descreve competência - para o trabalho - como “uma característica subjacente de uma pessoa que pode ser um motivo, traço, habilidade, aspecto da auto-imagem ou papel social, ou um corpo de conhecimento que ela usa.” Tais características - subjacentes - podem também ser inconscientes portanto, não podem ser descritas ou articuladas pelas pessoas.

São denominadas competências limiaries ou essenciais os traços, motivos, autoconceito, atitudes ou valores, habilidades cognitivas ou comportamentais, conhecimentos genéricos utilizados na realização de coisas comuns.

O conceito de pessoas com competência refere-se a pessoas cuja performance pode ser medida e a diferencia de pessoas com desempenhos superiores ou eficazes e com desempenho médio ou ineficaz.

Uma competência torna-se parte da personalidade, portanto identificá-la pode facilitar a predição de comportamentos em uma série de situações e de trabalho. Podem ser relacionadas a um modelo simples de performance.

Spencer e Spencer (1993), também da *McBer and Company*, resumem em sua obra centenas de estudos pesquisados por mais de 20 anos em 24 países (Miguel, 2002, p.28) . Neste trabalho encontramos um dicionário com 21 competências genéricas que se encontram em 286 estudos em diversas áreas. Descrevem também a condução de Entrevistas de Evento Comportamental como instrumento de avaliação deste processo (de competências do cargo). Os autores propõem também uma metodologia para o desenvolvimento de modelos e suas aplicações em todas as áreas da organização. Através de entrevistas abertas busca-se associação entre eventos comportamentais e desempenhos superiores, o que é denominado de competências.

Já Spencer e Spencer (1993), também citados por Miguel (2002), vão classificar as competências em dois tipos ou níveis que podem ser visíveis ou ocultos. As denominadas visíveis são competências habilidades e conhecimentos mais fáceis de serem identificadas e desenvolvidas. Já as competências ocultas são: traços e como são mais profundas e concernem ao centro da personalidade tornam-se mais difíceis de serem avaliadas e desenvolvidas. No entanto, autoconceito, atitudes e valores podem ser transformados via treinamento e dinâmica de grupo apesar de se constituir num processo custoso e moroso.

Em 1994, Sparrow e Bognano, citados por Brandão e Guimarães (2002), referem-se a atitudes que permitem a adaptação rápida do profissional a um ambiente cada vez mais instável e de orientação par a inovação e aprendizagem constantes. Competências, para eles, constituem-se em atitudes relevantes para se obter alto desempenho em um trabalho específico durante a carreira profissional ou numa estratégia corporativa. Outros autores apontam a competência não somente como um conjunto de qualificações que o indivíduo possui mas também, como ele coloca em prática o que sabe, mobiliza e aplica suas qualificações num determinado ambiente.

Nesse mesmo ano (1994) Le Bortef, citado por Fleury e Fleury (2000, p.20), fala de competência a partir de três eixos que são constituídos pela pessoa (com sua biografia e socialização), “...sua formação educacional e por sua experiência profissional.” Competência, para ele, é “...um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.”

Hamel e Prahalad (1995) usam a expressão “competência essencial” para se referir às capacidades que subjazem às lideranças em uma gama de produtos e serviços.

Prahalad (1997) em um de seus argumentos básicos, afirma que a competitividade de uma empresa advém da habilidade de desenvolvimento de competências únicas e essenciais que lhe possibilitem a geração de produtos.

Prahalad (1997, p.7) refere-se às competências essenciais ou “*core competence*” ou “habilidades cumulativas básicas da organização.” São capacidades exclusivas da organização difíceis de serem imitadas pelos outros.

Se queremos estar conectados com o mundo, mesmo no trânsito, e temos como requisito a interconexão e a mobilidade, os serviços de telefonia celular são uma opção bastante evidente, acessível e portátil. Ao perceber o benefício desejado pelo consumidor, é preciso definir as competências essenciais para a fabricação do produto.

A competência essencial reconhece os ativos invisíveis. São necessários três fatores: treinar constantemente as pessoas para desenvolver novas habilidades; utilizar as competências, desdobrá-las, reconfigurá-las de muitas maneiras, o que significa que as pessoas devem ser realocadas e as barreiras administrativas rompidas em função do desempenho e da criação de novas oportunidades; e por último, nenhuma competência pode ser desenvolvida se não houver reunião de grupos de pessoas. Isto quer dizer que barreiras funcionais e entre níveis organizacionais devem ser rompidas. É uma forma de divulgar as habilidades especiais junto a um maior número de pessoas, criar um senso comunitário sobre suas habilidades e juntar o conhecimento coletivo dos envolvidos nessa competência essencial. Há competências humanas - referentes às equipes de trabalho - e as organizacionais – concernentes à organização. Exemplos disto são a *Honda* com seus motores mais leves e a *Sony* com a miniaturização.

Esque e Gilbert (1995, p.46) vêem as competências como: “comportamentos que auxiliam o desempenhador a superar barreiras conhecidas para realizar os padrões de performance.” Isso implica no fornecimento de informações que devem auxiliar o funcionário a ter sucesso no seu trabalho. Para tanto, os seguintes requisitos são necessários: 1) os esclarecimentos sobre as competências devem ser precisos sobre a forma do funcionário obter sucesso na ocupação presente ou futura; 2) os funcionários devem adquirir tais competências; 3) os funcionários devem obter a capacidade de

expressá-las no tempo e seqüência corretos; 4) o sucesso da organização deve compreender o sucesso no trabalho.

Parry, em 1996, citado por Fleury e Fleury (2000, p.19) define competência como: “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho; a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvidas por meio de treinamento.” Esta é uma definição que, costuma ser adotada pelos profissionais que se responsabilizam pela gestão de RH nas empresas, em virtude de sua fácil operacionalização. No entanto traz de forma implícita referências tanto à tarefa quanto a um conjunto de tarefas prescritas a cargos. Dessa forma, a gestão baseada nas competências terá seu embasamento nos princípios taylorista-fordista, embora com uma fachada moderna.

Zarifian (1996), alude à necessidade de entender competência como a assunção de responsabilidade nas complexas situações de trabalho somada à reflexividade, portanto o trabalho não pode ser visto como um conjunto de atividades ou tarefas com uma predefinição ou estaticidade num ambiente competitivo e dinâmico. É necessário que o indivíduo lide com a singularidade dos imprevistos:

“O trabalho é a ação competente do indivíduo diante de uma situação de evento (Zarifian, 2001, p.56). “ Para ele, que acentua a complementaridade entre indivíduo e equipe de trabalho, a competência aplica-se não só no nível individual mas também à equipe de trabalho na organização.

McLagan no ano de 1997 (citado por Miguel,2002,p.32) fala da definição de competências utilizadas por algumas abordagens. Identifica vantagens e desvantagens

em cada uma delas e como melhor compreendê-las. Para qualquer abordagem as competências devem ser clarificadas através de "uma metodologia própria como análise do trabalho, entrevista de incidente crítico, grupo de foco e análise de tendências. "

O desenvolvimento de modelos de competências, nos últimos 30 anos, dependeram da maneira de orientação as carreiras nas empresas. Dessa forma para os psicólogos industriais a ênfase recaia nos conjuntos de atributos e certos conhecimentos, habilidades e atitudes; os educadores nos conhecimentos e habilidades e departamento de recursos humanos nas tarefas.

Rope e Tanguy (1997) comentam que a competência essencialmente não pode ser compreendida separada da ação (apud Brandão e Guimarães, 2002).

Brandão e Guimarães (2002) referem-se à competência que para Dutra, Hipólito e Silva (1998), é conceituada como a capacidade que um indivíduo possui para gerar resultados de acordo com os objetivos organizacionais. O mesmo conceito, segundo eles, aparece em Duran, em 1998, baseado em três dimensões (conhecimento, habilidade e atitude) e a importância de sua interdependência para alcançar determinados resultados. Compreende questões técnicas, aspecto cognitivo e atitudes concernentes ao trabalho. Portanto, o uso de uma habilidade pressupõe que a pessoa conheça um processo determinado. A aprendizagem pode ocorrer individual ou coletivamente, o que estimula as três dimensões.

Green (1999) em seus comentários sobre competências salienta que seu alvo é atender as necessidades dos clientes na organização. Trabalha em quatro eixos: características do

indivíduo versus características organizacionais e conhecimento e habilidade com ferramentas e capacidades, hábitos de trabalho e habilidades com pessoas.

Segundo Miguel (2002) com esse modelo há redução de ambigüidades e uma orientação à organização. Há, no entanto, desafios na sua implementação tais como: a obtenção de participação dos membros da organização, o desenvolvimento de medidas válidas, gerenciamento de *feedbacks* negativos, certificação de descrições verdadeiras e utilização de tecnologia apropriada para a redução dos custos. Sugere a utilização de linguagem comportamental que se por um lado, pode apresentar problemas por ser bem descritiva e específica por outro, pode oferecer uma possibilidade de obtenção de código comum para todas as organizações.

Fleury e Fleury (2000, p.21) desenvolveram a definição de competência que se segue: “saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” Tais competências do sujeito ficam restritas ao contexto em que são utilizadas e nisso inclui-se a época. Aqui é inserida a agregação de valor tanto para o indivíduo quanto para a organização.

Miguel (2002) ao comentar sobre a revisão da literatura relativas às competências (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes, traços, motivos, etc.) refere-se às diferentes disciplinas que as estudam e sobre a falta de consenso em suas definições. Mesmo diante disto coloca que competência pode significar: “um comportamento ou um conjunto de comportamentos, que descrevem desempenho superior, dentro de um contexto organizacional ou não (Miguel, 2002, p.38) . “

No mundo do trabalho, competência refere-se apenas a comportamentos que se convertam em desempenho superior. No que diz respeito às dimensões conhecimento, habilidades, capacidades e demais características somente quando percebidos:

“conhecimento aplicado, manifestação das habilidades, capacidade empregada, comportamentos manifestados pelas características pessoais como busca de realização, etc (Miguel, 2002,p.38) .”

Os modelos de competências significam um conjunto de competências que um desempenho superior que um determinado cargo requer. Embora suas construções sigam metodologias cuja essência busquem a identificação de comportamentos necessários para o desempenho com sucesso de um determinado papel, suas diferenças ocorrem em como são obtidas (Lucia & Lepsinger, 1999).

Boyatzis(1982, apud Miguel, 2002) desenvolveu um dos primeiros modelos genéricos de competências. Para ele, assim como o organismo humano é um sistema complexo, as organizações também o são. Tais sistemas não podem ser compreendidos isoladamente. A interação é dinâmica entre o ambiente organizacional, a performance no trabalho e as competências causando efeitos em cada um. Há uma interdependência entre tais elementos.

Devemos ressaltar que neste trabalho adotaremos o conceito de competência de Fleury e Fleury (2000) por ser aquele que mais se aproxima da nossa visão teórica. Segundo os autores, a competência deve ser contextualizada pois, sem troca e comunicação entre os indivíduos, tanto o *know-how* quanto os conhecimentos não adquirem o *status* de competência. Estamos fechando o parênteses.

5. METODOLOGIA

A escolha da pesquisa-ação pareceu-nos adequada visto que o pesquisador é o docente da classe e este "seria um procedimento diferente, capaz de explorar as situações e

problemas para os quais é difícil, senão impossível, formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis. É o caso da pesquisa implicando interação de grupos sociais no qual se manifestam muitas variáveis imprecisas dentro de um contexto em permanente movimento (Thiollent, 1996, p. 33)."

"A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1996, p. 14)."

Outro ponto a ser salientado é que a participação dos pesquisadores não substitui a atividade dos alunos em sala, bem como suas iniciativas; "... pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (Thiollent, 1996, p. 19)."

Devemos lembrar que "o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível ... não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (Thiollent, 1996, p. 47)."

A formulação do problema na pesquisa-ação busca identificar problemas e soluções, sem o que seria difícil envolver os interessados. Não há, porém uma restrição aos aspectos práticos, visto que a mesma é constantemente mediada pelos conteúdos teórico-conceituais (Gil, 1996, p. 127).

Os problemas apontados são, portanto de ordem prática. Há uma busca de soluções para se alcançar um objetivo ou “realizar uma possível transformação dentro da situação observada (Thiollent, 1996, p. 53).” Sendo assim, relembramos que esta pesquisa pretendeu investigar possíveis articulações, dos alunos no curso de graduação em administração, entre a idealização do papel de futuro profissional, a dinâmica da classe e a demanda do mercado de trabalho contemporâneo.

5.1. O Caminho metodológico

a) acompanhar o desenvolvimento da classe por meio de observação (esses registros foram realizados por uma observadora profissional com especialização em grupos no enfoque pichoniano que fez descrição de falas, ações, posturas dos alunos e professor) e simultaneamente colhemos dados de entrevistas individuais entre alunos e professora na qual foram feitas as seguintes perguntas:

- O que consideravam relevante num administrador competente.
- O que já possuíam.
- O que precisavam desenvolver.
- Relato facultativo de uma cena onírica (de sonho).

Este momento se caracterizou como fase exploratória. A fase exploratória consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (Thiollent, 1996, p. 48).”

Note-se que nas entrevistas trabalhamos o vínculo professor-aluno-conhecimento e introduzimos os sonhos como recurso auxiliar para coletar os emergentes presentes na dinâmica da sala, visto que o tema era selecionado livremente pelos alunos.

Tal como foi elucidado na fundamentação teórica, baseamo-nos nesta pesquisa no conceito de sonhos de Jung (1972, 1961) e Gallbach (2000), compreendendo que são

emergentes do grupo-classe. Visto que é marcado pela espontaneidade, não há um direcionamento por parte da consciência do sonhador. No entanto, não é totalmente inconsciente, sendo composto por resíduos de consciência e percepção. No estado de vigília as imagens ocorrem sem que haja compartilhamento ativo do sujeito, ou seja, não há controle sobre esse conteúdo. O processo inconsciente se dá de forma ininterrupta, porém é durante o sono que se torna mais ativo (Gallbach, 2000, pp.17-18).

Na 12^a aula fizemos a devolução aos alunos do seu processo de aprendizagem, no semestre, a partir da crônica da classe. Denominamos crônica ao relato interpretativo a partir do material coletado pelo observador e, analisado posteriormente pela equipe (pesquisador e observador) a partir do referencial teórico da Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière. Elaboramos cases com as situações vividas por eles e, onde deveriam assinalar se as mesmas os aproximavam ou os afastavam do papel de Administrador que imaginavam;

- b) exploração coletiva das respostas. Este seria o Seminário 1. “O seminário centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações (Thiollent, 1996, p.58);”
- c) nesse ínterim enviamos o questionário, que vem a seguir, aos professores e os convidamos para um encontro com os alunos, o que não ocorreu. Este seria o Seminário 2:
- Como você define um administrador competente?
 - Que temas você considera importantes (e por que) para a formação do administrador, mas não enfatiza na aula, ou não há tempo e espaço para serem aprofundados, ou os alunos não absorvem.
 - Que estratégias facilitariam a formação de competências necessárias para o administrador contemporâneo?

Tivemos um elemento interferente que bastante nos inquietou: a não resposta dos professores. Foram enviados dois e-mails (vide anexo). Somente um respondeu ao questionário, via e-mail, outro respondeu oralmente e um terceiro se prontificou a encontrar-se conosco mas, teve contratempos e a entrevista foi desmarcada três vezes. Enviamos-lhes o e-mail mais uma vez e não obtivemos resposta;

d) articulação teórico-vivencial no exame e como viam isso na classe; análise de conceitos;

e) inclusão da seguinte questão no exame:

“Consigo perceber o seguinte conceito na classe durante o semestre.....Na seguinte situação.....”

Selecionamos respostas que apontavam reflexão sobre o tema;

f) solicitamos também um *feedback*: “A seguinte questão não conta pontos. Ela representa uma conversa mais individualizada e sincera entre você e a professora. Dê um *feedback* do curso e diga o que está (ou não) levando dele para sua futura vida profissional. Exemplifique. Dê sugestões. Coloque seu nome se o desejar.”

g) paralelamente pesquisamos como os teóricos da administração percebem o administrador competente, através de um levantamento bibliográfico.

h) finalmente tentamos responder às hipóteses construídas:

- Há uma associação entre a idealização do papel de futuro profissional pelos alunos, as questões disciplinares e a indefinição de seus projetos de vida?
- Como os alunos da graduação do curso de administração definem o administrador competente?
- Como os professores da graduação do curso de administração definem o administrador competente?

- Como teóricos de administração definem o administrador competente?
 - Que estratégias facilitam o desenvolvimento das competências necessárias para o administrador contemporâneo?
 - Quais seriam as possíveis estratégias facilitadoras do desenvolvimento dessas competências na graduação?
- i) a seguir elaboramos um plano de ação e divulgação dos resultados por meio de e-mail aos alunos e professores participantes;

5.2. Os sujeitos foram:

- a) alunos de uma classe do segundo semestre da graduação de administração de empresas, na disciplina de Psicologia I, da FGVSP;
- b) dois dos oito (8) professores de todas as outras disciplinas ministradas para a classe nesse semestre;

5.3. Ordenação do Projeto

O projeto de pesquisa foi ordenado da seguinte maneira: fase exploratória, construção de hipóteses, realização do seminário, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, elaboração do plano de ação, divulgação dos resultados (Gil, 1996).

Para maior clareza na exposição dos dados obtidos achamos conveniente elencá-los da forma que se segue:

- 5.3.1. coleta e análise de dados da fase exploratória e realização de seminário;
- 5.3.2. construção de hipóteses,
- 5.3.3. elaboração do plano de ação,
- 5.3.4. divulgação dos resultados.

5.3.1 Coleta, Análise e Interpretação dos Dados:

A análise e interpretação dos dados serão feitas à luz do referencial teórico da psicologia social de Enrique Pichon-Rivière (vide fundamentação teórica). O conceito de aprendizagem do autor, nos ajuda na interpretação dos dados desta pesquisa, que trabalha com os vínculos em sala de aula na relação com o conhecimento.

5.3.1.1 Coleta de Dados:

Propusemo-nos a coletar os seguintes dados:

- a) material advindo da fase exploratória (entrevistas e observação da classe).
- b) exame final dos alunos onde foram analisadas as articulações entre os conceitos vistos da Psicologia, o desenvolvimento individual, o da classe no semestre e o papel profissional.
- c) questionário aplicado junto aos docentes, explorando suas posições a respeito dos temas que consideram mais importantes para a formação do administrador, embora não enfatizem na aula, por falta de tempo / espaço para serem aprofundados e / ou os alunos não absorvem .
- d) levantamento bibliográfico de temas relacionados ao perfil do administrador contemporâneo no que diz respeito ao relacionamento interpessoal.
- e) crônica da devolutiva do processo de aprendizagem dos alunos.
- f) entrevista coletiva com alunos durante seminário 1.
- g) entrevista coletiva com professores durante seminário 2.

Embora previsto não foi possível realizar o item g, como já dissemos anteriormente.

Abordaremos esses dados na seguinte ordem cronológica para facilitar o entendimento:

5.3.1.1.1 Material advindo da fase exploratória (entrevistas e observação da classe).

5.3.1.1.2 Crônica da devolutiva do processo de aprendizagem dos alunos.

5.3.1.1.3 Entrevista coletiva com alunos durante seminário 1.

5.3.1.1.4 Questionário aplicado junto aos docentes, explorando suas posições a respeito dos temas que acham importantes para a formação do administrador: mas não enfatizam na aula, pois não há tempo / espaço para serem aprofundados e / ou os alunos não absorvem .

5.3.1.1.5 Exame final dos alunos onde foram analisadas as articulações entre os conceitos vistos da Psicologia, o desenvolvimento individual e da classe no semestre e o papel profissional.

5.3.1.1.6 Construção de hipóteses

5.3.1.1.7 Conclusão

5.3.1.1.8 Divulgação dos resultados.

5.3.1.1.9 Levantamento bibliográfico de temas relacionados ao perfil do administrador contemporâneo no que diz respeito ao relacionamento interpessoal.

Apresentação final da coleta e análise de dados:

5.3.1.1.1 Material advindo da fase exploratória:

Devemos lembrar que acompanhamos o desenvolvimento da classe por meio de observação (descrição de falas, ações, posturas dos alunos e professor, vide anexo)entrevistas individuais entre alunos e professora. Foram ao todo 48 entrevistas. Na primeira questão evidenciou-se:

O que o Administrador deve ter / ser:

- liderança, confiança dos subordinados, alguém que conquiste pela capacidade e não pelo carisma;
- capacidade para lidar com pessoas, trabalhar em grupo, saber ouvir;

- democrático, não impor, não ser autoritário, não ser arrogante, mais humano;
- motivação;
- princípios éticos, não pensar só em lucro, lealdade com princípios e parceiros;
- auto-confiança e determinação;
- conhecimento;
- espírito empreendedor ;
- criatividade;
- inovação;
- flexibilidade;
- dinamismo;
- raciocínio crítico;
- racionalidade, sensatez, ponderação;
- auto-crítica;
- pessoa que saiba separar conflitos pessoais do trabalho;
- controle da situação.

O que precisam desenvolver:

- paciência;
- flexibilidade;
- auto-confiança;
- ser mais extrovertido;
- lidar com vergonha e timidez;
- relacionamento interpessoal;
- demonstrar mais sentimentos / vulnerabilidade;
- ação / empreendedorismo;

- saber lidar com o mandar x conquistar;
- saber tomar decisão rapidamente;
- saber usar melhor o tempo;
- ter disciplina.

Concluimos que há uma idealização exacerbada do papel do Administrador e, salvo exceções, um distanciamento próprio desse ideal. A nosso ver, isso pode gerar uma frustração constante e projeção de aspectos indesejáveis, que imaginariamente os afastariam do papel sonhado, nas figuras ao redor (pares ou figuras de autoridade).

Quanto às cenas oníricas foram divididas em três temas centrais, sendo os dois primeiros relatados com maior riqueza de detalhes e o terceiro como fragmentos de sonhos:

- a) professor que chega atrasado e dá prova em duas horas, sem ter avisado;
- b) sonho com a própria morte em que o sonhador se via morto e sendo velado pelos próprios pais;
- c) Irmã menor que está doente;
- d) há um enforcamento de uma menina que fuma;
- e) um beijo é dado em quem não se quer;
- f) há um relato de um roubo;
- g) ser roubado e roubar;
- h) acelerar no volante e “apagar no volante”
- i) uma festa que gera um estranhamento: há um arrombamento de um cofre, encontra-se uma foto que tem sentido para a família não para o sonhador.

Levantamos algumas hipóteses como:

- a presença de uma autoridade devoradora;

- rito de passagem: transição para outro estado de responsabilidade e transformação; incomunicabilidade e isolamento do grupo de pertença (no caso a família);
- irmã menor: lado mais infantil e ingênuo que se mostra fragilizado. Seria também a criança interior que encontra dificuldade para se expressar?
- O fumar é proibido, quem transgredir ou atende a um prazer é excluído. Este, nos parece ser um lado sombrio reprimido.
- ser tomado pelo descontrole' (beija quem não quer, é roubado, acelera e apaga): podem ser indicadores de uma debilidade da força egóica?
- O arrombamento pode ser visto como medo de uma invasão presente?

Devemos lembrar que os sonhos foram trazidos pelos alunos voluntariamente. Nos temas comuns a respeito de morte própria, trazido por quatro alunos, os pais os velavam e, eles - "os donos do sonho" - os viam e se viam mas, estavam incomunicáveis. Esses emergentes nos causaram surpresa e os articulamos ao processo de desenvolvimento psicológico dos adolescentes em que elaboram novos papéis e perdem outros (Aberastury, Knobel, Dornbusch, 1981). Estes nos pareceram ser sonhos que, também, revelavam implícitos grupais, visto que foram trazidos por mais de um aluno. Não seriam eles porta-vozes da dificuldade de se sentirem pertencentes a um grupo e, por isso terem condutas de impostura?

- O sonho com o professor que não acolhe, e não joga às claras pode revelar também fantasias presentes que inviabilizam o vínculo com uma autoridade, no caso o professor.
- O fato de, a partir das entrevistas, ter havido uma sensível melhora nas relações no grupo-classe, nos permite levantar a hipótese de que as entrevistas fizeram parte de um fundo, inicialmente ignorado e que, paulatinamente, foi facilitando uma transformação no grupo-classe através do vínculo que intermediou fantasia e

realidade. Este tipo de ação nos pareceu facilitar o desenvolvimento da força egóica deste grupo-classe.

A classe

Concluindo, através das entrevistas pudemos perceber como as individualidades que apresentam certas características semelhantes, juntadas ao acaso, como numa classe, podem constituir um processo conjunto em função de suas demandas internas. Esta intersubjetividade compõe o grupo-classe que traduz suas inquietações na sua totalidade. Isto se manifesta através de temas que emergem no seu cotidiano via porta-vozes. Estes, sem o saberem (visto serem papéis inconscientes), são portadores de situações, exemplos próprios mas, que traduzem aspectos contidos no conjunto.

5.3.1.1.2 Crônica da devolutiva do processo de aprendizagem dos alunos.

Apresentamos a seguir uma síntese sobre o histórico da classe, interpretado por nós, ou seja, a crônica da classe. Seu detalhamento encontra-se no anexo.

Cronograma:

Aula		Tema	Atividades extra - classe
1 ^a		Expectativas em relação ao curso de Administração	
2 ^a		Evolução histórica das Ciências do Homem	
3 ^a		Introdução à Psicanálise	
4 ^a		Aparelho psíquico	Início do trabalho em

			duplas: análise de filme
5ª		Pulsões; Complexo de Édipo; filme: "Face a face com inimigo"	
6ª		O lado sombrio do empresário; mecanismos de defesa	Entrevistas individuais com alunos
7ª		Guerra psicológica; inveja	
8ª		Palestra Sonhos: Dra. Marion Gallbach	
9ª		Prova parcial	
10ª		Tipos Psicológicos; Gestalt; filme: "Zea"	
11ª		Correção das provas; Gestalt	
12ª		Devolutiva tipos psicológicos da classe; exercício sobre papel do administrador	
13ª		Behaviorismo; filme: "Laranja Mecânica"	
		Behaviorismo	Aula de reposição

ANÁLISE DA CRÔNICA DA CLASSE A PARTIR DOS VETORES DO CONE INVERTIDO:

A crônica é um relato interpretativo a partir do material coletado pelo observador e, analisado posteriormente pela equipe (pesquisador e observador).

De um modo geral, o grupo superou obstáculos no seu processo de aprendizagem, embora tenha mostrado também dificuldades reveladas de diversas formas:

- Dificuldades com o enquadre, ou seja, em relação às constantes: papéis estabelecidos, horário, espaço ;
- Resistência à mudança para o papel de aluno de curso superior, apresentando-se de forma mais infantilizada;
- Deposições na professora, na observadora e nos porta-vozes, transformados em bodes expiatórios;
- Baixos índices de pertença;
- Falta de cooperação, alta competitividade;
- Não pertinência aos papéis e à tarefa;
- Clima tenso, irônico;
- Dificuldades na comunicação.

Contudo, foi possível observar melhora em alguns aspectos, durante e depois do processo, e especialmente, durante e depois das entrevistas individuais realizadas pela professora. Houve saltos de qualidade considerando-se o histórico da classe. Após a devolutiva conseguem se identificar com temas e questões do grupo-classe; responsabilizam-se pelo processo e conseqüências; amenizam as deposições e projeções no professor.

a) Afiliação e Pertença

Este indicador aponta os seguintes aspectos:

- Sentimento de estar integrado a um grupo

- Identificação
- Compromisso e responsabilidade
- Poder contar com o outro
- Ter um lugar no grupo, poder ser si mesmo

No processo de análise, extraímos de determinadas aulas os exemplos que melhor esclarecem os vetores. Colocaremos as falas dos alunos em itálico, para melhor visualização.

O grupo começa com baixa identificação com o outro, com a aula, com o professor. Na 1ª aula, a professora, em diversos momentos, faz perguntas para a classe que não são respondidas. Há muitas conversas paralelas. Poucos alunos anotam. Muitos dormem (o que vai ainda acontecer durante todo o curso). A tarefa (que era fazer uma colagem sobre as expectativas com relação ao curso de administração) sofre algumas tentativas de desvio – piadas, conversa de outros assuntos.

Os colegas que vão apresentar seus trabalhos na frente (colagem sobre expectativas em relação ao curso de administração) são ridicularizados – assovios, vaias, risos, gritos, xingamentos como "*Cala boca bixo!*"

Parece que não se sentem identificados com o futuro que idealizam – ou confiantes em concretizá-lo- dinheiro, sucesso, felicidade - pois falam dele, mas a mensagem é entrecortada por piadas e risos. Não usam microfone. Há um "faz-de-conta" que estão

realmente querendo apresentar o trabalho. Alguns alunos integrantes dos grupos que estão à frente apresentando seus próprios trabalhos falam em tom de genuíno desconhecimento: "*O que é isso?*" "*O que está escrito aqui?*" Parece-nos que é uma fala de porta-voz que revela essa contradição: faço parte do grupo mas não estou comprometido; quero estar aqui, mas não estou de fato. Não se apropriam dos temas.

Ao final do trabalho, a professora pede que os alunos arrumem os materiais usados e nem todos o fazem. Outros colaboram. Alguns deixam o programa do curso na carteira, outros no chão, o que também parece evidenciar descompromisso com os passos que serão dados, forma de avaliação que estão registrados.

Na 2ª aula há dificuldade de prestar atenção nos outros e em si mesmo, olhar para si mesmo, o que se torna um obstáculo para o envolvimento e comprometimento com a tarefa (desenhar o brasão da família e criar uma frase). A frase "*seja você mesmo*" revela essa necessidade de fortalecimento do ego. Há um voltar-se para si mesmo e uma desconexão com o professor. É devido ao tema? Ele é desconhecido, desinteressante? É mobilizante? A conexão com o professor ocorre quando o professor menciona o Big Brother. Pareceu-nos que aqui há uma identificação, cessa o estranhamento. Podem decodificar algo comum (a eles - alunos - e ao professor).

Na 3ª aula, um telefone celular toca 3 vezes. Há um constante entra e sai da classe, muitos alunos chegando atrasados, freqüentemente há menos alunos na segunda aula que na primeira. A professora precisa, por diversas vezes, alertar os alunos quanto à necessidade de cumprir horário, inclusive com a ameaça de dar faltas para alunos que não responderem a chamada.

Há perguntas repetitivas sobre assuntos esclarecidos previamente quanto à metodologia, critérios de correção e de notas, alguns dos quais inclusive foram dados por escrito em apostila. Perguntas como: “*Que dia é hoje?*” “*Esse texto é da apostila?*” “*Psora, aquilo ali é a matéria de hoje?*” (3ª aula) “*A síntese pode ser feita em dupla?*” (4ª aula).

Da mesma forma, há sempre muitas consultas individuais durante os intervalos, tanto de dúvidas sobre a matéria quanto de negociações de prazos, pedidos, esclarecimentos de tarefas, etc.

Outros sintomas de baixa filiação e pertença parecem evidenciar-se através da: adulteração da lista de entrevistas (inclusão de dois nomes de atores e assinalamento de horário em nome de outro aluno) (4ª aula) e na 10ª aula quando a professora pergunta: “O que é mais importante na classe?” e a resposta dada é: “*Ir para casa.*”

As entrevistas têm início a partir da 6ª aula.

A partir dessa aula, o grupo começa a tornar-se mais participativo, na discussão sobre o objetivo das entrevistas. Aumenta o diálogo com a professora, conseguem negociar uma aula de reposição e colocar que “*tem muito texto*”. Começam a aparecer perguntas sobre autismo, síndrome do pânico, função egóica, controle, etc. O fato de se aproximar do professor em um outro contexto, de maior intimidade - o vínculo - está favorecendo também a conexão com o conteúdo?

Na 7ª aula em diante, o grupo começa a colocar algumas questões que o está incomodando – “*tem muito texto*”, “*não tem só sua matéria*”, “*E o artigo em si, não*

vale nada?” Expressam também sentimentos de forma sincera: "Olha, eu não copieei de ninguém" (8ª aula)- resposta dada em relação à síntese do texto que foi solicitada, “*Estudei e fui mal, professora*” (11ª aula), “*Você lê o que a gente escreve?*” “*Existe inveja boa?*” (7ª aula). Isto pode revelar que há o fortalecimento da função egóica, começam a fazer esse processo de intermediação entre o mundo interno e o externo de forma mais adequada. Parece que se sentem mais à vontade em serem eles mesmos. A devolutiva (12ª aula) é um momento de identificação consigo mesmos, com o professor e com os pares.

O nível de compromisso com as tarefas e o bem estar do grupo aumenta: revelam o desejo e interesse em fazer as entrevistas individuais com a professora, remarcando datas, pedindo novas oportunidades. Um outro fator significativo da pertença, é o fato do ar condicionado já estar sempre ligado quando a professora chega e as janelas fechadas, isolando o ruído da rua e criando um ambiente mais apropriado para a aula.

No intervalo da aula devolutiva (12ª), alguns alunos pegam o microfone e começam a cantar. Diferentemente do primeiro dia de aula, em que o microfone é evitado, pois parece que sinalizava uma ameaça, visto que o vínculo era tênue (entre os pares, a professora e conhecimento) e “*aparecer*” significava risco de virar bode expiatório. Aqui ele se transforma em um veículo seguro para manifestação do grupo-classe em que as individualidades estão asseguradas. Parece-nos que este é um momento de celebração, onde, após reverem sua história e obstáculos, comemoram suas conquistas.

Parece, portanto, que começam a expressar um nível de identidade grupal, de sentimento de inclusão no grupo classe.

b) Cooperação

Este indicador aponta:

- Empatia
- Aprender com o outro
- Equilíbrio entre necessidades/objetivos individuais e grupais
- Elucidação de diferenças

Em alguns momentos, quando solicita determinadas tarefas (especialmente aquelas que envolvem auto-reflexão e conexão com sentimentos), a professora é ironizada - “*fala sério, psora*” (1ª aula) “Que dia vocês têm maior disponibilidade para as entrevistas?” “*Nenhum*” (5ª aula). Também existe resistência (risos, expressões de desdém) quando propõe atividades que fogem um pouco do padrão, como assistir ao filme *Zea* (10ª aula) ou desenhar o brasão da família (2ª aula). Parece que está muito difícil complementar e acolher abordagens diferenciadas, pois estão muito auto-centrados. O diferente é visto como ameaça ao pacto narcísico.

A competição mais exacerbada é revelada em duas ocasiões:

- Na designação dos filmes que cada dupla deve assistir (4a. aula), há muita pressão de determinados alunos para escolherem o filme que querem (levantam-se, falam alto, “*cutucam*” a observadora). A escolha é da professora.
- Quando é passada uma lista (5ª aula) (com os horários disponíveis da professora para as entrevistas) para um lado da classe, o outro lado se manifesta veementemente. A professora esclarece que há horários para todos e ninguém será prejudicado.

Nesse momento assistimos a uma expressão exacerbada da individualidade, parecendo-nos ser uma manifestação defensiva, onde não há reconhecimento (ou discriminação) das necessidades comuns enquanto grupo-classe.

A partir das entrevistas, parece-nos que se inicia uma transformação e revisão do pacto narcísico presente. Há momentos de contradição na construção do vínculo da tríade: grupo-classe, professor e conhecimento (conteúdo de Psicologia). Trata-se de um movimento dialético entre necessidades individuais e grupais, como um cabo de guerra que puxa os sujeitos ora para um lado, ora para outro, até que se encontre o equilíbrio. Isto pode ser notado quando, na 10ª aula, a professora pergunta o que é mais importante na classe e os alunos respondem: “*Ir para casa*”, revelando a presença de um individualismo exacerbado.

