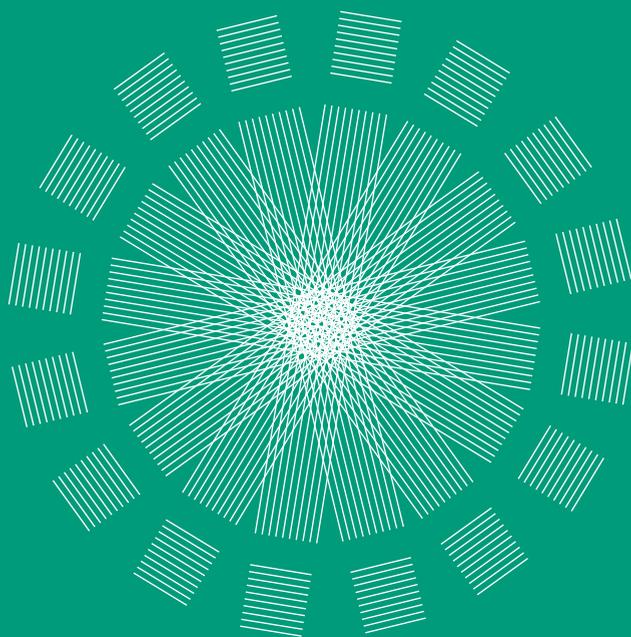


Formación e  
Innovación  
Educativa na  
Universidade

COLECCIÓN

La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior  
A docencia no novo escenario do Espazo Europeo de Educación Superior



## **23. Os estágios curriculares no quadro dos desafios de Bolonha: avaliação das vivências e percepções dos estagiários**

**Susana Caires<sup>1</sup>, Leandro S. Almeida<sup>1</sup> e Diana Vieira<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade do Minho e <sup>2</sup>Instituto Politécnico do Porto

caires@iep.uminho.pt; leandro@iep.uminho.pt; dianavieira@eu.ipp.pt

O estágio enquanto experiência de formação estruturada, pela sua relevância e impacto na formação e preparação dos estudantes do ensino superior para a entrada no mundo profissional, tem sido uma questão largamente discutida e investigada internacionalmente. Os seus objectivos, organização e formato; as competências do aluno a mobilizar, adquirir e consolidar durante esta etapa formativa; os processos de socialização profissional e institucional inerentes à entrada no mundo laboral; o papel da supervisão na monitorização e suporte às aprendizagens esperadas; ou, a responsabilidade das instituições do ensino superior na capacitação profissional dos seus formandos ilustram algumas das questões mais prementes nesta área (Alarcão e Tavares, 2003; Caires, 2003; McNally, Cope, Inglis e Stronach, 1997; Ryan, Toohey e Hughes, 1996).

O envolvimento directo em actividades e contextos reais de trabalho, a imersão em situações de prática real, o confronto e resolução de problemas concretos, a manipulação das diversas componentes da profissão e a interacção com outros actores, significados e valores que integram o contexto profissional (Schön, 1995; Lave e Wenger, 1991; McNally *et al.*, 1997) fazem do estágio uma das etapas formativas com maior impacto no desenvolvimento profissional (e pessoal) dos estudantes do ensino superior, no qual têm lugar algumas das aprendizagens mais significativas e duradouras do seu percurso académico.

Schön (1995), enfatizando o valor epistemológico da prática, assume o encontro com a mesma como um momento privilegiado de integração de competências. A iniciação do estagiário nas convenções, saberes e linguagens específicas da profissão, a experimentação activa e o diálogo com a própria prática permitem a tomada de consciência das exigências, limitações e desafios que a profissão encerra. Serve, também, como oportunidade para a apreciação das suas próprias limitações e capacidade de actuação, confrontando-se directamente com os problemas e reflectindo sobre estes para, posteriormente, agir e testar a validade das soluções hipotetizadas. Através de uma verdadeira metodologia do “aprender a fazer fazendo e pensando”, o formando tem, pois, a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer e agir.

Segundo várias evidências na área, este confronto directo e (inter)activo com os desafios do estágio e o ajustamento e mobilização de recursos e competências que acarreta resultam em actuações e interacções de progressiva eficácia, flexibilidade e espontaneidade. Entre os ganhos mais significativos constam uma maior competência e autonomia na tomada de decisões e na resolução de problemas, uma visão mais integrada e contextualizada do mundo profissional, um maior sentido de auto-eficácia e objectivos de investimento profissional mais robustos, ou, um leque de competências interpessoais mais alargado e eficaz (Caires e Almeida, 2005; Kagan, 1992; Ryan *et al.*, 1996; Vieira, Caires e Coimbra, 2009).

A par da riqueza, multidimensionalidade e complexidade dos processos de ajustamento e aprendizagem que caracterizam a experiência de estágio, a transição universidade-mundo do trabalho encerra uma dimensão fenomenológica, pautada por um conjunto de vivências e percepções, que faz deste um processo pessoalmente significativo, idiossincrático e com ganhos e dificuldades pessoais de igual relevo na capacitação profissional dos diplomados. Numa tentativa de conhecer a dimensão fenomenológica dos estágios, de averiguar a sua influência na qualidade dos processos de aprendizagem e inserção laboral dos formandos, os autores construíram o Inventário de Vivências e Percepções do Estágio. Assumindo o estágio como uma etapa que implica o formando como um todo, nas múltiplas facetas do seu desenvolvimento (e.g. conhecimentos, crenças, comportamentos, atitudes e afectos) e cujo impacto é largamente condicionado pelas tarefas, agentes e contextos onde tem lugar, bem como pelas dinâmicas e sinergias estabelecidas entre estes (Flores e Day, 2006; Zeinher e Gore, 1990), o Inventário avalia cinco dimensões - (i) Socialização profissional e institucional; (ii) Aprendizagem e desenvolvimento profissional; (iii) Aspectos sócio-emocionais; (iv) Apoio/Recursos/Supervisão; e (v) Aspectos vocacionais. Por intermédio destas, o IVPE procura sintetizar as principais vivências e percepções do formando relativamente à sua experiência. De referir a existência de múltiplas versões do instrumento, consoante a realidade em análise, por exemplo os estágios em psicologia, enfermagem ou formação de professores.

