

ROSÂNGELA ROCIO JARROS RODRIGUES

**AVALIAÇÃO - O REFLEXO DA FORMAÇÃO
ACADÊMICA DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL**

Marília

1997



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ROSÂNGELA ROCIO JARROS RODRIGUES

**AVALIAÇÃO – O REFLEXO DA FORMAÇÃO
ACADÊMICA DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL**

Marília

1997



ROSÂNGELA ROCIO JARROS RODRIGUES

CLASS.: 158.7
J37c
TOMBO: lux 854

SVE

**AVALIAÇÃO – O REFLEXO DA FORMAÇÃO
ACADÊMICA DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL**

um estudo de caso

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Profª Dra. Sônia Maria Duarte Grego.



Marília
1997

1410000854



COMISSÃO JULGADORA

Marília, de de 199_

*Lâmpada para os meus pés é tua palavra, e luz
para o meu caminho.*

SALMOS 119:105



DEDICATÓRIA

*Aos pais, Áurea e Valentim, por
firmarem e fortalecerem os meus
passos...*

*Ao Saulo, por dividir comigo as
alegrias e as angústias...*



AGRADECIMENTOS

Aos alunos, supervisores acadêmicos e de campo que gentilmente contribuíram com seu tempo e com seus conhecimentos e sentimentos, por vocês esta pesquisa tornou-se possível.

À Dr^a Sônia Maria Duarte Grego que com suas orientações tornou real o que era apenas possível.

À Dr^a Clarilza Prado Sousa e à Dr^a Maria Aparecida Trevisan Zamberlan pelas valiosas contribuições e incentivos à esta pesquisa.

Aos funcionários e professores da UEL e UNESP que propiciaram-me as melhores condições para a realização deste mestrado.

À Rosilene e Ronaldo por serem sempre presentes, à Wanda pelo acolhimento generoso e à Cláudia pela inestimável colaboração.

À Yara Bulgacov pelas boas risadas e incentivo especial.

À Aurea Van Spitzenbergen pelo companheirismo e dedicação na digitação desta dissertação.



SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
O PROBLEMA.....	1
Origem do Problema	1
Objetivos da Pesquisa.....	4
Capítulo I - COMPONDO CENÁRIOS	6
1.1 Em Busca do Sujeito-Ator	6
1.2 O Cenário da Prática Profissional: o ator e a cena emergente	11
1.3 O Cenário da Formação Acadêmica: texto, contexto e cenas	18
Capítulo II - CONSTRUINDO A CENA DA AVALIAÇÃO.....	31
2.1 Os Alicerces da Cena.....	31
2.2. Os Elementos da Cena	35
2.3 A Meta-Avaliação	42
Capítulo III - METODOLOGIA	45
3.1 O Estudo de Caso.....	45
3.2 A Entrevista.....	49
3.3 A Análise Documental	54
3.4 A Análise de Conteúdo.....	55
Capítulo IV -DESCREVENDO E INTERPRETANDO CENÁRIOS.....	58
4.1 A Psicologia Organizacional na UEL.....	58
4.2 As Quatro Cenas Principais do Estágio de Psicologia Organizacional	61
1ª Cena: Questões Curriculares.....	62
2ª Cena: A Busca pelo Campo de Estágio.....	72



3ª Cena: As Situações Formais de Interação.....	83
4ª Cena: A Avaliação	92
Capítulo V–DECOMPONDO A CENA DA AVALIAÇÃO EM ATOS RITUAIS	94
5.1 1º Ato – O Artigo-Síntese.....	95
5.2 2º Ato – O Desempenho.....	100
5.3 3º Ato – A Banca	102
5.4 4º Ato – O Relatório	107
Capítulo VI – AVALIANDO A AVALIAÇÃO.....	110
6.1 A Prática Avaliativa dos Sujeitos.....	111
6.2 O Sujeito da Prática Avaliativa	120
6.3 Os Sujeitos na Prática Avaliativa	125
6.4 Implicações para a Formação Acadêmico-Profissional.....	133
O ÚLTIMO ATO	139
O RECOMEÇO...	145
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXOS	154

LISTA DE SIGLAS

CAE	C oordenadoria de A ssuntos de E nsino de G raduação
CCB	C entro de C iências B iológicas
CEC	C oordenadoria de E xtensão a C omunidade
CIEE	C entro de I ntegração E mpresa- E scola
FPP	F undamentos de P sicologia e P sicanálise
IES	I nstituição de E nsino S uperior
PGAC	P sicologia G eral e A nálise C omportamental
PSI	P sicologia S ocial e I nstitucional
UEL	U niversidade E stadual de L ondrina



RESUMO

O presente trabalho pretende verificar se a prática avaliativa como está historicamente estruturada no estágio de psicologia organizacional na UEL, atende os critérios da boa avaliação que são de utilidade, exatidão técnica, viabilidade e ética.

Para isso, contextualizamos o estágio de psicologia organizacional compondo o cenário acadêmico tratando das questões curriculares, da busca pelo campo de estágio, das situações formais de interação e a avaliação descrita segundo as suas quatro formas: artigo-síntese, desempenho, banca e relatório.

A metodologia de trabalho é o estudo de caso com a utilização das técnicas de entrevista, análise documental e análise de conteúdo. A coleta de dados envolveu alunos, supervisores acadêmicos e supervisores de campo no período referente ao segundo semestre de 1995.

O trabalho finaliza demonstrando que a prática avaliativa não atende satisfatoriamente aos critérios da boa avaliação que revela-se ancorada à tendência pedagógica tradicional e ao enfoque teórico-metodológico de orientação técnica da avaliação.

A avaliação é orientada pelo perfil profissional tradicional que está distante dos postulados defendidos pelo movimento emergente que vislumbra o psicólogo organizacional como agente de mudanças.



ABSTRACT

This current work intends to check if the valuational practice, as it is historically framed in the stage of organizational psychology at UEL, considers the standards of good valuation which are: utility, technical precision, viability and ethics.

For that, we argument the stage of organizational psychology, composing the academic scenery, dealing with the curriculum matters, with the search of researches areas, with the formal situations of interaction and reported valuations according to its four patterns: article-synthesis, performing, bureau, and reporting.

The methodology of work is the study of the case with utilisation of interviewing technics, documental analysis and contents analysis. The data collecting involved students, academic supervisors and area supervisors in the period referred to the 1995 second semester.

This work concludes showing that the valuational practice does not adjust in satisfaction to the standards of good valuation that reveals itself stuck to the traditional pedagogical tendency and to the theoretical-methodological focus of the valuational thecnical orientation.

The valuation is oriented by the traditional professional profile, who is far from the defended postulates by the emergent movement that glimmers the organizational psychologist as an agent of changes.

O PROBLEMA

“Como vou corresponder a uma coisa que não sei o que esperam?”

Enquanto minha bolinha de cristal não vem, acho muito importante que o supervisor diga quais são os critérios que estão norteando nossa avaliação de desempenho”.

(ESTAGIÁRIA – TURMA 1992)

Origem do Problema

Em pesquisa anterior realizada por esta autora (RODRIGUES, 1994), levantamos alguns depoimentos de estagiários sobre o processo avaliativo, os quais foram obtidos, no estágio de psicologia organizacional.

Eis alguns dos depoimentos:

“Deve-se justificar a nota, pois às vezes, não concordamos com a nota que recebemos e nem sabemos o por que dela. Será que realmente existiram falhas?”

“Geralmente, quem é mais exigido se sente injustiçado pelas ‘facilidades’ de alguns colegas, que na hora da avaliação chegam até mesmo a receber mais méritos”.

“Nem sempre o que o supervisor acadêmico considera importante ou irrelevante é real, pois quem convive com a prática organizacional é o estagiário”.

“Deveria se ter um espaço oficial para que os alunos pudessem fazer uma avaliação de todos os supervisores e avaliadores de banca. Poderíamos dar-lhes ‘feedback’ sobre certas avaliações que fazem. Isto é possível de se fazer, porém ninguém o faz. Muitos avaliadores levariam para o lado pessoal, não são profissionais como exigem dos estagiários”.

“Quando conhecemos as ‘regras do jogo’ se torna mais fácil atingirmos os objetivos”.

Estes depoimentos revelam que os estagiários sentem-se injustiçados e tolhidos no processo avaliativo gerando insatisfação quanto aos resultados finais.

A mesma pesquisa aponta divergências entre as populações investigadas (alunos e supervisores) quanto a: divulgação dos critérios de avaliação e participação do supervisor de campo no processo avaliativo.

1) Quanto a divulgação dos critérios os supervisores acadêmicos são unânimes em afirmarem que divulgam e orientam os estagiários sobre todas as formas de avaliação a que serão submetidos. Já os estagiários, em sua maioria, disseram desconhecerem tais critérios.

2) Quanto à participação no processo avaliativo, os supervisores de campo consideram que poderiam avaliar, pois acompanham o desempenho do estagiário na prática, no contexto organizacional. Os estagiários concordam com isto, mas desde que as formas e critérios sejam definidas previamente. A maioria dos supervisores acadêmicos discordam dessa participação do supervisor de campo porque, em sua maioria, não são psicólogos e não visam primeiramente os objetivos acadêmicos e sim os objetivos da Organização.

Esses resultados, por estarem limitados à análise quantitativa, permitiram apenas constatar que o processo avaliativo precisaria ser pesquisado mais profundamente para identificar a origem dessas insatisfações e conflitos de opiniões.

Os dados obtidos suscitaram as seguintes questões: O que ocorre com a prática avaliativa do estágio que tem gerado essas insatisfações e divergências? Que critérios que a avaliação deveria apresentar para proporcionar resultados mais eficazes e será que o nosso processo avaliativo os tem atendido?



Para estas questões, buscamos as respostas primeiramente na bibliografia específica, mas constatamos a inexistência de trabalhos sobre avaliação da avaliação (meta-avaliação) em cursos de Ensino Superior.

A partir disto e visando contribuir com a nossa prática profissional no estágio em psicologia organizacional e mais especificamente com a avaliação do estágio no curso de Psicologia, é que propomos este estudo de caso.

Definimos o nosso problema de pesquisa da seguinte maneira: "A prática avaliativa, como está historicamente estruturada no estágio de psicologia organizacional na UEL, atende a quais critérios?"

Como nesta pesquisa de abordagem qualitativa não há a construção de hipóteses aprioristicamente, mas sim, questões norteadoras, passamos a relacioná-las abaixo:

1) Quem são os envolvidos com o estágio de psicologia organizacional? Quais são seus objetivos, papéis e como vêem a avaliação?

2) Os resultados obtidos através da avaliação possibilitam retroalimentar o ensino no estágio, a própria avaliação e o desempenho dos envolvidos?

3) Quanto o processo de avaliação possibilita a interação, o intercâmbio, a negociação entre supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários com vistas à formação do psicólogo organizacional no estágio?

4) A prática avaliativa atende aos critérios de: adequação técnica, viabilidade, utilidade e ética?

Estas questões é que pretendemos ver respondidas através desta pesquisa.

Objetivos da Pesquisa

1) Contextualizar o estágio de psicologia organizacional como está historicamente estruturado na UEL, caracterizando a composição do cenário acadêmico.

2) Descrever o processo avaliativo do estágio e analisá-lo quanto aos critérios de uma boa avaliação (STUFFLEBEAM, Daniel L.).

3) Desvelar os componentes da concepção de ensino e o perfil da formação profissional que ancoram a prática avaliativa dos sujeitos do estágio.

A apresentação dessa pesquisa obedece a seguinte ordem:

CAPÍTULO I, partimos do sujeito-ator resgatando as suas dimensões e interações e compomos dois cenários: o da prática profissional tradicional e emergente, e o da formação acadêmica tratando das características do curso de Psicologia, do estágio e da supervisão.

CAPÍTULO II, delineamos os alicerces para a avaliação, tratamos dos elementos da prática avaliativa e apresentamos os critérios da boa avaliação do estudo da meta-avaliação.

CAPÍTULO III, apresentamos a abordagem, o método e as técnicas utilizadas para desenvolver a pesquisa, e caracterizamos as populações entrevistadas e os aspectos investigados.

CAPÍTULO IV, descrevemos e interpretamos as quatro principais cenas que compõem o cenário do estágio: o currículo, a busca pelo campo de estágio, as situações formais de interações e a avaliação.



CAPÍTULO V, decompomos a cena da avaliação descrevendo os seus quatro *atos*: o artigo-síntese, o desempenho, a banca e o relatório final.

CAPÍTULO VI, avaliamos a avaliação segundo os critérios da utilidade, viabilidade, exatidão técnica e ética identificando-os na prática dos sujeitos, no sujeito da prática e nas interações dos sujeitos da prática, desvelando assim as concepções que ancoram o ensino e a formação profissional.

O ÚLTIMO ATO é uma seção onde apresentamos as reflexões finais sobre avaliação, ensino e formação profissional abstraídas da prática dos sujeitos no estágio de psicologia organizacional.

O RECOMEÇO... é a proposta de encaminhamento dos resultados aos usuários e do possível recomeço da análise da prática avaliativa a partir do enfoque emancipatório da avaliação.



Capítulo I - COMPONDO CENÁRIOS

“... não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se existisse em si e por si”.

Silvia T. Maurer Lane

1.1 Em Busca do Sujeito-Ator

Por que em busca do sujeito?

Porque através de uma prática profissional não refletida, em virtude de atendermos as demandas da nossa atividade, podemos correr o risco, como psicólogos organizacionais e do trabalho, de fixar nossa atenção no trabalho a ser executado por um sujeito e nas necessidades, sempre urgentes da Organização, e perdemos de vista o fator humano. Ao estudarmos e analisarmos o trabalho executado pelo homem, para a Organização, deixamos o sujeito que realiza o trabalho, que participa de determinada Organização, com características específicas.

É nessa direção que MIGLIACCIO (1994, p. 22) faz a seguinte consideração, de que *“o trabalho está em função do homem e não o homem em função do trabalho. (...) as coisas são feitas pelo homem”*.

A busca do sujeito é para colocá-lo novamente no seu lugar de direito, à cena, e a partir daí, do seu resgate, redimensionar o foco de

apreensão do trabalho e da organização. Negar-se a tratar o sujeito como recurso humano, relativizando-o aos recursos materiais, como peça facilmente descartável, desadaptada, enferrujada, obsoleta, modelo aposentado, é o papel do psicólogo organizacional.

Segundo CHANLAT (1992, p. 26) foram as leis da divisão intelectual do trabalho que contribuíram para esta forma de ver o sujeito, “em pedaços”, fragmentado e de reproduzirmos este modelo em nossa prática.

Mas que **modelo** e que **sujeito**?

HITT traça com muita clareza dois modelos teóricos que nos ajudam a identificar que sujeitos estão subjacentes a eles.

“O modelo comportamental, segundo o qual o homem pode ser descrito em termos de seu comportamento, é predizível; é um transmissor de informação; vive num mundo objetivo, é racional; tem traços em comum com os outros homens; pode ser descrito em termos absolutos; suas características podem ser estudadas independentemente uma das outras; é uma realidade e é passível de ser conhecido em termos científicos. O modelo fenomenológico, segundo o qual o homem pode ser descrito em termos de sua consciência, é imprevisível; é um gerador de informação; vive num mundo subjetivo; é a-razional; é único entre milhões de outras personalidades únicas e pode ser descrito em termos relativos, precisa ser estudado de uma maneira globalizadora; é uma potencialidade e é mais do que tudo que poderemos saber sobre ele”. (apud COPIT, 1981, p. 418)

O autor ainda trata do enfoque metodológico. O modelo comportamental está ligado a psicologia experimental, behaviorista que toma o homem como objeto de estudo como as ciências naturais o faz.

“No caso da Psicologia, elimina-se das características psicológicas estudadas as significações que elas assumem para o homem que as possui, significações sentidas ou vividas psicologicamente por ele, e, em parte, derivadas do contexto social inevitável em sua existência. Dessa forma, aquelas características, passam a constituir uma realidade objetiva que o psicólogo irá estudar através da racionalidade científica cuja lógica é externa ou imposta ao sujeito estudado”. (apud COPIT, 1981, p. 418-9)

No modelo fenomenológico, o enfoque metodológico está na psicologia psicanalítica, que toma o sujeito revelado em sua comunicação consigo próprio e com o mundo, segundo HITT:

“Esse enfoque visa a decifração da linguagem do homem, determinada pelo inconsciente e constituída pelos significantes de sua conduta, que expressam as disposições individuais derivadas de sua história pessoal e vividas no momento pelo sujeito. (...) Não basta o psicólogo ver ou perceber o outro através de seus componentes e atitudes, mas tem, também, que compreender a significação que a conduta tem para o sujeito (...).” (apud COPIT, 1981, p. 420)

Apreender o sujeito em sua globalidade é tê-lo em todas as suas dimensões. CHANLAT(1992) em seu artigo intitulado *Por uma antropologia da condição humana nas organizações*, trata das dimensões esquecidas do sujeito, para que se evite a “*concepção da pessoa em pedaços*”.

CHANLAT(1992, p. 27) apresenta o sujeito como: **um ser ativo e reflexivo**, que pensa e age, que através dos seus atos constroem a própria realidade social. **Um ser de palavra**, que objetiva-se através da linguagem e dos significados que atribui a ela. **Um ser de desejo**, de pulsão e de relação, de racionalidade e irracionalidade que se enraíza no mundo interior e no mundo exterior, e é através da identificação que ele vê seus desejos e existência reconhecidos ou não. **Um ser simbólico**, produtor de símbolos, de imagens, de metáforas, de mitos, de alegorias, de emblemas, repletos de representações afetivas. **Um ser espaço-temporal**, o espaço – diferentes lugares que constituem a geografia ao mesmo tempo pessoal e social, o lugar como objeto de investimento afetivo, material, profissional, etc.; o tempo – que nos remete aos ritmos biológicos, psicológicos e sociais.

É a redescoberta do sujeito constituído de subjetividade e afetividade, de consciência e de intencionalidade, revelando-se através das interações sociais.

A realidade cotidiana é compartilhada pelas interações sociais. Ela, realidade cotidiana, apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo que participo juntamente com outros sujeitos. Essa realidade da vida cotidiana é estruturada espaço-temporalmente e quanto ao tempo eu só disponho de certa quantidade para realização dos meus projetos e o conhecimento deste fato afeta minha atitude em relação a estes projetos.

É na interação face a face, num quadro espaço-temporal, que este sujeito se comunica de vários modos, que coloca em jogo os ritos e mobiliza vários processos psíquicos, conforme CHANLAT(1992).

"Na situação face a face o outro é apreendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois. Sei que no mesmo vívido presente sou apreendido por ele. (...) há um intercâmbio contínuo entre minha expressividade e a dele. (...) a subjetividade do outro me é acessível mediante o máximo de sintomas. (...) a situação face a face do outro é mais real para mim próprio". (p.47)

Segundo BERGER & LUCKMANN (1990), apreendo o outro por esquemas tipificadores e estes são naturalmente recíprocos e mutuamente influenciáveis, estão em contínua *negociação* na situação face a face.

"Podemos começar propriamente a falar de papéis quando esta espécie de tipificação ocorre no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comuns a uma coletividade de atores. Os papéis são tipos de atores neste contexto. (...) a construção de tipologias de papéis é um correlato necessário da institucionalização da conduta. (...) Em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, não somente no sentido cognoscitivo estreito, mas também no sentido do "conhecimento" de normas, valores e mesmo emoções. (...) Aprender um papel não é simplesmente adquirir as rotinas que são imediatamente necessárias para o desempenho "exterior". É preciso que seja também iniciado nas várias camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas, do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel". (p. 103-7)

O sujeito absorve os papéis, atitudes dos outros e o mundo deles. Ele vai identificando-se com o outro e interiorizando-os¹. Isto se dá pelo processo de socialização.

A socialização primária se dá na infância, pela qual o sujeito torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é subsequente e introduz o sujeito já socializado em um novo setor do mundo objetivo, e segundo BERGER & LUCKMANN (1990):

“A socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções diretas ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. (...) exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas “compreensões tácitas”, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos”. (p. 185)

Toda interação para existir exige um modo de comunicação, que inclui a comunicação verbal e a não-verbal (vocal, gestual, fisionômica). O texto falado é acompanhado pelos elementos contextuais, que segundo CHANLAT (1992) são:

“... espaços corporais, distintivos de origem (vestuário, insígnias, uniformes, etc) e marcadores relacionais (signos hierárquicos, sobrenomes, etc). O conjunto destes marcadores associados às características temporais e espaciais do lugar onde se situa o ato de comunicação, define o contexto situacional”. (p. 38)

Toda interação coloca em jogo alguma forma de ritualização que contribui para a manutenção da sociabilidade (a polidez, o tato, a cortesia), visa proteger os sujeitos uns dos outros, a garantir certa qualidade nos relacionamentos humanos.

¹ Segundo BERGER & LUCKMANN, (1990), *Interiorização é a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim. (p. 174)*

“O ritual é um dos meios de conduzir o indivíduo a este objetivo: sendo ensinado a ser atento, a se prender a ser eu e a expressar este eu através da fisionomia, a mostrar-se orgulhoso, honrado e digno, a ser diferente, habilidoso e seguro. Estes são alguns comportamentos elementares que é preciso desenvolver numa pessoa para que ela possa interagir”. (p. 38)

CHANLAT(1992) sinaliza a presença dos processos psíquicos nas interações que ocorrem nas organizações:

“Toda interação mobiliza processos psíquicos que representam a parte imersa da interação. São os processos de introspecção, de projeção, de transferência, de repressão, de idealização, etc que tem origem no desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano. Frequentemente imperceptíveis, eles são a base de inúmeros problemas, mal-entendidos, quiprocós e conflitos que encontramos nas organizações(...). A significação que se dá a alguns gestos, a algumas palavras, deve sempre ser inserida nos quadros psíquicos onde surgiram. (...) A tomada de consciência de tais podem ter o mérito de lembrar a todos e a cada um que a afetividade é uma dimensão incontornável das relações humanas”. (p. 39)

É esse sujeito que desempenha o papel de aluno, de supervisor, de psicólogo organizacional... esse é o sujeito-ator dos cenários profissionais e acadêmicos.

1.2 O Cenário da Prática Profissional: o ator e a cena emergente

O campo de atuação ² que estamos tratando aqui é o da psicologia organizacional e do trabalho. Além dessa denominação pode-se encontrar outras conforme ZANELLI (1992) as relaciona:

² Segundo BOTOMÉ, (1988), *Campo de Atuação Profissional caracteriza-se por um conjunto de atividades, em realização e potenciais, cujo objetivo é conseguir uma intervenção imediata e abrangente na realidade, de maneira a resolver problemas ou a impedir a ocorrência delas, além de outras possibilidades de atuação. É uma delimitação artificial convencionada.* (p. 281)



"Psicologia do Pessoal, Psicologia Aplicada à Administração, Psicologia Aplicada aos Negócios, Psicologia Social nas Organizações, Comportamento Organizacional, Desenvolvimento Organizacional, Administração de Recursos Humanos, Sociologia Organizacional, que sobrepõem-se aos temas comumente tratados pela Psicologia Organizacional". (p.11)

Segundo ZANELLI (1992, p. 11), nos Estados Unidos a denominação mais utilizada é a Psicologia Industrial e Organizacional; na Europa é a Psicologia Organizacional e do Trabalho e que parece ser a mais apropriada porque *"traz a idéia tanto dos fatores contextuais imediatos do trabalho como das características organizacionais que exercem influência sobre o comportamento do trabalhador"*.

No Brasil, a opção pelo termo Psicologia Organizacional é a mais difundida, e é possível identificar duas tendências nessa denominação, segundo ZANELLI (1994):

"A primeira tendência, mais extensiva, tem alocado as contribuições da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas e outras, sob o rótulo de Estudos Organizacionais. A segunda, incipiente no Brasil, re-significa e remete-se para a Saúde Mental no Trabalho. Contudo, nos limites estabelecidos em nossa realidade, o uso de Psicologia Organizacional e do Trabalho ainda nos parece mais completo e apropriado". (p. 83)

A psicologia organizacional e do trabalho³ está voltada para estudar e analisar o sujeito e suas interações sociais considerando os fatores contextuais do trabalho, inseridos numa organização que tem características próprias, e que por sua vez está circunscrita a uma sociedade, a um mundo.

Como objeto de estudo é possível estabelecer esses cinco planos de análise: o individual, o da interação, da Organização, da sociedade e do mundo.

³ Visando uma leitura mais dinâmica do texto desta pesquisa, adotaremos a denominação psicologia organizacional, embora concordamos com Zanelli sobre a denominação Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Segundo CHANLAT (1992, p. 35), o plano individual compreende os aspectos biológicos, psíquicos e sociais que exercem influência sobre as condutas individuais. O plano das interações são os relacionamentos com os outros, o outro é ao mesmo tempo um modelo, um objeto, uma sustentação ou um adversário. No plano organizacional, introduz-se as dimensões próprias e que influenciam as condutas humanas, são os modos de dominação, a cultura, as exigências econômicas do ambiente. No plano da sociedade são os efeitos do conjunto econômico, político, jurídico e cultural, situação em um contexto espaço-temporal dado (hábitos, língua, leis, estrutura de classes, modo de produção das elites, etc). O plano mundial, é o lugar que a sociedade ocupa no concerto das nações que pode até ser atribuído um grande número de variáveis: geográficas, demográficas, históricas, militares, econômicas, políticas, sociais e culturais. É a posição que se ocupa no sistema mundial.

WEBER & WALTER (1991) caracterizam o campo de atuação do psicólogo organizacional da seguinte maneira:

“É o profissional que atuará individualmente ou em equipes multiprofissionais, onde quer que se dêem as relações de trabalho, nas organizações sociais formais ou informais, visando à ampliação da Psicologia para a compreensão e o desenvolvimento das relações interpessoais e dos processos, em sua articulação com as dimensões política, econômica, social e cultura”. (p.74)

Existe um imperativo para a atuação profissional nesta área, a observação e o entendimento de que os elementos contextuais – as variáveis referentes ao trabalho, à organização, à sociedade e ao mundo – são fundamentais para compreender o desenvolvimento das relações interpessoais (as interações sociais dos sujeitos), e que, para tanto, é necessário uma atividade multiprofissional e interdisciplinar, articulada com os vários planos de análise identificados por CHANLAT.

BASTOS & ACHCAR (1994) no texto intitulado *Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração*

identificam tendências de mudança no exercício profissional, e consequentemente na prática do psicólogo organizacional.

1) A concepção sobre fenômeno psicológico deixa de estar centrado no plano individual e é visto na sua interdependência com o contexto sociocultural:

“Reafirma-se a importância de que o foco da análise do comportamento individual seja direcionado para o seu contexto mediato e imediato como a participação no planejamento organizacional, passam a exigir que a análise dos processos extrapole o plano individual ou microssocial e envolva, também, o nível estrutural”. (p. 251)

2) As fontes de conhecimento que embasam a prática: passa de uma perspectiva unidisciplinar para multidisciplinar.

3) Natureza da intervenção: antes na ação do psicólogo isoladamente, hoje na atuação de equipes multiprofissionais.

“O psicólogo aproxima-se do administrador, por exemplo, quando se insere nos sistemas de gerência de pessoa; trabalha junto aos pedagogos, educadores, administradores e sociólogos na área de treinamento e desenvolvimento; atua com assistentes sociais e advogados quando se encontra na área de benefícios”. (p.254)

Na natureza da intervenção, outra mudança antes focava o indivíduo *“intra-psi, caráter curativo”*, remediativo, hoje, centra-se em contextos, em grupos, ação preventiva, prospectiva.

“... supera o modelo restrito (...) caracterizado por acentuar-se no ajustamento do indivíduo ao trabalho a partir de mensurações de características da personalidade, aptidões e interesses. (...) desloca-se para atividades que possam construir modelos organizacionais mais apropriados às demandas do seu ambiente externo e interno”. (p. 256)

É a mudança da 1ª fase – *psicotécnica* para a 3ª fase – *transformação dos sistemas sociotécnicos* caracterizados por MALVEZZI



(1979, p. 37) quando, na sua dissertação de mestrado analisou a evolução ⁴ das atividades do psicólogo organizacional ligados a recursos humanos.

4) Nível de intervenção, passagem do plano restritivo de aplicação das técnicas, com reduzido poder de intervenção, para atuação ao nível mais estratégico, maior poder decisório (assessoria, gerência, consultoria).

A mudança é para ascensão e para outra forma de inserção profissional:

“... a posições estratégicas permitindo-lhe interferir na formulação das políticas organizacionais básicas. (...) busca-se romper o nível técnico de intervenção, caracterizado como limitador... (...) e às novas formas de gestão mais participativas têm conduzido a ação do psicólogo organizacional para o nível de assessoria e consultoria, no geral voltadas para planejamentos macroorganizacionais”. (p. 258)

5) Recursos técnicos de restritos e originários basicamente no âmbito da própria psicologia, para a diversidade de recursos e instrumentos, pluralidade de técnicas que podem extrapolar o campo da psicologia.

6) Atitudes em relação aos conhecimentos, técnicas e práticas: de consumista, que aplica aquilo que foi gerado em outros contextos, para crítica, preocupada em gerar conhecimento e tecnologia apropriados à realidade em que atua.

7) Natureza do compromisso enquanto profissional: preocupação humanista antes voltada para o atendimento de necessidades sociais, e agora, voltada também para fortalecer o engajamento pela transformação social. *“Emerge uma maior preocupação com o compromisso político-ideológico. Tal preocupação manifesta-se na busca de compreensão dos mecanismos de controle exercidos pelas organizações...”*. (p. 256)

⁴ MALVEZZI, (1979), identificou três fases: A psicotécnica – preocupação básica com o indivíduo e o trabalho, não se observava uma perspectiva organizacional; A da Efetividade Organizacional ou Contingencial – passou-se a enxergar a organização como fonte de variáveis que devem ser consideradas no ajustamento do homem ao trabalho; e, Psicólogos Agentes de Transformação dos Sistemas Sociotécnicos – preocupação com o todo e não só com o indivíduo, ênfase no trabalho interdisciplinar.

Essas tendências caracterizam a mudança da perspectiva tradicional do trabalho do psicólogo organizacional para uma perspectiva emergente, que passa de “um fazer” solitário, centrado na mensuração de habilidades, na adaptação do homem ao trabalho, preocupado no “como fazer”; para “um fazer” multiprofissional e interdisciplinar, assessorando grupos na Organização, na adaptação do trabalho para o homem, refletindo no “para que fazer”.

SCHEIN (1982) descreve a diferença entre o psicólogo industrial dos anos 20 e 40 e o psicólogo organizacional de hoje através do conteúdo de suas atividades:

“Em primeiro lugar, questões tradicionais, como as relativas a recrutamento, testagem, seleção, treinamento, análise de tarefas, incentivos, condições de trabalho e outros, são agora tratados pela psicologia organizacional como questões interrelacionadas e estreitamente vinculadas ao sistema social da organização como um todo. Em segundo lugar, os psicólogos organizacionais começaram a preocupar-se com uma nova série de questões que derivam do conhecimento das características sistêmicas das organizações”. (p. 06)

Além das “questões tradicionais” outras atividades que os psicólogos desenvolvem são: programas de qualidade de vida no trabalho, estudos sobre cultura e clima organizacionais, programas de preparação para a aposentadoria, estudos sobre os efeitos psíquicos e psicossomáticos do trabalho (saúde mental no trabalho), atividades em aconselhamento de carreira, estudos da subjetividade, que procuram entender o modo subjetivo do trabalhador relacionar-se com o trabalho.

Segundo MALVEZZI (1979) o psicólogo organizacional continua a mensurar comportamentos, atividades...

“O que muda é a perspectiva, o significado da tarefa. Ele deve reagir não como técnico, mas como membro de um grupo com o qual partilha um objetivo comum. Ele não deve raciocinar como se as relações sociais fossem uma função de variáveis individuais e sociais, mas em função de relações interpessoais de uma organização, ligados à textura de causas do ambiente organizacional”. (p. 40)

O papel esperado do psicólogo organizacional é o de agente de mudanças e para isto, segundo ZANELLI (1994, p. 138) “*pressupõe-se relacionamento, participação, comunicabilidade, aceitação e poder de influência*”.

Na mesma direção MALVEZZI (1979) delineava como papel do psicólogo organizacional a ação contextualizada, interdisciplinar, crítica e participativa:

- “1) em todas as suas atividades, considerar a realidade histórico-social;*
 - 2) ter como objetivo do cargo a participação na dinâmica de escolhas que configura o sistema de atividades da organização;*
 - 3) na análise e solução dos problemas de seu cargo, levar em consideração o contexto organizacional;*
 - 4) entender os seus instrumentos de trabalho, como meios que não devem ter prioridade sobre os fins;*
 - 5) sua atuação deve considerar o caráter de interdisciplinaridade dos problemas organizacionais;*
 - 6) responder pelos processos psicossociais da organização”.*
- (p. 41)

BASTOS & ACHCAR (1994) propõem para o psicólogo orientado pelos movimentos emergentes, um perfil profissional fundamentado em três eixos: o do conhecimento, do trabalho e das características pessoais.

“Posição diante do conhecimento:

- *autonomia para buscar conhecimentos*
- *buscar manter-se atualizado*
- *ampliar e integrar conhecimentos*
- *contextualizar os conhecimentos existentes, assim como os novos, à realidade*
- *produzir conhecimentos a partir de sua experiência*

Posição diante do trabalho:

- *apreender demandas sociais e políticas*
- *atentar para a abertura e redefinição de espaços*
- *contextualizar o problema*
- *refletir criticamente sobre a atuação e seus resultados*
- *repensar abordagens e alternativas: visão pluralista*

Características pessoais:

- *habilidades interpessoais: comunicabilidade, flexibilidade, adaptabilidade, poder de argumentação*
- *capacidade para sensibilizar e engajar parceiros*
- *capacidade reflexiva e de sintetizar conhecimentos e experiências*
- *ser pró-ativo, empreendedor”.* (p. 268)

O perfil profissional esperado orienta a prática educativa delineando assim um texto, um contexto e as cenas da formação acadêmica.

1.3 O Cenário da Formação Acadêmica: texto, contexto e cenas

A prática profissional está ligada à formação acadêmica, que não se limita ao curso de graduação, mas deve ser um processo continuado em busca da formação complementar.

A formação acadêmica obtida no curso de graduação reflete o tipo de universidade, que deve ser crítica, como FÁVERO apresenta:

“... a universidade não pode ser simplesmente o lugar de transmissão do saber, mas o lugar crítico, uma instituição que critica o saber, onde se discute a cultura e se projeta os rumos da cultura nacional”. (apud PALMIERI, 1996, p. 1)

Para o curso de psicologia, situado numa universidade crítica, que tipo de profissional deverá ser formado?

O caminho da boa formação, segundo CARVALHO (1989), deve ser no sentido de formar o profissional capaz de:

“... criticar, analisar, reformular, inventar, PENSAR a situação colocada para ele. Ele deve atuar com base num campo de conhecimentos específicos, mas não é um técnico aplicador de conhecimentos aprendidos”. (p. 21)

Um profissional crítico do seu trabalho, da sua atuação e consciente do seu compromisso político, não é um executor técnico. É o dualismo competência técnica – compromisso político.

DEL PRETTE & DEL PRETTE (1990, p. 27) afirmam que este dualismo deve ser superado porque a concretização do compromisso político é garantido através da competência técnica, um implica no outro, na articulação entre ambas.

Segundo os autores isto significa formar profissionais capazes de:

“... atividade científica e de reconhecer a dimensão política dessa atividade em suas implicações sociais, sem cair no pragmatismo imediatista, porém sem ignorar o contexto social em que essa atividade está ocorrendo. Significa também, por outro lado, formar profissionais competentes em seu compromisso, ou seja capazes de colocar o seu saber científico a serviço da produção de conhecimento nas diversas áreas de aplicação da psicologia de onde provêm as demandas sociais e, nesse processo, contribuir para a compreensão dos fenômenos e desenvolver e aperfeiçoar estratégias eficientes de intervenção sobre eles”. (p. 27)

Situado neste contexto de universidade crítica, voltada para formar profissionais competentes e comprometidos, o curso de psicologia apresenta quais características?

