



ESTÁGIOS EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO: UMA ANÁLISE DO (DES)CONCERTO DAS PRÁTICAS DE RH

PASANTÍA EN PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL Y DEL TRABAJO: UN ANÁLISIS DE LA TORPEZA EN LAS PRÁCTICAS DEL RH

WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY INTERNSHIP: AN ANALYSIS OF THE CLUMSINESS IN HR PRACTICES

João César de Freitas Fonseca¹

Amanda Luiz Lobo Silva²

Rafaella Vidal Gomes Alves Novaes³

Bruno Moreira Silva⁴

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar criticamente o processo de formação de psicólogos na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), com especial atenção para as práticas de estágio (obrigatórios e não obrigatórios). Privilegiando os referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky, tomou-se como amostra um grupo de estudantes e professores que atuam nessa subárea da Psicologia, em uma instituição privada de ensino superior. A metodologia utilizou instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas, que posteriormente foram alvo da análise de conteúdo. Os resultados revelaram: a existência de um descompasso entre a dimensão prescrita pela legislação e a prática vivenciada tanto nas disciplinas teóricas quanto nos estágios; a existência de diversos tensionamentos entre alunos, professores e instituições vinculados a tais práticas; a importância de incentivar o diálogo entre os diferentes atores sociais envolvidos, abordando os desafios encontrados em suas experiências; e a necessidade de aprimorar a compreensão crítica do processo formativo, incorporando a discussão histórica entre trabalho e educação no campo da formação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Formação. Psicologia Organizacional e do Trabalho. Vygotsky.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar críticamente el proceso de formación de psicólogos en el campo de la Psicología Organizacional y del Trabajo (POT), con especial atención a las prácticas de pasantías (curriculares y extracurriculares). Privilegiando los referentes teóricos y metodológicos de la Psicología Sociohistórica de Vygotsky, tomamos como muestra un grupo de estudiantes y docentes que laboran en esta subárea de la Psicología, en una institución privada de educación superior. La metodología utilizó instrumentos como cuestionarios y entrevistas semiestruturadas, que posteriormente fueron sometidas a análisis de contenido. Los resultados revelaron: la existencia de un desajuste entre la dimensión prescrita por la legislación y la práctica vivida tanto en las disciplinas teóricas como en las pasantías; la existencia de diferentes tensiones entre estudiantes, docentes e instituciones vinculadas a tales prácticas; la importancia de fomentar el diálogo entre los diferentes actores sociales involucrados, abordando los desafíos encontrados en sus experiencias; y la necesidad de mejorar la comprensión crítica del proceso de formación, incorporando la discusión histórica entre trabajo y educación en el campo de la formación..

PALABRAS CLAVE: Internship; Formación ; Psicología Organizacional Y Del Trabajo; Vygotsky.

¹ joaoacesar.fonseca@yahoo.com.br

² amandallsilva8@gmail.com

³ rafaella.rafaella.vidal@outlook.com

⁴ bruno_silva021@hotmail.com

ABSTRACT: This article presents the results of a research that aimed to do a critical analysis about the process of training psychology students in the field of Organizational and Work Psychology, with special attention to internship practices (curricular and extracurricular). Privileging the theoretical and methodological references of Vygotsky's Socio-Historical Psychology, we took as a sample a group of students and teachers who work in this sub-area of Psychology, in a private institution of higher education. The methodology used instruments such as questionnaires and semi-structured interviews, which were subsequently subjected to content analysis. The results revealed: the existence of a mismatch between the dimension prescribed by the legislation and the practice experienced both in the theoretical disciplines and in the internships; the existence of several tensions between students, teachers and institutions linked to such practices; the importance of encouraging dialogue between the different social actors involved, addressing the challenges encountered in their experiences; and the need to improve the critical understanding of the training process, incorporating the historical discussion between work and education in the field of graduation.

KEYWORDS: Internship; Graduation ; Work And Organizational Psychology; Vygotsky.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e das novas tecnologias de produção e gestão, as organizações passaram a experimentar ciclos de reestruturação produtiva que modificaram profundamente as relações de trabalho, ampliando-se as exigências e expectativas sobre os trabalhadores (ANTUNES, 2011). Nos tempos atuais, a força de trabalho é quantificada e valorizada não somente pelas práticas que realiza, mas também pelo conhecimento construído sobre tais práticas. O discurso das competências atingiu concomitantemente o mundo do trabalho e da educação. É razoável, portanto, conceber que os estágios curriculares e não curriculares nas Instituições de Ensino Superior (IES) apresentem oportunidades de qualificar os alunos através de itinerários formativos relativamente diversificados, embora todos de alguma maneira vinculados a tais mudanças e alinhados à essa dinâmica entre *saberes e fazeres*.

Idealmente, a qualificação oferecida pelos estágios nos cursos de nível superior deveria estar alicerçada na criação de espaços que promovessem a articulação entre os processos de aprendizagem oferecidos pelas IES e pelas empresas, considerando também as exigências atuais do mercado (ainda que não exclusivamente). No entanto, o que se tem observado é justamente um descompasso entre as vivências práticas (estágios) e os discursos teóricos (disciplinas) ofertados nas academias. Esse descompasso, já antecipado em outros estudos (GONDIM et al, 2020; LACOMBE; TONELLI, 2001) foi o alvo da presente pesquisa, que tomou como amostra alunos estagiários e professores da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT).

Importa observar que, dentro da área POT, são os pesquisadores tradicionalmente vinculados aos estudos organizacionais que mais intensamente se debruçam sobre a temática dos estágios. Demandas de formação profissional comumente apresentadas pelos alunos aos seus professores, fazem referência a elementos como o pragmatismo exacerbado das empresas,

ou a incerteza quanto à exequibilidade dos métodos sugeridos pela academia, gerando aquilo que Peixoto et al (2020) chamam de *tensões* entre os campos da dinâmica laboral e da formação universitária. Para esses pesquisadores, tais tensionamentos podem ser agrupados em categorias, assim resumidas:

- a) Interdisciplinares: dizem respeito ao distanciamento entre os valores e princípios mais frequentemente defendidos nas universidades (críticos do modo capitalista de produção) e os discursos organizacionais. Segundo Peixoto et al. (2020), trata-se de tensões inerentes à própria subárea da POT, que se desdobram em consequências como percepção que as organizações tem sobre os estudantes ou disputas de poder na universidade, dentre outras.
- b) Teoria e Prática: aqui estão agrupadas as tensões derivadas da pouca experiência dos estudantes em relação ao campo do trabalho, ampliando o risco de reprodução acrítica de técnicas ou de distanciamento da realidade. Curiosamente, Peixoto et al. (2020) não assinalam a clara correlação existente entre origem de classe social e a falta de experiência laboral dos alunos.
- c) Desenvolvimento Profissional/Pessoal e inserção prática: nesse conjunto, estão agrupadas as tensões relativas à exploração da força de trabalho dos estagiários como “mão-de-obra qualificada a um preço reduzido” (PEIXOTO et al., 2020, p. 161). Evidentemente, trata-se de situação que tem origem numa configuração societal mais ampla, relacionada a políticas crescentes de superexploração do trabalho (LUCÉ, 2013).
- d) Supervisão acadêmica/supervisão de campo: nesse conjunto, agrupam-se as tensões relacionadas à “qualidade do acompanhamento que o estagiário recebe” (PEIXOTO et al., 2020, p. 162), focalizando as discrepâncias de percepção e posicionamento técnico/administrativo dos supervisores (tanto o acadêmico quanto o de campo). Novamente, descrevem-se situações possíveis (e até mesmo comuns), identificadas nos supervisores, sem aprofundar nas causas: “É comum que o supervisor acadêmico (docente) seja um pesquisador [...] que nunca teve essa experiência na sua formação” (PEIXOTO et al., 2020, p. 163).
- e) Práticas organizacionais e diretrizes de atuação profissional: reúnem-se aqui as tensões pertinentes à lógica de reprodução dos processos de formação sustentados pelas organizações, que buscam predominantemente estagiários que possam realizar as atividades de recrutamento e seleção de pessoal. Ainda aqui, Peixoto et al. (2020), centram sua análise em pontos específicos que parecem desconectados do cenário macrossocial de exploração do trabalho, inclusive nas instituições de ensino superior. A

responsabilidade de ofertar estágios “que extrapolem as atividades tradicionalmente atribuídas ao psicólogo” é colocada para os docentes supervisores, que deverão ainda “negociar com as organizações” essa oferta (PEIXOTO et al., 2020, p.165).

Defende-se aqui, portanto, a premência de buscar a integração entre a visão crítica (característica da chamada Psicologia do Trabalho) na construção de itinerários formativos que percorrem os espaços institucionais (tradicionalmente vinculados à Psicologia Organizacional).

Não é situação extraordinária encontrar, em qualquer campo do conhecimento, entre os professores a preocupação restrita à retransmissão do conteúdo previsto na ementa. Contudo, é exatamente nesta subárea da Psicologia que, mais do que simplesmente repetir os modelos e processos oriundos majoritariamente das grandes empresas, importa incentivar a capacidade de pensar, discutir, ouvir, falar, escrever, enfim, de questionar os parâmetros dados, tanto por motivos técnicos quanto por motivos éticos.

Por isso, urge estimular os alunos e professores a buscarem compreender a construção sócio-histórica desse conhecimento que está sendo produzido, auxiliando a desenvolver uma visão crítica e reflexiva, que seja capaz de enfrentar os fenômenos tanto *do trabalho* quanto *das organizações*. A condição básica para viabilizar esse pacto, seria, a nosso ver, a produção de conhecimento real sobre tais práticas de estágio, que possa inclusive aumentar a disposição desses atores (ou pelo menos, de boa parte deles) no sentido de rever suas representações frente ao sistema produtivo, evitando reduzir *sujeito crítico a indivíduo adaptado*.

Dito isso, buscou-se analisar criticamente os estágios da área de POT, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da formação de psicólogos. Os resultados da pesquisa estão dispostos neste artigo em quatro seções, além desta introdução. A primeira, composta pelo referencial teórico, abrange apontamentos sobre os estágios, sua regulamentação e os atores sociais a eles vinculados. A segunda apresenta as contribuições de Vygotsky acerca dos processos de aprendizagem, além de um breve histórico da formação educacional em POT no Brasil. A terceira seção aborda o método de pesquisa escolhido, que se apoiou em uma perspectiva crítica e qualitativa. Na terceira seção são apresentados os resultados e discussões provenientes da pesquisa de campo. Por fim, no último tópico, são apresentadas as conclusões, contemplando a aplicabilidade e as limitações do estudo.

