

Meta-avaliação: o relato de uma experiência na universidade

*Rosângela Rocio Jarros Rodrigues**

Resumo: O propósito deste artigo é relatar os resultados obtidos com o estudo de meta-avaliação. A prática avaliativa em estudo é do curso de psicologia, do estágio da área de psicologia organizacional e do trabalho. Submetendo esta prática aos quatro critérios da meta-avaliação que são de utilidade, praticidade, exatidão técnica e ética, identificamos a tendência pedagógica que ancora a avaliação. Além de tratar dos alicerces e dos elementos da avaliação, apresentamos três dimensões de análise: o processo da prática, o sujeito da prática avaliativa e os sujeitos na prática. Conclui-se estabelecendo o paralelo entre a orientação da prática profissional emergente na área de psicologia organizacional e o modelo de orientação da avaliação.

Palavras-chave: meta-avaliação; avaliação educacional; psicologia organizacional.

Abstract: This article purpose is relate the results obtained as a study of metaevaluation. The evaluational practice in study is from the psychology course, from the stage of organizational psychology area and from work. Submitting this practice to the four ways of metaevaluation in wich are of utility, feasibility, technical exactness and ethics, we identify the pedagogic tendency that fixes the evaluation. Besides treating the foundation and the elements of evaluation, we present three dimensions of analysis: the practice process, the evaluational practice subject and the subjects in practice. Is concluded establishing the parallel between the orientation of the emergent professional practice in the organizational psychology area and the orientation model of evaluation.

Key-words: metaevaluation; educational assessment; organizational psychology.

Introdução

O objetivo deste artigo é relatar os resultados de um estudo de caso sobre a prática avaliativa do estágio curricular de psicologia organizacional numa universidade estadual paranaense. Buscamos demonstrar que a meta-avaliação é uma fonte de informação e de retroalimentação para a própria avaliação, para o estágio curricular, para o curso de graduação, enfim, para o processo de ensino-aprendizagem.

Através do estudo de caso submetemos a prática avaliativa existente em 1995 aos critérios de uma boa avaliação e, com isto, identificamos a qualidade da avaliação, a tendência pedagógica dominante e o perfil profissional subjacentes.

Os critérios contidos na meta-avaliação são de praticidade, utilidade, ética e exatidão técnica. A boa avaliação atende satisfatoriamente a estes quatro critérios principais. Na universidade, a meta-avaliação promove a obtenção de dados que permitirão vislumbrar, através da prática avaliativa, as concepções de ensino, de universidade, do papel do aluno, do professor e do perfil profissional que o curso espera formar.

A reflexão sobre uma prática avaliativa interessa a todos aqueles que estão envolvidos, direta ou indiretamente, com ela e que compõem as audiências (alunos, professores, coordenadores, pais e demais profissionais).

Avaliar é uma tarefa coletiva que envolve a negociação entre as diferentes audiências na busca de consenso. A participação ativa dos sujeitos, mediada pelo diálogo, propicia o meio para que os diferentes interesses na avaliação sejam negociados em prol da emancipação de pressupostos tecnicistas que ancoram práticas avaliativas.

* Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação pela UNESP.

Meta-avaliação

Avaliar a avaliação (meta-avaliação) significa julgar a qualidade de uma prática avaliativa, ou seja, a meta-avaliação tem como objeto de estudo o projeto de avaliação de determinado programa educacional.

Conforme STUFFLEBEAM (1981, p.151), a meta-avaliação 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”.

Através do estudo de meta-avaliação busca-se responder questões como: - A quem a avaliação serve? - Por que se avalia? - O que e como se avalia? - Quando ocorre a avaliação? - Como são utilizados os resultados?

É um processo de obtenção de informações pré-determinado por um delineamento das suas fontes, que fornecerão subsídios para julgar a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de determinada prática avaliativa.

Estes quatro critérios principais, que orientam o julgamento da qualidade da avaliação, são apresentados por SOUSA (1996), a partir dos trabalhos de STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, da seguinte forma:

“...ser útil, isto é, estar dirigida àquelas pessoas e grupos envolvidos ou relacionados com o objeto da avaliação, proporcionando assim, condições para que se 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.

...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 envolvidos 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 visa oportunizar aos interessados da prática avaliativa, a identificação dos seus pontos positivos e negativos, o que caracteriza a função somativa da meta-avaliação. A promoção da retroalimentação contínua sobre a qualidade da avaliação corresponde à função formativa da meta-avaliação, conforme GREGO (1997).