Fundamentados no trabalho de DURAN (1994) intitulado: *Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los*, tratamos de alguns pontos do curso de psicologia como: as diferentes profissionalizações, o dilema entre formar generalistas ou especialistas, a formação com ênfase em áreas tradicionais ou emergentes, a formação como processo, a formação teórico-prática, a importância de outras disciplinas, o critério de organização curricular, a busca de integração.

a) As diferentes profissionalizações que o curso visa formar e as implicações:

“A organização da grande maioria dos currículos está voltada para formar o psicólogo, mas está mesclada ou com o bacharelado ou a licenciatura, não entendidos como uma finalidade em si, objetivada. (...) O pesquisador, o professor de psicologia no segundo grau (ou eventualmente no 3º grau), ou formar o psicólogo, constituem opções que teriam consequências sobre, por ex., a necessidade de prática em técnicas de intervenção psicológica ou maior ou menor quantidade requerida de treino em pesquisa”. (p.279)

O curso de psicologia com três diferentes profissionalizações e com múltiplas áreas de atuação corre o risco de formar profissionais com o conhecimento muito fragmentado devido a esta diversidade e multiplicidade que o curso apresenta para o aluno, tornando difícil a tarefa de integração.

b) O dilema entre formar generalistas e especialistas:

A competência da formação deve estar voltada para as competências genéricas do psicólogo, dando conhecimento, ao aluno, das principais possibilidades de áreas de atuação e dos métodos, teorias e pressupostos filosóficos que ancoram a prática das áreas.

O curso de graduação deve ser entendido como o início de um longo processo de formação continuada, na qual se desenvolveriam as competências especializadas adequadas a situações profissionais específicas. (p. 281 e 298)

A ausência de discussão e definição no curso sobre o tipo de formação, se generalista e/ou especialista, reflete nas áreas de atuação onde os professores vivenciam o dilema em ministrarem conteúdos mais genéricos ou mais específicos, o que pode resultar em que cada professor faça a sua própria opção de orientação. Que formação o curso então terá?

c) A formação com ênfase em áreas tradicionais ou em emergentes:

“Coerentemente com o princípio de ênfase na formação de competências genuínas, as áreas presentes na formação deverão ser encaradas mais com vistas às suas possibilidades de generalização do que como oportunidade para aquisição de aptidões específicas. As oportunidades de formação deverão ocorrer nas principais áreas de atuação (Clínica, Educação e trabalho)”. (p. 298)

A priorização de três áreas em detrimento de outras áreas alternativas já orienta o curso para uma formação especialista, ainda mais quando o curso enfatiza uma das três áreas tradicionais.

d) A formação deve ser encarada como um processo:

“... voltado ao desenvolvimento da capacidade de problematizar e buscar soluções, que se passa no nível das relações no interior de instituições, produto de histórias anteriores de formação e de expectativas socialmente veiculadas e que envolve a articulação de muitas dimensões que são usualmente apresentadas como pólos opostos”. (p. 299)

A formação é um processo continuado e nesse sentido o curso de graduação deve levar o aluno a aprender a aprender, não apresentar o conhecimento como algo acabado e pronto, não estabelecer “vínculos de dependência” entre aluno e professor, e demonstrar que a formação especialista é decorrente de um processo contínuo de formação, após a graduação, na área de atuação escolhida por ele.

e) A importância de outras disciplinas na formação do psicólogo:

“É indispensável que, além da formação especificamente psicológica, estejam presentes, também, as visões das áreas do conhecimento que fazem interface com a psicologia, como a antropologia, por exemplo, ou que estão na sua base, como a filosofia”. (p. 301)

O psicólogo organizacional que atua obrigatoriamente com outros profissionais precisa dessa formação interdisciplinar, não apenas para a sua atuação profissional mas também para estar habilitado a intervir nos problemas psicossociais da Organização.

f) O critério de organização curricular é por disciplinas por *“haver preferência por utilizar os rótulos consagrados de divisão em disciplinas, apesar da confusão de critérios que preside essa divisão”. (p.301)*

O cuidado ao se utilizar como critério a divisão por disciplinas é o de assegurar que os conteúdos programáticos não se sobreponham. Para isso é fundamental a integração das disciplinas e dos seus ministrantes.

g) A busca de integração na formação acadêmica:

“... um dos problemas que está na base das dificuldades de nosso currículo é a ausência de um projeto mais integrado, de uma prática mais coletiva de formação que substitua o modo soberano com que cada docente realiza a sua tarefa. (...)

Mais do que será uma formação prática, generalista ou profissionalizante, o problema está no modo como está se articulando essa formação. (...)

A multiplicidade está presente na formação, só que, em vez de aparecer como multiplicidade, aparece como fragmentação e a fragmentação não é o caminho. A multiplicidade eventualmente permitiria reconhecer a nossa diversidade e trabalhar com ela, buscando linguagens comuns. Nesse caso as disciplinas transformariam em alguma coisa mais orgânica que daria respostas mais apropriadas para os alunos”. (p.293)

É a superação da fragmentação pela integração. Integrar é dar condições para que a multiplicidade de enfoques teórico-metodológicos possam coexistirem de forma harmônica e isto se dá pela discussão e elaboração coletiva. O curso de psicologia não deve ser entendido como desta ou daquela linha ou deste ou daquele professor, deve ser entendido como um projeto coletivo e pela sua própria natureza repleta de multiplicidades.

h) A falsa dicotomia de teoria e prática:

“A prática é uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem que se constitui em estratégia de ensino da teoria e da própria prática. Como aprendiz de profissional, o estudante deve ser envolvido nas diversas etapas e diferentes facetas de que o trabalho profissional é composto. Quanto à teoria, é básico que o aluno saia bem informado sobre as grandes perguntas e grandes respostas que constituem as linhas marcadamente delimitadas da Psicologia e que aprenda a argumentar a favor das Respostas que eventualmente prefira”. (p. 299)

Pertinente à questão da ‘teoria-prática’ está o estágio curricular supervisionado.

No estágio o aluno tem oportunidade de concretizar um conjunto de aprendizagens no ambiente profissional, integrando de forma dinâmica a teoria e a prática.

Dito de outra forma, o estágio propicia ao aluno a vivência do papel profissional no cenário da Organização junto a outros profissionais, desenvolvendo-se nas dimensões sociais, culturais, éticas e aplicando os conhecimentos da Psicologia para estudar e analisar o comportamento humano.

O estágio é a parceria entre o sistema educacional e a comunidade de profissionais. Juntos, propiciam meios e condições para que o aluno complemente sua formação acadêmica.

Segundo PARO (1979, p. 86), haverá sempre uma parcela da formação profissional que deverá ser desenvolvida fora do sistema educacional *“trata-se de estágios ou adaptações às situações concretas do trabalho que, por menor proporção do tempo dedicado à formação profissional que representem, não deixam de ter grande significado e importância”*.

Através do estágio estabelece-se uma relação especial de ensino, que leva dois mundos – o do trabalho e o da escola a interagirem e essa interação pode apresentar-se de forma conflituosa.

FONTES (1985) caracteriza a relação conflituosa entre escola e empresa ao apresentar as críticas que cada uma faz da outra quanto ao comprometimento com a formação profissional.

As empresas criticam as universidades pelo desajustamento entre a mão-de-obra formada e as necessidades do mercado de trabalho, consideram a formação acadêmica excessivamente teórica e com poucas práticas, e, reclamam por não serem consultados e nem chamados para participarem das decisões.

Segundo o autor, as críticas por parte das universidades são de que a empresa não contribui com o ensino e mantém a posição passiva de usuária de mão-de-obra especializada formada pela universidade.



Posturas polarizadas como estas podem gerar distorções na formação profissional realizada através dos estágios curriculares.

Fundamentados em SANTOS (1979), MACIEL (1992) e BURIOLLA (1995), identificamos oito pontos que caracterizam possíveis disfunções no estágio:

a) A divergência de objetivos entre escola e empresa quanto a formação profissional:

“Enquanto para as escolas o principal objetivo é oferecer um treinamento que venha a contribuir para a formação profissional do aluno, (...) as empresas visam, prioritariamente, a uma melhor seleção de mão-de-obra para expansão e renovação dos seus quadros (...). Além disso, a ausência de vínculo empregatício para com o estagiário, permite que a empresa suprima seu déficit de mão-de-obra, de maneira satisfatória e a baixo custo”. (SANTOS, 1979, p. 74)

A diversidade de objetivos precisa ser considerada e negociada entre os envolvidos com o estágio. Os objetivos individuais devem convergir para o objetivo comum de desenvolver o estágio de qualidade.

b) O estágio confundido como *mero* cumprimento de carga horária:

“... o estágio é confundido como mero cumprimento de carga horária ou por parte do aluno, interessando-lhe tão somente um diploma, ou por parte da Instituição de Campo de Estágio, que não lhe oferece condições de aprendizagem com prática condizente”. (BURIOLLA, 1995, p. 80)

Para ocorrer esta disfunção basta que um dos envolvidos, aluno ou supervisores, não tenham interesse na prática que estão desenvolvendo.

c) O estágio confundido com trabalho e o aluno como mão-de-obra barata:

“Por vezes é configurado como as formas que as organizações encontram para usar o aluno como mão-de-obra barata, portanto, confundindo-o com o trabalhador profissional. (...) O estágio é ainda considerado um objeto utilitário na medida em que o aluno estagiário serve como trampolim para todas as atividades inespecíficas (...) secretária, arquivista, office-boy...” (BURIOLLA, 1995, p. 78)

A instituição de ensino, à qual o estágio está ligado, poderá evitar a ocorrência de tal *confusão* através do acompanhamento contínuo da prática.

d) A dificuldade de integração entre universidade e empresa gerada por contatos indiretos:

“Quanto a maneira de contatar as empresas, ainda são muito utilizados os contatos indiretos, através de circulares e ofícios. Dificultando uma real integração entre a escola e a empresa. Esta forma de relacionamento leva ao questionamento a respeito do planejamento do estágio, tal como, se os interesses do aluno, da Instituição e da Empresa estão sendo levados em consideração”. (SANTOS, 1979, p. 75)

A instituição de ensino se faz representar pelo coordenador de estágio e supervisor acadêmico junto ao campo de estágio. A ausência dessas representações leva o estágio a uma prática desintegrada e fragmentada devido a ausência de acompanhamento.

e) A separação prejudicial entre o supervisor acadêmico e o supervisor de campo:

“O supervisor da escola tem uma visão mais crítica sobre o trabalho por estar fora dele; o supervisor da empresa, tem uma visão mais restrita por estar fechado na organização. (...) Uma vantagem é que o aluno pode perceber dois pontos de vista diferentes (...) que possibilitará contrapor opiniões e obter informações dos dois lados. Uma desvantagem é que ele fica perdido”. (MACIEL, 1992, p. 20)

A dicotomia teoria e prática revela-se na relação entre os supervisores. O supervisor acadêmico é visto como “o teórico” e o supervisor de campo como “o prático”, um está ligado às exigências do mundo acadêmico, e o outro, às exigências do mundo do trabalho.

f) O despreparo do aluno quanto a forma de obter o campo de estágio:

“Como esses estágios acabam por ficar por conta e risco dos interessados, (...) recorrem a influências pessoais. Muitas vezes, sem o devido preparo, por circunstâncias burocráticas e temporais, o estagiário fica precocemente entregue a si mesmo (...) e a Instituição. Isto sem falar de tentar atestados com maior número de horas”. (MACIEL, 1992, p. 54)

A busca pelo campo de estágio deve ser viabilizado pelo preparo que a instituição de ensino presta aos seus alunos. A forma de inserção do aluno tem implicações no desenvolvimento e envolvimento na prática do estágio.

g) A ausência de planejamento e de definição de atribuições levam o aluno a sentir-se *perdido*. *“Relacionadas ao contexto do estágio quando não é planejado e as atribuições dos alunos não são claramente definidas, sentem-se estes inseguros, perdidos, sem saberem o que fazer e como fazer”. (BURIOLLA, 1995, p. 80)*

A responsabilidade pela coordenação do estágio é da instituição de ensino por planejar as atribuições de alunos e supervisores, fazendo-o de forma dialogada e participativa.

O Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE enfatiza que a empresa (campo de estágio) deve estruturar o seu sistema de estágio para evitar esta disfunção. O Centro tem elaborado guias de orientação que auxiliam na estruturação do sistema pela empresa.

O sistema de estágio é estruturado a partir de três conjuntos de ações, de implantação, de manutenção e de avaliação, segundo CIEE (1977, p. 40).

A implantação refere-se as ações de formalização geral do sistema. É a definição da política de concessão de estágio que engloba os objetivos, as condições (tipo, época, horário), duração, público, supervisor, elaboração e divulgação do regulamento interno do estágio e a orientação ao pessoal envolvido.

A manutenção corresponde aos processos de previsão de vagas, de programação global para a empresa, de programação específica para o setor que receberá o aluno e do encerramento do estágio.

A programação global define: as justificativas para os estágios, as necessidades detectadas, o valor da bolsa-auxílio, a quantidade de estagiários, a época, a duração e o setor do estágio, fontes de recrutamento, disponibilidade de supervisores, responsabilidade de elaboração dos programas específicos, previsão de aproveitamento posterior de estagiários. Todos estes itens deverão estar de acordo com o regulamento interno do estágio da Empresa.

A programação específica inclui três fases: a da ambientação do aluno, é a apresentação aos funcionários e o conhecimento dos setores da empresa; a fase do *aprender fazendo*, que são as atividades realizadas e a supervisão; e a fase da avaliação, é a definição dos instrumentos para avaliar o programa e o desempenho do aluno.

As ações avaliativas globais visam corrigir e reformular o sistema de estágio na empresa.



Quem irá mediar diretamente a relação entre universidade e empresa são os alunos e os supervisores, acadêmicos e de campo. Esta interação, dada através da supervisão, configurará ou não, os conflitos e as disfunções no estágio.

A supervisão é uma interação do tipo face a face, onde aluno e supervisor apreendem o outro e estabelecem vínculos.

Conforme GARCIA o vínculo pedagógico é, em princípio, de dependência:

“... pois quem não sabe depende que quem sabe, mas para completar o sentido autêntico desse vínculo deve-se encaminhar, começando por superar essa dependência, até culminar com a ruptura desse vínculo. A meta derradeira do ensino é fazer crescer, é conseguir que quem aprende não dependa de, é estabelecer um vínculo paradoxal cujo sentido profundo é atingido quando ele se rompe como tal, ou seja, quando o educador deixa de ser alguém de quem o aluno depende”. (apud PATTO, 1981, p. 347)

O vínculo de dependência está presente nas relações humanas entre os que ensinam e os que aprendem, e se manifesta através de cinco pressupostos, conforme BOHOSLAVSKY:

“1) que o professor sabe mais que o aluno; 2) que o professor deve proteger o aluno no sentido de que este não cometa erros; 3) que o professor deve e pode julgar o aluno; 4) que o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; 5) que o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno”. (apud PATTO, 1981, p. 321)

Esses pressupostos caracterizam o vínculo de dependência e refletem o caráter das relações interpessoais vividas entre o sistema social e o ensino e que são internalizadas por alunos e supervisores.

O caráter das relações interpessoais são as orientações que o sistema social impõe aos indivíduos e possuem três características:



“maniqueísmo, a gerontocracia e o conservadorismo”, segundo BOHOSLAVSKY:

“O sistema é maniqueísta na medida em que considera que há coisas absolutamente verdadeiras (em si) e coisas falsas (em si); que há maneiras “boas” e “más” de fazer as coisas, que há virtudes e defeitos. (...)

A orientação gerontológica, a forma pela qual as cargas de maior responsabilidade são preenchidos, através de concursos baseados, na maioria das vezes, na antiguidade e nos antecedentes, é reveladora da pressuposição, ainda presente numa sociedade moderna, de que os velhos sabem mais. (...)

O caráter conservador é a resistência à mudança que as pessoas que convivem dentro de um determinado sistema apresentam”. (apud PATTO, 1981, p. 325)

Essas características orientam o vínculo de dependência que é internalizado durante os muitos anos que transcorrem entre o aluno ingressar na escola até integrar-se ao mundo ocupacional.

A internalização é processada através de rituais⁵. Há rituais no ensino nos quais a passagem para uma situação nova baseia-se no ocultamento, na parcialização, na renúncia de si próprio, na tentativa de limitar o outro a um mero executor de decisões. Exemplos de rituais no ensino: o primeiro dia de aula, o dia dos exames, o dia do trabalho prático, da formatura.

O rito de iniciação do aluno dependerá da intensidade do conflito vivido pelo professor entre ensinar ou ocultar. *“Ensinar no sentido lato de mostrar, de fazer ver, ampliar perspectiva – e ocultar, no sentido de reter, distorcer, controlar, eclipsar, obscurecer, parcializar o conhecimento”*, segundo BOHOSLAVSKY apud PATTO (1981, p. 337).

No estágio o papel do supervisor deve ser o de ensinar, que segundo OLIVEIRA (1970) permite ao aluno descobrir-se e ser independente:

⁵ BOHOSLAVSKY, (1981), Ritual refere-se a formas reiteradas de estabelecer uma continuidade entre uma geração e outra. Constitui um dos canais através dos quais se realiza a transmissão cultural; pode ser enriquecedor na medida que cada ato ritual introduza características novas, caso contrário, os rituais consistem em formas estereotipadas, mecânicas, desvitalizadas e empobrecidas em relação aos membros que deles participam. (p. 326)

“... descobrir por si mesmo as respostas para os problemas que surjam durante o trabalho. É na relação com o supervisor que o supervisionado chega a conhecer as próprias possibilidades e limitações, num processo de identificação que leva ao desenvolvimento de suas capacidades”. (p. 43)

Finalizando... neste capítulo partimos do resgate do sujeito nas interações face a face, para servir de ponto de referência à toda análise que se fizer, tratando-o como ator intencional que dá significados aos cenários.

Buscamos através da explanação da prática profissional, desenhar o movimento das tendências tradicionais e emergentes, indicando a postura profissional esperada. Compomos assim, o cenário da prática profissional e, subjacente a ele levantamos, na sequência alguns pontos da formação acadêmica.

No cenário da formação acadêmica abordamos questões sobre o curso de psicologia, sobre disfunções na prática do estágio e tratamos do vínculo de dependência na relação pedagógica.

Considerando que toda ação do sujeito, seja no cenário profissional e/ou acadêmico, revelam tendências, concepções, intenções; e que toda ação do sujeito é passível de avaliação; o que revelará o conjunto de ações avaliativas existentes no estágio da área de psicologia da UEL?



Capítulo II - CONSTRUINDO A CENA DA AVALIAÇÃO

“A definição do porquê, o quê e como avaliar pressupõe uma concepção do homem que se quer formar e das funções que atribuem-se à escola em uma determinada sociedade”.

Clarilza Prado de Sousa

2.1 Os Alicerces da Cena

A prática avaliativa é alicerçada em pressupostos teóricos que revelam a tendência pedagógica do curso. Quais tendências podem orientar a prática avaliativa ?

Libâneo⁶ trata das tendências pedagógicas na prática escolar mas afim de obter um quadro mais sintético buscamos em BRITO et al (1987) as quatro principais tendências: a tradicional, a nova, a tecnicista e a crítica.

A seguir passamos à caracterização de cada tendência segundo o trabalho de BRITO et al (1987):

“Na tendência tradicional a escola é autoritária com normas rígidas e funções definidas e hierarquizadas. Os objetivos não são muito explicitados e o que importa é a quantidade de

⁶ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.



conhecimentos. As aulas são centradas no professor que é o transmissor dos conteúdos e o aluno é o sujeito passivo que os assimila.

Na tendência nova a escola é democrática, as normas mais livres e as funções se confundem disfarçando a autoridade. Os objetivos educacionais obedecem o desenvolvimento psicológico do aluno e sua auto-realização. As atividades são centradas no aluno, que é visto como um ser ativo, criativo e participativo. O professor é o facilitador da aprendizagem.

Na tendência tecnicista a busca é pela eficiência do produto. Há divisões de planejamento, execução e avaliação. Os objetivos educacionais são categorizados, operacionalizados e classificados em gerais e específicos. O professor é o técnico que prepara os meios instrucionais que vão garantir a eficiência e eficácia do ensino. O aluno é o alvo do material instrucional.

Na tendência crítica a proposta é de reflexão. Os objetivos são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos. O professor é o facilitador da aprendizagem que utiliza todos os meios que possibilitem a apreensão crítica dos conteúdos. O aluno determina e é determinado pelos condicionantes sociais, políticos, econômicos, históricos e individuais". (p.19-20)

Segundo os autores, na primeira tendência a avaliação valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; na segunda tendência são os aspectos afetivos que são ressaltados; na terceira tendência, a avaliação enfatiza a diferença de aprendizagem do aluno na sua entrada e na saída da situação de ensino; na quarta, a preocupação é com a superação do senso comum para a consciência crítica.

As tendências pedagógicas formam o conjunto de pressupostos que definem a prática das pessoas envolvidas com o ensino. A prática avaliativa é consequência, e por isso reflexo da visão, de escola, de educador e de educando de determinada tendência, que traz em si a representação de conhecimentos e interesses da sociedade.

HABERMAS identificou três formas de conhecimento que são colocados em movimento pelos interesses humanos cognitivos. Segundo GREGO (1997) são eles:



“... um conhecimento instrumental, orientado por um interesse técnico em controle, que se define na dimensão de produção do trabalho material; um conhecimento subjetivo-interpretativo, orientado por um interesse prático em consensos, que se define na dimensão da linguagem; um conhecimento crítico-reflexivo, orientado por um interesse em emancipação e transformação, que se define na dimensão do poder”. (p. 101)

Há o interesse técnico em controle, o interesse prático em consenso e o interesse em emancipação e transformação, como os *interesses* podem ser aplicados à avaliação ?

A partir dos pressupostos traçados por HABERMAS, AOKI apud GREGO (1997) delineou três diferentes enfoques teórico-metodológicos de avaliação: um de orientação técnica, o segundo de orientação subjetiva-interpretativa e o terceiro enfoca a orientação teórico-crítica.

GREGO (1997, p. 102) descreve as três dimensões e situa a maioria dos modelos e instrumentos de avaliação no primeiro enfoque. O enfoque de orientação técnica tem o interesse no controle e é de natureza somativa, *“têm como valores a **produtividade**, a **eficiência**, a **certeza** e a **predição** (...) centrados em resultados (...) e orientados por objetivos e critérios estabelecidos ‘a priori’ ”.*

No segundo enfoque, orientação subjetivo-interpretativo, há o interesse prático em consenso. GREGO (1997) descreve o interesse e a natureza formativa deste enfoque:

*“... na estrutura de significados das atividades construtivas dos atores sociais vivenciando uma dada situação. (...) As características mais importantes... são a **ênfase** no processo, visando revelar os valores intrínsecos do programa; a **natureza formativa** que implica em centrar a avaliação nas questões e interesses das diversas audiências e no envolvimento dos participantes de um programa de ensino no processo de avaliação, visando **consenso**; e a **tomada de decisões** para reformulação ou **transformação** de um determinado programa educacional”. (p. 110)*

O interesse pela emancipação e transformação caracterizam o terceiro enfoque, de orientação teórico-crítica.

Conforme GREGO (1997), neste enfoque o avaliador está interessado em desvelar as perspectivas implícitas de um programa educacional:

*“Nesta orientação o **interesse** está na **emancipação** de pressuposições ou condições humanas subjacentes e ocultas. (...) Quanto ao modo de avaliação, insere-se na estrutura dialética de ação prática e reflexão crítica. Avaliadores estão interessados em tornar visíveis as perspectivas implícitas nos programas educacionais, tipicamente aceitas como certas, não questionadas e, portanto, ocultas”. (p. 113)*

São esses interesses representados pelos três enfoques que movem a prática avaliativa e determinam historicamente a avaliação.

Na tentativa de estabelecer um quadro de evolução conceitual, GUBA e LINCOLN estabeleceram as quatro gerações da prática da avaliação:

*“A **primeira**, principalmente associada à **mensuração**, não distinguia avaliação e medida. A preocupação (...) se concentrava na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. (...) O papel do avaliador era eminentemente técnico (...) na classificação dos alunos (...).*

*A **segunda** surgiu em busca de melhor entendimento do objeto de avaliação. (...) havia necessidade de se levar adiante substancial revisão do currículo e esbarrava com as limitações de uma avaliação que só oferecia informações sobre o aluno. Dados precisaram ser obtidos em função do alcance de objetivos por parte dos alunos (...) era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Esta geração dos anos trinta e quarenta principalmente, se chamou **descritiva**, e o papel do avaliador, ainda bastante técnico, estava muito concentrado em descrever padrões e critérios. (...)*

*A **terceira** geração (...) não bastaria medir e descrever, era preciso **julgar** sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos. (...) Esta geração estava preocupada com mérito e a relevância, características essenciais do juízo de valor. (...) O papel do avaliador era de juiz, ... preservando os termos de mensuração e descrição. (...)*

*A **quarta** geração, adentrando a década de noventa, emerge uma conceituação cuja característica é a **negociação**, onde o consenso é buscado entre as pessoas de valores diferentes, respeitando-se contudo os dissensos identificados. Nessa perspectiva, quanto maior a participação na escolha das*

preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, e na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociações e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo ao objeto da avaliação. É crucial a identificação desses interessados". (apud FIRME, 1994, p. 7-8)

As três primeiras gerações estão muito próximas do enfoque de orientação técnica dado o interesse no controle. A quarta geração apresenta a busca da negociação, do consenso, que é o interesse do segundo enfoque de orientação subjetiva-interpretativa. Na quarta geração há maior participação, o que poderá levar a questionamentos da perspectiva da prática, dos procedimentos implícitos e por isso ocultos, dos seus interesses, aproximando assim do terceiro enfoque de orientação crítica.

Esses *alicerces* são os fundamentos que orientam a perspectiva e os elementos da avaliação, da prática avaliativa a ser construída.

2.2. Os Elementos da Cena

A prática avaliativa é decorrente dos seus *alicerces*, é através da perspectiva adotada que os elementos constitutivos do processo avaliativo são construídos.

Dentro da perspectiva emancipadora da avaliação, que exclui o interesse no controle mas visa a transformação pelo sujeito e do sujeito no processo avaliativo, encontramos a abordagem crítico-humanista.

Nesta abordagem proposta por ABRAMOWICZ⁷(1994) a avaliação está articulada com a qualidade do ensino visando o seu aperfeiçoamento:

⁷ A autora propõe que a avaliação seja vista em um contexto mais amplo sócio-cultural, historicamente situada, auto construída, transformadora e emancipadora e por isso contrária a concepção tecnicista onde avaliar significa medir e atribuir nota.



“... em busca de um aprimoramento do processo, compreendendo conteúdos significativos, integrados e dinâmicos. (...) a avaliação vem estreitamente relacionada com participação, entendida como processo ativo, crítico, criativo, conjunto, solidário e transformador. Nessa perspectiva, a avaliação cognitiva vem enlaçada à condição existencial do aluno numa relação dialética cognitivo-afetivo, promovendo a aprendizagem como construção do conhecimento, constituindo-se em atividade produtiva, crítica e criativa viabilizada, fundamentalmente, pelo diálogo”. (p. 88-89)

A participação ativa mediada pelo diálogo é a condição para a avaliação ser construída nesta abordagem. Sem esses elementos o processo avaliativo não terá as características almejadas que são: ativo, criativo, crítico, conjunto, solidário e transformador.

Participação é definida por BORDENAVE (1983, p. 22) como *“fazer parte, tomar parte ou ter parte”*. Segundo o autor *“não é o quanto se toma parte mas como se toma parte”*, então deduz-se que há intensidade de participação, a passiva que é *“fazer parte”* e há a participação ativa que é como se *“toma parte”*.

Segundo o autor, a participação passiva é o modo de participação *“imposta”*, no qual o sujeito é obrigado a fazer parte de grupos e realizar certas atividades consideradas indispensáveis. Um modo de participação ativa seria a *“voluntária”* onde os participantes definem a organização do grupo e da tarefa, estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho.

Na perspectiva crítico-humanista a participação é ativa, segundo ABRAMOWICZ (1995):

“Propomos a avaliação como processo que tem em seu cerne a participação vista como construção do conhecimento pela via do diálogo, buscando a auto-promoção em um contexto democrático. Dessa forma, o aluno é participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a

avaliação. Aprender a participar significa aprender a dialogar... a organizar... a criticar... a aprender. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda que sai do âmbito da educação formal e vai para a vida, que é um processo permanente de educação". (p. 118)

A participação ativa é mediatizada pelo diálogo. Diálogo que segundo BORDENAVE (1983, p. 50) propõe, no sentido de "se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; pôr em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins; partilhar a informação disponível".

Conforme GEORGEN (1996, p. 40) "o diálogo pressupõe participantes esclarecidos e honestos que busquem sinceramente evitar tanto a imposição autoritária quanto o domínio de interesses corporativistas". Isso nos remete a outro elemento da avaliação que é a sua natureza política.

Todas as decisões tomadas no processo avaliativo são de natureza política, desde critérios, domínios, instrumentos, informações a serem obtidas até a definição de quem participará e com qual papel.

"O avaliador sempre se defronta com uma instância política na medida em que deverá decidir, por exemplo, com quem deverá trabalhar, que informações são úteis, quando e como obtê-las. (...) o papel do avaliador é reconhecer o caráter essencial político da avaliação, saber que há resistências políticas e dificuldades, admitir os interesses e motivações que movem os protagonistas e conscientizar-se das limitações e possibilidades do uso efetivo dos resultados da avaliação". (ABRAMOWICZ, 1994, p. 89-90)

Quanto maior a participação ativa dos sujeitos no processo avaliativo menor é o poder de controle de alguns.

Uma das formas de exercer o controle autoritário na avaliação é através da nota. Que significado tem a nota ?

"A nota indica, sim, o quanto o aluno repetiu o que o professor disse, se comportou da maneira como o professor esperava ou fez, o que o mestre mandou. A nota mede o grau de submissão do aluno ao poder autoritário que a instituição confere ao professor. A arbitrariedade (...) é a característica principal do autoritarismo". (FLEURI, 1986, p. 51)



A nota tem sido usada classificatoriamente como um símbolo que pretensamente representa o quanto o aluno aprendeu. A nota é um controle autoritário quando não é interpretado o significado do seu valor.

A ênfase na atribuição de notas está ligada à modalidade somativa da avaliação, na função de classificar alunos.

Aqui surgem outros elementos da avaliação que são as modalidades diagnóstica, formativa e somativa.

A modalidade diagnóstica busca identificar a existência dos pré-requisitos mínimos quanto a interesses, conhecimentos e habilidades do aluno, com o fim de proporcionar atendimento individualizado segundo as necessidades detectadas, para o aluno progredir na aprendizagem.

A modalidade formativa visa acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo, verificando as insuficiências principais de aprendizagem que impedirão a realização de outras aprendizagens.

A modalidade somativa tem como propósito comunicar os resultados. Segundo TURRA et al (1989, p. 185), *“é um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos segundo níveis de aproveitamento expressos em graus (notas) ou conceitos”*. Essa modalidade atende à função administrativa-burocrática da organização do sistema educacional.

LUCKESI (1996) advoga pela mudança do uso da avaliação de classificatória para diagnóstica, para que o aluno avance na aprendizagem.

“A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno (...) para avançar no seu processo de aprendizagem. (...) Desse modo a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos...”
(p.81)

Avaliar o estágio de aprendizagem do aluno é compreender o seu progresso cognitivo-afetivo e um implica no outro.

Neste sentido KRATHWOHL et al estabeleceram a inter-relação dos dois domínios:

“Cada comportamento afetivo tem como complemento algum tipo de comportamento cognitivo e vice-versa. Um objetivo num campo tem um complemento no campo oposto, embora frequentemente não temos conhecimento disto...”. (apud BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1983, p. 249)

O racional e o afetivo se interpenetram e é com esse entendimento que a abordagem crítico-humanista define o sujeito da avaliação, cognitivo, afetivo, social e com habilidades psicomotoras.

“O aluno é visto como sujeito do processo, ativo, que não só memoriza e reproduz conhecimentos, mas os constrói. Construir, criticamente, o conhecimento, propõe um ser humano consciente, autônomo, a caminho da emancipação, distanciando-se do controle coercitivo e apassivador. Assim, ao invés de um controle exclusivamente do domínio cognitivo (...) mesclam-se aspectos afetivos e sociais, além de psicomotores”. (ABRAMOWICZ, 1995, p. 116)

Se o sujeito do processo é ativo, produtor de conhecimentos, crítico, racional e afetivo, então o processo deve apresentar as mesmas características porque senão a apreensão do sujeito é parcial, fragmentada.

O processo avaliativo tem que permitir a participação ativa dos sujeitos, de fazer valer as suas contribuições e isto descarta o domínio autoritário e corporativista do professor. O processo deve possibilitar o “*direito a palavra*”, à expressão das emoções (medo, tensão, alegria, etc), da afetividade e não só a expressão dos conhecimentos.

LUCKESI (1994) trata dos elementos que caracterizam o senso comum pedagógico sobre o educando que embora não sendo o educando propriamente um ser passivo, dependente e incapaz de criar, o senso comum diz que deve sê-lo:



“Basta observar uma sala de aula... o professor considera que o aluno deve estar ali para receber as ‘suas lições’ e depois... devolvê-las em provas exatamente como foram ensinadas, até mesmo nas vírgulas e pontos. (...) O aluno é um ser dependente do educador: desde o que deve aprender até o que deve responder... ele não ‘deve ter’ independência para buscar respostas... ‘não tem querer’... O educando é um ser incapaz de criar. Ele tem que reter e repetir os conhecimentos e não inventá-los”. (p. 98-99)

O processo avaliativo denuncia a visão de sujeito assumida no processo de ensino, se ativo, independente, criativo... ou o seu oposto.

Pertinente à esta questão de visão de sujeito e aos domínios a serem verificados nele, outro elemento da avaliação são os critérios utilizados para avaliá-los.

Critério é *“um referencial valorativo, definido ‘a priori’, em função do qual é realizado um julgamento; designa o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, julgar e estimar”*, segundo SOUSA, E.(1997, p. 1).

É difícil definir critérios, mas segundo DEPRESBITERIS (1997, p. 70), eles tornam as *“regras do jogo”* mais explícitas e propiciam maior integração entre aluno e professor. Os critérios, no processo de aprendizagem, podem oferecer julgamentos mais objetivos e justos para os alunos e esclarecer o que é desejado pelos participantes do processo.

A postura preconceituosa do avaliador interfere nos critérios de avaliação. Mc DONALD identificou três tipos de preconceitos:

“Preconceito de comportamento – o aluno bem-comportado é preferido ao aluno mal-comportado, e conseqüentemente é mais bem considerado na avaliação;

Preconceito de estética – o professor pode ser influenciado pela ordem ou limpeza de um exercício de pouco conteúdo (...);

Preconceito por causa do cansaço do professor – o professor avalia os exercícios corrigidos no início do seu trabalho com mais generosidade do que os corrigidos no fim do trabalho”. (apud DEPRESBITERIS, 1997, p.69)

São os critérios que orientarão a escolha das técnicas e dos instrumentos a serem utilizados e construídos na avaliação. É comum considerar as técnicas e os instrumentos como os geradores dos problemas do processo avaliativo. É uma consideração comum mas parcialmente correta porque há inadequações técnicas na construção dos instrumentos e na escolha das técnicas, porém eles refletem a orientação e a perspectiva dos seus planejadores.