Por outro lado, ao final da mesma aula, assistimos às manifestações de complementaridade, quando a professora, chamando a atenção de um aluno que conversava, diz:

“...não mudou de lugar e continua conversando? Vou impor minha percepção.” Pela primeira vez, não transformam o colega em bode expiatório. Ao contrário, mantém um clima amistoso, fazendo o comentário: “*Ele vai ficar frustrado.*” O que dá abertura para a professora complementar: “Tolerância à frustração é importante para o desenvolvimento.” Neste momento, há um clima de cooperação, diferentemente das outras vezes em que qualquer evento concorria para a dispersão e ironia. A aula continua sem interrupções.

c) Pertinência

Neste indicador percebe-se:

- Foco na tarefa
- Adequação dos papéis
- Produtividade

Não há discriminação de papéis (alunos de curso superior), nem do contexto da sala de aula em que o professor está presente. O sentido do coletivo se perde para atender às necessidades centralizadas no próprio eu.

Durante as aulas, circulam bilhetes, envelopes e cartas pela classe. Alunos fazem outros trabalhos, estudam outras matérias. Parece que estão presentes somente em corpo.

As tarefas, de um modo geral, demoram mais tempo que o estipulado para se concretizarem. Há muita dificuldade de concentração, de produção. A professora pergunta algo e a resposta é: “*Não vi, não estava olhando*” (10^a aula). Ao final do prazo é que as coisas começam a acontecer. Entrega atrasada de trabalhos, conversas paralelas “*o cara não para de falar*” (4^a aula), confusão na divisão dos grupos (havia alunos sem duplas até 10^a aula), tarefas feitas durante a aula e engano no filme a ser analisado por uma dupla baixam a produtividade do grupo (5^a aula).

d) Comunicação

Este indicador aponta a interação entre os membros de um grupo, através de linguagem verbal e não-verbal, tais como:

- Escuta
- Tom das falas
- Tipo das falas:
 - Um para todos
 - todos para um
 - entre todos
 - entre dois
 - entre vários simultaneamente (conversa paralela)

Praticamente não há diálogo, no sentido de falas complementares. Muitas perguntas da professora, durante todo o curso não são respondidas e quando há respostas, muitas vezes são monossílabos. As conversas paralelas são uma constante. Perguntamo-nos se há diálogos internos que prevalecem sobre os externos.

Percebemos na 2^a e 4^a aulas que há dificuldade de se expor, falar de si mesmo e compartilhar com os colegas. Não respondem às questões do professor, o que nos parece uma dificuldade para a parceria no processo de aprendizagem e também um certo distanciamento com a figura de autoridade.

Toda vez que alguém faz uma pergunta ou comentário “inadequado”, é prontamente ironizado pelo grupo. Ex. “*Professora, seu material já está disponível?*” “Não, é sobre isso que estou falando.” (2ª aula)

Da mesma forma, se alguém responde corretamente, também é chamado à atenção: “*A fulana sabe*”, “*Boa, sicrana*” (4ª aula).

Quando a professora solicita que a classe seja dividida a partir dos números de chamada (6ª aula), a classe fica agressiva, não consegue comunicar que não sabem os números, é preciso que a observadora “medeie” a situação, colocando para a professora a demanda da classe, que é aceita.

Os alunos operam de forma que os brados tampem as falas complementares. Parece que o ditame é “não vamos nos escutar” o que promove a estabilização de feudos individuais. As possíveis pontes comunicacionais entre eles são constantemente obturadas. Aqui se nota o pacto denegativo grupal.

e) Tele

É um indicador revelador de:

- Disposição positiva ou negativa com um membro do grupo, professor ou tarefa. Processo de atração ou rejeição inconsciente que se revela no clima do grupo.

O clima oscila entre indiferente, irônico e hostil durante a maior parte do curso. Há muita tensão, o que se evidencia através da falta de diálogo. Depois das entrevistas individuais torna-se mais amigável, inclusive com a professora.

No intervalo da aula devolutiva (12^a) os alunos cantam. O clima é animado e alegre. É um clima onde não existe ironia, que nos parece ter a ver com o processo da devolutiva em si, que se inicia de forma introspectiva e apreensiva. Quando os alunos puderam compreender e tomar consciência de seu próprio processo, a energia psicológica investida na negação é liberada, possibilitando a integração dos conteúdos negados, trazendo alegria e alívio para o grupo.

f) Aprendizagem

Este indicador aponta:

- Articulação teoria-vivência;
- Insights;
- Leitura criativa da realidade;
- Apropriação ativa da realidade.

No início do semestre não há um ambiente de troca, de pensar junto. As tarefas são realizadas quase que mecanicamente, para cumprir a obrigação.

As demandas do mundo externo (horários, regras, trabalhos e provas, por exemplo) auxiliam na intermediação de necessidades internas às externas. Neste processo podemos identificar o fortalecimento da função egóica, necessária ao papel do futuro profissional.

A partir da 6ª aula, quando são iniciadas as entrevistas, há uma melhora na escuta; algumas regras começam a ser mais respeitadas: horários, entradas e saídas na sala. Na 7ª aula expressam suas dificuldades de uma maneira adequada e fazem questões pertinentes.

A escuta facilita a articulação entre teoria e vivência do cotidiano dos alunos em que questionam a "*inveja boa*" (7ª aula); a relação entre as imagens do filme *Zea* e o processo de figura/fundo; a visão parcial e total; na devolutiva (12ª aula) quando, com o auxílio do exercício proposto (identificar na história da classe o que auxilia / dificulta o desenvolvimento do papel de administrador) conseguem problematizar os emergentes, tais como: o outro está contra mim, a pressão externa é mais potente que a força interna; não sou aceito como sou; não existe espaço para a negociação: é difícil pensar em uma mediação entre as necessidades individuais e as dos outros; não posso dizer não a uma figura de autoridade.

g) Tarefa

- Refere-se à integração entre sentir, pensar e agir.

Parece que a classe entra em tarefa a partir do fracasso na prova parcial. Esse mau desempenho parece que os desperta e gera um novo interesse pela aula e a matéria. Na 12ª aula um aluno fala com a professora que "Daqui prá frente vou prestar atenção. Foi difícil este semestre, só me interessei pelas matérias quando me deparei com as provas."

h) Pré-Tarefa

Refere-se aos momentos de resistência em que estão presentes a dissociação entre sentir, pensar e agir. Isto significa dizer que as ações vêm descoladas de uma reflexão ou percepção da emoção que as acompanha.

Os obstáculos são muitos. Parece haver um pacto grupal a favor da manutenção do “status quo” de fazer de conta que aprendem. Não há compromisso com a transformação, com a mudança. Ela é ameaçadora. Existe um “como se” estivessem aprendendo, que não é verdadeiro. Há muita ansiedade presente. As perguntas raramente são pertinentes ao tema da aula, há dificuldade de realização de tarefas, de cumprimento de prazos. Essa é uma constante na história deste grupo-classe.

Devemos lembrar que o processo de aprendizagem é espiralado e não linear. Sendo assim pode-se verificar avanços e recuos permanentes, embora permeados por novos saltos de qualidade.

i) Papéis

Identificamos:

Porta-vozes de mudança e de resistência à mudança:

- Como porta-vozes da mudança, podemos citar a aluna que diante de colegas entrando e saindo da classe, ao ouvir a professora dizer que não gosta de dar aula nesse entra-e-sai, fala: “*É o Id!*” (4ª aula) Esta aluna, está, na sua fala pertinente, sem o saber quebrando o pacto grupal – se diferenciando – se vinculando ao

conhecimento, demonstrando articulação entre teoria e vivência, se tornando aliada da professora (no sentido do conhecimento). Há renúncia pulsional, discriminação, sai do anonimato. Nesse momento ouve-se: "*Boa, fulana!*" Uma fala irônica e anônima que tenta interromper este processo, antes que outros a sigam, isolando-a do grupo.

- Como porta-vozes da resistência (no caso impostura) é claro o exemplo de dois alunos que tentam entregar um trabalho feito diferentemente do combinado com a professora (tarefa da análise do filme – dizem que não sabiam qual era o filme designado para eles). Também a adulteração da lista de entrevistas (5ª aula), o entra e sai na classe (4ª aula) telefone celular tocando durante a aula (3ª aula),

5.3.1.1.3 Entrevista Coletiva com Alunos durante Seminário

1. Apresentação da devolutiva do processo de aprendizagem da classe, resultado da observação durante as aulas no semestre letivo.

Foi realizada na 12ª aula

Tema: Devolutiva tipos psicológicos da classe; exercício sobre papel do administrador.

- A classe está menor que o habitual, aproximadamente 40 alunos de 55.
- A professora apresenta uma tabulação dos tipos psicológicos presentes na classe (a partir do instrumento Keirsey (www.Keirsey.com) respondido pelos alunos) e das expectativas com relação ao futuro papel e o que precisam desenvolver (coletadas nas entrevistas individuais).
- Há silêncio. Os alunos estão introspectivos, o clima está diferente, parece mais triste.
- Entrega do exercício onde constam diversas cenas coletadas em sala de aula pela observadora que colocamos a seguir. As cenas descrevem ocorrências que devem ser

classificados por eles, individualmente, como “+” quando os aproximam do futuro papel e “-“ quando os distanciam:

1ª aula:

- A professora, em diversos momentos, faz perguntas para a classe que não são respondidas.
- Há muitas conversas paralelas.
- Poucos alunos anotam.
- Muitos alunos dormem.
- A tarefa (que era fazer uma colagem sobre as expectativas com relação ao curso de administração) sofre algumas tentativas de desvio – piadas, conversa de outros assuntos.
- Os alunos que vão apresentar seus trabalhos na frente são recebidos com assovios, vaias, risos, gritos, xingamentos "*Cala boca bixo!*"
- Não usam microfone.
- Alguns integrantes fazem perguntas ao próprio grupo sobre o trabalho que estão apresentando "*O que é isso?*" "*O que está escrito aqui?*"
- Ao final do trabalho, a professora pede que os alunos arrumem os materiais usados e nem todos o fazem.
- Outros colaboram.

3ª aula:

- Um telefone celular toca 3 vezes.
- Há um constante entra e sai da classe, muitos alunos chegando atrasados.
- Há menos alunos na segunda aula do que na primeira.

- Há perguntas repetitivas sobre assuntos esclarecidos previamente, quanto à metodologia, critérios de correção, de notas, etc.. alguns dos quais inclusive foram dados por escrito em apostila. Perguntas como: “*a síntese pode ser feita em dupla?*” “*este material está na intranet?*” “*psora, aquilo ali é a matéria de hoje?*” “*esse texto é da apostila?*” “*onde eu ponho a síntese?*”
- Há muitas consultas individuais durante os intervalos, tanto de dúvidas sobre a matéria quanto de negociações de prazos, pedidos, esclarecimentos de tarefas, etc.
- Um aluno troca de lugar, sai de trás e vem para a frente.

4ª aula:

- Em alguns momentos, quando solicita determinadas tarefas (especialmente aquelas que envolvem auto-reflexão e conexão com sentimentos), a professora é ironizada - “*fala sério, psora*” “*Que dia vocês têm maior disponibilidade para as entrevistas?*” “*Nenhum*”.
- Na designação dos filmes que cada dupla deve assistir, há muita pressão (levantam-se, falam alto) de determinados alunos para escolherem o filme que querem.
- A lista de entrevistas é adulterada (inclusão de dois nomes de atores e marcação de horário em nome de outro aluno).

5ª aula:

- Um aluno pede para ligar o ar condicionado, outros levantam e começam a fechar as janelas.
- Quando é passada uma lista (com os horários disponíveis da professora para marcação de entrevistas) para um lado da classe, o outro lado protesta.

6ª aula:

- O grupo negocia uma aula de reposição.
- O grupo questiona a professora a respeito do objetivo das entrevistas.
- O grupo coloca que “*tem muito texto*”.
- Aparecem perguntas, sobre autismo, síndrome do pânico, função egóica, controle, etc.
- Quando a professora solicita que a classe seja dividida a partir dos números de chamada, a classe fica tumultuada, não consegue comunicar que não sabe os números.

7^a aula:

- O grupo coloca algumas questões que o incomoda – “*tem muito texto*”, “*não tem só sua matéria*”, “*E o artigo em si, não vale nada?*”
- O grupo expressa sentimentos: “*Olha, eu não copieei de ninguém*”, “*Estudei e fui mal, professora*”, “*Você lê o que a gente escreve?*” “*Existe inveja boa?*”
- Há risos, expressões de desdém quando a professora propõe atividades que fogem um pouco do padrão (assistir ao filme Zea, desenhar o brasão da família)
- Durante as aulas, circulam bilhetes, envelopes e cartas pela classe. Alunos fazem outros trabalhos, estudam outras matérias.

10^a aula:

- A tarefa (observar o filme ZEA, que é o sobre o desenvolvimento – em zoom – de um caroço de milho que cai no óleo quente e se transforma em pipoca) demora para se concretizar. A professora pára em alguns momentos o filme e questiona os alunos sobre o que estão percebendo “*Não vi, não estava olhando*”. Ao final do prazo, estipulado pela

professora, é que as coisas começam a acontecer. Há entrega atrasada de trabalhos referentes aos temas das aulas e conversas paralelas.

- O grupo se engaja na discussão do filme, expõe suas fantasias a respeito das imagens.
- A professora pergunta: "Posso prosseguir?" e a classe responde "*Não*".
- Há silêncio, concentração.
- Os alunos olham para a professora, acenam a cabeça, concordando.
- Alguém faz uma pergunta ou comentário "inadequado" e é vaiado pelos demais. Ex. "*Professora, este material está disponível?*" "*Não, eu acabei de avisar que estará disponível semana que vem*" "*Uuuu,eeeehhh, burro, cala a boca!!!*"
- Alguém responde corretamente a uma pergunta da professora e é chamado à atenção: "*A fulana sabe*", "*Boa, fulana*".

11ª aula:

- Quando a professora chega, as janelas estão fechadas e o ar condicionado ligado.
- Os alunos apresentam seus trabalhos e os outros prestam atenção. Não há vaias nem comentários irônicos.
- Há muitas perguntas a respeito dos filmes, dos temas, dos conceitos vistos.

Fizemos a seguir a exploração da leitura com os alunos e a coleta de suas propostas:

- Ao iniciarem a tarefa, riem quando se flagram, identificam os colegas, divertem-se, concentram-se na tarefa.

- No intervalo, alunos pegam o microfone e começam a cantar. O clima é animado, alegre.
- Um aluno fala com a professora: *“Daqui prá frente vou prestar atenção. Foi difícil este semestre, só me interessei pelas matérias quando me deparei com as provas.”*
- Depois do intervalo, a professora propõe que os alunos comparem suas respostas no pequeno grupo e discutam aquelas que geraram respostas diferentes. Aparecem as seguintes questões polêmicas:
 - Cena 1. A professora, em diversos momentos, faz perguntas para a classe que não são respondidas. Comentários: *Por que não respondem? “Porque está sendo ignorado; não sabe; consente; a pergunta é mais sutil; não é tão importante.”*
 - Cena 4. Muitos alunos dormem. Comentários: *“Falta de respeito; dormir é melhor que conversar; você não deixa sair da sala.”* Há, na classe, uma discussão acalorada.
 - Cena 5. A tarefa (...) sofre algumas tentativas de desvio – piadas, conversas de outros assuntos. Comentários: *“Fazer piada depõe contra; não sabe se vai se expor – posso não querer.”*
 - Cena 14. Há perguntas repetitivas sobre assuntos esclarecidos previamente (...). Comentários: *“É uma tentativa de entendimento, de negociação.”*
 - Cena 26. Quando a professora solicita que a classe seja dividida a partir dos números de chamada, a classe fica tumultuada, não consegue comunicar que não sabe os números. Comentários: *“Você não deixou a gente falar.”*
 - Cena 33. A professora pergunta: *“Posso prosseguir? E a classe responde “Não.”* Comentários: *“Dizer não parece que a gente não sabe fazer.” “É, mas dizer não também é negociar.”*
- A aula termina em um clima introspectivo.

- Deduzimos que num primeiro instante somos levados, muitas vezes, enquanto professor a selecionar apenas um dos significados dados a cada uma das situações, aquela que mais se aproxima do que nos é familiar e, também de nossas projeções. Sem este espaço para explorarmos diferentes significados, tanto os alunos perdem a oportunidade de trabalharem, quanto os professores de reconhecerem novos referenciais de análise.

5.3.1.1.4 Questionário aplicado junto aos docentes, explorando suas posições a respeito dos temas que acham importantes para a formação do administrador: mas não enfatizam na aula, pois não há tempo / espaço para serem aprofundados e / ou os alunos não absorvem .

- Justificativa sobre a não realização da entrevista coletiva com professores durante seminário 2.

Como já foi dito, a maioria dos professores não retornou o questionário não sendo possível a realização do seminário 2.

Emergem, para nós, algumas questões tais como:

- a) o contexto da modernidade ao qual Giddens (1999) se refere é marcado por inúmeras tarefas, o que afeta o cotidiano e provoca um distanciamento das relações. Esse aspecto estaria presente em nosso contato enquanto pares (professores) e isto chega à sala de aula, também?;
- b) talvez não tenhamos sabido deixar claro nosso objetivo?

A partir do que os dois professores nos disseram depreendemos na questão 1(Como você define um administrador competente?) que:

Há uma visão de competência mais voltada para habilidades interpessoais e outra, mais voltada para a questão do conhecimento, porém enfatizando áreas que envolvem o

aspecto humano e relacional. Segundo os professores, um administrador competente é aquele que:

- “Sabe ouvir; sabe pensar; sabe identificar problemas e buscar informações relevantes; decide em benefício do grupo; decide na hora certa; lida bem com as pessoas; tem valores éticos.”

- “Deve ter um conhecimento mais genérico, mais generalista. A partir do qual possa apreender coisas novas.. Psicologia, Economia, é o alicerce para que tenha capacidade de aprender a aprender.”