2 OS ESTÁGIOS E OS ATORES SOCIAIS A ELES VINCULADOS

Os estágios curriculares ou obrigatórios são uma atividade acadêmica eminentemente prática que tem por finalidade a vivência ativa dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala

de aula. Eles se configuram como importante espaço de construção de aprendizagens significativas no processo formativo de alunos da graduação. Segundo Santos (2004), a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vividas nos estágios são compartilhadas e teorizadas em momentos específicos, como nas reuniões de supervisão. Dessa forma, conforme Câmara (2004) é possível conceber em cada estágio “[...] três elementos básicos: o aluno-estagiário, o professor-supervisor e a instituição onde o estágio se realiza.” (CÂMARA, 2004, p. 13). Para cada um desses elementos constitutivos há uma determinada atuação, de acordo com a área própria de cada estágio, o local de intervenção e sua demanda.

Para Câmara (2004), no caso da Psicologia, o estágio curricular é fundamental para a aquisição de competências e habilidades essenciais à formação de futuros profissionais. Através da aguardada “hora da prática” (nome utilizado pela autora para se referir aos estágios curriculares) os alunos encontram espaço para formular questionamentos, fazer apontamentos e trabalhar a formação ética profissional. Apoiada nessa conceituação, a autora denomina o estágio como *lócus*⁵ de formação e aprendizagem, que deve estabelecer uma parceria produtiva entre os estudantes e os profissionais experientes, em um ambiente em que a troca de conhecimentos seja tão frutífera quanto oportuna.

Para Santos (2004), o estágio curricular não pode ser considerado a prática em si, pois a permanência do aluno ali é limitada no tempo e no espaço de autonomia. Seria antes uma “aproximação da prática”, realizando determinada atividade pontual, ainda que permitindo o desenvolvimento da sua capacidade criativa, frente às demandas impostas pelo contexto de intervenção. Segundo essa autora, o estagiário apresenta uma necessidade de segurança que baliza suas ações no campo. Ainda conforme Santos (2004), a consistência do conhecimento científico sobre a *práxis*⁶ contribui para o movimento de contínua transformação da atuação dos estagiários, na medida em que possibilita refletir e revisar essa mesma atuação. Recorrendo à Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a autora lembra o estágio deve adequar-se às atividades desenvolvidas com o período que o aluno já cursou ou está cursando, permitindo, assim, uma atuação prática na área de sua futura formação.

⁵ O conceito de *lócus*, aqui, faz alusão à concepção ao pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu e deve ser compreendido em sua interdependência com os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*, ambos partindo de uma tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo (Grenfell, 2018).

⁶ De acordo com a visão de Karl Marx, *práxis* remete para os instrumentos em ação que determinam a transformação das estruturas sociais. Marx utilizou o conceito de *práxis* como uma crítica ao idealismo e materialismo. O pensamento marxista descreve *práxis* como uma atividade que tem a sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que esta só começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta (Konder, 2006).

Carvalho (1985), diz que as disciplinas práticas devem manter uma relação de complementaridade em suas atribuições específicas e não alocadas em uma hierarquia de sobreposição, apenas. Ou seja, as distintas disciplinas devem ser estruturadas na matriz curricular do curso e na dimensão prática, promovendo o intercâmbio entre o pensar e o fazer sem obedecer a uma lógica linear.

Câmara (2004) aponta dificuldades comumente encontradas na estrutura dos estágios curriculares supervisionados, tais como: a falta de uma definição de estágio consensual e adequada; a proliferação de mão-de-obra com baixos custos; a desvinculação entre estágios e conhecimentos teóricos; e a fragilidade dos controles sobre as atividades desenvolvidas pelo estagiário e pelo supervisor. Em diagnóstico recentemente publicado, Gondim et al. (2020) confirmam tais percepções. Em grande parte, tais dificuldades podem estar relacionadas à dificuldade de sustentar uma reflexão crítica promovida por universidades e empresas sobre os processos formativos aos quais estão vinculados, de forma tão imbricada. A pressão pela produtividade parece impactar diretamente os atores sociais envolvidos na formação, dificultando – e até mesmo impedindo – a reflexão continuada sobre as práticas em que estão envolvidos.

O estágio como um mediador entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, em um movimento dialético, pressupõe, de acordo com Ribeiro e Tolfo (2011, p. 16), “[...] abrir novas oportunidades de realização pessoal e perspectivas de empregabilidade, conforme a liturgia que rege o mercado de trabalho atual”. Entretanto, alguns fenômenos devem ser considerados, como o fato de que os empresários brasileiros têm enxergado nos estágios a oportunidade da contratação de mão-de-obra barata, na tentativa de reduzir custos e com o objetivo declarado de “oxigenar” seus recursos humanos. Desse modo, toda a significação da experiência de estágio tem se alterado em detrimento das exigências e tendências atuais do mercado, originando novas formas de relação entre o sujeito e seu trabalho, especialmente no que se refere ao vínculo constitutivo dessa relação. Ao estágio ainda é conferida a dimensão de aplicação fragmentária dos conhecimentos adquiridos no percurso educativo-formativo, visto que as vivências práticas que ali se apresentam são limitadas ao seguimento de um roteiro previamente estabelecido.

Ribeiro e Tolfo (2011) trazem à luz a ocorrência de um desencontro (que nomeamos descompasso) entre as atividades desenvolvidas nos estágios e as expectativas dos alunos sobre essas atividades, devido ao caráter rotineiro, repetitivo e distante da teoria e da formação acadêmico-profissional que alguns estágios podem conter. As autoras sugerem que os contratos entre as organizações concedentes de estágios e as universidades não são suficientemente

articulados e regulados para configurar espaços de efetiva aprendizagem profissional ao discente. Ribeiro e Tolfo (2011) apresentam ainda outra dimensão importante: o estágio como um importante elemento de reflexão sobre a escolha da futura profissão. É nesse espaço que muitas vezes os alunos encontram a oportunidade de experimentar distintos locais de atuação profissional, de estabelecerem noções de comprometimento afetivo, instrumental e organizacional/normativo ao vivenciarem o cotidiano das organizações, mesmo que de modo limitado.

Gondim et. al. (2020) analisam as múltiplas dimensões e conflitos presentes na formação através dos estágios em POT, abordando tanto os tensionamentos de ordem legal, quanto pedagógicos, éticos e psicossociais. Além disso, elencam sugestões e recomendações bastante pertinentes, à guisa de orientação, chegando a recomendar modelos para elaboração, acompanhamento e avaliação de estágios na área POT.

Portanto, adota-se nesse artigo a hipótese de que, para além de um arcabouço técnico e normativo, seria importante acrescentar a esse debate a perspectiva crítica, alinhada com um referencial teórico que aceitasse a problematização do processo de aquisição de competências e habilidades nos estágios na área POT. Este processo de aprendizagem será abordado no próximo tópico, à luz das contribuições de Lev Vygotsky.

3 VYGOTSKY: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES

A teoria de Lev Vygotsky, foi selecionada para a análise da experiência nos estágios, por apoiar-se na premissa de que os fenômenos psíquicos não devem partir de explicações idealistas, mas serem fundamentados na realidade sócio-histórica, segundo a qual a atividade humana é o principal meio de transformação da realidade social e da consciência. Isto implica em reconhecer na atividade de trabalho o principal determinante da consciência humana. Esse raciocínio é elaborado tanto pelo próprio Vygotsky (1989; 1998; 2004) quanto por autores que nele buscam fundamentação (CLOT, 2014; PAES, 2006; MOLON, 2003; FINO, 2001).

Isso quer dizer que, o fato do ser humano produzir e se relacionar através do trabalho, fez com que se tornassem necessários, no desenvolvimento biológico da espécie (filogênese), a criação de instrumentos que se tornassem mediadores da ação concreta no mundo. Dentro desse contexto, surge a linguagem, como ferramenta de socialização e mediador para a transformação da realidade. Nesse ponto, o sujeito passa a ser visto não só como biológico, mas também, como um sujeito sócio-histórico (OLIVEIRA, 1993). Segundo Vygotsky (1989), não

basta o ensino de habilidades: é preciso que o indivíduo se aproprie do sentido de sua produção, para que descubra o significado de determinados procedimentos técnicos, como partes indispensáveis de uma totalidade. Para Paes (2006), Vygotsky adota o pressuposto marxiano de que a sociedade, por seu caráter histórico, é uma totalidade em permanente inter-relação com infinitas particularidades. Logo, a aprendizagem do estágio deveria centrar-se na exploração dos sentidos e significados de sua *práxis* para o estagiário e não em sua mera instrumentalização mecânica para o cumprimento de uma determinada tarefa.

Ao abordar as três implicações da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida por Vygotsky em sua teoria, Fino (2001) faz apontamentos interessantes sobre o processo de aprendizagem: 1) a ZDP se configura como uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, entre um nível atual e um nível potencial a ser alcançado; 2) o desenvolvimento consiste em um processo de aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, desenvolvidas através da interação social. Portanto, a vivência da experiência dos estágios seria a oportunidade ideal para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que a presença do professor supervisor/orientador como um participante mais experiente no uso das ferramentas intelectuais pode oferecer orientações para a continuidade do desenvolvimento dos alunos estagiários.

Para Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem é precedente ao processo de desenvolvimento e a ZDP decorrente dessa assintonia. Em cada momento do desenvolvimento existem “janelas de aprendizagens”, que apresentam a necessidade de se garantir um leque de atividades e conteúdos para que os aprendizes possam personalizar sua aprendizagem dentro da estrutura de metas e objetivos de um determinado programa. Aqui, poder-se-ia atrelar a diversidade e autonomia que os estágios sugerem em suas possibilidades de atuação, permitindo, assim, que o aluno escolha e trace seu próprio caminho formativo, dentro das condições existentes.

A função do professor é, portanto, fundamental na concepção de Vygotsky, na medida em que a ele cabe a tarefa de apoiar o aluno com os recursos possíveis, permitindo-lhe aplicar um nível de conhecimento superior, sem tal apoio. Portanto, “não é a instrução propriamente dita, mas sim a assistência, tendo presente o conceito de interação social que permite ao aprendiz atuar no limite de seu potencial.” (FINO, 2001, p. 11).

Nos estágios, é possível observar a interação social, na medida em que os alunos conseguem vivenciar o contexto de intervenção de sua prática, interagindo com seus valores, fundamentos e necessidades. A concepção – tão comum – de instrumentalizar os alunos com conceitos teóricos antes de adentrar no universo prático, para Vygotsky deve ser relativizada, pois o conhecimento dos conceitos não necessariamente precede a habilidade do aprendiz em

utilizá-los ou interiorizá-los. Ou seja, os conceitos são vivenciados cotidianamente pelos estagiários em suas atividades e experiências pessoais, sem que haja necessariamente uma apropriação de tais conceitos como referenciais teóricos sobre sua prática. Aqui, o termo apropriação é tomado no sentido de interiorização, em que o sujeito torna sua alguma coisa do mundo social, conforme Vygotsky (1989) desenvolve no clássico estudo *Pensamento e linguagem*.