Nesta direção SOUSA, C. (1997) alerta para o uso dos instrumentos de forma criteriosa:

“... utilizá-los comprometidos com a aprendizagem e não com o autoritarismo é fundamental. (...) O problema não são os instrumentos, (...) atribuindo todas as mazelas da avaliação à utilização de provas, mas o uso que se faz dos instrumentos, isto é, da concepção de educação que suporta o processo de avaliação”. (p. 136)

A mesma autora propõe uma análise mais ampla das causas dos problemas da avaliação que transcende os próprios limites circunscritos a ela:

“A avaliação do rendimento escolar traduz em última instância e de forma explícita a proposta educacional da escola. (...) Assim, os problemas que a avaliação vem apresentando não são específicos da avaliação, mas estão relacionados à proposta que direciona a prática docente, às relações de trabalho definidas pela escola, ao tipo de hierarquia e de poder construídos na escola, enfim, à orientação pedagógica que dirige as decisões de avaliação”. (p. 127)

Isto confirma a importância de se conhecer os alicerces da avaliação para entender os seus elementos e para identificá-los é preciso submetê-los a um estudo avaliativo, à meta-avaliação.



2.3 A Meta-Avaliação

Avaliar a avaliação – meta-avaliação, significa julgar a qualidade de um processo avaliativo, ou seja, a meta-avaliação tem como objeto de estudo o projeto de avaliação de um programa, curso ou instituição.

O estudo de meta-avaliação visa responder questões como: a quem a avaliação serve? Por que se avalia? O que é, e como é avaliado? Quando ocorre a avaliação? Como são utilizados os resultados?

Estas questões nos remetem à definição da meta-avaliação, que segundo STUFFLEBEAM (1981) é o processo de:

“... delinear, obter e utilizar informações descritas e de julgamentos sobre a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientar a avaliação e relatar ao público interessado seus pontos fortes e fracos”. (p. 151)

Esta definição demonstra que a avaliação deve atender a quatro⁸ critérios principais: ser útil, ser factível, ética e exata.

SOUSA (1996), a partir dos trabalhos de STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, conceitua as quatro condições da seguinte maneira:

“... ser útil, isto é, estar dirigida àquelas pessoas e grupos envolvidos ou relacionados com o objeto da avaliação, proporcionando, assim, condições para que possam identificar o que vai bem e o que não vai bem com este objeto. (...) deve também disponibilizar não só informações acerca de vantagens e desvantagens, mas, também, soluções para o aperfeiçoamento da educação.

⁸ SOUSA, (1996), ... atendendo aos reclames dos próprios avaliadores, o 'Joint on Standards for Educational Evaluation', organização que conta com milhões de membros por todo o mundo, reuniu durante cinco anos contribuições de diferentes profissionais da área de Avaliação Educacional e propôs um conjunto de normas que deveria orientar todo e qualquer processo avaliativo. O texto apresentado pelo Joint Committee sugeria aos avaliadores cerca de trinta normas baseadas em quatro condições principais”. (p. 44-45)

*... ser **factível**, isto é, deve empregar procedimentos avaliativos que possam ser utilizados sem muitos problemas, mas que tomem, em consideração e apliquem controles racionais sobre as forças políticas que possam interferir, de alguma maneira, no desenvolvimento da avaliação.*

*... ser **ética**, isto é, deve estar baseada em compromissos explícitos que assegurem a necessária cooperação, a proteção dos direitos das partes envolvidas e a honradez dos resultados.*

*... ser **exata**, isto é, deve descrever com clareza, o objeto em sua evolução e em seu contexto, revelando as vantagens e limites do plano de avaliação, dos procedimentos e das conclusões". (p. 45)*

A meta-avaliação pode atender a duas diferentes funções: a formativa – que é a de orientar a avaliação e, a somativa – que visa relatar às pessoas envolvidas, os pontos fortes e fracos da avaliação.

Segundo GREGO (1997), o estudo de meta-avaliação tem função somativa quando relata a:

"... extensão em que esta (a avaliação) atende aos padrões e critérios da boa prática da avaliação. (...)

A meta-avaliação formativa é realizada ao longo do próprio processo de avaliação, em acompanhamento ao seu progresso, fornecendo retroalimentação contínua de modo a assegurar a qualidade da avaliação". (p. 99)

A quem interessaria um estudo de meta-avaliação? Quem estaria interessado em avaliar os pontos fortes e fracos da avaliação na qual está envolvido?

Conforme GUBA e LINCOLN a meta-avaliação interessaria a três grupos:

"... àqueles que coordenam ou dirigem o programa ou projeto, imprimindo-lhes sua filosofia; àqueles que são destinatários e portanto beneficiários do empreendimento, vivenciando seu cotidiano; àqueles que são vítimas, ou seja, que podem ter sido afetados pelo processo avaliativo, por falhas na sua condução, por efeitos impensados, ou por perdas que deveriam ser evitadas". (apud FIRME, 1994, p. 5-6)

O estudo de meta-avaliação deve interessar àqueles que estão comprometidos com a qualidade do ensino. A avaliação é o meio de verificar a qualidade da formação acadêmica que a universidade realiza.

A boa avaliação deve atingir o propósito mais relevante que é *“o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, da atuação do professor e do programa/currículo escolar”*, conforme SOUZA (1994, p. 14)

A avaliação exata, factível, ética fornecerá resultados úteis que possibilite à universidade prestar contas sobre a qualidade do ensino no curso, na disciplina, no estágio. Prestar contas ao aluno, ao empregador, à classe profissional, à clientela do profissional, à comunidade que a mantém.

A meta-avaliação vem contribuir com o aperfeiçoamento do ensino ao desvelar as tendências pedagógicas do curso e os interesses que sustentam a prática avaliativa.



Capítulo III - METODOLOGIA

“... o fato de uma pesquisa se propor à compreensão de uma realidade específica, idiográfica, construída em condições vinculadas a um dado contexto, não exige de construir para a produção do conhecimento”.

Alda Judith Alves

3.1 O Estudo de Caso

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro da abordagem qualitativa e é de cunho descritivo-analítico.

Para a apreensão do nosso objeto, que é o processo avaliativo do estagiário de psicologia organizacional, era necessário uma abordagem contextualizada, que fosse realizada na situação natural e que permitisse flexibilidade em sua condução. Estes aspectos contribuiriam para uma descrição e análise do nosso objeto de forma mais abrangente e profunda.

Considerando estes aspectos para o delineamento da pesquisa, buscou-se envolver as pessoas que estavam diretamente ligadas ao estágio de psicologia organizacional num determinado período. Os dados



foram coletados junto a: supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários, na situação natural onde as atividades do estágio eram desenvolvidas.

O processo de coleta e análise dos dados foi conduzido concomitantemente, isto é, o conteúdo que emergia das fontes de informações e de sua pré-análise, geravam novas questões a serem investigadas.

A abordagem qualitativa dá ao pesquisador as condições que possibilitam o estudo aprofundado de um determinado evento, sem limitá-lo a variáveis pré-fixadas, sem chances de outras inclusões.

Segundo STAKE (1983), o caminho que a pesquisa qualitativa segue é esse:

- *Percepção de um fenômeno educacional;*
- *Isolar casos;*
- *Observar seqüências, testemunhos, contextos;*
- *Selecionar casos para observar;*
- *Observar, entrevistar, registrar;*
- *Determinar padrões, selecionar, classificar;*
- *Triangular, validar, interpretar;*
- *Fazer estudos de casos ou outros relatórios;*
- *Produto: compreensão com ênfase em particularidades, conhecimento experimental;*
- *Generalizações naturalísticas". (p.21)*

Em nossa pesquisa, os quatro primeiros passos desse "caminho", estão descritos na seção do *problema*, e os demais passos serão apresentados neste capítulo.

A opção pelo método de Estudo de Caso foi em função das próprias características do objeto a ser pesquisado, dos objetivos a serem atingidos e da adequação da abordagem adotada.

O Estudo de Caso, conforme TRIVIÑOS (1994, p. 133) é "*uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente*".

Essa unidade pode ser um evento, uma pessoa, uma instituição, um programa, um currículo. A nossa unidade em análise é o **processo avaliativo** existente no estágio de psicologia organizacional da UEL.

Através da contextualização deste processo no estágio e do próprio estágio no curso de Psicologia, pretende-se estudar o que há de “único”, de “singular” e de “idiossincrático”.

Para GOUVEIA (1984), o Estudo de Caso é um:

“Tipo de pesquisa que visa à compreensão do que se passa numa instância singular, historicamente situada, procurando apreender a interação dos fatores das várias ordens que concorrem para sua configuração (...) presta-se muito bem ao estudo de mudanças em processo, de situações conflituosas ...”. (p.69)

Nosso estudo partiu da descrição do cenário do estágio e das formas de avaliação situando-os *historicamente* para obter uma análise contextualizada do objeto da pesquisa.

A contextualização também requer a representação das diferentes *audiências* que estão diretamente ligadas ao estágio de psicologia organizacional, ou seja, supervisores acadêmicos, de campo e estagiários.

A interpretação em contexto, a representação dos diferentes pontos de vista presentes numa situação social, como a variedade de fontes de informação, a busca da descoberta, a descrição da realidade de forma completa, a singularidade, compõem o grupo de características fundamentais do Estudo de Caso, segundo ANDRÉ (1984).

A singularidade de um caso leva à questão da generalização dos resultados, que é tratada por STAKE (1983, p. 21) como “*generalização naturalística*”. A leitura do caso permite o estabelecimento de conexões de novas idéias e significados com situações similares vividas proporcionando a generalização dos resultados.



Segundo ANDRÉ & LÜDKE (1986, p. 17), o desenvolvimento do Estudo de Caso abrange três fases que são: 1ª) a fase exploratória, 2ª) a fase de coleta de dados e 3ª) a fase que consiste na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração dos relatório.

Fundamentos nestas três fases e no “*caminho*” traçado por STAKE sobre a abordagem qualitativa, desenvolvemos nossa pesquisa da seguinte forma:

Na 1ª fase, levantamos as questões iniciais a serem pesquisadas. Partimos inicialmente da leitura dos resultados da pesquisa realizada por esta autora em 1994. Como esta fase se caracteriza por ser “*aberta e exploratória*”, buscamos identificar outras fontes de informações que pudessem ser utilizadas como: dados da própria experiência pessoal da pesquisadora, depoimentos de pessoas envolvidas no caso em estudo (supervisores e estagiários) e a leitura dos documentos sobre avaliação existentes na área de psicologia organizacional na UEL. Baseados nestas fontes, levantamos os tópicos-chaves a serem abordados e contatamos informalmente os possíveis participantes dessa pesquisa.

Na 2ª fase, após ter traçado os “*contornos do problema*”, definimos as técnicas a serem utilizadas. Essa fase de coleta de dados já é mais sistematizada. Uma das fontes de dados foram os documentos, sobre estágio e avaliação, existentes na área de psicologia organizacional na UEL. Após reunirmos estes documentos aplicamos a técnica de análise documental.

Outra fonte estabelecida foram as três audiências: supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários. Para a coleta de dados junto a estes participantes utilizamos a técnica da entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram individuais, gravadas e assegurado o sigilo da identificação.



A 3ª fase envolveu a organização e a análise dos dados, com a construção do relatório da pesquisa. Esta fase iniciou-se concomitante à segunda fase. Efetuamos a análise dos documentos e das entrevistas utilizando a técnica de análise de conteúdo.

A seguir, explicitamos as técnicas e suas aplicações nesta pesquisa.

3.2 A Entrevista

A entrevista é uma técnica de coleta da informações e a opção por este método nesta pesquisa deveu-se a duas razões: primeira, porque permite explorar novos temas no decorrer do seu emprego; e segunda, porque é possível observar como o entrevistado reage às perguntas, se suas motivações são favoráveis ou desfavoráveis à participação na entrevista.

Essa técnica viabiliza uma interação eficaz entre entrevistador e entrevistado porque possibilita “*esclarecimentos, adaptações e correções*”.

Conforme ANDRÉ & LÜDKE (1986, P. 33), a grande vantagem da entrevista é que “*ela permite a adaptação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os variados tópicos*”.

Realmente é uma grande vantagem, principalmente pela possibilidade de adaptação da técnica aos diferentes grupos de entrevistados e pela flexibilidade na abordagem dos tópicos a serem investigados. Isto determinou a escolha pelo tipo de entrevista semi-estruturada.



Segundo TRIVIÑOS (1994), a entrevista semi-estruturada:

“... é aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem respostas dos informantes”. (p.146)

Apoiados nas fontes documentais e nos relatos dos sujeitos envolvidos no processo, identificamos dois focos de investigação que estão interligados - o estágio e a avaliação, cada um subdividido em vários tópicos.

Como elementos do **estágio** abordamos os seguintes tópicos:

a) a relação universidade - empresa (contatos, convênios, receptividade e condições oferecidas); b) o estágio (objetivos, papéis, expectativas e decisão sobre os trabalhos); c) o estagiário (objetivos, expectativas, a busca pelo campo de estágio e supervisão recebida).

Na **avaliação** investigamos: os conceitos, as funções, os critérios, os objetivos e a análise das quatro formas de avaliação do rendimento escolar do estagiário (desempenho, artigo-síntese, banca e relatório final).

Com todos estes tópicos buscamos descrever e analisar o processo avaliativo a partir do estágio, obtendo assim, uma “*interpretação em contexto*”.

As entrevistas eram iniciadas com os dados de identificação do entrevistado. A seqüência da apresentação dos tópicos durante a entrevista semi-estruturada não segue a uma ordem rígida. Em nossas entrevistas, a ordem seqüencial obedecia o contexto, a linha de pensamento do entrevistado, sem perder o foco da investigação.

Durante as entrevistas ocorria que as próprias respostas dos entrevistados levavam à outras questões pertinentes aos objetivos da pesquisa, e que, as vezes, não estavam planejadas a priori. Isto é uma característica do processo interativo da entrevista semi-estruturada.



Outro dado importante é que, para cada grupo de entrevistado, cuidou-se para adaptar as perguntas segundo as experiência pessoal de cada um e ao nível de linguagem. Os entrevistados permitiram a gravação em audio-cassete desde que houvesse o sigilo da identificação.

Os Entrevistados

As entrevistas foram realizadas com supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários que estavam envolvidos com o estágio de psicologia organizacional no segundo semestre letivo de 1995 (95/II).

Dois motivos nos levaram a delimitar este período: primeiro, porque os estagiários estariam aptos a responder sobre avaliação após terem completados os dois semestres de estágio, quando tivessem sido submetidos a todo processo avaliativo; e segundo, o curso de Psicologia estava passando por uma mudança da grade curricular (do currículo III do sistema de crédito para o currículo IV do sistema seriado) e aguardar pelos estagiários do novo currículo comprometeria o tempo hábil para a realização da pesquisa.

Feitas estas considerações, passamos a caracterização dos três grupos de entrevistados segundo os dados de identificação de cada grupo e os critérios de escolha para inclusão de cada participante.

1) Os Supervisores Acadêmicos - foram entrevistados quatro dos sete supervisores que atuavam em 95/II. O critério de escolha foi o tempo de atuação como supervisor, que deveria ser de no mínimo um ano para garantir a vivência de todo o processo avaliativo do estágio.

A inclusão na amostra foi aleatória, por sorteio. Os contatos foram pessoais e as entrevistas marcadas segundo a disponibilidade dos entrevistados e realizadas na UEL.



Dos quatro supervisores acadêmicos: o primeiro – 01, tinha especialização e orientava estagiários há quatro anos; o segundo – 02, tinha especialização e orientava estagiários há três anos; o terceiro – 03, tinha várias especializações e orientava há dois anos; o quarto – 04, era mestre e com mais de quinze anos na supervisão de estagiários.

2) Os Supervisores de Campo - dos treze supervisores que atuaram em 95/II: dez eram de Organizações Privadas (três psicólogos organizacionais e sete formados em outras áreas) e três de Organizações Públicas (um psicólogo clínico e dois formados em outras áreas). Dos treze, apenas dez tinham orientado, por no mínimo um ano, algum estagiário de psicologia organizacional.

Definimos como critério de inclusão da amostra: o curso de graduação, o tipo de Organização e o tempo de atuação como supervisor de campo (mínimo de um ano).

Optamos por entrevistar quatro do dez supervisores de campo: da Organização Privada (um psicólogo e um de outra área de graduação) e da Organização Pública (o psicólogo clínico e um supervisor graduado em outra área). Com este quadro poderíamos ter uma visão mais abrangente desde que englobássemos as diferenças.

A escolha foi aleatória, por sorteio, menos para o psicólogo da Organização Pública, que mesmo por não ser da área de psicologia organizacional era o único com a formação em psicologia.

Os contatos foram via telefone e as entrevistas realizadas segundo a disponibilidade deles e no local de trabalho de cada um.

Os entrevistados na Organização Privada: o psicólogo (supervisor de campo 03) trabalhava numa empresa de prestação de serviço

como psicólogo organizacional e orientava estagiários há um ano; o outro (supervisor de campo 02) formado em Serviço Social, atuava na gerência administrativa na empresa do ramo alimentício e orientava estagiários há um ano. Os dois completaram o curso de graduação na UEL.

Nas Organizações Públicas: o psicólogo clínico (supervisor de campo – 03) atuava no setor da saúde pública e orientava estagiários há três anos; o outro entrevistado (supervisor de campo – 01) era formado em Letras, atuava no setor de Recursos Humanos de uma instituição de ensino, e orientava estagiários há dois anos.

3) Os Estagiários - para estes não foi estabelecido nenhum critério de escolha porque pretendia-se trabalhar por censo, segundo a disponibilidade e interesse do aluno em estar participando desta pesquisa.

Ao longo do 2º semestre de 1995 os alunos foram informados sobre esta pesquisa. Os contatos eram pessoais durante as supervisões e os objetivos da pesquisa eram explicitados para cada um.

Como as entrevistas somente poderiam ocorrer após completado todo o processo avaliativo do estágio, as entrevistas ocorreram em dezembro, o que interferiu na disponibilidade dos alunos.

Dos vinte e cinco alunos : nove já haviam retornado à cidade de origem; sete se recusaram a dar entrevista ou por falta de tempo ou por motivos pessoais; nove aceitaram participar e as entrevistas foram realizadas na UEL .

Dos nove alunos entrevistados, todos apenas estudavam e oito nunca tinham trabalhado, dois tinham outro curso superior completo (os estagiários 02 e 04). A faixa etária oscilou de 23 a 28 anos.



Consideramos que as dezessete entrevistas realizadas são suficientes e representativas de cada grupo porque possibilitaram responder às perguntas norteadoras da pesquisa e atingir os objetivos propostos.

Segundo ALVES (1991), o encerramento da coleta de dados deve ocorrer quando há sinais de redundância nos dados já levantados:

“A partir de um certo momento, observa-se que as informações obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que atinge um ponto de redundância a partir do qual não se justifica a inclusão de novos elementos”. (p.58)

Paralelamente às entrevistas efetuou-se o levantamento de documentos existentes na área de psicologia organizacional da UEL e que seriam submetidos posteriormente à análise documental.

3.3 A Análise Documental

O nosso objetivo com a utilização desta técnica foi de caracterizar como a prática avaliativa está, em termos normativos, historicamente estruturada no estágio de psicologia organizacional na UEL e de ratificar e/ou validar as informações obtidas nas entrevistas.

Segundo CAUDLEY *“a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”*. (apud ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 38)

Em um primeiro momento, a análise dos documentos serviu para levantar tópicos de interesse a serem abordados nas entrevistas. No segundo momento, concomitante a análise do conteúdo das entrevistas, a partir das categorias de análise que emergiam, revisitamos os documentos, reanalisando-os como uma fonte significativa na triangulação dos dados.

Os documentos submetidos a análise foram o manual do estagiário e os instrumentos de avaliação do rendimento escolar.

3.4 A Análise de Conteúdo.

A análise de dados, na pesquisa qualitativa, é iniciada já na fase exploratória, paralela à coleta dos dados. A análise compreende a organização e a interpretação dos dados, que em nossa pesquisa correspondem às transcrições e análise das entrevistas semi-estruturadas e dos documentos levantados.

Segundo ALVES (1991, p. 60) *“isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado”*.

Com vista a identificar *“as categorias, relações e significados”*, utilizamos para o tratamento do material coletado, a técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo conforme BARDIN pode ser definida assim:

“... como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. (apud RICHARDSON, 1989, p.176)

O primeiro passo para a análise dos dados na pesquisa qualitativa, a partir da técnica de análise de conteúdo, é a construção das categorias descritivas.



Segundo RIBEIRO (1995, p. 26), é através das categorias que *“captamos os nexos, as relações entre os objetivos...”*.

ANDRÉ & LÜDKE (1986), RICHARDSON (1989), TRIVIÑOS (1994), estes autores discutem a mesma questão, as categorias surgem, no primeiro momento, do referencial teórico do estudo que fornece a base inicial de dados para a primeira classificação. Primeira porque no processo dinâmico de confronto dos dados coletados com a teoria, outras categorias poderão surgir, mas não obrigatoriamente. As categorias refletem os propósitos da pesquisa e são mutuamente exclusivas.

A análise por categorias é uma das técnicas de análise de conteúdo, que é a decodificação e classificação dos elementos de um texto. Uma das formas de categorização é por tema.

Na análise temática conforme RICHARDSON (1989, p. 198) *“geralmente escolhem-se dois tipos de temas: principais e secundários. O primeiro define o conteúdo da parte analisada de um texto; o segundo especifica diversos aspectos incluídos no primeiro”*.

A análise dos dados desta pesquisa foi por categorização segundo temas e isto foi decorrente dos objetivos da pesquisa e do referencial da meta-avaliação.

O procedimento adotado para a análise de conteúdo foi :

1^o) a leitura atenta das respostas das entrevistas e dos documentos para fins da pré-organização do material;

2^o) a leitura do material com o levantamento das idéias que apresentavam ligação com o referencial teórico adotado na pesquisa;



3º) nas entrevistas procedemos à listagem das respostas por grupo de respondentes (supervisores e estagiários) e por tópicos (perguntas);

4º) classificação do material coletado (entrevistas e documentos) por temas identificando pontos coincidentes, divergentes e conflituosos, que se acham nas afirmações dos respondentes e nos documentos.

Os dados não foram codificados por frequência mas por intensidade, ou seja, se as respostas são divergentes ou coincidentes, agrupando-os em dois grandes temas – o estágio e a avaliação.

As categorias levantadas foram:

- o processo da prática avaliativa;
- o sujeito da prática avaliativa;
- as interações na prática avaliativa.



Capítulo IV -DESCREVENDO E INTERPRETANDO CENÁRIOS...

*“Cenário... lugar onde decorre a ação ou parte da ação...
Cena... cada uma das unidades de ação de uma peça”.*

Aurélio B. de Holanda Ferreira

4.1 A Psicologia Organizacional na UEL

A cidade de Londrina está situada na região norte do Paraná. Nela está fundada desde 28 de janeiro de 1970, a Universidade Estadual de Londrina - UEL, reconhecida em 07 de outubro de 1971. O curso de Psicologia foi criado na UEL em 1972 e reconhecido em 1978 através do Decreto n.º 81.725 de 24 de maio de 1978.

No Centro de Ciências Biológicas - CCB, está alocado o curso de Psicologia, dividido em três departamentos: Fundamentos de Psicologia e Psicanálise (FPP); Psicologia Geral e Análise do Comportamento (PGAC); e, Psicologia Social e Institucional (PSI).

Nos departamentos do PGAC e FPP estão alocadas as disciplinas da área básica e da área clínica. O departamento PSI é composto e

estruturado diferentemente dos outros departamentos de psicologia (PGAC e FPP). Este departamento é composto por três áreas: a psicologia social, a psicologia escolar e a psicologia organizacional. O departamento é estruturado por áreas e cada área tem um coordenador.

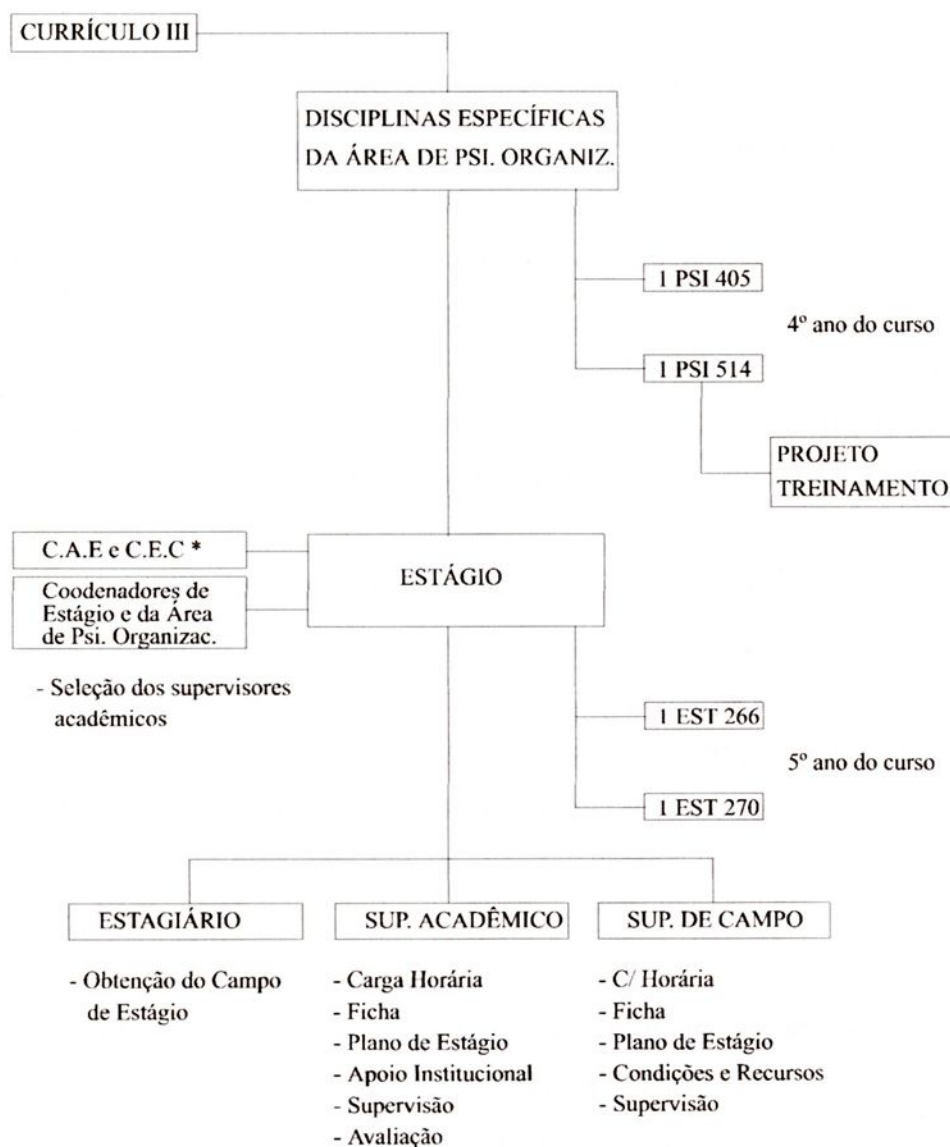
Em 1995 a área de psicologia organizacional era composta por oito docentes efetivos: 01 com graduação, 04 com especialização e 03 com mestrado. Há uma carga contratual flutuante que caracteriza os docentes por contrato temporário que geralmente contam, com no mínimo, o título de especialista.

No que se refere ao ensino, todos estes docentes são supervisores no estágio, variando o número de alunos-estagiários por docente. Três docentes ministram as duas disciplinas específicas da área: Psicologia Organizacional I e II; correspondentes ao currículo III do curso de Psicologia. Os demais docentes ministram disciplinas em outros cursos de graduação de áreas afins: Administração, Secretariado Executivo, Contabilidade.

Passamos a descrever e a interpretar o cenário do estágio baseados na análise documental (Currículo e Manual do Estagiário), no conteúdo das entrevistas (estagiários e supervisores), e na experiência da pesquisadora, há oito anos supervisora acadêmica do estágio. A seguir, o quadro ilustrativo da estrutura do estágio.



QUADRO ILUSTRATIVO DA ESTRUTURA DO ESTÁGIO NA ÁREA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL DA UEL EM 1995:



(*) C.A.E. - Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação
C.E.C. - Coordenadoria de Extensão à Comunidade

4.2 As Quatro Cenas Principais do Estágio de Psicologia Organizacional

Apresentamos as quatro cenas do estágio: a primeira referente às questões curriculares; a segunda trata da busca pelo campo de estágio; a terceira descreve as principais interações formais dos sujeitos, e a quarta cena é composta pelo processo avaliativo no estágio.

Na primeira cena tratamos das seguintes questões curriculares: o perfil profissional, as disciplinas de pré-requisitos para o estágio em psicologia organizacional e o ementário do estágio.

Na segunda cena abordamos as ações ligadas à obtenção do campo de estágio. Na UEL, destacamos o apoio institucional oferecido pela CEC, o *treinamento* que a área de psicologia organizacional presta aos seus alunos, e as fontes utilizadas pelos alunos na busca pelo campo de estágio. No Campo de Estágio destacamos três aspectos críticos: a ausência de normas explícitas, a forma de ambientação e as condições físicas e materiais oferecidas aos alunos.

Na terceira cena, apresentamos o processo de estágio descrito através das situações formais de interação no estágio: a seleção de supervisores acadêmicos pelos alunos, a definição do trabalho de estágio e as supervisões (acadêmicas e de campo).

A quarta cena tem como foco o processo avaliativo no estágio. Neste capítulo introduziremos a *cena* mas é no quinto capítulo que a descreveremos detalhadamente apresentando cada forma que compõe o processo avaliativo como se fossem *atos rituais*.



1ª Cena: Questões Curriculares

As diferentes profissionalizações presentes no curso de psicologia na UEL são: a licenciatura, o bacharelado e a formação de psicólogo, ou seja, o professor, o pesquisador e o psicólogo.

No final do quarto ano do curso, o aluno terá concluído o bacharelado e/ou licenciatura. No quinto ano, concluirá a formação de psicólogo, série em que são realizados os estágios curriculares supervisionados.

Na UEL os estágios são obrigatórios nas três áreas de atuação profissional: a clínica, a escolar e a organizacional. Esta obrigatoriedade foi determinada a partir da reformulação curricular ocorrida em 1985, onde foi implantado o currículo III⁹.

A reformulação curricular ocorreu devido a distorções do currículo II, identificadas através de pesquisas realizadas por meio de questionários e reuniões junto aos discentes do Curso de Psicologia e docentes do Departamento de Psicologia Geral e Experimental. Uma das mudanças era para garantir a obrigatoriedade do estágio para as três áreas e com a mesma carga horária para cada uma.

O currículo III tinha como diretriz geral para o curso “*uma formação especialista, enfocando duas abordagens teóricas com procedimentos metodológicos delas decorrentes*”, conforme PALMIERI (1996, p. 160)

⁹ No currículo II, o estágio no 9º período era nas três áreas, no 10º período o aluno optava por duas áreas. Estamos justificando porque desde 1992 iniciou-se a implantação do currículo IV. A nossa pesquisa está situada no contexto do currículo III, porque na época da coleta de dados, 1995, o estágio ainda estava sob vigência do currículo III.



De fato, são duas as abordagens que orientam a construção do currículo, a comportamental e a psicanalítica, sem considerar a abordagem humanista. Também identifica-se a formação voltada para as três áreas tradicionais de atuação profissional, a escolar, a clínica e a organizacional. Áreas alternativas como a psicologia do trânsito, de esportes e a forense não são desenvolvidas.

Outra característica do curso de psicologia é a predominância da área de clínica sobre as demais áreas.

Neste sentido ZANELLI (1986) relata como um dos resultados da análise dos currículos dos cursos de Psicologia, realizada em 1982, pela Comissão de Ensino do Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região, o seguinte dado:

“... existe uma marcada desproporção, não favorável à Psicologia Organizacional, entre a quantidade de disciplinas voltadas, direta ou indiretamente, para a preparação dos alunos ao exercício profissional nas organizações e as disciplinas dirigidas para a Psicologia Clínica”. (p. 31)

Aluno e supervisor acadêmico identificam esta mesma tendência no currículo III da UEL:

“As disciplinas curriculares ficam muito para psicanálise e comportamental – a área clínica, e para organizacional e escolar ficam pouco”. (ESTAGIÁRIO 03)

“Já lecionei na UEM¹⁰, no CESULON¹¹ e na UEL, as grades que conheci privilegiam mais a área clínica do que a organizacional, a área de escolar fica meio termo”. (SUPERVISOR ACADÊMICO. 01)

Outra questão curricular é o perfil profissional que o curso pretende desenvolver. Segundo PALMIERI (1996) a comissão de ensino que elaborou o currículo III não definiu um perfil, mas a autora concluiu que, através dos objetivos traçados no currículo III, é possível identificar diretrizes gerais deste **perfil profissional** segundo as abordagens.

¹⁰ UEM – Universidade Estadual de Maringá

¹¹ CESULON – Centro de Estudos Superiores de Londrina



Os objetivos do curso de formação de psicólogo que constam no CURRÍCULO III (1984) são:

"GERAL:

Formar profissionais em condições de produzir e utilizar conhecimentos em Psicologia frente às condições específicas da população envolvida nas áreas Clínica, Escolar e do Trabalho.

ESPECÍFICOS:

Diagnosticar, planejar, executar e avaliar, criticamente, intervenção no âmbito dos sistemas educacionais;

Diagnosticar, planejar, executar e avaliar, criticamente, intervenções no contexto das relações sociais de trabalho;

Diagnosticar, planejar, executar e avaliar, criticamente, procedimentos psicoterapêuticos;

Dirigir serviços de Psicologia ou exercer Assessoria Técnica em outras instituições sociais;

Realizar trabalhos de Orientação e aconselhamento Profissionais;

Realizar diagnóstico e intervenção psicológica na área da saúde;

Propor soluções para problemas psicossociais em âmbito interdisciplinar;

Realizar perícias e emitir pareceres sobre assuntos pertinentes à Psicologia". (p. 01)

A composição do perfil engloba a ação interdisciplinar, a ocupação de posições de assessoria e do profissional ter a postura crítica frente ao trabalho empreendendo ações de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.

O critério de organização curricular é o de divisão em disciplinas, com ementas bem específicas, formando uma sequência entre grupos de disciplinas. Na área de psicologia organizacional há duas disciplinas específicas e o estágio é composto por dois semestres letivos.

As disciplinas e estágios específicos da área de psicologia organizacional são:

- no 7º período – Psicologia do Trabalho I (1PSI 405) com os pré-requisitos em Psicologia da Percepção A e Psicologia Social III;



- no 8º período – Psicologia do Trabalho II (1 PSI 514) com pré-requisitos em Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico II, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas e 1 PSI 405;

- no 9º período – Estágio Supervisionado em Psicologia Organizacional III (1 EST 266) com pré-requisitos em Psicologia do Excepcional, Ética Profissional em Psicologia e 1 PSI 514;

- no 10º período – Estágio Supervisionado em Psicologia Organizacional IV (1 EST 270) com pré-requisito em 1 EST 266.

Dois desses pré-requisitos nos chamam a atenção e por razões contrárias. A disciplina de Dinâmica de Grupos e Relações Humanas, pré-requisito para 1 PSI 514, nos chama a atenção por ser a única que contém em seu ementário a aplicação do conteúdo às três áreas: clínica, organizacional e escolar.

A outra disciplina que chama a atenção e é pela inadequação como pré-requisito para a área de psicologia organizacional é a de Psicologia do Excepcional por razões óbvias e pelo ementário que é voltado para a psicologia escolar.

Outras disciplinas de psicologia que constam do currículo III e que poderiam ser consideradas como requisitos para a atuação na área de psicologia organizacional seriam:

- Psicologia da Personalidade II que trata do conceito de personalidade segundo as principais abordagens teóricas;

- Psicologia do Desenvolvimento I que trata de desenvolvimento segundo as principais abordagens teóricas;



- Psicologia Social I e II¹² que tratam da concepção de homem e sociedade dentro da perspectiva do materialismo dialético; e realizam estudos segundo o enfoque da pesquisa participante;

- Teorias da Aprendizagem que trata da análise de teorias clássicas e contemporâneas de aprendizagem.