Mas, a quem interessaria um estudo de meta-avaliação? Quem estaria interessado nos resultados?

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.56).

O estudo da meta-avaliação deve interessar àqueles que estão comprometidos com a busca de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Se a avaliação é o meio de obter informações sobre o desempenho de pessoas e de programas, então ela deverá ser útil, prática, exata e ética, caso contrário, os resultados obtidos pouco contribuirão para o aperfeiçoamento do programa e do desempenho das pessoas.

Quando a avaliação é boa atinge-se o propósito mais relevante, que é o de “aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, da atuação do professor e do programa/currículo escolar” (SOUSA, 1994, p.14).

Os Alicerces da Avaliação

A avaliação não está solta no ar, nem existe por si mesma. Ela reflete a tendência pedagógica dos seus planejadores porque está alicerçada em pressupostos teóricos.

Em BRITO et al (1987) encontramos um quadro sintético das quatro principais tendências pedagógicas, a saber: a tradicional, a nova, a tecnicista e a crítica.

“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 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 a 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, em cada uma destas tendências descritas acima, a avaliação apresenta uma ênfase: na primeira, valoriza os aspectos cognitivos realçando a memorização; na segunda, são os aspectos afetivos que são ressaltados; na terceira, a avaliação enfatiza a diferença de aprendizagem do aluno na entrada e na saída da situação de ensino; na quarta, promove-se o desenvolvimento da habilidade de apreensão crítica dos conteúdos e das suas variáveis condicionantes.

Cada tendência pedagógica apresenta um conjunto de pressupostos que orientam a prática das pessoas envolvidas com o ensino, a sua visão de escola, do papel do aluno e do professor, estão nelas alicerçadas. A avaliação reflete estes pressupostos e o estudo de meta-avaliação é um meio de desvelá-los.

A avaliação pode ser orientada por três enfoques teórico-metodológicos: de orientação técnica, de orientação subjetiva-interpretativa e de orientação crítica. Estes enfoques foram delineados por AOKI, a

partir dos pressupostos de HABERMAS que, por sua vez, identificou três formas de conhecimento que são colocados em movimento pelos interesses humanos cognitivos, conforme GREGO (1997).

"...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 consenso que se define na dimensão da linguagem; o conhecimento crítico-reflexivo, orientado por um interesse em emancipação e transformação, que se define na dimensão do poder". (p.101)

Quanto aos três enfoques teóricos da avaliação, o primeiro de orientação técnica, é onde se situa a maioria dos modelos de avaliação. 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 a priori", conforme GREGO (1997,p.102).

Na avaliação de orientação subjetiva-interpretativa, há o interesse prático em consenso e na natureza formativa da avaliação:

"...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".(GREGO, 1997, p.110)

A valorização da emancipação e transformação caracterizam a avaliação de orientação teórico-crítica. Aqui o avaliador busca 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". (GREGO, 1997, p.113)

São essas diretrizes representadas nos três enfoques que movem a prática avaliativa e marcam a evolução histórica da avaliação.

Na tentativa de estabelecer um quadro de evolução conceitual da avaliação, GUBA e LINCOLN estabeleceram as quatro gerações 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 (...).”

A segunda surgiu em busca de melhor entendimento do objeto de avaliação. (...) 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. (...) 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 o 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, que ainda hoje coexistem, estão muito próximas do enfoque de orientação técnica, de interesse no controle. A quarta apresenta a busca da negociação, do consenso e está mais próxima dos enfoques de orientação subjetiva-interpretativa e crítica. Nesta há maior participação das audiências, o que levará a questionamentos da prática avaliativa, dos procedimentos ocultos, dos critérios implícitos e dos interesses subjacentes.

Esses *alicerces* compostos pela tendência pedagógica de ensino e pela orientação teórico-metodológica da avaliação com sua correspondente “geração”, formam os fundamentos que orientarão a escolha dos seus *elementos*.

Os Elementos da Avaliação

Os elementos são compostos pela forma de participação dos sujeitos, pela função da avaliação, pelos domínios, critérios e instrumentos. A escolha destes é decorrente dos alicerces, tratados anteriormente, que revelam a perspectiva dos planejadores de determinação da prática avaliativa.

Dentro da perspectiva crítico-humanista, na visão emancipadora, a avaliação exclui o interesse no controle e visa a transformação do sujeito pelo sujeito, ela vem articulada com a qualidade do ensino visando o seu aprimoramento, conforme ABRAMOWICZ (1994):

“a avaliação vem estreitamente relacionada com a 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 perspectiva, sem a qual, o processo avaliativo não terá características de: ativo, criativo, crítico, conjunto, solidário e transformador.