Outro conceito importante da obra vigotskiana, fortemente relacionada à experiência dos estágios, diz respeito à metacognição, relacionado ao planejamento e avaliação do próprio pensamento, especialmente quando se resolve um problema ou tenta se comunicar tal problema a alguém. Esse processo não abrange somente aspectos cognitivos, mas também valores associados, inclusive ao tutor/professor. Nos estágios, é possível transpor a ideia da metacognição quando os estagiários frequentemente fazem o movimento de procurar nas bases conceituais o conjunto de valores que as norteiam, bem como no momento da supervisão, onde relatam suas práticas e são convidados a refletir sobre elas.

Além disso, deve-se observar a importância dos pares como mediadores da aprendizagem. Na perspectiva vigotskiana, a autorregulação é precedida por uma regulação exterior. Assim, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades ocorre em um contexto social, no qual os indivíduos mais aptos e familiarizados com aquela cultura guiam a atividade de indivíduos menos aptos e familiarizados. Pode-se observar o professor/supervisor neste papel de guia dos alunos/estagiários, através do fornecimento de informações sobre as práticas, a partir de suas próprias experiências. Gradualmente, o aprendiz vai ganhando maior controle das operações e assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a atividade ao interiorizar os procedimentos e os conhecimentos envolvidos. Não é incomum observar nos estágios, especialmente nas reuniões de supervisão, a troca de experiências entre os estagiários oferecendo expressiva contribuição para aprendizagem, pois o aluno consegue compartilhar suas dúvidas com aquele que está mais próximo de sua realidade cognitiva, levando-nos a concluir que a aprendizagem vai passando a ser autorregulada e menos dependente da figura do professor como principal responsável.

Tais considerações, aplicáveis de forma geral a estágios em diferentes áreas do conhecimento, tornam-se ainda mais valiosas quando restringimos a observação sobre o campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho, que focalizaremos a seguir.

4 FORMAÇÃO EDUCACIONAL EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

Desde seu surgimento no início do século XX com a publicação de Hugo Munstemberg (ZANELLI; BASTOS, 2004), a subárea conhecida como Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) vem ganhando diferentes configurações, delineando suas dimensões científica e profissional, as quais desdobram-se sobre os processos formativos.

Estudiosos como Gondim et al. (2020), Iema (1999), e Zanelli (1986) dedicaram-se a pesquisar sobre os níveis de conhecimentos e habilidades na área de POT no Brasil. Identificaram diversas deficiências no processo de formação do psicólogo caracterizando-a como “essencialmente técnica, descontextualizada e desatualizada” (IEMA, 1999, p. 38).

Yamamoto e Costa (2010) lembram que a formação em Psicologia foi historicamente marcada pelo ideário de formar profissionais liberais e pelo predomínio da ênfase clínica na grade curricular dos cursos. Isso resultou em uma carência de disciplinas voltadas para POT, dificultando a preparação dos alunos para atuarem em contextos organizacionais e a melhor interação no trabalho em equipes multidisciplinares, além de gerar práticas fragmentadas e tecnicistas, que reproduziam a lógica formativa (GONDIM et al., 2020; ZANELLI; BASTOS, 2004).

As mudanças começaram a ocorrer a partir de regulamentações como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Psicologia pela Resolução nº 08, de 7/5/2004. Martins-Silva, Silva e Libardi (2015) destacam como elementos fundamentais para compreender tais mudanças: a implantação das ênfases curriculares e a definição de competências e habilidades (gerais e específicas).

Estudo do Conselho Federal de Psicologia (2012) sobre a formação dos psicólogos, aponta as contradições na articulação entre o ensino e a realidade da sociedade brasileira proposta pelas DCNs, pois apesar de as faculdades de Psicologia possuírem projetos político-pedagógicos pautados nas diretrizes, a concretização destes nas práticas educativas muitas vezes não se efetiva. O resultado são graduandos que se sentem impotentes e despreparados “para a atuação na realidade, pois seu curso de formação continua ignorando a realidade; as produções científicas continuam desatualizadas e os fundamentos filosóficos das nossas teorias são os mesmos que antes das diretrizes curriculares.” (CFP, 2012, p.8).

5 METODOLOGIA

Privilegiou-se aqui a metodologia qualitativa, em pesquisa exploratória, conforme definido por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001). Esta abordagem de pesquisa é preferível em circunstâncias nas quais se almeja encontrar percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para interpretação. Acreditamos ainda que dados qualitativos possuem o potencial de enriquecer a discussão sobre o assunto e suscitar a realização de investigações posteriores, ainda mais amplas.

A amostra da pesquisa é proveniente de instituição privada de educação superior, composta por dois grupos: alunos que realizaram algum estágio (curricular e/ou não-curricular), e professores da graduação em Psicologia que supervisionam estágios curriculares, somente considerando a área POT.

Foram utilizados questionários (elaborados com o intuito de caracterizar a amostra e composto de informações básicas como idade, sexo, formação acadêmica, entre outras) e roteiros de entrevista semiestruturados (com o objetivo de possibilitar a expressão dos entrevistados dentro do tema proposto). A elaboração dos mesmos foi feita a partir do referencial teórico utilizado, destacando-se que foram elaborados materiais distintos para cada um dos grupos.

As entrevistas foram respondidas verbalmente e gravadas mediante autorização e consentimento dos participantes da pesquisa, sendo observados os procedimentos éticos indispensáveis, inclusive com adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente as entrevistas foram objeto de transcrição.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, em que as informações obtidas são interpretadas tendo como sustentação os pressupostos teóricos acerca do tema.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se uma interdependência e complementaridade entre as questões do questionário e roteiro de entrevista dos dois grupos entrevistados. Isso permitiu a proposição de categorias de análises similares e próximas para os diferentes públicos (alunos e professores).

6.1 Caracterização dos alunos e professores entrevistados

As tabelas 1 e 2 a seguir caracterizam os sujeitos participantes da pesquisa, permitindo traçar o perfil dos entrevistados e sua proximidade com a área da POT.

Tabela 1 – Dados dos questionários realizados com os estagiários da área POT

Categorias	Quantidade		
	Sexo	Feminino = 5	Masculino = 3
Idade (Faixa etária)	22 a 39 anos		
Raça	Branca = 6	Parda = 2	
Período atual do curso	8º = 5	9º = 1	10º = 2
Turno	Manhã = 5	Noite = 3	
Formação anterior	Não = 6	Sim = 2	
Trabalho com vínculo CLT atual	Não = 5	Sim = 3	
Estágio atual	Não = 2	Sim = 6	
Participação em estágios curriculares e/ou não curriculares em POT	Curricular = 7	Não Curricular = 6	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2 – Dados dos questionários realizados com os professores da área POT

Categorias	Quantidade	
	Sexo	Feminino = 2
Idade (Faixa etária)	37 a 74 anos	
Raça	Branca = 4	Parda = 1
Formação básica	Psicologia = 5	
Titulação	Doutorado = 4	Mestre = 1
Formação anterior	Não = 6	Sim = 2
Tempo de atuação na área de POT	14-35 anos	
Turmas de estágio supervisionadas	2-8	
Carga horária média de supervisão para cada turma	50 minutos a 3 horas	

Disciplinas teóricas de POT ministradas	De 0 até 3 disciplinas
---	------------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

6.2 Disciplinas teóricas e aproveitamento nos estágios curriculares

Os resultados encontrados junto aos alunos afirmam as ponderações de autores como Câmara (2004): os estágios curriculares e/ou não-curriculares representam um momento importante e muito aguardado pelos estudantes de Psicologia, sendo relatado por eles o desejo de observar e verificar a efetividade prática dos fenômenos estudados em sala de aula. No entanto, os mesmos alunos disseram que esta expectativa não foi suprida de modo satisfatório, uma vez que os conteúdos abordados pelos professores nas aulas encontraram-se muito aquém da realidade prática do mercado, seja no que se refere à atualização das informações sobre o mundo do trabalho e das organizações, seja na escassez e repetição de conteúdo formativo. Ressalta-se que tais alunos apresentaram experiência de estágio não curricular anterior ou posterior às disciplinas teóricas. Este descompasso entre a teoria e a prática foi elencado pelos entrevistados como o principal complicador para a aquisição de competências e habilidades necessárias à atuação profissional nos estágios, cabendo aos mesmos a tarefa de buscar conhecimentos práticos e utilitários para a qualificação de seu exercício laboral em ambos os tipos de estágios.

O fato de o aluno ter a necessidade de procurar recursos próprios para lidar com as demandas de seu estágio pode se apresentar como um elemento paradoxal no processo de aprendizagem. Conforme dito anteriormente, segundo postulações vigotskianas, dentro do desenvolvimento existem “janelas de aprendizagem” onde os aprendizes conseguem personalizar seu processo de aprender, logo, a busca autônoma para adquirir conhecimentos práticos confere aos discentes a oportunidade de criar elementos singulares de resolução de problemas, por exemplo. Alguns alunos afirmaram que tal necessidade demandada pela exigência do estágio lhes permitiu descobrir e fortalecer habilidades que até aquele momento desconheciam. Ao mesmo tempo, certa ansiedade foi gerada frente àquilo que se apresentava como “novo”.

Sob essa perspectiva é razoável questionar se o estágio enquanto *lôcus* de formação e de aprendizagem estaria oferecendo aos alunos uma “parceria produtiva” com os profissionais/professores experientes e atuantes na área de POT (CÂMARA, 2004, p. 13). A percepção compartilhada pelos alunos entrevistados é de que muitos professores demonstram certa distância das práticas da POT, restringindo-se à teoria – que por sua vez, não consegue

acompanhar as mudanças e transformações contemporâneas do mercado. Alimenta-se, aqui, a necessidade, por parte dos docentes, de avaliar os conteúdos ministrados de modo a aproximá-los em alguma medida da realidade experiencial do mercado de trabalho e das organizações sempre que possível, ainda que reconhecendo seus limites. O conhecimento científico consistente, aliado a uma constante revisão de sua prática, além da tradução para a realidade dos alunos, seria capaz de alicerçar a construção de um processo de aprendizagem suficientemente sólido.