- Planejamento de Pesquisa em Psicologia que trata dos tipos e técnicas de pesquisa aplicáveis à Psicologia.

A Psicologia Geral II fornece ao aluno de psicologia organizacional noções sobre o sistema no qual a sua prática futura estará fundamentada; a Psicologia da Personalidade II, a do Desenvolvimento I e as Teorias da Aprendizagem embasam a análise na dimensão individual que o psicólogo organizacional faz na organização; e a Psicologia Social I e II propicia os elementos para análise dos indivíduos dentro da Organização, da sociedade, em relação ao trabalho; o Planejamento de Pesquisa orientará "o fazer" do profissional dentro da Organização.

Como pré-requisitos para a área de psicologia organizacional, dois supervisores acadêmicos indicam como relevantes:

"Uma série de disciplinas como psicologia de desenvolvimento, psicologia social, personalidade, e outras, poderiam estar vendo essa relação com a psicologia do trabalho...".
(SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

"Deveria haver maior aproveitamento principalmente da psicologia social como método de investigação".
(SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

No CURRÍCULO III (1984, p. 21), também estão presentes disciplinas de áreas afins à psicologia organizacional como: a *filosofia* que trata

¹² Psicologia Social III já é pré-requisito e trata da análise dos controles sociais nas instituições. Alternativas metodológicas para o planejamento e intervenção nas instituições sociais que levam à transformação da realidade social.



das correntes filosóficas contemporâneas – positivismo, marxismo, estruturalismo e fenomenologia existencial; a *antropologia* que trata o homem como ser cultural; a *sociologia* que trata da estrutura de classes e estratificação, o trabalho artesanal ao trabalho na empresa moderna.

Neste campo, tanto supervisores acadêmicos como os alunos, indicam a necessidade de conhecimentos de outras áreas afins da psicologia e que não estão previstas no currículo III como a administração, a economia, a contabilidade, o direito:

“Noções de administração e de economia seriam muito importantes porque o aluno fica muito ligado à visão clínica do indivíduo (...) ele entra ... sem saber ... o que é uma empresa, como funciona”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

“Os alunos... não sabem como é a estrutura da empresa, se existe legislação, que há insalubridade e que isto tem haver com a saúde mental do trabalhador”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

“Outras disciplinas que poderiam dar embasamento seriam: a administração, alguma coisa de contabilidade, que facilitam a nível de organização. (...) Também introdução à economia para ver que estamos num contexto capitalista, não podemos perder isto de vista, como a competição, a administração estratégica, a eficiência administrativa...”. (ESTAGIÁRIO 02)

“Uma coisa que senti falta foi de saber o que é, ou o que faz, o departamento de pessoal, de recursos humanos”. (ESTAGIÁRIO 05)

Esses depoimentos indicam a necessidade de adquirir conhecimentos sobre a instituição – o contexto organizacional: o funcionamento, a estrutura, o domínio sobre o *negócio* da organização e sobre os departamentos nos quais o psicólogo organizacional atua diretamente – o departamento de pessoal e o de recursos humanos.

ZANELLI (1986) aponta nesta direção quando ressalta:

“... a falta, nos currículos, de disciplinas relacionadas com a Administração e a Economia, como exemplos, que poderiam fornecer subsídios complementares à formação dos alunos, facilitando-lhes a interação com outras categorias que atuam no contexto das Organizações, além de facilitar a compreensão das múltiplas nuanças do processo organizacional”. (p. 31)

Tratamos até o momento dos pré-requisitos para as disciplinas e estágio na área de psicologia organizacional, considerando as disciplinas da psicologia e de áreas afins. Agora, tratamos da área especificamente. Primeiro veremos as disciplinas que antecedem o estágio, 1 PSI 405¹³ e 1 PSI 514¹⁴, posteriormente, o estágio, através da análise do ementário destas disciplinas que compõem o CURRÍCULO III (1984).

Ementas:

"1 PSI 405 – A revolução industrial como determinante da relação indivíduo – trabalho – Organização. Teorias Organizacionais: sua visão de homem, seus fundamentos teóricos e metodológicos. Diagnóstico e estratégia de atuação no contexto organizacional. Análise crítica do papel do psicólogo enquanto profissional : implicações éticas, sociais, políticas e econômicas. c/h = 60 h.

1 PSI 514 – Estratégias de ação do Psicólogo no âmbito do trabalho: seleção, treinamento de pessoal, avaliação de desempenho, análise de função, reestruturação de ambiente, entre outras. Caracterização, definição e justificativa de escolha de uma metodologia de trabalho a partir de uma situação problema. c/h = 90 h". (p. 29-30)

A disciplina 1 PSI 405 introduz o aluno na área de psicologia organizacional situando o cenário, o contexto da sua ação profissional – as consequências atuais da revolução industrial e a ideologia das teorias organizacionais. Depois, inicia-se a orientação das atividades profissionais – o diagnóstico e a estratégia de ação tendo como pano de fundo a crítica do próprio papel.

Concluída a 1 PSI 405 o aluno estaria apto a estudar particularizadamente, na 1 PSI 514, as estratégias de ação, aprendendo o que fazer, como fazer e por que fazê-las, após o diagnóstico que fundamenta a intervenção e a escolha da estratégia. Teoricamente, o aluno terá construído um quadro geral sobre a atuação do psicólogo organizacional e poderá ingressar nos estágios.

¹³ 1 PSI 405 – Psicologia do Trabalho I

¹⁴ 1 PSI 514 – Psicologia do Trabalho II

Alguns supervisores acadêmicos e alunos avaliaram essas disciplinas da seguinte forma:

1) O momento de inserção das disciplinas no 7^o e 8^o períodos do curso é tardia:

"As disciplinas de pré-requisitos são colocadas num momento no currículo, no final, no quarto ano. O aluno não consegue fazer uma relação de tudo o que ele viu com a psicologia do trabalho. (...) A área de psicologia organizacional cai muito de pára-quebras na cabeça do aluno, na segunda metade do curso". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

"Trabalho I e II é pouco anterior ao estágio, é no quarto ano, aí no estágio o aluno já precisa ter sistematizado uma série de conhecimentos". (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

"A gente vai ter contato com a psicologia do trabalho no sétimo período, às portas do estágio e começa a dar angústia...". (ESTAGIÁRIO 02)

"Acho que as disciplinas de psicologia organizacional deveriam começar no sexto período... mas ser bem dado". (ESTAGIÁRIO 03)

2) O conteúdo programático é apresentado de modo compactado:

"Existem 'n' teorias, o retrospecto histórico... e percebo que damos uma carga enorme de informações ao aluno e ele não sabe como articular isto". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"Quando você começa a dar trabalho I, o aluno ainda não tem expectativa, é algo totalmente novo para ele. (...) os alunos colocam que um dos pontos positivos da disciplina é conhecer o papel do psicólogo do trabalho, que para eles era totalmente desconhecido". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

"Talvez trabalho I e II, o conteúdo teórico esteja mais próximo de nós, mas isso não basta". (SUPERVISOR ACADÊMICO 03)

"É preciso incrementar mais sobre a cultura, saúde mental, psicopatologia do trabalho; é necessário ver com mais cuidado e não em uma aula só". (ESTAGIÁRIO 02)

"A descrição e análise de cargos deveriam ser mais discutidas". (ESTAGIÁRIO 06)

"As disciplinas de trabalho I deveríamos (...) fazer diagnóstico, observação". (ESTAGIÁRIO 07)



3) As disciplinas de trabalho I e II são avaliadas como insuficientes para preparar o aluno para a área de psicologia organizacional:

"Acho que trabalho I e II é muito pouco (...) é uma área que demanda muito mais". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"Em trabalho II tentaram recuperar as deficiências de trabalho I". (ESTAGIÁRIO 01)

"As propostas de trabalho I e II são boas, apesar que há muitas falhas. (...) o trabalho I foi muito conturbado...". (ESTAGIÁRIO 02)

"A psicologia do trabalho I foi muito fraco (...). Mesmo que houvesse um ano inteiro de teoria com trabalho I e II, que não há, ainda seriam pouco. Você fica perdida. (...) visitar as empresas seria bom". (ESTAGIÁRIO 03)

"Elas atendem as necessidades porque dentro da carga horária estipulada é possível ter uma base. Talvez eu tenha visto com mais clareza a história da psicologia organizacional, as teorias motivacionais porque eu fiz o curso de férias. A coisa foi mais compacta e mais aprofundada, a gente discutiu mais". (ESTAGIÁRIO 05)

"Eu não tive embasamento suficiente pelo pouco que eu tive, que me foi dado teoricamente. Tive em psicologia social e trabalho II". (ESTAGIÁRIO 06)

"As disciplinas não são suficientes. (...) Na disciplina de trabalho I deveríamos ter mais contato com as empresas...". (ESTAGIÁRIO 07)

"Acho que as disciplinas dão condições para realizar o estágio. (...) Em trabalho VI nós fomos para a empresa várias vezes para conhecer a realidade. Trabalho I foi jóia porque fiz o curso de férias". (ESTAGIÁRIO 08)

A ementa de 1 PSI 514 está voltada predominantemente para o ensino das atividades tradicionais do psicólogo organizacional como: seleção, treinamento de pessoal e outras. Porém, constatamos que há indícios de atividades "emergentes", no relato da estagiária 02 que ressaltou a necessidade de estudar mais detidamente "cultura, saúde mental e psicopatologia do trabalho".

Segundo ZANELLI (1994, p. 137), a transição do trabalho do psicólogo organizacional dirigido para "movimentos emergentes" comparado às



atividades tradicionais, denota “a *ampliação de uma função reconhecida como técnica para uma função estratégica*”.

O autor trata do “*caráter eminentemente técnico da atuação*” quando diz que o papel do psicólogo organizacional:

“... restringe-se à prestação de serviços técnicos e operativos, em atividades nas quais os psicólogos não têm como base modelos explicativos da realidade das organizações, não possuem parâmetros de julgamento do próprio trabalho e não avançam para que se tornem agentes de transformação”. (p. 143)

Após as disciplinas (1 PSI 405 e 1 PSI 514) com orientação para atividades prioritariamente tradicionais e, por conseguinte, com ênfase no papel técnico, os alunos ingressam no **estágio** que têm as seguintes **ementas**:

“1 EST 266 – Diagnóstico das relações sociais de trabalho em Organizações formais e informais. Identificação e análise: dos objetivos dos diferentes tipos de organização do trabalho; das variáveis que condicionam o comportamento dos diferentes tipos de organização; das variáveis que condicionam o comportamento humano nas diferentes formas de organização. Levantamento das alternativas de ação visando a solução dos problemas detectados. c/h – 120 h

1 EST 270 – Escolha de alternativas de ação compatíveis com o problema detectado em 1 EST 266. Planejamento, execução e avaliação da intervenção. c/h – 120 h”. (CURRÍCULO III, 1984, p. 32)

As ementas estão bem amarradas aos objetivos do curso de psicologia explicitados no currículo III, que segundo PALMIERI (1996), traça o perfil profissional esperado. Um profissional que diagnostica, planeja, executa e avalia a sua intervenção.

Essas ementas apresentam os cinco níveis de análise do psicólogo organizacional, como CHANLAT(1992, p. 35) apresentou: o nível individual, “*das variáveis que condicionam o comportamento humano*”; o nível da organização, “*os objetivos dos diferentes tipos da organização*”, os níveis da sociedade e do mundo, “*as variáveis que condicionam os diferentes tipos de*

organização”, e o nível das interações, que é a interseção dos níveis entre si e com o sujeito.

Embora sendo possível ver essa adequabilidade da ementa às análises propostas na literatura, na prática o estágio apresenta-se desarticulado das disciplinas no currículo III. Trataremos mais detalhadamente do estágio nas próximas duas cenas.

“Um dos problemas da grade é que não existe uma relação as disciplinas. (...) Os alunos comentam que, aqui há três departamentos, parece que tem três cursos de psicologia diferentes. (...)”

As disciplinas são muito soltas e é difícil sair do curso com uma visão do todo, de interligação de uma área com outra. O homem é visto comportamentalizado”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

“Acho que o currículo não prepara o aluno para essa área. (...) O aluno não consegue fazer uma relação de tudo o que ele viu com a psicologia do trabalho. (...) As outras disciplinas que precedem as de pré-requisitos, não fazem nenhuma relação com a psicologia do trabalho”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

“Teríamos que repensar a forma, acho que deveria ter mais práticas, não esperar o aluno ingressar no estágio”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 03)

“Da forma como está estruturado o currículo, com as disciplinas básicas (...) o encadeamento delas e o tipo de trabalho feito, ou até o que surge como demanda no estágio, fica complicado”. (SUPERVISOR ACADÊMICO. 04)

Segundo os supervisores acadêmicos entrevistados, o currículo III apresenta um encadeamento fragmentado entre as disciplinas da área de psicologia organizacional e as demais áreas.

2ª Cena: A Busca pelo Campo de Estágio

A Instituição de Ensino Superior – IES, através do colegiado do curso, do coordenador de estágio e dos docentes, coordenam, junto a



discentes e representantes do campo de estágio e profissionais da área profissional, a estruturação e a realização do estágio. Para tanto consideram: os objetivos do curso, a grade curricular, o projeto pedagógico, as características do campo de estágio e a evolução teórico-prática da **área profissional** bem como o seu compromisso social e crítico.

A IES é a responsável por coordenar o processo de ensino do estágio fazendo-o através do planejamento participativo e coletivo visando a melhor preparação do profissional do respectivo curso de graduação.

O estágio é o momento da formação acadêmica que propicia o espaço no campo da atuação profissional para o aluno vivenciar “*as situações concretas de trabalho*”, (PARO, 1979, p. 86).

O campo de estágio, da área de psicologia organizacional na UEL, é composto por instituições públicas e privadas, e sem restrições quanto ao ramo de atividade ou tamanho. A configuração atual, desse campo de estágio, é de indústrias do ramo alimentício, do vestuário, de móveis e de produtos químicos; de prestação de serviços – lojas, hotéis, hospitais, bancos; de educação – escolas de informática, de línguas estrangeiras, a própria universidade e escolas de 2º grau; e, também, os sindicatos e prefeituras.

A carga horária semanal do estágio é de 08 h sendo 02 h destinadas para supervisão acadêmica e 06 h para a permanência no campo de estágio.

A responsabilidade pela obtenção do local para a realização do estágio é primeiramente do aluno. Nesse processo podem ser destacadas algumas ações: o apoio institucional da UEL, o treinamento oferecido pela área via projeto de extensão e as fontes utilizadas pelos alunos.



O **apoio institucional** é oferecido através da coordenadoria de Extensão a Comunidade - CEC¹⁵ sob a forma de orientação e efetuação dos tramites legais, que é a formalização do convênio entre IES e campo de estágio e o termo de compromisso entre campo de estágio e o aluno, (vide modelo em anexo I), no **MANUAL DO ESTAGIÁRIO**.

O objetivo do convênio é o de:

“ ... propiciar oportunidade de estágio ao aluno da UNIVERSIDADE, visando o aperfeiçoamento técnico-profissional, através de práticas afins com a natureza de cada curso e, promover a integração UNIVERSIDADE – COMUNIDADE”. (Manual do Estagiário, 1992, p. 10)

A aceitação de estagiário pelo concedente não configura vínculo empregatício, desobrigando-o de encargos sociais e trabalhistas. A vinculação do estagiário às atividades do concedente, sem caráter empregatício, é fixada pelo Termo de Compromisso que garante ao aluno a cobertura de seguros contra acidentes pessoais durante a vigência deste termo.

Formalizado legalmente o estágio, as demais atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação são de responsabilidade do curso, ou seja, do departamento e da área que está ligado.

Os entrevistados relatam que a formalização do estágio é fácil junto a CEC. O que supervisores acadêmicos e de campo ressaltam é a divulgação junto a comunidade empresarial sobre essa forma de integração via estágio.

A UEL não faz nenhum tipo de divulgação sobre o estágio de psicologia organizacional junto a comunidade empresarial de Londrina e região. A realização desta divulgação facilitaria a inserção do aluno no campo de

¹⁵ No período da coleta de dados, 1995, estava sendo implantada a Divisão de Estágios, Projetos e Monitoria, da Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica da Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação – C
AE.



estágio e, estes por sua vez, aproximariam-se mais da universidade, segundo o relato dos supervisores entrevistados:

“Se houvesse uma divulgação maior, divulgar os locais de estágios... os trabalhos que já existem nas empresas... divulgar o nome da universidade... mostrar o que a universidade está fazendo em benefício da comunidade... daí fica mais fácil para o aluno encontrar local para estágio. Deve-se procurar ter um vínculo maior com as empresas”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

“Acho que a universidade deve divulgar o trabalho que ela realiza. As empresas não tem noção do trabalho que tem sido. (...) Nós ficamos muito fechados aqui, envolvidos com a universidade e com as empresas onde realizamos alguns estágios. Falta mais divulgação para as empresas”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

“A UEL poderia divulgar os estágios, os trabalhos que são feitos através dos alunos para as empresas. (...) facilitaria para o aluno e faria com que não perdêssemos muito tempo para iniciar as atividades no período letivo”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 03)

“Eu acho que a divulgação junto às empresas pode garantir um planejamento de demandas a médio e a longo prazo”. (SUPERVISOR ACADÊMICO. 04)

“Teve que vir um profissional de fora para dizer pra nós do estágio. Poderia ter sido resultado do chamamento da universidade. Nesse sentido a universidade se omite e peca, por não focar o estágio com mais cuidado”. (SUPERVISOR de CAMPO 02)

Como a IES é a responsável por coordenar o estágio, cabe a ela a iniciativa de aproximação do campo de estágio. SANTOS (1979, p. 75) alerta que esta forma indireta e distante da IES de relacionar-se com as empresas pode indicar a ausência de planejamento, do atendimento dos interesses daqueles que estão envolvidos com o estágio. Conforme os relatos dos supervisores, há necessidade da divulgação dos estágios junto a comunidade empresarial.

Sensibilizar a comunidade empresarial esclarecendo sobre o papel do estágio e mostrando a necessidade de parceria na formação do profissional, poderia resultar em estágios mais satisfatórios, além de solucionar o dilema colocado por FONTES (1985), de lado as empresas dizem que o

profissional formado está desajustado com as reais necessidades do mercado de trabalho e que não são chamadas a participar das decisões do ensino; e do outro lado, a IES, que acusa a empresa de não participar do ensino universitário mas de ser usuária passiva da mão-de-obra especializada.

A divulgação seria uma forma de aproximação, que segundo os supervisores acadêmicos, poderia ser uma ação conjunta entre as coordenadorias da UEL (CEC e CAE) e o departamento, representadas na figura do coordenador de estágio¹⁶.

No departamento de Psicologia Social e Institucional, o estágio da área de psicologia organizacional, fica sob responsabilidade dos docentes que realizam as supervisões. Além destes, o coordenador da área¹⁷ colabora realizando a reunião para a distribuição de alunos e supervisores, coordenando o processo avaliativo do desempenho do aluno e participando da reunião de *treinamento* dos alunos para o estágio.

A **reunião de treinamento** dos alunos para o estágio é uma das atividades que compõem o projeto de extensão intitulado: *Integração do Calouro do Curso de Psicologia*, criado em 1992 e dirigido por uma docente da área de psicologia organizacional.

Essa atividade surgiu da necessidade de esclarecer os alunos sobre o estágio. Os alunos chegavam no início do período letivo muito perdidos e sem um local para realizarem o estágio. Daí então, essa atividade foi agrupada ao projeto de extensão referido acima.

O período da realização deste *treinamento* é na última semana letiva da disciplina de trabalho II (1 PSI 514) e dura aproximadamente de duas

¹⁶ Coordenador de estágio do curso de psicologia – essa função foi criada na UEL a partir de 1994. Em 1995, estava-se iniciando a implantação das atividades de coordenação, o que no momento levava a uma intervenção incipiente sobre os estágios.

¹⁷ O coordenador da área é um docente indicado pelos pares para coordenar as atividades administrativas da área frente ao departamento.



a quatro horas. Participam dessa atividade a coordenadora do projeto, a coordenadora da área e o coordenador de estágio. Os supervisores acadêmicos não participam por não se saber com antecedência quem supervisionará os estágios.

O objetivo deste *treinamento* é dar as orientações básicas do estágio discutindo com os alunos o conteúdo do Manual do Estagiário (vide anexo I).

Do conteúdo do Manual do Estagiário constam: a função administrativa da CEC; os tipos de estágio (o curricular e o extracurricular); a formalização dos estágios (o convênio e o termo de compromisso); as etapas para regulamentar o estágio (a obtenção do local até a elaboração do plano de estágio); os tipos de instituições onde é possível desenvolver o estágio, a supervisão, a carga horária, e a avaliação do estagiário. Cada aluno recebe uma cópia do manual.

Nesta reunião de *treinamento* são divulgadas os locais em que há vagas para estágio e a data e local para escolha de supervisores.

Sobre essa atividade de *treinamento*, os alunos e os supervisores acadêmicos indicam algumas limitações como:

"Não foi dito nada sobre a escolha dos supervisores. (...) Deveria ter um espaço neste treinamento para os supervisores se colocarem...". (ESTAGIÁRIO 03)

"O que ajuda bastante é o manual, embora ele não estivesse atualizado. O que é um erro porque a gente fica confuso, fica se questionando se está certo ou errado as informações ali". (ESTAGIÁRIO 05)

"Apresentam propostas de locais para estágio que no final não se concretizam". (ESTAGIÁRIO 08)

"...mesmo havendo o treinamento eu tenho que repetir tudo de novo porque ficam dúvidas ou eles esquecem. (...) Essa forma de integração é válida, talvez deveria demandar um pouco mais de tempo. Como é feita no final do semestre os alunos já estão



cansados e talvez a estratégia seja de estar fazendo com mais tempo e antes da última semana de aula". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"Em parte o treinamento orienta o estagiário porque tem algumas coisas que não temos como antecipar... passam as informações básicas, os aspectos acadêmicos e se já existem solicitações das empresas. Eu acredito que a grande dificuldade do aluno está em como chegar na empresa e explicar o trabalho...". (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

Esses dados sugerem que no *treinamento* sejam esclarecidas a forma de escolha dos supervisores além de divulgar a data e local dessa reunião. Deve-se observar a atualização das informações no manual e rever o período da realização do *treinamento*. Outra necessidade detectada está na preparação mais efetiva do aluno para solicitar o estágio, o quê falar e como expor o trabalho para a empresa – o campo de estágio.

Os relatos sugerem que essa atividade precisa ser avaliada para garantir se os objetivos estão sendo atendidos, se os procedimentos estão adequados a clientela e se as necessidades dos alunos estão sendo supridas.

Segundo MINARELLI "o estágio é uma modalidade de *treinamento*, quer seja do 2º grau ou do ensino superior, e como *treinamento* todos os procedimentos técnicos – da identificação de necessidades à avaliação – lhe são aplicáveis". (apud BOOG, 1980, p. 258)

Essa atividade corresponderia ao treinamento introdutório e de integração do aluno ao estágio, daí serem aplicáveis todos os processos e etapas de um treinamento.

Outro objetivo dessa atividade de treinamento é de orientar o aluno sobre **as fontes** que podem ser utilizadas para obter o local para estágio, já que esta tarefa é de sua responsabilidade. Apesar da ansiedade gerada na busca do local de estágio, os alunos e supervisores vêem que esta tarefa é importante pelo seu aprendizado, esta experiência pode ser generalizada ao momento de buscar o próprio espaço profissional:



“Por um lado o aluno tem que ir atrás porque quando ele terminar o curso terá que ir nas empresas, procurar trabalho, então fica até mais fácil”. (ESTAGIÁRIO 03)

“Em parte a UEL pode ajudar na obtenção do campo de estágio mas o estagiário deve passar pelo treino de buscar seu próprio espaço”. (ESTAGIÁRIO 04)

“No início dá medo de não achar lugar para realizar o estágio... Mas é interessante procurar o local porque você tem que se expor e com isso vai aprendendo. Agora terei que procurar emprego e isso e isso vai me ajudando... eu optaria por estar procurando, embora seja dura a ansiedade...”. (ESTAGIÁRIO 05)

“Quanto a conseguir o local de estágio... eu acho que vocês fazem o papel de vocês: orientam e eu escolho o local, eu vou atrás”. (ESTAGIÁRIO 08)

“O aluno deve estar vivenciando esta questão de buscar o estágio, de ir atrás. A gente observa que os alunos têm dificuldade tremenda em procurar o local, passa por uma ansiedade...”. (SUPERVISOR ACADÊMICO. 01)

“... faz parte da formação do aluno conquistar o seu próprio espaço”. (SUPERVISOR ACADÊMICO. 03)

No MANUAL DO ESTAGIÁRIO da UEL (1992) também aparece explicitado o mesmo objetivo com a busca do campo de estágio:

“O curso de Psicologia entende que a fase de contato inicial com a Instituição onde se desenvolverá o estágio em Psicologia Organizacional já é um treino para o aluno, no que diz respeito a seu futuro profissional nesta área”. (p. 7)

O que devemos atentar é para o que MACIEL (1992, p. 54) diz sobre o despreparo do aluno que somado às urgências temporais e burocráticas do estágio, levem-no a aceitar locais que restrinjam a sua atuação acadêmica, o seu desenvolvimento. Isto pode ocorrer com os alunos, em consequência de ter sido deixado, precocemente, por sua conta e risco a busca do campo de estágio.

No contato inicial do aluno com o campo de estágio três aspectos podem ser observados: as normas, a ambientação e as condições físicas e materiais oferecidas.

Através dos entrevistados, alunos e supervisores de campo, constata-se a **ausência de normas formais** para o ingresso do aluno na Organização e para a sua prática.

(Alunos)

“Não houve seleção e nem existem normas e políticas definidas, é uma empresa pequena. Quando eu entrei lá eu senti uma certa desorganização”. (ESTAGIÁRIO 04)

“Não houve nenhuma seleção com o responsável, que foi o nosso supervisor de campo, nós fomos atrás do termo de compromisso. (...) Não havia nenhuma regra para os estagiários. Só que é muito bagunçada a questão de organização. A única exigência era a utilização de crachá”. (ESTAGIÁRIO 05)

“Não haviam normas e políticas, tanto que o nosso convênio e o termo de compromisso não foram assinados. (...) Lá a coisa era enrolada”. (ESTAGIÁRIO 09)

(Supervisores de Campo)

“Não existe uma política geral”. (SUPERVISOR de CAMPO 01)

“Eu ainda estou elaborando um manual com as normas para o estágio porque nossa empresa está se abrindo para outras áreas e sentimos que temos que nos organizar...”. (SUPERVISOR de CAMPO 03)

“Temos várias coordenadorias e há um específico para tratar dos estágios. Nós encaminhamos o aluno para lá e eles tomam as providências...”. (SUPERVISOR de CAMPO 04)

Contudo, no relato dos supervisores de campo é possível identificar alguns critérios informais de seleção:

“Na verdade não houve seleção. A estagiária telefonou e marcamos uma hora para entrevista. Conversei sobre o trabalho aqui, ela demonstrou interesse e também eu perguntei quem seria a supervisora acadêmica”. (SUPERVISOR de CAMPO 03)

“Eu tive sorte porque a primeira foi extremamente objetiva, bem clara e eu senti segurança nela. (...) eu estava com um pouco de pressa. Eu até sabia o risco que estava correndo...”. (SUPERVISOR de CAMPO 02)

Os critérios informais de seleção são o interesse, objetividade e clareza do aluno e da aprovação ou restrição, pelo supervisor de campo, do docente que será o supervisor acadêmico.

Outro aspecto é a **ambientação inicial**, o aluno é levado a conhecer a empresa através do passeio pelas dependências e salas da Organização, onde é apresentado informalmente para os funcionários:

"A primeira apresentação foi esquisita porque você se vê obrigada a lembrar de um monte de nomes que ouviu uma única vez. (...) Fomos apresentados passando por todos os setores cumprimentando. É legal porque fica oficializada a sua entrada... mas é cansativo". (ESTAGIÁRIO 05)

"Ficou marcado que no período da tarde, nós andaríamos pela empresa junto com a psicóloga para que fôssemos apresentadas. À tarde, após uma hora e meia de atraso, ela chegou e fez a seguinte apresentação: 'essa é a porta do departamento pessoal, essa é a porta da recepção', só faltou ela falar, 'essa é a porta da psicóloga' ". (ESTAGIÁRIO 06)

O terceiro aspecto são as **condições físicas e materiais** que devem ser previstas para a realização do estágio. Este aspecto está explicitado na cláusula quinta, no item 2, do convênio assinado entre universidade e empresa: *"O concedente compromete-se a: (...) oferecer condições físicas e materiais indispensáveis ao desempenho dos estagiários". (MANUAL DO ESTAGIÁRIO, 1992, p. 10)*

Podemos identificar três grupos distintos de campo de estágio quanto ao fornecimento dessas condições: aquelas que fornecem local adequado, material de consumo, refeição, transporte, equipamentos e remuneração salarial; aquelas onde não há definição do local para alunos e nem as demais condições citadas acima; e aquelas que atendem em parte estas condições físicas e materiais, conforme o relato dos entrevistados:

"Eles não estavam preparados para receberem os estagiários, não tinham espaço físico, nem cadeira, nem mesa". (ESTAGIÁRIO 02)

"Por ser uma empresa pequena ... grande parte das atividades foram realizadas em minha própria casa, acho que isto prejudicou um pouco". (ESTAGIÁRIO 04)

"Tivemos sala de permanência, material de consumo, xerox, tudo o que precisávamos ... almoçávamos no refeitório...". (ESTAGIÁRIO 06)

"Sala para realização do trabalho, material de consumo e remuneraram com um salário mínimo...". (ESTAGIÁRIO 07)

"Tivemos problemas com o espaço físico... quando precisavam da sala... íamos para outro local... emprestaram o microcomputador". (ESTAGIÁRIO 08)

"Há empresas que dão remuneração, sala, computador, material de consumo e até empresa que dá o estágio na "massa", que não dá nem lugar para o aluno sentar e trabalhar. Teve um caso (...) que a empresa não permitiu (...) que usassem a sala (...) para fazerem entrevistas porque os alunos iam desarrumar a sala". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

"Na medida do possível, em função da estrutura da organização, ela pode atender melhor. Uma instituição grande (...) ela tem condição de atender melhor. Empresa de pequeno porte já é mais difícil". (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

"... ele trabalha no meio da gente, utiliza nossos equipamentos, formulários ... condições (...) como benefícios, refeição, isto a instituição não oferece". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"Nós estabelecemos uma remuneração porque elas têm despesas e é uma forma de valorizar o trabalho. Demos bônus para refeição". (SUPERVISOR de CAMPO 02)

"Nós fornecíamos vale-transporte, alimentação ... remuneração ... material... e ela ficava na sala junto comigo". (SUPERVISOR de CAMPO 03)

Considerando as orientações do CIEE¹⁸ (1977), sobre as ações do sistema de estágio que a empresa deve realizar – a implantação, manutenção, e avaliação, podemos, através dos entrevistados, concluir que as empresas onde eles estiveram não apresentam o sistema de estágio estruturado. Constata-se isto através da ausência da formalização de normas e de processos de recrutamento e seleção, da não previsão das condições físicas e materiais, e pela forma de ambientação do aluno.

¹⁸ Centro de Integração Empresa-Escola.



3ª Cena: As Situações Formais de Interação



A seleção dos supervisores acadêmicos pelos alunos é realizada através de uma reunião, que tem por objetivo definir qual será o supervisor acadêmico de cada aluno. A reunião é marcada para a primeira semana do semestre letivo do estágio (1EST 266), o dia e o local são definidos pelo coordenador da área de psicologia organizacional após a consulta dos professores. A divulgação é realizada com antecedência já no *treinamento* e através de cartazes fixados no departamento de Psicologia Social e Institucional.

Esta reunião é dirigida pelo coordenador da área e tomam parte nela o coordenador de estágio, os supervisores acadêmicos e os alunos. É a única reunião envolvendo todos os participantes do estágio.

A reunião prossegue da seguinte forma: 1^o) há distribuição do modelo da ficha de controle de frequência e de atividades do aluno (vide anexo II) e divulgado as quatro formas de avaliação; 2^o) cada supervisor apresenta a si mesmo abordando os trabalhos de estágios orientados; 3^o) após a indicação do número de vagas que cada supervisor tem, o coordenador solicita que os alunos digam oralmente com qual supervisor desejam trabalhar.

Caso haja maior número de alunos interessados em relação ao número de vagas de determinado supervisor, a decisão sobre qual aluno ficará com o supervisor escolhido será determinado pela média das notas obtidas pelo aluno nas disciplinas de Trabalho I e II (1PSI 405 e 514). É solicitado que os alunos levem à reunião o histórico escolar para comprovar as notas.

É recomendado aos alunos para realizarem o estágio em duplas por facilitar a troca de experiências e o desenvolvimento das atividades, mas alguns preferem realizar seu estágio individualmente. Há casos em que são formadas grupos de três ou até mais alunos para um mesmo local de estágio, dependendo da natureza do trabalho.

A quantidade de trabalhos a serem orientados pelos supervisores não é diretamente proporcional ao número de alunos que possuem, mas definido pela forma de agrupamento dos alunos por trabalho. O supervisor acadêmico é quem aprova este agrupamento.

Os supervisores acadêmicos sugerem que a área defina linhas de trabalhos e desenvolva projetos onde os alunos possam ser agrupados. Isso faria com que o aluno escolhesse o trabalho que gostaria de desenvolver e evitaria que os supervisores fossem expostos ao constrangimento:

"A distribuição acaba sendo um leilão. Percebo que a escolha vai muito pelo que os outros estagiários (veteranos) falam dos supervisores: se é bom, se é rígido ou bravo, então a escolha é pela conversa dos corredores. Para os professores que ministram as disciplinas já existe aceitação ou rejeição. (...) É uma situação constrangedora ... isso dificulta a própria relação entre supervisores". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"O supervisor se sente muito exposto naquele momento (...) e as informações colocadas ali são insuficientes para orientar a escolha". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

"O professor novo tem que falar da sua experiência para deixar o aluno tranquilo, como se precisasse de dar uma carta de apresentação de si mesmo para o aluno. Por isso, ter projetos de trabalho evitaria este constrangimento". (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

Dizem os alunos que as escolhas têm sido determinadas mais pelas informações que os alunos veteranos passam a eles e pelo contato que eles tiveram com os professores que ministraram as disciplinas de Trabalho I e II. As metáforas que os alunos usam para representar essa reunião são: *“feira, farofa, mercado e leilão”*.

“É meio complicado. Parece que os supervisores ficam pendurados na parede e os alunos ficam gritando por um ou outro. (...) Acho que o aluno se sente melhor que o professor. Essa questão de ficar escolhendo parece um mercado. Para os professores não deve ser muito bom não. Para mim, o único desconforto que traz é ficar presenciando isto”. (ESTAGIÁRIO 05)

“A gente vai investigando através dos veteranos do estágio. Aí perguntamos: – “Como é o supervisor? É bom? Ajuda? Pega leve? Pega no pé? A escolha é pelo professor que já conhecemos nas disciplinas anteriores”. (ESTAGIÁRIO 08)

“Acho que vira uma “feira”, os professores novos ninguém conhece o trabalho, ficam em último plano e com os outros fica aquela disputa de nota e briga. É critério difícil porque nós disputamos um supervisor, ganhamos e no final a supervisora não correspondeu... Teve uma professora nova que ninguém queria e fiquei sabendo que fez um excelente trabalho”. (ESTAGIÁRIO 03)

Os alunos relatam a falta de dados para a escolha do supervisor. Os alunos não conhecem o trabalho que o supervisor desenvolve e consideram a nota um critério insatisfatório para as escolhas. Sugerem que sejam feitas entrevistas entre supervisores e os alunos para verificarem afinidades pessoais, interesses pela área de estudo e o tipo de trabalho, e sobre as orientações básicas do estágio. Indicam que essas entrevistas poderiam ocorrer já no *treinamento* e não deixá-las para o início do semestre letivo do estágio. A nota poderia ser o critério se surgisse algum impasse. Consideram ainda que o clima gerado na reunião é constrangedor para os supervisores e o critério da nota leva à competição entre os alunos.

Dessa forma é que se dá a reunião de seleção de supervisores acadêmicos, num clima de constrangimentos e de critérios arbitrários.



Definidos os supervisores acadêmicos iniciam-se as atividades de estágio propriamente dito. Após trinta dias do ingresso do aluno no campo de estágio, estando sob supervisão acadêmica, ele deverá elaborar o plano de estágio. O roteiro para elaboração deste plano está contido no Manual do Estagiário (vide anexo I). A proposta de trabalho pode surgir da iniciativa do campo de estágio ou da parte do supervisor acadêmico e do aluno.

O local de estágio define o trabalho a partir das necessidades que detectou na própria Organização através de consultoria interna ou externa.

"Meu trabalho foi atender uma demanda deles. Não houve no primeiro momento um diagnóstico para depois intervir. Eles já partiram com uma demanda de cima para baixo. (...) Eu não queria ficar só na Descrição de Cargos". (ESTAGIÁRIO 02)

"O profissional de marketing, que fez um trabalho para a empresa, disse que não trabalharia sem estagiárias de psicologia, aí a empresa nos procurou ... ele abriu o espaço". (ESTAGIÁRIO 04)

"Tem empresa que quer o estagiário para fazer um trabalho específico...". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"Dentro do nosso setor, a partir do momento que o estagiário nos procura verificamos se aquela área ou trabalho pretendido realmente interessa para o nosso setor. Nós sugerimos aos estagiários algumas áreas que a gente gostaria...". (SUPERVISOR de CAMPO 01)

Outra fonte de **definição do trabalho de estágio** são as necessidades detectadas pelo aluno através das observações realizadas durante o primeiro mês que permanecem na Organização ou por continuidade de trabalhos já orientados por supervisores acadêmicos:

"A supervisora estava desenvolvendo um trabalho numa empresa com outros estagiários aí eu entrei". (ESTAGIÁRIO 01)

"Não havia uma demanda específica, nós é que pedimos o estágio". (ESTAGIÁRIO 05)

"Você poderá ter algumas empresas em que já desenvolva um trabalho na área e encaixar o aluno". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"Um trabalho pode ser definido pelo interesse do aluno...". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)



Após a concordância entre os três interessados sobre o trabalho a ser desenvolvido, o aluno elabora o plano de estágio sob a orientação do supervisor acadêmico. Uma vez aprovado pelos supervisores o aluno tem formalizado o tipo de trabalho a ser realizado e a concordância das partes para a supervisão.

A supervisão acadêmica é realizada por docente da área de Psicologia Organizacional do Departamento de Psicologia Social e Institucional. Na UEL não existe uma definição formal do papel do supervisor acadêmico para esta área. Oficialmente, ele representa o canal de comunicação entre a universidade e o campo de estágio, conforme está previsto na cláusula quinta do Convênio.

A carga horária semanal destinada para a supervisão acadêmica é de duas horas. A data e horário da supervisão são fixadas em comum acordo entre supervisor e aluno. O controle do cumprimento da carga horária do estágio é feito através da ficha de frequência e de atividades (vide anexo II).

O aluno recebe, na reunião de seleção de supervisores, a cópia desta ficha. Ela fica permanentemente com o aluno, que deverá apresentá-la semanalmente aos dois supervisores – o acadêmico e o de campo, que por sua vez, deverão conferir as informações e assinar a ficha.

Há consenso entre os docentes da área, que o supervisor acadêmico deve visitar a Organização três vezes durante o ano letivo do estágio. A primeira vez, no início do semestre, para formalizar o estágio; a segunda, no final do primeiro semestre ou no início do segundo semestre para avaliar as atividades do período. A terceira visita, no final do ano letivo, é para devolver os resultados para a Organização e entregar o relatório final.



"Particularmente fui a todas as empresas dos meus estagiários, duas vezes por ano. No início do trabalho para apresentar o trabalho porque o aluno vê o modelo no próprio supervisor em como estar fazendo. Além de ficar mais claro para a empresa que o trabalho não está apenas jogado. (...) Depois na devolução, no meio do ano, dá também a conotação que o aluno está sendo acompanhado e que existe uma seriedade neste trabalho. (...) Ficar acompanhando demais parece uma atitude paternalista". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"O supervisor ir no início e nas devoluções é crucial porque, às vezes, o aluno não consegue dar aquele gancho nas idéias e você dá aquele apoio. O aluno tem que andar pelas próprias pernas...". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

Os alunos e supervisores de campo sentem a necessidade de maior acompanhamento do supervisor acadêmico no campo de estágio e descaracterizam o aumento do número de visitas do controle ou do paternalismo:

"Falta essa presença. Só é feito um contato inicial e outro na devolução e nada mais. A gente se sente muito solta, porque eu também não podia contar com o supervisor de campo. Seria muito bom, a cada dois meses, para avaliar, juntamente com o supervisor de campo, como está sendo o processo". (ESTAGIÁRIO 02)

"... problema de relacionamento entre supervisores poderia ser resolvido se houvesse um contato maior entre os três, Ou um contato antes de começar o estágio e todas as regras fossem estabelecidas e nem sempre isso ocorre". (SUPERVISOR de CAMPO 02)

A supervisão acadêmica pode ser descrita enfocando o seu processo e o conteúdo, segundo os supervisores entrevistados:

(processo)

"Faço um contato inicial com eles. Falo sobre o que estarei avaliando e qual será o meu papel e o dele. (...). Eu não dou nada pronto e faço o aluno pensar... Passo um pouco de teoria porque ele já viu em trabalho I e II". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"Acompanho o cronograma, as dificuldades, o que foi feito e as variáveis que interferiram no trabalho e se o aluno está se desenvolvendo. (...) Eu não tenho solicitado o preenchimento da ficha... a participação é vista na supervisão, semanalmente". (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)



"No começo eu dou orientações sobre o funcionamento do espaço, da parte formal, quem ele deve procurar... Indico o levantamento bibliográfico, discutimos a condução da prática e o encaminhamento (...) Eu costumo registrar o conteúdo que foi trazido na supervisão e as tarefas pendentes (...) Eu pergunto porque o aluno não fez as leituras ... o motivo do desânimo e sinalizo para ele. (...) Gasto uma parte da supervisão para ler notícias de jornais, de revistas, para mostrar ao aluno o que está acontecendo no mundo e em outras empresas". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

(conteúdo)

"A atitude que o aluno deve ter na situação, qual seria o papel do psicólogo organizacional...". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"O aluno não pode se prender só às coisas do estágio. É necessário dar uma visão de mundo, de mercado, de possibilidades de trabalho dentro da empresa. (...) Passo primeiramente as leituras sobre: trabalho do psicólogo na empresa - a área de recursos humanos mas em termos filosóficos do que práticos. (...) Ele inicia as leituras sobre diagnóstico, sobre as possibilidades de instrumentalização, quem seriam os informantes, que tipo de informação buscar e os recortes a serem feitos". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

Os supervisores acadêmicos esperam que através do estágio o aluno adquira o conhecimento e as habilidades necessárias para o desempenho profissional:

"Tem que se desenvolver como profissional, ter uma visão mais madura de que existe uma responsabilidade de que é dele também. A postura ética e prática dentro do local do estágio é ele que tem que desenvolver". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

"O aluno tem que pensar, ter idéias, delinear, criar, ter percepção do ambiente (...) tem que andar pelas próprias pernas, aprender a trazer os problemas para o supervisor, aprender a discutir, a relatar, a observar, a ouvir e a falar, essas três últimas são as ferramentas do psicólogo". (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

"Desenvolver a visão crítica e global do trabalho e da Organização e não enfatizar a técnica em inserções fragmentadas (...) Refletir sobre os problemas mesmo que ele não tenha condição de atuar de uma forma efetiva, de transformar alguma coisa, o fato de compreender as relações de trabalho, os conflitos, ele também está aprendendo, participando". (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

É esperado que o aluno adquira o conhecimento do seu papel profissional e sobre a Organização onde atua, o contexto organizacional; que seja ativo, crítico e maduro; que o comportamento e a atitude ética sejam desenvolvidas no e pelo campo de estágio sob a responsabilidade do supervisor na Organização.

A supervisão de campo é realizada pelo representante da Organização durante o estágio. Segundo consta no **MANUAL DO ESTAGIÁRIO** (1992, p. 8) o supervisor de campo é *“o psicólogo ou responsável pela área de Recursos Humanos da Organização”*.

Não é esperado que o campo de estágio tenha estruturado o setor de Recursos Humanos, isto até pode vir a ser a atividade do estagiário não constituindo assim um impedimento para o estágio, mas é importante que o supervisor de campo tenha atribuições ligadas a administração de pessoal.

A área de psicologia organizacional na UEL não tem definido oficialmente as tarefas do supervisor de campo, existem aquelas descritas no Convênio que o modelo está no **MANUAL DO ESTAGIÁRIO** (1992):

- “1. atribuir aos estagiários, tarefas compatíveis com a natureza de seus cursos, de acordo com as atividades previstas no plano de estágio;*
- 2. oferecer condições físicas e materiais indispensáveis ao desempenho dos estagiários;*
- 3. fixar escalas de atividades e controle de frequência ao desempenho dos estagiários;*
- 4. exercer orientação adequada visando atender às necessidades do estágio;*
- 5. aceitar, em suas dependências, os supervisores acadêmicos (Docentes designados pela UNIVERSIDADE), para os trabalhos do estágio e outros que se fizerem necessários;*
- 6. comunicar à UNIVERSIDADE, através dos supervisores acadêmicos, qualquer irregularidade na realização do estágio;*
- 7. informar, semestralmente, a Coordenadoria de Extensão à Comunidade, da UNIVERSIDADE, as áreas disponíveis para estágio e o respectivo número de vagas”. (p. 10-11)*

O acompanhamento prestado pelos supervisores de campo entrevistados está muito próximo do que é posto no Convênio e está revelado nos seguintes procedimentos:



"O aluno faz realmente aquilo que está negociado no início do trabalho. (...) Não o envolvemos com atividades operacionais como atender telefone. (...) Não fazemos papel de polícia, cabe ao aluno a responsabilidade de estar cumprindo a carga horária, porque é ele quem vai entregar o trabalho. (...) Fornecemos as informações e o modo de como obtê-las, colaboramos na questão de elaboração dos instrumentos. Passamos as informações da organização inteira. (...) Devemos saber tudo que o aluno está levando para as áreas porque qualquer problema, ela e eu seremos chamadas". (SUPERVISOR de CAMPO 01)

"Inserir as alunas no contexto organizacional (quem são os funcionários e como se dá as relações). (...) Dar espaço para o aluno se manifestar, desenvolver-se e refletir junto com o supervisor de campo sobre o caminho mais viável e mais produtivo. (...) Não havia cobrança de carga horária, ninguém vigiava. Estabelecemos o trabalho e o prazo... Temos que orientar e discutir o trabalho a ser desenvolvido. (...) Ter cuidado para decidir sobre os trabalhos, identificar as prioridades e avaliar as consequências para a empresa". (SUPERVISOR de CAMPO 02)

"Para que pudesse realizar o trabalho de coleta de dados eu fui pessoalmente nos setores e conversei com os chefes e funcionários, expliquei o trabalho que ela iria fazer, que eles deveriam responder as perguntas e que poderiam parar o trabalho para atendê-la". (SUPERVISOR de CAMPO 03)

"Eu acompanho as atividades, conversamos sobre a realização do trabalho, leio os textos porque eu não atuo nesta área, e vejo como está sendo a participação dos funcionários". (SUPERVISOR de CAMPO 04)

A carga horária semanal que o aluno obrigatoriamente dispõe para o campo de estágio é de seis horas. O aluno pode ampliar sua carga horária desde que justificada e aprovada pelos supervisores, e caracterizará o estágio curricular com horas excedentes.

O campo de estágio espera que o aluno proceda da seguinte maneira durante o período em que estiver na Organização:

"Dedique realmente as horas que ele tem; que demonstre que realmente conheceu a organização naquele período; que conhece e sabe daquilo que está falando; que se integre ao grupo, com a equipe onde está fazendo o estágio; que apresente um trabalho com aquilo que existe, com as críticas e sugestões e com uma proposta de como deve ser na visão dele, uma proposta com os argumentos, justificativas, algo fechado com início, meio e fim". (SUPERVISOR de CAMPO 01)



A expectativa que o campo de estágio tem em relação ao desempenho do aluno é que ele seja responsável, dedicado, que trabalhe em equipe e que apresente um trabalho consistente.

4ª Cena: A Avaliação

Historicamente a avaliação no estágio da área de psicologia organizacional da UEL é composta por quatro formas: o plano de estágio, o desempenho, a banca e o relatório final.

A partir de 1994 algumas alterações foram introduzidas devido a mudanças acadêmico-administrativos. Antes era obrigatório ter quatro notas na pauta para as disciplinas ou estágios com carga horária igual ou superior a 120 h. Após a mudança da norma na UEL, reduziu-se para três o número de notas por semestre no estágio de psicologia organizacional.

Outra alteração está na mudança de uma forma de avaliação, o plano de estágio foi substituído pelo artigo-síntese.

Atualmente o processo avaliativo está composto segundo o quadro abaixo:

ESTAGIO ¹⁹	FORMA DE AVALIAÇÃO	PESO
1 EST 266	Elaboração do Artigo-síntese	02
	Desempenho Teórico	04
	Desempenho Prático	04
1 EST 270	Banca (Painel de Estágios)	02
	Desempenho (Teórico + Prático)	06
	Relatório Final	02

¹⁹ IEST 266 e IEST 270, primeiro e segundo semestre de estágio, respectivamente.



A avaliação no estágio é referente ao rendimento escolar do aluno e os avaliadores são os supervisores acadêmicos.

O curso de psicologia, no período estudado, está circunscrito ao currículo III, no sistema de créditos, onde a média final semestral mínima é cinco.

No próximo capítulo descreveremos detalhadamente as quatro formas de avaliação decompondo-as em *atos rituais*.



Capítulo V – DECOMPONDO A CENA DA AVALIAÇÃO EM ATOS RITUAIS

“Cada ato ritual pode ser enriquecedor na medida que introduza coisas novas, caso contrário os rituais consistem em formas estereotipadas, mecânicas, desvitalizadas e empobrecedoras em relação aos membros que deles participam”.

Rodolfo H. Bohoslavsky

No ensino podemos identificar muitas formas de rituais: *“o ritual da primeira aula, o ritual do trabalho prático, o ritual da formatura, o ritual dos exames”*, da avaliação...

Através dos rituais é estabelecida a continuidade entre uma geração e outra, entre o professor e o aluno. Nem sempre os rituais são enriquecedores, segundo BOHOSLAVSKY (1981) há rituais nos quais:

“... predomina a agressão sobre o amor; rituais nos quais a passagem para uma nova situação baseia-se no ocultamento, na parcialização, na renúncia a pedaços de si próprio; rituais nos quais se encobre sistematicamente a maneira pela qual se procura adequar o indivíduo a um estado de coisas no qual deve se limitar a um mero executor de decisões”. (p. 337)

Neste capítulo descrevemos as quatro formas que compõem o processo avaliativo do estágio de psicologia organizacional da UEL.



Formas... atos da cena da avaliação... rituais que envolvem alunos e supervisores acadêmicos, avaliandos e avaliadores.

5.1 1º Ato – O Artigo-Síntese

No final do primeiro semestre do ano letivo do estágio é solicitado ao aluno que elabore um artigo-síntese das atividades realizadas no semestre. Para isto, o aluno recebe no início do ano, na reunião para escolha de supervisores, o roteiro instrucional.

Neste roteiro instrucional, (vide modelo em anexo III), constam informações sobre: o objetivo da forma de avaliação, a estrutura do artigo, as normas gerais e a ficha de avaliação do artigo.

Segundo consta no roteiro instrucional, o objetivo dessa forma de avaliação é o de levar o aluno a *“realizar uma síntese das atividades realizadas no estágio de 1EST 266, além de oportunizar o aprendizado em elaboração de um artigo-síntese”*.

Paralelamente a estes objetivos formais existem os informais ligados a Área²⁰ e que são: registrar os trabalhos de estágio – o conteúdo do trabalho e o campo de estágio atendido e divulgar os artigos – junto a alunos e supervisores acadêmicos como produção da Área.

A estrutura para elaboração do artigo-síntese é composto pelos seguintes itens:

²⁰ Área – será utilizada em maiúsculo porque representará o conjunto de docentes que compõem a área de



"Título: deve definir de forma clara e objetiva o assunto de que trata o artigo.

Introdução: deve estabelecer claramente os objetivos do trabalho de estágio e sua relação com o referencial teórico pertinente à atuação em Psicologia. Evite extensas revisões bibliográficas alusivas ao assunto, dando preferência a citação de trabalhos mais recentes.

Metodologia: deve descrever a metodologia utilizada de forma breve, objetiva e clara, permitindo ao leitor a compreensão adequada do trabalho realizado.

- Local de realização do trabalho e sua caracterização (ramo de atividade, número de funcionários, tipo: familiar, pública, etc.); além de outras informações que o estagiário julgar necessárias para a compreensão do trabalho. (*) Não citar o nome do local de estágio.

- População envolvida e/ou atendida (número de pessoas envolvidas no trabalho, além de outras informações que forem relevantes).

- Procedimento: detalhar sinteticamente as atividades desenvolvidas e os métodos utilizados.

Resultados: devem ser apresentados com o máximo de objetividade e clareza e o mínimo de discussão ou interpretação pessoal, apresentando apenas os resultados relevantes. É recomendado que os dados numéricos sejam submetidos à análise estatística percentual, com exceção dos trabalhos onde as características da pesquisa não exija tal prática.

Obs.: o estagiário deverá indicar se os resultados apresentados são parciais ou finais, uma vez que os trabalhos de coleta e análise de dados ainda poderão estar em andamento.

Discussão: deve relacionar-se aos resultados alcançados bem como aos dados pertinentes da literatura. É a análise crítica dos resultados.

Conclusão: deve proceder as considerações finais e explicitar a(s) proposta(s) de encaminhamento para a continuidade do trabalho, atendo-se aos resultados obtidos.

Referências Bibliográficas: apresentar segundo as normas da ABNT. As referências devem seguir logo abaixo do texto do artigo-síntese".

Não consta no roteiro instrucional qual é a participação do supervisor acadêmico no processo de construção do artigo pelo aluno.

Consensualmente os supervisores acadêmicos definiram, em reunião de Área, que o papel do orientador será o de apresentar e discutir o roteiro instrucional dirimindo as dúvidas do aluno e que deverá agir de forma a

psicologia organizacional do Departamento de Psicologia Social e Institucional (PSI) na UEL.



facilitar a reflexão do aluno sobre o trabalho que realizou e de como apresentá-lo segundo os itens transcritos anteriormente. A correção do artigo é tarefa dos avaliadores.

As normas para apresentação do artigo-síntese especificadas no roteiro instrucional são:

"Dados de Identificação: o nome do(s) estagiário(s) e do supervisor acadêmico devem ser colocados em folha à parte incluindo também o título do artigo e o nome da empresa.

Exemplo:

DIAGNÓSTICO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM UMA PEQUENA EMPRESA. SILVA, Maria Aparecida* e ALVES, Pedro**

* estagiária da área de Psicologia Organizacional do curso de Psicologia da UEL.

** docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL.

Local do Estágio: Indústria de Refrigeração Polar Ltda.

Identificação do Local de Estágio: NÃO citar o nome da organização no corpo do artigo. Para referir-se ao local de estágio utilize, por ex.: "Empresa X". Todavia não esquecer de caracterizar o local quanto a: tipo: pública, privada, familiar; ramo: industrial, comercial, prestadora de serviços, etc.; n^o de funcionários e etc.

Forma de Apresentação: os trabalhos devem ser datilografados em espaço dois e entregue em três vias (um original e duas cópias). O trabalho deve ter no máximo quatro páginas.

O artigo deve ser datilografado de forma corrida sem indicar os itens da estrutura.

Em relação as margens, o estagiário deverá obedecer o seguinte:

1) Margem superior: onde apresenta o título deverá ter 5 cm. A margem superior das outras páginas onde não consta o título deverá ter 3 cm.

2) Margem inferior: deverá ter 2,5 cm.

3) Margem lateral direita: deverá ter 2,5 cm.

4) Margem lateral esquerda: deverá ter 3 cm.

Data de Entrega do Artigo-Síntese para avaliação: __/__/__".

Embora não conste no roteiro as justificativas para os procedimentos de não identificação do campo de estágio e dos autores do artigo, esta decisão da Área tem dois objetivos. O primeiro visa proteger,

através do sigilo, o campo de estágio no caso da divulgação dos artigos, e segundo, quanto aos autores, o objetivo é evitar que haja o *efeito de halo* na prática dos avaliadores.

No roteiro instrucional também não está previsto o local de entrega do artigo e nem como se dá o processo de avaliação do mesmo. Para esclarecer estes aspectos passamos à descrição fundamentados na observação da prática docente.

O artigo-síntese é entregue pelo aluno ao seu supervisor acadêmico ou ao coordenador da Área ou à secretária do Departamento (PSI).

Uma vez de posse de todos os artigos, o coordenador da Área codifica uma cópia do artigo com um número e a folha, que vem a parte, com os dados de identificação. Os artigos enumerados são distribuídos aos avaliadores cuidando apenas para que o avaliador não receba artigos dos seus próprios alunos para avaliar. As outras cópias (duas) tem o seguinte destino: uma é entregue ao supervisor do aluno e a outra arquivada na Área sem a avaliação.

O artigo-síntese é avaliado por uma dupla de supervisores acadêmicos, constituída aleatoriamente pelo coordenador da Área e estranhos ao trabalho do aluno. Aluno e supervisor-orientador não são identificados formalmente pelos avaliadores, mas é possível que ocorra informalmente.

A Área concluiu em reunião que seria recomendável que a dupla de avaliadores procedesse a avaliação em conjunto mas deixou em aberto caso os avaliadores desejem avaliar os artigos em separado e depois, conjuntamente, discutam as avaliações e cheguem a um consenso final sobre os resultados de avaliação.

Após serem corrigidos, os artigos são entregues novamente ao coordenador da Área que identifica os autores segundo o número codificado. O artigo avaliado é entregue diretamente ao supervisor acadêmico que repassa



para os seus alunos. Não existe o contato direto entre avaliadores e avaliados, o *feedback* dos resultados é o conteúdo da ficha de avaliação que segue anexa ao artigo avaliado, onde consta, como identificação, a assinatura dos avaliadores.

A ficha de avaliação, que é divulgada junto com o roteiro instrucional é composta pelos seguintes itens e critérios:

“Introdução: Objetivo – expõe claramente os objetivos (até 1,0 ponto).

Referencial Teórico – apresenta relação com o objetivo e é pertinente à atuação em Psicologia (até 1,0 ponto).

Metodologia: Local e Caracterização – claramente apresentados (até 0,5 ponto).

População – claramente definida (até 0,5 ponto).

Procedimento – detalhado de forma clara e sintética, incluindo atividades e método (até 1,0 ponto).

Resultados: apresentados de forma objetiva e clara, submetidos a análise estatística, resultados finais ou parciais (até 2,0 pontos).

Discussão: deve estar relacionado aos resultados e ao referencial teórico promovendo a análise crítica (até 2,0 pontos).

Conclusão: apresenta as considerações finais e explicita proposta(s) de encaminhamento pertinente aos resultados (até 1,5 pontos).

Referência Bibliográfica: apresenta segundo as normas da ABNT (até 0,5 ponto)”.

Na ficha, ao lado dos itens e critérios, há a coluna para a atribuição de pontos de cada avaliador, e outra coluna, para as justificativas da avaliação. A somatória dos pontos e a média final dos avaliadores determina a nota do aluno.

A nota atribuída para o artigo é registrada na pauta e repetida igualmente para cada aluno no caso do artigo representar o trabalho de estágio realizado por uma dupla ou mais alunos.

Não é solicitado ao aluno que o artigo seja refeito segundo os resultados da avaliação. A veiculação do artigo junto ao campo de estágio fica a critério do supervisor acadêmico e aluno.

Essa forma de avaliação iniciou-se em 1994.

5.2 2º Ato – O Desempenho

Essa forma de avaliação ocorre no primeiro e no segundo semestre do ano letivo do estágio. No primeiro semestre, a nota referente a esta avaliação é registrada na pauta duas vezes, uma vez significando o desempenho teórico e a segunda, o desempenho prático. O motivo que levou a este procedimento é devido à exigência acadêmico-administrativa que determina que as disciplinas e estágios com carga horária igual ou acima de 120 h/a devem apresentar três notas.

No segundo semestre a avaliação do desempenho não apresenta a dissociação teórico-prático e a nota é registrada uma única vez. As outras formas de avaliação neste semestre são a banca e o relatório.

Essa avaliação é realizada exclusivamente pelo supervisor acadêmico através da observação direta do desempenho do aluno na supervisão.

A Área não tem definição formal do perfil profissional que espera formar, mas especificou alguns fatores (vide anexo IV) para avaliação de desempenho que são:



"Desempenho Teórico:

- Realização de leituras (orientadas e por iniciativa própria);
- Participação através de questionamentos pertinentes ao conteúdo do estágio.

Desempenho Prático:

- Frequência e pontualidade;
- Postura profissional: comportamento ético/sigilo; relacionamento interpessoal/colegas, supervisores e pessoas ligadas a empresa;
- Qualidade técnica do trabalho: planejamento das atividades; pertinência das atividades propostas; habilidade na execução das atividades;
- Iniciativa para propor encaminhamentos e executá-los".

Esta lista constitui, segundo a decisão da Área, uma sugestão de fatores de avaliação. Cada supervisor, individualmente, decidirá por segui-la ou modificá-la. Esta lista é entregue ao aluno por ocasião da reunião de escolha de supervisores.

Da mesma maneira que ocorre com os fatores, o processo de avaliação do desempenho também é individualizado. O supervisor acadêmico age nessa avaliação segundo o seu critério, podendo o processo ser contínuo, com *feedback* ao longo do semestre e/ou realizado no final do semestre, com ou sem *feedback* mas obrigatoriamente há a atribuição de notas.

A avaliação de desempenho é uma das formas mais antigas no estágio de psicologia organizacional, mas a lista de fatores acima especificada somente foi adotada em 1994.



5.3 3º Ato – A Banca

Essa forma de avaliação ocorre habitualmente na antepenúltima semana antes do encerramento do ano de estágio.

Há um roteiro instrucional (anexo V) que é distribuído ao aluno no início do segundo semestre do estágio e é entregue pelo próprio supervisor acadêmico.

Este roteiro é composto pelos seguintes itens: a conceituação, objetivo e justificativa da banca; da estrutura para apresentação do trabalho, das normas e orientações gerais; do processo e das atribuições do coordenador da sessão; e da ficha de avaliação utilizada pelos avaliadores.

A banca, também denominada de painel de estágio, trata-se de uma forma avaliação que reúne vários alunos por grupos segundo o tema do trabalho de estágio. Cada grupo é composto por no máximo quatro trabalhos que são submetidos a uma banca de avaliadores, essa apresentação e exposição do trabalho pelo aluno é pública.

O objetivo, como consta no roteiro instrucional, é o de *“oportunizar ao aluno a troca de experiências vivenciadas através do estágio, além de treiná-lo quanto à exposição de trabalhos”*.

Através da divulgação dos trabalhos de estágio busca-se propiciar a todos estagiários, supervisores acadêmicos e alunos de outras série do curso de psicologia, maior integração e socialização do conteúdo da área de psicologia organizacional.

A estrutura para apresentação do trabalho pelo aluno deve seguir os seis seguintes passos:



Título: deverá iniciar a exposição apresentando o título do trabalho de forma clara e objetiva.

Introdução: deverá estabelecer claramente os objetivos do trabalho de estágio e sua relação com o referencial teórico pertinente à atuação em Psicologia.

Metodologia: deverá esclarecer a metodologia utilizada de forma breve, objetiva e clara permitindo aos ouvintes a compreensão adequada do trabalho realizado.

Deverá apresentar:

- Caracterização do local do estágio: ramo de atividade, número de funcionários, tipo (familiar, pública, etc), além de outras informações que o estagiário julgar necessárias para a compreensão do trabalho. (*) Não citar o nome do local do estágio;

- População envolvida e/ou atendida (número de pessoas envolvidas no trabalho, além de outras informações que julgarem relevantes);

- Procedimento: detalhar sinteticamente as atividades desenvolvidas e os métodos utilizados.

Resultados: devem ser apresentados com o máximo de objetividade e clareza, apresentando apenas os resultados relevantes.

Discussão: deve relacionar-se aos resultados alcançados bem como aos dados pertinentes da literatura. É a análise crítica dos resultados.

Conclusão: deve proceder as considerações finais e explicitar a(s) proposta(s) de encaminhamento para a continuidade do trabalho atendo-se aos resultados obtidos”.

Essa estrutura é semelhante ao do artigo-síntese apenas aos três últimos itens: resultados, discussão e conclusão, estão praticamente finalizados.

No roteiro instrucional não consta qual é a participação do supervisor acadêmico no processo de construção da apresentação do trabalho para a banca. Fica a critério de cada supervisor acadêmico decidir sobre a sua atuação junto ao aluno nesta atividade.

O coordenador da Área é o responsável por organizar as bancas e procede da seguinte forma: 1º) levantar junto aos supervisores acadêmicos – o número e o conteúdo dos trabalhos e a disponibilidade de horários e data para participarem como avaliadores e dos alunos para

apresentarem os trabalhos; 2º) definir com a Área a data para a realização das bancas que usualmente toma uma semana inteira; 3º) divulga a data para os alunos e confere se há impedimentos; 4º) reserva as salas de aulas e equipamentos audiovisuais; 5º) agrupa os trabalhos por temas conciliando os horários de alunos e supervisores; 6º) define aleatoriamente as duplas de avaliadores que formará cada banca cuidando apenas para conciliar os horários dos supervisores e para evitar que os seus trabalhos não caiam nas bancas onde serão avaliadores; 7º) elabora e divulga o cartaz com as informações sobre: dia, horário e local das bancas com os temas e nomes dos alunos e dos avaliadores; 8º) participa das bancas como avaliador e orientador de alunos; 9º) distribui as fichas de avaliação para as bancas e depois de finalizadas as atividades redistribui para os supervisores-orientadores com os resultados finais.

O coordenador da Área organiza e planeja o período da realização das bancas mas o processo de cada grupo temático é dirigido pelo coordenador da sessão com a participação de outros supervisores.

Os envolvidos com a banca do coordenador da sessão que é o grupo de quatro trabalhos, são os alunos que apresentarão o trabalho, os dois supervisores acadêmicos que avaliam o aluno e compõem a banca avaliadora, o supervisor acadêmico – orientador do aluno, e os ouvintes – alunos e professores.

No roteiro instrucional está definido o processo para o desenvolvimento da sessão e apresentação dos trabalhos:

"1) O coordenador abre a sessão:

- apresenta os alunos expositores;*
- comunica os objetivos do painel e o tema do grupo (ex: saúde mental, recursos humanos, etc);*
- orienta como será a participação de todos (expositores, avaliadores, supervisor-orientador e os demais ouvintes);*
- controla a frequência dos alunos ouvintes ligados à disciplinas e ao estágio .*



- 2) *Estagiários apresentam os trabalhos sem interrupção, ou seja, os quatro trabalhos são apresentados seguidamente;*
- 3) *Auditório (ouvintes) perguntam;*
- 4) *Banca avaliadora pergunta;*
- 5) *Supervisor-orientador dos alunos argumenta (opcional a intervenção);*
- 6) *Coordenador fecha a sessão;*
- 7) *A banca avalia os trabalhos separadamente, retornam e dão o 'feedback' com a nota para cada trabalho individualmente".*

As normas e orientações gerais para apresentação dos trabalhos na banca são:

"1) Normas para exposição dos trabalhos:

1.1 Tempo

- *para o coordenador abrir e fechar a sessão – máximo de 10 minutos.*
- *para apresentação do trabalho pelo expositor, cada trabalho deverá ser apresentado sem interrupções – máximo de 30 minutos para cada trabalho.*
- *para o auditório – máximo de 10 minutos.*
- *para a banca questionar – máximo de 10 minutos para cada trabalho.*
- *para cada supervisor acadêmico se colocar (opcional) – máximo de 5 minutos.*
- *para a banca reunir, avaliar e retornar à sessão para dar o 'feedback' com a nota – máximo de 20 minutos.*

1.2 Conteúdo

O aluno deverá expor seu trabalho abrangendo as atividades de 1EST 266 e 1EST 270.

1.3 Forma

O aluno poderá utilizar qualquer recurso audiovisual (cartazes, quadro-negro, transparências, etc).

2) Presença

É recomendado que os alunos de 1EST 170 procurem frequentar os dois dias de painel".

A banca de avaliadores é composta por dois supervisores acadêmicos estranhos ao grupo de trabalho que irão avaliar. A banca baseia-se apenas no relato oral dos alunos para procederem a avaliação, não há o conhecimento prévio do conteúdo a ser apresentado. Não está formalizado como os avaliadores devem proceder para concluir sobre os resultados da avaliação.

A Área definiu a ficha de avaliação que é dividida em dois blocos:

a) Exposição do Trabalho

1. Objetivos

- explicitação
- pertinência do referencial teórico (até 1,0 ponto)

2. Metodologia

- consistência técnica dos dados (até 1,0 ponto)

3. Resultados

- consistência e relevância dos dados (até 1,0 ponto)

4. Discussão

- capacidade de análise do trabalho (até 1,5 ponto)

5. Conclusão/Proposta

- pertinência (até 0,5 ponto)

b) Desempenho durante a Exposição

1. Clareza (até 1,5 ponto)

2. Segurança (até 1,0 ponto)

3. Organização e sequência do conteúdo (até 1,0 ponto)

4. Linguagem técnica e teórica (até 1,0 ponto)

5. Procedimentos didáticos (recursos audiovisuais, tom de voz, etc). (até 0,5 ponto)".

Na ficha há espaço para cada avaliador registrar a sua nota e há um espaço comum, bem reduzido, para os dois justificarem-nas.

No caso com duplas, ou mais alunos num mesmo trabalho, fica a critério da banca atribuir a nota individualmente ou coletivamente. Não está previsto nesta forma de avaliação como fica a apresentação de trabalhos com equipes grandes, que tem mais de dois ou três alunos.

A banca é uma forma antiga de avaliação no estágio de psicologia organizacional. Surgiu primeiramente na forma de *congressinho* e visava a divulgação dos trabalhos de estágio mas não tinha o caráter avaliativo. Devido a dedicação e esmero dos alunos para apresentação dos trabalhos no congressinho a Área passou a considerar como avaliação e passou a *valer nota*. Em 1994 foi elaborado o roteiro instrucional.



5.4 4º Ato – O Relatório

No final do ano letivo do estágio, o aluno deverá entregar o relatório das atividades realizadas. Este relatório deverá ser entregue em duas vias: uma para o supervisor acadêmico e a outra para o supervisor de campo na empresa.

A entrega do relatório na empresa é obrigatória e fica sob a responsabilidade do supervisor acadêmico esta tarefa. A via que é entregue para o docente fica arquivada na Área.

O roteiro onde constam os itens para elaboração do relatório está no Manual do Estagiário, (vide anexo I), que é entregue ao aluno no dia do *treinamento* que ocorre no final da disciplina de 1PSI 514.