Na questão 2 (Que temas você considera importantes (e por que) para a formação do administrador:

- Mas não enfatiza na aula, ou não há tempo e espaço para serem aprofundados.
- Mas os alunos não absorvem.) depreendemos que:
 - a questão, enviada por e-mail, talvez não tenha ficado clara, a um dos professores que se ateu ao conteúdo do seu curso e não ofereceu elementos para compreendermos quais são os conteúdos necessários para o administrador competente embora tenha enfatizado a importância do escutar e das habilidades interpessoais:

“O conteúdo do que trato em aula está definido pelo escopo do curso. Não há como fugir.

Não acho que os alunos tenham problemas “de absorção”. Acho a imagem de absorção inadequada.”

Outro professor embora tenha realçado a deficiência nas habilidades interpessoais enfatiza a importância de “ter conhecimentos específicos”, mas que “tenha também conhecimento nas demais. Importante saber ler o que a sociedade quer da sua

organização, sobre a sociedade, sobre alguém de algum modo, de todo público envolvido na sociedade. Até o raciocínio da conjuntura econômica na política do país.”

Quanto à questão 3 (Que estratégias facilitariam a formação de competências necessárias para o administrador contemporâneo?)

Um dos professores fala sobre o ensino centrado no aluno. Não há elementos para compreendermos melhor o que entende por isso, o que seria extremamente rico.

“Talvez um ensino mais centrado no aluno, por oposição a centrado no professor. Fácil falar, difícil fazer.”

O outro professor revela a importância do conhecimento agregado às habilidades interpessoais. Nos pareceu que insere a tríade vincular professor-aluno-conhecimento na formação desse administrador competente:

A sala de aula ocupa um espaço que não dá conta de toda a formação e a universidade “deve oferecer espaços amplos.” Os alunos precisam “ir à Biblioteca, debater com os colegas, trabalhar voluntariamente, o que forma a personalidade e alicerça de competências.”

Reforçar, em primeiro lugar, a busca de um conhecimento multidisciplinar. Trabalhar mais com o coletivo nas habilidades interpessoais. Sinto que há uma dificuldade das pessoas jovens de trabalhar em habilidades interpessoais. Dar espaço para que em sua área de atuação possam se especializar em mais de um tópico. A especialização rápida, prematura, em só um tópico vai atrapalhar.

A Universidade deve oferecer espaços amplos para temas que a sala de aula por natureza não vai dar conta. Precisa ir na Biblioteca, debater com os colegas, trabalhar

voluntariamente, o que forma a personalidade e alicerce de competências. Caminhar se aprende caminhando. “Há importância de um conhecimento multidisciplinar. Trabalhar mais com o coletivo nas habilidades interpessoais.” Foi percebido que: “há uma dificuldade das pessoas jovens de trabalhar em habilidades interpessoais”, bem como” A especialização rápida, prematura, em só um tópico vai atrapalhar.”

5.3.1.1.5 Exame final dos alunos onde foram analisadas as articulações entre os conceitos vistos da Psicologia, o desenvolvimento individual e da classe no semestre e o papel profissional.

Organizamos os dados da seguinte forma:

- a) temas recorrentes e corretos coletados a partir da questão do exame;
- b) análise;
- c) questão adicional;
- d) análise.

- a) temas recorrentes e corretos coletados a partir da questão do exame.

As questões do exame versaram sobre os conceitos vistos durante o semestre e uma delas foi:

Consigo perceber o seguinte conceito na classe durante o semestre.....Na seguinte situação.

EMERGENTE	OCORRÊNCIAS
Persona	8
Generalização	2
Id	2
Projeção	2
Sombra	2
Punição Extinção Reforço Negativo	1
Figura/fundo Sem resposta Incorreto Comentário sem relação com os conceitos	1

Persona

"As pessoas agem com a professora com uma persona, pois devido ao respeito que se tem pela figura do professor as pessoas tendem a ser mais formais e educadas do que seriam normalmente, tendendo assim a esconder defeitos como grosseria e prepotência (sombra) e agir de uma forma socialmente aceita junto ao professor."

"Quando a professora pedia aos alunos para fazerem algum trabalho de leitura, muitas pessoas estavam interessadas em ler o que ela propôs por que se interessa por psicologia. Como a maioria dos

alunos reclamava, essas pessoas vestiam a "máscara" como que para serem aceitas pelos outros alunos e não manifestavam seu gosto pela atividade proposta. Com isso, agiam de acordo com a maioria deixando de serem verdadeiros. Nessa situação aparece o conceito de persona."

"Persona, pois muito alunos usam várias máscaras na frente da professora, como de aluno bonzinho e inocente, mas na frente dos amigos essa pessoa mostra outras características."

"Um dos conceitos observados na classe durante o semestre é o da persona, pois em muitos casos as pessoas utilizam uma espécie de máscara para poderem ser aceitas pela classe, com características não totalmente verdadeiras. (...)"

"Com certeza, a classe unida possui uma persona (como ela quer ser vista pela "sociedade") muito diferente de quando separada. Acredito que com as entrevistas individuais feitas pela professora, ela acabou conhecendo uma persona diferente daquela que conhecia ou achava que conhecia de cada um (aluno)."

"Quando surgiram algumas discussões, não só na aula de psicologia, algumas pessoas que sempre se mostravam companheiros e educados revelaram-se bastante egoístas, pragmáticas ao extremo e rudes. Assim, deixaram sua persona de lado e revelaram sua sombra."

"Persona: Arquétipo bastante comum e presente na sala, onde todos queriam parecer "malandros", como a "sociedade" da turma três aprecia."

"Consegui perceber na classe (...) o arquétipo persona que por definição é a máscara que as pessoas utilizam para serem melhor aceitas pelos outros. Em situações, por exemplo, nas quais alguns alunos faziam comentários pejorativos a outros que estavam à frente da sala em voz alta para todos ouvirem, nota-se claramente que ele o faz porque

sabe que seus colegas o aprovarão assim, pois ele é considerado "divertido", "legal" por causa disso."

Sombra

"Nós alunos, em vários momentos, presumimos saber demais e acabamos menosprezando algumas técnicas usadas na aula por parecerem simples demais (o pão, por exemplo, ou teste psicológico). Não percebíamos que estávamos ali para aprender e que toda forma de aprendizado tem que ser respeitada. A nossa sombra não nos permitia ver o conteúdo da aula com mais humildade."

"Muitas pessoas nessa classe e na faculdade apresentam um lado sombrio, com diversas características ruins como a inveja e dissimulação, que tentam esconder. No entanto, facilmente vê-se pessoas que pela frente se apresentam amigáveis e que na realidade tem sentimento de ódio pelo próximo. Pode-se dizer que apresentam o arquétipo persona como se possuindo uma máscara que ao cair revela um lado sombra que não é socialmente aceito. Pode-se verificar tal fato ao agradecer o professor em sua gente para tirar boas notas e fazer uma boa imagem, quando pro trás ridiculariza-o."

Id

"A classe, por diversas vezes, não tendo controle do superego, libera seus impulsos mais internos, provenientes de seu inconsciente, como por exemplo quando se forjou a lista das entrevistas, ou quando em meio a um momento de desordem ouve-se gritar sentenças inconseqüentes, como percebido na análise feita pela Fernanda, assistente da professora."

"Percebo que a classe ainda não superou o estado do id, pois aparentemente ninguém respeita um superego (ou nunca aprendeu a fazê-lo) e conseqüência disso não tem uma noção de ego (individualidade) bem desenvolvida. Tanto é que a maioria cria uma identidade grupal que dissolve inseguranças e reforça o caráter infantil da sala."

Projeção

"Nas situações em que houve certa hostilidade para com a professora (em negociações ou em atividades), houve uma projeção do sentimento de impotência e frustração na sua pessoa e uma conseqüente reação negativa."

"Pude perceber em alguns momentos alunos transferindo ao outro seus próprios anseios, que eles julgam que lhes traria algum mal (e por isso projetam em outra pessoa). Por exemplo, quando um aluno diz: Professora, o fulano tem tal dúvida. Quando, na verdade, é ele próprio quem tem a dúvida, mas tem medo que os colegas tirem sarro."

Punição

"(...) os alunos sempre "zoavam", caçoavam quando algum aluno tinha alguma dúvida sobre a matéria e perguntava em voz alta, ou quando algum aluno perguntava algo que já tinha sido explicado. A reação da sala de "punir" o aluno que fazia a pergunta em voz alta era um reforço negativo para este aluno. Como resposta a isso, ele parava de fazer as perguntas, mesmo que ficasse com dúvidas. Toda a classe passou a se sentir intimidada a perguntar em voz alta. Porém, depois que uma aluna voltou a fazer

comentários em voz alta e os comentários da sala (de punição) pararam, as perguntas em geral voltaram a transcorrer naturalmente."

Generalização

"Na sala de aula as pessoas tinham comportamentos adequados ao ambiente e ao contexto (aula de psicologia com a Ideli). Outras pessoas, no entanto, não conseguiam discriminar as situações e generalizavam o comportamento, agindo como se estivessem em casa (dormiam, atendiam celular, conversavam, saíam durante a aula...)."

"Eu percebi o conceito de generalização, ou seja, a estímulos semelhantes, porém diferentes, a classe se comportou da mesma maneira que se comportaria em outros locais. Isso ficou evidente em situações em que se tentou fazer acordo com os professores onde os alunos não ouviam e até mesmo faltavam com o respeito como se tivesse conversando com um colega ou coisa desse tipo. Não souberam diferenciar o tipo de comportamento dentro e fora da sala de aula."

Gestalt

"As diferentes maneiras de percepção e interpretação são as mais visíveis na sala de aula; como no momento (...) da explosão da pipoca, muitas pessoas pensavam que fosse um feto. Outras que fossem frutas caramelizadas. Fica claro, pois, que as pessoas daqui têm maneiras diferentes de interpretar os fatos."

b) Análise

Selecionamos da totalidade dos exames (48) aquelas respostas corretas que revelavam algum aspecto da dinâmica invisível do grupo-classe, ou seja, temas que se referem ao próprio aluno e ao conjunto da aula, articulando o explícito e implícito. O que nos saltou aos olhos foi o tema recorrente "persona", que para Jung significa a máscara social. Ele também coloca que conforme o sujeito vai amadurecendo, integrando sua sombra, se individualizando, aos poucos vai sentindo menos necessidade das máscaras, se tornando cada vez mais autêntico. Neste sentido, as respostas dos alunos parecem corroborar nossa hipótese a respeito da necessidade de desenvolvimento da função egóica, na medida em que está presente uma necessidade de ser aceito pelo grupo, comportamento característico da adolescência. Ainda sobre função egóica vêm se juntar os depoimentos sobre "manifestações do id": aparentam falta de controle das pulsões. Tudo que emerge sai, sem reflexão ou mediação interna, mediação esta representada pelo ego. Nos exemplos de generalização, os alunos colocam a dificuldade de se adequarem ao novo papel de aluno universitário - comportam-se como se estivessem em casa.

Um tema presente parece ser uma contradição onipotência x impotência: sabemos tudo, não somos humildes, somos exigentes e por outro lado não conseguimos ser assertivos perante o grupo-classe, nos sentimos oprimidos pela "malandragem", pela censura dos pares. Fica clara a deposição no professor, quando o consideram "vítima" das manipulações dos alunos (são bonzinhos na frente e o ridicularizam por trás), esquecendo-se que há critérios objetivos que pautam a relação professor-aluno.

Outro aspecto a ser considerado foi a ocorrência de ausência de relações com os conceitos (ou porque não o fizeram, ou porque foi incorreto) ficou-nos uma questão: isso é expressão da dificuldade de se pensar o aqui/agora/ comigo e com o outro no grupo-classe?

c) Questão adicional do exame

Lembramos que os alunos responderam a seguinte questão adicional ao exame:

“A seguinte questão não conta ponto. Ela representa uma conversa mais individualizada e sincera entre você e a professora.

Dê um *feedback* do curso e diga o que está (ou não) levando dele para sua futura vida profissional. Exemplifique. Dê sugestões. Coloque o seu nome se o desejar.”

Selecionamos 25 declarações que saíam do lugar comum como: "o curso foi bom, eu aprendi muito, terá validade para mim...", sem dar elementos para que entendêssemos essa conclusão.

- *“Achei interessante o curso e com certeza estarei levando uma melhor compreensão da vida humana para o futuro. Achei muito válida a entrevista e pouco válida a palestra”.*
- *“Achei que, a princípio, os primeiros textos foram bastante confusos e de difícil entendimento. Contudo, percebi depois que eles foram essenciais para uma introdução ao curso. O comportamento da classe foi evoluindo ao longo do semestre e achei que tivemos um final de curso agradável ”.*
- *“Eu acho que em muitos momentos você não me levou a sério, não escutava o que eu tinha a dizer. O contato com a senhora talvez tenha me ajudado a perceber alguns pontos em meu comportamento”.*
- *“A matéria foi sem dúvida a matéria com a qual mais me identifiquei. O estudo me fez levar a disciplina para fora da aula e passei a analisar melhor os outros e a mim mesmo. Não acredito que a turma correspondeu da mesma forma e o clima de deboche e de brincadeira que muitas vezes pairou pela sala me incomodou bastante.”*

- *“ O curso foi bom para trazer um lado mais humano para o curso de administração. Acrescentar no aspecto de lidar com pessoas, que é muito importante porém menos prezado na carreira de administração e especialmente na FGV. Parabéns pelo interesse pela classe e pelo empenho e dedicação, como por exemplo conversar com cada aluno individualmente, trazer feedbacks ,etc.”*
- *“Eu gostei muito do curso. Achei a matéria bem interessante principalmente porque podemos trazer muitas coisas para nosso mundo, até mesmo para dentro da sala de aula. Gostei muito também da prova parcial. Achei super interessante porque pudemos mostrar tudo o que sabemos”.*
- *“Levo bastante conteúdo do curso para a minha vida”.*
- *“A entrevista com a senhora é altamente positiva”.*
- *“O curso foi muito proveitoso para poder negociar melhor com as pessoas futuramente”.*
- *“Creio que a aula pecou pela falta de analogias a vida profissional que teremos”.*
- *“Sinceramente não foi muito bom. Gostaria de ter conseguido me empenhar mais no curso. Achei que os conceitos foram vagos e não consegui os entender. Professora, não leve isso para o lado pessoal, é só minha opinião”.*
- *“Eu gostei muito do curso. Aprendi muitas coisas, inclusive compreender companheiros de trabalho”.*
- *“A matéria é importante e pode despertar dedicação, mas as aulas são monótonas, desmotivadoras e os exames que são dados são muito fora da realidade.”*
- *“Me arrependo de não ter aproveitado melhor o início do curso, quando ainda não havia percebido a importância dele”.*
- *“O curso de Psicologia I foi muito importante para minha formação pessoal tanto como administrador como negociador. O relacionamento com a classe não foi tão bom, muitas pessoas não perceberam a importância da matéria acabando por*

tumultuar as aulas. A professora também acabou se perdendo em alguns momentos o que complicou ainda mais a situação. Acho que o saldo foi positivo, realmente valeu a pena”.

- *“Estou levando os conceitos que aprendi para que possa analisar as situações do dia-a-dia. O curso foi bom e achei muito interessante a aplicação dos conceitos nos filmes”.*
- *“O curso é aplicável não apenas no campo profissional como em todos os setores da vida”.*
- *“Os conceitos aprendidos em sala de aula e as leituras me fizeram refletir sobre minhas ações. Só fico com um pouco de medo de descobrir que sou um pouco maluca. As pessoas não são previsíveis como os números e por isso é tão difícil de generalizar. Obrigado por tudo”.*
- *“O início do curso foi marcado por um estranhamento entre alunos e professora. No final desse curso ambos os lados tiveram ganhos. Os alunos saem desse semestre com uma visão mais humana e humanizada do que é administração. A professora aprendeu a lidar com situações inusitadas e sentimentos dos mais diversos possíveis”.*
- *“Pude compreender uma parte do comportamento humano e espero que isso acarrete em uma melhoria nas minhas relações interpessoais”*
- *“O curso de Psicologia I integrou-se por completo na minha formação de 2º semestre. Superou em grande medida as minhas expectativas, pois nunca tive uma imagem muito satisfatória desse campo da Ciência. Hoje, consigo enxergar toda sua aplicação tanto na minha vida pessoal como profissional e para sermos cidadãos mais humanos e civilizados devemos primordialmente conhecer melhor as pessoas, seus sentimentos e formas de viver”.*

- *"Às vezes a senhora não é muito clara no diálogo com a classe e isso gera confusão. A senhora poderia ser um pouco mais flexível".*
- *"O curso foi extremamente interessante para a minha vida, não só profissional como pessoal, já que posso ter um melhor entendimento do meu relacionamento com as pessoas e ter uma pequena noção do porque as pessoas agem de tal maneira".*
- *"Em primeiro lugar, acho que a professora é bastante inflexível e muito exigente. Um dos pontos que melhoraria a relação sala - professora é no início de cada atividade a professora explicar de forma clara quais as regras da tarefa".*
- *"Achei o curso muito bom e útil para nossa formação pessoal principalmente. As entrevistas pessoais foram particularmente produtivas e úteis, contribuindo não só para o aprimoramento de nosso desempenho nos estudos, mas também para nosso autoconhecimento".*

d) análise

A partir dessas declarações fizemos a seguinte análise:

- Aqui podemos entender o contato inicial com o novo - caracterizado pelos conteúdos da Psicanálise - e a percepção da transformação em si.
- Pareceu-nos que o fato de um aluno perceber que o professor não o escutava forneceu-lhe algumas pistas para refletir sobre sua conduta.
- A colocação trouxe para o "nosso mundo" e até para a sala de aula nos fez indagar se a sala de aula não faz parte do mundo dos alunos? A inclusão da sala no processo de conhecimento pareceu-nos ser revelador. Notamos também que aqui podia estar havendo um processo de fragmentação onde o aluno não se vê sendo o mesmo dentro e fora da sala. Esses ingredientes são importantes para o desempenho do futuro papel

profissional, em que a pessoa é a mesma, porém deve ser pertinente a diferentes contextos.