O mesmo tópico no discurso dos professores teve como destaque os casos de alunos que começam a cursar os estágios sem embasamento teórico suficiente para atuarem na prática. Os principais motivos elencados para este fato se referem a pouca quantidade de disciplinas relacionadas à POT na grade curricular, além da inserção de discentes “fatoriais”, que não concluíram matérias teóricas relevantes para a realização do estágio. Sabe-se que a discussão sobre currículos traduz relações de poder nas instituições de ensino (PEIXOTO et al, 2020). Além disso, vale ressaltar a importância de se garantir e aprimorar os instrumentos de verificação dos pré-requisitos de estágios curriculares. Tais providências auxiliariam a proporcionar o desenvolvimento prévio de um arcabouço teórico e técnico geradores de um maior aproveitamento dos estudantes nos estágios curriculares.

6.3 Estágio curricular e não-curricular e a aquisição de competências e habilidades

Na percepção dos alunos, os estágios não-curriculares apresentam mais recursos para a aquisição de conhecimento, competências e habilidades para o exercício profissional do que os estágios curriculares, inclusive explicitando a percepção de que as exigências das organizações são sentidas como uma pressão para obter resultados dentro de um curto espaço de tempo. Sob a ótica do mercado e de sua alta demanda de produção, rotatividade e competitividade, os estagiários encontram-se solicitados a responder em tempo hábil às demandas impostas pela sua atividade. Afirmam, ainda, haver pouco tempo para aprender determinada tarefa, sendo necessário entrar em contato com seus supervisores – que são vistos por alguns alunos como *solícitos* e por outros como *pouco disponíveis*. Sabidamente, os estágios não-curriculares, por se encontrarem fora do ambiente acadêmico, localizados dentro de um espaço/tempo com suas especificidades, podem configurar um contexto pouco facilitador para a experimentação e a aprendizagem. Isso ocorre mesmo sendo claro que uma contratação nesta referida modalidade implica justamente em ensinar a fazer. No entanto, é frequente no cotidiano das organizações e

nas falas dos alunos entrevistados que dada tarefa foi aprendida fora do ambiente laboral, ou ainda, no contexto de urgência da sua realização.

Para os alunos, um dos motivos pelos quais os estágios curriculares não favorecem a aprendizagem das competências e habilidades para o trabalho, encontra-se no fato de os mesmos oferecerem um conhecimento básico e limitado sobre a área de POT. Já os professores afirmam que se sentem pressionados a encontrar alternativas viáveis para articular diferentes expectativas e demandas, inclusive legais.

Outro aspecto que se apresenta como um entrave para o melhor aproveitamento do estágio curricular como *locus* propiciador do desenvolvimento de diferentes competências e habilidades profissionais é a escolha do campo de estágio. Esta escolha pode ser feita pela instituição de ensino, pelo próprio professor ou aluno. Conforme relato dos docentes, o tempo despendido na definição do campo de atuação, se for demasiado longo, pode comprometer o período de prática, de modo a alterar todo o seu planejamento inicial. Ademais, muitos alunos que já se encontram atuando em um estágio não curricular, solicitam aos seus professores e supervisores a possibilidade de realizar a intervenção do estágio curricular em seus locais de trabalho. Assim, ganhariam tempo e conseguiriam efetuar uma prática mais assertiva em um ambiente já conhecido.

No que diz respeito às atividades realizadas pelos alunos nos estágios curriculares e não-curriculares, pode-se perceber uma grande variedade de tarefas, não somente pela quantidade, mas também pelas diferentes subáreas abordadas da gestão de pessoas (recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, dentre outras) e pelos distintos níveis de intervenção (técnico, estratégico e político), convergente com o que apontam Zanelli e Bastos (2004).

6.4 Acompanhamento do supervisor e o processo de aprendizagem

Os professores e supervisores podem ser considerados, a partir da perspectiva vigotskiana, como mediadores da aprendizagem. Nessa perspectiva, é concebível afirmar que a experiência dos estágios seria o momento ideal para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que o professor/supervisor, com experiência na prática do trabalho e no uso das ferramentas intelectuais, conseguiria orientar os alunos/estagiários em suas atuações. Professores e alunos entrevistados afirmaram que as supervisões de estágio permitem aos alunos construir conhecimentos a partir da troca de saberes ao ouvirem os relatos dos demais colegas (no caso de estágios curriculares) e ao fazerem perguntas. Entretanto, para grande parte dos alunos, o tempo destinado à supervisão nos estágios curriculares é insuficiente, pois todos precisam

apresentar suas dúvidas, sendo necessário resumir as informações a serem compartilhadas para que cada um tenha assegurado seu espaço de fala. Contrapondo esse argumento, alguns professores afirmaram acreditar que o tempo de supervisão é satisfatório, especialmente quando é possível acompanhar os alunos nos campos de intervenção para supervisioná-los, dentro da perspectiva da pesquisa-ação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que compreender o contexto social do trabalho é fundamental, pois em consonância com os pressupostos vigotskianos, o conhecimento só se constrói através do meio sócio-histórico que envolve o ser humano e suas relações com o mundo. Um dos importantes mediadores dessa relação homem-mundo é o trabalho que, por sua vez, se transforma em cada tempo, em cada época. Sob este aspecto, é necessário que as instituições de ensino promovam espaços comprometidos em entender os elementos que constituem os processos de aprendizagem e sua articulação com a aquisição de competências e habilidades que atendam às exigências contemporâneas do mercado, mesmo que parcialmente. Ademais, é mister oferecer aos alunos/estagiários, professores/supervisores e às instituições de intervenção e ensino a possibilidade de dialogar sobre os desafios encontrados em suas experiências, resguardando seus respectivos objetivos que vão além do simples cumprimento de uma determinada tarefa ou burocracia, ou seja, atravessam a dimensão do real e do prescrito. Espera-se que os resultados e discussões postas neste artigo contribuam para a reflexão de alunos, professores e instituições sobre as possibilidades de aprimoramento da formação em POT. Tem-se ainda a expectativa de que as organizações que oferecem os estágios reflitam acerca da função social que possuem, de forma que haja um espaço efetivo de aprendizagem, para além da possibilidade de estes estagiários serem efetivados. Por fim, os resultados deste estudo, possibilitariam, a nosso ver, a formação de profissionais que atuem de forma mais crítica e politicamente engajada na realidade brasileira.