O modelo de relatório é o mesmo utilizado pelas áreas de psicologia clínica e escolar. O aluno deve elaborar o relatório observando o seguinte roteiro:

I. FOLHA DE ROSTO

- *instituição mantenedora*
- *título do trabalho*
- *nome do estagiário*
- *período (9º ou 10º de Psicologia...)*
- *nome do supervisor*
- *local e data*

II. AGRADECIMENTOS (opcional)

- *ao cliente, escolas, professores, alunos, empresas, funcionários, etc.*

III. ÍNDICE com RESPECTIVAS PÁGINAS

- *partes componentes*
- *quadros, gráficos, tabelas*
- *anexos*

IV. RESUMO (máximo de 200 palavras)

- *objetivo do trabalho*
- *método /sujeito(s), recursos (físicos, materiais e humanos), procedimento /*
- *resultados*



V. INTRODUÇÃO

- aspectos teóricos que relacionam a atuação da psicologia e o trabalho desenvolvido
- justificativa para a realização do trabalho
- objetivos do trabalho

OBS.: quando existirem trabalhos anteriores com aquele cliente, escola ou empresa, relacionar a proposta de continuidade dos mesmos com a proposta do atual trabalho.

VI. MÉTODO

- local de realização do trabalho
- população envolvida e/ou atendida
 - número de pessoas envolvidas
 - características sócio-econômicas, cultural e funcional
 - dados gerais e específicos sobre os interesses e necessidades da população atendida
- recursos humanos envolvidos
- recursos físicos, materiais, financeiros, etc
- procedimento
 - contatos mantidos (entrevistas, etc)
 - atividades desenvolvidas
 - hipótese diagnóstica

VII. RESULTADOS E DISCUSSÃO

- apresentar os resultados obtidos relacionando-os à proposta do trabalho; aos recursos e procedimentos utilizados e aos aspectos teóricos explicitados na introdução do relatório
- discutir as dificuldades encontradas

VIII. CONCLUSÃO

- analisar os aspectos favoráveis e desfavoráveis da intervenção, relacionando-os aos fatores identificados como causas, desencadeadores, mantenedores, etc.
- analisar os efeitos previstos e obtidos, salientando os benefícios para a população atendida, para a própria realização profissional, bem como realizar a extrapolação destes benefícios para outras instâncias.
- elaborar propostas para a continuidade da intervenção
 - propor atividades futuras
 - definir os objetivos para tais atividades
 - identificar estratégias para o desenvolvimento das atividades propostas.

XIX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

X. ANEXOS

- Inserir como parte última do relatório os textos, exercícios, provas, questionários, fichas, figuras, testes, etc., utilizados no decorrer do trabalho".

Usualmente, a elaboração do relatório obedece o seguinte processo: o aluno redige cada seção, descrita anteriormente, e apresenta para o supervisor acadêmico que lê e em seguida orienta e dá o encaminhamento para o aluno e quando necessário, faz correções. Isso ocorre sucessivamente

até o aluno ter tempo hábil para digitar/datilografar o relatório e entregar, o que geralmente coincide com o encerramento das atividades discentes.

Os critérios para avaliação do relatório fica a critério de cada supervisor acadêmico, não existe a definição formal pela Área.

Após a avaliação, que é feita exclusivamente pelo supervisor acadêmico que orienta o trabalho, é marcada uma reunião na empresa onde é entregue a cópia do relatório.

O relatório, como o desempenho e a banca, é uma forma antiga de avaliação do estágio de psicologia organizacional.

No anexo VI desta pesquisa apresentamos um quadro descritivo do processo avaliativo que permite uma visão sintética e comparativa dessas quatro formas de avaliação.

O que revelam estes rituais de avaliação do estágio de psicologia organizacional da UEL ?



Capítulo VI – AVALIANDO A AVALIAÇÃO

“A avaliação constitui-se numa janela através da qual se vislumbra toda a complexa trama educativa...”.

Mere Abramowicz

Neste capítulo passamos à meta-avaliação buscando *vislumbrar* as possíveis implicações do processo avaliativo com a formação acadêmica do psicólogo organizacional. Estabelecemos este paralelo por entender que a prática avaliativa reflete a tendência pedagógica do curso.

Para avaliar a avaliação toma-se como critérios de uma boa avaliação: a utilidade, a exatidão técnica, a viabilidade e a ética. Esses critérios norteiam as análises e reflexões, articuladas em torno de duas dimensões da organização acadêmico-institucional como sugerido por FIGARI (1996): “*a dimensão da avaliação construída*” – a prática avaliativa dos sujeitos e as ações e relações que definem e possibilitam; “*a dimensão da valoração da produção acadêmica*” – os aspectos da formação acadêmica efetivamente valorados na avaliação praticada.



6.1 A Prática Avaliativa dos Sujeitos

Como é construída a prática avaliativa no estágio da área de psicologia organizacional na UEL?

A época da realização das avaliações, sempre no final do semestre, salvo a avaliação de desempenho que depende do arbítrio do supervisor, ocorrem em momentos estanques que impedem as mudanças e correções necessárias caracterizando a fragmentação do processo.

“A avaliação como está sendo feita, no final de cada ciclo, não permite muito dar condições de gerar mudanças, de melhor desenvolver o aluno e o trabalho. Se ela fosse contínua haveria possibilidade de corrigir erros e ter esse caráter de desenvolver pessoas e de contribuir efetivamente para o trabalho e não só cobrar resultados”. (SUPERVISORA ACADÊMICA 04)

A avaliação no estágio de psicologia organizacional atende apenas a modalidade somativa. Como a supervisora acadêmica – 04, os alunos também indicam a necessidade da avaliação ser contínua, formativa, ao longo do estágio:

“As avaliações tinham que ser intermediárias nos ciclos (semestres), nos momentos mais críticos do trabalho para corrigir defasagens e até tomar outro caminho de fazer reaproveitamento das informações, de aprender com os resultados da avaliação. Há coisas que precisam ser avaliadas durante o processo e não no final apenas”. (SUPERVISORA ACADÊMICA 04)

“A gente se sente muito solta... seria muito bom, a cada dois meses parar e avaliar, para ver como está sendo o processo, o que está acontecendo, juntamente com o supervisor de campo ele tem outras idéias e seria muito rico”. (ESTAGIÁRIO 02)

“Talvez se houvesse uma data rígida para obtenção de ‘feedback’, aconteceria da avaliação do desempenho contribuir mais, ser mais válida. (...) Tem coisas que ocorrem, durante o estágio, entre supervisor e aluno que são mal-entendidos...”. (ESTAGIÁRIO 05)



A fragmentação também está presente quando no próprio artigo-síntese, que é uma das formas de avaliação, não é previsto que o aluno o refaça a partir das observações dos avaliadores e que consigamos assim divulgar os artigos, como é o objetivo da Área. O processo fragmenta a forma de avaliação impossibilitando “o desenvolvimento do aluno e do trabalho” conforme diz a supervisora acadêmica 04.

Além das modalidades somativa e formativa, a avaliação deve ser diagnóstica para detectar os pré-requisitos necessários ao início do estágio e com o propósito de planejar o ensino segundo as necessidades individuais de aprendizagem do aluno. Isto é possível no estágio porque as supervisões são realizadas com um número reduzido de alunos, em geral são dois alunos por supervisão.

No estágio de psicologia organizacional, a avaliação diagnóstica poderá identificar a suficiência dos conteúdos e do interesse pela área, conforme revelam alguns alunos:

“Quando eu iniciei o estágio eu nem sabia o que esperar, eu não tinha noção nem do que fazer na empresa ou de trabalho mesmo”. (ESTAGIÁRIO 01)

“Eu comecei despreparada, nunca tinha feito nem um estagiazinho, nenhuma prática, nunca tinha visitado uma empresa. Na psicologia de trabalho I foi muito fraco... com trabalho II, um semestre é muito pouco. (...) O engraçado é que na época eu não gostava de organizacional, meu interesse era em clínica...”. (ESTAGIÁRIA 03)

“A princípio eu não pensava em atuar em empresa porque tudo o que eu tive em relação à psicologia do trabalho foi muito fraco. De todas as áreas essa era a que eu me sentia mais despreparada teoricamente para estar atuando. Também eu via essa área como um desafio e me perguntava se com o que eu tinha dava para, pelo menos, cumprir o estágio...”. (ESTAGIÁRIA 06)

Se esta prática avaliativa ignora as modalidades diagnóstica e formativa, para que serve então a avaliação no estágio de psicologia organizacional?



Serve para classificar os alunos estabelecendo o agrupamento de forma discriminatória. O predomínio desta função na avaliação tende a enfatizar a atribuição de notas. LUCKESI (1996) propõe a mudança do uso da avaliação somativa para diagnóstica para não servir de instrumento da nota mas para assegurar o avanço da aprendizagem.

Na avaliação do estágio há indícios de que existe muita preocupação com o valor atribuído à nota. Esta preocupação se revela, acentuadamente, na postura dos supervisores, como indicam as falas de alunos e supervisores:

“No artigo-síntese tirei 8,9. Eu queria que fosse dado uma resposta para isso. Ficou muito a coisa da nota (...). Na avaliação de desempenho a minha supervisora perguntou: -- ‘Não é só a nota? Não estás preocupada com a nota?!’ Também estou preocupada com a nota mas eu quero saber mais...”. (ESTAGIÁRIA 02)

“No meu desempenho acho que a supervisora deu dez no primeiro semestre, eu nem sei. No segundo semestre 9,8, aí eu pensei, não vai ter uma análise disso? Por que eu tirei 9,8? A pessoa que me acompanhou durante o ano não vai falar nada?” (ESTAGIÁRIA 03)

“Quando eu tinha todas as notas das minhas alunas eu sentei com elas e disse o que estava bom ou não no desempenho de cada uma, dessa forma a avaliação ajuda sim. (...) Então eu faço as devoluções constantes, acima de me preocupar com nota”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 03)

“Na banca... não vejo só os alunos preocupados com isso mas também professores insatisfeitos com as notas de seus alunos. Tem professor até fazendo defesa do trabalho no momento da banca...”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

Na abordagem crítico-humanista, oposta à abordagem tradicional da avaliação, o valor não é atribuído à nota. O que se valoriza é o processo de desenvolvimento do aluno, o significado da atividade para formação dele, a superação das dificuldades visando a transformação da própria prática, como a estagiária 02 estava desejando fazer com a sua supervisora: *“eu queria que fosse dado uma resposta para isso... eu quero saber mais...”*.

A estagiária 08 ao definir avaliação apresenta esta concepção mais ampla que a simples atribuição da nota. *“A avaliação está muito ligada a nota mas ela vai além da nota. É através da discussão que deve-se chegar a conclusão do por que da nota”.*

A dificuldade em interpretar o significado da nota está na falta de clareza quanto aos objetivos, critérios, procedimentos e instrumentos utilizados na avaliação.

A primeira forma, a avaliação do desempenho é uma prática individualizada, cada supervisor a realiza segundo seu arbítrio. Há alunos que sentem-se insatisfeitos com os resultados desta forma de avaliação, conforme falas das estagiárias 02 e 03, citadas anteriormente.

Outros alunos sentem a falta de critérios nesta avaliação:

“Não conheci os critérios utilizados para avaliarem meu desempenho...”. (ESTAGIÁRIO 01)

“No meu desempenho... não houve ‘feedback’ “. (ESTAGIÁRIO 03)

“Desconheci os critérios pelos quais fui avaliada. Não tive ‘feedback’ “. (ESTAGIÁRIA 04)

“Não conheci os critérios para avaliação do meu desempenho”. (ESTAGIÁRIO 05)

Embora os alunos vejam esta ausência de critérios, os supervisores afirmam que os critérios existem e que são divulgados aos alunos, corroborando os resultados obtidos por RODRIGUES (1994). O supervisor define os critérios informalmente e submete os alunos a eles:

“Quando estabeleço o contrato eu digo o que estarei avaliando e todos conhecem os critérios”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

“Eu vejo o desempenho global do aluno...”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)



"Eu acho que faço pouco (...) eu deveria dar 'feedback' continuamente sobre o desempenho do aluno, nas diversas etapas do trabalho e não no momento conclusivo no final do semestre". (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

Como são práticas individualizadas há supervisores que avaliam no final do semestre o desempenho do aluno, há aqueles que sentem a necessidade de mudar esta avaliação terminal, e há aqueles que avaliam continuamente o desempenho do aluno, conforme revela a estagiária 06:

"O meu supervisor avaliou dando 'feedback'. Ele dizia que sentia o nosso envolvimento com o trabalho e isso era importante. (...) Essa avaliação foi feita de forma contínua e no final do semestre. Ele falava isso e atribuía a nota". (ESTAGIÁRIA 06)

Quando a avaliação é formativa e há definição clara do que é esperado e o que é avaliado no aluno, a atribuição da nota não gera tanta preocupação, o que indica a adequação técnica do processo.

Mas, em geral, a avaliação de desempenho está restrita à ação individual de cada avaliador quando deveria ser uma prática socializada, para que todos os alunos tivessem o mesmo direito às informações geradas pela avaliação, o que constitui uma questão ética do processo avaliativo.

No relatório, a avaliação também é uma prática individualizada. Os alunos sentem-se insatisfeitos com esta avaliação quando percebem que os critérios utilizados na avaliação é o de estética, indicando a desorientação quanto à finalidade das normas técnicas para confecção do relatório:

"O relatório, não conheci os critérios de avaliação. Tem-se mais preocupação com normas técnicas, por exemplo, isso aqui é em espaço um, a data aqui foi esquecida... isto mostra a preocupação... com a estética, com o estilo...". (ESTAGIÁRIO 02)

"... do relatório o critério é só a estética porque minha supervisora tirou um ponto pelo excesso de espaço em branco em uma página". (ESTAGIÁRIO 01)



Mc DONALD apud DEPRESBITERIS (1997) alerta sobre a influência do preconceito estético onde o professor atém-se a estética e não ao conteúdo. É o que a estagiária 02 destaca que *“não consideram o processo, que foi muito mais além que o que está escrito ali”*.

O relatório, como forma de avaliação, não apresenta os critérios, objetivos, procedimentos e instrumentos adequados aos critérios da boa avaliação. O relatório como meio de devolução do trabalho ao campo de estágio também está inadequado, a estrutura e a linguagem são muito ligadas ao rigor acadêmico, como indica a supervisora 04.

“Nós temos um modelo (...) tem que ser reavaliado. Ele não tem sido eficaz na forma de congregar as informações e passar para a empresa. Para um trabalho acadêmico e científico é importante (...) mas ele tem que atender a população alvo que são as empresas, que são pessoas não familiarizadas com esse modelo científico de trabalho. Teria que ser um relato mais qualitativo (...) que o supervisor de campo não vá engavetar, até para consulta pelos colegas da nossa área seria mais efetivo”.

Nas outras duas formas de avaliação, artigo-síntese e banca, o supervisor-orientador é excluído do processo, então há alguns procedimentos normatizados, e a supervisora 02 os justifica assim:

“Para o desempenho cada um usa os seus critérios, eu uso o global mas quando outros professores entram para avaliar seu aluno então aí tem que ter critérios comuns para nortear a avaliação porque se liberar vamos deixar o aluno louco”.

A avaliação é concebida como um fazer individual, centrado na figura do professor e que quando escapa a este controle são elaboradas normas rígidas para, de outra forma, controlar através dos instrumentos.

Quando SOUSA, C. (1997, p. 136) alerta sobre os instrumentos faz no sentido de usá-los *“comprometidos com a aprendizagem e não com o autoritarismo”*.



Os instrumentos do artigo-síntese e da banca especificam objetivos e conteúdos relativos ao trabalho a ser realizado mas não esclarecem sobre o que é esperado do aluno, o que será valorado, nem sobre os usos a serem feitos dos resultados da avaliação em benefício dos alunos. Não há definição sobre as atribuições dos avaliadores e do supervisor-orientador, se este último dará ou não orientação para os alunos. Por exemplo, no artigo, o supervisor-orientador poderá ler e indicar ao aluno correções no texto? Na banca, o supervisor poderá definir o que será apresentado e como? Qual é o objetivo com estas formas de avaliação?

“No roteiro informativo faltam algumas informações, por ex.: a gente não fica sabendo com antecedência o local da banca (...) Aquela ficha de avaliação, você olha e fica se perguntando o quanto de referencial teórico é suficiente, o supervisor tem que estar ajudando”. (ESTAGIÁRIA 05)

“Eu fiquei pensando como eu colocaria no papel aquele roteiro do artigo-síntese, o meu trabalho ainda estava no meio lá na empresa. Escrevemos e nosso supervisor analisou e questionou se era pertinente o que havíamos escrito. (...) ele não mandava mudar as coisas mas sim refletir sobre elas, então eu me senti bem avaliada porque não considero que fui avaliada pela banca mas pelo meu desempenho”. (ESTAGIÁRIA 06)

As estagiárias 05 e 06 demonstram que a clareza nos procedimentos são importantes e que o tipo de orientação dada pelo supervisor é fundamental para o aluno desempenhar-se bem na avaliação.

Na fala dos atores do processo avaliativo o artigo e a banca apresentam arbitrariedade nos critérios dos avaliadores (como ocorre no desempenho e relatório) mesmo havendo a descrição dos fatores na ficha de avaliação. Digo fatores porque não há especificação do critério conforme definido por especialistas em avaliação.

“A nota do artigo-síntese... eu vejo cada professor avaliando coisas diferentes... se você der um artigo para dois professores, um dará dez, o outro pode dar cinco, para o mesmo artigo... a banca é o mesmo problema do artigo”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

"Achei que os artigos da banca embora definidos no papel foram muito pessoais, de cada avaliador. Diferem muito de uma banca para outra(...) os alunos ficam comparando as notas da primeira banca e gera expectativas...". (SUPERVISOR ACADÊMICO 03)

As dificuldades de avaliação decorrem também da diversidade e complexidade de aspectos a avaliar no trabalho produzido pelo aluno, a saber: referencial teórico, os procedimentos, os resultados, a discussão e a conclusão. Isto origina diferentes interpretações sobre o objeto da avaliação, no caso do artigo e da banca.

Uns supervisores entendem que é para avaliar a adequação técnica do referencial teórico ao trabalho desenvolvido, o que esbarra na diversidade de enfoques teórico-metodológicos e gera conflitos sem fim. Outros supervisores entendem que é para avaliar a capacidade e habilidade do aluno em redigir, expor, argumentar, criticar o próprio trabalho sem entrar no mérito do enfoque teórico-metodológico adotado.

Essa prática de avaliação gera resultados negativos porque leva a divergências entre supervisores. No artigo e na banca o supervisor-orientador é excluído, gerando nestes o sentimento de terem o próprio trabalho avaliado segundo diferentes interpretações sobre o quê avaliar.

"O professor se sente avaliado também (...) eu senti a metodologia que usei avaliada, o trabalho...". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

Outra questão da prática avaliativa é que há distorção ao considerar as formas de avaliação como meio de ensino-aprendizagem. Exemplificando, a elaboração do artigo realizada ao final do semestre, o que caracteriza uma avaliação somativa, é o momento do aluno demonstrar que tem capacidade e habilidades necessárias para redigir textos. O artigo não é para o aluno aprender a redigir, isto ocorreu durante o curso, no estágio, e na avaliação somativa ele vai demonstrar a sua suficiência nesta habilidade, prevista no perfil profissional e nos objetivos do estágio da área.



*"O artigo-síntese é o mesmo caso da banca no momento da apresentação, não garante que tem aprendizagem e consiga avaliar a aprendizagem dele nesse momento".
(SUPERVISOR ACADÊMICO 04)*

Se no perfil está definido que o profissional deve redigir, expor e comunicar, argumentar,... e para tanto deve ter capacidade de compreender, analisar, sintetizar... o estágio deve propiciar experiências de ensino em que possa ocorrer essas aprendizagens e no momento da avaliação somativa o aluno irá demonstrar se ocorreu ou não há aprendizagem. Continuando o exemplo, o artigo-síntese não garante aprendizagem, é o processo de ensino que deverá garantir. A avaliação através do artigo é para verificar se as habilidades profissionais foram desenvolvidas ou não, e não tem o objetivo de ensinar mas de avaliar.

Outra questão é o fato de se confundir avaliações quantitativas baseadas em critérios subjetivos e/ou casuísticos.

"A avaliação de desempenho acaba sendo meio subjetiva (...) já não tem critérios definidos para a área para todos os supervisores e é meio subjetiva. É visível o crescimento do aluno mas também isto é subjetivo, é difícil quantificar, é mais qualitativo". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

*"A avaliação quantitativa seria a nota. (...) A avaliação qualitativa é o grau de desenvolvimento de potencial do aluno... ela prevê se o aluno vai dar um bom profissional. O supervisor avalia pelo o que o aluno produz, é a sua produção mesmo. O quanto ele lê, o quanto ele aplica, o quanto discute".
(SUPERVISOR ACADÊMICO 03)*

Parece que a abordagem quantitativa da avaliação predomina na avaliação do desempenho do aluno; avalia-se o *quanto* o aluno aprendeu e não o *que* ele aprendeu. A avaliação está limitada à quantidade de informações que o aluno consegue captar e reproduzir.

Outra questão é que o processo avaliativo é descontextualizado do campo de estágio:



*"Como não estamos na empresa temos que garantir e avaliar o desempenho do aluno na supervisão e tentar ver como ele está se saindo na empresa através dos seus relatos".
(SUPERVISOR ACADÊMICO 04)*

*"A postura ética que um profissional deve ter e a postura prática é o campo de estágio que pode desenvolver".
(SUPERVISOR ACADÊMICO 01)*

Como a postura ética e a postura prática podem ser avaliadas somente através dos relatos do aluno na supervisão acadêmica?

A prática avaliativa vislumbra o seu sujeito fora do contexto da experiência, como se o "*comportamento*" do aluno "*pudesse existir em si e por si*".

Mas que sujeito a prática avaliativa quer avaliar?

6.2 O Sujeito da Prática Avaliativa

Apesar de todas inadequações técnicas que comprometem a qualidade da prática avaliativa, existe uma forte ênfase na avaliação do domínio cognitivo do aluno – o sujeito.

Segundo a Taxionomia de Objetivos Educacionais de BLOOM et al (1983), as categorias do domínio cognitivo são de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. É possível identificar a predominância dessas categorias do domínio cognitivo na prática avaliativa, como está descrito no quinto capítulo desta pesquisa, e na análise feita pela supervisora acadêmica 04:

"O artigo-síntese é onde o aluno faz uma síntese do seu trabalho. (...) Ele é adequado no sentido do aluno fazer uma reflexão sobre o trabalho dele, colocar no papel e ter uma aprendizagem de escrever mesmo. (...)"



Na banca o que se avalia é a visão que o aluno teve do seu trabalho, a forma como sintetizou e passou, é a visão crítica dele. (...)

No relatório o aluno vai colocar ali sua abordagem teórica, como ele enfocou o trabalho, os resultados e a análise que ele fez, é um momento de síntese de todo o estágio. (...)

No desempenho cada professor faz a seu modo. (...) Como não estamos na empresa temos que garantir e avaliar o desempenho dele na supervisão e tentar ver como ele está se saindo na empresa através dos seus relatos. Eu vejo a frequência na supervisão, o planejamento semanal das atividades, a participação efetiva, o cumprimento do horário na empresa, as leituras, a conclusão da prática".
(SUPERVISORA ACADÊMICA 04)

Entendemos que a avaliação do rendimento escolar deve avaliar o aluno na sua inteireza. Como ser que pensa, conhece, compreende, analisa, sintetiza e avalia – indivíduo cognitivo e como um ser de sensibilidade, valores, interesses, atitudes, sentimentos e emoções – indivíduo afetivo... e na sua inteireza é indivíduo cognitivo-afetivo.

É a visão de unicidade contraposta a visão fragmentada do sujeito, que segundo CHANLAT (1992, p. 26) foi influenciada pela divisão intelectual do trabalho e resultou na “concepção da pessoa em pedaços”.

Essa unicidade tem que estar na prática avaliativa porque o sujeito dela é um ser indissociável conforme TURRA et al (1989) lembra:

“Não podemos dissociar o pensar do agir e do sentir. Os objetivos afetivos atuam sobre o pensamento. Basta lembrar que as atitudes de um indivíduo facilitam ou impedem sua aprendizagem e são importantes para a sua realização”. (p. 86)

No estágio os alunos sentem a necessidade de um espaço para que possam expressar os sentimentos e as emoções e vêem que a empatia pelo supervisor auxilia na interação e no desenvolvimento do trabalho de estágio:

“Você tem que ter o mínimo de empatia pelo supervisor para poder desenvolver um bom trabalho”. (ESTAGIÁRIO 01)

“... poder falar o que se está sentindo com o estágio... poder falar dos desânimos porque somos humanos... ver as dificuldades e frustrações que mexem com a gente... eu me sentia mal, frustrada, decepcionada... deveria ter um espaço para conversar mais”. (ESTAGIÁRIO 02)

“O supervisor ouvia tudo... ouvia a experiência e a angústia. (...) Esses tipo de supervisor é viável para o aluno no estágio”. (ESTAGIÁRIO 06)

Os alunos esperam que na supervisão possam ser tratados além das dificuldades decorrentes do trabalho, os sentimentos que são despertados pela prática no campo de estágio.

Isto está ligado ao objetivo comum que aluno e supervisor acadêmico vêem no estágio, que é o de VIVENCIAR a prática profissional.

“Eu queria aprender tudo e vivenciar tudo... meu objetivo era sentir a empresa como um todo... vivenciar”. (ESTAGIÁRIO 02)

“A função básica do estágio é propiciar a vivência do lado profissional”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

Vivenciar é sentir, conhecer, compreender, apreciar, avaliar... No estágio é proporcionado ao aluno um conjunto de atividades de aprendizagem vivenciadas em situações reais de vida e de seu meio.

O aluno deverá, com o estágio, conhecer, compreender, apreciar, avaliar... o papel profissional que é próprio do psicólogo organizacional.

BERGER & LUCKMANN (1990) ressaltam que para apreender um papel profissional é preciso ser iniciado tanto nas “camadas cogniscitivas” como nas “afetivas” do corpo de conhecimento. A avaliação que está ligada ao ensino também deverá voltar-se para os dois domínios – cognitivo e afetivo.

A avaliação do domínio afetivo é evitada principalmente pela dificuldade de definir o objeto da medida. A título de exemplificação



identificamos a mudança de interesse e expectativa do aluno em relação a área de psicologia organizacional.

"A expectativa alta vinha com o interesse pela área, é uma área de trabalho que tenho interesse... mas foi frustrante o estágio". (ESTAGIÁRIO 02)

"... na época eu não gostava de organizacional, meu interesse era em clínica. Aí comecei a fazer as leituras e foi ficando gostoso... Eu descobri a área de psicologia organizacional". (ESTAGIÁRIO 03)

"Era uma área que eu não pretendia seguir depois de formada mas gostei muito do estágio, é muito interessante e pretendo continuar". (ESTAGIÁRIO 07)

Essas mudanças, de domínio predominantemente afetivo, são resultantes das experiências de aprendizagem proporcionadas pelo estágio e que podem ser avaliadas, o que implica em novas modalidades de avaliação-diagnóstica e formativa.

Diagnóstica para verificar o interesse e expectativa do aluno ao ingressar no estágio, e formativa para acompanhar o aluno durante o estágio, identificando as condições favoráveis e desfavoráveis do ensino.

Os resultados desse tipo de avaliação poderiam indicar o que ocorre ao longo do estágio, e antes, o que leva os alunos a interessarem-se, ou não, pela área de psicologia organizacional; quais condições contribuem para despertar e manter o interesse do aluno pela atuação nesta área. A avaliação do domínio afetivo não se restringe a esta exemplificação.

Embora não prevendo avaliar aspectos de domínio afetivo, divididos aqui por uma questão didática, o processo avaliativo da banca mobiliza muitos sentimentos e emoções, em alunos e supervisores acadêmicos:

"A banca... eu fiquei extremamente nervosa e disseram que uma das psicólogas era um terror... meu trabalho foi o último a ser apresentado e fiquei extremamente agoniada". (ESTAGIÁRIO 02)



“A banca não avalia porque cria uma ansiedade e nervosismo que o aluno perde o que está falando”. (ESTAGIÁRIO 03)

“A banca... eu estava muito insegura porque eu não sabia se o que eu ia dizer ia passar... pelos corredores a gente ouve aquele terrorismo. A gente estava ansiosa e com raiva porque faltou a última supervisão. (...) fiquei decepcionada com a banca de avaliadores... eu tentei dar o ‘feedback’ mas eu estava muito alterada, internamente eu estava com muita raiva porque o ‘feedback’ da banca foi incoerente”. (ESTAGIÁRIO 06)

“A banca eu acho extremamente ansiôgena para os alunos e eles comentam que um mês antes ficam ansiosos. (...) O professor se sente avaliado (...) O sentimento que fica é mágoa porque é desgastante e afeta a saúde mental nossa”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

“A banca tem gerado muita ansiedade nos alunos (...) tem sido uma forma persecutória para eles”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

Ansiedade, nervosismo, angústia, agonia, medo, mágoa, raiva, decepção... a avaliação gera sentimentos e emoções que expressam desprazer. A avaliação conduzida eticamente protege as pessoas e não deixa que sejam afetados negativamente.

No entanto a prática avaliativa atual, nas representações dos seus atores, procura avaliar predominantemente o domínio cognitivo do sujeito e não há preocupação em identificar os sentimentos que a avaliação gera nos participantes do processo.

A partir desses resultados importa questionar: a quem interessa a avaliação? Quem participa da prática avaliativa? Esta participação é ativa, crítica e criativa?

6.3 Os Sujeitos na Prática Avaliativa

Os sujeitos envolvidos com o estágio de psicologia organizacional são os alunos, os supervisores acadêmicos e os supervisores de campo. Cada participante apresenta objetivos ligados ao interesse do seu grupo.

O supervisor acadêmico está ligado às exigências acadêmicas, em como o aluno integra a teoria à prática:

“É um momento de integração... de estar integrando o conhecimento que o aluno adquiriu até aquele momento em relação à psicologia de uma forma independente do tipo de conhecimento ou da área que este vem. Tem que integrar o conhecimento e trazer para a prática, verificar o que está acontecendo e utilizar o que aprendeu”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

O supervisor de campo prioriza no estágio o que a Organização pode aprender com o aluno, o interesse é na eficácia dos conhecimentos para a solução de problemas organizacionais.

“A gente abre a possibilidade de estágio para aprendermos, para conhecermos a visão de outra pessoa de fora do grupo (...) uma pessoa que está muito motivada a exercer tudo aquilo que aprendeu”. (SUPERVISOR DE CAMPO 01)

“É pela modernidade que o estagiário traz. Ele está em contato com uma realidade, através da universidade, com conhecimentos e técnicas novas. Está motivado porque tem a oportunidade de mostrar o estudo, o pensamento, a posição dele”. (SUPERVISOR DE CAMPO 02)

O objetivo que o aluno busca atingir com o estágio é o de aprender qual é o papel do psicólogo organizacional, adquirir conhecimento, e, se possível, já integrar-se ao mercado de trabalho:

“Eu queria aprender tudo e vivenciar tudo. Sentir a empresa. (...) É experimentar a organização, viver os conflitos... isso dá crescimento pessoal e profissional”. (ESTAGIÁRIO 02)

"O objetivo é de estar aprendendo como realmente se trabalha na área. (...) fico pensando: -- estou trabalhando, trabalhando, será que eu vou ser contratada?" (ESTAGIÁRIA 05)

Embora os grupos apresentem diversidade de objetivos, cada um com expectativas e interesses específicos, todos estão envolvidos com o ensino, com a formação profissional, com o estágio de psicologia organizacional.

Esses interesses estão sendo atendidos?

A resposta é dada através da avaliação. É a avaliação que apresenta os dados que demonstram se os objetivos estão, ou não, sendo atingidos.

Desses três grupos "fazem parte" do processo avaliativo os supervisores acadêmicos – os avaliadores e os alunos – os avaliados. Os supervisores de campo estão excluídos do processo.

Talvez a exclusão tenha como causa o distanciamento entre supervisor acadêmico e supervisor de campo devido ao preconceito, às diferenças de interesse e de envolvimento pessoal.

A supervisora de campo 01 que já interagiu com quatro supervisores acadêmicos no estágio de psicologia organizacional, descreve com propriedade como vê a relação preconceituosa entre supervisores:

"... teria que eliminar o preconceito de ambas as partes, o supervisor de campo diz que outro é mestre, um doutor em tal área e o supervisor acadêmico diz que o outro é um burocrata, o prático de tal área... tanto o supervisor acadêmico como o de campo têm a mesma importância nesse momento... teria que haver um pacto antes para haver esse respeito".

É a dicotomia teoria e prática aplicada às relações interpessoais. MACIEL (1992) considera como prejudicial essa relação dicotômica porque pode gerar disfunção no estágio.

A divergência de interesses é retratada pela supervisora acadêmica 02 ao comparar os interesses da empresa ao do aluno:

"Às vezes, os interesses não estão em sintonia porque é muito comum ter que relembrar a empresa que o trabalho do estagiário é um trabalho acadêmico... não é um trabalho profissional... ele está numa fase de aprendizagem, ele precisa aprender, assimilar o que faz... o objetivo da empresa é diferente, ela visa o resultado do trabalho. (...) A empresa acha estranho o aluno ter que fazer leituras porque ela não entende o lado acadêmico".

A dificuldade de integração entre universidade e empresa, a confusão do estágio como trabalho e a ausência de planejamento e de definição de atribuições indicados por SANTOS (1979), BURIOLLA (1995) acentuam as divergências, os conflitos no estágio, levando ao distanciamento entre os envolvidos.

CUNHA (1993, p. 104) considera que o produtor da tensão entre empregadores e docentes é a *"lógica de produção de bens e serviços que não coincide necessariamente com a produção de conhecimento científico"*.

O aluno percebe que o envolvimento do supervisor de campo nem sempre é satisfatório, mas consideram importante a participação deles no processo avaliativo.

"O supervisor de campo até poderia participar mas ele não está engajado no trabalho, ele tem outra realidade (...) poderia avaliar a relevância do trabalho para a empresa, de como foi feito este trabalho para a empresa, de como o estagiário, o supervisor acadêmico e do de campo perceberam o trabalho (...) para não ficar só em uma fala". (ESTAGIÁRIO 06)

"Talvez seja até bom que eles avaliem para você ver que aquela estratégia utilizada não funcionou; mas ter cuidado porque você está mexendo com coisas complicadas da empresa e você se queima muito". (ESTAGIÁRIO 05)

"Eles podem até ajudar a avaliar, ficaria até rico porque a empresa também tem um termômetro do trabalho, das angústias do processo de vivência na empresa". (ESTAGIÁRIO 02)

A participação do supervisor de campo é viável tanto como prática, quanto politicamente.

A supervisora de campo 01 define os fatores que poderiam ser avaliados pelo campo de estágio, indicando que a participação na prática avaliativa é possível, viável:

"O supervisor de campo consegue ver muita coisa em relação a: disponibilidade, responsabilidade, a integração com o grupo, o interesse do estagiário além do produto final que é o trabalho dele. Eu acho que tem coisas que podem ser avaliadas pelo supervisor de campo. Seria uma forma de participar do resultado final. Pelo menos deveríamos ser consultados a participarmos".

A decisão de quem participa da avaliação é de natureza política. A supervisora de campo 01 reivindica a participação demonstrando a viabilidade política, porque se o campo está apto para receber o estagiário também está apto a avaliá-lo. A universidade é responsável em viabilizar este encontro, até porque ela deve prestar conta à sociedade sobre o profissional que forma:

"Se um local foi considerado para o estágio e a universidade aceitou que o trabalho fosse realizado ali, aceitou a participação, então porque o supervisor de campo não pode avaliar o estagiário? (...) é preciso haver integração entre universidade e as empresas e isto é uma forma de integrar. (...) É a partir do momento que a universidade abre para a empresa participar é que você a está trazendo para dentro da universidade e está mostrando à sociedade o potencial dos alunos e dando uma satisfação à comunidade que os mantêm".

A exclusão do supervisor de campo do processo avaliativo demonstra que o estágio não é avaliado, que o contexto é desconsiderado, e que os objetivos do campo de estágio e do desempenho, como diz a supervisora acadêmica 01 *"a postura ética e prática que deve ser desenvolvida pelo campo"*, não são avaliados. Nesse sentido, a avaliação no estágio de psicologia organizacional não é útil em fornecer dados sobre a ação no campo de estágio.

