

Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”

SUSANA CAIRES (*)

Ao longo dos últimos anos, a investigação centrada no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior surge, fundamentalmente, orientada para o estudo das suas experiências “*intracampus*”, surgindo em segundo plano a investigação mais centrada nas experiências que têm lugar fora deste contexto formativo (Caires, 2001, 2003; Cameron-Jones & O’Hara, 1999; Ryan, Toohey, & Hughes, 1996; Toohey, Ryan, & Hughes, 1996). Exemplo disso é o crescente número de produções que tem vindo a proliferar no nosso País, onde as problemáticas da adaptação, dos métodos de estudo, da qualidade do ensino, da satisfação ou do sucesso académico surgem como temas centrais (Almeida et al., 2002; Bastos, 1998; Diniz, 2001; Ferreira, 2000; Pereira, 1997; Rosário, 1999; Soares, 2003; Tavares et al., 2000). Muito embora, mais recentemente, as instituições de Ensino Superior tenham criado observatórios sobre a empregabilidade dos seus diplomados e a respectiva transição para o mundo do trabalho (Alves, 2001; Estanque & Nunes, 2001; Gonçalves, 2001; Mar-

tins, Arroiteia, & Gonçalves, 2002; Taveira, 2001), prevalece uma grande disparidade de investimentos entre estas duas áreas.

No âmbito mais específico da formação inicial de professores, a investigação sobre a capacitação e inserção profissional dos seus formandos tem maior tradição, reportando-se alguns dos seus marcos à década de 1970 (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Lacey, 1977; Lortie, 1975). Com efeito, o “Tornar-se professor” tem sido mais estudado e discutido no seio da comunidade científica e académica, nomeadamente no nosso País (Alarcão & Tavares, 2003; Borralho, 2001; Caires, 2003; Cardoso, 1999; Cavaco, 1990; Freire, 2000; Grilo, 2002; Machado, 1996; Mendes, 2002; Moreira, 2001; Silva, 1994; Simões, 1996). Este investimento deve-se ao reconhecimento (não consensual) do estágio pedagógico como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores. Para Simões (1996), é, aliás, “indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância [, constituindo] um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor” (p. 132).

A riqueza e complexidade que caracterizam este processo têm despertado, ao longo das últimas três décadas, múltiplos interesses e formas de conceber o modo como os professores neófitos apren-

(*) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para caires@iep.uminho.pt

dem a ensinar, coexistindo inúmeras abordagens – nem sempre consensuais ou compatíveis entre si – centradas em diferentes aspectos do “Tornar-se professor” e sob a orientação de distintas correntes teóricas. Entre estas orientações emergem abordagens que oscilam entre concepções mais tecnicistas do *aprender a ensinar* (onde prevalecem princípios de inspiração *behaviorista* e em que o ensino é cientificamente estudado e decomposto em competências de assumida eficácia – as *micro-skills*) e as mais reflexivas e humanistas, onde a reflexão *na* e *sobre* a acção, a autonomia dos formandos e o seu desenvolvimento pessoal emergem como centrais. Na senda de tais concepções surgem práticas de estágio distintas, umas mais vocacionadas para o treino intensivo de competências pedagógicas previamente identificadas (através da modelagem, do *feedback* e das directrizes do orientador) e em que as dimensões psicológica, social ou política do *aprender a ensinar* aparecem em segundo plano; e outras onde a acção, a experimentação e a reflexão sobre a acção e os contextos surgem combinadas, visando o alargamento dos esquemas conceptuais do professor e a aquisição de conhecimento sobre o *como ensinar*. O desenvolvimento pessoal dos futuros professores, a promoção da sua capacidade de reflectir e questionar as suas acções e de construir o seu próprio estilo de ensino são, também, objectivos desta segunda abordagem. Das diferentes perspectivas decorrem, logicamente, diferentes concepções do papel do supervisor e do formando: desde o mestre que ensina as “artes do ofício” ao aprendiz (sujeito passivo), funcionando como modelo profissional e crítico das suas práticas; até ao treinador, companheiro e conselheiro, que estimula e apoia o formando (sujeito activo) na exploração e compreensão das situações e contextos vividos, na actuação sobre os mesmos e na sistematização do conhecimento daí decorrente.

No que se refere ao enquadramento histórico de cada uma destas tendências, entre finais dos anos 1960 e o início da década de 1980 predominaram as preocupações com a identificação e treino dos comportamentos capazes de assegurar um ensino eficaz, até ao atingir do nível de perícia técnica desejado. Na década de 1980, deu-se um forte investimento na exploração de áreas mais ligadas ao *aprender a ensinar*, remetendo

para as cognições, crenças e processos mentais subjacentes ao comportamento dos professores em sala de aula. Por esta altura, as grandes preocupações passaram a centrar-se na exploração de aspectos mais ligados à forma como os professores pensam acerca daquilo que fazem, os factores com que os professores têm que lidar nas interacções que têm lugar na sala de aula, ou, ainda, a complexidade, dinâmica e variedade de circunstâncias em que os professores trabalham (Berliner, 1987; Doyle, 1986; Hollingsworth, 1989; Shulman, 1987).

Apesar de alguma da dispersão e falta de consenso que marcam, ainda hoje, a prática e a investigação nesta área, é largamente aceite, entre as diferentes abordagens, a natureza complexa, interactiva, dinâmica e idiossincrática do processo de *aprender a ensinar*; largamente influenciado pela interrelação entre factores de ordem individual e contextual. Entre eles, a literatura enfatiza as características e recursos pessoais do professor-estagiário, a qualidade das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas, o apoio do(s) supervisor(es), e a qualidade do ambiente escolar que acolhe o professor neófito (Bullough, Knowles, Jr., & Crow, 1991; Flores, 2001; McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1997; Stones, 1984).

De entre as propostas que, mais recentemente, têm surgido no sentido de estudar este fenómeno na sua real complexidade, as que se revelam como mais promissoras seguem matrizes crítico-reflexivas e ecológicas. Entre as primeiras assume-se o desenvolvimento profissional como derivando não da acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas, sim, de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25). Neste âmbito, reflexão (pessoal e profissional), exame crítico, responsabilidade, criatividade e (auto)formação participada surgem como conceitos centrais (Alarcão & Tavares, 2003; Dewey, cit. in Soares, 1995; Nóvoa, 1991, 1992; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1987; Zeichner, 1993). No que se refere às abordagens ecológicas (também elas com uma orientação reflexiva), estas são bem ilustradas pelo trabalho de Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998) ou, no contexto português, pelos de Alarcão e Sá-Chaves (1994) e de Oliveira-Formosinho (1997). Neste novo quadro, o

grande enfoque é dado às interrelações e às conexões existentes entre os organismos de um “Sistema”, e às suas relações com os seus contextos (Wideen et al., 1998). Assim, à luz do mesmo, é a partir da compreensão da “dinâmica do processo sinérgico de interacção sujeito-mundo [ambos em constante crescimento e transformação] na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994, p. 204) que se poderão compreender as dinâmicas e a real complexidade deste processo, rumo a novos *insights*.

A pertinência e o carácter abrangente desta nova abordagem têm vindo a conquistar um crescente número de adeptos, tendo os mais recentes investimentos começado a revelar as complexidades da “equação” do *aprender a ensinar* e a dar sentido à multiplicidade de perspectivas que caracterizam esta área de investigação. Pretendendo, também nós, juntar-nos a este esforço, os investimentos feitos nos últimos cinco anos têm surgido no sentido de explorar uma das parcelas da equação em estudo: a componente fenomenológica do “Tornar-se professor”. Quem são estes sujeitos (qual o seu percurso anterior, experiência prévia, expectativas e motivações em relação ao Ensino...); como vivem a transição do papel de aluno para o de professor; que aprendizagens percebem como decorrendo do seu primeiro contacto com a docência, ou o impacto do estágio no seu desenvolvimento vocacional integram todos eles a dimensão fenomenológica aqui explorada.

Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, por corresponder ao derradeiro momento da sua passagem pelo contexto académico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e vivências que esta transição encerra, o estágio pedagógico é aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem pelo meio académico (e.g., afastamento da família, construção de uma nova rede social, lidar com situações de avaliação, gestão autónoma do tempo de estudo/lazer

ou do dinheiro), os jovens candidatos a professores têm agora a oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afectivo, social e comportamental. A observação de e a interacção com profissionais mais experientes, a sua socialização no universo-escola e na profissão docente, a experiência directa e a reflexão sobre o acto de ensino, ou, ainda, a assunção de um novo conjunto de papéis e responsabilidades surgem enfatizados pela literatura como alguns dos desafios mais comuns (Caires, 2003; Cavaco, 1990; Galvão, 1996; Lacey, 1977; McNally et al., 1997).

Indivíduos mais maduros, mais autónomos, com maior confiança nas suas capacidades e um sentido mais apurado de si próprios e dos projectos que pretendem implementar (estilo de vida, relações íntimas/casamento, emprego/profissão...) constam entre o perfil esperado dos estudantes do Ensino Superior já mais próximo do final do seu curso (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, 2000). Crescentes destrezas ao nível do pensamento crítico, compreensão, análise e síntese da informação, maiores competências na vertente interpessoal e na gestão das emoções, ou uma crescente intencionalização dos seus comportamentos e acções são igualmente apontados como ganhos decorrentes da passagem pelos primeiros anos do curso. Por altura do estágio é, então, esperado que estejamos perante indivíduos mais capazes de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações que a transição para o mundo do trabalho e para o mundo adulto comporta, exibindo gradualmente respostas cada vez mais elaboradas em termos da sua adequação, diferenciação e integração (Caires, 2003; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, 2000). Refira-se, ao nível da literatura na área da formação inicial de professores, a existência de evidências que sugerem a presença de algumas diferenças no modo como este processo é experienciado consoante o género e área científica dos formandos. Tais diferenças parecem, também, registar-se ao nível do impacto do estágio no desenvolvimento destes indivíduos (Admiraal, Korthagen, & Wubbels, 2000; Head, Hill, & Maguire, 1996; Morton, Vesco, Williams, & Awender, 1997; Serow, 1998).

Partindo de uma concepção desenvolvimentista e ecológica do “Tornar-se professor” e visando uma compreensão mais profunda e integrada das vivências do estágio, pelos próprios estagiários, bem como do impacto desta experiência no seu desenvolvimento profissional e psicossocial, apresentamos em seguida um estudo desenvolvido na Universidade do Minho, no âmbito do trabalho de Doutoramento da autora (Caires, 2003).

MÉTODO

Participantes

O estudo contou, inicialmente, com um total de 296 professores-estagiários, 82.5% do universo de alunos que, no ano lectivo de 2000/01, se encontravam inscritos no estágio pedagógico ($N=359$). Este número viu-se diminuído na segunda parte do estudo, onde participaram 229 alunos. Por este facto, e considerando como elementos da amostra apenas os alunos que estiveram presentes nas duas avaliações realizadas, esta ficou reduzida a um total de 229 sujeitos, registando-se uma mortalidade amostral de 24.3%. De referir que, entre as “baixas” ocorridas, oito se deveram à desistência do estágio.

O grupo tomado abarcou alunos das nove licenciaturas em Ensino ministradas na Universidade do Minho, encontrando-se distribuídos por duas grandes áreas de formação: Letras e Humanidades ($n=121$; 52.8% do total da amostra) e Ciências ($n=108$). A grande maioria dos sujeitos era do sexo feminino (85.2%), verificando-se uma menor discrepância no *ratio* masculino/feminino entre os alunos de Ciências. Em termos de idade, o leque variou entre os 21 e os 52 anos, situando-se a média nos 24 anos.

Instrumento

O acesso ao repertório experiencial dos professores-estagiários foi possível através da aplicação do Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – versão para o Ensino Superior (Licenciaturas em Ensino), de Caires e Almeida (2001)¹. Tendo como particularidade a exploração da

perspectiva do professor-estagiário, o Inventário conta com um total de 61 itens, 51 dos quais organizados de acordo com uma escala tipo-*likert* de cinco pontos (de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*). Três outros itens – classificados como “mistos” – encerram, simultaneamente, uma componente tipo-*likert* e uma componente aberta, pedindo-se, nesta última, a justificação da resposta à primeira parte do item (componente tipo-*likert*). Os restantes sete itens são de natureza qualitativa e encerram um espaço de reflexão sobre alguns dos aspectos mais significativos do estágio (e.g., sentimentos positivos e negativos, principais preocupações, aspectos positivos e negativos da supervisão assegurada pelos orientadores da escola e da universidade, ou, principais ganhos decorrentes do estágio).

Procurando cobrir as diferentes facetas desta experiência, os itens do Inventário (IVPE-ES_(LE)) organizam-se em torno de cinco grandes dimensões/subescalas: (i) *Socialização Profissional e Institucional*; (ii) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*; (iii) *Aspectos Sócio-Emocionais*; (iv) *Apoio/Recursos/Supervisão*; e, (v) *Aspectos Vocacionais*.

A dimensão (i) *Socialização Profissional e Institucional* explora a qualidade da integração do neófito na instituição de acolhimento e na profissão docente, bem como o seu grau de satisfação com os recursos e condições disponibilizados para o desenvolvimento das suas actividades de estágio.

No que se refere à dimensão (ii) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional*, os itens exploram as percepções dos sujeitos relativamente às competências, destrezas e conhecimentos desenvolvidos ao longo do estágio, bem como ao

¹ Refira-se a existência de diferentes versões do Inventário (consoante o nível e área de formação), construídas a partir de uma matriz que, após a introdução de algumas adaptações mais ajustadas às características do estágio avaliado, permitem explorar o repertório de vivências e percepções dos seus formandos. Exemplos disso são as versões mais recentes do IVPE-ES para as Licenciaturas em Enfermagem (Paulino, Caires, & Almeida, 2003) e para as Licenciaturas em Psicologia (Caires & Almeida, 2004).

grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem.

Na dimensão (iii) *Aspectos Sócio-Emocionais*, a ênfase é dada ao impacto do estágio nas esferas intra e interpessoais, encerrando variáveis psicossociais (auto-estima, sentido de auto-eficácia...) e psicofisiológicas (sono, apetite...), e considerando a intensidade e o sentido de algumas das alterações ocorridas.

Os itens da dimensão (iv) *Apoio/Recursos/Supervisão* exploram o grau de satisfação do estagiário relativamente ao apoio e acompanhamento assegurados pelos supervisores da universidade e da escola, bem como ao apoio logístico dado pela universidade à realização das suas actividades de estágio.

Por último, na dimensão (v) *Aspectos Vocacionais* averigua-se o grau de questionamento ocorrido entre os estagiários no que se refere à sua “vocação” para a docência e aos seus projectos no seio (ou fora) da mesma, bem como os níveis de realização pessoal e profissional antecipados.

Procedimento

O estudo desenrolou-se ao longo de um ano lectivo, desdobrando-se em dois grandes momentos: um primeiro, correspondendo ao início do estágio (Outubro – um mês após o primeiro contacto com a escola) e o segundo, em Maio, um mês antes do final do estágio. O contacto com os professores-estagiários foi feito via carta, solicitando a sua presença na Universidade do Minho a fim de preencherem o IVPE-ES_(LE). Em alternativa à identificação do nome dos sujeitos no questionário optou-se pela criação (pelo próprio estagiário) de um código secreto de quatro dígitos e/ou letras, guardado num envelope fechado e só reaberto (pelo próprio) na segunda aplicação do questionário. Desta forma, procurou-se assegurar a confidencialidade e a autenticidade das suas respostas. Os resultados foram analisados através do SPSS (versão 11.0 para *Windows*), com recurso ao *t-test* e à MANOVA (2x2).

RESULTADOS

No Quadro 1 apresentam-se os dados relativos

à distribuição das respostas dos sujeitos nas cinco dimensões do IVPE-ES_(LE), considerando o início e o final do estágio, e o sexo de pertença e área do curso dos sujeitos (Ciências/Letras e Humanidades). As análises realizadas, tomando estas duas variáveis, procuram averiguar em que medida os dados encontrados na literatura (e.g., Admiraal et al., 2000; Head et al., 1996; Morton et al., 1997) encontram reflexo na presente amostra, ou seja, se o género e a área de formação dos sujeitos exercem influência sobre as suas vivências e percepções do estágio. No Quadro 1 dão-se, também, a conhecer os valores obtidos na amostra global. Refira-se que valores mais altos nas médias traduzem índices de maior satisfação ou vivências pautadas por menores dificuldades. Atendendo ao diferente número de itens por subescala, não será possível comparar os valores obtidos em cada uma das dimensões sem uma divisão prévia dos totais pelo número de itens em cada subescala.

Começando por olhar os valores correspondentes à amostra global, e confrontando as respostas dos sujeitos no início e no final do seu estágio, podemos constatar a presença de algumas mudanças nas vivências e percepções destes formandos. Um *t-test* para a análise da diferença de médias em amostras emparelhadas, revela a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões “Socialização Profissional e Institucional” ($t=-4.81$; $gl=224$; $p<.001$), “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional” ($t=-5.17$; $gl=224$; $p<.001$), e “Aspectos Vocacionais” ($t=-4.96$; $gl=224$; $p<.001$). Na dimensão “Socialização Profissional e Institucional”, as diferenças observadas apontam para a conquista de maiores níveis de integração e para a presença de níveis de satisfação bastante razoáveis (próximos do nível 4 na escala de tipo-*likert*) em relação ao apoio e acolhimento recebidos na escola, aos seus recursos e dinâmicas ou, por exemplo, à relação estabelecida com os seus diferentes interlocutores, no final do estágio. Iguais níveis de satisfação foram encontrados na dimensão “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional”. Comparando as respostas dos sujeitos nos dois momentos avaliados, podemos observar a percepção de ganhos significativos, indiciando o impacto positivo do estágio na sua capacitação profissional. Os resultados obtidos apontam para a superação de algumas

QUADRO 1
Resultados nas cinco subescalas (início e final do estágio), por sexo e área do curso

Área do curso	Sexo	INÍCIO DO ESTÁGIO									
		Socialização*		Emocional*		Vocacional*		Supervisão*		Aprendizagem*	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Ciências</i>	Feminino	59.3	8.11	41.2	7.60	42.9	6.16	28.7	4.97	31.3	4.09
	Masculino	60.2	10.24	44.6	6.79	43.4	7.11	30.1	6.55	32.5	5.18
<i>Letras e Humanidades</i>	Feminino	58.3	9.26	39.3	7.80	43.0	5.65	28.7	5.31	30.8	4.37
	Masculino	60.2	5.90	42.9	9.90	42.2	8.96	31.0	5.70	32.4	4.26
<i>Amostra global</i>		59.0	8.75	40.7	7.93	42.9	6.22	29.0	5.36	31.2	4.36

FINAL DO ESTÁGIO											
		Socialização		Emocional		Vocacional		Supervisão		Aprendizagem	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Ciências</i>	Feminino	62.6	10.0	42.9	9.17	45.6	5.49	29.4	4.79	33.2	3.80
	Masculino	62.6	7.52	44.4	7.44	43.6	6.24	30.9	5.03	34.3	4.30
<i>Letras e Humanidades</i>	Feminino	63.2	8.15	40.6	7.99	45.7	5.38	29.9	5.33	33.1	4.07
	Masculino	61.7	8.07	38.3	14.07	43.9	6.39	30.3	6.65	33.5	3.72
<i>Amostra global</i>		62.9	8.71	41.7	8.80	45.4	5.57	29.9	5.15	33.3	3.99

* Número de itens (quantitativos) por subescala: Socialização Profissional e Institucional – 17 itens; Aspectos Sócio-Emocionais – 13 itens; Aspectos Vocacionais – 12 itens; Apoio/Recursos/Supervisão – 9 itens; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional – 9 itens.

das dificuldades vividas no início do estágio, apresentando os sujeitos, no final, maiores níveis de confiança e satisfação relativamente às competências adquiridas. No que se refere à dimensão “Aspectos Vocacionais”, os valores obtidos apontam para uma crescente satisfação em relação ao curso escolhido e maiores níveis de confiança relativamente à sua “vocação” para a docência. Uma identidade profissional mais consolidada  , também, assinalada pelos sujeitos já mais próximo do final do seu estágio.

Nas duas restantes subescalas do Inventário (“Aspectos Sócio-Emocionais” e “Apoio/Recursos/Supervisão”), apesar de, entre o início e o final do estágio, as respostas dos sujeitos terem apontado para a ocorrência de mudanças no sentido positivo (vd. Quadro 1) estas não assumiram

significado estatístico. Foi, aliás, nestas duas dimensões que os estagiários, nos dois momentos avaliados, manifestaram maiores níveis de insatisfa o/dificuldade. Mesmo assim, se considerarmos o número de itens e a escala tipo-*likert* de cinco pontos usada, podemos inferir que tais dificuldades não são muito expressivas.

Tomando agora os valores do Quadro 1 em fun o dos subgrupos de sujeitos, constata-se que as diferenças identificadas na amostra global (do início para o final do estágio) se repetem. Assim sendo, se considerarmos os alunos por área de conhecimento (*Ciências vs. Letras e Humanidades*), verificamos, em qualquer um deles, níveis superiores de satisfa o no final do estágio nas dimensões “Socializa o Profissional e Institucional”, “Aspectos Vocacionais” e “Aprendiza-

gem e Desenvolvimento Profissional”. O mesmo não se verificou nas dimensões “Aspectos Sócio-Emocionais” e “Apoio/Recursos/Supervisão” onde, à semelhança do observado na amostra global, os valores não se alteraram de forma significativa entre os dois momentos avaliados, registrando-se, inclusive, alguma diminuição na média dos resultados.

Face às oscilações registadas, optou-se por avançar para uma análise das diferenças observadas nas médias tomando os subgrupos de alunos. Antecipando uma eventual interação entre as variáveis em análise, procedeu-se a uma análise da variância multivariada (MANOVA: 2x2) quer no início, quer no final do estágio. Os dados respeitantes ao início do estágio revelam a inexistência de qualquer efeito de interação das variáveis sexo e área do curso na explicação das variações ocorridas nas médias dos sujeitos. A variável sexo contribui de forma isolada para a variância dos resultados nas dimensões “Aspectos Sócio-Emocionais” ($F_{(1,291)}=7.89; p<.01$); “Apoio/Recursos/Supervisão” ($F_{(1,291)}=4.65; p<.05$) e “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional” ($F_{(1,291)}=4.25; p<.05$), verificando-se maiores níveis de satisfação/menores dificuldades entre os rapazes em qualquer uma destas dimensões. No que se refere à variável área de curso, esta não exerce qualquer influência nas oscilações observadas.

Relativamente ao final do estágio, os valores obtidos apontam, uma vez mais, para a inexistência de qualquer efeito de interação entre o sexo de pertença dos sujeitos e a área do seu curso em qualquer uma das dimensões avaliadas. Refira-se a presença de um efeito principal da área do curso sobre as oscilações observadas na dimensão Sócio-Emocional ($F_{(1,220)}=5.84; p<.05$), surgindo os alunos das Letras e Humanidades como vivenciando, no final do seu estágio (tal como no início), maiores dificuldades nesta área. No que se refere à variável sexo, constata-se a inexistência de qualquer influência da mesma sobre as variações registadas.

Repetindo esta análise tomando, agora, as oscilações ocorridas nas médias entre o início e o final do estágio, verifica-se a inexistência de quaisquer efeitos primários e/ou secundários das variáveis sobre as mesmas. É apenas de assinalar um efeito já mais próximo do critério estatístico exigido do sexo dos sujeitos sobre as oscilações

ocorridas na dimensão Sócio-Emocional ($F_{(1,220)}=3.31; p=.07$), dando conta de um agravamento das dificuldades vivenciadas pelos rapazes do início para o final do seu estágio, inversamente às raparigas. De entre os valores observados entre os subgrupos tomados, destaque-se a acentuada descida da média dos rapazes das Letras e Humanidades que, do início para o final do estágio, diminuiu em 3.10 valores – a descida mais alta ocorrida entre todos os subgrupos, e nas cinco dimensões avaliadas.

Os dados anteriormente apresentados revelam variabilidade existente entre os repertórios vividos pelos protagonistas deste processo, largamente condicionado por um conjunto de factores de ordem pessoal, relacional, institucional e formativa que, sinergicamente, concorrem para diferentes formas de se “Tornar professor”. Face à complexidade deste fenómeno, e procurando averiguar em que medida a variabilidade observada nas vivências e percepções dos sujeitos em relação aos “processos” se verifica igualmente ao nível dos “produtos” do estágio, procedeu-se à análise do item 55 da subescala “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional”. No final do estágio, e através da componente aberta deste item, auscultaram-se as percepções dos sujeitos relativamente às três principais competências adquiridas/desenvolvidas ao longo desta experiência. No Quadro 2 descrevem-se, por categorias, os ganhos destacados pelos sujeitos, bem como a frequência de estagiários que enuncia cada um deles. Entre parêntesis surgem as percentagens relativas de cada uma das categorias, tendo em conta o número total de elicitaciones dos sujeitos. Uma vez mais as análises consideram as variáveis sexo e área de formação.

Entre os ganhos evocados pela amostra global, destacam-se, logo à partida, os correspondentes às esferas “intrapessoal”, “interpessoal geral” e “pedagógico-didáctica”, com protagonismos muito próximos, e concentrando 58.1% do total das elicitaciones dos sujeitos. Na categoria “interpessoal geral”, as respostas aludem às conquistas realizadas ao nível da interação com os “outros”, traduzidas por um crescente à vontade na relação com os diferentes elementos da comunidade educativa, por uma maior assertividade, e uma crescente capacidade de negociação e/ou persuasão. Ao nível intrapessoal os ganhos repor-

QUADRO 2
Percepção de ganhos, no final do estágio, por sexo e área de formação

Área do curso	Sexo	COMPETÊNCIAS										
		Interp. Gerais	Interp. Alunos	Intrapes.	Pedagógi. Didáticas	Científic.	Reflex.	Transver.	ContacReal/Experiência	Vocac.	Out.*	TOTAL
Ciências	Femin. (n=79)	41 (21.3%)	19 (9.9%)	40 (20.8%)	26 (13.5%)	12 (6.3%)	1 (0.5%)	42 (21.9%)	11 (5.7%)	–	–	192
	Masc. (n=26)	10 (16.3%)	5 (8.2%)	14 (22.9%)	11 (18.0%)	3 (4.9%)	1 (1.6%)	11 (18%)	4 (6.6%)	–	2 (3.3%)	61
Letras e Humanidades	Femin. (n=109)	46 (17.2%)	15 (5.6%)	51 (19.0%)	61 (22.8%)	35 (13.1%)	3 (1.1%)	32 (11.9%)	15 (5.6%)	8 (3.0%)	2 (0.8%)	268
	Masc. (n=10)	9 (32.1%)	2 (7.1%)	4 (14.3%)	6 (21.4%)	1 (3.6%)	1 (3.6%)	3 (10.7%)	1 (3.6%)	1 (3.6%)	–	28
<i>Amostra Global</i>		106 (19.3%)	41 (7.5%)	109 (19.9%)	104 (18.9%)	51 (9.3%)	6 (1.1%)	88 (16.0%)	31 (5.6%)	9 (1.6%)	4 (0.7%)	549

* Esta categoria abarcou respostas que, pelo seu carácter particular, indefinido e/ou vago não foi possível integrar em qualquer outra categoria.

tam-se à auto-estima e auto-confiança dos professores-estagiários, bem como à sua autonomia e sentido de responsabilidade. Na componente pedagógico-didáctica as elicitções dos sujeitos referem uma crescente destreza na planificação das aulas e transmissão dos conteúdos (clareza, objectividade, fluidez...), um leque mais diversificado e inovador de metodologias de ensino, e maiores competências de gestão dos tempos, espaços e comportamentos em sala de aula.

Na quarta categoria mais elicitada surgem as “competências transversais”, aqui entendidas como destrezas mais genéricas, comuns às diferentes áreas/contextos profissionais, e assumidas como “ferramentas-chave” para a inserção bem sucedida dos neófitos no mercado de trabalho. De entre estas destacam-se o maior à vontade no manuseamento das novas tecnologias (computadores, audiovisuais...), as crescentes competências de tomada de decisão e resolução de problemas, bem como uma maior iniciativa, criatividade, organização e método de trabalho. “Brio profissional” e uma maior capacidade de trabalhar em equipa surgem também aqui incluídas.

Quando consideradas as respostas dos sujeitos tomando os quatro subgrupos de sujeitos (rapazes ou raparigas, dos cursos de Ciências ou dos de Letras e Humanidades), podemos constatar que as distribuições das suas respostas seguem um padrão um pouco distinto. Muito embora igualmente concentradas em torno dos quatro grupos de competências anteriormente assinalados, verifica-se a atribuição de um protagonismo mais

diferenciado às três primeiras categorias, aparecendo essa diferenciação de uma forma mais acentuada entre os elementos do sexo masculino do grupo de Letras e Humanidades, que dão particular ênfase às competências interpessoais gerais. Refira-se, entretanto, o tamanho deste subgrupo de sujeitos que, sendo bastante mais restrito que todos os outros (n=10), qualquer pequena variação na frequência das suas respostas faz oscilar de forma significativa a percentagem relativa de cada uma das categorias em análise. De entre os subgrupos analisados, destaque-se, também, o das alunas dos Cursos de Ciências, para quem os ganhos ao nível pedagógico-didáctico parecem ter assumido menor expressão (13.5% do total das suas elicitções), quer quando comparados com os outros subgrupos (onde aparecem em primeiro ou segundo lugar), quer com o peso relativo que as competências interpessoais gerais, intrapessoais e transversais assumem (todas elas em torno dos 20%). Esta última, aliás, assume, entre as alunas de Ciências, o maior número de elicitções, contrariando as tendências da amostra global e dos três outros subgrupos. Refira-se também, entre as alunas do grupo de Letras e Humanidades, a ênfase dada às competências científicas desenvolvidas ao longo do seu estágio, ocupando o quarto lugar no seu leque de respostas, sendo que, nos restantes subgrupos, estas têm pouca expressão.

No que se refere às restantes categorias de resposta, o Quadro 2 permite-nos constatar a pouca relevância que estas, genericamente, assumiram

entre o discurso dos sujeitos. O respeito e cumplicidade conquistados na relação com os alunos ou a maior sensibilidade para com os seus problemas e necessidades, ou o maior à vontade em “falar em público” que a categoria “competências interpessoais alunos” encerra, surge, juntamente com as “competências científicas” e o “contacto real/experiência”, entre o segundo grupo de competências mais elicitadas. Na categoria “contacto real/experiência”, as respostas dos sujeitos aludem aos ganhos decorrentes do contacto directo com os alunos, com os programas, com as burocracias, a linguagem, ou as regras e dinâmicas da escola e do Sistema Educativo em geral, que, segundo os seus testemunhos, resultaram num “redescobrir a escola” ou no “construir um novo olhar” – mais realista e actualizado – sobre a mesma. Num terceiro grupo de respostas, e assumindo uma expressão diminuta, surgem as categorias “reflexão/sentido crítico” e “ganhos vocacionais”. No que concerne à última categoria, esta encerrou respostas como “prazer”, “realização pessoal e profissional”, “gratificação” ou “entrega aos alunos” que, não se associando directamente à noção de “competência” explorada no item em análise, parecem traduzir, acima de tudo, um “descobrir” do interesse pela profissão ou um “re-encontrar-se” no seio da mesma.

DISCUSSÃO

Os resultados anteriormente apresentados evidenciam uma apreciação francamente positiva, pelos sujeitos, da sua experiência de estágio, revelando níveis bastante razoáveis de superação de algumas das dificuldades inicialmente vivenciadas, e elevados níveis de satisfação e conquista em várias das dimensões avaliadas. Entre estas destacam-se os ganhos ocorridos ao nível da “Socialização Profissional e Institucional”, “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional” e “Aspectos Vocacionais”, tradutores dos crescentes níveis de aceitação e à vontade conquistados nas interacções com a comunidade escolar, do maior domínio das “ferramentas”, rotinas e procedimentos ligados ao ensino ou de uma identidade profissional mais consolidada. As apreciações mais globais que podemos inferir a partir dos *scores* obtidos em cada uma das subescalas do

IVPE-ES^(LE) surgem corroboradas pelo discurso dos sujeitos em resposta ao item 55, onde as competências intra e interpessoais, e as de natureza pedagógico-didáctica e “transversal” emergem com particular destaque. Tais dados encontram, também, reflexo ao nível da literatura na área que, para além dos ganhos ao nível técnico e procedimental, mais directamente ligados às tarefas de ensino (Kagan, 1992; Shulman, 1987), aponta os maiores índices de autonomia e auto-eficácia dos formandos, bem como uma maior capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão, ou um mais alargado leque de competências na esfera interpessoal como alguns dos principais dividendos da experiência de estágio (Bullough et al., 1991; Fuller & Bown, 1975; Machado, 1996; McNally et al., 1997). Destaque-se, no sentido inverso, a baixa saliência das alusões feitas à vertente reflexiva dos estágios, contrariando os objectivos preconizados pelas abordagens mais recentes da formação inicial de professores; a capacidade analítica e reflexiva emerge como uma dimensão central a promover junto dos candidatos à docência (Alarcão & Tavares, 2003; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993).

No que se refere ao valor explicativo do sexo e da área de formação nas variações ocorridas no repertório experiencial dos professores-estagiários, os dados revelam-no como bastante ténue, parecendo as vivências dos sujeitos relativamente independentes da influência de qualquer uma destas variáveis. Apesar de algumas das diferenças observadas no repertório de vivências e percepções destes estagiários consoante a sua pertença aos subgrupos em análise, estas não encontram a expressão que alguma da literatura na área sugere (Admiraal et al., 2000; Head et al., 1996; Morton et al., 1997; Serow, 1998). A variabilidade encontrada na amostra em estudo parece ser melhor explicada pelas idiosincrasias associadas à fenomenologia do “Tornar-se professor”, largamente condicionada pelas múltiplas sinergias criadas entre os espaços, os tempos e os actores que jogam neste processo. Pela etapa desenvolvimental em que emerge, pela especificidade das tarefas e desafios que comporta, o estágio parece marcar, por si mesmo, as vivências e as percepções dos estagiários, constituindo-se num momento único do processo de capacitação, desenvolvimento e inserção pessoal e profissional dos candidatos a professores.

Atendendo à riqueza e diversidade de ritmos, intensidades e contornos das fenomenologias aqui estudadas, bem como às suas implicações no percurso desenvolvimental destes quase adultos/profissionais, justifica-se a consolidação da investigação nesta área e o alargamento do seu alvo de estudo a outras áreas de formação onde o estágio emerge igualmente como contexto formativo. A par do seu contributo para a fundamentação de algumas decisões ao nível das políticas de estruturação e acompanhamento dos estágios curriculares, e à criação de medidas que potenciem esta etapa da formação dos estudantes do Ensino Superior, enquanto momento ímpar de clarificação e problematização de vários aspectos relacionados com as diferentes esferas do seu desenvolvimento, o alargamento aqui proposto irá também contribuir para contrariar o hiato existente entre a investigação e a intervenção centradas nas vivências “intra-campus” e aquelas que têm lugar noutras arenas desenvolvimentais.

Entre as considerações avançadas gostaríamos, por fim, de dar particular destaque à vertente reflexiva do “Tornar-se professor/profissional”, timidamente representada entre os ganhos dos professores-estagiários aqui estudados. Tratando-se de uma dimensão central no seu desenvolvimento pessoal e profissional, parece-nos da maior importância que as experiências formativas promovidas ao longo do percurso destes indivíduos, – não só no estágio, mas em toda a sua formação inicial – os apetrechem para, em breve, se assumirem como profissionais autónomos, reflexivos, atentos aos actores e contextos que protagonizam as suas práticas e ao seu próprio desenvolvimento profissional, capacitando-os para, no futuro, gerirem autonomamente o seu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional. Deste modo poder-se-á ver cumprida uma das missões do Ensino Superior na preparação destes jovens para a entrada no mercado de trabalho e no mundo adulto.

REFERÊNCIAS

Admiraal, W. F., Korthagen F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.

- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 203-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., & Machado, J. C. (2002). *Percurso e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1.º ano da Universidade do Minho*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Alves, N. (2001). Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Uma inserção rápida mas na precaridade. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 107-130). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Bastos, A. C. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contribuições da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more less and experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60-83). London: Cassell Education.
- Borrhalho, A. M. A. (2001). *Didáctica da Matemática e formação inicial: Um estudo com três futuros professores*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora.
- Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem – Apontamentos U.M..
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Caires, S., & Almeida, L. (2004). *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – Versão para as Licenciaturas em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cameron-Jones, M., & O'Hara, P. (1999). Student perceptions of the way that they are supervised during work experience: An instrument and some findings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (1), 91-103.
- Cardoso, F. (1999). *A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-138.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: MacMillan.
- Estanque, E., & Nunes, J. A. (2001). A Universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 297-321). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Ferreira, J. A. (2000). *O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto universitário*. Lição de Síntese. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148.
- Freire, A. M. (2000). *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: Estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de Física e Química*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of American teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Galvão, C. (1993). Profissão: Professor – Conceção e expectativas de futuros professores. *Revista de Educação*, 3 (2), 47-57.
- Gonçalves, A. (2001). *As asas do diploma: A inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem – Apontamentos U.M..
- Grilo, J. M. A. (2002). *Portfolios reflexivos na formação inicial de professores: Um estudo na formação de professores de Biologia e Geologia ao nível do estágio pedagógico integrado*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora.
- Head, J., Hill, F., & Maguire, M. (1996). Stress and the postgraduate secondary school trainee teacher: A British case study. *Journal of Education for Teaching*, 22 (1), 71-84.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior belief and cognitive change in learning to teach. *American Education Research Journal*, 9 (2), 160-189.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor: Da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora.
- Martins, A. M., Arroiteia, J. C., & Gonçalves, M. M. B. (2002). *Sistemas de (des)emprego: Trajectórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 485-498.
- Mendes, P. S. (2002). *A formação inicial de professores e o choque da realidade: Expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua dos professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua profissão* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Coleção Temas de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10 (1), 89-110.
- Paulino, M., Caires, S., & Almeida, L. (2003). *Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – Versão para as Licenciaturas em Enfermagem*. Guarda: Escola Superior de Enfermagem.
- Pereira, A. M. S. (1997). *Helping students cope: Peer counseling in Higher Education*. Doctoral dissertation, University of Hull, Hull, UK.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- 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, 355-377.
- Sá-Chaves, I. (2002). Formação de professores: Modelos de referência na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, 11 (1), 150-153.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Serow, R. C. (1998). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *The Journal of Research and Development in Education*, 27 (2), 65-72.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Silva, M. C. M. (1994). *De aluno a professor: Um salto no "desconhecido"*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDInE.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, M. L., & Gonçalves, J. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1.º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 189-214). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Taveira, M. C. (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: Análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 281-296). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Toohy, S., Ryan, G., & Hughes, C. (1996). Assessing the practicum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 215-227.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

RESUMO

Correspondendo o estágio pedagógico ao último ano do curso de formação inicial de professores, e ao momento em que os candidatos a professores se estreiam na profissão, são múltiplos os desafios e tarefas desenvolvimentais associados a esta etapa. Deste, decorre um conjunto de cognições e afectos cuja diversidade, riqueza e intensidade, fazem do estágio um momento

marcante do percurso destes jovens, com um significativo impacto no seu processo de capacitação e integração pessoal e profissional no mundo da docência e no mundo adulto. No presente trabalho é explorada a dimensão fenomenológica deste "Tornar-se professor", dando-se a conhecer as vivências e percepções de um grupo de 229 professores-estagiários da Universidade do Minho relativamente a algumas das dimensões mais importantes da sua experiência de estágio. O estudo confronta, no início e no final do estágio, o repertório experiencial destes sujeitos, tomando as variáveis área do curso (Ciências vs. Letras e Humanidades) e sexo. As análises dão, também, particular destaque aos ganhos percebidos pelos sujeitos como decorrendo do seu primeiro ano de contacto com a docência. Verificou-se a influência destas duas variáveis sobre algumas das dimensões avaliadas, e a presença de percepções muito satisfatórias relativamente aos ganhos decorrentes da experiência de estágio, afectando várias esferas do desenvolvimento destes candidatos a professores.

Palavras-chave: Transição Universidade-Mundo do Trabalho, vivências e percepções do estágio, desenvolvimento dos professores-estagiários.

ABSTRACT

In Portugal, the teaching practice corresponds to the last year of the Initial Teacher Education Program, and to the moment when the teaching candidates have their first contact with the profession. In this stage of the *Learning to teach* process, there are several challenges and developmental tasks that the student teachers have to deal with, from which results a wide array of feelings and cognitions that have a significant impact on the student teachers' professional and personal integration and development. Focused on the phenomenological dimension of the teacher training process, this study explores the main experiences and perceptions of a group of 229 student teachers of the University of Minho concerning their practical experience. The study assessed, at the beginning and at the end of the practice, the students' experiential repertoire, considering two variables: course area (Sciences vs. Arts and Humanities) and gender. The analysis also emphasized the gains that subjects perceive as resulting from their first year of contact with the teaching profession. The influence of those two variables on the variations occurred in student teachers' answers was verified, as well as the presence of highly satisfactory perceptions in terms of the gains resulting from their practical experience, affecting several dimensions of these teacher candidates' development.

Key words: University-Work transition, experiences and perceptions during Teaching Practice, student teachers' development.