Participação é definida por BORDENAVE (1983, p.22) como, “fazer parte, tomar parte ou ter parte. (...) não é o quanto se toma parte mas como se toma parte”. Segundo o autor, a participação pode ser passiva ou ativa. A primeira representa o modo de participação “imposta”, no qual o sujeito é obrigado a fazer parte de grupos e realizar certas atividades consideradas indispensáveis. A segunda, a 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 busca-se a participação ativa do sujeito, tornando-o capaz de criticar-se e avaliar-se, e assim, a avaliação passa a ser um processo permanente.

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

Na avaliação, o diálogo é entre audiências diferentes, professor-aluno que se encontram em posições distintas, permeadas por relações de poder. Deve-se ter clareza desta relação desigual para que se evite imposições autoritárias e corporativistas na forma de participação e de diálogo entre as audiências, conforme GÖERGEN (1996).

Estas considerações indicam a natureza política da avaliação. As decisões tomadas sobre quem participará na avaliação e a forma como tomarão parte, até as definições das funções, critérios, domínios e instrumentos, são políticas.

No que concerne à questão das funções da avaliação, um dos indicadores que revelam o caráter somativo e classificatório é a ênfase em nota. O símbolo da nota sem a interpretação do seu valor, do seu significado, tem o objetivo único de classificação, e por conseguinte, de discriminação. Práticas avaliativas caracterizadas pela função somativa apresentam os resultados no final do processo de ensino culminando com a atribuição de notas.

LUCKESI (1996) advoga pela mudança da ênfase na função da avaliação, de extremamente classificatória e somativa para a função diagnóstica. A função diagnóstica visa identificar a existência dos pré-requisitos mínimos do aluno quanto a interesses, conhecimentos e habilidades para proporcionar-lhe o atendimento individualizado segundo suas necessidades para que progrida na sua aprendizagem. Nesta função o aluno é o parâmetro de si mesmo, não é comparado o seu progresso com o desempenho dos demais alunos da turma. Assim, a avaliação deixa de ser mero “instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos”, mas meio de desenvolvimento pessoal.

De forma complementar, a função formativa visa acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem a fim de verificar as insuficiências que possam estar impedindo a realização de outras. Quando a avaliação é diagnóstica e formativa há chances de identificar falhas durante o processo ensino-aprendizagem e promover as mudanças devidas.

Avaliar a aprendizagem do aluno é compreender o seu progresso cognitivo-afetivo, psicomotor e social. Na perspectiva crítico-humanista os domínios a serem avaliados no aluno são abrangentes:

“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)

Essa visão integral do sujeito que considera todos os domínios, parte do pressuposto que o sujeito é único, ativo, reflexivo, espaço-temporal, subjetivo, intencional e que não deve ser visto “aos pedaços”, fragmentado.

Geralmente, restringe-se os domínios a serem avaliados pela dificuldade em se definir critérios. Os critérios fornecem os indicadores para julgamentos mais objetivos e justos. Eles tornam as “regras do jogo” mais explícitas e o avaliado sabe o que é esperado dele.

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

São os critérios que orientarão a escolha das técnicas e dos instrumentos a serem utilizados na avaliação. É comum considerar que os instrumentos são os geradores dos problemas na avaliação, mas na verdade, os objetivos de sua utilização e o que se faz deles é que transformam estes em problemas.

As causas dos problemas da avaliação não estão nos seus elementos mas sim, nos seus alicerces, conforme SOUSA, C. (1997):

“A avaliação do rendimento escolar traduz em última instância e de forma implícita 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)

É fundamental conhecer os alicerces da avaliação para entender os possíveis problemas que estejam ocorrendo nos elementos da prática avaliativa. Para tanto, o estudo da meta-avaliação é um processo de obtenção de dados e de análise necessários para esta identificação.

O Estudo de Caso de uma Prática Avaliativa

O estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, conforme TRIVIÑOS (1994, p.133). A unidade pode ser um evento, uma pessoa, uma instituição, um programa educacional.

Nesta pesquisa, a unidade analisada foi a prática avaliativa do estágio curricular de psicologia organizacional, ocorrida em 1995, numa universidade estadual na região norte do Paraná.

Através do estudo de caso² buscou-se identificar o que existia de *único, singular, idiossincrático* na prática avaliativa. Partiu-se da descrição do cenário do estágio e das formas de avaliação situando-os historicamente para obter uma análise contextualizada.

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada onde os tópicos investigados foram: o estágio (a relação universidade-empresa, objetivos, expectativas, papéis) e a avaliação (funções, critérios, objetivos e as quatro formas de avaliação).

A população entrevistada foi composta por quatro supervisores acadêmicos, quatro supervisores de campo e nove estagiários. Aplicou-se a análise de conteúdo para a categorização das entrevistas e empregou-se a análise documental para interpretar os quatro instrumentos de avaliação do estagiário mais o Manual do Estagiário.

O estágio curricular de psicologia organizacional é realizado ao longo do quinto ano do curso de

Psicologia, onde semanalmente, o aluno cumpre seis horas no campo de estágio (composto por empresas privadas e públicas) sob acompanhamento do supervisor de campo (representante da empresa) e mais duas horas são destinadas à supervisão acadêmica (com o docente da área) na universidade.

A supervisão acadêmica é individualizada e se dá mediante o relato do aluno sobre o que foi executado durante a semana no campo de estágio e, também, ocorrem as discussões de textos sobre o trabalho. A supervisão é semi-direta pois o supervisor acadêmico não vai à empresa freqüentemente. As visitas ao campo de estágio são realizadas em três momentos principais: no início do ano letivo para definir o trabalho de estágio; no meio do ano para apresentar os resultados parciais do trabalho e, no final, para encerrar as atividades e analisar o trabalho desenvolvido na empresa.

A prática avaliativa do estágio é composta, no primeiro semestre, pela avaliação do aluno segundo seu desempenho teórico, desempenho prático e pela elaboração de um artigo-síntese. No segundo semestre, a avaliação é do desempenho (junção do teórico mais o prático), da apresentação do trabalho para uma banca de docentes e da elaboração do relatório final das atividades do estágio.

A seguir apresentamos um quadro descritivo do processo avaliativo do estágio construído a partir dos dados do estudo de caso:

QUADRO DESCRITIVO DO PROCESSO AVALIATIVO DO ESTÁGIO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL 1995					
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 AVALIADORES?	-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.

**QUADRO DESCRITIVO DO PROCESSO AVALIATIVO DO ESTÁGIO
DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL 1995**

ITEM	ARTIGO-SINTESE	DESEMP. TEÓRICO	DESEMP. PRÁTICO	BANCA	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 o registro 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 DADA 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 quanto 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	-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 aluno recebe o roteiro e a ficha com os fatores de avaliação.	-Apenas o roteiro com os itens para elaborar. Mesmo item para clínica e escolar.
QUEM DEFINIU CADA FORMA?	-Iniciou em 1994 e dois supervisores ficaram responsáveis por elaborar 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	-Podem ser convidados a assistir a apresentação mas não ocorre porque intimida os alunos e o quê 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.

**QUADRO DESCRITIVO DO PROCESSO AVALIATIVO DO ESTÁGIO
DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL 1995**

ITEM	ARTIGO-SINTESE	DESEMP. TEÓRICO	DESEMP. PRÁTICO	BANCA	RELATÓRIO
RESULTADOS REORIENTAM O PROCESSO	-Pode reorientar se a banca é bem específica e indica aonde 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 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 através do seu orientador.	- individualizados	- individualizados	-Insatisfação de alunos e supervisores principalmente expresso por docentes mais novos na área (tempo de casa). Parece que as avaliações 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.	- individualizados
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	- Classificação	-idem ao desempenho teórico.	-Classificação	-Classificação
OBJETO DE 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.	-Fatores: realização de leituras e participação através de questionamentos durante a supervisão.	-Fatores: frequência e pontualidade/postura profissional/ qualidade técnica do trabalho/ iniciativa.	-Avalia-se: exposição do trabalho (objetivos, metodologia, resultados, discussão e conclusão) e o desempenho durante a exposição (clareza, segurança, organização, linguagem, procedimentos didáticos).	- sem definição formal;

**2 Orientado pela profa. Dra. Sônia Maria Duarte Grego -
UNESP - Campus de Marília.**

Os resultados finais levaram a três categorias de análise: o processo da prática avaliativa, o sujeito da prática e os sujeitos na prática avaliativa.

Resultados

Chamamos de processo da prática avaliativa as quatro formas de avaliação do rendimento escolar do estagiário (desempenho teórico-prático, artigo-síntese, banca e relatório) analisadas segundo seu objeto, função, critérios, procedimentos e instrumentos.