Como *"tomam parte"* no processo avaliativo os alunos e os supervisores acadêmicos?

Segundo BORDENAVE (1983) fazer parte e tomar parte é participação mas existe uma diferenciação. Quem faz parte pode não tomar parte e isto caracteriza a *"participação passiva"* em contraposição a *"participação ativa"*, aquele que toma parte e sente-se tendo parte.

A avaliação, quando é concebida como processo, não como produto, compreende a participação ativa, os sujeitos tomam parte ativamente no processo avaliativo.

A participação dos alunos no processo avaliativo do estágio de psicologia organizacional revela indícios de um modo de participação apassivada, imposta.

"Ela me deu a nota 8,0 e eu entendi porque ela me deu tal nota mas acabou por não ter oportunidade para discuti-la".
(ESTAGIÁRIO 05)

"Se ela (supervisora) desse a mesma nota para nós duas, eu não falaria mas ficaria muito chateada... pois que professor é esse que não percebe essas coisas?" (ESTAGIÁRIO 08)

"O supervisor acadêmico deve avaliar com os critérios que ele definir pois ele sabe, cada aluno é uma avaliação e um critério".
(ESTAGIÁRIA 01)



Os conteúdos sugerem alguns pressupostos do “vínculo de dependência” caracterizado por BOHOSLAVSKY apud PATTO (1981) e que parecem estar presentes na avaliação.

Os pressupostos são: que o professor sabe mais que o aluno – “*que professor é esse que não percebe as coisas*”; que o professor deve e pode julgar o aluno – “*com os critérios que ele definiu pois ele sabe*”; que o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno – “*eu não falaria mas ficaria muito chateada... ela me deu a nota 8,0 e eu entendi (...) mas acabou por não (...) discuti-la*”.

O vínculo de dependência está representado na própria supervisão, no modo depositário como são transmitidas as informações, na relação interpessoal paternalista, protetora:

“... eu oriento sobre os primeiros passos no trabalho... passo as leituras... dou o enfoque e as idéias que hoje permeiam o mundo do trabalho... ele executa e eu acompanho o trabalho. O papel do supervisor é com sua experiência trazer luz para o trabalho do estagiário...”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 02)

“... oriento teoricamente o aluno sobre o trabalho que ele está executando e quanto a postura ética... oriento leituras, discuto, faço o aluno refletir e faço com que planeje sua ação e ajudo-o a pensar”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 03)

“... dou a bibliografia sobre o trabalho em desenvolvimento, discuto e acompanho a prática... vejo o que foi feito e o que não foi feito, o que era possível ser feito, vejo cronograma, as dificuldades, as variáveis que interferiram no desempenho do aluno, verifico se ele produziu o que pôde. O papel do supervisor é o de facilitar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, é avaliar no final e dar notas”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

“... eu tenho desejo de estar protegendo e até segurando um pouco o estagiário... tem aqueles que deslancham e às vezes tem-se que puxar as rédeas e fazê-lo refletir sobre a sua prática. Outros temos que empurrar para que ele adquira uma prática”. (SUPERVISORA ACADÊMICA 01)

A meta do ensino é fazer com que o aluno cresça e consiga romper com o vínculo da dependência, por conseguinte, gerará mudanças no modo de participação nas práticas pedagógicas.

Segundo LIBÂNEO (1991, p. 167) “o ato pedagógico supõe a desigualdade entre professores e alunos no ponto de vista de partida para se caminhar à igualdade no ponto de chegada”. A avaliação do rendimento escolar deve indicar, através dos resultados, o crescimento do aluno, o seu progresso, os seus erros e os seus acertos, e é isso que alunos e supervisores acadêmicos esperam do processo avaliativo no estágio.

“A avaliação deve atentar para alguma coisa que ficou em falta porque somos seres faltantes... deve ser apontado isso para a gente crescer...”. (ESTAGIÁRIO 02)

“A avaliação é uma forma de estar orientando o estagiário, o caminho que ele deve seguir, o que está faltando, o que ele tem de buscar, é um referencial”. (ESTAGIÁRIO 03)

“A avaliação deve servir como ‘feedback’ ... você analisando os pontos positivos e negativos...”. (ESTAGIÁRIO 05)

“Avaliação é o momento de pensar como eu cheguei, o que pensei quando estava trabalhando, refletir nisso. É um momento de poder ser ajudado a pensar no que fez, ter questões de fora. O que você se propôs, o que mudou ou o que não mudou, o que você conseguiu... avaliação é sinônimo de reflexão”. (ESTAGIÁRIO 06)

“... é dar condições de gerar mudanças, de melhor desenvolver o aluno e o trabalho... de corrigir erros e defasagens... de reaproveitar informações, de aprender com os resultados da avaliação”. (SUPERVISOR ACADÊMICO 04)

É um processo que permite ação-reflexão-ação, para isso a avaliação não pode restringir-se à modalidade somativa onde não há tempo hábil para mudanças.

A avaliação no estágio de psicologia organizacional não tem sido útil para o aluno avaliar o seu desenvolvimento. O aluno vive o processo já construído com relações já estruturadas e definidas e não participa da elaboração da avaliação nem faz a sua auto avaliação, perde-se a oportunidade do aluno demonstrar sua criatividade e sua capacidade crítica. Não há reflexão em comum sobre o processo avaliativo e os resultados, o diálogo é estruturado verticalmente conforme a hierarquia professor-aluno, não

há negociação e o confronto é evitado pelo modo como as formas de avaliação são estruturadas.

"No artigo-síntese... eu não vi em quê eu errei... não poderei consertar... ou vou fazer um artigo neste nível ou pior. Isso para mim é falho. A nota do desempenho foi a repetição do artigo-síntese. A banca... acho que não atinge os objetivos. O relatório... não consideram o processo que foi muito mais além que o que está escrito ali. (...) Eu quero saber mais... foram me dadas poucas informações... a avaliação não serviu para nada no estágio...". (ESTAGIÁRIO 02)

"O artigo-síntese... vinha a avaliação dizendo: – a introdução não está clara! Eu pergunto: – o que não está claro?... essa pessoa devia estar esclarecendo o que ela falou... avaliou. (...) No meu desempenho... no meio do corredor, ela disse: – ah! o trabalho de vocês eu dei dez, acho que não, o de vocês foi 9,8... pensei... não vai ter nenhuma análise disso?(...) A banca não avalia porque cria uma ansiedade e nervosismo que o aluno perde o que está falando... deveria ser a última orientação e não para 'puxar o tapete'. (...) precisa ser reavaliado, foi mais positivo quando a nossa supervisora reuniu todos os seus estagiários e cada um apresentou o seu trabalho... foi muito proveitoso e houve troca de idéias". (ESTAGIÁRIO 03)

"Eu não tive feedback do meu artigo... não conheci os critérios de avaliação do meu desempenho... ela me deu 8,0 e eu entendi o porque ela me deu tal nota... A banca... as pessoas avaliam seu conteúdo e não a apresentação... quem avaliou a minha banca fez com que eu crescesse mas só um pouquinho". (ESTAGIÁRIO 05)

"A banca... o 'feedback' final foi que o trabalho foi muito bom e que sentiram que estávamos envolvidos... mas bom não fala nada... chegar no final e ouvir um bom ou ótimo mas o que é isto?... eu pensei que iriam mostrar o que era inadequado e por que era, eu achei que a banca fosse isso...". (ESTAGIÁRIO 06)

"O artigo eu não gostei porque você está no início do trabalho e tudo está para ser complementado. (...) Eu não recebi o 'feedback' do meu desempenho... A banca eu gosto mas o tempo é muito curto... o relatório foi onde eu parei para pensar...". (ESTAGIÁRIO 08)

Os resultados são insuficientes para que o aluno conheça seus erros e acertos e impede com isso o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e acadêmico-profissional.

O supervisor acadêmico 01 percebe que o modo como a avaliação vem sendo conduzida é ineficaz:



"Não sei até que ponto a banca é produtiva para o aluno. Em relação à troca de experiências... não está sendo atingido... (...) A avaliação de desempenho acaba sendo meio subjetiva... (...) Normalmente o relatório é entregue em cima da hora coincidindo com o prazo da entrega da pauta. Procuro acompanhar a elaboração do relatório... para que o aluno não fique sem um 'feedback' ". (SUPERVISOR ACADÊMICO 01)

A análise dos dados indica que a avaliação como vem sendo conduzida no estágio de psicologia organizacional, não é útil para orientar a tomada de decisão sobre: o desempenho de alunos e supervisores; a ação do aluno e do supervisor no campo de estágio; o próprio processo avaliativo e o estágio; não possibilitando a real avaliação da meta estabelecida que é o aperfeiçoamento da formação acadêmica oferecida pelo curso de psicologia.

6.4 Implicações para a Formação Acadêmico-Profissional

Que tipo de profissional o curso de psicologia pretende formar para atuar na área de psicologia organizacional? Que tipo de profissional avalia?

Pretende formar o profissional agente de mudanças ou um executor técnico? O psicólogo organizacional voltado para prática do movimento emergente ou tradicional? O que esperam? Quais são os objetivos da formação acadêmica e o perfil profissional desejado? Que objetivos e que perfil tem sido valorizados?

Embora a avaliação não dê as respostas a estas indagações primordiais que orientam a prática pedagógica. A avaliação é o resultado delas, é o reflexo do tipo de formação que o curso constrói.

A formação profissional é um processo continuado que inicia no curso de graduação mas que não se encerra aí. O curso de psicologia deve



oferecer uma formação generalista que possibilite ao profissional recém-graduado iniciar suas atividades em determinada área e que exigirá dele o preparo contínuo, aprofundado, especializado.

Se o curso de psicologia visa pautar a formação do psicólogo organizacional – agente de mudanças voltado para prática emergente, o ensino deve ser planejado afim de propiciar condições e meios para que haja aprendizagem neste sentido.

Tanto ZANELLI (1994) como MALVEZZI (1979) pressupõem o psicólogo organizacional – agente de mudanças, como aquele profissional que participa ativamente, que promove canais abertos de comunicação, que trabalha por relacionamentos sustentados em práticas democráticas afim de promover a melhor qualidade de vida para os sujeitos.

O psicólogo organizacional voltado para o movimento emergente analisa os problemas psicossociais da Organização na interdependência com o contexto sócio-cultural, *“o plano de análise do comportamento individual é direcionado para o contexto mediato e imediato”*, (BASTOS & ACHCAR, 1994, p. 251)

A fonte de conhecimento e a natureza da intervenção é multidisciplinar, a ação do psicólogo organizacional é orientada por outras áreas de conhecimento conjuntamente com a psicologia e ligada a atuação de outros profissionais além do psicólogo. A ação não é individualizada, é de grupo, é coletiva, é planejada com todos os sujeitos envolvidos em determinado contexto.

Espera-se que o psicólogo organizacional tenha participação ativa, dinâmica, estratégica, criativa, crítica, para *“intervir na formulação das políticas organizacionais, romper o nível técnico de intervenção”* (BASTOS & ACHCAR, 1994, p. 258). Participação comprometida com a transformação e



preocupada em “compreender os mecanismos de controle exercidos pelas organizações e gerências”, (BASTOS & ACHCAR, 1994, p. 256). Profissional de “competência técnica e de compromisso político”, conforme DEL PRETTE & DEL PRETTE (1990).

Outro elemento da prática emergente do psicólogo organizacional está em abrir espaço, dar abertura para avaliação do seu trabalho pela comunidade organizacional e para isto o psicólogo tem que comunicar-se bem com não-psicólogos, entender a diversidade organizacional e individual conforme ZANELLI (1994).

O mesmo autor vê a necessidade dos cursos de psicologia estabelecerem “canais” entre alunos e professores e as comunidades organizacionais, é importante haver integração com os profissionais que atuam na região para troca de experiências.

ZANELLI (1994, p. 144) afirma que, “*via de regra, a prática só ocorre no quinto ano do curso – um curso marcado pela transmissão de fragmentos teóricos (...) a aprendizagem prática deveria começar em fases iniciais(...)*”. Na UEL, o estágio em psicologia organizacional ocorre no quinto ano precedido no quarto ano por duas únicas disciplinas específicas dessa área, limitada por um currículo (III) onde predomina a formação para a área clínica.

Para PEREIRA (1981) a insuficiência de práticas é uma característica de todas as áreas do curso de Psicologia que:

“... sempre teve dificuldades para oferecer aos alunos uma ‘prática’ satisfatória. Os estágios, obrigatórios e com supervisão, sofrem vários tipos de restrições, de espaço, de tempo, de disponibilidade dos professores para supervisão, do tipo de clientela que procura os serviços gratuitos de psicologia, do fato de estágios serem apêndices de cursos teóricos, da fragmentação do conhecimento, assim por diante”. (p. 425)

Segundo ZANELLI (1994) o psicólogo organizacional para ser agente de mudanças está atento aos sentimentos, ao bem-estar dos sujeitos:

"É preciso estar atento para os sentimentos e as reações, o nível de satisfação das pessoas, as reivindicações, os problemas e as condições de trabalho, de modo a desencadear ações preventivas. Estabeleceu critérios sistemáticos de longo prazo para estabelecer, implementar e avaliar mudanças atitudinais e comportamentais e promover o potencial dos membros da organização como um todo". (p. 140)

É um profissional capaz de avaliar mudanças atitudinais e comportamentais, de domínio afetivo/cognitivo, visando o desenvolvimento do potencial do sujeito e do grupo no qual está inserido. Esta avaliação é decorrente de uma ação planejada, com critérios estabelecidos e sistemáticos.

Ação preventiva voltada para a satisfação dos sujeitos entendendo seus sentimentos, suas emoções, suas reações, seus problemas, compreendendo a essência do ser humano, que é o objeto de estudo da Psicologia.

Neste sentido JUNG ressalta a importância dos sentimentos para a psicologia:

"A Psicologia é a única ciência que precisa levar em conta o fator valor (isto é, o sentimento), pois é ele o elemento de ligação entre as ocorrências físicas e a vida. Por isso acusam-na tanto de não ser científica; seus críticos não compreenderam a necessidade prática e científica de se dar ao sentimento a devida atenção". (apud FADIMAN & FRAGER, 1979, p. 61)

O curso de psicologia na UEL em 1992 procedeu a mudança curricular do III para o IV currículo. Antes da mudança, em 1991, com o intuito de avaliar o currículo III e com os resultados subsidiar a elaboração do novo currículo IV, realizaram-se reuniões com alunos e professores do curso.



Segundo PALMIERI²¹ (1996), os resultados dessas reuniões indicaram que o terceiro currículo (sob o qual o nosso estudo de caso está circunscrito) possuía:

“Um número excessivo de disciplinas, apresentando conteúdos repetitivos, bem como um número excessivo de pré-requisitos. Apontaram, também, a necessidade de uma maior integração e continuidade entre as disciplinas, entre teoria e prática de uma mesma disciplina (...)”. (p. 42)

Aliados a estes resultados que ressaltam a fragmentação dos conteúdos do curso e a desintegração entre teoria e prática; os egressos pesquisados por PALMIERI (1996, p. 157) avaliaram a prática de organizacional *“com graus parciais de satisfação”* e indicaram que *“mais tempo nas práticas de estágio, proporcionando experiências em realidades diferentes e uma efetiva integração entre teoria e prática, aspectos ausentes em sua formação acadêmica, possivelmente poderiam contribuir mais para a atuação profissional”*.

Estas constatações nos reportam a dois dilemas na formação do psicólogo identificadas por DURAN (1994) que são: *“a busca de integração na formação acadêmica e a falsa dicotomia de teoria e prática”*.

A desintegração, segundo DURAN (1994, p. 293) acontece porque o docente age de *“modo soberano”*, não há uma prática coletiva, um projeto mais integrado que articule a formação. A fragmentação se dá por não se buscar uma *“linguagem comum”* que permita *“trabalhar a multiplicidade”* de enfoques teórico-metodológicos transformando as disciplinas integradas organicamente.

É a desintegração e fragmentação que leva o aluno a sentir a dicotomia teoria e prática, como se, falsamente, fosse efetuar a prática sem

²¹ A autora, professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL, realizou a pesquisa sobre as contribuições da formação acadêmica do curso de psicologia para a prática profissional dos egressos.



dominar a teoria, como se a prática não retroalimentasse a teoria que por sua vez orientaria a prática, num processo de ação-reflexão-ação.

Nesse quadro da formação acadêmica fragmentada, desintegrada, determinada pelo professor, sem canais livres para comunicação entre eles e os alunos e a comunidade organizacional, é que está a prática avaliativa do estágio de psicologia organizacional, que como um reflexo, apresenta características similares.

Que visão de estágio essa avaliação revela? Que tipo de profissional formamos? Psicólogo Organizacional – agente de mudanças?

A avaliação espelha a formação acadêmica do curso de graduação, a tendência da prática pedagógica dos docentes, o tipo de profissional que visa formar e os objetivos a atingir, também reflete a visão de universidade como *“lugar crítico que discute”* o saber ou como *“lugar de transmissão”* de saber simplesmente, (FÁVERO apud PALMIERI, 1996, p. 1).



O ÚLTIMO ATO

*“Se ensina tanto com o que se ensina como o que não se ensina; muitas vezes o vital é o que **não** se ensina”.*

Rodolfo H. Bohoslavsky

O que ocorre com a prática avaliativa do estágio de psicologia organizacional que tem gerado insatisfações e divergências?

A prática avaliativa, como está historicamente estruturada apresenta seu **processo**:

- **desconectado e fragmentado**, não há interligações entre as quatro formas de avaliação, os resultados não se retroalimentam e cada forma é estanque, pois não gera ações corretivas;

- **somativo e com ênfase na atribuição de notas**, ocorre nos finais dos semestres sem tempo hábil para promover as mudanças necessárias; a avaliação serve para classificar os alunos num *continuum* através das notas, sem que haja interpretação do significado delas, caracterizando assim a função administrativa-burocrática da avaliação;

- **arbitrário**, nas formas de avaliação, na sua maioria, não estão definidos os objetivos, os objetos, os procedimentos e atribuições dos

avaliadores e avaliados; predominam critérios subjetivos, casuísticos e ocultos na avaliação;

- **individualizado**, a avaliação não é um projeto coletivo, cada supervisor acadêmico vivencia isoladamente o processo; nas duas formas (artigo e banca) onde há outros avaliadores e que propiciaria a uma avaliação coletiva, discutida e socializada, o supervisor-orientador é excluído e cada avaliador faz a sua avaliação; a avaliação é centrada na figura do professor;

- **equivocada**, há discordância entre os avaliadores sobre o objeto da avaliação, uns consideram que é o trabalho que o aluno faz, o desempenho a ser avaliado; outros consideram que avaliar é verificar a adequação do enfoque teórico-metodológico do trabalho do aluno. A forma de avaliação é vista como meio de ensino-aprendizagem e não meio de avaliação da aprendizagem. O enfoque é mais quantitativo e a avaliação qualitativa é confundida com a avaliação que utiliza critérios arbitrários.

- **descontextualizado**, o aluno é avaliado fora do contexto mediato e imediato (campo de estágio); o desempenho na prática é avaliado pelo supervisor acadêmico através do relato do aluno.

O **sujeito** da prática avaliativa é apreendido:

- **cognitivamente**, o predomínio das camadas cogniscitivas supera aquelas do domínio afetivo; o aluno é visto como um sujeito cognitivo e seu desenvolvimento afetivo não é avaliado;

- **sem direito a palavra**, a prática avaliativa não dá condições para que o aluno expresse seus sentimentos, suas emoções, críticas e insatisfações;

- **sem desejo e sem pulsão**, mas a prática avaliativa desperta e mobiliza nos alunos: ansiedade, nervosismo, angústia, agonia, medo, mágoa, raiva, decepção – emoções e sentimentos que revelam desprazer;

- **quantitativamente**, o desempenho do aluno é predizível e que pode ser mensurado nas quatro formas de avaliação, o importante é o comportamento e o conhecimento demonstrado no momento da avaliação, o significado da experiência vivida é desconsiderado, não há espaço para demonstração da criatividade.

Os sujeitos na prática avaliativa tomam parte assim:

- **excluídos**, os supervisores de campo, embora justifiquem seus direitos à participação e discriminem o que poderiam avaliar, como o comportamento do aluno no ambiente de trabalho e a utilidade do trabalho dele para a Organização, estão *politicamente* afastados da prática avaliativa;

- **passivamente**, os alunos são submetidos, impostos a prática avaliativa já estruturada; dependem da orientação do supervisor acadêmico para serem avaliados e não procedem a auto-avaliação que levaria à participação ativa, crítica e independente da decisão do supervisor acadêmico;

- **autoritariamente**, o supervisor acadêmico define a prática avaliativa, avalia o aluno, impede a participação do supervisor de campo e não cria espaço, canais para avaliação do próprio desempenho e do estágio pelos alunos e supervisores de campo. As relações interpessoais são estabelecidas rigidamente na posição vertical professor-aluno, avaliador-avaliado; o diálogo é também verticalizado, o avaliador fala e o avaliado ouve sem contestar.

O que esperam todos os entrevistados com a avaliação?
Esperam CRESCER mas... a avaliação como está estruturada:

- não fornece informações **úteis** para o programa de ensino (curso, estágio, disciplinas) e para os sujeitos envolvidos (alunos, supervisor acadêmico e de campo); não há intercâmbio de informações, nas interações a negociação não é realizada e os conflitos são evitados pela estrutura como a avaliação foi construída;

- não é **viável** politicamente porque exclui o supervisor de campo e a avaliação é unilateral; mas é viável como prática porque é simples, sem despesas, fácil de administrar as formas e corresponde à natureza do estágio;

- não é **tecnicamente adequado** para colher informações e os resultados não são bastante fidedignos, imparciais e esclarecedores;

- **eticamente** não é conduzida de forma a proteger os sujeitos envolvidos pois se sentem afetados e expostos por esta prática avaliativa.

Essa *síndrome* avaliativa é que desperta insatisfações e divergências nas audiências. Além disso o curso de psicologia mostra sinais de fragmentação de conteúdos e desintegração entre teoria e prática que justificam a parcial insatisfação de alunos quanto ao estágio em psicologia organizacional.

As características aqui listadas indicam que a avaliação apresenta traços do enfoque de orientação técnica com interesse no controle e revela ainda a proximidade à concepção tradicional de ensino: autoritária, com funções hierarquizadas, de objetivos não muito explicitados, centrado no professor e o aluno com participação passiva valorizado nos aspectos cognitivos.

O perfil profissional está distante da perspectiva emergente porque as características desta é diferente da tradicional revelada na prática

avaliativa. Na prática profissional emergente, oposta a tradicional, o psicólogo organizacional-agente de mudanças tem sua ação direcionada para:

- o contexto mediato e imediato;
- a abordagem interdisciplinar e construção coletiva;
- a participação ativa, dinâmica, crítica, criativa, estratégica que questiona as estruturas e normas cristalizadas (que visam controle) para intervir e transformar, para isso demonstra competência técnica e comprometimento político;
- atender as reivindicações, os problemas, as condições de trabalho e os sentimentos objetivando com isso a satisfação dos sujeitos; age preventivamente;
- promover canais de comunicação livres entre os sujeitos e abertos à avaliação.

A avaliação orientada por este tipo de formação profissional emergente não apresentaria as características identificadas na prática avaliativa do estágio de psicologia organizacional.

A mudança na avaliação não muda a formação acadêmica, o tipo de profissional, o estágio, a prática pedagógica dos docentes... estes elementos é que determinam a prática avaliativa, o sujeito da prática e os sujeitos na prática.

A busca da “*linguagem comum*” e da “*prática coletiva*” pode ser o primeiro passo para integração e para a mudança, a fim de promover a formação acadêmica crítica e de encaminhar o psicólogo organizacional a ser agente de mudanças.

Esta pesquisa, segundo o enfoque qualitativo, permite “*generalizações naturalísticas*” limitadas ao estudo deste caso, sendo um ponto de partida para análise da formação acadêmica profissional do psicólogo organizacional na UEL.

Para a área de avaliação, vem confirmar o valor do estudo de meta-avaliação porque desvela concepções e características que, como supervisora acadêmica e também responsável por esta prática avaliativa, desconhecia.



O RECOMEÇO...

*"Um encontro entre dois: olho no olho, cara a cara.
E quando estiveres próximo, tomarei teus olhos e os colocarei
no lugar dos meus, e tu tomarás meus olhos e os colocarás no
lugar dos teus, então te olharei com teus olhos e tu me olharás
com os meus".*

Jacob Levy Moreno

Planejamos a devolução deste estudo de caso às audiências objetivando legitimar os seus resultados e promover a sua utilização para a tomada de decisões no processo avaliativo, cumprindo assim a função somativa da meta-avaliação.

Para a utilização dos resultados é mister a sua divulgação para a interpretação de seus significados pelas diferentes audiências, constituindo-se num processo dialogado, democrático e crítico.

A técnica escolhida para esta devolução é a dramatização. Esta escolha deveu-se pela facilidade de transferência de aprendizagem que a técnica possibilita.

Ao dramatizar, ou assistir simplesmente à atuação de outra pessoa, torna-se possível identificar comportamentos, atitudes e situações

semelhantes e com isto fazer generalizações. Este é o princípio básico do psicodrama²² de Jacob Levy Moreno.

Segundo BERGAMINI(1980) este processo de identificação e generalização é acessível a todo público e aos atores:

“... os benefícios da dramatização não ficam restritos ao protagonista, mas atingem as pessoas do contexto grupal que tiveram ou possam vir a ter oportunidade de se defrontarem com situações semelhantes”. (p. 167)

Após consultar as audiências envolvidas no estágio da área de psicologia organizacional e havendo o desejo de compartilhar os resultados deste estudo, iniciaremos a elaboração da redação do caso compondo os cenários, as cenas, os atos e as falas para a dramatização.

As três audiências serão convidadas a participarem (aluno, supervisores acadêmicos e de campo) juntamente com os coordenadores do colegiado do curso e dos estágios de psicologia.

Alguns encenarão e os demais assistirão a dramatização mas todos participarão da discussão do conteúdo representado. Este encontro desenvolver-se-á segundo os três momentos propostos por SAUL²³(1991) no paradigma da avaliação emancipatória:

1º Momento – a “*Descrição da Realidade*”, corresponderá ao conteúdo da dramatização, que fundamenta-se neste estudo de caso.

2º Momento – a “*Crítica da Realidade*”, é a discussão dialogada

²² ALMEIDA (1990), o psicodrama pressupõe que vivendo papéis imaginários ou correspondentes aos papéis sociais de sua realidade social, o sujeito se capacita a realizar mudanças e transformações nos papéis de sua vida real, no relacionamento com outros e na vida comunitária. (p. 31)

²³ SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

entre os participantes coordenada pela autora desta pesquisa. Buscar-se-á neste momento a “*crítica educativa*” que seria a análise valorativa dos resultados (conteúdo dramatizado).

3º Momento – a “*Criação Coletiva*”, este momento significa a geração de idéias e de propostas pelas audiências presentes no encontro, visando a transformação do processo avaliativo do estágio de psicologia organizacional.

Acreditamos que com a realização deste *encontro* estaremos prestando contas sobre os resultados da meta-avaliação àqueles interessados, conforme caracteriza GUBA E LINCOLN.



BIBLIOGRAFIA:

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 10, p. 81-101, jul./dez. 1994.

_____. Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: buscando novos caminhos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 11, p. 113-123, jan./jun. 1995.

ALMEIDA, Célia Schimdt de. *Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino*. Porto Alegre, 1978. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ALMEIDA, Wilson Castello de. *O que é psicodrama*. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos)

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: ACHAR, Rosemary (coord.) *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios da formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 245-272

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Dramatização e dinâmica de grupo. In: BOOG, Gustavo Grüneberg (org.) *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1980. p. 161-170

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p. 320-377



- BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e como campo profissional. In: *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988. p. 273-297
- BRITO, Maria do Socorro Taurino et al. Proposta de planejamento de ensino e avaliação do rendimento escolar. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 15, p. 15-73, jan./jun. 1987.
- BURIOLLA, Marta A. Feiten. *O Estágio Supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, Ana M^a de Almeida. A visão dos alunos sobre a formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, ano 9, n. 1, p. 19-21, 1989.
- CHANLAT, Jean-François (coord.) *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1992.
- CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola. *Manual de estágios*. São Paulo, 1977.
- COPIT, Melany Schwartz. Algumas questões para a reflexão do psicólogo escolar relativas à psicologia do desenvolvimento. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p. 414-423
- CUNHA, Luiz Antonio. Universidade e sociedade: uma nova dependência? *Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, p. 103-110, jan./abr. 1993.
- DEL PRETTE, Zilda Pereira; DEL PRETTE, Almir. Competência técnica versus compromisso político – um dualismo sustentável na psicologia? *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, n. 2, p. 24-27, 1990.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 51-82 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: ACHCAR, Rosemary (coord.) *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios de formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310
- FADIMAN, James; FRAGER, Robert (coords.) *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1979.



- FIGARI, Gérard. *Avaliar: que referencial?* Portugal: Porto, 1996.
- FIRME, Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Nota: para quê? *Educação AEC*, Brasília, ano 15, n. 60, p. 19-58, abr./jun. 1986.
- FONTES, Lauro Barreto. *Formação profissional & produtividade do desempenho humano*. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.
- GARCÍA, Guillermo. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p. 342-360
- GEORGEN, Pedro. Avaliação como prática emancipatória: subsídios para uma teoria da avaliação institucional. *Psicologia da Educação*, São Paulo: EDUC, n. 2, p. 25-42, jun. 1996.
- GOUVEIA, Ap^a Joly. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p. 67-70, maio 1984.
- GREGO, Sônia Maria Duarte. A avaliação institucional dos cursos de graduação. A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SUGUISSARDI, Waldemar (org.) *A avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 91-121
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACIEL, Regina Heloisa. Formação profissional do psicólogo. In: 2º ENCONTRO DE PSICOLOGIA E TRABALHO, 1992. *Anais...* São Paulo: Conselho Regional de Psicologia-06, 1992.
- MALVEZZI, Sigmar. *O papel dos psicólogos profissionais de recursos humanos: um estudo na grande São Paulo*. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica.



- MIGLIACCIO, Rubens. Reflexões sobre o homem e o trabalho. *RAE*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 18-32, mar./abr. 1994.
- MINARELLI, José Augusto. Treinamento de estagiários. In: BOOG, Gustavo Grüneberg (org.) *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1980. p. 258-272
- MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*. Londrina: UEL, 1995.
- OLIVEIRA, Alzira Fernandes et al. O estágio supervisionado: estudo preliminar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-53, abr./jun. 1970.
- PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes Ribeiro. *Da sala de aula ao mercado de trabalho: o que estão fazendo os psicólogos egressos da UEL?* Londrina, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil*. São Paulo: Cultrix, FGV, 1979.
- PEREIRA, Silvia Leser de Melo. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.) *Introdução à psicologia escolar*, São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 424-430
- RIBEIRO, M^a Luisa Santos. Categorias de pensamento: ferramentas de trabalho do pesquisador. *Série Documental: Eventos – MEC/INEP*, Brasília, n. 6, p. 25-27, abr. 1995.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- RODRIGUES, Rosângela Rocio Jarros. *Análise e avaliação do estágio curricular da área de psicologia organizacional do curso de psicologia da UEL*. Londrina, 1994. Relatório de Pesquisa (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Universidade Estadual de Londrina.
- SANTOS, Marilda I. Coutinho. A experiência do estágio no ensino superior. In: LODI, Euvaldo (org.) *Escola/Empresa: a qualificação pelo estágio*. Paraná: MEC/DAU, 1979.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículos*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.



SCHEIN, Edgar H. *Psicologia organizacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação educacional – questões metodológicas da avaliação institucional de universidades. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 2, p. 43-56, jun. 1996.

_____. (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SOUSA, Eda C. B. Machado. Critérios e indicadores de avaliação. *Curso de Especialização em Avaliação a Distância*, Brasília: UnB, UNESCO, 1997.

SOUZA, Vera Tavares de. Avaliação da aprendizagem. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 13-20, abr./jun. 1994.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

STUFFLEBEAM, Daniel L. Metaevaluation: concepts, standards and uses. In: BERK, R. A. (edit.) *Educational evaluation methodology: the state of the art*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1994.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de Ciências Biológicas. *Proposta de currículo III para o curso de psicologia*, Londrina: UEL, 1984. (mimeo)

_____. Centro de Ciências Biológicas. Departamento de Psicologia Social e Institucional. *Manual de integração dos estagiários*, Londrina: UEL, 1992. (mimeo)

ZANELLI, José Carlos. Formação e atuação em psicologia organizacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, ano 6, n. 1, p. 31-32, jan./jun. 1986.

_____. *Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual de Campinas.



_____. Movimentos emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho: implicações para a formação. In: ACHCAR, Rosemary (coord.) *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 81-156

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; WALTER, Marcia Regina (orgs.) *A psicologia no Paraná: os caminhos percorridos*. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia-08, 1991.



ANEXOS

- I.** Manual do Estagiário
- II.** Ficha de Controle de Frequência e de Atividade
- III.** Roteiro Instrucional do Artigo-Síntese
- IV.** Fatores de Avaliação do Desempenho Teórico-Prático do Aluno
- V.** Painel de Estágios – Banca
- VI.** Quadro Descritivo do Processo Avaliativo do Estágio de Psicologia Organizacional

ANEXO I



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MANUAL DE INTEGRAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

1992



UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CCB - CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

ÁREA DE PSICOLOGIA DO TRABALHO

I - FUNÇÃO DA CCB	5
II - O ESTÁGIO	7
III - COMO FORMALIZAR O ESTÁGIO	7
IV - ETAPAS E TERMINALIDADES PARA REGULARMENTAR O ESTÁGIO	7
V - TIPOS DE INSTITUIÇÃO QUE É POSSÍVEL DESSENVOLVER O ESTÁGIO	8
VI - SUPERVISÃO	8
VII - CARGA HORÁRIA E O ESTÁGIO	8
VIII - PLANO DE ESTÁGIO	8
IX - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO	8
X - ANEXOS	8

MANUAL DE INTEGRAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

O objetivo deste manual que compila informações essenciais a respeito do estágio, é promover a integração do aluno ao estágio em Psicologia Organizacional.



ÍNDICE

I - FUNÇÃO DA CEC	7
II - O ESTÁGIO	7
III - COMO FORMALIZAR O ESTÁGIO	7
IV - ETAPAS A SEREM SEGUIDAS PARA REGULAMENTAR O ESTÁGIO	7
V - TIPOS DE INSTITUIÇÃO ONDE É POSSÍVEL DESENVOLVER O ESTÁGIO	8
VI - SUPERVISÃO	8
VII - CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO	8
VIII - PLANO DE ESTÁGIO	8
IX - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO	9
X - ANEXOS	9

I - **FUNÇÃO DA CEC (COORDENADORIA DE EXTENSÃO À COMUNIDADE):** Coordenação administrativa dos trabalhos de extensão da Universidade.

II - O ESTÁGIO

O estágio da UEL é caracterizado como conjunto de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionada ao estudante pela participação em situações reais da vida e de seu meio, realizada sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

- O que é **estágio curricular**: quando integra o currículo pleno do curso, podendo desenvolver-se como uma disciplina do curso. É de caráter obrigatório.
- O que é **estágio extra-curricular**: o estágio é complementar quando é realizado voluntariamente pelo aluno, como busca da complementação da formação profissional.