A temática dos estágios é potente e evoca reflexões que não se esgotam aqui. Ressaltamos, portanto, a compreensão de limitação própria da ciência e a possibilidade de sempre haver novas e diferentes interpretações dos dados ora apresentados. Além disso, entende-se que este estudo se propôs a apresentar um recorte delimitado às experiências de discentes e docentes de uma instituição, não sendo garantida a generalização. Dentro desses limites, contudo, julgamos este estudo como um importante registro, em que foram suscitados questionamentos e reflexões válidos para futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011

BORGES, Livia de O. et al. O exercício do papel profissional na Psicologia Organizacional e do Trabalho. **Psicologia, Organizações e Trabalho**, v.5, n. 2, p.101-139, Florianópolis, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572005000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. DOU, Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia**. Diário Oficial da União, Brasília 2004.

CARVALHO, A. D. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira. 1985.

CÂMARA, R. A. M. Concepções e práticas da psicologia escolar: um olhar através do estágio curricular supervisionado. **Dissertação de Mestrado**, UFRN, Natal. 2004 Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17515/1/RosaAMC.pdf> Acesso em: 17 abr. 2021.

CLOT, Yves. Vygotski: a consciência como relação. **Psicologia & sociedade**, v. 26, n. spe2, p. 124-139, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000600013&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 17 abr. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. (2012). **Documento do CFP sobre a Formação de Psicólogas e Psicólogos**. Brasília, 1-12. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Documeto-do-CFP-sobre-a-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Psic%C3%B3logas-e-Psicologos.pdf> Acesso em: 17 abr. 2021.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de educação**, v.14, 273-291, 2001. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf> Acesso em: 17 abr. 2021

GONDIM, S.M.; ZERBINI. T.; BORGES-ANDRADE, J.; Abbad, G. (org). **Manual de orientação para docentes-supervisores de estágios em Psicologia Organizacional e do Trabalho**. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Editora Vozes Limitada, 2018

IEMA, C. R. D. **Um estudo teórico sobre a formação do psicólogo organizacional no Brasil. Psicologia: Teoria e Prática**, v.1, p.31-41. São Paulo, 1999. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_1/artigo5.PDF Acesso em: 17 abr. 2021.

KILIMNIK, Zélia. Miranda et al. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição. **Revista de Administração de Empresas**. v. 44, n. SPE, p. 10-21, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000500001> Acesso em: 17 abr. 2021.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LACOMBE, B. M.B; TONELLI, M.J. O discurso e a prática: o que nos dizem os especialistas e o que nos mostram as práticas das empresas sobre os modelos de gestão de recursos humanos. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, v. 5, n. 2, p. 157-174, 2001.

LUCE, M. S. A superexploração da força de trabalho no Brasil: evidências da história recente. In: **Almeida Filho, N. Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini**. Brasília: Ipea, p. 145-165, 2013.

MARTINS-SILVA, P. de O.; SILVA, A. da Jr.; Libardi, M. B. A. de O. Psicologia organizacional e do trabalho: Relato de Experiência em Estágio Supervisionado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.35, n.4, 1327-1339, 2015.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Vozes, 2003.

PAES, P. D. **Vigotski e os fundamentos de uma psicologia marxista**. Cadernos Cemarx, v. 1, n.3, 2006. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10876> Acesso em: 17 abr. 2021.

PEIXOTO, A.L; CARVALHO-FREITAS, M.N.; STICCA, M.G.; BENTIVI, D.R. Tensões na implementação do estágio em POT. In: **Gondim, S.M.G; Zerbini, T.; BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S. Manual de Orientação para docentes-supervisores de estágios em Psicologia Organizacional e do Trabalho**. Belo Horizonte: Artesã, p. 153-173, 2020.

RIBEIRO, A. D. S; TOLFO, S. da R. Estagiários, vínculos e comprometimento com as organizações concedentes de estágio. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.63 n.SPE, p. 15-25. 2011 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300003 Acesso em: 17 abr. 2021.

SANTOS, H. M. dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. **28ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais. 2004 Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt0875int.doc>. Acesso em: 17 abr. 2021

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YAMAMOTO, O; Costa, A. L. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil.** Natal, RN: EDUFRRN, 2010.

ZANELLI, J. C. Formação e atuação em Psicologia Organizacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 31-32, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931986000100010> Acesso em: 17 abr. 2021.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: ZANELLI, J.C.; J. E. BORGES-ANDRADE, A. V. B.; Bastos. (Orgs.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, p. 466-491, 2004.