A prática avaliativa como está historicamente estruturada apresenta o seu processo:

a) fragmentado, não há interligações entre as formas de avaliação. Os resultados obtidos em cada forma poderiam retroalimentar a subsequente, onde seria observado o desenvolvimento geral do aluno ao longo do ano letivo;

“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”. (Estagiário 02)

b) somativo, as avaliações ocorrem nos finais dos semestres, sem tempo hábil para promover mudanças e corrigir as ações. A avaliação serve para classificar os alunos através das notas, sem que haja a preocupação clara em interpretar o significado delas. Isto vem caracterizar a função administrativa-burocrática da avaliação;

“As avaliações tinham que ser intermediárias nos ciclos, nos momentos mais críticos, 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”. (Sup.Acadêmico 04).

c) arbitrário, na sua maioria, as formas de avaliação não apresentam claramente explicitados os objetivos, o objeto, os procedimentos, os critérios e as atribuições dos avaliados e avaliadores;

“Eu vejo o desempenho global do aluno”. (Sup.Acadêmico 02).

“Não conheci os critérios utilizados para avaliar meu desempenho” (Estagiário 01).

“No artigo vinha a avaliação seguinte: - ‘A introdução não está clara!’ Eu pergunto: - O

que não está claro?’ A pessoa devia esclarecer o que avaliou.” (Estagiário 03)

d) individualizado, a avaliação não é um projeto coletivo. Algumas formas de avaliação são vivenciadas isoladamente pelo supervisor acadêmico. A definição das formas é coletiva mas o processo de algumas, por exemplo, o desempenho e o relatório são processadas individualmente, com critérios subjetivos, implícitos. A banca e o artigo-síntese são duas formas mais coletivas mas o supervisor orientador é excluído da avaliação;

“Para o desempenho cada um usa os seus critérios, 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”.(Sup. Acadêmico 02)

e) equivocada, há discordância sobre qual é o objeto da 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”. (Sup. Acadêmico 02).

f) descontextualizado, o aluno é avaliado fora do contexto mediato e imediato que é o campo de estágio, local onde ele atua e interage com outros profissionais e passa maior parte do tempo;

“Como não estamos na empresa temos que garantir e avaliar o desempenho do aluno na supervisão e tentar ver como ele está saindo na empresa através dos seus relatos” (Sup. Acadêmico 04).

Através da análise do processo avaliativo identificamos o sujeito da prática que está subjacente e é compreendido:

a) cognitivamente, há predomínio de avaliação do domínio cognitivo, como por exemplo, a capacidade de aplicação, análise e síntese do conhecimento;

“No artigo é onde o aluno faz uma síntese do seu trabalho. (...) Na banca é a visão do aluno sobre o trabalho, a forma como sintetizou (...) No relatório é a abordagem teórica, é a análise, a síntese de todo estágio”. (Sup. Acadêmico 04).

b) sem direito a palavra, não está previsto um espaço na prática avaliativa onde o aluno possa ex-

pressar seus sentimentos, suas emoções, críticas e insatisfações; embora esta mesma prática desperte nos alunos ansiedade, nervosismo, angústia, medo, agonia, mágoa, que revelem desprazer;

"...poder falar o que se está sentindo com o estágio (...) poder falar dos desânimos porque somos seres humanos ...ver as dificuldades e frustrações que mexem com a gente. Eu me sentia mal (...) devia ter um espaço para conversar mais" (Estagiária 02).

c) objetivamente, prevalece como objeto da avaliação o comportamento demonstrado no momento avaliativo, o resultado final. Não é dada a devida relevância ao processo vivenciado pelo aluno;

"... do relatório é só a estética porque minha supervisora tirou um ponto pelo excesso de espaço em branco em uma página. (...) Não consideram o processo que foi muito mais além." (Estagiária 01)

A categoria sujeitos na prática avaliativa apreendeu as interações dos sujeitos (alunos, supervisores acadêmicos e de campo) através das suas formas de participação. Alguns são:

a) excluídos, os supervisores de campo, embora justifiquem seus direitos à participação e consigam indicar o que poderiam avaliar, como por exemplo, o comportamento do aluno no ambiente de trabalho, estão "politicamente" afastados;

"O supervisor de campo consegue ver muita coisa em relação a: disponibilidade, responsabilidade, a integração com o grupo, o interesse pelo estágio, além do produto final que é o trabalho dele. (...) Pelo menos deveríamos ser consultados a participar". (Sup. de Campo 01).

b) passivos, os alunos não participam da construção da prática avaliativa, ela é imposta a eles. A auto-avaliação do aluno não está prevista no projeto de avaliação;

"O supervisor deve avaliar com os critérios que ele definir porque ele sabe. Cada aluno é uma avaliação e um critério". (Estagiário 01)

"Ela me deu nota oito, e eu entendi porque ela me deu tal nota mas acabou por não ter oportunidade de discuti-la". (Estagiária 05)

c) autoritários, quando o supervisor acadêmico é o único a definir a prática avaliativa. Não há promo-

ção da participação do supervisor de campo e nem a criação de espaços ou canais para avaliação de desempenho de todos os envolvidos e do programa de estágio. As relações interpessoais revelam-se rigidamente verticalizadas, professor-aluno, avaliador-avaliado.

"Quando estabeleço o contrato, eu digo o que estarei avaliando e todos conhecem os critérios". (Sup. Acadêmico 01)

A partir destes resultados constatamos que a avaliação desenvolvida no estágio curricular de psicologia organizacional:

a) não fornece informações úteis para o programa de ensino e para os sujeitos envolvidos (alunos, supervisores acadêmicos e de campo). Não há intercâmbio de informações e nas interações a negociação dos conflitos parecem ser evitados pela própria forma de estruturação da avaliação.

b) são formas práticas pois são simples, sem despesas, fácil de administrar e são adequadas como forma de avaliação para estágio;

c) não é exata, do ponto de vista técnico, para colher informações e obter resultados fidedignos, imparciais e esclarecedores sobre o objeto avaliado;

d) está comprometida eticamente porque algumas formas não protegem os avaliados e avaliadores dos resultados, fazendo com que se sintam afetados e expostos.

Os resultados indicam que a prática avaliativa apresenta traços mais próximos do enfoque de orientação técnica com interesse no controle. Que por sua vez está ligado à tendência pedagógica tradicional de ensino que revela-se com práticas autoritárias, de funções hierarquizadas, de objetivos não muito explicitados, centrada no professor e tendo a participação passiva do aluno, valorizado principalmente em seus aspectos cognitivos.

Conclusão

A avaliação revela implicitamente a proposta educacional dos seus planejadores. A prática avaliativa deste estudo de caso apresenta traços da tendência pedagógica tradicional.

Hoje na área de atuação da psicologia organizacional está havendo uma mudança do perfil profissional passando do modelo tradicional para o modelo emergente. A atuação no primeiro modelo apresenta características semelhantes à tendência pedagógica tradicional, onde a abordagem profissional é tecnicista.

No modelo emergente, o profissional está direcionado para a análise do contexto mediato e imediato de sua ação; a adotar a abordagem interdisciplinar e de construção coletiva para a prática; a ter uma participação ativa, dinâmica, crítica, criativa, estratégica, que questiona as estruturas e normas cristalizadas para poder intervir e transformar uma realidade; a buscar a competência técnica e ter comprometimento político: a considerar as reivindicações, os problemas e os sentimentos dos sujeitos e também as condições de trabalho, a fim de agir preventivamente; a promover canais livres de comunicação e estar aberto à avaliação da organização e da comunidade, conforme MALVEZZI (1979), BASTOS e ACHCAR (1994) e ZANELLI (1994).

O ensino pautado pelo modelo emergente da atuação profissional apresentaria a avaliação com características da orientação crítica ou subjetiva-interpretativa, contrárias aos resultados obtidos neste estudo de caso.

Alterações na prática avaliativa (elementos) não mudam o modelo (alicerces) de atuação profissional de tradicional para emergente. Para isto é necessário rever os fundamentos que sustentam o processo ensino-aprendizagem do curso.

A busca da linguagem comum e da prática coletiva pode constituir-se no primeiro passo no sentido de promover a formação acadêmica mais próxima do perfil profissional emergente e de uma universidade como lugar crítico que discute o saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: ACHCAR, Rosemary (coord.) **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios da formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p.245-272.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)
- 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.
- FIRME, Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.5-12, jan./mar. 1994.
- GÖERGEN, 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.
- 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, p.91-121, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- 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.
- RODRIGUES, Rosângela Rocio Jarros. **Avaliação - o reflexo da formação acadêmica do psicólogo organizacional**, Marília, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação educacional - questões metodológicas da avaliação institucional de universidades. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.2, p. 43-56, jun. 1996.
- _____. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997. (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.
- TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.
- ZANELLI, José Carlos. 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.