- Conceitos e leitura levam à reflexão e trazem uma descoberta que pode amedrontar. somos diferentes dos números, nem tudo pode ser previsto. Nesse sentido, pareceu-nos que a questão implícita é como lidar com o imprevisível e com as emoções? Há espaço para integrá-los?
- Na afirmação que o início do curso foi marcado por estranhamentos e transformações, nossa pergunta é: houve uma projeção no facilitador? O aluno o via aprendendo com ele, ele se perdia mas se achava, ou seja, era permitido se perder, ser humano. Ele pôde ser internalizado como um interlocutor-suporte humano e próximo?
- Quando o aluno coloca que compreendeu melhor o comportamento humano podemos deduzir que isso o instrumentaliza para a vida.
- "Às vezes a professora não é clara, confusa e inflexível". Pareceu-nos que as regras, ao serem colocadas para o coletivo, podem significar inflexibilidade. Por outro lado, perguntamo-nos se o enquadre não deveria ser um tema ou tópico a ser explorado com os alunos.
- O quanto a colocação da contribuição do curso para a formação pessoal parece se opor à formação profissional. De novo pareceu-nos se evidenciar uma dissociação entre pessoal e profissional, tal como o dentro e fora da classe.
- O fato de um aluno ter expressado seu descontentamento com o curso com o tipo de aula e avaliação nos pareceu ter tornado a relação permeada de confiança para que comentários de discordância possam ter espaço de manifestação, ou seja, a sombra possa ser integrada. Outro ponto é se realmente essa é a melhor maneira de se avaliar e passar conteúdos para administradores do novo século.

- No que se refere às entrevistas: pareceu-nos que podem ter contribuído para um reconhecimento de sua singularidade e facilitado o se destacar do grupo-classe, percebido como massa amorfa, indiferenciada. Talvez o voltar para esse mesmo grupo com essa nova percepção de si mesmo, com a função egóica fortalecida, tenha auxiliado a pertinência ao papel, contribuindo para empenho nos estudos e lado pessoal do aluno.

5.3.1.1.6 Construção de hipóteses

Há uma associação entre a idealização do papel de futuro profissional pelos alunos, as questões disciplinares e a indefinição de seus projetos de vida?

- Como os alunos da graduação do curso de administração definem o administrador competente?
- Como os professores da graduação do curso de administração definem o administrador competente?
- Como teóricos de administração definem o administrador competente?
- Que estratégias facilitam o desenvolvimento das competências necessárias para o administrador contemporâneo?
- Quais seriam as possíveis estratégias facilitadoras do desenvolvimento dessas competências na graduação?

5.3.1.1.7 Conclusão

Perguntamo-nos:

Como alunos, professores e teóricos definem o administrador competente?

Que estratégias facilitam o desenvolvimento das competências necessárias para o administrador contemporâneo?

Quais seriam as possíveis estratégias facilitadoras para o desenvolvimento dessas competências na graduação?

Esta pesquisa pretendeu investigar possíveis articulações, dos alunos no curso de graduação em administração, entre a idealização do papel de futuro profissional, a dinâmica da classe e a demanda do mercado de trabalho contemporâneo.

Como objetivo desta investigação pretendemos iniciar uma nova reflexão sobre abordagens na dinâmica da classe que otimizassem competências necessárias ao futuro profissional, a partir do estudo realizado anteriormente sobre a problemática da indisciplina em sala de aula em que buscávamos compreender o significado de tais condutas em nosso jovem aluno. Cumpriu-nos estudar que competências eram essas e de que maneira inserí-las no cotidiano escolar.

Ainda que no projeto de pesquisa tenha havido uma intenção de exploração mais objetiva dos projetos de vida dos alunos, ao longo da investigação optamos por não priorizar este aspecto tendo em vista a intensa mobilização dos alunos em torno da dinâmica do grupo-classe e do conteúdo da disciplina. Nossa abordagem centrou-se *no aqui/agora aprendendo com o grupo*; as entrevistas pessoais com a professora estimularam o assumir o papel de aluno de um modo diferente. Agregando-se a isto, os alunos tinham uma imagem internalizada muito idealizada da figura do administrador. Como, então, falar de um projeto de vida diante de tanta intensidade? A abordagem deste tema de forma mais direta evidenciou-se como inapropriada no momento da pesquisa.

Entendemos que podemos classificar os resultados obtidos nesta pesquisa a partir de dois aspectos:

- a) produção de conhecimento;
- b) tomada de consciência do próprio grupo e elaboração do papel como integrante/ aluno do grupo-classe.

a) No que diz respeito à produção de conhecimento, encontramos a importância de uma abordagem psicossocial para:

- Esclarecimento da relação entre indisciplina e mundo contemporâneo, visto que ela pode ser sintoma de uma questão mais ampla quando inserida numa totalidade gestáltica. Se o mundo contemporâneo possui demandas novas tais como o trabalho em equipe, líderes-facilitadores de interações compartilhadas, necessidade de rede de apoio e de profissionais criativos, os alunos indisciplinados podem estar sendo porta-vozes ou mensageiros da dinâmica invisível, que pede uma nova ordem na estrutura vigente;
- Reflexão sobre questões da contemporaneidade que ecoam na sala de aula, como por exemplo, os alunos que fingem aprender ou concordar com o professor e são exemplos – citados pelos próprios alunos - de persona, ou seja, da máscara social encontrada na literatura que se aproxima do conceito de homem-camaleão (Caldas e Tonelli, 2000). Nos vínculos, o que percebemos é uma vulnerabilidade que é própria da idade (os alunos têm cerca de 18 a 19 anos), mas que se não for bem elaborada pode contribuir para uma inabilidade interpessoal. Daí a importância de interlocutores- suporte que colaborem para a articulação entre o presente do mundo contemporâneo - com toda fragmentação, distanciamento das relações -, e aquilo que

as tendências anunciam - um mundo mais humanizado, com vínculos mais próximos e construtivos;

- Elaboração da idealização do papel de administrador, pois notamos que há uma certa consciência do que é necessário para esse papel, embora com exagero. No entanto, não percebemos instrumentalização para criar um caminho entre o ideal e o real, a sala de aula e o mundo do trabalho, revelando uma contradição: impotência (ex. eu não trabalho) e onipotência (super exigência em relação ao conteúdo, ao professor, a si mesmo e à classe, para se tornar aquele administrador idealizado);
- Quanto aos sonhos trazidos espontaneamente nas entrevistas, nos pareceram revelar temas implícitos grupais visto que se repetiam na voz de mais de um aluno. Não seriam eles porta-vozes da dificuldade de se sentirem pertencentes a um grupo e, por isso terem condutas de impostura? O sonho com o professor que não acolhe e não joga às claras pode revelar fantasias presentes que inviabilizam o vínculo com uma autoridade interna expressa de forma projetiva na figura do professor?
- O fato de, a partir das entrevistas, ter havido uma sensível melhora nas relações no grupo-classe levou-nos a crer que as entrevistas fizeram parte de um fundo, inicialmente ignorado, que foi um facilitador paulatino da transformação do grupo-classe;

b) tomada de consciência

O processo de tomada de consciência no grupo-classe do qual fez parte a devolutiva, possibilitou aos alunos:

- o contato com suas próprias atitudes;

- verem-se sob um novo ângulo e compararem percepções, podendo assim exercitar a discriminação eu-outro através do contato com diferentes posições, possibilitando o rompimento com contratos narcisistas;
- a superação de obstáculos do tipo “como você, professor, não me dá?” para “preciso solicitar de forma que o outro compreenda”, ou seja: aprender a negociar com clareza (importante ingrediente na formação profissional); romper com a autoridade interna que inviabiliza vínculos (tal como observado nos emergentes grupais advindos dos sonhos nas entrevistas); incluir a figura do professor e dos pares que trouxeram isto à baila como interlocutores – suporte.
- transformação do clima inicial de chacota, irreverência, ironia e centramento nas próprias necessidades, para outro de maior escuta e inclusão de aspectos genuínos em si e no outro;
- articulação entre teoria e vivência, o que favoreceu a identificação de conceitos no cotidiano, possibilitando um certo controle e pertinência crescente ao papel de aluno; maior integração com o conhecimento e o “não controle” como parte do processo de aprendizagem que pressupõe um permanente questionamento;
- as respostas ao exame oferecem pistas de que a tomada de consciência estava presente na definição e exemplificação pertinentes, a partir das relações do cotidiano da classe, dos conceitos de persona, sombra, generalização, projeção, manifestações do Id, etc.;

Percebemos através das entrevistas competências atribuídas a si mesmos, por alguns alunos, que se opunham ao apontado pela devolutiva. Outros reconheciam, muitas vezes que estavam distantes de chegar ao seu ideal de competência. Somando-se a isto o fato de no exame associarem conteúdos interessantes da sala ao conceito de persona e sombra, refletimos que:

- Atribuem-se uma imagem idealizada e descolada de seu cotidiano real, que é desvelada ora pelos conceitos apresentados, ora pelo contato com o grupo-classe e professora que apontam aspectos negados em si e que minimamente são reconhecidos;
- Na entrevista apresentam um discurso racional em que podem até reconhecer atributos em si, no entanto é na devolutiva que o aspecto irracional se apresenta;
- O conteúdo teórico e a relação ocorrida na sala pareceram contribuir para o reconhecimento de algumas contradições, ainda que atribuídas ao grupo-classe como algo do qual não participavam;
- As mudanças, embora gradativas podem evidenciar a internalização de novas referências ainda que não reconhecidas pela sala, mas por nós, na posição de facilitadores e observadores do processo;
- O desejo e reconhecimento da frieza em si, verbalizado por um aluno na entrevista, pode se articular ao desejo de controle, por um lado – tão presente nas organizações, como assinala Enriquez (1997) – e, por outro, ao temor do que emerge espontaneamente e do pensamento livre. Não seria esta uma fala de porta-voz – embora única – mensageira do inconsciente do grupo-classe? Este seria o sentido de durante tanto tempo terem atitudes que se caracterizam como imposturas e denotam uma certa fragilidade perante o vínculo grupal, operando muitas vezes como agrupamento em um processo de “faz-de-conta que estamos aprendendo”?
- Esta oportunidade de trabalhar o conteúdo do curso aprendendo sobre o próprio processo de construção conjunta não seria uma ferramenta que diferenciaria o administrador pautado pela racionalidade - como defesa perante situações cotidianas e imprevisíveis - que cria obstáculos para a criatividade na vida, nas empresas e no processo de construção responsável de uma coletividade mais saudável?

- Nesse sentido podemos responder à questão sobre como os alunos definem um administrador competente como alguém com as seguintes qualidades: liderança, confiança dos subordinados, que sabe conquistar pela capacidade não pelo carisma, sabe lidar com pessoas, trabalhar em grupo, sabe ouvir, não impõe, é democrático, não autoritário, não é arrogante, deve ser mais humano, sabe gerar motivação, possui princípios éticos, não se interessa apenas por dinheiro, é leal a princípios e parceiro. Também possui autoconfiança e determinação, conhecimento, espírito empreendedor, criatividade, inovação, flexibilidade, dinamismo, raciocínio crítico, racionalidade, sensatez, ponderação, autocrítica, sabe separar conflitos pessoais do trabalho.

Quanto às possíveis articulações, dos alunos no curso de graduação em administração, entre a idealização do papel de futuro profissional, a dinâmica da classe e a demanda do mercado de trabalho contemporâneo, notamos que o desejo de ser esse profissional se contrapõe ao *quantum* de investimento nas relações que podem desenvolver tais competências que lhes são atribuídas.

Podemos inferir que o reconhecimento deste abismo entre o que devo e quero ser e o que sou ou faço (no grupo – classe, ou com meus pares, por exemplo) pode gerar angústia e acirrar mecanismos defensivos. Estes contribuem para uma comunicação, em sala, a serviço da distorção de imagens, cuja finalidade é a expulsão dos conteúdos sobre os quais não têm controle, que os mobilizam e os distanciam da espontaneidade. Os temores presentes parecem ser daquilo que desconhecem, tanto no que se refere aos conteúdos da psicologia como dos outros, do que não possui uma forma precisa, da palavra que pode escapular e também do pensamento. Daí a máscara – a persona – tão presente. No entanto, são estes os ingredientes que, ao serem trabalhados, poderiam torná-los mais ricos e criativos.

Os conteúdos afetivos por não terem um canal de expressão aceito no universo da formação do administrador, tal como podemos reconhecer nas crônicas são motivo de chacota. O controle, o poder sobre o outro, sobre a classe, sobre o professor (quando o impede de dar aula), sobre o colega (quando o inibe com críticas e piadas), entrar e sair,

também parecem evidenciar condutas de impostura que se espelham em imagens de poder (Gayotto, 2003). Podemos levantar uma hipótese no sentido de que se o espaço inviabiliza a reflexão sobre as próprias ações, a autonomia não se desenvolve, pois o sujeito não exercita sua capacidade crítica. É necessário que o indivíduo sinta-se pertencente ao grupo, isto é, possa ser reconhecido com sua singularidade, com sua própria história, dúvidas, questões, negações, defesas e *insights*. Sem o processo de adesão interna, o vínculo e o comprometimento não ocorrem, pois os vínculos incluem ingredientes afetivos. O grupo-classe pode significar para os indivíduos um lugar de proteção e apoio, quando os vínculos estabelecidos são mais sólidos e amparam os integrantes. Operam também como um lugar de ilusão, como por exemplo, quando na aula se unem num pacto de negação de conteúdos que ameacem suas individualidades, mas asseguram um pseudo poder durante um curto espaço de tempo, através de anônimos gracejos e tentativa de ruptura de enquadre. Portanto, são espaços de apoio ou de auto-engano.

Pareceu-nos que a indisciplina é reveladora de questões presentes na sala, na formação do administrador e no contexto moderno.

Ao longo desta pesquisa, um grande desafio foi adquirir distância ótima e enfrentar nossas contradições como: manter a assimetria de papéis, discriminar nossos próprios processos dos processos do grupo-classe, centrarmos na tarefa explícita, deixar claro o enquadre reconhecendo as mobilizações presentes e permanecermos direcionados para o objetivo-contrato.

Ouvir as ironias, dar limite para inúmeros “abusos”, nos foi possível – na maioria dos casos - em função da análise posterior à aula, quando estabelecíamos uma reflexão enquanto equipe de pesquisa.

A indisciplina presente nos fez buscar novas formas de interação e descobrimos um mundo de vulnerabilidade e potencialidade incríveis. Nossa consciência se transformou:

do nosso papel, do enquadre, do centramento no papel, pois esse processo foi bastante mobilizante a todo o momento. Ao fazer com que assumissem o papel de alunos, integrantes do grupo-classe, revisávamos nosso papel também. Todas essas ocorrências provocam um turbilhão incessante de afetos tanto nos alunos, individualmente, como no grupo-classe e também no professor, quer se leve isto em conta, ou não.

Finalmente e para concluir, resta-nos um comentário a respeito de como os professores definem o administrador competente. Não nos foi possível, neste momento da Pesquisa, explorarmos esta questão tendo em vista termos contato com apenas duas participações do corpo docente da classe que perfaz um total de oito docentes. Consideramos, como já foi dito anteriormente, que esta pequena amostragem não seria representativa, ou que talvez possa refletir um processo presente na modernidade, que é a fragmentação nas relações.

Tendo em vista a reflexão sobre as possíveis estratégias facilitadoras para a formação dessas competências nos alunos da graduação, as evidências parecem sugerir que uma possível estratégia é criar espaços para que tanto o sentir quanto o refletir possam se concretizar na ação. A entrevista, a devolutiva e o seminário foram estratégias – nesta disciplina – que pareceram favorecer este processo. Além disso, foram essenciais: a pertinência ao papel (tanto do docente quanto do aluno), a clareza do objetivo-contrato comum e o enquadre no qual a ação educativa se desenvolveu.

Cabe, portanto, uma questão: um novo modelo de aprendizagem na formação acadêmica, facilita o desenvolvimento de novas competências exigidas no mercado de trabalho não só para resolver os problemas atuais, como também para transformar a qualidade do ambiente atual dos negócios?

Esse novo modelo de aprendizagem que a pesquisa propõe visa cuidar do processo de aprendizagem, que inclui a elaboração de conceitos simultaneamente ao desenvolvimento de atitudes. Nessa perspectiva, o conhecimento ganha a dimensão de apropriação de conceitos vividos. Esse sentido foi trazido para os alunos na prova, no exame, nas entrevistas e na devolutiva quando focamos a sua atenção no modo como co-participam do processo de aprendizagem, estimulando um pensar a aprendizagem e aí instauramos uma meta- aprendizagem. A ênfase não recai no resultado final; nessa perspectiva, o processo ganha sentido e qualifica o resultado. O avaliador do resultado não foi a nota somente, mas o processo conjunto do grupo-classe: como aprendi e o que aprendi, como agrego isso na minha vida e no meu campo mais imediato, que é a relação com os meus pares.

Transportando para a vida profissional pode-se chegar a uma nova formulação de negócios na qual além de lucro (ou resultado final) outros aspectos, como qualidade de vida, aprender a pensar com o outro, co-responsabilizar-se pela própria aprendizagem, relações interpessoais, cidadania, também são considerados. Podemos, portanto, afirmar que essa seria a contra corrente do “pensamento *bottom-line*”, ou da obediência ao Deus Economia (Hilman, 2001,p.52).”

Pareceu-nos que a estrutura acadêmica atual coloca alguns obstáculos para que o docente se vincule e se comprometa com o processo do grupo-classe na elaboração do conhecimento. Isto ficou bastante evidenciado ao longo desta pesquisa quando nós, como pesquisadores, pessoalmente vivenciamos o *quantum* de investimento foi necessário para elaborar os resultados de uma aula e incluí-los na aula seguinte, fazer entrevistas, preparar devolutivas etc., e harmonizar essas atividades com as tradicionais do papel de professor.

Parece-nos que cada vez mais, junto, docentes e instituição devemos pensar em como usar o tempo que temos – nós e os alunos - para fazer esse investimento: não na fragmentação, mas na integração. Ou seja, mudar o foco do que é aprender e ser no mundo *com o outro*.

É importante ressaltar que buscamos referências em teóricos que têm, assim como nós, a inquietação frente a um modelo racionalista. As visões dos teóricos sobre as competências do administrador, no que se refere às relações interpessoais parecem apontar a necessidade de mudança dos modelos mentais . Modelos estes que não são marcados apenas pela racionalidade. Isto não quer dizer que o pensar deva ser exorcizado, mas a percepção deve incluir outros sensores, que não apenas os racionais. Daí Senge (1999), Drucker (1992), Goleman, Boyatzis, MsKee (2002), Argyris (1999) entre outros, falarem de outras formas de aprender. Formas estas dificilmente compreendidas e incorporadas por uma visão vigente marcadamente intelectual e excludente de um aspecto extremamente relevante: a sensibilidade. Talvez devamos adotar um modelo novo: sensível e racional juntos.

Estamos preparados?

O fato de querermos nos preparar totalmente e controlarmos todas as variáveis também não faz parte do modelo racional, linear que não inclui emergentes decorrentes dos ímplicitos grupais, resultantes da dinâmica em seu conjunto? É possível sua previsão na totalidade?

A experimentação construída a partir de tentativas de exploração, a aprendizagem permanente, a liberdade para a experimentação e a revisão, fazem parte do processo

criativo. Este não é, aprioristicamente racional, mas apresenta aspectos inconscientes que nos levam a uma determinada conduta, a qual só vamos entender posteriormente, como no caso da entrevista, que nos forneceu pistas para daí aclararmos as percepções iniciais. Esta liberdade para tomadas de decisão dessa natureza permitiu-nos elaborar criativamente todo esse processo

.

No que diz respeito às estratégias que facilitam a formação das competências necessárias para o administrador contemporâneo, os dados revelam que há uma contradição entre a estrutura do curso de formação, o ideal de perfil profissional dos alunos e a exigência do mercado.

Os teóricos sinalizam alguns aspectos necessários como visão mais integrada dos processos relacionais e das organizações com o mundo, processos cooperativos ao lado dos competitivos, transparência, ética, integração das emoções como aliada da racionalidade no papel profissional e organizações. Nosso olhar enfatizou a sala de aula e o grupo-classe na sua relação com o conhecimento.

Pareceu-nos que o curso de formação e a maneira como a aprendizagem é tratada acirra o individualismo e a não percepção do outro, facilitando um pacto denegativo, alianças inconscientes de negação de vínculos grupais e o favorecimento de agrupamento.

O objetivo acadêmico visa a formação de um administrador integral e maduro. Há uma tendência de se acreditar que leituras e discussões sobre essas questões sejam suficientes para tal resultado. Em verdade, é fundamental que eles vivenciem os conceitos trabalhados para que, ao incorporá-los, possam se transformar gradativamente em administradores mais ajustados com a nova visão de mundo.

Parece-nos que há um modelo de ensino cristalizado que reforça no futuro profissional a dissociação entre o pensar, sentir e agir integradamente. Sem que docentes e estrutura acadêmica se dêem conta dessa fissura, é ilusão pensar que estamos investindo na transformação já tão apontada, seja pelos teóricos citados nesta pesquisa, seja pela demanda do mercado.

Investir nesse tipo de aprendizagem significa ser coerente com uma visão de homem e de mundo e com um modelo de conhecimento que integre pensar sentir e agir. Nem sempre os sujeitos envolvidos, tanto alunos quanto professor, podem perceber imediatamente seus ganhos, inclusive por estarem imersos nessa passagem de um modelo para o outro. Isso pode tornar esse empreendimento muito penoso na medida em que não gratifica instantaneamente, um costume (e já uma necessidade?) tão presente na modernidade.

Comentários finais

Ao embarcarmos na aventura dos vínculos, não sabíamos onde poderíamos chegar. Podíamos oferecer o que tínhamos, nossa história de vida, nosso conhecimento e desconhecimentos. Ao longo dessa pesquisa, cada contato com este grupo-classe foi uma novidade e um desafio; cada aula foi cuidadosamente arquitetada a partir do que havia emergido na aula anterior. Foi gratificante constatar a transformação que, gradativamente, foi se processando, bem como ver surgir uma nova qualidade na relação grupal e na relação professor / alunos em torno do ato de aprender, de aprender-se e de aprender com o outro.

5.3.1.1.8 Divulgação dos resultados.

Segundo Thiollent (1996): "A convicção a que podem chegar acerca da necessidade ou da justeza de um a ação amadurece durante a deliberação no seio do seminário e dos outros grupos participantes da pesquisa". (...) "A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema".(p. 70).

Sob este ângulo, apontamos abaixo as linhas gerais de um plano de ação proposto em nosso projeto:

1. Ação educativa com os alunos na classe durante apresentação da devolutiva do processo de aprendizagem, visto que os alunos deveriam tomar consciência dos impasses enfrentados, superados ou não, refletir sobre atitudes presentes e instrumentalização para transformação imediata e no futuro, de situações que considerem indesejáveis.
2. Ação reflexiva com os professores, no sentido de elaboração de hipóteses possíveis para atuação com os alunos.
3. Integração das ações 1 e 2 à luz dos teóricos da administração contemporânea.
Realizamos:
4. Ação educativa com os alunos na classe durante apresentação da devolutiva do processo de aprendizagem, visto que os alunos puderam tomar consciência dos impasses enfrentados, superados ou não, refletir sobre suas atitudes presentes e os dados nos mostraram que isto se transformou em produção de conhecimento o que pode favorecer a instrumentalização para transformação imediata e no futuro, de situações que considerem indesejáveis.

Informaremos aos sujeitos da pesquisa sobre o relatório final.

5.3.1.1.9 Levantamento bibliográfico de temas relacionados ao perfil do administrador contemporâneo no que diz respeito ao relacionamento interpessoal encontra-se na fundamentação teórica da pesquisa.

6.BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M.; DORNBUSCH, A. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1981.

AQUINO, J. R.G. *Relação professor- aluno uma leitura institucional*. São Paulo, 1995, 265 f. Tese (Doutorado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARGYRIS, Chris. Aprendizado de duas voltas. *HSM Management*, São Paulo, v.17, p. 12-18, nov./dez. 1999.

ARGYRIS, C. *Enfrentando defesas empresariais*. São Paulo: Campus, 1992.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

AULAGNIER, P. *Os destinos do prazer: alienação, amor, paixão*. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Biblioteca tempo Universitário, 1968.

BENNIS, W. et al. *Rethinking the future: business, principles, competition, control & complexities*. London: Nicholas Brealey, 1997.

BETHLEM, A.S. *Gerência à Brasileira*. São Paulo: McGraw Hill, 1989.

BLEGER, J. *Entrevista e grupos*. Temas de psicologia. Martins Fontes: São Paulo, 1980,

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho. In WOOD, T.(Coord.) *Gestão empresarial: o fator humano*. São Paulo: Atlas, 2002.

BRANDEN, N. *Auto-estima e os seis pilares*. São Paulo: Saraiva,1998.

BRONZO, M.; GARCIA, F. C. As bases epistemológicas do pensamento administrativo convencional e a crítica à teoria das organizações. In: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. (Org.). *Estudos organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira*. São Paulo: Iglu, 2000. cap.1, p. 65-89.

CABRAL, A.; C. A. Aprendizagem organizacional como estratégia de competitividade: uma revisão da literatura. In: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M., P. (Org.) *Estudos organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira*. São Paulo: Iglu, 2000. cap. 2, p. 227-247.

CALDAS, M. P.; TONELLI, M. J. O homem-camaleão e modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M.E. *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. cap. 7, p. 131 – 147.

CAMPOS, A.R. *O desprazer de ensinar e aprender nos dias atuais: o menu indigesto*, 1997, 198 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo,1997.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* São Paulo: Papirus, 1991.

CARLOS, A. F. A. *O lugar: mundialização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1988.

CHANLAT, J. F. A caminho de uma nova ética das relações nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo,1992, v.32,n.3.p. 68-73,1992.

CHANLAT, J. F. *Ciências Sociais e Management: Reconciliando o econômico e o social*. São Paulo: Atlas, 2000.

CHANLAT, J. F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, J.F. (Coord.); TÔRRES, O.L. S. (Org. ed. brasileira). *O Indivíduo na Organização*. São Paulo:Atlas, 1992, p. 21-45.

CHANLAT, J.F.. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (Org.). *“Recursos” Humanos e Subjetividade*. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

COSTA, J. F. *Por uma questão de vergonha: psicanálise e moral*. São Paulo: Educ. 1989.

DAVEL, E., VERGARA, S. C. (Org.). *Gestão com Pessoas e Subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.

DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (Org.). *“Recursos” Humanos e Subjetividade*. 3ª Edição. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

DE MASI, D. *A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

DE MASI, D. *Desenvolvimento sem trabalho*. São Paulo: Esfera, 1999.

DE MASI, D.. *O futuro do trabalho: 2003: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro:, José Olympio, 1999.

DE VRIES, M.; KETZ, F.R.A inveja, grande esquecida dos fatores de motivação em gestão. In: CHANLAT, J.F. (Coord.); TÔRRES, O.L. S. (Org. ed. brasileira). *O Indivíduo na Organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1992, p. 67- 82.

DEJOURS, C. *Conferencias Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap: EAESP/FGV, 1999.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI;E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

DOMINGUES, I; GAYOTTO, M.L.C. *Liderança: aprenda a mudar em grupo*. 4ª Edição. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

DOMINGUES, I. *Técnica de grupo operativo: A observação ativa como prática criativa e o desenvolvimento da atitude psicológica*. São Paulo, 1994. 189 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DRUCKER, Peter F. *Administrando para o Futuro: Os Anos 90 e a Virada do Século*. 6ª Edição. São Paulo: Pioneira, 1992.

DRUCKER, Peter F. *As Novas Realidades*. São Paulo: Pioneira, 1989.

DRUCKER, Peter F. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira, 1995.

DRUCKER, Peter F. Admirável mundo do conhecimento. HSM Management, 1, março-abril, 1997 a, 65-68.

DRUCKER, Peter F. Como reagir às mudanças. HSM Management, 1, março-abril, 1997 b, p.76-80.

DRUCKER, Peter F. O Pensamento vivo do pai do management. HSM Management, 1, março-abril, 1997 c, p.70-74.

DRUCKER, Peter F. *Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios*. São Paulo: Pioneira, 1994.

DUTRA, J. S. (Org.). *Gestão por competências*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

ENRIQUEZ, E. Interioridade e organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001. cap. 6, p. 173-186.

ENRIQUEZ, E. *Le jeu du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer, 1997.

ENRIQUEZ, E.. Vida psíquica e organização. In: MOTTA, F. C. Prestes; FREITAS, M. E.. *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. cap.1, p. 11- 22.

FAGALI, E.Q; VALE, Z. R.. *Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais – o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR.; M.M. (Org.). *Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências*. São Paulo: Editora Atlas, 2001. Parte III, p. 189-210.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça*. Caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do ego*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Standard/Imago, 1974, vols. 4,5,12 e 14.

- GALLBACH, M. G. *Aprendendo com os sonhos*. São Paulo: Paulus, 2000.
- GAYOTTO, M.L.C. et al. *Liderança II: aprenda a coordenar grupos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- GIANNOTTI, J. A. *O público e o privado*. Folha de São Paulo, São Paulo, 02 abr.1995. Caderno Mais.
- GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999 a.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- GIDDENS, A. *Runaway world: how globalization is reshaping our lives*. London: Profile Books, 1999 b.
- GIDDENS, A.; Pierson, C. *Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- GIL, A.C. *Projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. *O poder da inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- GREENLEAF, R. *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press, 1977.
- GRINBERG, L. P. *Jung: O homem criativo*. S. Paulo: FTD, 1997.
- HAMEL,G; PRAHALAD; C.K. *Competindo pelo futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- HARMAN, W. O mundo dos negócios no século XXI: um pano de fundo para o diálogo. In :___ *Novas tradições nos negócios: valores nobres e liderança no século XXI*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- HARVARD BUSINESS REVIEW. *Aprendizagem organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.
- HARVEY, D.. *Condição pós-moderna*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

HESSELBEIN, F; M., G.; BECKHARD, R. *A organização do futuro: como preparar hoje as empresas de amanhã*. São Paulo: Fronteira, 1997.

HILLMAN, James. *Tipos de poder: um guia para o uso inteligente do poder nos negócios*. São Paulo: Cultura editores associados, 2001.

HOKOMURA, I.H. *Um estudo psicossocial da aprendizagem na relação professor-aluno*. São Paulo, 126 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

JAITIN, R. *Apoyos grupales en la crianza infantil*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987.

JAITIN, R. *Los apoyos psicicos en el tercero milênio*. Trabalho apresentado no Congresso Sociedade, Trabalho e Vínculo. Instituto Pichon- Rivièrre de São Paulo, 1996. Não publicado.

JAITIN, R. *El psicólogo educacional el educador y la institución*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1988.

JAWORSKY, J.. *Sincronicidade: O caminho interior para a liderança*. São Paulo: Ed. Best Seller, 2000.

JUNG, Carl G. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1972.

JUNG, Carl G. *Memórias, sonhos e reflexões*. São Paulo: Nova Fronteira, 1961.

JUNG, Carl G. *Wirklichkeit der Seele*. Zürich: Rascher, 1934. Apud: GALLBACH, M. G. *Aprendendo com os sonhos*. São Paulo: Paulus, 2000, p.13.

KAËS, R.. *El aparato psiquico grupal*. Barcelona, Gedisa, 1977.

KAËS, R. *Le malaise du monde. Modernité et expérience transitionnelle du groupe*. Texto apresentado na conferência “Mal-estar do mundo moderno e a experiência transicional de grupo”, Rio de Janeiro, 1986.

KOFMAN, F.. *Metamanagement: A nova consciência dos negócios: como fazer de sua vida profissional uma obra de arte*. Volume 3 – Filosofia. São Paulo: Antakarana Cultura Arte Ciência, 2002.

KOHN, A. *Punidos pelas recompensas*. São Paulo: Atlas, 1998.

KOHUT, H. *The analysis of the self*. A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders. Connecticut, International Universities Press, 2001.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1982, 5ª edição.

KUCZMARSKI, S.; KUCZMARSKI, T. *Liderança baseada em valores*. São Paulo: Educador, 1999.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995, 3ª ed.

KUSNETZOFF, J. C. *Introdução à psicopatologia psicanalítica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LANGER, R. J.de. *Aprendizaje, juego y placer*. Buenos Aires: Busqueda, 1986.

LASCH, C.. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperança em declínio*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LASZLO, I. *Macrotransição: o desafio para o terceiro milênio*. São Paulo: Axis Mundi: Willis Harman House, 2001.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LE BOTERF, G. De la competence. Paris, Les editions d'organization, 1994 apud FLEURY, A.; FLEURY, M. T. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça Caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.

LEONARDIS, O; MAURI, A; ROTELLI, F. *La empresa social*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.

LIEBES, S.; SAHTOURIS, E.; SWIMME, B. *A walk through time: from stardust to us*, John Wiley & Sons, NY, EUA, 1998.

LIMONGI-FRANÇA, A.C. *Qualidade de vida no trabalho: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMONGI-FRANÇA, A.C..Qualidade de vida no trabalho. Conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. In: SEMINÁRIO DE ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO. FEA, USP, Anais 1999.

LIMONGI-FRANÇA, Ana C.; RODRIGUES, Avelino L. *Stress e Trabalho: Uma Abordagem Psicossomática*. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

- MEZAN, R. *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Campinas: Escuta, 1986.
- LYOTARD, JF. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MIGUEL, N. A. de. *As Influências das Mudanças Organizacionais nas Competências dos Compradores do Setor Supermercado: Um Modelo Genérico de Competências*. 2002. 231f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MINICUCCI, A.. *Relações humanas: psicologia da relações interpessoais*. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2001.
- MIRANDA, B. *Actiud psicologica*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1988.
- MOLLNER, T. A cooperação do século xxi: a tribo da era das relações. In: RENESCH, J. (Org.). *Novas tradições nos negócios: valores nobres e liderança no século XXI*. São Paulo: Cultrix, 1999, pp.109-120.
- MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. (Org.). *Vida psíquica e organização*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. cap. 7, p. 131-147
- MOTTA, F. C. P. *Organização e poder: empresa, estado, escola*. São Paulo: Atlas, 1986.
- MOTTA, F.C. P. *Teoria geral da administração: uma introdução*. 16ª Edição. São Paulo, Pioneira, 1991.
- NAKAYAMA, A. M. *A disciplina na escola: o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de 1º grau*. São Paulo, 1996. 239 p. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- O'BRIEN, M.. Uma introdução à sociologia de Anthony Giddens. In: *Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, p. 11-27.
- ORGANIZAÇÃO BRAHMA KUMARIS. *Vivendo valores: um manual*. 4ª Edição, São Paulo: Lighthouse, 2000.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PICHON-RIVIÈRE, E.; QUIROGA, A. P. *Psicologia de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

PRAHALAD, C. K. A Competência essencial. HSM Management 1, março-abril, 1997

QUIROGA, A. P. El grupo: espacio de encontro o alienación. *Temas de Psicología Social*, v.14, n. 12, p. 83-87, 1990.

QUIROGA, A. P. La dialectica: fundamento y metodo en el pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. *Temas de Psicología Social*, v.13, n.10,1 989.

QUIROGA, A. P. *Matrices de Aprendizaje*. Constitución del sujeto en el processo de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1991.

RAY, M.; RINZLER, A. (Org.). *O novo paradigma nos mundo dos negócios: estratégias emergentes para liderança e mudança organizacional*. São Paulo: Cultrix, 1999.

RAY, M. O novo paradigma no mundo dos negócios. In: RENESCH, J. (Org.). *Novas tradições nos negócios: valores nobres e liderança no século XXI*. São Paulo: Cultrix, 1999, pp 39-52.

REGO, A.; CUNHA, M. P. A hora da mudança. *RAE Executivo*, São Paulo, vol. 2, Nro. 1, 53-57, fev/abr 2003.

RENSCH, J. (Org.). *Novas tradições nos negócios: valores nobres e liderança no século XXI*. São Paulo: Cultrix, 1999.

RODRIGUES, S. B., CUNHA, M., P. (Org.). *Estudos organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira*. São Paulo, Iglu, 2000.

ROWLEY, J. The classroom of the future. *Business Education Today*, v.1, p. 34-35, jan/feb,1996.

SAHTOURIS, E.. *Earth dance: living systems in evolution*. Lincoln, NE, EUA: University Press, 2000.

SAMPAIO, J. R.; GOULART, Í. B. (Org.). Qualidade de vida no trabalho: uma análise da experiência de empresas brasileiras. In: _____ *Qualidade de Vida, Saúde Mental e Psicologia Social: Estudos Contemporâneos I I*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, pp19-38.

SARTRE, J. P. *Crítica de la razon dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1979, tomo I, II.

SENGE, P.. A nova tarefa do lder: criar organizações para a aprendizagem. In RENESCH, J., *Novas tradições nos negócios: valores nobres e liderança no século XXI*. São Paulo: Cultrix, 1999, pp 95-104.

SOIFER, R. *Psicodinamismos da família com crianças: Terapia Familiar com Técnica de Jogo*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SRIVASTVA, S.; COOPERRIDER, D. (Editores) *Organizational wisdom and executive courage*. San Francisco, California, EUA: The New Lexington press, 1998.

SRIVASTVA, S.; COOPERRIDER, D. et al. *Appreciative management and leadership*, Revised edition. Euclid: Williams custom publishing, 1999.

TEIXEIRA, É. A. *Teoria geral da administração e prática: TGA & P*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALA, J.; MONTEIRO, M. et al. *Psicologia Social das organizações: Estudos em Empresas Portuguesas*. 2ª Edição. Oeiras: Celta, 1995.

WARDE, Irahim. *Fascinantes business schools* (2002 RAE executivo vol.1, n.1, ago/set/out 2002, p.86 a 89)

WINNICOTT, D.. W. *Holding e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOOD JUNIOR, T.. *Executivos neuróticos, empresas nervosas*. São Paulo: Negócio Editora, 2002.

ZARIFIAN, P. Comunicação e subjetividade nas organizações. In: DAVEL, E., VERGARA, S. C. (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001. Cap. 5, p. 151-169.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXOS

ANEXO A
REGISTRO DAS AULAS
LEGENDA DAS FALAS:

P.:Professora

A.:Aluno identificável

V.:Voz de aluno anônima, não identificável

1ª aula

Tema: Expectativas em relação ao curso de Administração

- A professora inicia a apresentação de si mesma do programa.
- Há ruídos e conversas que vão silenciando.

- A professora começa a falar sobre a importância de travar contato, conhecer quem somos nós (professor, observador e aluno). Há palmas e risos, um aluno chega atrasado e pára na frente da classe.
- A professora pede colaboração.
- Os alunos concentram-se lendo o programa.
- A professora começa a apresentar o conceito de Psicologia como Ciência. Escreve na lousa. Há ruído na sala. Apresenta o tema contrato psicológico em power point. Faz perguntas que não são respondidas
- Começa introduzir o tema expectativas, há bocejos e conversas paralelas.
- Apresenta a observadora.
- Apresenta o trabalho de colagem, com duração de 10 min. sobre as expectativas em relação ao curso de administração onde devem escolher, individualmente, uma figura que represente essa expectativa.
- A.: "Fala sério, psora".
- Alguns se engajam na tarefa, outros demoram mais. Acabam se concentrando. Ao término vão pedindo mais tempo.
- P.: "Existe limite para tudo, agora vocês têm só mais um minuto."
- Continuam conversas paralelas todo o tempo. O tempo para a atividade está esgotado e eles continuam cortando e colando.
- P.: "Acabou? Agora façam grupos de cinco pessoas e façam uma colagem que represente as expectativas do grupo."
- Chegam dois alunos atrasados e logo se engajam na tarefa. Três pedem para sair, ir ao banheiro, outros circulam.
- Dois alunos começam em um grupo e depois mudam.
- A.: "Pode mexer no que cada um fez individualmente?" "É para usar as colagens já feitas ou fazer tudo de novo?"
- Alguns grupos terminam, outros ultrapassam o horário.
- Passa o horário oficial do intervalo (9:50). Às 10:05 a professora dá um intervalo até 10:15
- Os grupos atrasados ficam trabalhando durante o intervalo. Alguns tentam barganhar mais tempo de intervalo. No horário predeterminado a professora fecha a porta, há cinco alunos na classe. Os outros vão chegando aos poucos.
- P.: "Agora os grupos vão apresentar aqui na frente seus trabalhos. Quem quer começar?"
- Há muito ruído, as pessoas em pé, alguns pedem silêncio.
- Os alunos que vão apresentar seus trabalhos na frente são recebidos com assovios, vaias, risos, gritos e xingamentos do tipo: "Cala boca bixo!!!".
- Os alunos não usam microfone em suas apresentações.

- Durante as apresentações, alguns integrantes fazem perguntas ao próprio grupo sobre o trabalho que estão apresentando. Ex.: "O que é isso?" "O que está escrito aqui?"
- TEMAS:
- Sucesso, fama, dinheiro, mulheres, coisas materiais, preocupação social, estrada/caminhada, convivência, educação, qualidade de vida, reconhecimento, discernimento, realização pessoal, escada, vencer barreiras, ser feliz, conhecimento, liberdade, equilíbrio, resolver problemas, prazer, entretenimento, rir, curtir, descansar.
- P.: "Dos temas apresentados, gostaria que vocês refletissem sobre quais temas são possíveis, podem ser realizados..." "Algumas coisas vocês não tinham se dado conta?" "Tudo era novidade?"
- Silêncio. Alunos falam muito baixo. Estão mais concentrados.
- P.: "Como a gente se relaciona com o possível? Gostaria que vocês refletissem sobre o trabalho nos pequenos grupos."
- Escreve na lousa e explica o conceito dos tipos de comunicação presentes nos grupos: um para todos, todos para um, todos para todos, conversas paralelas.
- Os grupos trabalham mais concentradamente.
- Há identificação de todos os itens e verbalizam que "foi mais fácil quando um dos integrantes assumiu a produção do grupo".
- Ao final do trabalho, a professora pede que os alunos arrumem os materiais usados e nem todos o fazem.
- Outros colaboram.
- Alguns pedaços de papel (da colagem) ainda permanecem nas carteiras e no chão da classe e alguns programas do curso vão para o lixo.

2ª aula

Tema: Evolução histórica das Ciências do Homem

Lousa: Conteúdo da aula: Psicologia & Ciência, História da Psicologia, Exercício.

- A classe está com a luz apagada, faz frio – ar condicionado está alto. Há atrasos, a professora faz chamada no meio do ruído, alguns "Shhhhh" por parte dos alunos.
- P.: "Quem não responde fica com falta, concordam com isso? Assumam as conseqüências."
- A.: "E, é!"
- Melhora o ruído
- Um aluno responde a chamada e sai. Depois volta.
- V.: "Ordem!"

- P.: “O programa do curso será dado passo a passo. Vou usar alguns textos deste livro (mostra o livro) que vai estar na Xerox.”
- A.: ”Professora, seu material já está disponível?”
- P.: “Não, é sobre isso que estou falando.”
- Risos, gritos, xingamentos.
- Professora inicia a aula. Tema concepção clássica (gregos). Fala sobre concepção de homem, e faz associação com o programa "*Big Brother*", os alunos participam.
- Alunos estão em silêncio e começam a anotar.
- Prof.: “Esta é a melhor maneira que existe, competir como no *BB*? É importante aprender a questionar o que há por trás deste modelo. A Psicologia está ligada a essa compreensão maior.”
- Prossegue introduzindo pensamento medieval, teocêntrico.
- Parte dos alunos anota. Parte fica de braços cruzados, outros bocejam. Há comentários paralelos, tosse.
- A professora coloca para a classe que todas as aulas do curso (powerpoints) estão disponíveis na intranet. Prossegue com a concepção moderna, fala da relação entre criatividade x autoritarismo, administrador x trabalho, na importância do respeito à diferença, importância com o diferente na Administração. (enquanto isso há silêncio e circulam bilhetes pela classe).
- Duas alunas saem.
- P.: Por que estão saindo? Se ficar esse entra-e-sai, como vamos construir um conteúdo juntos?
- Continua com diferença entre ciência e senso comum. Dá exemplo do uso medicinal das ervas encontradas na natureza pela população e como isso é apropriado pela Ciência. Os alunos riem, participam, há acenos afirmativos com a cabeça.
- P.: “Por que vocês vieram aqui, estudar em uma escola de Administração?”
- A: “Não sei, sei lá...”
- Refere-se também à administração em que há um olhar mais acurado. "O administrar é antigo, mas vocês vêm aqui buscar métodos para chegar mais rapidamente a um resultado." Fala que as religiões também são uma forma de compreensão do mundo, a arte também.
- P.: “Vocês querem conversar? Desde que não atrapalhem a minha aula, é possível?”
- P.: “Estamos chegando ao fim!”
- A.: “A Psicologia inclui o estudo dos hormônios, da anatomia? Como liga na Psicologia?”
- Prof.: “A Psicossomática vai falar da relação do fenômeno psicológico com o corpo...”

- Intervalo
- Alunos em pé, saem, vão chegando aos poucos.
- P.: "Se demora muito para começar, não dá para sair no mesmo horário."
- P.: "Hoje vamos dar mais um passinho para o contrato psicológico, vamos fazer um exercício sobre a história pessoal de vocês: Qual a origem do seu nome? Por que surgiu? Desenhem o Brasão da Família (inventem um) e uma frase."
- O exercício causa agitação, risos, vaias.
- A.: "Tá muito ridículo" (olhando para seu desenho).
- A.: "Minha frase é: Seja você mesmo."
- A.: "Eu odeio meu nome."
- O exercício continua sendo feito em meio a muito burburinho, conversas paralelas, risos, um certo constrangimento.
- P.: "Por que há mudanças na história das famílias? Mudanças de cidade, de destino..." (não há resposta)
- P.: "Porque alguém um dia questionou esse processo e vocês são produto dessas mudanças na história."
- A.: "Mas a história não é produto dos nossos atos?"
- P.: "Sim, mas vocês vivem em um sistema de valores..."
- A professora comenta os temas: história, continuidade, eixo. Os brasões apresentam esses elementos. Alguns alunos pedem silêncio.
- P.: "Pensem: O que, nessa imagem do brasão, tem sentido para mim hoje?" "Que linhas têm a ver comigo?" (sem resposta).
- Ao final coloca uma lição de casa: síntese dos caps. 1 e 2 do livro que está na xerox.
- A aula chega ao fim.
- Ouve-se alguns apelidos pelos quais eles se tratam: China, Cabaço.

3ª aula

Tema: Introdução à Psicanálise

Lousa: Retomada das aulas anteriores e Introdução à Psicanálise

- A professora entra e a classe não se modifica. Estão batendo papo, falam ao telefone, namoram.

- Professora coloca tarefa na lousa:

Próxima aula:

Ler 1) O inconsciente 2) Conferência XXIII

Fazer resumo para entregar: pontos essenciais do texto, dúvidas que foram esclarecidas, dúvidas que permaneceram.

- Professora fecha a porta
- A.: "É o mesmo livro?" "Onde estão os textos?" (tom um pouco agressivo).
- A porta da classe abre e fecha (bate) várias vezes conforme os alunos vão entrando
- Cresce ruído na classe
- A.: "Que dia é hoje?" "Esse texto é da apostila?"
- Ouve-se palavrões.
- Alguns olham, tomam nota.
- Vão sentando.
- (O microfone está quebrado) P.: "Vamos abaixar o volume?"
- V.: "Usa o microfone!"
- P.: "Ele não está funcionando."
- A.: "Psora, aquilo é matéria de hoje?"
- P.: "Hoje vamos fazer uma retomada das aulas anteriores e introduzir Psicanálise."
- P.: "Quero que vocês tenham visão crítica!" "Vocês se lembram da lição de casa?" "Quem leu os textos?" "Têm dúvidas?" (os alunos não apresentam respostas inteligíveis)
- P.: "Hoje eu vou explicar tudo: nota, trabalhos, duplas, pequenos grupos." "O resumo é para entregar, ajudar vocês."
- A.: "Este resumo é individual?"
- P.: "Sim, é individual."
- Começa a explicar Descartes e o cartesianismo. (Há burburinho de vozes)
- A.: "Às vezes a gente não consegue ficar sem conversar, é melhor trocar de lugar voluntariamente." (Um aluno troca de lugar, sai do fundo e vem para a frente da sala. Logo em seguida dorme.)
- Dois alunos saem.
- P.: "Não gosto que atrapalhem minha aula, vamos ter que conversar."
- Aluno se levanta e pede para ligar o ar condicionado, os outros fecham as janelas, melhora o ruído. (Alunos com braços cruzados, expressões de desdém)
- Professora continua a aula, há silêncio, alunos prestam mais atenção.
- Intervalo
- Há poucos alunos na volta do intervalo. A professora começa a chamada. Entram mais alunos, há tumulto, se cumprimentam, se beijam.
- Há menos alunos na segunda aula que na primeira.
- P.: "Assim não dá, as regras da escola são claras, desculpe falar sobre isso, mas o tempo de intervalo é de 10 min. Quando isso não é respeitado, cria um clima ruim. Difícil me harmonizar com vocês."
- V.: "Cometemos Haram."
- V.: "Vamos arder no fogo do inferno." (alusões à novela O Clone, da época)

- Professora começa a explicar hipnose, consciente, inconsciente. (lado direito da classe passa bilhetes, conversa, há ruído)
- Um telefone celular toca 3 vezes.
- A professora faz uma síntese da aula, enquanto 3 alunos saem.
- A aula termina.

4ª aula:

Tema: Aparelho psíquico

Lousa: Exposição teórica: aparelho psíquico (Id, Ego, Superego, consciente, inconsciente, pré-consciente)

- Professora entra e não faz chamada.
- P.: "Vocês vão funcionar em duplas e farão análise de alguns filmes a partir dos conceitos vistos em sala de aula. Anotem as duplas neste papel para designarmos quem faz o quê ao final da aula." (Passa um papel almaço para os alunos anotarem as duplas).
- A.: "Podemos fazer os resumos em duplas?"
- P.: "Não, os resumos são individuais."
- A.: "Não entendi nada do texto."
- A.: "Como analisar o que é real ou não?"
- P.: "Vamos fazer uma experiência com sonhos..."
- A.: "Ai meu Deus!"
- P.: "Ô gente, que é isso, tenho que ficar como superego de vocês, pega mal."
- P.: "Vamos ter as entrevistas, para falar do que é bom também."
- Enquanto a professora prossegue com a matéria, várias folhas circulam pela sala, há conversas paralelas, expressões de desânimo, irônicas, e também de interesse.
- A professora traz um pão para explicar o conceito de Id / Ego / Superego. Os alunos acham graça e começam a falar alto, se descontrolam. A professora diz que vai considerar matéria dada e os alunos se aquietam.
- Dois alunos mudam de lugar, um deles senta perto da observadora e comenta com o colega: "O cara não pára de falar." E começa a conversar com este colega. Depois oferece uma bala à observadora.
- A aula prossegue com os alunos mais atentos, anotando, concentrando-se.
- 4 alunos saem da classe.
- P.: "Não gosto de entra e sai."
- A.: "É o Id!"
- V.: "Boa, Dani!"
- P.: "Precisamos achar meio termo, não gosto de ironia, vamos esclarecer as regras."
- A.: "O que a Sra. acha de dar intervalo às 10 para as 10?"

- Intervalo (durante o intervalo há várias consultas individuais)
- Voltam no horário.
- Há ruído, risos, assobios, conversas paralelas.
- A professora propõe um trabalho em grupo: Localizar Id, Ego e Superego nos trabalhos dos grupos sobre expectativas em relação ao curso de Administração.
- Os grupos trabalham e apresentam as análises. Vêm a família com ego, o dinheiro como id, e educação como ego e superego.
- No momento de designação dos filmes que cada dupla deve assistir, há muita pressão (levantam-se, falam alto, cutucam a observadora) de determinados alunos para escolherem o filme que querem.
- A aula termina
- Uma aluna se aproxima e pede para comer o pão que a professora usou como exemplo na aula.

5ª aula:

Tema: Pulsões; Complexo de Édipo; análise do filme "Face a face com o inimigo".

Lousa: Aula hoje: Exposição teórica, filme: "Face a face com o inimigo", questionário, comentários finais.