Na dimensão (i) Socialização profissional e institucional são exploradas as percepções do estagiário relativamente à sua integração na instituição de acolhimento e na profissão. A relação estabelecida com outros actores institucionais (directão, colegas, outros profissionais), o grau de satisfação relativamente aos recursos, ou, as principais dificuldades vivenciadas na adaptação à cultura e normas da instituição são alguns aspectos explorados. Na dimensão (ii) Aprendizagem e desenvolvimento profissional, avaliam-se as percepções dos estagiários relativamente às competências e conhecimentos adquiridos, destrezas desenvolvidas (ao nível técnico científico, pessoal e interpessoal), grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem, ou, o papel de diferentes agentes na promoção ou facilitação dessas aprendizagens. Na dimensão (iii) Aspectos sócio-emocionais, a ênfase é dada ao impacto do estágio ao nível biopsicossocial, abarcando aspectos como a auto-imagem do estagiário e o seu bem-estar físico e/ou psicológico ou fisiológico (e.g. alterações nos padrões de sono e alimentação, stresse). Na dimensão (iv) Apoio/recursos/supervisão, exploram-se, essencialmente, as percepções relativamente ao apoio e acompanhamento assegurados pelos supervisores da instituição e da universidade, designadamente a sua disponibilidade para responder às

solicitações/necessidades do estagiário, nível de estruturação e relevância desse acompanhamento, suporte emocional ou a articulação universidade-contexto de estágio. Nos (v) Aspectos vocacionais, averigua-se o questionamento ocorrido em termos da vocação detida; o grau de realização pessoal, profissional ou económico que antevêm no seio da profissão; o desenvolvimento de novas áreas de interesse ou a ponderação de questões relativas à transição para o mercado de trabalho (e.g. saídas profissionais, competição, formação adicional). Relativamente às características métricas do IVPE, salientam-se índices de precisão com *alphas* oscilando entre 0.65 e 0.82. As análises factoriais realizadas sugerem a existência das cinco dimensões enumeradas, ainda que, trabalhando-se com uma versão reduzida do questionário (n=28 itens), emergem apenas quatro factores: Aprendizagem e Supervisão, Impacto físico e emocional; Socialização e adaptação à instituição (*alphas* entre 0.71 e 0.86).

Por intermédio do acesso ao discurso dos estagiários e às suas considerações em torno da experiência de estágio julgamos ser possível recolher elementos adicionais à reflexão (e acção) que o momento presente, de profundas mudanças, reclama às instituições de ensino superior e aos seus agentes e parceiros (docentes, entidades patronais/mercado laboral, sociedade). Cruzando, entre outros (i) os desafios colocados pelo novo milénio e pelo Espaço Europeu do Ensino Superior; (ii) as reflexões dos estagiários em torno da sua experiência; (iii) os ensaios e análises dos docentes e instituições - formadoras e empregadoras - feitos à luz de Bolonha; e (iv) as evidências da investigação nesta área (apontando condições essenciais ao desenvolvimento e capacitação profissional destes jovens, entre elas: a formação em contextos reais de trabalho; a gestão equilibrada de experiências de apoio e de desafio; o diálogo entre pensamento e acção; e, o “aprender em relação”), julgamos que será possível a edificação de respostas mais ajustadas às necessidades, dificuldades e potencialidades encerradas pelo estágio. Entre estas destacam-se os investimentos prementes ao nível da docência (e.g. metodologias de ensino, relação professor-aluno, contacto mundo do trabalho), nos primeiros anos da formação, visando a promoção de competências transversais a nível científico, técnico e (inter)pessoal; a formação específica, ao nível da supervisão, dos agentes responsáveis pelo acompanhamento e suporte à integração e capacitação profissional dos estagiários; a escolha das instituições de estágio em função da sua capacidade para apoiar o desenvolvimento e inserção profissional dos formandos; ou a definição prévia dos objectivos e critérios de avaliação dos estágios. Por fim, salienta-se a necessidade de dar respostas específicas às situações de maior dificuldade inerentes às vivências do estágio (e.g. indecisão/insatisfação vocacional, problemas emocionais, dificuldades de adaptação institucional) de modo salvaguardar o equilíbrio, bem-estar e o desenvolvimento destes jovens. Neste sentido, a preparação prévia dos estudantes para as exigências do estágio, por exemplo desenvolvendo algumas competências de resiliência e *coping*; uma rede de apoio por parte de colegas e supervisor, ou, a oferta de serviços especializados de apoio psicológico e/ou de desenvolvimento de carreira poderão servir tais objectivos.

### Referências bibliográficas

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

- Caires, S. e Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31 (2), 111-120.
- Caires, S. (2003). Vivência e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva de um grupo de professores-estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Flores, A. e Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B. e Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 485-498.
- Ryan, G., Toohey, S. e Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the Higher Education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (3<sup>rd</sup> edition). London: Arena.
- Vieira, D. A., Caires, S. e Coimbra, J. L. (2009). Comunicação apresentada no XVII Colóquio AFIRSE: A escola e o mundo do trabalho. Lisboa, 12-14 de Fevereiro de 2009.
- Zeichner, K., e Gore, J. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan.