

## Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto

Susana Caires & Leandro S. Almeida  
Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

O presente artigo traça uma panorâmica geral de como têm vindo a ser pensados e organizados os estágios no Ensino Superior. Objectivos do estágio, principais competências a desenvolver, modelos de acompanhamento e de supervisão, formas e critérios de avaliação, bem como alguns dos posicionamentos teóricos em relação a cada um destes aspectos, são questões debatidas ao longo do artigo. Apesar do crescente reconhecimento da importância do estágio na formação, dita mais profissionalizante, dos alunos do Ensino Superior, é certo que o debate em torno do mesmo não é suficientemente aprofundado, o que aliás se reflecte na fraca produção e sistematização de bibliografia relativa a esta temática. Espera-se, assim, dar o mote para uma discussão que, não se podendo circunscrever à Universidade, deve ter nela o seu principal promotor.

### Introdução

A definição do estágio como uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional, tem sido uma noção largamente difundida entre os académicos, entidades empregadoras e os próprios alunos (Alarcão, 1996; Caires & Almeida, 1997; Pires, 1998; Price, 1987; Ryan *et al.*, 1996; Veale, 1989). Muito embora assim considerado pelos diferentes agentes envolvidos neste processo, poucos são os estudos e, conseqüentemente, as evidências empíricas que permitem corroborá-lo (Turney, 1988). A reforçá-lo

estão as múltiplas interrogações que se levantam relativamente ao sentido dos estágios na formação dos alunos do Ensino Superior ou a persistência de alguns problemas, como os seus baixos níveis de estruturação, a indefinição do papel das Universidades na profissionalização dos alunos, o seu inadequado acompanhamento ou a deficiente articulação entre a Universidade e o Mundo do Trabalho (Alarcão, 1996; Ainley & Corbett, 1994; Canário, 1997; Duquette, 1994; Espiney, 1997; Ludke, 1996; Malglaive, 1997).

Um dos esforços realizados no sentido de contrariar algumas das problemáticas anteriormente identificadas passa pela maior articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica veiculada no contexto universitário, surgindo o estágio como um espaço privilegiado para a sua concretização. Apesar de representar uma das alternativas avançadas pelo Ensino Superior no sentido de dar resposta a algumas das lacunas identificadas na formação de cariz profissionalizante dos seus alunos, não são frequentes os estudos sobre o racional subjacente à estrutura adoptada na organização dos estágios, nem relativamente à eficácia dos mesmos. Mediante tal cenário, vários autores — à escala mundial — têm vindo a revelar a sua preocupação em termos da quantidade e qualidade da investigação realizada nesta área, tendo desenvolvido esforços mais recentes no sentido da sua apreciação mais exaustiva (Kuzmic, 1994; Ludke, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Toohey *et al.*, 1996). De referir, no entanto, que tal produção é substancialmente superior em relação aos estágios na formação de professores, mesmo subsistindo aí também algumas dificuldades (Ryan *et al.*, 1996; Veenman, 1984).

Em Portugal, o panorama é semelhante, ou seja, grande parte das reflexões havidas reportam-se à formação dos educadores e professores. Mesmo assim, e de acordo com Alarcão (1996) — referindo-se especificamente à formação de professores — o estágio continua a ser o "parente pobre" de todas as disciplinas, não tendo até ao momento sido disponibilizada a atenção necessária à reflexão sobre este espaço de formação dos alunos. Segundo a autora, grande parte dos docentes universitários não reconhece o valor desta actividade, que se traduz, de alguma forma, nas poucas horas que lhe disponibilizam e no baixo prestígio que dizem lhes trazer acrescido. Esta posição, em sua opinião, parece estar bastante vincada entre os responsáveis pela formação de professores.

Segundo os relatos da autora, foram imediatas as reacções dos académicos aquando da abertura de cursos profissionalizantes nesta área, nos anos 70. Tais reacções surgiram no sentido de afirmar que não deveria caber à Universidade o papel de profissionalizar os seus alunos. A sua única função passava pela transmissão de um conjunto de conhecimentos que lhes permitisse singrar na profissão escolhida, nada mais. Apesar de algumas resistências iniciais, as Universidades foram, gradualmente, assumindo os estágios como parte integrante da formação universitária e, como tal, da sua responsabilidade. De notar, no entanto, a persistência de posições que continuam a acreditar que a profissionalização dos alunos extrapola as funções da Universidade (Alarcão, 1996).

Os poucos avanços realizados até à data em Portugal no que toca a questões relacionadas com o estágio são, infelizmente, evidentes. Das diversas pesquisas realizadas foram raros os esforços identificados a nível da compilação e/ou confronto das diversas modalidades organizativas dos estágios, assim como das vantagens e desvantagens associadas a cada uma delas. No presente trabalho procurar-se-á traçar uma panorâmica geral de como tem vindo a ser pensada, estruturada e avaliada esta componente da formação dos alunos do Ensino Superior, tanto em Portugal como noutros países, reflectindo, paralelamente, sobre alguns dos aspectos mais significativos de cada um dos modelos descritos. Cientes de que tal descrição ficará certamente incompleta, dada a dificuldade em abarcar a realidade no seu todo e a escassez de documentação nesta área, é, no entanto, nossa expectativa contribuir para a criação de um espaço de discussão e reflexão sobre os aspectos mais formais dos estágios e, em consequência, para a melhoria das condições criadas à formação pessoal e profissional destes alunos na qual o estágio tem, sem dúvida, um papel primordial.

### **Os objectivos dos estágios curriculares**

A definição dos objectivos do estágio não parece ser motivo de grande dificuldade entre os responsáveis, havendo um razoável consenso relativamente àqueles que deverão ser os principais resultados/aprendizagens a ter lugar durante esta etapa. Daresh (1990; citado por Ryan *et al.*, 1996) salienta os seguintes: a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático; o

alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; ou, ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do Mundo Profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer.

Evidentemente, tais objectivos nem sempre são atingidos, pelo menos na sua totalidade. É, no entanto, de referir os múltiplos ganhos inerentes a esta experiência, de entre os quais, o contributo que o estágio poderá dar em termos da construção de uma visão mais realista do Mundo do Trabalho e das perspectivas de carreira destes futuros profissionais (Cole & Knowles, 1993; Jardine & Field, 1992; Kuzmic, 1994); a promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área profissional (Alarcão, 1996; Espiney, 1997; Malglaive, 1997; McNally *et al.*, 1994; Skilbeck *et al.*, 1994); o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Arends, 1995; Caires & Almeida, 1996; 1997; Cardoso *et al.*, 1996; Espiney, 1997; Lacey, 1977; McNally *et al.*, 1994; 1997); o aumento das oportunidades de emprego (Ryan *et al.*, 1996; Turney, 1988); ou, o aumento do "diálogo" entre o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho (Alarcão, 1996; Canário, 1997; Espiney, 1997). Outros autores referem, ainda, como ganhos inerentes ao estágio: os maiores níveis de maturidade e de auto-confiança dos alunos (Amaral *et al.*, 1996; Kuzmic, 1994; Simões & Ralha Simões, 1997; Sprinthall & Sprinthall, 1992); o atenuar do impacto da transição da Universidade para o Mundo do Trabalho (Kuzmic, 1994; Ryan *et al.*, 1996; Turney, 1988); o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos (Alarcão, 1996; Cardoso *et al.*, 1996; Malglaive, 1997); e a promoção de níveis superiores em termos do auto-conceito vocacional e dos valores de trabalho (Turney, 1988; cit. por Ryan *et al.*, 1996).

De referir, no entanto, que apesar dos múltiplos ganhos decorrentes do estágio — que o extenso rol anteriormente apresentado ajuda a ilustrar —, há, também, um conjunto de dificuldades presentes nesta etapa. Entre elas, refiram-se: as dificuldades de integração entre teoria e prática (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Bullough & Gitlin, 1994; Lalande & Abrantes, 1996); as

dificuldades em organizar experiências adequadas para os estagiários (Booth *et al.*, 1995; Malglaive, 1997; McNally *et al.*, 1994; Toohey *et al.*, 1996); a focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações (Amaral *et al.*, 1996; Barroso, 1997; Kuzmic, 1994); a supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores (Alarcão, 1996; Booth *et al.*, 1995; Ryan *et al.*, 1996; Silva, 1997; Theis-Sprinthall, 1986; Vieira, 1993); a conciliação entre as experiências de campo e o programa educacional (Machado, 1996; Ryan *et al.*, 1996); a exploração dos alunos enquanto mão-de-obra barata (Head *et al.*, 1996; Pires, 1998; Ryan *et al.*, 1996); a fraca sintonia entre a instituição de formação e a instituição de estágio (Alarcão, 1996; Amiguinho *et al.*, 1997; Caires & Almeida, 1997; Canário, 1997; Duquette, 1994; Espiney, 1997; Hawkey, 1996; Martin, 1997); ou a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições (Duquette, 1994; Hawkey, 1996; Martin, 1997; Ryan *et al.*, 1996).

Dada a forte relevância atribuída por alguns autores a esta etapa do percurso dos indivíduos, quer pelo significativo contributo que poderá dar em termos do seu desenvolvimento profissional e pessoal (Caires & Almeida, 1997; 1998; Espiney, 1997; Lacey, 1977; McNally *et al.*, 1994; 1997; Ryan *et al.*, 1996), quer pelos "perigos" ou efeitos negativos que tal experiência poderá acarretar (Caires, 1998; Cole & Silva, 1997; Johnston, 1994; Knowles, 1993; Machado, 1996), várias medidas devem ser preventivamente tomadas. Esta preocupação decorre de se tratar de "um período de vulnerabilidade aumentada" (Caires & Almeida, 1998) e que, se indevidamente estruturado e/ou acompanhado, poderá ter implicações negativas no desenvolvimento e aprendizagem destes alunos e na forma como, no futuro, irão encarar a profissão escolhida (Alarcão, 1996; Cole & Knowles, 1993; Machado, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Schon, 1990). Sendo uma das funções do estágio assegurar experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Espiney, 1997; Ryan *et al.*, 1996), há que mover esforços — por parte das entidades responsáveis — no sentido de uma conceptualização e organização dos estágios mais estruturadas e intencionalizadas. Desta forma, factores como a duração, o tipo de acompanhamento, a avaliação ou as

formas de articulação com as restantes componentes do curso deverão ser devidamente ponderados.

### **Tipologias de estágios curriculares**

De acordo com a revisão da literatura realizada por Ryan e colaboradores (1996), poderemos identificar várias formas de conceptualizar a interação entre a componente teórica dos primeiros anos do curso e o estágio. Quatro formas tendem a ser descritas: i) o estágio como capacitação de um aprendiz; ii) o estágio orientado pelos objectivos académicos iii) o estágio com preocupações desenvolvimentais; e, finalmente, iv) o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências.

*No estágio como capacitação de um aprendiz, a aprendizagem é concebida como primordialmente activa, experiencial e indutiva e, por essa mesma razão, deverá passar pelo contacto e manipulação directa da realidade. Sendo um dos principais objectivos deste tipo de estágio o domínio, por parte do aluno, de algumas competências práticas importantes na sua área profissional e a gradual conquista de um maior à vontade no papel e tarefas que lhe estão inerentes, a melhor forma de o garantir será através da passagem do aluno por um contexto específico que reúna as condições necessárias ao atingir de tais objectivos. Uma vez que o estágio é desenvolvido num contexto real de trabalho, ao supervisor da Universidade é atribuído um papel secundário, cabendo ao supervisor da instituição a principal responsabilidade pela modelagem, observação e orientação do aluno. Acrescente-se que este modelo parece predominar em muitos cursos de Engenharia, Economia e Gestão, nos quais o estágio é caracterizado por uma longa ausência do meio universitário, circunscrevendo-se o contacto com o supervisor da Universidade a alguns encontros pontuais (que têm primordialmente lugar na fase da elaboração do relatório de actividades e no momento da defesa do relatório/monografia de estágio).*

*No estágio orientado pelos objectivos académicos, a aprendizagem é concebida como devendo ter lugar privilegiado em "instituições educacionais especializadas". Assim sendo, ao supervisor da instituição de estágio é*

atribuído um papel secundário o qual passa, quase exclusivamente, pela cedência de um "espaço" onde o aluno possa aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos, assegurando assim a articulação entre a teoria e a prática, e o desenvolvimento cognitivo do aluno (Ryan *et al.*, 1996). À Universidade cabe a maior fatia de responsabilidade nesta indução progressiva no Mundo do Trabalho. Ao longo do estágio é esperado que o aluno adquira e aplique correctamente os conhecimentos que foi aprendendo ao longo do seu percurso académico e que estes sejam relevantes sob o ponto de vista profissional.

*No estágio com preocupações desenvolvimentais*, a aprendizagem é vista, fundamentalmente, como uma experiência de crescimento pessoal, implicando a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional ou o estudo de casos. Aqui, o supervisor da instituição de estágio é quem assume o protagonismo em termos do acompanhamento do aluno. Entre uma das suas principais responsabilidades surge a criação das condições necessárias à promoção do desenvolvimento pessoal do aluno de forma a que, ao resolver as suas próprias crises pessoais, este possa estar melhor apetrechado para ajudar os outros a resolver as suas. Este modelo aparece, geralmente, aplicado nas áreas sociais e humanas, sobretudo nos cursos e profissões envolvendo as relações interpessoais e as relações de ajuda (por exemplo, Medicina, Psicologia e Serviço Social).

*No estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências*, a principal tarefa do estágio consiste em desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e, entre a teoria e a prática. Ou seja, basicamente o que se pretende através do estágio é permitir aos alunos que avaliem criticamente as práticas em curso à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos, e que desenvolvam a sua capacidade de auto-análise (Turney, 1987 cit. por Ryan *et al.*, 1996). Neste processo, o aluno, a Universidade e o supervisor da instituição trabalham conjuntamente na prossecução de tais objectivos. A inserção profissional do aluno, à luz deste modelo, passa pela demonstração de algumas destrezas profissionais (conhecimentos, aptidões e valores) e pela reflexão pessoal sobre as

mesmas. Desta forma, o estágio exige e desenvolve, por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de tomar decisões e, por outro, perspectivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais em consonância.

Uma das ideias mais preconizadas por este modelo é a de que "a prática profissional" deverá ser fortemente contemplada no plano de estudos de qualquer curso, surgindo como um dos organizadores centrais, quer da aprendizagem prática, quer da teórica (Schon, 1990). Ou seja, o que se pretende é que o curso seja estruturado em torno de uma série de competências básicas (que poderão passar, por exemplo, pela identificação e uso de competências básicas de emprego ou papéis, e funções-chave numa profissão), competências essas que são desenvolvidas simultaneamente nas actividades que têm lugar na Universidade e fora dela.

Por exemplo, no curso de Gestão de Empresas do Instituto de Tecnologia de Auckland (Nova Zelândia), em 1992, tais competências incluíam: i) pensamento crítico e reflexivo; ii) colocação/levantamento e resolução de problemas; iii) trabalho em equipa; iv) competências técnicas na área de intervenção específica dos alunos; v) autonomia; vi) competências de comunicação oral e escrita; e, ainda, vii) competências de pesquisa/investigação. Por seu lado, no estágio clínico dos alunos de Enfermagem da Universidade do Canadá (Knowles, 1991, cit. por Ryan *et al.*, 1996), os alunos devem levar a cabo um contrato de aprendizagem pessoal, preenchendo os requisitos do seu curso em duas grandes áreas: o desenvolvimento pessoal (incluindo a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, assertividade e consciência de si próprio) e competências profissionais (incluindo relações interpessoais, crescimento profissional, prática da enfermagem e aplicação dos conhecimentos académicos).

Um outro exemplo do tipo de filosofia inerente a este modelo reside na proposta apresentada por Turney (1987, cit. Ryan *et al.*, 1996) de reorganização dos estágios da formação de professores. O autor sugere uma série de experiências profissionais supervisionadas que deverão ter lugar em três domínios de actuação do professor: a sala de aula, a escola e a comunidade escolar. Os papéis essenciais em cada um destes domínios (ensinar as crianças; contribuir para desenvolver as regras da escola; interagir



com os pais) seriam identificados e, posteriormente, seriam promovidas experiências com vista à sua execução. Tais actividades deveriam ser planeadas, segundo o autor, de acordo com uma sequência que fosse de encontro às necessidades dos estagiários.

Na opinião de Turney (1987, cit. por Ryan *et al.*, 1996), algumas ideias estão subjacentes à organização do estágio desta forma: o estabelecimento de uma forte relação entre as ideias/concepções defendidas pelo plano de estudos (teoria) e as experiências desenvolvidas pelos alunos no seu estágio (prática); a promoção de um maior número de oportunidades para os alunos se envolverem em experiências devidamente planeadas e sob supervisão; a prossecução de objectivos não apenas relacionados com os contextos e alvos mais directos da sua intervenção, mas também com todos os outros contextos e agentes de alguma forma abrangidos na sua prática; a inclusão de uma série de experiências de profissionalização cuidadosamente seleccionadas; e a sequencialização adequada das experiências de estágio, de acordo com as necessidades e a evolução dos alunos.

### **Formatos dos estágios curriculares**

De acordo com Ryan e colaboradores (1996), a forma como se concebe e estrutura o estágio parece variar de acordo com a amplitude e o grau de definição dos resultados da aprendizagem esperados. Ou seja, quanto mais definidos estão os objectivos do estágio maiores são, à partida, os seus níveis de estruturação, assim como os níveis de investimento realizado por parte dos diferentes agentes envolvidos. Inversamente, quanto menor o nível de definição e organização dos estágios, menos claro é o racional subjacente à sua estrutura, assim como o tipo de decisões que são tomadas relativamente à colocação e apoio aos estagiários. Atendendo aos aspectos estruturais do estágio (duração, objectivos e racional subjacente), podemos diferenciar 3 tipos de estágios: (i) os estágios em exclusividade e de longa duração; (ii) os estágios múltiplos e de curta duração; e, (iii) os estágios em tempo parcial.

#### **Os estágios em exclusividade e de longa duração**

Estes estágios são comuns entre os cursos de Engenharia, Medicina, Psicologia ou de formação de professores. A permanência na instituição de

estágio corresponde habitualmente a um período aproximado de 36 semanas (um ano lectivo) ou, eventualmente, um pouco mais, nalguns casos. As colocações tendem a ter lugar no último ou no penúltimo ano do curso sendo, neste último caso, a sua experiência no Mundo do Trabalho rentabilizada em termos do desenvolvimento de um projecto de investigação e/ou intervenção que têm lugar no último ano do curso (Ryan *et al.*, 1996).

A maior parte dos cursos que em Portugal adopta este modelo de estágio prevê a sua realização apenas no último ano do curso. Nestes casos, o tempo passado na instituição de estágio é complementado com algumas idas à Universidade, habitualmente com uma periodicidade semanal ou quinzenal. Assim, para além de perfazerem as horas estipuladas de permanência na instituição de estágio, os alunos têm (nalguns casos) que assistir a aulas ou ao que habitualmente se designa "Seminários". Estes últimos são momentos formativos habitualmente reservados à apresentação e discussão de alguns suplementos teóricos na área da investigação e da intervenção, sendo assegurados por académicos ou por profissionais na área.

Para além dos "Seminários", os estágios implicam, ainda, espaços para a discussão e reflexão sobre as experiências desenvolvidas pelos alunos nos respectivos locais de estágio, vulgarmente designados por "Supervisão". Importa salientar as diferenças existentes entre "Supervisão" e "Seminários". Tais diferenças registam-se, não apenas em termos do tipo de conteúdos abordados e do modo como se encontram estruturados mas, na dinâmica formativo-desenvolvimental que acarretam. Habitualmente os grupos que participam nos "Seminários" são maiores e decorrem com uma estrutura semelhante a uma aula. A supervisão, por seu lado, é normalmente realizada em grupos mais pequenos, ou individualmente, procurando-se um acompanhamento mais intencional e personalizado dos alunos.

Por exemplo, nos estágios de Psicologia da Universidade do Minho os alunos passam o equivalente a três dias por semana na instituição de estágio, deslocando-se um dia por semana à Universidade a fim de frequentarem os Seminários de Investigação e Intervenção (total de 6 horas). Nestes Seminários procura-se aprofundar conceitos teóricos e a sua aplicação prática, havendo igualmente momentos para que os alunos exponham as suas dúvidas e procurem apoio relativamente aos seus projectos de investigação e de intervenção. Acrescente-se que, na sua vinda à

Universidade, é reservado, ainda, um espaço, de aproximadamente duas horas, para se encontrarem, individualmente ou em pequeno grupo, com o(s) seu(s) supervisor(es) da Universidade. Neste espaço têm a oportunidade de partilhar e reflectir sobre as diferentes actividades desenvolvidas ao longo da(s) semana(s) anterior(es), recolhendo pistas de intervenção, referências bibliográficas ou outro tipo de apoio necessário.

No que se refere aos racionais subjacentes à escolha de apenas um período de experiência de trabalho como o modelo mais adequado de estágio, poucas são as evidências recolhidas na literatura que o justificam. O argumento habitualmente apresentado prende-se com o facto de, ao se tratar de um estágio mais longo, permitir aos alunos o acompanhamento de um projecto nas suas diferentes etapas (Wright, 1985, cit. por Ryan *et al.*, 1996). Uma outra vantagem prende-se com a possibilidade do aluno vivenciar, na totalidade, o que é estar dentro de uma organização e participar nas diferentes experiências relacionadas com a sua área de trabalho. De referir, no entanto, que não foi encontrada qualquer investigação que confirmasse a superioridade deste modelo (Ryan *et al.*, 1996). Na obra de Yeung e colaboradores (1993, cit. por Ryan *et al.*, 1996), é salientada a tendência mais recente em transformar os estágios dos cursos de Tecnologia e Engenharia (anteriormente caracterizados pela colocação dos alunos de acordo com o modelo de estágios múltiplos e de curta duração), em estágios mais prolongados e de permanência numa só instituição. A razão apontada para esta mudança é a de mais facilmente se poderem "consolidar os períodos de treino". No entanto, fica pouco claro se tal mudança se deve mais a razões educacionais ou a conveniências de índole logística inerentes à própria organização do estágio.

### **Os estágios múltiplos e de curta duração**

Este tipo de estágio, frequente em cursos como a Enfermagem e Serviço Social, caracteriza-se, fundamentalmente, pela alternância entre períodos de permanência na instituição (local de trabalho) e de formação na Universidade. A duração de tais períodos e a ênfase maior ou menor dada a cada um dos contextos de formação (Universidade e local de trabalho) ou, inclusive, por onde começa e onde se prolonga por mais tempo, é variável consoante os próprios objectivos e estrutura curricular dos cursos (Ryan *et al.*,

1996). Nalguns casos, os alunos assumem mesmo o estatuto de "aprendizes", recebendo remuneração e qualificação profissional. Neste modelo, a integração das experiências de trabalho e de formação académica é possível através de um plano de estudos altamente detalhado. Relativamente aos racionais subjacentes à escolha deste tipo de estágio, Carter (1989, cit. Ryan *et al.*, 1996) defende que a integração da componente teórica com experiências de prática por períodos curtos e espaçados no tempo poderá ser mais adequada do que um estágio único, em bloco. O trabalho de acompanhamento realizado na Universidade e os maiores níveis de confiança ganhos pelo aluno à medida que se vai "introduzindo" na realidade, vão dando lugar a um desempenho cada vez mais eficiente e autónomo.

Ao tentar averiguar qual a duração mais adequada em termos de estágio, Carter refere um estudo desenvolvido por Davis (sem data), na área da formação de professores. Este estudo compara um estágio de 16 semanas (um bloco único) e um outro constituído por 2 blocos de 8 semanas cada. De acordo com o observado, um estágio de um só bloco não revelou ganhos em termos do grau de "sofisticação" (ou complexidade) do desempenho dos professores-estagiários.

Dunn e Barnard (1992, cit. por Ryan *et al.*, 1996), ao discutirem os estágios em Enfermagem, defendem pequenos períodos de estágio. Na opinião destes autores, o estágio deverá ser estruturado de forma a permitir a integração da teoria com a experiência clínica. No modelo por estes preconizado, o aluno seria apenas responsável por algumas áreas específicas do tratamento dos pacientes, sendo tais áreas definidas pelos conceitos teóricos aprendidos durante um período específico da sua formação. O objectivo deste tipo de abordagem é permitir aos alunos que focalizem a sua aprendizagem: dar-lhes tempo para reflectir sobre os problemas dos seus pacientes, desenvolver competências de resolução de problemas e avaliar possíveis resultados das medidas tomadas, sem que tal ponha em risco o próprio paciente. Segundo Dunn e Barnard (1992), o modelo proposto parece resultar melhor se aplicado em pequenos períodos de prática. Desta forma poder-se-á garantir uma melhor integração dos conteúdos teóricos, assim como a consolidação das aprendizagens destes alunos.

### **Estágios em tempo parcial**

Este tipo de estágio estende-se por um semestre ou um ano lectivo, sendo caracterizado pela existência de vários blocos de estágio, de duração curta, e ocorrendo em simultâneo (por exemplo 1-2 dias por semana). Por exemplo, nalguns cursos de formação de Educadores de Infância os alunos são colocados num Jardim Infantil nas primeiras 2 semanas de cada semestre passando, posteriormente, a visitá-lo uma vez por semana ao longo do resto do semestre.

De acordo com Pienaar (1985, cit. por Ryan *et al.*, 1996), este modelo permite maiores oportunidades para a articulação entre a teoria e a prática na medida em que a experiência imediata dos alunos pode ser utilizada nas aulas. Uma outra vantagem prende-se com o facto de os alunos poderem obter um maior acompanhamento dos seus projectos na medida em que têm um contacto mais regular com os professores da Universidade. Por seu lado, os professores da Universidade têm, também eles, mais contacto com a prática porquanto acompanham de perto as "incursões" dos seus alunos no Mundo do Trabalho.

As desvantagens deste sistema em alternância dizem respeito ao ritmo de trabalho exigido aos alunos, por norma elevado. Para além disso, o facto dos alunos serem divididos em grupos, podendo uns, inclusive, seguir aulas e outros estarem no posto de trabalho, alternadamente, pode provocar algumas "disfunções" na rotina da Universidade, nas actividades dos alunos e no seu envolvimento nas actividades académicas extra-curriculares.

Uma outra desvantagem é apontada por alguns supervisores da instituição, que consideram insuficientes as estadias posteriores de um dia por semana. Ou seja, de acordo com estes supervisores, um único dia passado na instituição permite apenas o contacto com 1/5 da rotina semanal. Por outro lado, consideram que alguns períodos do ano são mais "benéficos" que outros, tendo em conta o "ciclo de vida" da instituição e a calendarização escolar. Nos centros educativos, por exemplo, os finais de período são geralmente épocas críticas, havendo menos disponibilidade do supervisor da instituição para os estagiários (muito trabalho, avaliação, festas de natal...). Para além do mais, de acordo com a opinião destes supervisores, os estagiários teriam maiores ganhos se participassem logo na abertura do ano lectivo e na planificação e preparação de todo o ano, visto se tratar de

importantes aprendizagens para a profissão futura. Pelas razões anteriormente evocadas, estes supervisores consideram que um estágio alternando períodos de curta e longa duração, consoante as dinâmicas da própria instituição, seria a solução mais adequada (Briggs, 1984).

### **A avaliação dos estágios**

Em consequência das múltiplas concepções, assim como da diversidade de objectivos e resultados a atingir, são também várias as filosofias e métodos de avaliação subjacentes aos estágios. Assim, deparámo-nos com distintos cenários. Desde aqueles que têm um modelo de avaliação e critérios bem claros, onde as competências-chave e as tarefas que se espera que o aluno venha a desenvolver no seu estágio são, logo à partida, especificadas; até aqueles em que os critérios de avaliação não são muito claros, nem para os alunos nem, por vezes, para os próprios responsáveis pela avaliação. Esta situação, segundo Toohey e colaboradores (1996), poderá estar associada a um não entendimento do estágio como uma parte essencial da formação dos alunos por parte da instituição académica. A verdadeira aprendizagem é concebida como tendo lugar na Universidade, assumindo o estágio um papel secundário/complementar; por exemplo, o de socializar o aluno no Mundo do Trabalho e o de aumentar as suas possibilidades de emprego. Uma interpretação alternativa é a de que, muito embora o estágio seja visto como tendo uma contribuição válida em termos da formação destes alunos, as dificuldades em avaliar exactamente qual o seu contributo levaram a que os responsáveis por esta componente do curso acabassem por adoptar uma postura que os autores rotulam de "minimalista", limitando-se, nalguns casos, à atribuição da mera classificação de "aprovado/reprovado".

Adicionalmente à questão do que deveria ser avaliado e como é que a avaliação seria levada a cabo, outra questão-chave na avaliação dos estágios diz respeito a quem deve assumir a responsabilidade pela avaliação do desempenho dos estagiários. A questão recai habitualmente sobre se deverá ser o supervisor da instituição, o supervisor da Universidade, os dois em parceria ou, ainda, se se deverão incluir terceiros. Uma outra questão prende-se com o "peso" a atribuir à avaliação de cada um destes agentes e às diferentes componentes do estágio.

O supervisor da instituição aparece, por vezes, considerado como a pessoa mais indicada para avaliar o estágio do aluno, uma vez que acompanha mais de perto o trabalho por este desenvolvido na instituição de acolhimento e porque conhece de forma mais adequada o contexto específico de estágio (Grady, 1988; Yarrow, 1992). No entanto, vários são os problemas que têm surgido em consequência da utilização do supervisor da instituição como o principal avaliador. Um tema persistentemente focado na literatura sobre formação de professores, por exemplo, é o conflito vivenciado pelos supervisores em resultado da acumulação dos papéis de conselheiro e avaliador, percepcionados como contendo várias incompatibilidades (Briggs, 1984; Duquette, 1994; Lacey, 1977; Price, 1987). Perante isto, são muito frequentes as manifestações de insatisfação por parte dos supervisores da Universidade quanto à avaliação que é feita dos "seus" estagiários. De acordo com os seus argumentos, os supervisores da instituição têm muita relutância em fazer qualquer tipo de apreciação negativa ao trabalho do aluno ou de classificar a sua prestação como insatisfatória, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, se queixam que a Universidade não seleccionou ou pôs de parte os alunos "mais fracos" (Briggs, 1984). Uma preocupação igualmente relacionada com o uso de supervisores da instituição na avaliação dos estágios diz respeito à falta de coerência (ou precisão) entre o vasto leque de pessoas que irão funcionar como avaliadores, principalmente aqueles que não têm experiência ou que não tiveram qualquer tipo de formação a este nível. Uma das formas de contornar tal dificuldade passa por reunir regularmente os diferentes agentes de avaliação de maneira a definir métodos e padrões de avaliação consistentes. Uma outra alternativa poderá passar pela promoção de cursos de treino formal para os supervisores da instituição. A apreciação que habitualmente se faz de qualquer uma delas é de que, muito embora eficazes, são muito exigentes em termos do tempo e do investimento necessário à sua concretização. Um outro procedimento que tem vindo a ser largamente utilizado é o recurso a grelhas de avaliação onde estão especificados os critérios a adoptar na apreciação do desempenho dos alunos. Apesar da importância desta metodologia para o aumento da consistência entre os diferentes avaliadores, a verdade é que também esta traz algumas dificuldades acrescidas, nomeadamente em termos das formas distintas como os supervisores usam estas grelhas. É que, pelo facto de

alguns destes supervisores já terem acompanhado estágios em anos anteriores e de já terem de alguma forma definidos os seus próprios critérios, existem algumas dificuldades em se "desprenderem" de rotinas ou mesmo de "grelhas" anteriores.

Como forma de contornar algumas destas limitações e de aumentar os elementos de avaliação disponíveis, é incluído nas actividades de estágio a redacção de um relatório onde são descritas as actividades desenvolvidas ao longo do estágio, o qual é submetido a avaliação na Universidade. Para além deste relatório, que nalguns cursos é defendido oralmente perante um júri, a avaliação dos alunos é complementada com a elaboração de um projecto de investigação e/ou de intervenção, ou pela apresentação de um *Dossier* onde consta o planeamento e realização de todas as actividades desenvolvidas ao longo do estágio. Na maioria destes casos, quer o supervisor interno quer o supervisor externo contribuem para a avaliação global do aluno. Ao supervisor da instituição pode ser pedido que assegure um desempenho satisfatório em determinadas tarefas ou papéis, enquanto que ao supervisor da Universidade ser-lhe-á dada a responsabilidade de avaliar outras tarefas complementares, igualmente consideradas na classificação do aluno. Situações há em que, para além destes dois agentes, surge ainda uma terceira figura, uma espécie de "avaliador externo" que, tratando-se de um especialista na área onde o aluno desenvolveu o seu estágio, irá dar um parecer qualitativo acerca das actividades desenvolvidas a partir da leitura do relatório de estágio e da sua defesa oral.

De acordo com Toohey e colaboradores (1996) grande parte das dificuldades com que se debatem os responsáveis pela avaliação dos estágios (das quais as anteriormente citadas são exemplo) decorrem de uma incapacidade de conciliar as práticas de avaliação tradicionais com o tipo de resultados esperados a nível do estágio. O tipo de avaliação mais praticado nos meios académicos (fortemente promotores de uma avaliação baseada no conhecimento e em métodos que permitam a comparação e a ordenação dos alunos em termos do seu desempenho por notas) coloca sérios obstáculos à avaliação dos estágios. Esse modelo de avaliação não se aplica à estrutura, nem ao tipo de competências que são trabalhadas nesta etapa específica da formação dos alunos, tornando a avaliação um dos tópicos a merecer profunda reflexão por parte dos responsáveis pela organização dos estágios.



## Conclusão

Ao longo do presente trabalho procurou-se dar a conhecer algumas das formas de se pensar e concretizar os estágios a nível dos diferentes cursos e das diferentes instituições do Ensino Superior. Aquilo que aqui foi dado a conhecer traduz algumas das principais questões com que ainda hoje se debatem as entidades responsáveis pela organização dos estágios, aparecendo a falta de sistematização e confronto entre as diferentes abordagens do problema como uma das razões explicativas da ausência de respostas satisfatórias a tais questões.

Pensando em termos da formação dos alunos do Ensino Superior e das aprendizagens/competências que é esperado que estes futuros profissionais desenvolvam; pensando nas expectativas que as entidades empregadoras desenvolvem relativamente ao produto "exportado" pelas Universidades, ou ainda, em que medida as Universidades estão, de facto, a formar profissionais com um perfil que se coaduna com aquilo que o mercado de trabalho procura; pensando que é neste corroborar (ou não) das expectativas da sociedade em geral que se constrói (pelo menos em parte) a imagem de uma Universidade (...), há que dar uma maior intencionalidade à organização e implementação dos estágios por parte da Universidade. Objectivos do estágio, principais competências a desenvolver, tipo de acompanhamento a assegurar, formas e critérios de avaliação a adoptar, modos de aproximar o perfil do aluno recém-formado ao profissional que as entidades empregadoras procuram, são algumas das questões a ser debatidas. Face a tais objectivos, o debate não se pode circunscrever ao espaço estritamente académico, devendo ser dada margem ao diálogo entre as diferentes entidades envolvidas neste processo.

Um exemplo deste diálogo é ilustrado pelo protocolo de cooperação assinado, no ano lectivo de 1999, entre a Universidade do Minho, a Direcção Regional de Educação Norte (DREN) e as diferentes escolas do Ensino Básico e Secundário dos distritos de Braga e Viana do Castelo, no âmbito dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. No sentido de reforçar a ligação com as escolas, bem como de valorizar as potencialidades dos Estágios Pedagógicos, esta instituição do Ensino Superior lançou como proposta o estabelecimento de *Programas Plurianuais de Colaboração* com as Escolas por forma a: "1. Promover uma

*mais ampla integração dos Estágios Pedagógicos nos planos de actividades das Escolas, criando condições de funcionamento, estabilidade e continuidade que permitam a sua implementação e avaliação, o que só se poderá fazer em programas plurianuais de funcionamento (de pelo menos 3 anos); 2. Promover a (...) formação e acompanhamento especializado dos supervisores, no quadro de uma formação acreditada, de modo a constituir uma carteira de formadores/supervisores; 3. Promover um maior apoio científico e pedagógico aos estagiários na Universidade (...) 4. Promover (...) a dotação dos núcleos e das Escolas de meios e apoios à inovação no âmbito da didáctica da disciplina e do combate ao insucesso escolar; 5. Promover a avaliação do funcionamento do estágio". A um terceiro parceiro (DREN) é atribuída a tarefa de "estimular, acompanhar e apoiar estes programas plurianuais e a criar as condições que permitam a sua viabilização e funcionamento, no âmbito das suas competências".*

A preocupação em promover o desejado diálogo entre as instituições do Ensino Superior e o Mercado de Trabalho não se deve, porém, cingir à última etapa da formação destes alunos. Tal diálogo deve começar nos primeiros anos de formação, por intermédio de currículos que promovam crescentes níveis de articulação entre a teoria e a prática. Estes poderão passar, por exemplo, pela implementação de experiências que permitam aos alunos, cada vez mais cedo, contactar com "o mundo real" e fazer a ponte com os conteúdos teóricos aprendidos nos bancos da Universidade. Julga-se que esta imersão gradual no Mundo do Trabalho, para além das competências que poderá promover junto dos alunos, poderá também minorar algumas das dificuldades habitualmente associadas à entrada no estágio, a que já aludimos.

Uma outra questão importante a debater neste diálogo prende-se com a avaliação dos estágios. Para além de surgir como uma forma de reconhecer o valor e o trabalho dos alunos, essa avaliação dos estágios assume também um importante papel em termos da sua entrada no Mercado de Trabalho. Mediante isto, a identificação de modelos e critérios de avaliação que melhor se adequem à estrutura e natureza dos estágios, e que traduzam com algum rigor o valor e a competência dos estagiários (quase profissionais), deverá constituir uma preocupação constante entre os responsáveis. De referir, no entanto, que apesar da necessidade de preservar a avaliação dos estágios

como uma componente importante a ter em conta na sua dimensão mais formal, importa que não se caia no extremo de a colocar como a dimensão central do estágio. A sua excessiva valorização poderá perverter os objectivos desta etapa de formação dos alunos, concentrando-se estes nos requisitos mínimos e no resultado final, mais do que na formação em si mesma.

Por último, mas não menos importante, há que auscultar o protagonista de todo este processo: o próprio estagiário. Acreditando que, por intermédio deste, se poderá conhecer mais a fundo a realidade dos estágios, os autores têm vindo, neste últimos 4 anos, a desenvolver um trabalho que procura aceder aos aspectos mais significativos do repertório experiencial dos estagiários. Tendo actualmente em curso um estudo centrado nas vivências dos finalistas de todas as Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho, é um dos propósitos do mesmo recolher elementos que permitam uma reflexão mais aprofundada sobre os estágios pedagógicos na formação de professores.

## Referências

- AINLEY, P. & CORBETT, J. (1994). From vocationalism to enterprise: Social and life skills become personal and transferable. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), pp. 365-374.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- AMIGUINHO, A., VALENTE, A., CORREIA, H. & MANDEIRO, M. J. (1997). Formar-se no projecto e pelo projecto. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- BARROSO, J. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- BOOTH, M., HARGREAVES, D. H., BRADLEY, H. & SOUTHWORTH, G. (1995). Training of doctors in hospitals: A comparison with teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 21 (2), pp. 145-161.
- BRIGGS, F. (1984). The organisation of practicum; the responsibilities of the teacher and the college supervisor: A pilot study. *Australian Journal of Teaching Practice*, 4 (2), pp. 15-26.

- BULLOUGH, JR R. V. & GITLIN, A. D. (1994). Challenging teacher education as training: Four propositions. *Journal of Education for Teaching*, 20, (1), pp. 67-81.
- CAIRES, S. & ALMEIDA, L. S. (1996). Avaliação de estágios curriculares: Contributos para a operacionalização de uma escala. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. IV. Braga: APPORT, pp. 61-68.
- CAIRES, S. & ALMEIDA, L. S. (1997). Vivências e percepções do estágio: Adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología e Educación*, 1, pp. 33-40.
- CAIRES, S. & ALMEIDA, L. S. (1998). Estágios curriculares: Avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3(1), pp. 83-96.
- CAIRES, S. (1998). *Vivências e percepções de estágio: A experiência de um grupo de alunos da Universidade do Minho*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C. & MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), pp. 457-471.
- DUQUETTE, C. (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: Benefits and concerns. *Teaching & Teacher Education*, 10 (3), pp. 345-353.
- ESPINEY, L. (1997). Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: Uma experiência de articulação em contexto de trabalho. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- GRADY, N. (1988). Supervision in the practicum. *ACT papers in Adult Education and Training*, September, pp. 19-22.
- HAWKEY, K. (1996). Image and the pressure to conform to learning to teach. *Educational Research Journal*, 27 (2), pp. 279-300.
- HEAD, J., HILL, F. & MAGUIRE, M. (1996). Stress and the post graduate secondary school trainee teacher: A british case study. *Journal of Education for Teaching*, 22 (1), pp. 71-84.
- JARDINE, D. & FIELD, J. (1992). "Disproportion, mounstrousness, and mistery": Ecological and ethical reflections on the initiation of student-teachers into the community of education. *Teaching & Teacher Education*, 8 (3), pp. 301-310.
- JOHNSTON, S. (1994). Conversations with student teachers – Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 10 (1), pp. 71-82.

- KNOWLES, J. G. (1988). A beginning teacher's experience. Reflections on becoming a teacher. *Language Arts*, 65 (7), pp. 702-712.
- KUZMIC, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching & Teacher Education*, 10 (1), pp. 15-27.
- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- LUDKE, M. (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 99, pp. 5-15.
- MACHADO, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- MALGLAIVE, G. (1997). Formação e saberes profissionais: Entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- MARTIN, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), pp. 183-197.
- MCNALLY, J., COPE, P., INGLIS, B. & STRONACH, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), pp. 485-498.
- MCNALLY, J., COPE, P., INGLIS, B. & STRONACH, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), pp. 219-231.
- PIRES, C. (1998). Estagiar um verbo irregular. In *Notícias magazine*, nº 317; 21 de Junho.
- PRICE, D. A. (1987). The practicum and its supervision. In K. J. Eltis (Ed.), *Australian Teacher Education in Review*. South Pacific Association for Teacher Education.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- RYAN, G., TOOHEY, S. & HUGHES, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, pp. 355-377.
- SCHON, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SILVA, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- SIMÕES, C. M. & RALHA SIMÕES, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Aveiro: CIDInE.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTALL, R. C. (1992). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- THEIS-SPRINTHALL, L. (1986). A collaborative approach for mentor training: A working model. *Journal of Teacher Education*, 37, pp. 13-20.

- TOOHEY, S. RYAN, G. & HUGHES, C. (1996). Assessing the practicum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), pp. 215-227.
- TURNEY, C. (1988). The practicum curriculum. *Journal of Teaching Practice*, 8 (1), pp. 3-14.
- UNIVERSIDADE DO MINHO. Protocolo de Cooperação entre a Universidade do Minho, a Direcção Regional de Educação Norte e Escolas do Ensino Básico e Secundário no âmbito dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. Reitoria, documento PRT/VC - 19/99.
- VEALE, A. (1989). Becoming a teacher: Early childhood practicum experiences. *Early Child Development and Care*, 52, pp. 101-109.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- YARROW, A. (1992). *Teaching role of supervision in the practicum: Cross-faculty perspectives*. Brisbane: Queensland University of Technology.

#### **THE PRACTICUM EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION: TOPICS FOR AN OPEN DEBATE**

##### Abstract

This article describes the different ways of organising and conceptualizing the practicum experience in Higher Education. Goals of the practicum, main competences to develop, models of supervision, assessment criteria and some of the theoretical background to these issues are discussed along the article. Despite the growing recognition of the importance of the practicum on the development of Higher Education students, the debate around this issue has not been thorough enough, as can be concluded from the scarce literature on this theme. We hope that our work can promote a more open discussion around it, a task to be undertaken not only within University but mainly by it.

## **LE STAGE PROFESSIONNEL DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES: QUELQUES QUESTIONS POUR UN DÉBAT OUVERT**

### Résumé

Cet article aborde une perspective générale de comment sont pensés et organisés les stages au niveau des universités. Le but du stage, les compétences acquises, les modèles d'accompagnement et de supervision, les formes et les critères d'évaluation, ainsi que quelques théories concernant chacun de ces sujets représentent quelques-unes des questions discutées au long de cet article. Bien qu'il existe une reconnaissance de plus en plus importante du stage comme une formation dite plus professionnelle des étudiants universitaires, il est vrai que ce thème n'est pas suffisamment exploré, d'ailleurs ceci se reflète au niveau d'une faible production bibliographique sur ce sujet. On espère ainsi ouvrir un débat qui, ne pouvant se restreindre à l'université, peut être lancé à partir de ce contexte.