III - COMO FORMALIZAR O ESTÁGIO

- a) **Estágio curricular**: para este tipo de estágio não é necessário um plano de estágio para ser apresentado à CEC já que o conteúdo deste é previsto na ementa da disciplina pela grade curricular, e é de total responsabilidade do supervisor e do Departamento. Não há entrega de certificado, já que faz parte do histórico escolar.
- b) **Estágio extra-curricular**: neste caso é necessário a apresentação de um plano de estágio, assinado pelo Supervisor Acadêmico e Chefe de Departamento para realização do estágio. O modelo deste tipo de plano de estágio pode ser encontrado na CEC. Esta exigência de plano de estágio se justifica pelo fato da verificação da real importância e contribuição destes conteúdos para a formação profissional do aluno. Após este estágio ser concluído, o aluno deve encaminhar um relatório à CEC (modelo se encontra na CEC), que não será avaliado por esta Coordenadoria, mas que é necessário para verificação dos conteúdos e expedição dos certificados.

Nos dois tipos de estágios, é necessário firmar um convenio entre a Organização e a Universidade, que é feito via CEC. Outro documento que é exigido por lei é o Termo de Compromisso entre o aluno e a Organização (modelo destes documentos estão em anexo neste manual).

O objetivo destes documentos é garantir que o aluno não seja utilizado pela Organização como mão-de-obra barata para a execução de serviços do interesse da mesma, o que também é uma segurança para a Organização, de que esta, em caso de fiscalização, não seja autuada por este motivo.

É necessário enviar para a CEC duas cópias do convênio com a Organização (anexo 1), uma delas fica na UEL e a outra na Organização, e três do Termo de Compromisso (anexo 2), pois além destas duas Instituições uma cópia fica com o aluno.

IV - ETAPAS A SEREM SEGUIDAS PARA REGULAMENTAR O ESTÁGIO

O curso de Psicologia entende que a fase do contato inicial com a Instituição onde se desenvolverá o estágio em Psicologia Organizacional já é um treino para o aluno, no que diz respeito a seu futuro como profissional desta área.

- **1ª etapa**: contato com uma organização onde se possa realizar o estágio; encaminhar uma carta de apresentação dos estagiários pelo Departamento de Psicologia Social e Institucional. (Anexo 3)

- 2ª etapa: formalização de um convênio entre a Organização e a UEL caso este ainda não exista, e a formalização de um Termo de Compromisso entre o aluno e a Organização. O convênio deve ser feito em duas vias e o Termo de Compromisso em três vias, para que uma fique para o aluno.
- 3ª etapa: elaboração de um Plano de Estágio que deve constar as atividades que se pretende desenvolver na Organização.

V - TIPOS DE INSTITUIÇÕES ONDE É POSSÍVEL DESENVOLVER O ESTÁGIO

- Qualquer Organização privada ou pública de pequeno, médio ou grande porte, como por exemplo, empresas, hospitais, escolas, etc.
- Dentro da própria Universidade é possível desenvolver um estágio na área organizacional, pois qualquer Departamento ou Coordenadoria pode ter necessidade do trabalho da Psicologia.

VI - SUPERVISÃO

O acompanhamento do estágio é realizado por dois supervisores: um deles é o Supervisor de Campo que é o Psicólogo ou responsável pela área de Recursos Humanos da Organização, o outro é o Supervisor Acadêmico, que pode ser qualquer um dos docentes da área de Psicologia Organizacional do Departamento de Psicologia Social e Institucional.

VII - CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO

A soma total da carga horária ao final de cada período deve ser 120 horas, sendo que no mínimo 6 horas semanais deverão ser dedicadas ao desenvolvimento do trabalho em campo e 2 horas para supervisão.

Existe uma ficha de controle das atividades de estágio que é fornecida pelo supervisor acadêmico, que deve ser preenchida semanalmente, com a atividade desenvolvida, a carga horária, setor de atuação e deve ser assinada a cada atividade pelo supervisor de campo e pelo supervisor acadêmico. Caso haja horas excedentes neste estágio, o aluno deve enviar à CEC um relatório para obter certificado das horas excedentes.

VIII - PLANO DE ESTÁGIO ROTEIRO DO PROJETO DE ATUAÇÃO ÁREA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

1. Título do Projeto de Atuação:

2. Responsáveis:

- 1) Alunos
- 2) Supervisor

3. Justificativa:

4. Objetivos:

- a) Objetivo (s) Geral (is)
- b) Objetivo (s) Específico (s)

5. Metodologia:

- a) Local
- b) População Alvo

- c) Procedimento
- d) Instrumento

6. Plano de Análise de Dados (Justificativa teórica e metodológica)

7. Recursos (Materiais e Humanos)

8. Cronograma de Atividades

9. Referências Bibliográficas

IX - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

1 - Fases de Avaliação

A avaliação é feita em 4 fases com diferentes pesos na nota do aluno:

- 1ª Fase: plano de estágio - peso 1,5
- 2ª Fase: desempenho do aluno - peso 4,5 (Leitura, participação em supervisões e frequência a Organização, cumprimentos das atividades propostas).
- 3ª Fase: banca - peso 2,0
- 3ª Fase: relatório - peso 2,0

Em cada fase o aluno receberá uma nota que será multiplicada pelo peso da respectiva fase, e no final do período essas notas serão somadas e divididas por 10,0.

2 - Do Comportamento do Estagiário na Supervisão

- 2.1. O estagiário deverá obter um mínimo de 75% de frequência para que seja considerado apto à aprovação.
- 2.2. O estagiário deverá participar ativamente da supervisão:
 - apresentando possíveis soluções para os problemas propostos;
 - discutindo as soluções apresentadas pelos outros elementos do grupo;
 - discutindo todo e qualquer material apresentado pelo supervisor.
- 2.3. O relatório deverá ser apresentado em três vias datilografadas. (Anexo 4)

3 - Do Comportamento do Estagiário na Organização

Todo estagiário deverá comportar-se como profissional. Durante as atividades deverá conduzir-se de forma responsável e ética, tanto no desenvolvimento do trabalho, quanto em suas atividades frente aos funcionários da Organização e diante de colegas, quando da discussão do trabalho sob sua responsabilidade.

4 - Acompanhamento das Atividades do Estágio

O acompanhamento das atividades será realizado através de reuniões entre os estagiários e supervisores acadêmicos, para a apresentação dos trabalhos e discussão das possíveis dificuldades que possam surgir no decorrer do estágio.

ANEXO 1

CONVÊNIO CELEBRADO ENTRE A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E

PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO POR ALUNOS DA UNIVERSIDADE, VISANDO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL.



A Universidade Estadual de Londrina, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CGC/MG, sob o número 78.640.489/0001-53, com sede no Campus Universitário, na cidade de Londrina, Estado do Paraná, doravante denominada UNIVERSIDADE, neste ato representada por seu Reitor, João Carlos Thomson e,

inscrita (o) no CGC/MF. sob o número _____ com sede a _____, na cidade de _____, Estado _____, doravante denominada (o) CONCEDENTE, neste ato representada (o) por seu (cargo e nome do titular), resolvem celebrar o presente convênio, mediante as cláusulas e condições seguintes:

Cláusula Primeira: O presente convênio tem por objetivo propiciar oportunidade de estágio a alunos da UNIVERSIDADE, visando o aperfeiçoamento técnico profissional, através de práticas afins com a natureza de cada curso e, promover a integração UNIVERSIDADE-COMUNIDADE.

Cláusula Segunda: A aceitação de estagiários pela (o) CONCEDENTE no recinto de suas instalações ou locais de atuação não configurará vínculo empregatício, pelo que fica a (o) mesma (o) desobrigado quanto a satisfação de encargos sociais e trabalhistas.

Parágrafo Único: A vinculação dos estagiários as atividades da (o) CONCEDENTE, será fixada através de Termo de Compromisso entre os mesmos, com a interveniência da UNIVERSIDADE.

Cláusula Terceira: A jornada de atividades em estágio a ser cumprida pelo estagiário, deverá ser compatível com o seu horário escolar.

Parágrafo Único: Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a (o) CONCEDENTE, sempre que a interveniência da UNIVERSIDADE.

Cláusula Quarta: A UNIVERSIDADE compromete-se a:

1. proceder a pré-seleção dos estagiários e encaminhá-los à (ao) CONCEDENTE para entrevista;
2. elaborar, através do Departamento competente e, em comum acordo com a (o) CONCEDENTE, o Plano de Estágio de cada aluno, prestando-lhe esclarecimentos sobre as atividades a serem desenvolvidas;
3. proceder a supervisão do estágio, através do supervisor acadêmico, visando atender às necessidades do estágio;
4. reunir-se, sempre que necessário, com o representante da (o) CONCEDENTE para exame de assuntos atinentes ao estágio.

Cláusula Quinta: A (O) CONCEDENTE compromete-se a:

1. atribuir aos estagiários, tarefas compatíveis com a natureza de seus cursos, de acordo com as atividades previstas no plano de estágio;
2. oferecer condições físicas e materiais indispensáveis ao desempenho dos estagiários;
3. fixar as escalas de atividades e controle de frequência;
4. exercer orientação adequada, visando atender às necessidades do estágio;
5. aceitar, em suas dependências, os supervisores acadêmicos (Docentes designados pela UNIVERSIDADE), para os trabalhos de supervisão, avaliação do estágio e outros que se fizerem necessários;

6. comunicar a UNIVERSIDADE, através dos supervisores acadêmicos, qualquer irregularidade na realização do estágio;

7. informar, semestralmente, à Coordenadoria de Extensão à Comunidade, da UNIVERSIDADE, as áreas disponíveis para estágio e o respectivo número de vagas;

Cláusula Sexta: O presente convênio terá duração por prazo indeterminado, podendo ser rescindido a qualquer tempo, mediante manifestação expressa de qualquer das partes ou alterado através de termo aditivo.

Cláusula Sétima: Fica eleito o Foro da Comarca de Londrina, Estado do Paraná, para dirimir eventuais dúvidas oriundas do presente convênio.

E, por estarem as partes justas e convencionadas firmam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor, na presença de duas testemunhas.

Londrina, de _____ de 199 _____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
João Carlos Thomson - Reitor

NOME DA (O) CONCEDENTE E REPRESENTANTE

Testemunhas:

ANEXO 2

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO, VISANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, SEM VINCULAÇÃO EMPREGATÍCIA, NOS TERMOS DA LEI 6.494, DE 07.12.77.

(CONCEDENTE) _____ neste
ato representado (a) pelo (a) Sr. (a) _____
na qualidade de (CARGO) _____, situado (a) _____
na cidade de _____
Estado _____ doravante denominada (o) CONCEDENTE, e o (a) estudante _____
regularmente matriculado _____
no período do Curso de _____, da UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE LONDRINA, residente e domiciliado (a) à _____
nº _____, na cidade de _____, Estado _____
nascido em ____/____/____, doravante denominado (a) ESTAGIÁRIO (A), celebram o
presente Compromisso, mediante as cláusulas seguintes:

Cláusula Primeira: O (A) CONCEDENTE compromete-se a conceder ao

(a) ESTAGIÁRIO (A), oportunidade de receber treinamento específico como prática dos ensinamentos teóricos que recebe na Universidade.

Cláusula Segunda: O (A) ESTAGIÁRIO (A), compromete-se a:
I - cumprir o estágio, de acordo com o estabelecido na Cláusula Terceira, em jornada compatível com o seu horário escolar;

II - cumprir fielmente o programa de estágio, comunicando o (a) CONCEDENTE, em tempo hábil sua impossibilidade de desenvolvê-lo, quer quanto aos aspectos técnicos relacionados ao estágio propriamente dito, quer quanto aos horários e duração, fixados no presente termo de compromisso;

III - responsabilizar-se pelas perdas e danos que venham a ser causados, em consequência da inobservância das Normas Internas do (a) CONCEDENTE e/ou condições constantes do presente termo;

IV - apresentar, na forma e segundo os padrões que ficarem estabelecidos, relatório sobre as atividades de estágio a (o) CONCEDENTE.

Cláusula Terceira: O estágio será desenvolvido no seguinte horário: dia (s) da semana e horários tendo que realizar o (a) ESTAGIÁRIO (A) () horas por semana.

Parágrafo Primeiro: Qualquer mudança em relação ao horário do estágio deverá resultar de prévio entendimento entre o (a) CONCEDENTE e o (a) ESTAGIÁRIO (A), ficando ressalvada a possibilidade do estágio compreender atividades tanto internas como externas.

Parágrafo Segundo: O (A) CONCEDENTE pagará diretamente ao (à) ESTAGIÁRIO (A), a importância de Cr\$ (), a título de bolsa estágio, até 5 (cinco) dias após o vencimento de cada mês.

Cláusula Quarta: Nos termos do art. 4º da Lei 6.494, de 07.12.77 e do art. 6º do decreto 87.497, de 18.08.82, o estágio não caracterizará vínculo empregatício de qualquer natureza com o (a) CONCEDENTE.

Cláusula Quinta: O estágio, objeto do presente termo de compromisso, terá duração de / / a / / , podendo ser interrompido a qualquer momento, pelo (a) CONCEDENTE ou pelo (a) ESTAGIÁRIO (A), mediante uma simples comunicação por escrito de uma parte à outra, a ser feita em 5 (cinco) dias de antecedência, no mínimo.

Cláusula Sexta: O presente termo de compromisso está vinculado ao convênio celebrado entre a UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA e o (a) CONCEDENTE em / / (decreto 87.997/82 - art 6º, § 2º).

Cláusula Sétima: Subscree o presente termo de Compromisso como interveniente, a UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, à qual, através de seus professores e supervisores, caberá proceder ao acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio a ser desenvolvido.

Cláusula Oitava: Na vigência do presente Termo de Compromisso de Estágio o (a) ESTAGIÁRIO (A) estará incluído na cobertura de seguros contra acidentes pessoais, proporcionada pela apólice nº da sob a responsabilidade de (o, a)

Cláusula Nona:

Fica eleito o Foro da Comarca de Londrina, Estado do Paraná, para dirimir eventuais dúvidas que surgirem em decorrência do presente compromisso, uma vez esgotadas todas as possibilidades de entendimento amigável entre as partes.

E por estarem assim de pleno acordo, as partes assinam o presente instrumento em 3 (três) vias de igual teor e forma, na presença de duas testemunhas.

Londrina, de de 19

Estagiário

Concedente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Coordenadoria de Extensão à Comunidade

ANEXO 3

MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS

Londrina, de de 1.991.

Prezado (a) Senhor (a):

Vimos pelo presente, solicitar a autorização de V.Sa. aos portadores da presente, alunos do 5º ano de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina — UEL, para realização de Estágio Supervisionado em Psicologia Organizacional.

Informamos a V.Sa. que se trata de um estágio curricular com carga horária de 90 horas semestrais, mais 2 horas semanais de supervisão, devendo os (as) estagiários (as) permanecerem na empresa por 6 horas semanais — no mínimo. Para assim receberem subsídios práticos sobre as Organizações, sua estrutura e dinâmica.

Os estagiários (as) inicialmente, deverão tomar conhecimento da empresa realizando um diagnóstico das necessidades da mesma, através de entrevistas e/ou instrumentos apropriados e a partir destas elaborar possíveis alternativas de solução e execução posterior da intervenção.

Dentre as possíveis atividades a serem desenvolvidas constam: todas as pertinentes a Recursos Humanos, Relacionamento interpessoal, Produtividade entre outras.

Informamos ainda que este estágio (1 ano letivo) não tem caráter empregatício,

(Empresa/aluno), deverá ser feito um convênio Empresa/UEL e um termo de compromisso, Empresa/estagiários.

Esperando contar com a cooperação de V.Sa., enviamos nossas saudações cordiais.

Estagiários (as):

—

—

Coord. da área de Psicologia
do Trabalho

ANEXO 4

MODELO DE RELATÓRIO PARA OS ESTÁGIOS EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

I. FOLHA DE ROSTO

- . instituição mantenedora
- . título do trabalho
- . nome do estagiário
- . período (9º ou 10º de Psicologia)
- . nome do supervisor
- . local e data

II. AGRADECIMENTOS (OPCIONAL)

- . ao cliente, escolas, professores, alunos, empresas, funcionários, etc

III. ÍNDICE COM RESPECTIVAS PÁGINAS

- . partes componentes
- . quadros, gráficos, tabelas
- . anexos

IV. RESUMO (MÁXIMO DE 200 PÁGINAS)

- . objetivo do trabalho
- . método (sujeito (s), recursos (físicos, materiais e humanos), procedimento)
- . resultados

V. INTRODUÇÃO

- . aspectos teóricos que relacionam a atuação da psicologia e o trabalho desenvolvido
 - . justificativa para a realização do trabalho
 - . objetivos do trabalho:
- OBS.: quando existirem trabalhos anteriores com aquele cliente, escola ou empresa, relacionar a proposta de continuidade dos mesmos com a proposta do atual trabalho

VI. MÉTODO

- . local de realização do trabalho

- . população envolvida e/ou atendida
- . número de pessoas envolvidas
- . características sócio-econômicas, cultural e funcional
- . dados gerais e específicos sobre os interesses e necessidades da população atendida
- . recursos humanos envolvidos
- . recursos físicos, materiais, financeiros, etc
- . procedimento
- . contatos mantidos (entrevistas, etc)
- . atividades desenvolvidas
- . hipótese diagnóstica

VII. RESULTADOS E DISCUSSÃO

- . apresentar os resultados obtidos relacionando-os à proposta do trabalho; aos recursos e procedimentos utilizados e aos aspectos teóricos explicitados na introdução do relatório
- . discutir as dificuldades encontradas

VIII. CONCLUSÃO

- . analisar os aspectos favoráveis e desfavoráveis da intervenção, relacionando-os aos fatores identificados como causas, desencadeadores, mantenedores, etc
- . analisar os efeitos previstos e os obtidos, salientando os benefícios para a população atendida, para a própria realização profissional, bem como realizar a extrapolação destes benefícios para outras instâncias
- . elaborar propostas para a continuidade da intervenção
- . propor atividades futuras
- . definir os objetivos para tais atividades
- . identificar estratégias para o desenvolvimento das atividades propostas

IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

X. ANEXOS

- . inserir como parte última do relatório os textos, exercícios, provas, questionários, fichas, figuras, testes, etc, utilizados no decorrer do trabalho

ANEXO II

Ficha de Controle de Frequência e Atividade

FICHA PARA CONTROLE DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO

ALUNO(A): _____

PERÍODO: _____ SUPERVISOR: _____

INSTITUIÇÃO: _____

Data	Atividades Desenvolvidas	Carga Horária	Setor Org.	Sup.Campo	Sup. Acad.
------	--------------------------	---------------	------------	-----------	------------

CURRICULAR() EXTRACURRICULAR() CURR. HORAS EXCEDENTES()

ANEXO III

Roteiro Instrucional do Artigo-Síntese

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

ESTÁGIO SUPERVISIONADO. EM PSICOLOGIA DO TRABALHO – 1 EST 266

ARTIGO-SÍNTESE

1- OBJETIVO: Levar o estagiário a realizar uma síntese das atividades realizadas no estágio de 1 EST 266, além de oportunizar o aprendizado em elaboração de um artigo síntese.

1- ESTRUTURA

2.1 Título: deve definir de forma clara e objetiva, o assunto de que trata o artigo.

2.2 Introdução: deve estabelecer claramente os objetivos do trabalho de estágio e sua relação com o referencial teórico pertinente à atuação em Psicologia. Evite extensas revisões bibliográficas alusivas ao assunto, dando preferência a citação de trabalhos mais recentes.

2.3 Metodologia: deve descrever a metodologia utilizada de forma breve, objetiva e clara, permitindo ao leitor a compreensão adequada do trabalho realizado.

Deverá constar:

- Local de realização do trabalho e sua caracterização (ramo de atividade, número de funcionários, tipo: familiar, pública, etc); além de outras informações que o estagiário julgar necessárias para a compreensão do trabalho.

- * Não citar o nome do local de estágio

- População envolvida e/ou atendida (número de pessoas envolvidas no trabalho, além de outras informações que forem relevantes).

- Procedimento: detalhar sinteticamente as atividades desenvolvidas e os métodos utilizados.

2.4 Resultados: devem ser apresentados com o máximo de objetividade e clareza e o mínimo de discussão ou interpretação pessoal, apresentando apenas os resultados relevantes do trabalho.

É recomendado que os dados numéricos sejam submetidos à análise estatística percentual, com exceção dos trabalhos onde as características da pesquisa não exija tal prática.

Obs: O estagiário deverá indicar se os resultados apresentados são parciais ou finais, uma vez que os trabalhos de coleta e análise de dados ainda poderão estar em andamento.

2.5 Discussão: Deve relacionar-se aos resultados alcançados bem como aos dados pertinentes da literatura. É a análise crítica dos resultados.

2.6 Conclusão: deve proceder as considerações finais e explicitar a(s) proposta(s) de encaminhamento para a continuidade do trabalho, atendo-se aos resultados obtidos.

2.7 Referências Bibliográficas: apresentar segundo as normas da ABNT. As referências devem seguir logo abaixo do texto do artigo-síntese.

3- NORMAS GERAIS

3.1 Dados de Identificação: o nome do(s) estagiário(s) e do supervisor acadêmico, devem ser colocados em folha à parte incluindo também o título do artigo e o nome da empresa.

Exemplo:

DIAGNÓSTICO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM UMA PEQUENA EMPRESA. SILVA, Maria Aparecida* e ALVES, Pedro**

* estagiário da área de Psicologia Organizacional do curso de Psicologia da UEL.

** docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL.

Local de Estágio: Indústria de Refrigeração Polar Ltda.

Obs: Identificação do Local de Estágio: NÃO citar o nome da organização no corpo do artigo. Para referir-se ao local de estágio utilize, por ex.: Empresa "X". Todavia não esquecer de caracterizar o local quanto a tipo: pública, privada, familiar; ramo: industrial, comercial, prestadora de serviços, etc; nº de funcionários, etc.

3.2 Formas de Apresentação: os trabalhos devem ser datilografados em espaço dois e entregues em três vias (um original e duas cópias). O trabalho deve ter no máximo quatro páginas.

O artigo deve ser datilografado de forma corrida sem indicar os itens da estrutura.

Em relação as margens, o estagiário deverá observar o seguinte:

1) Margem superior: onde apresenta o título deverá ter 5 cm. A margem superior das outras páginas onde não consta o título do trabalho, deverá ter 3 cm.

2) Margem inferior: deverá ter 2,5 cm.

3) Margem lateral direita: deverá ter 2,5 cm.

4) Margem lateral esquerda: deverá ter 3 cm.

3.3 Data de entrega do Artigo Síntese para avaliação: ____/____/____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CCB – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL
ÁREA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO ARTIGO SÍNTESE

ITEM	DESCRIÇÃO/CRITÉRIOS	NOTAS		JUSTIFICATIVA
		1	2	
I N T R O D.	OBJETIVO (expõe claramente os objetivos) Até 1,0			
	REFERENCIAL TEÓRICO (apresenta relação com o objetivo e é pertinente à atuação em Psicologia) Até 1,0			
M E T O D O L O G.	LOCAL E CARACTERIZAÇÃO (claramente apresentados) Até 0,5			
	POPULAÇÃO (claramente definida) Até 0,5			
	PROCEDIMENTO (detalhado de forma clara e sintética, incluindo atividades e método) Até 1,0			
R E S U L.	RESULTADOS (apresentados de forma objetiva e clara, submetidos a análise estatística, resultados finais ou parciais) Até 2,0			
D I S C.	DISCUSSÃO (deve estar relacionado aos resultados e ao referencial teórico, promovendo análise crítica) Até 2,0			
C O N C L.	CONCLUSÃO (apresenta as considerações finais e explicita propostas) de encaminhamento pertinente aos resultados) Até 1,5			
R B E I F. B.	REFERÊNCIABIBLIOGRÁFICA (apresenta segundo as normas da ABNT) Até 0,5			

OBSERVAÇÕESGERAIS: _____

BANCA: _____
Prof. _____ Prof. _____

NOTA FINAL: _____ DATA __/__/__

ANEXO IV

Fatores de Avaliação do Desempenho Teórico-Prático do Aluno

**UEL –DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL
ÁREA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

I ETS 266: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

Desempenho Teórico: Peso 4

Desempenho Prático: Peso 4

Artigo Síntese: Peso 3

I EST 270 : ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

Desempenho (teórico + prático) : Peso 6

Painel de Estágios: Peso 2

Relatório: Peso 2

ESPECIFICAÇÃO DE FATORES DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Desempenho Teórico:

- Realização de leituras (orientadas e por iniciativa própria);
- Participação através de questionamentos pertinentes ao conteúdo do estágio.

Desempenho Prático:

- Frequência e Pontualidade
- Postura Profissional:
 - . comportamento ético: sigilo
 - . relacionamento interpessoal: colegas, supervisores e pessoas ligadas à empresa.
- Qualidade Técnica do Trabalho:
 - . planejamento das atividades
 - . pertinência das atividades propostas
 - . habilidade na execução das atividades
- Iniciativa para propor encaminhamentos e executá-los



ANEXO V

Painel de Estágios – Banca

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL
ÁREA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL**

PAINEL DE ESTÁGIOS

Processo:

- 01) Coordenador abre a sessão;
- 02) estagiários apresentam os trabalhos [sem interrupção];
- 03) auditório [alunos ouvintes] perguntam;
- 04) banca [dois professores] perguntam;
- 05) supervisor acadêmico dos alunos argumenta [opcional];
- 06) coordenador fecha a sessão
- 07) banca avalia todos os trabalhos, e dá o feedback com a nota.

COORDENADOR:

- abre a sessão;
- apresenta os alunos expositores;
- comunica os objetivos do painel [tema];
- orienta como será a participação de todos [expositores, banca, auditório e supervisor];
- controla o tempo de apresentação dos expositores e dos demais participantes;
- controla a frequência dos alunos ouvintes;
- encerra a sessão.



PAINEL DE ESTÁGIOS

Conceituação: Trata-se de uma forma de avaliação que reúne vários alunos cuja atuação em estágio supervisionado em psicologia do trabalho referem-se a temas semelhantes. Os alunos deverão expor e analisar seus trabalhos diante de um grupo de ouvintes.

Objetivo: Oportunizar ao aluno a troca de experiências vivenciadas através do estágio, além de treiná-lo quanto à exposição de trabalhos.

Justificativa: Possibilitará a troca de experiências entre os estagiários sobre um mesmo tema e a presença dos alunos em todas as sessões do Painel, permitirá que o estagiário conheça outros trabalhos que não vivenciaram em seu estágio.

Normas para exposição do trabalho:

1º. passo: Título → deverá iniciar a exposição apresentando o título do trabalho de forma clara e objetiva.

2º. passo: Introdução → deverá estabelecer claramente os objetivos do trabalho de estágio, e sua relação com o referencial teórico pertinente à atuação em Psicologia.

3º. passo: Metodologia → deverá descrever a metodologia utilizada de forma breve, objetiva e clara, permitindo aos ouvintes a compreensão adequada do trabalho realizado.

Deverá apresentar:

- Caracterização do local do estágio: ramo de atividade, número de funcionários, tipo [familiar, pública, etc]; além de outras informações que o estagiário julgar necessárias para a compreensão do trabalho.

* não citar o nome do local do estágio.

- População envolvida e/ou atendida [número de pessoas envolvidas no trabalho, além de outras informações que julgarem relevantes].

- Procedimento: Detalhar sinteticamente as atividades desenvolvidas e os métodos utilizados.

4º. passo: Resultado → Devem ser apresentados com o máximo de objetividade e clareza, apresentando apenas os resultados relevantes.

5º. passo: Discussão → Deve relacionar-se aos resultados alcançados bem como aos dados pertinentes da literatura. É a análise crítica dos resultados.

6º. passo: Conclusão

→ deve proceder as considerações finais e explicitar a[s] propostas [s] de encaminhamento para a continuidade do trabalho, atendo-se aos resultados obtidos.

NORMAS E ORIENTAÇÕES GERAIS

1) Normas para exposição dos trabalhos:

1.1 do tempo

- para o coordenador abrir e fechar a sessão ⇒ máximo 10 min.
- para a apresentação do trabalho pelo expositor [cada trabalho deverá ser apresentado sem interrupções] ⇒ máximo 30 minutos
- para o auditório ⇒ máximo 10 minutos
- para a banca questionar ⇒ máximo 10 minutos para cada trabalho
- para cada supervisor acadêmico se colocar [opcional] ⇒ máximo 5 minutos
- para a banca reunir, avaliar e retornar à sessão para dar o feedback com a nota. ⇒ máximo 20 minutos

1.2 do conteúdo

O aluno deverá expor seu trabalho abrangendo as atividades de 1 EST 266 e 1 EST 270.

1.3 da forma

O aluno poderá utilizar qualquer recurso audio-visual [cartazes, quadro-negro, transparência, etc].

2) Presença

É recomendado, que os alunos de 1 EST 270 procurem frequentar os dois dias de painel.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO [PAINEL]

Nome do Estagiário: _____
Tema: _____

a) EXPOSIÇÃO DO TRABALHO:

EXPLICITAÇÃO DO ITEM	VALOR	PROF. 1	PROF. 2	JUSTIFICATIVA
1. Objetivos - explicação - pertinência do referencial teórico	1,0			
2. Metodologia - consistência técnica dos dados	1,0			
3. Resultados - consistência e relevância dos dados	1,0			
4. Discussão - capacidade de análise do trabalho	1,5			
5. Conclusão/Proposta - pertinência	0,5			

b) DESEMPENHO DURANTE A EXPOSIÇÃO:

EXPLICITAÇÃO DO ITEM	VALOR	PROF. 1	PROF. 2	JUSTIFICATIVA
1. Clareza	1,5			
2. Segurança	1,0			
3. Organização e sequência do conteúdo	1,0			
4. Linguagem técnica e teórica	1,0			
5. Procedimentos didáticos [recursos audio-visuais, tom de voz, etc.]	0,5			

Banca

Nota

Data: __/__/__

Média: _____

ANEXO VI

QUADRO DESCRITIVO DO PROCESSO AVALIATIVO DO ESTÁGIO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

ITEM	ARTIGO-SINTESE	DESEMP. TEÓRICO	DESEMP. PRÁTICO	BANCA	RELATÓRIO
QUEM É AVALIADO	-Aluno (uma única nota p/o artigo) mesmo sendo dupla ou mais	-Aluno (individual) quando dupla ou mais a nota é individual	-Aluno. E quando dupla??	-Aluno. Quando dupla, a nota tende a ser a mesma, a menos que haja diferenças evidentes.	-É uma nota para o trabalho.
QUEM AVALIA	-Dupla de supervisores acadêmicos sem participação do supervisor orientador. Dupla aleatoriamente definida.	-Supervisor orientador.	-Supervisor orientador.	-Idem ao artigo.	Supervisor orientador
POR QUE ESSES AVALIADOS?	-Porque não seria coerente o sup. orientador avaliar aquilo que ele orientou.	-Porque ele acompanha sistematicamente o aluno.	-???	-Porque consideram inadequado o orientador intervir ou discordar da avaliação da banca e porque ele já acompanhou o trabalho.	-Porque acompanhou e orientou o trabalho e a elaboração do relatório.
POR QUE ESSA FORMA DE AVALIAÇÃO?	-Treina o aluno em redigir, há uma sistematização do desenvolvimento do trabalho relativo ao 1º semestre, e a área tem registrado os trabalhos desenvolvidos naquele período.	-Orienta o aluno sobre o seu desempenho e em como adquirir o comportamento profissional	-Separação administrativa para constar duas notas na pauta.	-Treinar o aluno na exposição oral do seu trabalho, p/ divulgar os trabalhos de estágio.	-Registrar o trabalho produzido para continuação por outros.
É DADO ORIENTAÇÃO?	-Sim quando há dúvidas sobre o roteiro, mas é pedido para o orientador não corrigir o artigo, deixar esta tarefa p/a banca (dupla).	-Cada orientador esclarece os fatores para seus alunos.	-Idem ao desempenho teórico.	-Sim. O sup. orientador esclarece o roteiro e supervisiona o trabalho e a forma como vai ser apresentado pelo aluno.	-Sim. O orientador lê o material e manda refazer sistematicamente
INSTRUMENTOS EXISTENTES	-Roteiro que orienta a elaboração do artigo e ficha com os fatores de avaliação. O aluno recebe cópia do roteiro e da ficha.	-Existe apenas a especificação dos fatores de avaliação	-Idem ao desempenho teórico.	-Roteiro com as normas e processo de apresentação e do conteúdo. O	-Apenas o roteiro com os itens para elaborar. Mesmo item para clínica

				aluno recebe o roteiro e a ficha com os fatores de avaliação.	e escolar.
QUEM DEFINIU CADA FORMA?	-Iniciou em 1994 e dois supervisores ficaram responsáveis por elaborarem o roteiro e a ficha. Depois foi aprovado pela área. (Antes de 1994 era banca e foi trocado em virtude do número de bancas no final do semestre).	-Em 1994 definiu-se por especificar alguns fatores. Há supervisores que consideram outros fatores.	-Idem ao desempenho teórico.	-Prática antiga, em 1994 foi re-elaborado a ficha de avaliação e criado o roteiro. Antes de 1994 os alunos não conheciam os critérios de avaliação (a ficha).	-Prática antiga. Adotada pelo curso de psicologia.
PARTICIPAÇÃO DO SUPERVISOR DE CAMPO	-Não estão envolvidos com o trabalho, avaliar artigo é uma tarefa acadêmica por causa do seu rigor científico, e por não serem da área.	-Não porque não sendo psicólogo desconhecem os requisitos do comportamento deste profissional.	-Idem ao desempenho teórico.	-Podem ser convidados a assistir a apresentações mas não ocorre porque intimida os alunos e o que irão dizer.	-Por ser uma atividade acadêmica (o redigir).
QUEM PODERIA AVALIAR POR ESTAR MAIS PRÓXIMO DO ALUNO	-Supervisor orientador	-Supervisor orientador e o supervisor de campo.	-Sup. orientador e o sup. de campo.	-Também o supervisor orientador e o supervisor de campo.	-Também o supervisor de campo.
RESULTADOS REORIENTAM O PROCESSO	-Pode reorientar se a banca é bem específica e indica onde está o erro e como podem corrigir.	-Reorienta dependendo do tipo de relação existente entre aluno/supervisor/ e dupla e da forma como avaliam.	-Idem ao desempenho teórico.	-Pouco ou nada tem reorientado seja o processo de ensino ou o desempenho do aluno e supervisor.	-Pode reorientar se o supervisor indicar as falhas e ensinar.
RESULTADOS OBTIDOS	-Há insatisfação de supervisores orientadores e alunos porque não há concordância com os resultados e falta de entendimento entre avaliadores sobre o que avaliam. Os alunos não precisam refazer o artigo. Recebem a ficha e o artigo avaliado	-???	-???	-Insatisfação de alunos e supervisores principalmente expresso por docentes mais novos na área (tempo de cada). Parece que as avaliações	-???

	através do seu orientador.			são inconsistentes. Os alunos recebem cópia do roteiro e da ficha. *Essa dupla de avaliadores não é a mesma que avaliou o artigo desse aluno no 1º semestre.	
ÉPOCA DA AVALIAÇÃO	-Final do 1º semestre letivo	-Sem formalização	-Sem formalização	-Final do 2º semestre letivo.	-Final do 2º semestre letivo.
PROPÓSITO DA AVALIAÇÃO	-classificação	-Controle e classificação	-idem ao desempenho teórico.	-Classificação	-Classificação
OBJETO MEDIDA	-Cognitivo	-Cognitivo	-Cognitivo e Afetivo.	Cognitivo e Afetivo.	-Cognitivo.
OBJETO DE AVALIAÇÃO	- Avalia se os itens que compõem um artigo estão presentes e bem elaborados. Itens que compõem o instrumento de avaliação são: introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusão e referência bibliográfica. (ANEXO III)	-Fatores: realização de leituras e participação através de questionamentos durante a supervisão. (ANEXO IV)	-Fatores: frequência e pontualidade / postura profissional/ qualidade técnica do trabalho/ iniciativa. (ANEXO IV)	-Avalia-se: exposição do trabalho (objetivos, metodologia, resultados, discussão e conclusão) e o desempenho durante a exposição (clareza, segurança, organização, linguagem, procedimentos didáticos). (ANEXO V)	-???