- **Professora inicia falando das entrevistas individuais, para as quais serão agendadas datas específicas, e pergunta:**
- P.: "Qual o dia que vocês têm maior disponibilidade?"
- A.: "Nenhum!"
- P.: "2ª feira?"
- A.: "Segunda não!"
- P.: "Gostaria de esclarecer os objetivos..."
- A.: "Objetivo é..." (tom irônico)
- P.: "Olha, conhecimento é diferente de informação, é preciso ter seriedade, eu não estou contra vocês. Vamos definir regras de convívio: Desliguem os celulares, esperem o horário do intervalo para sair da sala..."
- A.: "A entrevista é obrigatória?"
- A professora esclarece o objetivo das entrevistas.
- Risos e conversas paralelas vão cessando.
- A professora retoma a matéria, explicando complexo de Édipo.
- Um aluno pede para ligar o ar condicionado, outros levantam e começam a fechar as janelas.
- A professora prossegue com a matéria
- A.: "Você lê o que a gente escreve?" (tom agressivo)

- P.: "Leio trabalhos e provas. As sínteses o monitor é quem corrige."
- Intervalo
- Uma dupla que fez a análise sobre um filme diferente daquele designado para ela assistir, aborda a professora tentando entregar este trabalho. Ela não aceita. Eles colocam que a responsabilidade é dela por que faltou à aula na semana anterior (eles alegam que não sabiam qual filme lhes fora designado pois não estavam presentes na aula quando isso aconteceu). Ela mantém sua posição e os alunos fazem os seguintes comentários um para o outro em voz alta e perto da professora:
 - A.: "Eu não vou fazer outro."
 - A.: "A Sra. não vai considerar?"
 - A professora diz que conversa com eles depois da aula.
 - A professora inicia a aula apresentando o filme e propondo uma discussão em duplas e posterior amarração em grupo. A classe se envolve no trabalho proposto.
 - A professora passa uma lista (com seus horários disponíveis para marcação de entrevistas) para um lado da classe, o outro lado protesta.
 - A lista de entrevistas é adulterada (inclusão de dois nomes de atores e marcação de horário em nome de outro aluno).
 - Ao final da aula, a mesma dupla retorna sugerindo um alargamento de prazo para fazer a análise do filme que lhes competia. A professora aceita.

6ª aula

Tema: O lado sombrio do empresário; mecanismos de defesa.

Obs: Início das entrevistas individuais com alunos;

- Alguns alunos vêm marcar/remarcar entrevistas, explicar atraso da entrega das sínteses.
 - P.: "Vamos começar, o que vamos ver hoje é o lado sombrio do empresário."
 - A.: "Agora começou a aula."
 - P.: "Hoje começam as entrevistas..." (aumenta ruído)
 - P.: "Não é terapia."
 - V.: "Aaaahhh!" (alívio)
 - O grupo negocia uma aula de reposição:
 - P.: "Dia 18 tem a palestra..."
 - A.: "Pode valer como reposição da aula?"
 - P.: "Acho que sim, vou verificar."
 - O grupo coloca que "Tem muito texto".
 - A professora solicita que a classe seja dividida a partir dos números de chamada, a classe fica tumultuada, não consegue comunicar que não sabe os números.

- P.: "O que vocês acharam mais importante do texto?"
- A.: "A necessidade de controlar." (aplausos e vaias)
- P.: "É consciente ou inconsciente?"
- A.: "Não tem consciência das conseqüências."
- P.: "A necessidade de controlar é um sintoma. É como com ovos de páscoa, quem come demais fica cheio de espinhas."
- A.: "Ele acha sempre que é melhor."
- A.: "O bom está nele, o mal nos outros."
- A.: "Há uma predisposição à suspeita."
- P.: "E o que o ego faz?"
- Uma aluna começa a responder e ouvem-se vozes irônicas: "A fulana sabe!"
- P.: "E vocês, vão colar da fulana?"
- P.: "O que rege o ego?"
- V.: "A cola."
- P.: "O ego faz a ponte, se o mundo interno fica muito grande, a ponte fica tênue." (A classe se concentra).
- A professora continua dando a aula e a classe faz silêncio, prestando atenção.
- Aparecem perguntas, sobre autismo, sonhos, síndrome do pânico.
- A professora explica o trabalho em duplas: Análise do filme – em que cenas aparecem: consciente, inconsciente, id, ego, superego, mecanismos de defesa.
- A aula transcorre da mesma forma até o final.

7ª aula

Tema: Guerra psicológica; inveja.

- A aula começa com o grupo verbalizando algumas questões que o incomoda – "tem muito texto para ler", "não tem só sua matéria".
- A professora coloca algumas datas na lousa: prova 22/04, trabalhos 06/05. Enquanto isso ouve-se uma voz: "Tia, tia..."
- Para o dia da prova, solicita que tragam figuras sobre todos os conceitos vistos. Para os trabalhos, explica que haverá apresentação de 5 minutos de cada grupo.
- Solicita que os alunos entrem no site www.keirsey.com, respondam ao questionário sobre tipo psicológico e tragam o resultado na aula seguinte.
- Começa a aula discorrendo sobre guerra psicológica, pulsão de morte e de vida, e mecanismos de defesa. A classe está participando.
- Depois inicia o tema da inveja, pede para os alunos citarem exemplos dos filmes que estão assistindo para o trabalho, fala da teoria da equidade, limites.

- A.: "Existe inveja boa?"
- A professora coloca que a inveja é parte do ser humano e que existem maneiras construtivas de lidar com ela, como a busca da excelência, a reparação, enfrentar o "demônio", dar o melhor de si. Fala do sentimento de gratidão, reconhecimento, provocar felicidade no outro. A classe acompanha em silêncio.
- Apresenta o "case" da adulteração da lista de entrevistas, onde foram colocados dois nomes de atores de cinema e um aluno aparecia duas vezes.
- A.: "Mas é verdade?"
- A.: "Mas ninguém estava sabendo."
- Entra o tutor da turma com uma lista de pessoas, dizendo que levou cano. Um aluno pede para ficar com a lista. O tutor responde: "Senti firmeza."
- A aula termina.

8ª aula

Tema: Palestra sobre sonhos com Dra. Marion R. Galbach, psicóloga Jungiana

- A aula é uma aula aberta a convidados, acontece em uma outra sala, bem maior, há alunos de outra turma também assistindo, outros professores também estão presentes.
- Um aluno vem entregar um trabalho e diz: "Olha, eu não copieei de ninguém."
- A convidada começa falando do propósito da aula: "Entender o que é o sonho e para que serve." Cita: "Dentro de cada um de nós há um outro que não conhecemos. Ele fala conosco por meio dos sonhos." (...)
- A aula começou há 20 minutos e ainda têm alunos chegando (4).
- Continua dizendo que os sonhos são mensageiros para as pessoas se conhecerem melhor, reequilibrar a face diurna e a noturna e conhecer melhor o outro lado. Explica o conceito de Self. "O que a gente não vê não significa que não existe."
- A.: "Equilíbrio tem a ver com a contracatexia?"
- V.: "Êêê, quer aparecer!"
- A convidada continua, colocando que as decisões não dependem somente do racional, que existe uma realidade objetiva e outra subjetiva. Aborda o tema desafio profissional. "Não ande na contramão da realização pessoal, ou seja, da individuação (tornar-se si mesmo)." Fala do perigo de andar contra princípios éticos e servir a causa errada, que geram o vazio interior.
- Saem 3 alunos.
- Apresenta os conceitos de processamento do sonho, imaginação corpo-ativa, vivência contemplativa dos sonhos, luz e sombra, persona do administrador.

- Ao final da aula, 50% dos alunos dormem. Há aplausos quando a convidada termina sua exposição. 30% saem em seguida. Restam 10 alunos que se engajam em um diálogo.

9ª aula

Tema: Prova parcial

A professora enuncia a prova:

“Vocês foram convidados a escrever um artigo sobre Psicanálise em uma revista para estudantes de administração. Usem as imagens que trouxeram de casa.”

Os alunos se engajam na tarefa. Alguns se esqueceram de trazer o material pedido.

10ª aula

Tema: Tipos Psicológicos; Gestalt; filme: "Zea" (retrata um milho de pipoca sendo aquecido no óleo até que estoura. As imagens são muito ampliadas o que ilude a percepção. Só no final do filme fica explícito que se tratava de uma pipoca estourando)

- A observadora entra na classe antes da professora. Alguns alunos a ignoram, outros cumprimentam. Perguntam se a professora corrigiu as provas, se vai ter apresentação dos trabalhos, quanto vai valer.
- A professora entra e começa a chamada, continuam gargalhadas.
- P.:”Quem não ouvir agora vai ficar com falta.” Recomeça a chamada e os alunos respondem. Vão sentando, mas continua bate papo muito alto.
- P.:”Gente, vocês estão se escutando?”
- V.:”Abaixa o volume!”
- A professora apresenta a tarefa de assistir a um filme ("Zea") e dita uma série de questões que os alunos devem responder enquanto vêem o filme. (são 4 blocos de perguntas, relativos às funções sentimento, pensamento, sensação, intuição dos tipos Jungianos)
- Há conversas paralelas, burburinho de vozes.
- P.:”Viagem na imaginação, sonhem...” (bloco intuição)
- Risos.
- A professora pergunta: "Posso prosseguir?" E a classe responde "Não".
- Coloca o filme e continua a dispersão dos alunos. Eles fazem expressões sérias, críticas. Há um desconforto diante das imagens dúbias.
- P.:”O que imaginam que seja, o que estão vendo?” (os alunos fazem anotações mas não respondem)

- Continua passando o filme. Quando percebem que é uma pipoca adoram. Batem palmas.
- P.: "O que vocês viram?"
- O grupo se engaja na discussão do filme, expõe suas fantasias a respeito das imagens.
- Respostas: Óvulo, fecundação, fruta, pêssego em calda, ovo.
- A professora explica tipos psicológicos Jungianos.
- Os alunos ficam quietos, estão prestando atenção.
- A.: "Não dá para ter intuição sem sentimento?"
- A professora responde que são funções complementares, que temos um pouco de cada uma delas.
- Intervalo
- Na volta do intervalo, a professora anuncia que fará uma devolutiva dos temas ligados ao processo de aprendizagem da classe e aprofundar tipos psicológicos.
- Dois alunos conversam e a professora solicita que um deles mude de lugar. A.: "Ô, Psora..." (tom de lamento, tristeza)
- Continua a aula falando sobre Gestalt: "Alguns estímulos enganam. A percepção é enganosa. Conhecer esse processo é importante para o administrador, que lida com pessoas."
- A classe faz silêncio.
- Explica o esquema S-O-R, fala da interpretação do estímulo: "O que (qual estímulo) é mais importante na classe?"
- V.: "Ir para casa."
- P.: "Fulano, o que você está fazendo aí? Não mudou de lugar e continua conversando, eu vou impor minha percepção." (tom brincalhão)
- A.: "Ele vai ficar frustrado..."
- P.: "Tolerância à frustração é importante para o desenvolvimento..."
- Risos, aplausos.
- A aula prossegue por mais 5 minutos. Depois a professora encerra falando "Até a semana que vem."
- Alguns alunos vêm negociar uma prova substitutiva.

11ª aula

Tema: Correção das provas; Gestalt.

- A professora inicia a aula dando continuidade ao tema Gestalt. Coloca uma transparência que tem uma imagem dúbia (a taça e as caras)
- A.:Isso é velho... a taça e as caras... (ironia)
- A professora explica o conceito de figura e fundo: Nossa percepção seleciona algo do que a gente está vendo (...)
- Coloca uma outra transparência (Espanha, de Salvador Dali) por alguns minutos e pergunta:
 - P.:“E agora, o que viram?”
 - Alunos não estão acompanhando, prestando atenção na tarefa: “Não vi direito.” “Nada.” “Não olhei.” “Não deu tempo.” “Eu não enxergo muito.”
 - P.:“A vida é assim, a gente pensa que viu tudo...” “Podem contemplar à vontade, tem mais coisas aí.”
 - Começam a se engajar na tarefa: “Tem uma girafa.” “Uma mulher nua.” “Um cavalo.”
 - P.:“Percebem como um ajuda a mudar a percepção do outro?” “Nós somos interdependentes, trocamos, um enriquece o outro.”
 - Terminado esse assunto, a professora passa a falar das provas. Coloca os critérios de correção na lousa.
 - Um aluno pergunta se o “artigo em si não vale nada.”, fazendo referência à forma da prova – escrever um artigo em uma revista.
 - P.:“A criatividade não está sendo avaliada. É uma prova de Psicologia. A forma é uma ferramenta, não um fim em si mesma(...)”
 - Coloca na lousa os conceitos que deveriam constar e entrega as provas. Os alunos começam a lê-las.
 - A.:“Estudei e fui mal, professora.”
 - Passa para parte de apresentação dos trabalhos.
 - Os grupos apresentam em um clima de respeito, fazem perguntas pertinentes.
 - Na volta do intervalo, um aluno pergunta:
 - A.:“A pessoa quer fazer o bem, mas a sociedade pressiona para o sucesso, ganhar dinheiro, etc..”
 - P.:“Isso têm a ver com os princípios de cada um, não é só o mundo externo que determina. Alguns princípios já foram internalizados através da vivência com a família.”
 - Continua a apresentação dos trabalhos, a classe vai se cansando, começa a dispersar.
 - P.:“Por que vocês acham que estão vendo esses conceitos?”
 - A.:“Por que vai cair na prova.”
 - P.:“A gente não pode também usar o que aprende para se conectar internamente?”
 - Continua a apresentação de trabalhos até o encerramento.

12ª aula

Tema: Devolutiva tipos psicológicos da classe; Exercício sobre papel do administrador.

- A classe está menor que o habitual, aproximadamente 40 alunos de 55.
- A professora apresenta uma tabulação dos tipos psicológicos presentes na classe (a partir do instrumento Keirseey respondido pelos alunos) e das expectativas com relação ao futuro papel e o que precisam desenvolver (coletadas nas entrevistas individuais).
- Há silêncio. Os alunos estão introspectivos, o clima está diferente, parece mais triste.
- Entrega um exercício onde constam diversas cenas coletadas em sala de aula pela observadora. As cenas descrevem ocorrências que devem ser classificados por eles individualmente como “+” quando os aproximam do futuro papel e “-“ quando os distanciam.
- Ao iniciarem a tarefa, riem quando se flagram, identificam os colegas, divertem-se, concentram-se na tarefa.
- No intervalo, alunos pegam o microfone e começam a cantar. O clima é animado, alegre.
- Um aluno fala com a professora que: “Daqui prá frente vou prestar atenção. Foi difícil este semestre, só me interessei pelas matérias quando me deparei com as provas.”
- Depois do intervalo, a professora propõe que os alunos comparem suas respostas no pequeno grupo e discutam aquelas que geraram respostas diferentes. Aparecem as seguintes questões polêmicas:
 - Cena 1. A professora, em diversos momentos, faz perguntas para a classe que não são respondidas. Comentários: Por que não respondem? “Porque está sendo ignorado, não sabe, consente, a pergunta é mais sutil, não é tão importante.”
 - Cena 4. Muitos alunos dormem. Comentários: “Falta de respeito, dormir é melhor que conversar, você não deixa sair da sala.” (gera discussão acalorada)
 - Cena 5. A tarefa (...) sofre algumas tentativas de desvio – piadas, conversas de outros assuntos. Comentários: “Fazer piada depõe contra. Não sabe se vai se expor – posso não querer.”
 - Cena 14. Há perguntas repetitivas sobre assuntos esclarecidos previamente (...). Comentários: “É uma tentativa de entendimento, de negociação.”
 - Cena 26. Quando a professora solicita que a classe seja dividida a partir dos números de chamada, a classe fica tumultuada, não consegue comunicar que não sabe os números. Comentários: “Você não deixou a gente falar.”
 - Cena 33. A professora pergunta: “Posso prosseguir? E a classe responde “Não.” Comentários: “Dizer não parece que a gente não sabe fazer.” “É, mas dizer não também é negociar.”

- A aula termina em um clima introspectivo.

13ª aula

Tema: Behaviorismo; Filme Laranja Mecânica.

- Nome da professora está escrito na lousa.
- A classe está dispersa. Explicam que teve festa no fim de semana.
- A professora começa a apresentar o Behaviorismo, Pavlov, os conceitos de reforço e punição. Há perguntas pertinentes:
 - A.: "Por que algumas pessoas não têm reforço fora e mantém o comportamento?" "O cara sabe que está sendo manipulado. Isto não diminui o efeito do tratamento?" "Isso é feito com animais - e com o homem, não é diferente? Fazem isso também?"
 - Depois do intervalo negociam novo horário para prova substitutiva.
 - Engajam-se na tarefa da análise do filme, usado para exemplificar os conceitos behavioristas.
- A aula continua sem maiores intercorrências.

14ª aula

Tema: Behaviorismo; Aula de reposição. (véspera do exame)

- A professora continua explicando Behaviorismo.
- Há perguntas e participação em um clima de diálogo.
- A.: "O que leva uma pessoa a brigar com a outra?"
- Os alunos colocam questões pertinentes ao tema, criticam a visão de homem behaviorista.
- A professora comenta que eles estão tendo visão crítica.
- A professora comenta sobre o projeto de pesquisa e é aplaudida.

ANEXO B

Email enviado aos professores em x /x/x

Caro colega,

Estou desenvolvendo, junto ao NPP, uma pesquisa a respeito da formação contemporânea do administrador sob um enfoque psicossocial. Esta pesquisa pretende investigar possíveis articulações entre a idealização dos alunos do papel de futuro profissional, a dinâmica da classe e a demanda do mercado de trabalho contemporâneo. Os sujeitos são 50 (cinquenta) alunos da disciplina de Psicologia no segundo semestre do curso de administração e seus professores, por entendermos a relevância da visão dos

mesmos nessa formação. Acrescentamos também o enfoque dos teóricos da administração. Para tanto, solicito - caso você concorde em participar (o que me deixaria muito feliz) - que responda ao questionário anexo. Em seguida faremos uma breve reunião com todos os professores envolvidos com esses alunos no x semestre de x para refletir sobre os dados levantados e coletar suas contribuições. Sugiro dia x (quarta-feira) das 12:00 às 12:50 (em sala a ser definida). Solicito sua confirmação.

Obrigada e um forte abraço,

Email enviado em x/x/x

Caro colega,

Meu nome é x, professora de Psico I da graduação da EAESP. Você recebeu o e-mail abaixo, referente à pesquisa que estou desenvolvendo com o NPP? Gostaria muito que você pudesse participar desse diálogo, trocar idéias e dividir alguns "ossos do ofício".

Por favor, envie-me sua resposta - ainda que negativa - para que eu possa dar seguimento ao trabalho. Meu e-mail é x.

Obrigada pela sua atenção,

Um abraço,

X

